



# ¿QUÉ ES EDUCAR Y FORMAR PARA LA PAZ Y CÓMO HACERLO?



**ACCION  
CA-PAZ**

Estrategia de capacidades  
para la paz y la  
convivencia



OFICINA DEL ALTO COMISIONADO  
PARA LA PAZ



GOBIERNO DE COLOMBIA



# ¿QUÉ ES EDUCAR Y FORMAR PARA LA PAZ Y CÓMO HACERLO?

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA PARA LA PAZ  
MATERIAL PARA LA PRÁCTICA



## **¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?**

### **Educación y Pedagogía para la Paz – Material para la práctica**

Oficina del Alto Comisionado para la Paz  
Acción CaPaz: Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia

---

Liderada por:

Oficina del Alto Comisionado para la Paz  
Edificio Administrativo  
Calle 7 #6-54  
Bogotá D.C., Colombia  
Conmutador (571) 5629300

Autoría:

Zohanny Arboleda, consultora en Capacidades para la Paz  
María Mónica Herrera, asesora en Pedagogía para la Paz  
María Paula Prada Ramírez, Coordinadora de Pedagogía para la Paz y asesora en  
Construcción de Paz Territorial

Publicación apoyada por:

Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo – PNUD, Agencia para el Desarrollo  
Internacional – USAID, Organización internacional para las Migraciones – OIM, Embajada de  
Canadá, Agencia Alemana de Cooperación Internacional – GIZ y el consorcio COMO-Berghof

Septiembre de 2017

Bogotá D.C., Colombia

Fotos:

Fundación Chasquis  
Germán Moreno Clavijo  
Omar Nieto  
Gwen Burnyeat

Producción editorial e impresión: ARKO Consult S.A.S.

Corrección de estilo: Sandra Helena Botero

Diseño y portada: Gino Luque Cavallazzi

***“Las opiniones expresadas en este documento son de las autoras y no reflejan  
la posición institucional de las agencias y países cooperantes que la apoyan”***

# CONTENIDO

<b>Prefacio</b>	<b>5</b>
<b>Presentación</b>	<b>7</b>
Antecedentes	8
Acción CaPaz: Capacidades para la Paz y la Convivencia	9
<b>1 ¿Por qué elaborar una cartilla sobre Educación y Pedagogía para la Paz en la coyuntura de la transición?</b>	<b>11</b>
<b>2 ¿Qué es Educación para la Paz?</b>	<b>17</b>
<b>3 ¿Cuáles son los contenidos que desarrolla una Educación y Pedagogía para la Paz?</b>	<b>19</b>
3.1 Educar para vivir con justicia y compasión	21
3.2 Educar para promover los Derechos Humanos y la responsabilidad	21
3.3 Educar para construir el respeto cultural, la reconciliación y la solidaridad	23
3.4 Educar para vivir en armonía con la Tierra	23
3.5 Educar para cultivar la paz interior	24
3.6 Educar para dismantelar la cultura de la guerra	24
Entender los conflictos y saberlos transformar	25
<b>4 ¿Cuáles enfoques pedagógicos promueven una Educación para la Paz?</b>	<b>35</b>
4.1 Enfoque participativo y de horizontalidad	36
4.2 Enfoque vivencial o experiencial	37
4.3 Énfasis en las emociones y la neuroconvivencia	38
4.4 Enfoque apreciativo	38
4.5 Enfoque de evaluación formativa	39
4.6 Enfoque artístico y lúdico	40
4.7 Enfoque reflexivo	41
4.8 Enfoque diferencial	41
<b>5 ¿Cuáles metodologías son útiles en la Educación para la Paz?</b>	<b>43</b>
5.1 Provencción	45
5.2 Metodologías reflexivas/pensamiento analítico	45

5.3 Educación crítica para la paz	46
5.4 Didáctica viva	49
5.5 Educación popular	50
5.6 Pedagogía del diálogo	52
5.7 Dramaturgias por la paz	54
5.8 Teatro legislativo	55
5.9 Pedagogía de la memoria	55
5.10 Investigación Acción Participativa	57
5.11 Metodologías participativas	58
5.12 Pedagogías a través del trabajo subjetivo y la conciencia	60
5.13 Aprendizaje vivencial	61
5.14 Metodologías socio-afectivas desde la Neurociencia	63
5.15 Neuroconvivencia	64
5.16 Lenguaje lúdico y artístico	67

#### **Anexo 1**

<b>Ofertas de cursos, diplomados, talleres e instituciones que ofrecen formación en construcción de paz, cultura de paz y/o Educación para la Paz</b>	<b>69</b>
---	-----------

#### **Anexo 2**

<b>Tabla de conceptos y ficha bibliográfica sobre Educación para la Paz</b>	<b>72</b>
---	-----------

<b>Bibliografía</b>	<b>77</b>
---------------------	-----------

# PREFACIO

A través de la educación, las sociedades construyen lo que son e imaginan lo que quieren ser. En medio de sus dinámicas mutuas se reproducen hábitos y valores, se vislumbran otras posibilidades y se crean nuevas realidades y oportunidades de vida para individuos y comunidades.

Este potencial de la educación convierte a la pedagogía para la paz en un ámbito de acción determinante para la transformación de una sociedad que, como la colombiana, ha estado sumida en décadas de violencia, odio y dolor. La guerra ha dejado cicatrices en las mentes de las personas, y heridas abiertas en sus corazones así como en el de la sociedad.

La nueva coyuntura política y social generada por el logro del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto Armado y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, entre el Gobierno nacional y las FARC-EP, ha permitido que hoy nos encontremos frente a la posibilidad de contrarrestar y transformar los sentimientos, hábitos y formas de relacionamiento afianzados por la guerra y caracterizados, por ejemplo, por la desconfianza, la venganza y el egoísmo. Tenemos a nuestro alcance la esperanza y la posibilidad de construir conjuntamente una nueva sociedad donde la educación sea el terreno fértil para la siembra de semillas que permitan la construcción de una paz en verdad estable y duradera.

El Gobierno y las FARC-EP han cumplido con lo establecido en el Acuerdo Final; en menos de un año, los excombatientes de la guerrilla llegaron a las 19 Zonas Veredales Transitorias de Normalización (ZVTN) y los siete Puntos Transitorios de Normalización (PTN), en donde, con la verificación y el monitoreo de Naciones Unidas, se dio lugar a la dejación de 8.112 armas y la destrucción de 1,3 millones de cartuchos, y se inició el tránsito a la legalidad de 11.284 personas<sup>1</sup>, que fueron ceduladas y acreditadas por el Gobierno nacional. Actualmente, las ZVTN y los PTN se han convertido en Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), donde están en marcha procesos territoriales de reconciliación y coexistencia que facilitan la reincorporación política, económica y comunitaria de las FARC-EP; y también favorecen procesos de convivencia y reconciliación con comunidades y autoridades territoriales.

Así mismo, en el mediano y largo plazo, la implementación de los otros puntos acordados permitirá dinamizar transformaciones encaminadas a cerrar las brechas políticas y económicas entre los territorios del país y a saldar deudas históricas con el campo, la democracia y las víctimas.

1 Cifras a septiembre de 2017. Fuente: Oficina del Alto Comisionado para la Paz.

Ahora nos corresponde como Estado involucrarnos más activamente en los procesos de transformación y comprometernos con el reto de pasar la página y dejar en el pasado (sin olvido, con memoria) las violencias y los hechos cometidos; apropiarnos de la transición y hacer de ella nuestra razón de ser.

Lograr este propósito nacional implicará cambios en la población colombiana; una apuesta profundamente desafiante que requerirá una transformación cultural que cuestione y resignifique las maneras como imaginamos al otro(a); una transformación que nos lleve a confiar, a reconciliarnos y a aprender a resolver los conflictos a través de la palabra; a desaprender hábitos y prejuicios y a mirarnos al espejo y preguntarnos cómo fue posible tanto dolor y afectar la vida de más de 8 millones de personas.

¿Cuál sería, entonces, la educación que permita la transición hacia un nuevo pensar, sentir y hacer para la construcción de paz?

La pedagogía para la paz deberá ser un vehículo de transformación que afiance en las personas, organizaciones y en la sociedad en general una cultura de paz y de ‘desarme emocional’; de respeto por los Derechos Humanos; de empatía, reconciliación, solidaridad, multiculturalidad, respeto y tolerancia; una pedagogía que promueva el diálogo y la diversidad; que genere las herramientas para que los conflictos puedan ser tramitados de manera no-violenta, y que, ante todo, sea en sí misma un ejemplo de innovación y creatividad que deje de lado las fórmulas educativas tradicionales y cree nuevos contenidos, metodologías y espacios, e incluya a nuevos actores.

Esta cartilla constituye un primer esfuerzo de recolección de conocimientos, experiencias y metodologías que se han puesto en marcha en el mundo y en Colombia como propuestas de pedagogía para la paz. En los territorios del país, líderes y lideresas han encontrado en la pedagogía, en el arte y en la cultura una oportunidad para resistir y construir en medio de la destrucción causada por la violencia, durante muchos años. Es parte de nuestra responsabilidad con la memoria histórica recuperar y reconocer estos conocimientos y prácticas para que sirvan de guía para la educación que lleve a buen puerto las transformaciones sociales, políticas y culturales que necesita el país.

En últimas, la educación debe convertirse en un punto de encuentro entre conocimiento y cuidado de la vida, dentro de un espacio de construcción colectiva en donde nos veamos como seres humanos con intereses, prioridades y propósitos distintos pero parte de un mismo todo en el que prevalezca el respeto por el logro de vidas dignas; con oportunidades para todas las personas.

Que sea este el momento para empezar a confiar, a reconciliarnos y a construir conjuntamente.

**RODRIGO RIVERA**

Alto Comisionado para la Paz



# PRESENTACIÓN

*Ya es hora de entender que este desastre cultural no se remedia ni con plomo ni con plata, sino con una Educación para la Paz [...]. Una educación inconforme y reflexiva que nos incite a descubrir quiénes somos, en una sociedad que se parezca más a la que merecemos.*

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Este documento es una propuesta conceptual y práctica, dirigida a personas, organizaciones, instituciones educativas y entidades públicas y privadas que planean diseñar y/o desarrollar procesos de fortalecimiento de capacidades, pedagogía y Educación para la Paz.

El capítulo uno del documento expone los antecedentes y motivos que llevaron a su elaboración. En el capítulo dos, se describe qué es Educación para la Paz y su importancia. El capítulo tres hace énfasis en cuáles son los **contenidos** que desarrolla una Educación y Pedagogía para la Paz. Posteriormente, el capítulo cuatro hace referencia a los **enfoques pedagógicos** que promueven Educación para la Paz. Luego, en el capítulo cinco se proponen algunas **metodologías** útiles para educar para la paz, que se han encontrado en estudios sobre paz y transformación de conflictos.

Finalmente, el documento incluye dos anexos: uno con ofertas de programas de Construcción de Paz, Cultura de Paz y Educación para la Paz existentes en Colombia; otro con ampliación de bibliografía relacionada con los contenidos presentados, con el fin de permitir la profundización en los temas.

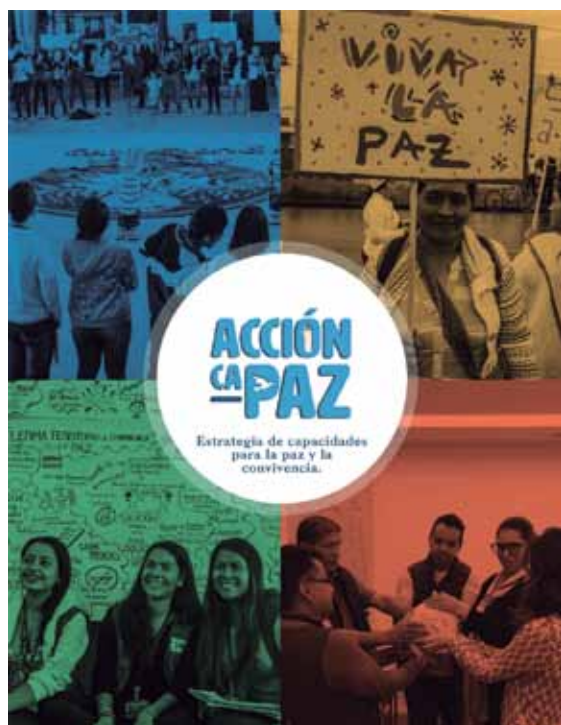


## Antecedentes

La construcción de paz va más allá de la terminación del conflicto armado y la desaparición del uso de armas en la política. Aunque es esencial una dejación de armas y la reincorporación a la vida civil, política y económica de las personas excombatientes, también se requieren transformaciones políticas y económicas de los territorios más impactados por el conflicto armado, así como la reconstrucción del tejido social. Para este último propósito, aquel que además nos permitirá no retornar a los ciclos de violencia del pasado, es fundamental generar y fortalecer capacidades para la convivencia, la reconciliación, la tolerancia y la no-violencia.

Bajo esta comprensión, ¿qué capacidades se requieren para la implementación del Acuerdo Final y la construcción de una paz estable y duradera?

La Oficina del Alto Comisionado para la Paz, OACP, el Departamento Administrativo para la Función Pública, DAFP, la Escuela Superior de Administración Pública, ESAP, y el Departamento Nacional de Planeación, DNP, se reunieron desde el año 2015 en una alianza interinstitucional para diseñar y poner en marcha la 'Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia: **Acción CaPaz**'. Durante estos años, el trabajo interinstitucional se ha ampliado a nivel nacional y territorial para contar con la experiencia y aportes del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, la Agencia para la Renovación del Territorio, ART, y la Fundación Ideas para la Paz, FIP, y la GIZ.



## Acción CaPaz: Capacidades para la Paz y la Convivencia<sup>2</sup>

Acción CaPaz tiene como objetivo “desarrollar y fortalecer las capacidades claves en actores de todos los sectores de la sociedad y de la institucionalidad pública a nivel central y territorial, como apuesta indispensable para la construcción de paz a largo plazo” (Prada et al 2016: 13). Acción CaPaz contempla que para fortalecer las capacidades para la paz y la convivencia, se deben incrementar los procesos educativos y formativos que tengan como enfoque las pedagogías y metodologías para la paz, bajo el entendido de que para transformar la realidad actual del país hacia un cambio sostenible se debe ‘pensar, sentir y hacer’ distinto; en la coyuntura actual se abre la oportunidad de vivir para la paz, a diferencia de las décadas anteriores cuando la opción era ‘sobrevivir a la guerra’.

Acción CaPaz propone cuatro líneas de trabajo:

- » Capacidades para la convivencia en instituciones públicas.
- » Nuevas pedagogías para la paz.
- » Red de facilitación para el diálogo y transformación de conflictos.
- » Acción capaz con enfoque territorial.

Busca identificar, promover y desarrollar nuevas ‘formas de formar’, educar y fortalecer capacidades para construir una cultura de paz, reconciliación y convivencia, en la sociedad colombiana.

Con el fin de proponer un marco de acción integral para el desarrollo de capacidades, Acción CaPaz toma como referente un modelo<sup>3</sup> que define cuatro niveles de capacidades en una sociedad: para las personas, las instituciones, las redes, y el campo social y político. Los cuatro niveles son necesarios para lograr transformaciones duraderas en los sistemas sociales —en este caso, construir una paz estable y duradera— y se complementan entre sí.

2 Acción CaPaz – Cartilla disponible en:  
<http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/cartilla-accion-capaz-2017-08.pdf>

Acción CaPaz – Documento de profundización disponible en: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/profundizacion-cartilla-accion-capaz-2017-08.pdf>

3 Modelo de desarrollo de capacidades de la Agencia Alemana para la Cooperación Internacional, GIZ.

Niveles de capacidades	¿A qué capacidades hace referencia?
<p><b>Personas:</b>  fortalecen sus conocimientos en temáticas y metodologías para la construcción de paz y adquieren o potencian sus habilidades para la puesta en práctica.</p>	<p>Conocimientos.  Destrezas.  Habilidades.  Actitudes.  Comportamientos.</p>
<p><b>Organizaciones e instituciones:</b>  fortalecen sus capacidades de gestión y estructuran procesos que aporten a la construcción de paz.</p>	<p>Procesos.  Procedimientos.  Mecanismos.  Sistemas.  Metodologías.  Cultura organizacional.</p>
<p><b>Redes, alianzas y cooperaciones:</b>  fortalecen su capacidad para el trabajo en red para la construcción de paz; facilita la relación nación-territorio y entre actores públicos, sociales y privados del territorio.</p>	<p>Esquemas de gobernanza y coordinación; comunicación; toma de decisiones, y otros procesos y procedimientos necesarios para el trabajo multi-actor.</p>
<p><b>Campo social y político:</b>  fortalece su capacidad para cimentar y lograr una sociedad incluyente, equitativa, en condiciones de convivencia y con confianza en lo público.</p>	<p>Políticas públicas.  Legislación, normatividad.  Patrones culturales.  Tradiciones.  Prácticas sociales.</p>

# ¿Por qué elaborar una cartilla sobre Educación y Pedagogía para la Paz en la coyuntura de la transición?

*Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz.*

UNESCO, 1980

El conflicto armado en Colombia ha dejado más de 8 millones de víctimas y más de 6 millones de personas desplazadas. Ha sido una guerra que ha permeado desde nuestra manera de pensar hasta nuestra manera de sentir; naturalizando o legitimando en muchos casos de la vida pública y privada el uso de la fuerza, la agresión o cualquier tipo de violencia para tramitar los múltiples conflictos que se presentan en la cotidianidad.

Ante el gran reto de la construcción de una paz estable y duradera, necesitamos como sociedad romper con estereotipos y paradigmas que han alimentado la cultura de la guerra y propiciado que nos veamos los unos a los otros como enemigos, olvidando que todos somos colombianos independientemente de nuestro lugar ideológico o de procedencia; generando brechas profundas entre el campo y la ciudad; avivando las diferencias sin reconocerlas como necesarias dentro de una democracia. Es el momento de transformar estas dinámicas y hacer la transición hacia una cultura de paz, donde quepa la diferencia y la oposición; donde sea posible el encuentro y diálogo entre las zonas rurales y urbanas, y, sobre todo, donde empecemos a reconocernos como habitantes de un mismo país, con la responsabilidad de aportarle a la construcción de su paz.

En palabras de Vicenç Fisas, “la guerra y cualquier forma de violencia organizada son fenómenos culturales, y, como tales, se aprenden y se desaprenden. Dicho en otros términos, tanto la guerra como la paz son frutos culturales, resultados de decisiones humanas y de empeños sociales. La paz, a fin de cuentas, no es otra cosa que la síntesis de la libertad, la justicia y la armonía; tres elementos vivos y dinámicos que no dependen de la biología. Pueden o podemos educarnos para una cosa o para la

otra, por lo que el ideal de ilegitimar moralmente la violencia es un reto cultural de primera magnitud”.

Cotidianamente hemos escuchado la frase “quien no conoce su historia está condenado a repetirla”. En el momento actual que atraviesa la sociedad colombiana, y para generaciones futuras, es fundamental conocer los múltiples y diversos esfuerzos de negociación que se han dado en nuestra historia con actores armados al margen de la ley. Reconocerlos nos permite dimensionar la magnitud de la influencia de la historia de la guerra en el desarrollo de nuestras generaciones.

#### Procesos de paz en Colombia Síntesis de Procesos de Paz, años 90<sup>4</sup>

Fecha y título del acuerdo	Lugar / # desmovilizados	Decisiones relevantes acordadas
Marzo 9 de 1990 Acuerdo político entre el Gobierno nacional, los partidos políticos, el M-19 y la Iglesia católica en calidad de tutora moral y espiritual del proceso	Bogotá 900 desmovilizados	Desmovilización, dejación de armas y reincorporación a la vida civil (indulto, Comisión de Seguimiento y Plan de Seguridad).  Reforma constitucional y electoral; Circunscripción Especial de Paz; Ampliación del Fondo Nacional para la Paz; Comisión Asesora para la Reforma de la Admón. de la Justicia y el Fenómeno del Narcotráfico.
Enero 25 de 1991 Acuerdo final entre el Gobierno nacional y el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT)	Don Gabriel, municipio de Ovejas (Sucre) 200 desmovilizados	Desmovilización, dejación de armas y reincorporación a la vida civil (indulto, Comisión de Seguimiento, Plan de Seguridad y posibilidad de la creación de una Policía Indígena).  Vocería en Asamblea Nacional Constituyente; facilitación de la formación del partido político.
Febrero 15 de 1991 Acuerdo final entre el Gobierno nacional y el Ejército Popular de Liberación (EPL)	Bogotá 2.000 desmovilizados	Desmovilización, dejación de armas y reincorporación a la vida civil (indulto, veeduría nacional e internacional, promoción del proceso y Plan de Seguridad).  Vocería en Asamblea Nacional Constituyente; legalización del partido político; creación de una Comisión de Superación de la Violencia.

4 Tabla elaborada por Gerson Arias, Director Temático de la Oficina del Alto Comisionado para la Paz.

<b>Fecha y título del acuerdo</b>	<b>Lugar / # desmovilizados</b>	<b>Decisiones relevantes acordadas</b>
<p>Mayo 27 de 1991</p> <p>Acuerdo final entre el Gobierno nacional y el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL)</p>	<p>Campamento de Pueblo Nuevo, Caldonó (Cauca)</p> <p>157 desmovilizados</p>	<p>Desmovilización, dejación de armas y reincorporación a la vida civil (indulto, veeduría nacional e internacional, promoción del proceso y Plan de Seguridad).</p> <p>Participación en la Comisión de Superación de la Violencia y realización de obras regionales de desarrollo.</p>
<p>Marzo 20 de 1992</p> <p>Acuerdo entre los Comandos Ernesto Rojas y el Gobierno nacional</p>	<p>Bogotá</p> <p>25 desmovilizados</p>	<p>Se acogen a los acuerdos suscritos por el Gobierno nacional y el EPL el 15 de febrero de 1991</p>
<p>Abril 9 de 1994</p> <p>Acuerdo político final entre el Gobierno nacional y la Corriente de Renovación Socialista (CRS)</p>	<p>Flor del Monte</p> <p>433 desmovilizados</p>	<p>Desmovilización, dejación de armas y reincorporación a la vida civil (indulto, Comisión de Verificación y Plan de Seguridad).</p> <p>Designación por una sola vez de dos representantes a la Cámara (1994-1998); Foro de DD.HH.; mecanismos de participación ciudadana; desarrollo regional en zonas de conflicto.</p>
<p>Junio 30 de 1994</p> <p>Acuerdo final entre Gobierno nacional y Frente Francisco Garnica de la Coordinadora Guerrillera</p>	<p>Cañaveral</p> <p>150 desmovilizados</p>	<p>Desmovilización, dejación de armas y reincorporación a la vida civil (indulto, Programa de Seguridad).</p> <p>Creación de Circunscripciones Electorales Especiales en municipios con presencia armada del Frente.</p>
<p>Julio 29 de 1998</p> <p>Acuerdo final entre Gobierno nacional y el Movimiento Independiente Revolucionario-Comandos Armados</p>	<p>Medellín</p> <p>200 desmovilizados</p>	<p>Desmovilización, dejación de armas y reincorporación a la vida civil (indulto, veeduría del proceso, Comisión de Seguimiento, Esquema de Seguridad).</p> <p>Tramitar la constitución del Movimiento de Integración Regional (MIR) y realización de obras de desarrollo en áreas de influencia.</p>



Como vemos, Colombia, en sus esfuerzos por la paz, ha tenido varios procesos de negociación con actores armados al margen de la ley. Estos sirvieron como insumos y aportaron lecciones aprendidas para la negociación entre el Gobierno y las FARC.

Algunos de los aprendizajes fueron:

- » La mayoría de estos acuerdos presentaron un marco legal para un proceso de desarme, desmovilización y reintegración, donde el objetivo fue sacar a un grupo de personas de la lucha armada; pero no tuvieron en cuenta aquellos asuntos que facilitaron históricamente la reproducción del conflicto armado.
- » En estos procesos se consideraron temas de reincorporación política como proyecto político colectivo; no obstante, algunos fracasaron debido a condiciones tales como la estigmatización, falta de garantías para la oposición y falta de condiciones para el ejercicio de la política en términos de apertura democrática.
- » Dentro de estos procesos se identificaron dificultades en términos de reincorporación económica y social, debido a la falta de apoyos y seguimientos a los procesos.
- » Faltó un enfoque de perspectiva comunitaria en materia de reincorporación, que permitiera la armonización con los procesos locales y promoviera espacios de reconciliación y convivencia.
- » Fueron procesos que tuvieron poca o nula participación de las comunidades y de las diferentes regiones del país, lo cual generó poca apropiación y legitimidad.
- » En procesos pasados faltó el reconocimiento a las víctimas; además de mecanismos robustos, de verdad, justicia y reparación.





En el año 2012 se dio inicio al proceso de negociación del Gobierno nacional con las FARC-EP, con quienes anteriormente se habían realizado tres intentos de procesos de paz, desde 1980, que no fueron exitosos: el primero, durante la presidencia de Belisario Betancur (1982-1986) en La Uribe, Meta. El segundo intento se dio durante la presidencia de César Gaviria (1990-1994); este tuvo lugar en Caracas (Venezuela) y luego en Tlaxcala (México). Y el tercer intento se dio en la presidencia de Andrés Pastrana (1998-2002), en la denominada ‘zona de despeje’ en el municipio de San Vicente del Caguán, en Caquetá, Colombia.

Estos intentos sirvieron como aprendizajes para tomar las siguientes determinaciones frente a la negociación bajo el mandato del presidente Santos (2010-2018):

- » El proceso tiene un objetivo y una concepción clara: terminar el conflicto armado; no está concebido como una negociación de proyectos políticos.
- » Se sostiene una fase previa de encuentros exploratorios: para identificar el compromiso de las partes respecto a la terminación del conflicto armado.
- » Se concreta una agenda realista y acotada: no se discuten todos los temas de la agenda pública del país, pero sí se incluyen aquellos estrictamente necesarios para la terminación del conflicto y para sentar las bases de una paz estable y duradera.
- » Se asume un Acuerdo General como hoja de ruta del proceso.
- » Se hace un proceso serio y sin improvisaciones; reservado y directo; con reglas claras, en tres fases:



- » Sin zonas de despeje.
- » La mesa de negociaciones tiene asiento en otro país (La Habana, Cuba).
- » Se cuenta con acompañamiento y verificación internacional (Cuba, Noruega, Suiza y Chile).
- » Se usan mecanismos formales para comunicar los avances.
- » No hay cese al fuego pre-acordado: el cese al fuego y de hostilidades debe ser definitivo, razón por la cual es un tema de la negociación y no un condicionante para el desarrollo de las conversaciones.

### Procesos de Paz con las FARC y el ELN

Titulo del acuerdo y fecha	Cifras del tránsito a la legalidad	Temas relevantes acordados
<p>Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. 2016.</p> <p><a href="http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf">http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf</a></p>	<p>8.112 armas y 1,3 millones de cartuchos incinerados fueron transportados en los contenedores de Naciones Unidas.</p> <p>11.284 personas en tránsito a la legalidad<sup>5</sup>.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reforma Rural Integral.</li> <li>2. Participación Política.</li> <li>3. Fin del Conflicto.</li> <li>4. Solución al Problema de las Drogas Ilícitas.</li> <li>5. Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición.</li> <li>6. Implementación, Verificación y Refrendación.</li> </ol> <p>* Enfoque diferencial: se reconoce que las personas y los colectivos son titulares de derechos y tienen particularidades y necesidades específicas que requieren respuestas diferenciadas por parte del Estado y la sociedad, para alcanzar mejores niveles de bienestar de los diversos grupos poblacionales de acuerdo a sus formas de ver, estar y actuar en el mundo. En este Acuerdo Final, se incorporan explícitamente los enfoques étnicos y de género.</p>
<p>Acuerdo de Diálogos para la Paz de Colombia entre el Gobierno Nacional y el Ejército de Liberación Nacional (en proceso). Agenda firmada en marzo de 2016.</p> <p><a href="http://equipopazgobierno.presidencia.gov.co/Documents/agenda-dialogos-paz-gobierno-eln.pdf">http://equipopazgobierno.presidencia.gov.co/Documents/agenda-dialogos-paz-gobierno-eln.pdf</a></p>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participación de la sociedad en la construcción de paz.</li> <li>2. Democracia para la paz.</li> <li>3. Transformaciones para la paz.</li> <li>4. Víctimas.</li> <li>5. Fin del conflicto armado.</li> <li>6. Implementación.</li> </ol>

<sup>1</sup> Cifras a septiembre de 2017. Fuente: Oficina del Alto Comisionado para la Paz.

# ¿Qué es Educación para la Paz?

2

*Solo un pueblo escéptico de la guerra y maduro para el conflicto es un pueblo también maduro para la paz.*

ESTANISLAO ZULETA

Los procesos de construcción de paz se componen de diferentes aspectos sociales, económicos, políticos, educativos, culturales y ambientales, que buscan la transformación de un contexto social y/o político determinado que se encuentra en conflicto armado o crisis. Dentro de un proceso amplio de construcción de paz, se entiende al campo de la Educación para la Paz como uno epistemológico y de metodologías, que aporta las herramientas necesarias para aprender a abordar los conflictos humanos de una manera positiva y, por tanto, evita la expresión violenta de los conflictos, que son inherentes a la naturaleza humana. Así mismo, la Educación para la Paz corresponde a un enfoque de análisis teórico del cual se desprenden muchos tipos de pedagogías y perspectivas para crear una cultura de paz.

La Educación para la Paz responde a nuevas formas educativas, es decir, nuevas prácticas para abordar los contextos sociales donde hay o ha habido varias expresiones de conflicto y violencia (directa, estructural y cultural, según Johan Galtung 1990). La disciplina como campo teórico y práctico surgió en años posteriores a la Primera y Segunda Guerra Mundial, cuando las y los educadores buscaban herramientas para prevenir futuras guerras y se enfocaron en enseñar para la paz; para la no repetición de la guerra. En este sentido, distintos teóricos y pedagogos han desarrollado pedagogías para la paz cuyo fin último es la puesta en práctica de metodologías que pueden enseñar a las personas y a la sociedad a transformar la cultura de la violencia hacia una cultura de paz.

El término cultura de paz hace referencia a “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos basados en el respeto a la vida, el fin de la

violencia y la promoción y la práctica de la no-violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación” (Resolución No.53/243, Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, Asamblea General de la ONU). Por tanto, el campo de la Educación para la Paz concibe la paz no solo como la ausencia de guerra y/o violencia, sino también como un proceso positivo, dinámico y participativo en el que se promueven el diálogo y la regulación de los conflictos, en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos (Ibídem. Resolución No. 53/243 ONU).



Así pues, las pedagogías que le apuestan a la transformación y construcción de una cultura de paz fomentan cambios en la forma de relacionarse las personas y colectivos, mediante prácticas de justicia social que incluyen relaciones justas, de tolerancia, inclusión, respeto de los Derechos Humanos en todas las esferas, mediación, encuentros interpersonales e interculturales, etcétera. Así mismo, integran la propia experiencia con la realidad, estimulan la transformación y superación de las violencias transmitidas de generación en generación, y fomentan vías pacíficas y creativas para transformar conflictos, analizarlos dialogar, debatir con respeto, cooperar, arbitrar, reconocer intereses y necesidades propias y de las y los demás; entre otras muchas prácticas y capacidades.

Educar para la paz, en otras palabras, significa proveer a las personas y a los grupos sociales de la autonomía suficiente para que puedan discernir y razonar acerca de la realidad que los rodea y, finalmente, decidir con toda libertad la defensa de los derechos propios y de las y los demás; la aceptación de diferencias y divergencias de una manera no-violenta, donde además se reconozca y valore la diversidad y las particularidades de los distintos territorios en nuestro país. Igualmente, significa tener en cuenta de manera diferencial y prioritaria a grupos étnicos y mujeres, que, como ya ha sido expuesto por la Corte Constitucional de Colombia en repetidas sentencias y autos, han sido las poblaciones más afectadas por el contexto del conflicto armado.

# ¿Cuáles son los contenidos que desarrolla una Educación y Pedagogía para la Paz?

*Yo creo que todavía no es demasiado tarde para construir una utopía que nos permita compartir la Tierra.*

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

3

Este capítulo tiene como objetivo abordar los contenidos a tratar dentro de la Educación para la Paz con el fin de comprender desde una perspectiva holística, integral, los tópicos necesarios para una formación orientada a una cultura de paz; que demanda formar en valores y actitudes que promuevan la desnaturalización de la violencia, los Derechos Humanos, la reconciliación, la multiculturalidad, la solidaridad y el respeto por el medio ambiente.

Recoge múltiples visiones en términos de los contenidos de la Educación para la Paz, desde una perspectiva sistémica apoyada por los pensamientos de autores como Vicenç Fisas y John Paul Lederach, con énfasis en la propuesta de Los Seis Pétalos de la Educación para la Paz, de Swee-Hin Toh.

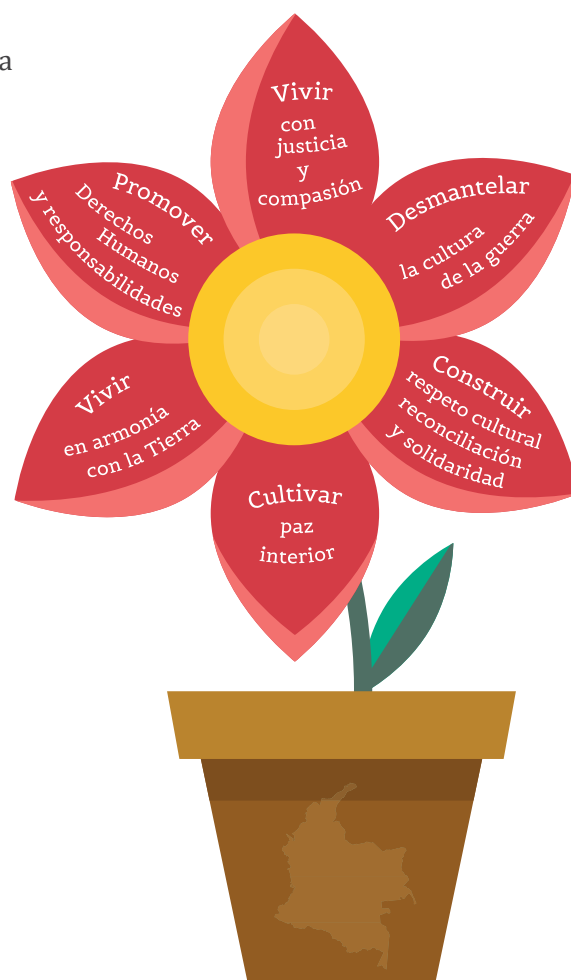
Las amenazas más graves a la paz no se limitan a las guerras; opresión, exclusión, explotación, miseria, entre otras, promueven culturas de violencia. Cualquier esfuerzo por lograr una cultura de paz debe dirigirse al reconocimiento permanente del otro(a), a la comprensión, cooperación y responsabilidad entre personas, y a educar para el diálogo, la empatía, la comunicación no-violenta y la solidaridad. Esto significa inculcar valores y actitudes que permitan transformar todo paradigma e imaginario que impulsaba a prácticas violentas.

Educar para una cultura de paz significa fomentar espacios donde las personas puedan expresar sus desacuerdos, discutir, deliberar, contrastar, actuar, transformar su mundo individual y colectivo, adquiriendo un compromiso social y un grado de conciencia que lleve a la reflexión de la importancia frente al cuidado del otro(a) y de lo otro. Se trata así de fomentar una actitud que asuma los conflictos como posibles escenarios de oportunidades en lugar de escenarios violentos; con valores, actitudes, comportamientos y modos de vida basados en la no-violencia y el respeto de los derechos y libertades fundamentales de cada persona.

Es por esto que la Educación para la Paz debe ser asumida desde una perspectiva holística y sistémica en la que todo está vinculado y conectado. Toh propone entenderla desde los principios de Los Seis Pétalos de la Educación para la Paz, que se centran en:

1. Educar para vivir con justicia y compasión.
2. Educar para promover los Derechos Humanos y las responsabilidades.
3. Educar para construir el respeto cultural, la reconciliación y la solidaridad.
4. Educar para vivir en armonía con la Tierra.
5. Educar para cultivar la paz interior.
6. Educar para dismantelar la cultura de la guerra.

La metáfora de los seis pétalos busca comprender la interconexión y el enfoque sistémico de la Educación para la Paz. De acuerdo con su autor, para alcanzar una cultura de paz es clave educar para la compasión; lo cual no es posible sin educar para alcanzar la paz interna, la solidaridad, la responsabilidad, o la justicia; como tampoco se puede alcanzar la justicia, sin educar antes en los Derechos Humanos, las responsabilidades y el respeto.



### Los Seis Pétalos de la Educación para la Paz

Fuente: *A Holistic Framework for Peace Education* (Toh 2007).

### 3.1 Educar para vivir con justicia y compasión

**Palabras claves:** empatía, conciencia, responsabilidad, reconocimiento, comunicación no-violenta.

Es importante relacionar el principio de justicia, con la compasión. Según Toh, en muchas civilizaciones y creencias la compasión es un principio ético que guía las interrelaciones de la vida, desde sus micro-niveles hasta sus macro-niveles. La compasión significa ser capaz de expresar sentimientos auténticos por el sufrimiento de los y las demás, y realizar un proceso de conciencia y reflexión para luego transformar las condiciones que conducen a tales sufrimientos e injusticias.

En otras palabras, la compasión requiere voluntad de reconocimiento de la responsabilidad por las condiciones de violencia estructural de la sociedad (exclusión, opresión, necesidades básicas insatisfechas). Esto es posible a partir de la empatía, entendida como la capacidad de comprender las necesidades y sentimientos del otro(a) a través de la identificación con sus emociones; esto, a su vez, se logra mediante procesos de comunicación no-violenta o empática.

Así las cosas, educar para la compasión y la justicia pasa por fortalecer las capacidades de comunicación no-violenta; en palabras de Marshall Rosenberg, el propósito de la comunicación no-violenta o empática es crear calidad de conexión humana para poder determinar los sentimientos reales de las personas y sus necesidades, con el fin de generar las condiciones necesarias para la cooperación y el bienestar.

La comunicación empática fue desarrollada por Marshall Rosenberg, psicólogo americano, quien por muchos años estudió las siguientes preguntas:

**¿Por qué los seres humanos incurren en la violencia y, aún más, la disfrutan?**

Porque hemos sido condicionados a pensar que cuando nuestras necesidades no están satisfechas es culpa del otro. Cuando pensamos así, surge en nosotros un sentimiento de coraje. Queremos castigar al otro y disfrutamos la violencia del castigo porque pensamos que “se lo merece”.

**¿Por qué algunas personas pueden permanecer compasivas aún en circunstancias sumamente difíciles?**

Porque se enfocan tanto en los sentimientos y necesidades propias como en las del otro(a). (Tomado de Myra Walden Institute for Empowering Communication [www.empoweringcommunicationinc.net](http://www.empoweringcommunicationinc.net)).

### 3.2 Educar para promover los Derechos Humanos y la responsabilidad

**Palabras claves:** D.D.H.H, responsabilidades, ciudadanía, Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Una cultura de paz requiere ciudadanos conocedores de sus derechos y deberes. Educar para la promoción y la protección de los Derechos Humanos implica el conocimiento de los derechos de primera, segunda y tercera generación, que en primera instancia pasa por conocer la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el análisis histórico



y contextual de los derechos civiles y políticos; los derechos sociales y económicos, y los derechos llamados de “tercera generación” o “Derechos de Solidaridad”.



Los contenidos de la Educación para la Paz se deben poder vivenciar; por esta razón es clave que más allá de enseñar cuáles son los DD.HH. y sus mecanismos de protección, estos puedan leerse a la luz de las realidades que los estudiantes viven. Para ello, se propone (Jares 1999: 149-172):

- » Estudiar diferentes declaraciones de protección de los Derechos Humanos, a través de libros o folletos.
- » Ver películas con temáticas de defensa de los Derechos Humanos o críticas con su vulneración.
- » Ver estudios de casos.
- » Hacer juegos de simulación y de roles.

Generación de derechos	Época de aceptación	Tipo de derechos	Valor que defienden	Función principal	Ejemplos
Primera	S. XVIII y XIX	Civiles y políticos	LIBERTAD	Limitar la acción del poder. Garantizar la participación política de los ciudadanos.	Derechos Civiles: Derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad, a la propiedad...  Derechos Políticos: Derecho al voto, a la asociación, a la huelga, etc.
Segunda	S. XIX y XX	Económicos, Sociales y Culturales	IGUALDAD	Garantizar unas condiciones de vida dignas para todos.	Derecho a la salud, a la educación, al trabajo, a una vivienda digna, etc.
Tercera	S. XX y XXI	Justicia, paz y solidaridad	SOLIDARIDAD	Promover relaciones pacíficas y constructivas.	Derecho a un medio ambiente limpio, a la paz, al desarrollo, etc.

Fuente:

[http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/4esoetica/quincena5/quincena5\\_contenidos\\_5.htm](http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/4esoetica/quincena5/quincena5_contenidos_5.htm)



### 3.3 Educar para construir el respeto cultural, la reconciliación y la solidaridad

Palabras claves: interculturalidad, multiculturalidad, respeto, convivencia

Según Toh, otro camino hacia la construcción de una cultura de paz es promover la armonía activa entre los grupos culturales dentro de las naciones, y entre las naciones mismas. Un mundo pacífico no es factible sin la capacidad y la voluntad de todos los grupos para vivir de manera no-violenta, en medio de la diversidad.

“La escuela es uno de los pocos ámbitos de socialización en donde es posible alcanzar experiencias de contacto entre sujetos diferentes, de encuentros que permitan enriquecerse con la cultura de las otras personas. Así, aprender a vivir juntos en el contexto escolar no ha de significar meramente tolerar la existencia de otro ser humano, sino respetarlo(a) porque se le conoce y se le valora dentro de un clima de cercanía”. Tedesco.

La cultura de paz se centra entonces en respetar y proteger las diferencias comprendiendo múltiples perspectivas, hasta poder ponerse en los zapatos del otro(a), e incluso aprender de él(ella). Esto implica grandes desafíos en materia de interculturalidad y convivencia.

Educación para la convivencia y el respeto de las distintas culturas se centra entonces en dismantelar todo tipo de prejuicio sobre la etnia, raza o nacionalidad. “El desafío consiste en ver la diferencia cultural no como un obstáculo a salvar, sino como un

enriquecimiento a lograr” (Juliano 1991: 9). De esta forma, la valoración de las diferencias debe contribuir a que todas las personas se sientan orgullosas de su identidad cultural, y, por consiguiente, se acepten a sí mismas y a las demás. (Torres 1991: 175).

### 3.4 Educar para vivir en armonía con la Tierra

Palabras claves: respeto, recursos naturales, comunidades étnicas, cosmovisiones.

Una vía crucial para construir una cultura de paz pasa por educar para vivir en armonía con el medio ambiente, lo cual implica cuidar y reconocer la sabiduría de los pueblos indígenas, que por años han dedicado su vida a cuidar de la Tierra. Se trata de desarrollar una conciencia en relación con el entorno, y de promover prácticas que no atenten contra el medio ambiente. Por tanto, la educación ambiental orientada a la paz plantea cuestiones básicas alrededor de los estilos de vida, las ideologías consumistas, y todo aquello que acabe con los recursos naturales.

Educación para vivir en armonía con el medio ambiente también se centra en hacer conciencia del daño que generan las guerras a los recursos naturales. En el marco de un conflicto armado, se generan voladuras de oleoductos, explosiones, pérdidas de bosques, acciones que contaminan los ríos y que, en general, afectan la calidad de la vida de las personas y de otros seres vivos.

### 3.5 Educar para cultivar la paz interior

**Palabras claves:** espiritualidad, conciencia, responsabilidad, emancipación.

Hay un creciente consenso frente a que las fuentes de valores y prácticas pacíficas no deben ser ignoradas, junto con sus dimensiones internas. Educar para cultivar la paz interior significa reconocer las diversas tradiciones, creencias y culturas que apuestan por trabajar la espiritualidad, lo cual les permite a las personas un autorreconocimiento de sus debilidades y fortalezas y cómo canalizarlas.

Esto supone una mirada hacia nuestro interior, para darnos la posibilidad de decidir y ejercitar el derecho de pensar lo que queremos, imaginarnos un mejor futuro y practicar la política en primera persona, sin más intermediarios que nuestra propia conciencia, para después coparticipar con nuestras y nuestros semejantes reconociéndonos como autoridad con capacidad creativa (autoridad en términos de conocimiento, no de poder). Y asumir que estos actos pueden transformar la realidad.

En este orden de ideas, se puede establecer que el reto de la educación y de la cultura de paz es darles responsabilidad a las personas para hacerlas protagonistas de su propia historia, con instrumentos de transformación que no impliquen la destrucción u opresión ajena, intransigencia, odio ni exclusión, puesto que ello supondrá la anulación del propio proyecto de emancipación y desarrollo (Fisas, s.f.).

### 3.6 Educar para dismantelar la cultura de la guerra

**Palabras claves:** violencia directa, violencia estructural, violencia cultural, transformación de conflictos, cultura de paz.

En muchas sociedades occidentales está incluso de moda ser cruel, despreciativo, vil y primario, y muchos jóvenes idolatran a personajes que hacen gala de su afición autodestructiva. Además, en los últimos años, y ante desgracias de la magnitud de Bosnia, Ruanda y Somalia, de guerras como la del Golfo, y de un sinfín de filmes que ensalzan los comportamientos más sociopáticos, nos hemos convertido en simples espectadores del horror y de las masacres, que consideramos ya como algo usual y aceptable. Incapaces de procesar, elaborar y responder a la cantidad de información que nos ofrecen a diario, nos dedicamos simplemente a tragarla y a verla como si fuera una serie, una distracción más (Tomado de: Educar para la paz, Vincenç Fisas).

Educar para dismantelar la cultura de la guerra pasa por educar para la transformación de los conflictos de manera no-violenta, y por educar para una conciencia crítica frente a las distintas violencias existentes (directa, cultural y estructural). Se trata, así, de generar procesos que permitan parar la reproducción de la violencia como algo ‘normal’, y fortalecer capacidades que permitan transformar los conflictos, comprendiendo que existen múltiples maneras de ejercer violencia.

En palabras de Fisas, “el empeño en construir una cultura de paz pasa por desacreditar todas aquellas conductas sociales que glorifican, idealizan o naturalizan el uso de la fuerza y la violencia, o que ensalzan el desprecio y el desinterés por los demás, empezando por

disminuir al máximo posible el desinterés y el abandono de los más pequeños, con objeto de que estas criaturas puedan vivir experiencias de cariño, respeto, implicación, amor, perdón y protección; para que después, de mayores, puedan transmitir estas vivencias a otras personas con mayor facilidad” (Fisas, s.f.).



### Entender los conflictos y saberlos transformar

La teoría de la Educación para la Paz ha enfatizado en el objetivo de educar para una conciencia crítica y transformadora que ayude a identificar patrones conflictivos en las sociedades, y a desaprender conductas violentas que resultan a veces invisibles debido a tan normalizadas que se encuentran. Esto supone trabajar la perspectiva positiva del conflicto y generar estrategias y habilidades que ayuden a las personas y a las sociedades en su conjunto a abordarlo de manera no-violenta.

El marco pedagógico de la Educación para la Paz empieza por entender los conflictos, sus causas, actores y dinámicas, para poder vislumbrar vías alternativas para su transformación. Tal como lo plantea Johan Galtung, “educar para la paz es enseñarle a la gente a encarar de manera más creativa, menos violenta, las situaciones de conflicto, y darles los medios para hacerlo” (Galtung 1997). En tal sentido, la transformación positiva de los conflictos pasa indefectiblemente por fortalecer la capacidad de tomar acciones por parte de quienes sufren directamente el conflicto, a través de un proceso que se ha llamado “empoderamiento”. Es decir que muchos conflictos desaparecerían o disminuirían en intensidad, si en el momento oportuno y en sus primeras manifestaciones se promueve tanto el uso y desarrollo de las capacidades para la convivencia como los medios necesarios para que las y los actores se acerquen a procesos de diálogo horizontal e intervengan movilizándolo a tiempo las fuerzas tradicionales, económicas, sociales, culturales e intelectuales del contexto; por esto es necesario el empoderamiento de grupos sociales que puedan ser vulnerables.

## Comprensión del concepto de Conflicto

*“Dentro del flujo universal, cada ser consigue su esencia por oposición a otro ser; así, todas las cosas son solo consecuencia de esta lucha. Si no se diera la lucha entre contrarios, la realidad se desestructuraría”*

HERÁCLITO

Los conflictos son parte de la existencia; se presentan de forma natural en la vida en sociedad en la medida en que existe diversidad de percepciones, intereses y necesidades. Esto aplica para los conflictos a nivel micro (familia, escuela, comunidad), y también para los conflictos a nivel meso (local, territorial y regional) y macro (nacional e internacional).

Todas las relaciones humanas, sociales, económicas y de poder experimentan crecimiento, cambio y conflicto. Los conflictos surgen de desequilibrios en estas relaciones, tales como diferencias de status social, diferencias en bienestar o acceso a recursos, y diferencias en el acceso al poder; estas generan problemas como discriminación, desempleo, pobreza y opresión. Cada nivel conecta con el otro, y conforma una cadena de fuerzas potencialmente poderosa que puede llevar o al cambio social constructivo o a la violencia destructiva. (Fischer 2000: 4).

Se trata de diferencias, incompatibilidades o contradicciones inmersas en una relación entre actores, que pueden ser individuales (conflictos interpersonales) o colectivas (conflictos comunitarios, institucionales, organizacionales, interculturales, etcétera). El desequilibrio de poder se encuentra en el centro de la mayoría de los conflictos; bien sea por la necesidad de mantener dicho poder o de conseguirlo por parte de quienes no lo tienen o sienten que no lo tienen suficientemente.

Los conflictos están relacionados entre sí, son interdependientes y se determinan unos a otros. Por ejemplo, un conflicto económico en torno al acceso a recursos normalmente está inmerso en un conflicto de tipo político alrededor del acceso al poder político.

Algo fundamental que debe comprenderse es que el conflicto no equivale a violencia. El conflicto no debe prevenirse; lo que debe prevenirse es su estallido violento.

### Ejemplo

(García et al 2011)

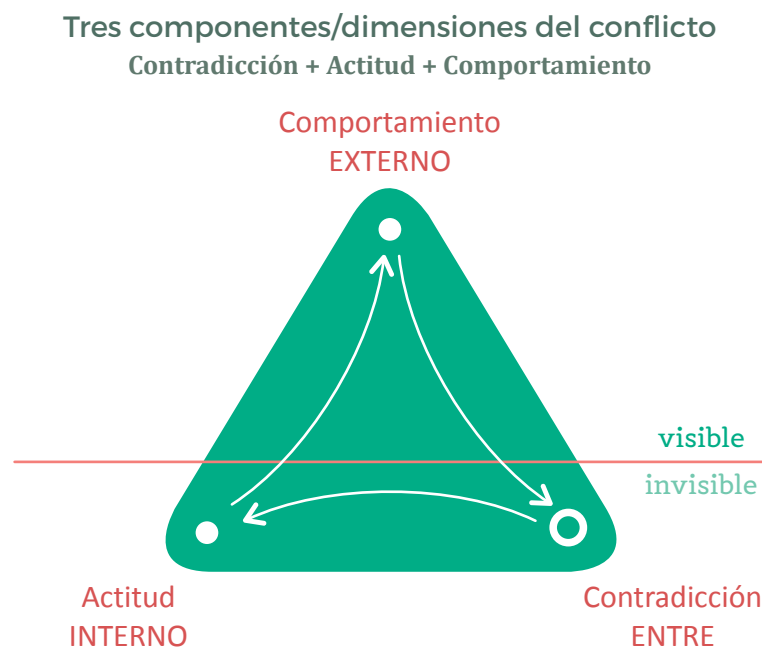
En un municipio puede darse un conflicto entre una organización de jóvenes y la administración municipal debido a diferencias en torno a los contenidos de la agenda territorial para la juventud. En el análisis de un conflicto, se habla de tres elementos:

1. La **contradicción**: es lo que está de fondo, aquello que produce el conflicto. Generalmente, se debe a la incompatibilidad de objetivos o intereses. En este ejemplo la contradicción puede ser de intereses: las y los jóvenes interesados en contar con un espacio para el deporte extremo, y la administración municipal interesada en ofrecer el espacio para una biblioteca municipal.

2. Las **actitudes** o los **supuestos**: se refieren a las formas de percibir al otro(a), y a emociones como el temor, la prevención, etcétera. En este ejemplo, la administración puede tener el supuesto de que un espacio para el deporte extremo no aporta a la formación de las y los jóvenes, y que la biblioteca sería más útil. Tal supuesto puede llevar a las y los jóvenes a reafirmar su oposición frente al espacio para la biblioteca, al considerar que la administración no tiene en cuenta sus intereses como población juvenil; en la escuela ya cuentan con una biblioteca, y ellos en el tiempo libre quieren practicar el deporte. En consecuencia, las y los actores se polarizan.
3. El **comportamiento**: es finalmente la expresión de los supuestos y de las actitudes, y se puede traducir en hechos violentos, como, por ejemplo, agresividad o exclusión. O también se puede manifestar como concertación: la administración podría ignorar la solicitud de las y los jóvenes e iniciar la construcción de la biblioteca, y ellos, por su parte, podrían organizar una acción colectiva en el municipio y a través de expresiones alternativas (música, grafiti, teatro, etcétera) comunicar su inconformidad.

Frente a esta manifestación, las actitudes se podrían seguir polarizando si, por ejemplo, la autoridad municipal responde con la fuerza para que las y los jóvenes no impidan continuar con la obra. Otra opción es que ambos actores estén dispuestos desde el inicio a buscar una solución de forma conjunta.

En la siguiente gráfica se evidencian estos tres elementos, y se diferencian entre los visibles (el comportamiento, lo que hacen y dicen) y los invisibles (la contradicción, el motivo, las actitudes, los supuestos, lo que sienten y piensan). Es importante tener en cuenta que en un conflicto no todo siempre es visible, y que las actitudes y supuestos tienen que ver con la subjetividad de las y los actores (cultura, valores, emociones, percepciones, etc.):



## Comprensión del concepto de Violencia

La violencia es una manifestación de daño o abuso de poder que, al igual que los conflictos, tiene una dimensión visible y otra invisible. Para Johan Galtung (2003), la violencia se expresa en tres dimensiones interdependientes:

- » Violencia directa (visible): es ejercida por un emisor, como acontecimiento intencionado. Es la manifestación de violencia física (maltrato infantil, abuso sexual, violencia armada, etcétera).
- » Violencia estructural (invisible): proviene de la propia estructura social. Puede observarse en las relaciones desequilibradas de poder económico, político y social (explotación, represión, desigualdad, etcétera).
- » Violencia cultural (invisible): es la que legitima las dos anteriores y se expresa a través de diferentes medios: símbolos, religión, lenguaje, discursos, imágenes/ imaginarios, prácticas y medios de comunicación. En este nivel se validan, se aceptan y se reproducen los valores, relaciones y significados de los tipos de violencias anteriores, sobreponiendo unas formas de vida y modos de pensar sobre otros, apoyados además en descalificaciones y deslegitimaciones.

Estos niveles de violencia normalmente se presentan de forma simultánea, están relacionados y se alimentan entre sí. La violencia directa es la expresión de las violencias estructural y cultural. A su vez la violencia estructural es generalmente la interiorización de eventos de violencia directa previamente experimentados. La violencia cultural, por su parte, va generando el campo de sentido que legitima socialmente todas las expresiones de violencia. De forma complementaria para Galtung, un concepto más amplio que el de violencia es el de poder. Las variadas expresiones del poder (político, militar, económico) son, de igual forma, los pilares de expresión de la violencia.

### Ejemplo

A continuación, se ejemplifican las tres dimensiones de la violencia (García et al 2011):

<b>Violencia Cultural</b>	La discriminación, la xenofobia, la segregación por razones étnicas, el machismo, violencia de género.
<b>Violencia Estructural</b>	La explotación laboral, el acceso restringido a sistemas de salud y educación.
<b>Violencia Directa</b>	El daño a través de golpes, un disparo, gritar a una persona.



En el siguiente gráfico se evidencia la división entre violencias visibles (la directa) y las invisibles (estructural y cultural):



Existen formas de violencia que son aceptadas culturalmente, y se refuerzan por los medios de comunicación o a través de la educación o la religión. Por ejemplo, la discriminación contra la mujer (violencia cultural), que se vive de forma imperceptible y cotidiana. Esta violencia de género en sociedades profundamente patriarcales, es una violencia estructural que evidencia relaciones de poder y se expresa a su vez en múltiples tipos de violencia directa: física (golpes), psicológica (amenaza de quitarle los hijos/as, decirle que no vale o no sabe), sexual (acoso y/o abuso sexual); se refuerza además con prácticas, imaginarios y símbolos en la cultura (mujer como objeto para el placer).

En el plano étnico-racial, nos encontramos por ejemplo con la discriminación a la gente negra y afrocolombiana basada en imaginarios negativos e irreales que asocian a esta población con lo peligroso, malo, negativo, perezoso e ignorante; falsas imágenes construidas históricamente para dominar, controlar, subordinar y justificar decisiones y acciones de otros grupos poblacionales, generando no sólo violencia simbólica/cultural, sino además violencia estructural y una sistemática violencia directa.

### Comprensión del concepto de Paz y Construcción de Paz

La paz puede ser concebida como el resultado de muchos niveles de interacción de una sociedad. El campo de estudios de paz parte del supuesto de que así como la violencia no es connatural al ser humano, sino que es una de las respuestas posibles ante los conflictos, la paz es también una opción viable, que puede ser anhelada, pensada y

puesta en marcha. Para esto, la paz se entiende como una tarea permanente, una posibilidad de construcción, un principio ético sobre el cual se establecen reglas de juego colectivas que son posibles gracias a la cultura y a la creatividad.



Para Galtung (2003), la paz es tanto la ausencia/reducción de todo tipo de violencia como la transformación creativa y no-violenta de conflictos. Estos dos principios les dan sentido a dos niveles que son inseparables: paz negativa, como la superación de las formas de violencia directa, y paz positiva, como la transformación creativa y no-violenta de los conflictos y la superación de las dimensiones estructurales y culturales de la violencia.

Por su parte, la Construcción de Paz se entiende como un proceso de largo plazo en el que confluyen múltiples esfuerzos, actividades y estructuras para reducir y terminar con la violencia y construir una paz sostenible.

Se comprende la paz no como un punto de llegada o algo terminado, sino como un proceso que puede ser potenciado y desarrollado. La Construcción de Paz permite visualizar la transformación de una situación de violencia (tanto estructural como directa y/o cultural) hacia un escenario de condiciones de paz justa. Es, ante todo, la puesta en marcha de procesos y estructuras para construir condiciones de vida con justicia, en dignidad, con plena vigencia de los Derechos Humanos, y, además, de forma participativa; con estrategias que empoderen a la mujer y afiancen la igualdad de género.

La Construcción de Paz es pertinente en escenarios de conflicto y posconflicto, y aún en sociedades en las que no exista conflicto violento manifiesto. De esta manera, las acciones de desarrollo, democratización o fortalecimiento de la justicia pueden ser llevadas a cabo de forma simultánea en un marco coherente y ético de Construcción de Paz.



De acuerdo con lo anterior, la Construcción de Paz no responde a la inmediatez de un evento de violencia directa; incorpora el entendimiento de la necesidad de transformación de relaciones, transformación creativa de conflictos sociales y apuesta colectiva por una visión de futuro de largo y mediano plazo.

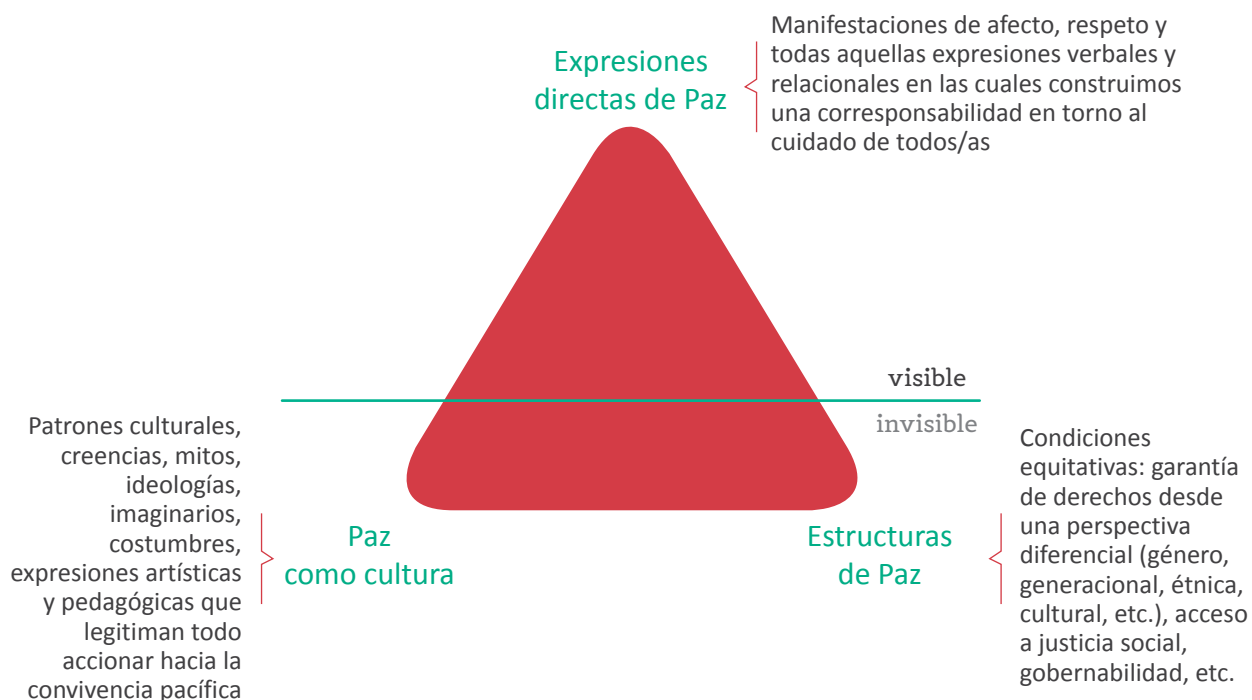
### Ejemplo

(García et al 2011).

Un grupo, comunidad educativa, organización social o colectivo que se organiza para rechazar cualquier forma de violencia y promueve entre sus miembros la práctica de cultura de paz y/o la *no-violencia*<sup>6</sup> a través de expresiones alternativas como el arte, genera condiciones favorables para la Construcción de Paz y privilegia y legitima los comportamientos pacíficos sobre los violentos.

La paz no es solamente una condición que se puede vivir a nivel global o nacional (ausencia de guerra). Es también lo que hace la sociedad cotidianamente para vivir los conflictos de forma *no-violenta*. De esta manera, tiene que ver con paz tanto lo que decida un gobierno para manejar la violencia, como lo que hace una familia para solucionar sus conflictos diarios, o una comunidad para tratar las diferencias entre sus miembros.

De acuerdo con la siguiente gráfica, la paz es el resultado de transformar no solo las condiciones de violencia directa sino también las violencias estructurales y culturales:



<sup>6</sup> La no-violencia se refiere a la actividad continua de exigir derechos y necesidades de una manera no-violenta. Alude a una acción, lo cual difiere de la dimensión de pasividad o quietud a la que se refiere *no ser violento*.

## Enfoque de transformación de conflictos

(FIP/OACP 2016-2017)

En el campo de la investigación para la paz, existen varias perspectivas desde las cuales es posible hacer el análisis de los conflictos. Principalmente hay dos aproximaciones: por un lado, la resolución de conflictos; por otro, la transformación de conflictos. Esta última propone abordar no sólo el contenido del conflicto sino también su contexto y la estructura de las relaciones que se tejen en torno al mismo.

La aproximación desde la transformación de conflictos aspira a generar procesos de cambio constructivo a partir de los mismos. Estos procesos son una oportunidad para aprender acerca de las estructuras relacionales, mientras también se generan soluciones concretas a las situaciones inmediatas.

De acuerdo con Jean Paul Lederach (2003), la transformación de conflictos significa percibir y responder a las fluctuaciones de los conflictos sociales como una oportunidad para crear procesos de cambio constructivos, que reduzcan la violencia y aumenten la justicia; con base en las estructuras sociales y respondiendo a problemas reales de las relaciones humanas.

No existe una definición única de transformación de conflicto; sin embargo, acogemos la siguiente definición que Lederach (2003) propone en *El pequeño libro de la transformación del conflicto*:

La transformación del conflicto es una forma de visualizar y responder al ir y venir de los conflictos sociales como oportunidades, para crear procesos de cambio constructivo que reduzcan la violencia e incrementen la justicia en la interacción directa y en las estructuras sociales, y respondan a los problemas de la vida real en las relaciones humanas.



De esta definición podemos destacar los siguientes elementos:

- » Visualizar y responder al ir y venir de los conflictos: de acuerdo con Lederach (2003), la transformación del conflicto descansa en dos premisas fundamentales:
  - i) el conflicto es un fenómeno normal y dinámico dentro del contexto social.
  - ii) a pesar de su carácter destructivo, el conflicto tiene el potencial de generar cambios sociales constructivos. Dependiendo del manejo que se le dé, el conflicto tendrá efectos negativos o positivos para la sociedad.
- » El conflicto como oportunidad: el conflicto es una oportunidad de crecimiento y un motor de cambio que da respuesta a las necesidades humanas. La idea es ver los conflictos no como elementos aislados en la sociedad, sino como parte integral de un contexto social y de relaciones con el potencial de generar cambios positivos.

Comparación entre la perspectiva de resolución de conflictos y la de transformación de conflictos

	Perspectiva de resolución de conflictos	Perspectiva de transformación de conflictos
La pregunta central	¿Cómo terminar con algo no deseado? (el conflicto).	¿Cómo acabamos con algo potencialmente destructivo y construimos algo deseado?
Se centra en	El contenido del conflicto.	Las relaciones que se tejen o se destruyen alrededor del conflicto.
El propósito	Encontrar soluciones y lograr acuerdos que terminen con el problema que está generando la crisis.	Promover procesos de cambio constructivos e inclusivos, no limitados a las soluciones inmediatas.
El marco del tiempo	El horizonte de tiempo es el alivio del dolor, la ansiedad y las dificultades en el corto plazo.	El horizonte de tiempo para el cambio es entre mediano y largo plazo. Sí busca responder a la crisis, pero NO se limita a reaccionar frente a ella.
Visión del conflicto	El conflicto debe desescalarsse.	El conflicto hace parte de un sistema fluctuante, donde se relacionan tanto el escalonamiento como el desescalonamiento del mismo, para lograr transformaciones constructivas.



# ¿Cuáles enfoques pedagógicos promueven una Educación para la Paz?

*La educación puede ser la gran fecundadora o la gran esterilizante de los hombres, y los hombres pueden ser los grandes transformadores de los pueblos o los más formidables obstáculos para su progreso.*

HÉCTOR ABAD GÓMEZ

Este capítulo tiene como objetivo hacer visibles los distintos enfoques que se abordan desde la educación para la paz, que demandan el ejercicio de pensar la formación desde una perspectiva dialógica, participativa y horizontal, orientada al reconocimiento y al diálogo de saberes. En un proceso de aprendizaje especialmente dirigido a la construcción de una cultura de paz se deben innovar los términos de las formas de enseñanza, de tal manera que comprendan a la persona como ser integral y permitan potenciar todas sus capacidades.

## 4.1 Enfoque participativo y de horizontalidad

## 4.2 Enfoque vivencial o experiencial

## 4.3 Énfasis en las emociones y en la neuroconvivencia

## 4.4 Enfoque apreciativo

## 4.5 Evaluación formativa

## 4.6 Enfoque lúdico y artístico

## 4.7 Enfoque reflexivo

## 4.8 Enfoque diferencial

## 4.1 Enfoque participativo y de horizontalidad

Cada día conocemos algo nuevo y nos queda algo por aprender; por eso, para educar para la paz es importante partir de los aprendizajes que las personas han logrado a lo largo de su vida (Coe 2011). Este principio resalta los conocimientos y saberes que ellas ya traen consigo, por su trayectoria académica y/o laboral, y, fundamentalmente, por su experiencia de vida.

Tener un enfoque participativo hace referencia a la capacidad de garantizar que los procesos sean inclusivos, deliberativos, democráticos, con espacio para el diálogo de saberes y un relacionamiento horizontal en el que todas las personas se sientan igualmente respetadas, representadas y comprometidas.

Por consiguiente, es necesario aplicar metodologías innovadoras que tiendan canales de diálogo y de escucha entre todos(as). Que fomenten una participación equitativa; no monólogos ni toma de decisiones impuestas por una de las partes.

Cada ser tiene un rol diferenciado a la hora de realizar un trabajo participativo, y la diversidad de estos roles fortalecerá y enriquecerá los procesos formativos. Esto se llama principio de **complementariedad**, en lugar de **competencia**: es decir, que la variedad de experiencias y personalidades de los y las participantes se considera un valor agregado para el aprendizaje. La reflexión conjunta sobre las experiencias y el compartir conocimientos son elementos constituyentes (Becker et al 2011: 10).

En un proceso de aprendizaje dirigido a la construcción de cultura de paz, se debe innovar en formas de enseñanza alternativas a la vertical y al autoritarismo; que imponen el conocimiento e ignoran los saberes de los y las demás (Freire 1975). Los estudios de Neurociencia demuestran que se genera un mayor aprendizaje cuando los individuos están en situación de calma y relajación, así como de reconocimiento.





En escenarios de autoritarismo y agresividad el aprendizaje se anula, porque está atravesado por emociones que bloquean a los neurotransmisores; tales como la angustia, el miedo y la tristeza (Ruiz, s.f.; McGeeham, s.f., Coe, s.f.).

La educación para la paz y el acto educativo en sí tienen sentido al constituir una acción para la humanización. Es decir, la formación busca el desarrollo de las capacidades humanas para hacer mejores personas; no para que sepan más ni para que entren en escalas de clasificación.

## 4.2 Enfoque vivencial o experiencial

También conocido como enfoque socio-afectivo, consiste en experimentar de primera mano las situaciones que se quieren trabajar, para así aprender desde la vivencia en primera persona y no desde la teoría como proceso externo. Esto permite sentir y por ende entender mejor lo que se está trabajando, llegando a una comprensión integrada de los conceptos, que incluye los aspectos que ayudan a entender la cotidianidad; es decir, involucra los elementos que permiten desglosar críticamente los sucesos y transformar lo que sucede en la cotidianidad. Es un modelo en el cual el individuo pasa de ser un sujeto pasivo a un sujeto activo y protagónico de su proceso de conocimiento. Debe ir acompañado de reflexión, análisis, crítica y síntesis, con el fin de dar paso a la formulación de preguntas, desarrollo de la creatividad, investigación, curiosidad, responsabilidad y construcción de significados (Kolb et al 2015).

Algunos de los conceptos asociados a este enfoque son:

- » Andragogía: educación que parte de la experiencia y el conocimiento adquirido; es un método usado para la educación de adultos, en el que la persona lidera su proceso de aprendizaje.
- » Ciclo de Aprendizaje: para Kolb, los seres humanos pasamos por cuatro etapas de aprendizaje que se derivan entre acciones y reflexiones. Dichas etapas construyen métodos cognitivos para generar aprendizajes. Estos métodos hacen alusión a los diferentes abordajes de las personas para entender el mundo y generar un análisis de ello.
- » Socio-afectivo: propuesta de trabajo basada en la formación a través del arte y el juego, con énfasis en el desarrollo emocional y la acción no-violenta, para generar cambios personales que incidan luego en las culturas y cambios sociales. A partir de las experiencias propias de cada participante, de sus emociones y vivencias, se obtiene una comprensión integrada de los conceptos (Escola de Pau, s.f.).

A la luz del fortalecimiento organizacional, el enfoque vivencial o experiencial se conoce como el de **conexión con las prácticas**, y se refiere al desarrollo y fortalecimiento de capacidades en conexión con la experiencia de las personas en sus organizaciones y contextos laborales. Los conceptos transferidos deben ser contextualizados en el ambiente laboral real (Becker et al 2011: 10).

### 4.3 Énfasis en las emociones y la neuroconvivencia

Para generar transformaciones sociales en aras de una cultura de paz, es fundamental el énfasis en el componente emocional de las personas y de los colectivos. Además de cambios en imaginarios y creencias, es necesario el cambio de actitudes y comportamientos individuales en función de las transformaciones sociales necesarias. Para poder cambiar actitudes y comportamientos propios de una cultura violenta es necesario trabajar con las reacciones y las emociones que las personas sienten.

El énfasis en las emociones plantea que el aprendizaje de cualquier temática está atravesado por la emocionalidad, y que los seres humanos no se desligan de ella en ningún momento. Contrario a la postura de ‘ignorar las emociones’, la Neurociencia (que es el estudio de las reacciones del sistema nervioso, es decir, de nuestras reacciones o emociones desde un punto de vista neurológico) y la neuroconvivencia (que corresponde al abordaje de las relaciones de convivencia desde la Neurociencia) plantean la importancia de prestar gran atención a las emociones como las aliadas para el aprendizaje y el desarrollo de cualquier proceso o actividad humana (Sáez, s.f.; McGeeham, s.f.; Mora 2015).

En tal sentido, el aprendizaje de los conceptos y capacidades para la construcción de paz debe partir de reconocer la emocionalidad de las personas como el factor que determinará la transformación de actitudes y comportamientos en una sociedad. Por ejemplo, una educación que le presta atención a la emocionalidad en los adultos puede otorgar herramientas útiles para la transformación de actitudes frente a los conflictos, y de comportamientos y actitudes agresivas hacia actitudes inclusivas, cooperantes, conciliadoras, etcétera.

### 4.4 Enfoque apreciativo

El enfoque apreciativo insta un paso más allá de los diagnósticos que se repiten de los problemas sociales, para generar estrategias de trabajo que partan de un propósito en común de los grupos, con el análisis de sus propios recursos (Romero 2013). El enfoque comienza por el reconocimiento y la potenciación de los recursos que tienen los grupos y las instituciones, para buscar el cambio; ahí se presenta la verdadera transformación y producción de nuevas realidades (Cooperrider & Whitney 1999, en Meza 2015, p. 25). De esta manera, a través del enfoque apreciativo, los análisis toman en cuenta aquello que ha salido bien y aquello con lo que se cuenta, que está presente en el contexto y en las personas del grupo y/o la institución (Lang & MacAdam 2008, en Romero 2013).

Se trata de generar empoderamiento y fortalecimiento del capital social presente. El desarrollo se realiza a través del reconocimiento de lo que hay y de lo que tiene el grupo o la institución, evidenciando la resiliencia de las personas para enfrentar las diversas situaciones de desventaja. Es una de las metodologías que más se ha resaltado en los últimos años, precisamente por partir de un propósito, de una visión a la cual





llegar, dejando de lado las repeticiones de diagnósticos de los problemas sociales y fomentando la búsqueda de acciones colectivas que lleven a alcanzar ese propósito en común (Romero 2013).

#### 4.5 Enfoque de evaluación formativa

En las pedagogías de paz se considera fundamental que las evaluaciones del aprendizaje sean formativas y no destructivas, pues se está buscando desarrollar capacidades que faciliten el desempeño social y de convivencia de las personas y no un resultado que lleve a frustraciones. La evaluación, por tanto, se realiza desde la persona participante y no desde el educador(a), con indicadores de desempeño cognitivo, valorativo y procedimental (Mejía, s.f.).

El éxito de un proceso de aprendizaje se ve reflejado en la capacidad de las personas para transferir los conocimientos a su vida práctica y cotidiana: “los métodos de evaluación más utilizados en esta propuesta son la autoevaluación, la coevaluación entre pares y la heteroevaluación; registradas en las matrices de evaluación y las hojas de trabajo al terminar los encuentros académicos” (Mejía, s.f., p. 13).

## 4.6 Enfoque artístico y lúdico

Los procesos formativos para la construcción de culturas de paz a través de metodologías y recursos artísticos y lúdicos plantean la importancia de desarrollar las capacidades creativas de las personas docentes y de las personas en formación, como elemento fundamental para poder generar transformaciones sociales. El arte y el juego son acciones que refuerzan y refrescan, en el caso de las personas adultas, las habilidades creativas. Propiciar la creatividad en las formaciones implica llamar a las emociones y ‘encender’ de forma más significativa el cerebro (Coe 2011, Álvarez, s.f.).

Tal como menciona Paco Cascón (s.f.) y Lederach (1995), la **creatividad** es un elemento fundamental para innovar las formas de relacionamiento, las actitudes frente a los conflictos y los comportamientos en general, pues se entiende que para una cultura de paz es necesario ‘pensar, sentir y hacer distinto’ a como se ha venido realizando en un contexto de conflicto o de guerra.

El arte y el juego son también vías para procesar emociones ligadas a comportamientos necesarios para la construcción de paz (Boal 1980, Dalley 1984, Abad, s.f.). Experiencias de arte-terapia en procesos de acompañamiento a poblaciones víctimas de violencia en Colombia han logrado impactos en reconciliación, reconstrucción del tejido social, recuperación de la confianza, denuncia y exigibilidad de derechos, entre otros efectos. Un ejemplo es el caso de la Fundación Prolongar<sup>7</sup>, que trabaja con víctimas del conflicto armado realizando actividades que incluyen el arte, el movimiento y el juego, para generar procesos de diálogo, memoria y perdón.



<sup>7</sup> La fundación Prolongar maneja diferentes enfoques con víctimas del conflicto, dentro de los cuales se realizan actividades de movimiento corporal, pedagogías para la paz, arte y teatro. Se puede encontrar más información a través de su página web: <http://fundacionprolongar.org/>

## 4.7 Enfoque reflexivo

El modelo de educación formal, repetitivo y mecanizado, se ha puesto cada vez más en duda frente a las demandas del mundo contemporáneo. Las nuevas metodologías precisan que las y los estudiantes se acerquen y generen conocimiento desde sus propias experiencias y contextos, buscando un aprendizaje que los lleve a la reflexión de sus vidas, actividades y cotidianidad. Se requiere entonces que el estudiante pase del aprendizaje 'de memoria' al pensamiento analítico; es decir, del qué pensar al cómo pensar. Por esta vía, se invita a las y los estudiantes a pensar lo que están aprendiendo en el salón de clases en términos de cómo se representa esto en su propia experiencia de vida (Freire 1975, Bajaj 2008). Se deben buscar actividades que involucren la participación de las y los estudiantes, así como el análisis de las temáticas que se están presentando en las clases. Por ejemplo, proponer lecturas y luego analizar elementos que estas no hayan mencionado, de modo que se active la curiosidad de las y los alumnos frente a la temática.

## 4.8 Enfoque diferencial

Este enfoque reconoce que las personas y los colectivos son titulares de derechos y tienen particularidades y necesidades específicas que requieren respuestas diferenciadas por parte del Estado y la sociedad, para alcanzar mejores niveles de bienestar de los diversos grupos poblacionales de acuerdo con sus formas de ver, estar y actuar en el mundo. De este análisis diferencial se derivan acciones tendientes a garantizar la equidad e igualdad, y a suprimir la discriminación que históricamente han padecido distintos grupos, diferenciados por su edad (infancia, adolescencia, juventud, adultez, vejez), etnia, género, discapacidad, o situaciones como el desplazamiento forzoso (Salinas, Palacio, Gallego, Rincón 2014).

Específicamente el **enfoque diferencial étnico** es una forma de **análisis y actuación** social y política que partiendo de una lectura de las **realidades actuales** de los grupos étnicos incluye:

- » Identificar y reconocer las **diferencias** de las diversas comunidades étnicas como **sujetos colectivos** de derechos (expresadas en su cosmovisión, cultura, historia, lengua, identidad, espiritualidad, modos de producción y organización, relación con la naturaleza y el territorio, etcétera), y actuar para la reivindicación, legitimación, protección y reproducción de esas formas de ver el mundo desde una perspectiva de Derechos Humanos individuales y colectivos que garanticen su supervivencia física y cultural.
- » Visibilizar las necesidades y situaciones particulares de **desigualdad**, exclusión, discriminación y vulnerabilidad de estos colectivos, y generar acciones para suprimirlas o transformarlas (Montealegre, Urrego 2012).

Bajo este enfoque, la Educación para la Paz tiene en cuenta la inmensa pluralidad humana, buscando i) eliminar barreras físicas y pedagógicas, ii) favorecer la no

discriminación al propiciar la ruptura de imaginarios despectivos sobre este tipo de grupos poblacionales y promover la valoración y el aprendizaje de sus conocimientos, saberes, prácticas y dinámicas particulares, iii) e incrementar sus posibilidades de accesibilidad y de permanencia en el sistema educativo mediante el tejido de puentes interculturales. Debe además desarrollar las capacidades de las comunidades para la inclusión de la diferencia, reconocimiento del otro(a) y de su participación para la exigibilidad de derechos. Es importante tener en cuenta en el diseño y desarrollo de metodologías y actividades pedagógicas para la paz, el lenguaje inclusivo y la participación equitativa entre hombres y mujeres, así como el reconocimiento del territorio como eje central de la vida de los grupos étnicos y la implementación de acciones afirmativas que contribuyan a cerrar las brechas de desigualdad.



# ¿Cuáles metodologías son útiles en la Educación para la Paz?

*La memoria del corazón elimina los malos recuerdos y magnifica los buenos, y gracias a ese artificio, logramos sobrellevar el pasado.*

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Este capítulo tiene como fin compartir las distintas metodologías que orientan la Educación para la Paz y sus retos, entendidos como la formación de una ciudadanía para que esté dispuesta a abordar responsablemente los cambios culturales y estructurales que el mundo necesita. A continuación se enuncian diferentes pedagogías de Educación para la Paz, así como metodologías que no necesariamente han sido creadas dentro de su campo pero cuyos principios y resultados logran generar transformaciones necesarias para aportar a las facetas de una cultura de paz.

## Metodologías para la Paz

### 5.1 Provencción

---

### 5.2 Metodologías reflexivas/pensamiento analítico

---

### 5.3 Educación crítica para la paz

---

### 5.4 Didáctica viva

---

### 5.5 Educación popular

---

### 5.6 Pedagogía del diálogo

---

### 5.7 Dramaturgias por la paz

---

### 5.8 Teatro legislativo

---

### 5.9 Pedagogía de la memoria

---

---

## 5.10 Investigación Acción Participativa (IAP)

---

## 5.11 Metodologías participativas

---

## 5.12 Pedagogías a través del trabajo subjetivo y la conciencia

---

## 5.13 Aprendizaje vivencial

---

## 5.14 Metodologías socio-afectivas

---

## 5.15 Neuroconvivencia

---

## 5.16 Lenguaje lúdico y artístico

---

Estas metodologías deben partir del precepto de que los grupos sociales son diversos, y que dentro de los mismos grupos también hay diferencias; lo cual significa, por ejemplo, que los grupos étnicos no son homogéneos y presentan en su interior características, visiones del mundo y prácticas diferenciadas, que deben ser tenidas en cuenta. De ahí que todas las metodologías que se presentan a continuación, así como los protocolos de entrada a las zonas de trabajo, deben **adaptarse a los contextos interculturales** (p.e., afros-campesinos; indígenas-campesinos) o **interétnicos** (p.e., indígenas embera; indígenas nukak; indígenas guambianos; población afro del Cauca), o a aquellos donde solo hay un grupo étnico (p.e., Chimila o Palequeros o Raizales), mediante el respeto e inclusión de las dinámicas y prácticas propias de estos grupos étnicos en sus territorios. El paso número uno debe ser siempre acudir a la autoridad tradicional, al capitán de la comunidad (en el caso indígena), o a los líderes reconocidos de organizaciones o miembros de las juntas de los consejos comunitarios (caso afro); para acordar con ellos los términos del proceso de trabajo y las pautas de la metodología, de acuerdo con sus usos y costumbres.

De hecho, para la implementación de las metodologías que a continuación se presentan es muy importante contar con un **traductor** indígena o palenquero o raizal (para cada caso) que explique en lengua nativa la actividad y los pasos a seguir. También, para una mayor efectividad y apropiación del proceso pedagógico, se recomienda que la mayoría de la **actividad se desarrolle en la lengua nativa**. Mientras el traductor(a) pasa la información a la lengua del facilitador(a), se recomienda que este(a) grabe (habiendo previamente pedido permiso).

Al ser los indígenas, afro, raizales y palenqueros poblaciones donde la oralidad y el territorio son centrales en la vida diaria, las metodologías que se seleccionen para trabajar con estas poblaciones deben ser afines a estos dos aspectos. Esto significa **priorizar metodologías donde la palabra hablada sea el eje o donde el punto de partida sea el dibujo de su territorio** en relación con la temática a trabajar (cartografía social), de tal forma que la escritura no sea un aspecto recurrente.

Todo esto permitirá que las metodologías fluyan mucho mejor y que la gente se sienta cómoda y en confianza para desarrollar el ejercicio pedagógico y apropiárselo.



## 5.1 Provención

Según la *Escola de Cultura de Pau* de Barcelona, el primer paso para un proceso de educación para la paz es el desarrollo de las facetas de Provención. En su significado, provención viene de la palabra ‘proveer’ que significa “dar a las personas y a los grupos las aptitudes necesarias para afrontar un conflicto. La provención se diferencia de la prevención de conflictos en que su objetivo no es evitar el conflicto sino aprender cómo afrontarlo de principio, con las herramientas adquiridas” (Escuela de Cultura de Paz, s.f.).

La provención trabaja de forma gradual los aspectos más superficiales y los más profundos de una persona y de su relación con otras, bajo el entendido de que muchos conflictos y uso de violencia ocurren por la falta de lazos de confianza y cooperación entre los colectivos y sociedades en general. Los niveles que se trabajan en una escalera de provención son:

- » Presentación. Características básicas de las personas.
- » Conocimiento de sí mismo(a) y de las otras personas: “Qué es lo que tengo en común con la gente que me rodea”.
- » Aprecio de sí mismo(a) (autoestima), y hacia las demás personas (cómo demostrar el afecto).
- » Confianza en sí mismo(a) y en las demás personas; se trabaja en paralelo a la propia responsabilidad.
- » Comunicación efectiva, diálogo, escucha activa; cómo evitar las dinámicas destructivas de la comunicación.
- » Cooperación de grupo. Beneficios de los comportamientos no competitivos.

En este sentido, el trabajo de la escalera de provención busca crear el ambiente adecuado para el aprendizaje vivencial sobre los temas que abarca la Educación para la Paz. A través de actividades artísticas y lúdicas se pretende crear espacios de trabajo individual y colectivo que generarán el desarrollo de capacidades para la paz, tales como confianza, cooperación, respeto, tolerancia, etc. Es un proceso al cual se le debe dedicar tiempo y atención, pues será la base del tejido social sobre el cual se aprende a construir las actitudes y comportamientos de una cultura de paz.

## 5.2 Metodologías reflexivas/pensamiento analítico

A diferencia del modelo tradicional de educación, que espera que las y los estudiantes aprendan conceptos ‘de memoria’ o a partir de la relación premio/castigo que simboliza la calificación numérica, las pedagogías para la paz buscan antes que nada desarrollar el pensamiento analítico y la reflexión sobre las distintas situaciones de vida para la toma de decisiones; especialmente cuando estas involucran a otras personas.



Algunas metodologías para la reflexión son:

- » **Indagación:** generar preguntas que fomenten debates y estimulen la creatividad de las y los estudiantes para generar las respuestas.
- » **Investigación:** encontrar temas y problemáticas en la cotidianidad de las y los estudiantes, para que lideren los procesos investigativos partiendo de la observación de los contextos, problematización de situaciones, lluvia de ideas y planteamiento de soluciones.
- » **Escritura inmediata:** por medio de una palabra o una frase clave, se realiza la actividad en clase y se llega a conclusiones.
- » **Autoevaluación:** las y los estudiantes deben analizar qué tanto disfrutaron o encontraron pertinente el tema de la clase; qué les quedó para su proceso de aprendizaje, cómo se sintieron frente a las actividades.
- » **Socializaciones:** generar conversaciones, debates e incluso enfrentamientos frente a diversos temas.

### 5.3 Educación crítica para la paz

Durante la última década, formadores, educadores y teóricos han elaborado pautas para el desarrollo de una línea de **educación crítica para la paz**, como una postura que busca que los espacios de formación educativa sean de transformación social y, por tanto, incluyan trabajos sobre temas estructurales de poder, significados locales, participación y agencia (Bajaj 2015).

El planteamiento de una postura crítica reflexiona sobre la necesidad de aprender y enseñar estrategias para la paz desde todos los lugares de la sociedad, tanto con los privilegiados(as) como con los marginalizados(as), teniendo de presente que las transformaciones necesarias para una sociedad en paz conllevan el trabajo por construir sociedades más equitativas. La educación crítica para la paz está en constante diálogo con otros campos de conocimiento que buscan la transformación de las sociedades, tales como la pedagogía crítica, la teoría pos-colonial, la teoría crítica racial, la educación en Derechos Humanos, etcétera (Bajaj 2015).

La metodología que propone la enseñanza desde la educación crítica para la paz se basa en cinco facetas: i) hacer conciencia a través del diálogo, ii) imaginar alternativas no violentas, iii) proveer modos específicos de empoderamiento, iv) generar acciones transformativas, y v) promover la reflexión y compromiso (Brantmeiers 2011). En la tabla a continuación, se enumeran una serie de capacidades a desarrollar por parte de las y los educadores críticos de paz, quienes deben ayudar a generar herramientas para que las y los estudiantes obtengan visiones de paz comprensivas en distintos contextos (Bajaj 2011).

## Competencias centrales de Educación para la Paz, para educadores y aprendices

Competencia central	Posibles actividades educativas y aproximaciones	Ejemplos de erudición en Educación para la Paz
Pensamiento crítico y análisis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento crítico de los medios.</li> <li>• Analizar las raíces e impactos actuales de las fuerzas de dominación.</li> <li>• Indagar la identidad y las formas desiguales de ciudadanía.</li> </ul>	El trabajo de Duckworth (2014), explora cómo las y los educadores en Estados Unidos enseñan sobre los eventos del 11 de septiembre de 2001, cuando fueron derrumbadas, en Nueva York, las Torres Gemelas. Este trabajo ofrece un entendimiento del rol de la historia oral, la disputa de la memoria y la incorporación crítica de los medios en el colegio y los salones de clase.
Empatía y solidaridad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultivar un entendimiento en los impactos psicológicos y emocionales de la violencia.</li> <li>• Ver las injusticias que enfrentan otros(as) y los límites que ello implica en la libertad para todos (as).</li> <li>• Identificar acciones y aproximaciones que llamen la atención en torno a las desigualdades locales y globales.</li> </ul>	El trabajo de Brantmeiers (2011) ofrece un ejemplo sobre cómo el entendimiento del propio posicionamiento puede generar esfuerzos por fomentar la empatía y la solidaridad con el otro(a); particularmente en el campo de la educación.
Agencia individual y de coalición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar las situaciones para el análisis y la toma de decisiones que lleven a acciones informadas.</li> <li>• Enfatizar en la creación de 'poder junto con otros(as)' y no 'poder sobre otros(as)' en los procesos de acción colectiva.</li> <li>• Resistir a las fuerzas que silencian y generan apatía, para actuar por un bien social mayor.</li> </ul>	Bajaj (2012) discute cómo diferentes agencias son fomentadas en los diversos esfuerzos de la educación internacional para la paz y los Derechos Humanos. Y trae algunos conocimientos sobre estrategias para el cambio social.

Competencia central	Posibles actividades educativas y aproximaciones	Ejemplos de erudición en Educación para la Paz
Compromiso participativo y democrático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprometer sobre situaciones de justicia local, y tener la habilidad de relacionarla en tendencias globales y realidades.</li> <li>• Atención a los procesos globales que privilegian a unos cuantos y marginalizan a muchos.</li> <li>• Entendimiento de los ejemplos de ‘pequeña democracia’: aquella que involucra el poder de la gente y los movimientos de construcción y compromiso de la comunidad.</li> </ul>	Hantzopoulos (2011) hace una descripción de las concepciones radicales de la democracia participativa, legitimidad, y justicia en las escuelas públicas de Estados Unidos. Ofrece lecciones importantes y ejemplos para aquellos que trabajan con juventudes en colegios y diversos contextos.
Estrategias de comunicación y educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar fluidez en varias formas de expresar ideas centrales a diferentes tipos de audiencia (p.e. formal, no formal y comunidad educativa).</li> <li>• Conocimiento de diversas aproximaciones pedagógicas incluyendo filme, educación popular, narrativa/testimonio, multimedia, historia oral, etc.</li> <li>• Utilizar narrativas, múltiples perspectivas y fuentes primarias en la creación de herramientas pedagógicas.</li> </ul>	El trabajo de Subramanian (2014) sobre la contra-narración para el cambio social, permite cultivar, amplificar y oír las voces marginalizadas, en discusiones en torno a asuntos comunitarios y esfuerzos de políticas.
Habilidades de transformación del conflicto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar las raíces de la violencia para entender formas de mitigar conflictos de grupo e individuales.</li> <li>• Entender cómo diversos individuos y comunidades se aproximan al conflicto, diálogo y generación de paz.</li> <li>• Examinar y atender en las intervenciones educativas las raíces históricas, las condiciones materiales y las relaciones de poder arraigadas en el conflicto.</li> </ul>	Bekerman y Zembylas (2014) trabajaron en educar sobre narrativas encontradas. Explorando cómo los educadores(as) se enfrentan a cuestiones emocionales, trauma e identidad, en contextos de conflicto étnico y social. Ofreciendo una guía importante para que los profesores se conviertan en ‘críticos y expertos de diseño’ en sus salones de clase.

Competencia central	Posibles actividades educativas y aproximaciones	Ejemplos de erudición en Educación para la Paz
Práctica reflexiva continua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura de diarios, autobiografías, observación de las raíces de la identidad propia (étnica, de género, orientación sexuales, religión, clase, etc.), en relación con el otro(a).</li> <li>• Crear comunidades de prácticas que involucren formas de retroalimentación y pensamiento colectivo.</li> <li>• Habilidad de relacionarse uno mismo(a) con la colectividad, la comunidad, la familia.</li> <li>• Análisis de las fuentes de ruptura y tensión, de una manera holística.</li> </ul>	Zakharia (s.f.) discute los usos de la biografía política y la escritura de diarios como tareas en los cursos de educación para la paz. Esto, como una manera de formar ‘participantes reflexivos’ que se desafíen y se interroguen sobre asuntos de privilegio, agencia, voz y poder.

Fuente : Bajaj 2015: 162.

## 5.4 Didáctica viva

Jürgen Habermas y Michael Fischer, de la Universidad de Freiburg, Alemania, elaboraron el método de la ‘didáctica viva’ como una propuesta pedagógica para superar la concepción tradicional de enseñanza, que se caracteriza por una didáctica instrumental, mecánica, autoritaria e inflexible (Fischer y Habermas, en Mejía, s.f.).

El método de didáctica viva busca humanizar el proceso de aprendizaje y generar un espacio en el que las personas lleguen a acuerdos, construyan confianza y usen las emociones como medios de aprendizaje para poder construir tejido social. Consta de actividades que se inspiran en el proceso de acción-reflexión y reflexión-acción, tales como la escucha activa, la palabra clave, el cartel de expectativas, la ensalada de textos, la olla de la fortuna, el almacenador de problemas, entre otras.

La conceptualización pedagógica de Michael Fischer retomada por Mejía (s.f.) para los presupuestos del método de la ‘didáctica viva’, plantea los siguientes pasos para un proceso educativo:

- » Concertación: acuerdo entre las y los estudiantes con los temas de aprendizaje y las inquietudes de investigación.
- » Anclaje: activación de los conocimientos previos (lo que ya conocen).
- » Activación: utilización de métodos de didáctica viva para mantener activo al grupo de estudiantes.
- » Emoción: crear un clima de aprendizaje en el que no haya miedo y se pueda

discutir; en donde podamos equivocarnos.

- » La motivación: propiciar la pasión por la tarea, estableciendo un puente entre el contenido del aprendizaje y la vida cotidiana de los y las estudiantes.
- » Construcción: espacio para la formulación de los saberes en el cuaderno de apuntes o portafolio de aprendizaje. El grupo de estudiantes registra los aspectos relevantes de los contenidos de los aprendizajes, para su vida real; lo que van a poner en práctica y qué les gustaría profundizar; preguntas concretas sobre qué quieren introducir o cambiar en su trabajo (Mejía, s.f., p. 10).

Así, la clase se convierte en una actividad pedagógica en la cual las personas estudiantes toman el mando y lideran su proceso de aprendizaje. Elaboran una serie de ideas para dialogar, reflexionar, discutir y argumentar, a través de juegos y de preguntas y respuestas registradas con herramientas visuales. Al finalizar la clase, es importante profundizar en los aprendizajes, y contextualizar y analizar por qué son relevantes para sus vidas. Esta metodología pretende formar ciudadanos conscientes, capaces de afrontar y tomar decisiones sobre sus situaciones sociales, “donde el aprender es un proceso activo, autodirigido, de construcción colectiva de conocimientos” (Fischer, en Mejía, s.f.).

## 5.5 Educación popular

En la educación popular, se parte de un reconocimiento de las estructuras y dinámicas que determinan las vidas de las y los estudiantes, para brindarles herramientas, habilidades y técnicas que les permitan su autodescubrimiento, participación y organización, para el mejor entendimiento de su destino histórico (Freire 1997, Eizagirre, s.f., Kolman, s.f.). Es un proceso educativo participativo y de transformación social en el cual el entendimiento y la reflexión de los contextos sociales y culturales de cada estudiante debe hacer parte de la construcción de sus aprendizajes. Esta apuesta surge como una propuesta pedagógica para el empoderamiento de comunidades marginalizadas, con el fin de alcanzar su emancipación de las estructuras de poder.

Parte de una crítica hacia la forma ‘bancaria’<sup>8</sup> de enseñanza, en la cual los temas y contenidos de las clases son repetidos y mecanizados mas no analizados. En este sistema no existe un diálogo entre educador ni educado, sino una relación que va en una sola dirección (de educador a educando); negándose así el espacio para la creatividad, la transformación y el saber (Freire 1975).

8 Término desarrollado por Freire que se atribuye a la característica de una educación de acumulación; de depósito de información. El educando es visto como un recipiente vacío que se irá adaptando al mundo a través de la mecanización y poca reflexividad. El educador juzga al educando como ignorante, generando los primeros lazos desiguales de opresión; es una educación que lleva a la sumisión del grupo de educandos, ya que entre más dóciles y pasivos sean se podrán adaptar más fácil al sistema; sin llevar a una transformación del mismo (Freire 1975).



Para Freire, “enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para la producción y construcción propias” (Freire 1997: 22). La acción de la educación popular incluye el análisis y la reflexión de los contextos, el entendimiento y la incorporación de los conocimientos y experiencias propias, y la fuerte utilización de la oralidad, investigación, creatividad y crítica (Freire 1997).

En oposición a esa educación ‘bancaria’, Freire propone la ‘educación para la libertad’, en la cual existe un diálogo entre educador y educandos. La relación se torna bidireccional: tanto educador como educando deben aprender el uno(a) del otro(a). En la ‘educación para la libertad’, el entendimiento del contexto del cual viene cada estudiante es vital para que el diálogo se genere de manera fluida. No se trata de llevar un mensaje de rebelión, sino de entender en dónde se sitúa el alumnado en su contexto; cómo lo percibe, cuáles son sus sentimientos frente a él. Solamente en esa medida, el diálogo y la reflexión en la educación serán posibles (Freire 1975).

La educación popular debe partir del respeto y el reconocimiento de las identidades del grupo de estudiantes, resaltando y analizando los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales están inmersos y las estructuras históricas que les han marcado (Freire 1997). Se construye una serie de técnicas y dinámicas motivadoras que parten de la propia experiencia y realidad de las personas. Estas ayudan al reconocimiento crítico de la realidad propia, para construir nuevas formas de actuar y generar espacios de democracia participativa y transformación social. Se presentan ejercicios flexibles, colectivos, creativos, participativos y vivenciales, que conllevan al empoderamiento, participación comunitaria, trabajo comunitario y refuerzo de las capacidades locales (Eizagirre, s.f.).

Por último, vale la pena destacar que bajo la corriente de educación popular se han desprendido una gran variedad de movimientos y corrientes pedagógicas que buscan el cambio y la transformación social, a través del empoderamiento de cada participante.



Freire marcó un camino metodológico de incorporación que se ha diversificado en diferentes esferas sociales y en una variedad de pensamientos y pedagogías. Se puede apreciar esto en los métodos de investigación participativa, enseñanza rural, incorporación del diálogo y espacios de encuentro de las y los diversos actores; mediante la utilización de técnicas artísticas y metodologías de trabajo, que, basadas en los presupuestos de Freire, continúan en desarrollo.

## 5.6 Pedagogía del diálogo

Se refiere al conjunto de estrategias que hacen del aprendizaje un proceso recíproco en el que, a través del intercambio en el diálogo, se estimula la reflexión permanente y las lecturas interpretativas, argumentativas y propositivas.

Ejemplos de estas estrategias son las tertulias literarias, el análisis de noticias periodísticas (funciona para realizar actividades de deconstrucción de la imagen del enemigo) y el diálogo para llegar a acuerdos.

“La pedagogía del diálogo favorece la capacidad de las personas para producir acuerdos porque permite el aprendizaje recíproco, las relaciones de igual a igual, la confrontación de lo propio con los otros” (Mejía, s.f., p. 9). Parte de los conceptos establecidos por Freire sobre la educación y el aprendizaje por medio del análisis crítico, la investigación, la imaginación y la práctica.





Los contenidos del aprendizaje son introducidos a partir de las experiencias personales del alumnado, que conducen a actividades de análisis. Así, se genera un aprendizaje compartido, en pro de la apropiación de la realidad. Se fomenta la construcción de alianzas, de espacios de libertad, optimismo y esperanza a favor de la paz, para hacer frente a escenarios de violencia. Se busca trascender hasta la vida de los estudiantes.

En este sentido la pedagogía del diálogo en pro de la paz tiene como objetivo “la acción-reflexión de personas que logran conocerse a sí mismas y descubrir sus propios mecanismos de discriminación, opresión y violencia, para así superarlos y desaprenderlos” (Mejía, s.f., p. 12).

Dentro de esta corriente se encuentran los **diálogos improbables**; una dinámica que busca generar conceptos a partir de dos puntos de vista contradictorios. Se realiza bajo la metodología de la dramaturgia, en la cual dos personas se encuentran en un ‘área de combate’, para enfrentarse a través de la palabra. Las y los participantes deben desarrollar una obra/diálogo propio, y enfrentarse con la obra/diálogo del otro(a). El moderador(a) debe encargarse de encontrar los puntos de inflexión de ambas obras/diálogos, y llevarlas por un camino coherente (Diálogos improbables, s.f.).

Los espacios de diálogo constituyen una estrategia de canales de comunicación recíproca entre instituciones estatales/departamentales, y líderes/lideresas y actores locales. Pretenden generar la participación y el empoderamiento, por medio de la promoción de escenarios de construcción de ciudadanía y la coordinación entre diversos sectores. Los espacios de diálogo deben ser incluyentes, plurales, multisectoriales, multidisciplinarios, horizontales, democráticos, solidarios y subsidiarios (FAO 2015). Se deben construir soluciones que impacten de manera positiva en la vida cotidiana de las y los actores locales, y llevar a una transformación social y a compromisos (Freire 1994, en FAO 2015).

Se genera así una dinámica de conciencia y responsabilidad social, convirtiendo a la población en la gestora de su propio desarrollo y dándole herramientas para la transformación de su propia realidad; además de facilitar el acceso a la información y establecer vías de comunicación con diferentes tipos de entidades con intereses y programas en la zona. Por último, se busca dar un mejor entendimiento de las diversas problemáticas que se viven en la zona y de sus posibles soluciones, teniendo en cuenta los puntos de vista y las experiencias de cada actor (FAO 2015).

Para el diálogo, es de suma importancia reconocer la validez del conocimiento y experiencia de las y los actores locales frente a sus vidas cotidianas y sus problemáticas, poniéndolos en un plano horizontal igual de enriquecedor que el conocimiento de las y los profesionales y funcionarios(as) del Gobierno.

## 5.7 Dramaturgias por la paz

El lenguaje artístico de la dramaturgia permite que el grupo participante pueda confrontar indirectamente los contextos sociales y políticos y los conflictos, así como proponer soluciones y estrategias después de un proceso de reflexión y acción. A través de distintas expresiones de la dramaturgia social, como el teatro-foro, la escucha activa, el teatro-imagen, el teatro invisible y el teatro periodístico, se pueden establecer dinámicas de reconocimiento y valoración de las diferencias; también, abordar conceptos que abstractos como la violencia y la marginalización.

La propuesta del Teatro del oprimido, de Augusto Boal (1980), constituye una experiencia empírica vista como una herramienta de ‘liberación’, en la que tanto la o el espectador como la o el actor hacen parte de una misma obra que conlleva a una búsqueda de diversas soluciones frente a situaciones de opresión. Funciona así: se presenta como teatro-foro a un “espectáculo de hechos reales, en el cual personajes oprimidos y opresores entran en conflicto por la defensa de sus intereses. Una vez el oprimido es derrotado por el opresor, se invita a quien(es) quieran del público a pasar el escenario y a recrear de nuevo la escena con sus soluciones para que el opresor salga victorioso” (Corporación Otra Escuela, s.f.). Es así como la o el actor y la o el espectador se convierten en uno solo llamado ‘espectactor’ (Boal 1980).

Uno de los aspectos que destaca Boal en la teoría del Teatro del oprimido es la utilización del cuerpo como herramienta principal en la ejecución de las actividades. Su entrenamiento se divide en cuatro etapas: i) conocimiento del cuerpo, ii) hacer el cuerpo más expresivo, iii) el teatro como lenguaje, y iv) el teatro como discurso. Es entonces a través del cuerpo como se invita a repensar y a generar soluciones para situaciones de opresión y desigualdad.

Se considera al Teatro del oprimido como una estrategia para buscar y generar resistencia desde las colectividades que siempre han estado silenciadas (Boal 1980).

Para Mejía (s.f.), la propuesta de Boal representa una metodología integral, dentro de la cual todos los sentidos se ven involucrados. Su práctica hace que la creatividad y la imaginación sean promovidas. Permite un fuerte análisis sobre las injusticias sociales y genera actitudes positivas y visiones valientes frente a la violencia. Además, provee nuevos caminos y propuestas innovadoras en las relaciones de víctimas y victimarios para evitar la revictimización, que genera estancamiento y resignación y perpetúa la violencia cultural (Mejía, s.f.).

En esta teoría se entienden a las y los oprimidos como aquellos individuos o grupos que han sido privados de su derecho al diálogo, en cualquiera de sus formas; por razones de tipo social, cultural, político, económico, racial y/o sexual (Motos, s.f.). La dramaturgia por la paz es una metodología que busca transformar los contextos sociales, políticos y culturales a través de la inclusión de los conocimientos y puntos de vista de —y desde— las y los oprimidos.



## 5.8 Teatro legislativo

Partiendo del ejercicio de Teatro del oprimido, Boal desarrolló otro instrumento para la construcción de ciudadanía: el Teatro legislativo. Este parte de los deseos de las colectividades oprimidas, para volverlas leyes. Es un ejercicio de intervención social, de gobierno colectivo y de innovación. La dinámica consiste en involucrar a las y los espectadores en el desarrollo y/o modificación de las leyes o normas que para ellos no están funcionando (Boal 1998, Matos, s.f.). El ejercicio parte de 'transformar el deseo en ley' (Matos, s.f., p. 20) por parte de la o el 'espectador', quien debe traspasar la realidad y alterarla para generar nuevas leyes que se ajusten a sus necesidades (Boal 1998, Matos, s.f.).

El teatro legislativo es una herramienta de transformación social que permite a las y los participantes dar su punto de vista, debatir y llegar a un acuerdo colectivo sobre qué sería lo más beneficioso en cuanto a las leyes y las acciones de sus gobernantes. En este ejercicio, la ley, la norma, es hecha por la ciudadanía para la la ciudadanía. El legislador se convierte en solo un medio para comunicar estos deseos. Esta dinámica fue utilizada por Boal para motivar a grupos en favelas marginadas en Brasil, a generar soluciones que fueron redactadas y llevadas como proyectos de ley. Este ejercicio fomenta la construcción de pequeñas democracias más cercanas a los contextos sociales, políticos y económicos de las y los participantes (Boal 1998, Matos, s.f.).

## 5.9 Pedagogía de la memoria

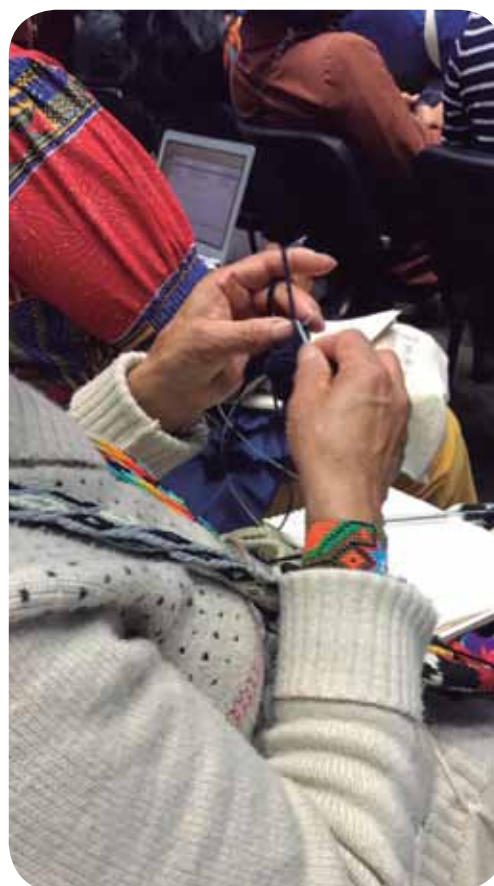
La pedagogía de la memoria se desarrolla bajo los preceptos de la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la liberación, de Paulo Freire, dentro de las cuales se propone el abordaje, análisis y crítica de los contextos sociales de las y los educandos

como medio para transformar sus realidades sociales (Freire 1975). La pedagogía de la memoria parte de la historia/memoria como una herramienta de reconocimiento y visibilización, para acabar con la “cultura del silencio”<sup>9</sup> que adoptan las personas que han experimentado procesos coercitivos y de violencia (Ortega et al 2015, Rubio: 207, Schimpf-Herken & Baumann 2015). Se trata de trascender la historia oficial analizando el pasado que ha sido instaurado por las dinámicas de poder y violencia, para reconocer los procesos de exclusión de esta misma (Ortega et al 2015, Rubio: 207) y construir otro tipo de historia complementado con las memorias individuales y colectivas de los sujetos que han sido victimizados.

A través de dialogar y compartir las experiencias personales se puede vencer el miedo y el aislamiento en el cual se encuentran las personas que han experimentado procesos de violencia, represión y hostigamiento (*Peace by Peaceful means. Peace ad Conflict. Development and Civilization*). La finalidad es sacar aprendizajes de esa historia para buscar soluciones, y que estas situaciones no se vuelvan a producir (Ortega et al 2015).

Son objetivos de la pedagogía de la memoria i) generar un análisis y reflexión sobre las diversas historias silenciadas, en comparación con la historia general que se volvió oficial, y ii) generar un diálogo con la memoria y situarse en el proceso histórico, para superar el miedo y llevar al análisis para la transformación colectiva (Schimpf-Herken 2012).

El trabajo con la memoria histórica tiene fuerte énfasis en la educación en Derechos Humanos; tal como fue el caso de la serie de programas ‘Nunca más’, implementada en diversos países de América Latina. O el caso de Brasil luego de las dictaduras militares; en este último se propuso mirar la historia desde diversas ópticas que visibilizaran la ‘historia de los vencidos’, para mostrar las voces marginalizadas reconociendo su resistencia e insistencia en forjar diversas identidades. El rol del educador es entonces fomentar desde el autorreconocimiento una mirada crítica de la historia oficial, y el análisis de las voces silenciadas (Sacavino, 2015).



9 Freire describe como ‘cultura del silencio’ a la pérdida de identidad de los seres humanos que sufrieron opresión, que fueron marginalizados y que no fueron reconocidos, por siglos. Al final, ellos mismos creen que valen menos y, por tanto, prefieren no exponerse a la sociedad. “Sufrir humillación lleva a la apatía y a dudar de sí mismo” (Freire 1971, p. 84).

Por medio de la pedagogía de la memoria se construyen espacios de diálogo entre diversos actores, enmarcados en diferentes procesos históricos. Estos espacios fomentan el análisis, intercambio y construcción de una identidad colectiva, que genera lazos sociales, cercanías y entendimientos (Schimpf-Herken, 2012).

Con las nuevas pedagogías de la memoria, se pretende hacer promoción de los Derechos Humanos a través del análisis de las historias de las víctimas. En el caso de Colombia, se han venido realizando grandes esfuerzos para el reconocimiento de las historias y el análisis y la comprensión del conflicto armado. A través del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), se han desarrollado una serie de metodologías en torno a la generación de espacios de diálogo entre las víctimas del conflicto y sus victimarios; por ejemplo, las cajas de herramientas para la pedagogía de la memoria, que el CNMH ha distribuido en instituciones educativas.

## 5.10 Investigación Acción Participativa

La Investigación Acción Participativa (IAP) es una metodología de investigación ampliamente utilizada por las ciencias sociales, que busca recuperar los conocimientos y las historias no oficiales de las y los actores sociales. El objetivo de este método es fomentar el empoderamiento de las comunidades y colectivos mediante su incorporación a procesos investigativos; es una herramienta que toma la comunidad, y que reconoce los saberes tradicionales, las experiencias y los conocimientos locales. Se invita a que la comunidad sea la que genere los procesos de investigación, análisis y soluciones frente a sus propias problemáticas, superando así el método de extracción de información de la investigación clásica (Fals Borda 2007).

La IAP se opone a los métodos clásicos de investigación que privilegian la experticia del investigador y sus preguntas, sobre el conocimiento y las preguntas de las comunidades acerca de sus propias realidades. Por esto, en la IAP las y los actores de la comunidad son a su vez investigadores de su propia realidad, planteándose preguntas y creando formas de responderlas de manera conjunta. La IAP usa como método privilegiado la promoción de diálogos entre diversos actores, bajo el supuesto de que a través de estos se pueden construir nuevas respuestas a preguntas de importancia sentida por las comunidades, en un proceso que a su vez crea tejido social (Mesa 2015).

El papel del investigador(a), tutor(a) o docente en este proceso consiste en brindar herramientas de investigación acordes a los contextos y las realidades sociales de la comunidad, y apoyar y conducirla a espacios de reflexión y crítica frente a los hallazgos. La comunidad puede disponer de una gran diversidad de actividades, que van desde la generación de diagnósticos, elaboración de diversos tipos de cartografías, análisis de actores, generación de diagramas, sesiones de diálogo, entrevistas, encuentros de saberes y recolección de datos, entre otros.

La IAP surge ante la necesidad de modificar los presupuestos en la investigación de las ciencias sociales, tomados de países de occidente; entendiendo que este tipo de



abordaje hacia la realidad social tenía un fuerte contenido colonial, con una relación de verticalidad en la que el investigador tomaba todo el poder del conocimiento sobre el objeto de estudio.

Durante los primeros desarrollos metodológicos se abordó el tema desde una postura militante y activista, que buscó darle voz al subalterno y ponerlo en condiciones de igualdad frente al conocimiento del investigador. Luego de los debates y epistemologías a su alrededor, la IAP se fue nutriendo y se convirtió en una de las metodologías más usadas hoy en día en las ciencias sociales; con la capacidad de adaptarse a diferentes terrenos locales y regionales (Archila 2015).

Dentro de las actividades que incluye la IAP se encuentra el **diálogo de saberes**, que fomenta el hecho de compartir y discutir temas relevantes en torno a lo social, político, cultural, económico y/o ambiental para las comunidades. Es un encuentro de saberes que constituye una herramienta de participación para la construcción de conocimiento de manera colectiva. Dentro de los encuentros de saberes, diferentes formas de conocimiento entran en diálogo alrededor de un tema concreto para llegar a diversas conclusiones, ricas por su vasto bagaje de contextos culturales, sociales e históricos. Las reflexiones generadas a través de las experiencias de las y los participantes, deben buscar puntos de articulación desde los cuales se puedan construir propuestas y conclusiones sobre los temas planteados.

El diálogo de saberes es una herramienta clave para el trabajo con grupos étnicos o en procesos interculturales, por ser una metodología de trabajo participativo y colaborativo en contextos de diversidad social y cultural; donde el diálogo entre miembros de una misma etnia con roles y responsabilidades distintas, o entre miembros de etnias distintas, o entre miembros de culturas distintas (indígenas-campesinos), se realiza con el ánimo de comprender y aprender del otro(a) para construir colectivamente.

Todo ello bajo principios democráticos de reconocimiento, valoración, escucha mutua, trabajo en equipo y respeto al pensamiento, experiencia, roles, aportes y posibilidades de cada quien.

## 5.11 Metodologías participativas

El enfoque participativo se propuso como un modelo de desarrollo de autogestión, en el cual las y los actores generan un proceso reflexivo e investigativo para indagar los contextos sociales y plantear soluciones colectivas que mejoren la calidad de vida de todos los y las involucrados(as) en el ejercicio (González & Perea 2009), con un método que permite la utilización de los conocimientos locales, tradiciones, saberes, cultura y valores de los sectores populares.

El enfoque participativo surge de la necesidad en el área del desarrollo, de buscar soluciones competentes que se generen desde las comunidades y para las comunidades; tomando como base sus conocimientos y experiencias (Geilfus 1998).

En el enfoque participativo, las personas adquieren la responsabilidad de organizar sus actividades cotidianas bajo un mismo fin investigativo, aprendiendo de su propia experiencia, para buscar el mejoramiento de sus condiciones de vida (González & Perea 2009).

Es importante analizar el grado de decisión que las personas llevan en el proceso, ya que ello generará empoderamiento y auto-desarrollo (Geilfus 1998). En los proyectos realizados se han evidenciado una serie de pasos de participación, que van desde el mínimo de participación hasta el óptimo de participación que se debe buscar en los proyectos y propuestas de desarrollo comunitario.

Estos pasos, descritos en Geilfus (1998), son:

- » Pasividad: hay participación solo cuando se informa del proyecto. No hay planeación conjunta ni incidencia en los objetivos del proyecto.
- » Suministro de información: las personas responden a preguntas tipo encuesta, no tienen influencia ni conocimiento en el uso de la información que se genera.
- » Participación por consulta: se consultan los puntos de vista mas no se tienen en cuenta para las decisiones tomadas a futuro.
- » Participación por incentivos: hay participación y la comunidad provee ciertos recursos a cambio de otros. No tienen participación en las decisiones finales.
- » Participación funcional: Se forman grupos de trabajo para responder a objetivos del proyecto. No tienen participación en la formulación pero sí en el monitoreo y seguimiento.





- » Participación interactiva: los grupos participan en la formulación, monitoreo y evaluación de todo el proyecto.
- » Auto-desarrollo: los grupos gestionan el proyecto y buscan la financiación y capacitación. Trabajan como socios.

Partiendo de estos tipos de enfoque participativo, se reconocen los últimos pasos de la escala de participación como el fin óptimo para el desarrollo de propuestas en comunidades. Se debe buscar la implicación de los grupos en todo el proceso de los proyectos, teniendo en cuenta su conocimiento, experiencias y necesidades, haciéndolos responsables del proceso y apuntando a una participación colectiva en la cual la comunidad tenga la oportunidad de identificar los temas prioritarios para su desarrollo (con base en la información generada por ellos mismos). Esto se convierte en un “determinante del desarrollo de la autoestima, al sistematizar y revalorizar la experiencia y los conocimientos locales” (Geilfus 1998).



## 5.12 Pedagogías a través del trabajo subjetivo y la conciencia

El enfoque del sentido subjetivo en el estudio del desarrollo del aprendizaje, propone la subjetividad como otro medio de construcción del sentido simbólico-emocional en el cual está organizada la experiencia social. La experiencia que se vive y la configuración subjetiva son inseparables. La subjetividad entonces permea las emociones, las construcciones simbólicas y los recuerdos. “Desde esta perspectiva, las personas son verdaderos sistemas portadores, en su subjetividad individual, de los efectos colaterales y las contradicciones de otros espacios de la subjetividad social” (González 2008).

Es así como dentro de los salones de clase, el grupo de estudiantes realiza construcciones subjetivas de sus experiencias, asociadas a vivencias personales relacionadas con su estrato social, religión, etnia y género. Construyen lazos simbólicos con estos contextos, que no pueden generalizarse; por el contrario, cada uno reacciona de manera diferente. Así, se construirán símbolos de resistencia, lucha y solidaridad, o símbolos de rechazo y negación (González 2008).

El reto de las y los educadores contemporáneos radica en encontrar el equilibrio entre la nueva tecnología, el avance científico, la productividad, la competitividad y la eficacia, con conceptos de equidad, en un contexto de globalización, desigualdad económica, exclusión y segmentación (Quesada, s.f.).

Los procesos educativos deben encaminarse a la construcción de una mejor calidad de vida por parte del alumnado, brindándoles las herramientas necesarias para ello. La conciencia recae entonces en que el educador(a) sea capaz de traer los debates y la reflexiones sobre el proceso histórico, social, político y cultural en el cual está inmerso el o la estudiante, para así fomentar la construcción de ciudadanía, de individuo consciente y de colectividad (Quesada, s.f.).

### 5.13 Aprendizaje vivencial

Método de trabajo en el cual los individuos construyen su propio conocimiento, adquieren habilidades y realzan sus valores directamente, por medio del hacer (Programa de capacitación de aprendizaje vivencial, s.f., Kolb et al 2015). Es un modelo en el cual el individuo pasa de ser un sujeto pasivo a un sujeto activo y protagónico de su proceso de conocimiento.

Como su nombre lo indica, en este método prima la experiencia por encima del método cognitivo tradicional de aprendizaje. Debe ir acompañado de reflexiones, análisis, críticas y síntesis, con el fin de dar paso a la formulación de preguntas, desarrollo de la creatividad, investigación, curiosidad, responsabilidad y construcción de significados (Kolb et al 2015).

Según Kolb en Gómez (s.f.), las personas tienen un ciclo de aprendizaje que se basa en cuatro etapas:

1. Se es parte de una acción y/o experiencia concreta (EC).
2. Se realiza una observación reflexiva, en la que se analizan los resultados con base en las acciones (OR).
3. Se hace una conceptualización abstracta; a partir de las reflexiones, se generan conclusiones y generalizaciones (CA).
4. Se hace una experimentación activa; se generan nuevas acciones y experiencias, con base en las reflexiones y resultados obtenidos. Quedan como guía para situaciones futuras (EA).

El conocimiento se genera una vez se han surtido las cuatro etapas. Si bien se parte por lo general de la acción concreta, muchas veces se comienza desde otros pasos del círculo propuesto por Kolb.

Kolb describe también cómo las personas parten desde diversos sentidos y métodos cognitivos para generar su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, se reconocen cuatro estilos básicos de aprendizaje en las personas, que se articulan con las cuatro etapas descritas anteriormente:

1. **Divergente:** las personas con esta característica de aprendizaje suelen analizar y evidenciar varios puntos de vista. Son hábiles para generar ideas y recolectar información. Por lo general se inclinan hacia las artes, a conocer sobre diversidad cultural y a interactuar con otras personas; son imaginativas y emocionales, y muestran preferencia por el trabajo en grupo. Se detienen especialmente en las etapas de experiencia concreta (EC) y observación reflexiva (OR).
2. **Asimilación:** las personas con este método suelen ser muy buenas analizando y ordenando grandes cantidades de información de forma concisa y lógica. Están más interesadas en las ideas y conceptos que en las otras personas. Se inclinan por carreras científicas, con gran variedad de lecturas y espacios de análisis de teorías. Se detienen especialmente en las etapas de conceptualización abstracta (CA) y observación reflexiva (OR).
3. **Convergente:** son personas hábiles para encontrar la practicidad de las ideas y los conceptos, y desarrollar soluciones prácticas a los problemas. Prefieren trabajar en tareas técnicas. Se detienen especialmente en las etapas de conceptualización abstracta (CA) y experimentación activa (EA).



4. Acomodación: las personas con esta técnica de aprendizaje tienen la capacidad de aprender mediante la acción. Por lo general se embarcan en un sinnúmero de actividades y nuevos retos. Les gusta contar con el conocimiento de las personas, más que con sus propios métodos de análisis, y trabajar en grupo para llegar a metas y objetivos en concreto. Se detienen especialmente en las etapas de experiencia concreta (EC) y experimentación activa (EA).

Estos estilos reflejan las preferencias a la hora de abordar el aprendizaje. En el plano educativo. Es importante que cada persona pueda reconocer su estilo de aprendizaje, con el ánimo de obtener mejores resultados en el entendimiento y la incorporación del conocimiento. Para el educador(a), el reconocimiento de dichos estilos resulta útil como guía o referencia para realizar actividades pedagógicas en su salón de clase (Gómez, s.f.).

## 5.14 Metodologías socio-afectivas desde la Neurociencia

Son propuestas de trabajo basadas en una formación desde la socio-afectividad, usando el arte y el juego y haciendo énfasis en el desarrollo emocional y la acción no-violenta, para lograr cambios personales que puedan luego impactar las culturas y el cambio social. El enfoque socio-afectivo hace referencia a la necesidad de “combinar la transmisión de la información con la vivencia personal, para lograr la aparición de una actitud afectiva” (Calo 1999, en Pan 2008: 51).

Parte de la empatía con el otro para desarrollar un nivel de seguridad y confianza en uno mismo, a la vez que desarrolla habilidades comunicativas tanto verbales como no verbales. Se trata de que cada persona tenga una experiencia, una situación real, analizada y descrita; y de que, como parte de un grupo, sea capaz de comunicarla a las y los demás.

A partir de las experiencias propias de cada participante, de sus emociones y vivencias, se obtiene una comprensión integrada de los conceptos (Escola de Pau, s.f.).

Uno de los análisis que se realiza en torno a la educación clásica es la poca capacidad que tiene esta para conectar al individuo con su afectividad. Es por ello que si se toman los datos de manera mecánica y sistémica, es muy probable que nada de ello quede entendido por el estudiante. Este planteamiento se desarrolla durante los primeros cursos de la infancia pero tiende a desaparecer una vez el alumno(a) crece (Escola de Pau, s.f.).

La Escuela de Paz propone la siguiente estructura como metodología para el enfoque:

- » Vivencia emocional: se refiere a “compartir una situación empírica, una experiencia vivencial (mediante un juego, una simulación, un experimento, la combinación de una lectura en voz alta con la imaginación personal, el análisis de imágenes, una representación teatral) que involucre a todo el grupo”.
- » Reflexión personal y colectiva: “se procede a la discusión, que se inicia con

una apreciación en primera persona de lo que se ha vivido, escuchado y experimentado. Se generaliza la discusión mediante el hecho de colectivizarla y conectarla con las apreciaciones del resto de personas en el grupo”.

- » Teorización: “se amplía la información o investigación para establecer su conexión con la realidad, partiendo de la más inmediata hasta abrazar los conflictos mundiales. Se vincula con la teoría y los conceptos académicos relacionados”.
- » Contextualización: “se plantea qué se puede hacer para modificar —si así fuera preciso— las realidades que vivimos. ¿Cómo transformarlas en el contexto inmediato? ¿Cómo aplicar los aprendizajes adquiridos en el lugar de cada quien? ¿Para qué nos sirve lo aprendido? ¿Cómo lo uso allá donde esté? Este llamado a la acción, al compromiso activo, resulta imprescindible para evitar una educación para la frustración; para que el cambio sea posible” (Escola de Pau, s.f.).

Con respecto a los aspectos prácticos de la metodología vivencial, se propone que el ciclo socio-afectivo tenga un paso previo de activación energética y emocional del grupo, para centrar la atención en lo que se va a trabajar. No se trata de actividades rompehielo descontextualizadas; deben ser actividades que cumplan con las facetas de la escalera de la provención, la cual busca generar confianza y el ambiente adecuado para el aprendizaje. En cuanto a los cierres, estos permiten hacer una recolección (no sólo teórica sino también emocional) del proceso vivido. Pueden ser un punto seguido o, según el momento, un punto final (Pan 2008).

El esquema utilizado es Sentir > Reflexionar > Actuar. Por eso, también se conoce a esta metodología como ‘vivencial’: todo parte de la vivencia, primero, de aquellos conceptos que se quieren trabajar, para pasar luego a teorizarlos y, finalmente, contextualizarlos. Sumado al componente artístico y lúdico desarrollado en juegos, dinámicas y ejercicios de todo tipo, se ayuda a la memoria a fijar los conceptos (Neurociencia para la educación); puesto que pasan por el cuerpo y el juego, y así la impronta que dejan es mucho mayor (Corporación Otra Escuela, s.f.).

## 5.15 Neuroconvivencia

La neuroconvivencia es una de las nuevas corrientes que estudian las funciones biológicas del cerebro y las reacciones socio-afectivas (emociones), y cómo éstas se modifican según las experiencias y vivencias sociales y culturales de las y los individuos. Si se comprende que un proceso de construcción de una cultura de paz busca desaprender formas de relacionamiento violento, así como comportamientos agresivos, intolerantes e injustos, es necesario utilizar mecanismos que enseñen a las personas a desaprender las reacciones violentas ligadas a las emociones negativas, y aprender otra forma de manejar dichas emociones.

A partir de metodologías desde la neuroconvivencia, las personas pueden aprender a reconocer, manejar y transformar las emociones sociales y políticas que incrementan





los círculos de violencia. Desde un enfoque científico, la Neurociencia aporta al ámbito de la educación la importancia que tiene la utilización de ambos lóbulos del cerebro para la reflexión, análisis y búsqueda de soluciones creativas; esto se logra utilizando varios métodos que generen el trabajo en paralelo de los dos lóbulos de la cabeza.

La Neurociencia parte de la observación de las actividades y funciones específicas de ambos hemisferios del cerebro y su relación con los procesos de aprendizaje en los seres humanos. En la educación formal, hay una predominancia por trabajar con las funciones del hemisferio izquierdo, asociadas a capacidades de manejo de lógicas secuenciales, lenguaje verbal, análisis cuantitativo y matemático, memoria, afectividad social aprendida y construcciones sociales (*Brain Decision*, s.f.). Mientras que el hemisferio derecho está asociado a un trabajo holístico de percepción global, trabajo simultáneo, lenguaje no verbal, procesamiento de imágenes, comprensión de los hechos por medio de las vivencias, afectividad primaria e inclinación hacia procesos creativos (*Brain Decision*, s.f.).

La educación tradicional tiende a inclinarse por favorecer el desarrollo de las habilidades lógico-verbales trabajadas por el hemisferio izquierdo. Al fomentar la utilización de ambos hemisferios por igual, se genera un mejor aprendizaje, más integral, para el estudiante. Esto se logra por medio de la implementación de múltiples métodos sensoriales para el aprendizaje, de experiencias reales y de una metodología holística que involucre varios elementos para una misma temática; por ejemplo, el uso del pensamiento visual, la fantasía, el lenguaje evocador, la metáfora, la experiencia directa, el aprendizaje multisensorial y la música (Ruiz, s.f.).

Bajo el estudio de la Neurociencia, McGeeham desarrolla tres presupuestos claves para el entendimiento del funcionamiento del cerebro y el aprendizaje:

1. La emoción es el guardián del aprendizaje, en cuanto este está relacionado con

la visión del cuerpo-cerebro. La comunicación con el mundo exterior sucede a través de sustancias y moléculas que se segregan en los diferentes sistemas que tenemos: endocrino, neurológico, inmunológico etcétera, que viajan hasta zonas cerebrales en donde son transformadas y respondidas. Es así como en sitios y espacios donde todos los sentidos entran en funcionamiento, el sistema nervioso se encuentra más predispuesto a generar altas concentraciones de receptores para sustancias de retención de información.

2. La inteligencia se da por la experiencia, explicado esto como que la generación de dentritas<sup>10</sup> (es decir conexiones neuronales) ocurre por medio de las experiencias. Es así como en la educación se deben buscar actividades que van más allá de la lectura de libros y escritura de textos; actividades por fuera del salón o que involucren objetos y temas que lleven a vivencias y retos.
3. El cerebro almacena más eficientemente lo que es significativo emocionalmente; esto ocurre a través de fuertes estímulos que se generan y que llegan hasta la corteza cerebral. Está comprobado que a medida que la información no tiene relevancia en el área emocional, la memoria a largo plazo es menos factible.

El sistema límbico o cerebro emocional es el encargado de captar la información inicial antes de mandarla a la corteza cerebral (la parte que se encarga de los procesos cognitivos). El cerebro emocional contiene las amígdalas, una de las partes esenciales del cerebro primitivo, las cuales se activan para cuestiones importantes asociadas a la supervivencia. La amígdala consolida los recuerdos de manera más efectiva. De esta manera, el elemento sorpresa cobra un factor relevante en la educación, ya que ello activa la amígdala generando una respuesta más eficaz de recepción de la información.



<sup>10</sup>Las dentritas son conexiones neuronales.



El cerebro que se acostumbra a manejar procesos y patrones absorbe más rápido aquello que se sale de esos patrones, almacenándolo más profundamente (Sáez, s.f.).

Además de los procesos internos del cerebro para la neuro-educación, también es importante analizar las actividades que estimulan la producción de hormonas, las ventanas cerebrales y las conexiones neuronales. Se ha demostrado que la actividad física es otro de los factores que indicien en el procesamiento de la información; es así como el deporte ayuda a la producción de sustancias, como las endorfinas, asociadas a la concentración y la atención, además de que generan sensación de bienestar, placer y optimismo. La actividad física contribuye a que el cerebro pueda encontrar una mejor disposición para el aprendizaje (Sáez, s.f.).

## 5.16 Lenguaje lúdico y artístico

La experiencia lúdico-artística se puede relacionar a las actividades que se generan a manera de juego, representaciones e interpretaciones. Cabe dentro del “aprendizaje por experiencia”, y se inclina hacia las actividades que involucran la estética y la educación. Se trata del juego, del símbolo, de la celebración, del *performance* (Abad, s.f.). Surge como un instrumento de integración cultural y social para prevenir las formas de violencia y exclusión tanto físicas como culturales. La educación estética es importante, ya que sobre ella se presentan las formas culturales del juego y “las capacidades creativas de transformación personal y social donde lo imaginario, lo lúdico y el placer estético se tornan posibles” (Abad, s.f., p. 1.).

La educación desde lo artístico tiene como responsabilidad analizar y reflexionar sobre cómo asumir los problemas y retos de la humanidad, partiendo del cómo se puede responder de manera creativa y crítica. Se generan propuestas de arte contemporáneo, *performance*, instalación, estructura social, estructura corporal y de acción, arte comunitario y arte relacional. También el juego hace parte del arte, en la medida en que permite reinterpretar y modificar la realidad y los contextos (Abad, s.f.).

Algunos autores han evidenciado la necesidad de pensar y modificar la pedagogía actual, dado que el mundo contemporáneo se mueve en grandes pasos que exigen cambios veloces, respuestas inmediatas y transformaciones rápidas. Guillermo Zúñiga propone descubrir lo que la lúdica puede aportar a la pedagogía, con el fin de encontrar soluciones acordes con los contextos contemporáneos (Echeverri & Gómez 2009). El juego como lúdica puede llevar a las y los estudiantes a pensar en soluciones rápidas y asertivas. Mediante el juego, se pueden enfrentar a situaciones que fomenten la participación, la enseñanza, la creatividad y la colectividad (Echeverri & Gómez 2009).

En la dinámica debe haber claridad sobre cómo el juego (la actividad o simulación) no en el fin sino el medio por el cual se llega a la reflexión y al mensaje final. El facilitador(a) debe seguir una serie de pasos para realizar la actividad. Primero, debe



dar el eje temático y posibilidades para llegar al mensaje deseado. Debe dar la guía de cómo realizar la actividad, así como también establecer tiempos. Escoger un espacio adecuado para las representaciones y también para la discusión y análisis del final (Álvarez, s.f.).

Para el procesamiento de la información se generan diferentes tipos de diálogos en los cuales las y los participantes comparten las ideas relacionadas con el tema principal, y las analizan a través de ejemplos de sus propias vidas. Deben ser guiados para descubrir que las ideas se pueden modificar dependiendo de los distintos escenarios; para hacer un análisis y síntesis en grupo, y, finalmente, para evaluar el proceso (Álvarez, s.f.).

El facilitador(a) debe tener previa claridad de los temas que se van a procesar a través de la actividad o experiencia a realizar; una persona puede ser la experta-directora de las actividades y otra la experta-temática; o puede ser que una misma persona tenga las dos competencias: experta-temática y experta-directora de actividad (Álvarez, s.f.).

Trabajo en grupo: es fundamental que todas las personas integrantes se sientan parte del grupo de trabajo, para así poder generar el proceso de empatía, análisis y convivencia. Cada persona debe tener una función a desarrollar y una experiencia de aprendizaje, y debe actuar de forma unitaria. La generación de situaciones de confrontación que involucren lo reflexivo con lo emocional serán instrumentos para aprender a indagar y actuar en situaciones reales.

# ANEXO 1

## Ofertas de cursos, diplomados, talleres e instituciones que ofrecen formación en construcción de paz, cultura de paz y/o Educación para la Paz

Institución	Lugar	Tipo formación	Nombre	Duración
Universidad del Norte	Barranquilla	Diplomado presencial	Diplomado en Posconflicto, Justicia Transicional y DD.HH.	90 horas
Universidad Javeriana	Bogotá	Diplomado presencial	Acción Humanitaria, Posconflicto y Construcción de Cultura de Paz	132 horas
Universidad Javeriana	Bogotá	Diplomado presencial	Cátedra y Pedagogía de Paz <sup>11</sup>	100 horas
Universidad Minuto de Dios	Bogotá	Diplomado presencial	Diplomado en Paz y No-violencia	115 horas
Universidad El Bosque	Bogotá	Diplomado presencial	Educadores Promotores de Paz	84 horas
Universidad El Bosque	Bogotá	Diplomado presencial	Diplomado Educación para la Paz y la Formación ciudadana	90 horas
Universidad Central/Redepaz	Bogotá	Diplomado presencial	Diplomado en Cultura y Pedagogía para la Paz y el Posconflicto	100 horas
Universidad del Rosario	Bogotá	Diplomado presencial	Curso Pedagogías Innovadoras de Paz y Solución de Conflictos	48 horas
Universidad del Rosario	Bogotá	Diplomado presencial	Construcción de Paz: El Sujeto y la Transformación Social.	84 horas
ESAP	Popayán	Diplomado presencial	Diplomado Construcción de Paz con Enfoque de Género	120 horas
Universidad EAFIT	Medellín	Diplomado presencial	Curso en Construcción de Paz	60 horas
Universidad Tecnológica de Bolívar	Cartagena	Diplomado presencial	Diplomado en Cultura de Paz y Reconciliación	120 horas
OACP/DNP/UARIV	Nacional	Diplomado presencial o virtual	Diplomado Participaz: Políticas Públicas para las Víctimas y Construcción de Paz.	

11 Se ha desarrollado en convenio con la Secretaría de Educación de la Gobernación de Antioquia, en las siguientes zonas: 1) Bajo Cauca, sede Caucasia. 2) Oriente, sede La Ceja del Tambo. 3) Suroeste, sede Fredonia. 4) Urabá, Sede Necoclí. 5) Valle de Aburrá, sede Medellín.

<b>Institución</b>	<b>Lugar</b>	<b>Tipo formación</b>	<b>Nombre</b>	<b>Duración</b>
<b>ESAP/Oficina del Alto Comisionado para la Paz</b>	Virtual	Diplomado	Paz a la Acción	120 horas
<b>Cátedra Corporación Otra Escuela</b>	Bogotá	Diplomado presencial y virtual	Teoría y Práctica en la Construcción de Culturas de Paz	151 horas
<b>Politécnico Grancolombiano</b>	Medellín	Diplomado presencial y virtual	Diplomado en pedagogía para la paz	100 horas
<b>Universidad Católica de Táchira, UCAT</b>	Cúcuta	Especialización presencial	Especialización en Cultura de Paz y Derecho Internacional Humanitario	4 trimestres
<b>Universidad Javeriana</b>	Cali	Especialización presencial	Especialización en Cultura de Paz y Derecho Internacional Humanitario	2 semestres
<b>Universidad Javeriana</b>	Virtual	Diplomado virtual	Curso Virtual en Cátedra de Paz	60 horas
<b>Universidad de la Sabana</b>	Virtual	Diplomado virtual	Gestión para la construcción de paz y el postconflicto	
<b>Universidad Sergio Arboleda</b>	Virtual	Diplomado virtual	Diplomado Participaz: Políticas Públicas para las Víctimas y Construcción de Paz	
<b>Universidad Santo Tomás</b>	Virtual-Bogotá	Diplomado virtual	Paz a Tiempo	120 horas
<b>Politécnico Grancolombiano</b>	Virtual-Bogotá	Diplomado virtual	Educa para la paz	120 horas
<b>Universidad Nacional</b>	Bogotá	Especialización presencial	Especialización en Acción sin Daño y Construcción de Paz	2 semestres
<b>Universidad del Norte</b>	Barranquilla	Especialización Presencial	Especialización en Negociación y Manejo de Conflictos	2 semestres
<b>Universidad Manuela Beltrán</b>	Bogotá	Especialización presencial	Especialización en Pedagogía en Solución de Conflictos	2 semestres
<b>Universidad Externado de Colombia</b>	Bogotá	Especialización presencial y semipresencial	Especialización en Resolución de Conflictos	2 semestres
<b>Universidad Autónoma de Manizales</b>	Manizales	Investigación	Programa paz y Competitividad	
<b>Universidad Surcolombiana</b>	Neiva/Huila	Maestría	Maestría en Conflicto, Territorio y Cultura	4 semestres

<b>Institución</b>	<b>Lugar</b>	<b>Tipo formación</b>	<b>Nombre</b>	<b>Duración</b>
<b>Universidad de los Andes</b>	Bogotá	Maestría presencial	Maestría en Construcción de Paz	3 semestres
<b>Universidad Javeriana</b>	Bogotá	Maestría presencial	Maestría en Estudios de Paz y Resolución de Conflictos	4 semestres
<b>Universidad de Cartagena</b>	Cartagena	Maestría presencial	Maestría en Conflicto Social y Construcción de Paz	4 semestres
<b>Universidad de Medellín</b>	Medellín	Maestría presencial	Maestría en Conflicto y Paz	4 semestres
<b>Universidad de Caldas</b>	Manizales	Maestría presencial	Maestría en Justicia Social y Construcción de Paz	4 semestres
<b>Universidad Javeriana</b>	Cali	Maestría presencial	Maestría en Derechos Humanos y Cultura de Paz	3 semestres
<b>Universidad de Pamplona</b>	Pamplona	Maestría presencial	Maestría en Paz, Desarrollo y Resolución de Conflictos	4 semestres
<b>Universidad Surcolombiana</b>	Neiva/Huila	Maestría presencial	Maestría en Educación y Cultura de Paz	4 semestres
<b>Universidad del Norte</b>	Barranquilla	Maestría presencial	Maestría en Negociación y Manejo de Conflictos	4 semestres
<b>Instituto de Altos Estudios Europeos</b>	Madrid/ Bogotá	Maestría semipresencial	Programa Modular de Posgrado en Derechos Humanos, Desarrollo Legislativo y Educación para la Paz	2 semestres
<b>Universidad del Tolima</b>	Ibagué	Maestría semipresencial	Maestría en Territorio Conflicto y Cultura	4 semestres
<b>Universidad Minuto de Dios</b>	Virtual	Maestría virtual	Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía	4 semestres
<b>Universidad Jorge Tadeo Lozano</b>	Bogotá	Observatorio de Construcción de Paz		
<b>Universidad Cooperativa de Colombia</b>	Nacional*	Observatorios, foros, convenios e investigación en temas de paz en todas las sedes		
<b>Universidad de la Amazonia</b>	Florencia / Caquetá	Oficina de Paz	Cátedra Universitaria Paz y Posconflicto	16 conferencias
<b>Universidad del Valle</b>	Cali	Pregrado presencial	Estudios Políticos y Resolución de Conflictos	10 semestres
<b>Universidad Pedagógica Nacional de Colombia</b>	Bogotá	Programa	Programa de Paz	

# ANEXO 2

## Tabla de conceptos y ficha bibliográfica sobre Educación para la Paz

<p>Abordajes teóricos de conceptos para la paz</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sáez, Pedro (1995) <i>El sur en el aula</i>. Una didáctica de la solidaridad. Seminario de Educación para la Paz: Zaragoza.</li> <li>• Seminario de Educación para la Paz (Asociación Pro Derechos Humanos). (1996). <i>Educación en y para los Derechos Humanos. Dinámicas y actividades</i>. 5ª edición. Los libros de la Catarata: Madrid.</li> <li>• Benítez, Fialtres (2008). <i>Deconstruir la guerra. Col Apunts de pau i drets humans</i>. Oficina de promoció de la pau i els drets humans de la Generalitat de Catalunya.</li> <li>• Lederach, Jean Paul (1995). <i>Preparing for peace: Conflict transformation across cultures</i>. Syracuse, NY: Syracuse University Press.</li> <li>• Lederach, Jean Paul (2005). <i>The Moral Imagination: The art and soul of building peace</i>. Oxford, NY: Oxford University Press.</li> <li>• Galtung, Johan (1993). <i>Peace by Peaceful means</i>. Peace and Conflict. Development and Civilization. Sage.</li> <li>• Galtung, Johan; Jacobsen, Carl &amp; Frithjof, Kai (2002). <i>Searching for Peace. The Road to Transcend</i>. Pluto Press.</li> <li>• Galtung, Johan &amp; Fischer, Dietrich (2013). <i>Johan Galtung: Pioneer of Peace Research</i>. Springer.</li> </ul>
<p>Paulo Freire, educación popular</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freire, Paulo (1975). <i>Pedagogía del oprimido</i>. Siglo XXI.</li> <li>• Freire, Paulo (1973). <i>Education for critical consciousness</i>.</li> <li>• Freire, Paulo (1990). <i>La Naturaleza Política de la Educación</i>. Cultura, Poder y Liberación. Paidós Ediciones.</li> <li>• Freire, Paulo (1994). <i>Pedagogía de la Esperanza</i>. Siglo XXI.</li> <li>• Freire, Paulo (1997). <i>Pedagogía de la Autonomía</i>. Saberes necesarios para la práctica educativa. 2ª edición. Siglo XXI editores.</li> <li>• Freire, Paulo &amp; Nemitz, Mariana (2016). <i>El Maestro sin Recetas. El Desafío de Enseñar en un Mundo Cambiante</i>. Siglo XXI.</li> <li>• Freire, Paulo (2015). <i>Pedagogía de los Sueños Posibles</i>. Siglo XXI.</li> </ul>

<p><b>Educación para la Paz</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cascón Soriano, Francisco (2006). <i>Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia</i>. Seminario de Educación para la Paz (APDH). Revista Andalucía Educativa, España.</li> <li>• Seminario de Educación para la Paz (1995). <i>Educar para la Paz. Una propuesta posible</i>. Madrid, Ed. Los Libros de la Catarata.</li> <li>• Caireta, Marina; Barbeito, Cécile. <i>Introducción de conceptos, paz, violencia conflicto</i>. <a href="http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion002e.pdf">http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion002e.pdf</a></li> <li>• Lederach, Jean Paul (2000). <i>El abecé de la paz y los conflictos</i>. Educar para la paz. Los libros de la Catarata, Madrid.</li> <li>• Jares, Xesús (1999). <i>Educación para la paz: su teoría y su práctica</i>. Ed Popular: Madrid.</li> <li>• Seminario de Educación para la Paz, APDH (2000). <i>Educar para la paz, una propuesta posible</i>. 3ª edición. Los libros de la Catarata: Madrid.</li> <li>• Edualter: <i>Red de Recursos Educativos de Educación para la Paz, el Desarrollo y la Interculturalidad</i>. Recuperado de: <a href="http://www.pangea.org/edualter">http://www.pangea.org/edualter</a></li> <li>• Caireta, Marina &amp; Barbeito, Cécile (2005). <i>Cuadernos de educación para la paz: Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto</i>. Escola de Cultura de Pau, Universidad Autónoma de Barcelona.</li> <li>• Muñoz, Francisco (2000). <i>La paz imperfecta</i>. Editorial Universidad de Granada: Granada, España.</li> <li>• Bajaj, Monisha (2015) 'Pedagogies of resistance' and critical peace education praxis. <i>Journal of Peace education</i>. 12(2) [p.154-166]</li> </ul>
<p><b>Provención</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cascón, Paco &amp; Beristáin, Carlos M. (1998). <i>La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz</i>. Los libros de la Catarata: Madrid.</li> <li>• Cascón, Paco (s.f.). <i>Educación en y para el Conflicto</i>. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.</li> <li>• Seminario de Educación para la Paz (Asociación Pro Derechos Humanos) (1999). <i>La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas en educación para la paz</i>. Los libros de la Catarata: Madrid.</li> </ul>
<p><b>Programas de educación para la paz</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 videos para auto aprendizaje. Basado en Prem Rawat Foundation. Recuperado de: <a href="http://www.tprf.org/es/about-tprf-sp-2/">http://www.tprf.org/es/about-tprf-sp-2/</a></li> <li>• Sedupaz: Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro-Derechos Humanos. Recuperado de: <a href="http://www.pangea.org">http://www.pangea.org</a>.</li> <li>• Intermediación. Recuperado de: <a href="http://www.inter-mediacion.com">http://www.inter-mediacion.com</a></li> <li>• IPRA: International Peace Research Association. Recuperado de: <a href="http://www.iprapeace.org/">http://www.iprapeace.org/</a></li> <li>• People for Peace Project. Recuperado de: <a href="http://www.peopleforpeace.org/">http://www.peopleforpeace.org/</a></li> </ul>
<p><b>Pedagogía de la Memoria</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sacavino, Susana, (20015). <i>Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia</i>. Folios 41 [p.69-85].</li> </ul>



<p><b>Educación crítica para la paz</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brantmeier, Edward J. (2011). <i>Toward Mainstreaming Critical Peace Education in U.S. Teacher Education</i>. En <i>Critical Pedagogy in the 21st Century: A New Generation of Scholars</i>, C. S. Malott and B. Porfilio eds. [p.349–375]. Information Age Publishing: Greenwich.</li> <li>• <i>Educación en la Red: Recursos educativos de educación para el desarrollo</i>. Recuperado de: <a href="http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA">http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA</a></li> <li>• SEP: Seminario Gallego de Educación para la Paz. Recuperado de: <a href="http://www.sgep.org">http://www.sgep.org</a></li> <li>• EIP: Asociación Mundial ‘Escuela instrumento de Paz’. Recuperado de: <a href="http://www.eip-cifedhop.org">http://www.eip-cifedhop.org</a></li> </ul>
<p><b>Pedagogías de la resistencia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jaramillo, N., &amp; M. Carreon. (2014). “Pedagogies of Resistance and Solidarity: Towards Revolutionary and Decolonial Praxis.” <i>Interface: A Journal for and about Social Movements</i>. 6 (1). [p.392–411].</li> <li>• Center for Conflict Resolution. Recuperado de: <a href="http://ccrkc.org/">http://ccrkc.org/</a></li> <li>• Resolving Conflict Creatively Program. Enseñanzas de habilidades y destrezas para la resolución y manejo de conflicto, comunicación, control de ira, meditación, cooperación. Recuperado de: <a href="http://www.morningsidecenter.org/resolving-conflict-creatively-program">http://www.morningsidecenter.org/resolving-conflict-creatively-program</a>.</li> </ul>
<p><b>Pedagogías de la Paz mediante expresiones artísticas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gernika Gogoratuz. Recuperado de: <a href="http://www.sarenet.es/gernikag/">http://www.sarenet.es/gernikag/</a></li> <li>• Boal, Arturo. (1980) <i>El Teatro de los Oprimidos</i>. Teoría y Práctica. Editorial Nueva Imagen: México.</li> <li>• Boal, Arturo. (1998). <i>Juegos para Actores y no Actores</i>. Alba Editorial SIU: España.</li> </ul>
<p><b>Pedagogías de Participación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fals Borda, Orlando. (2009). <i>Una Sociología Sentipensante para América Latina</i>. CLACSO: Colombia.</li> <li>• Fals Borda, Orlando. <i>Globalización y Segunda República</i>. En publicación: Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano no. 10. Buenos Aires : CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Julio 2008.</li> <li>• FAO, <i>Corporate document repository. A handbook for trainers on participatory local development</i>. 10. Training module on PRA tolos. Recuperado de: <a href="http://www.fao.org/docrep/006/ad346e/ad346e0f.htm">http://www.fao.org/docrep/006/ad346e/ad346e0f.htm</a></li> <li>• Schoonmaker, Karen. (s.f. ). <i>Rapid Rural Appraisal (RRA) and Participatory Rural Appraisal (PRA) A Manual for CRS Field Workers and Partners</i>. Recuperado de: <a href="http://www.crs.org/sites/default/files/tools-research/rapid-rural-appraisal-and-participatory-rural-appraisal.pdf">http://www.crs.org/sites/default/files/tools-research/rapid-rural-appraisal-and-participatory-rural-appraisal.pdf</a></li> <li>• Tropenbos Internacional. Colombia. Recuperado de: <a href="http://www.tropenbos.org/publications?output_country=Colombia">http://www.tropenbos.org/publications?output_country=Colombia</a></li> <li>• Geilfus (2009). <i>80 Herramientas para el desarrollo participativo</i>. 8va edición. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA): San José, Costa Rica. Recuperado de: <a href="http://ejoventut.gencat.cat/permalink/aac2bb0c-2a0c-11e4-bcfe-005056924a59">http://ejoventut.gencat.cat/permalink/aac2bb0c-2a0c-11e4-bcfe-005056924a59</a></li> </ul>

## Ficha bibliográfica por temas

<b>Aprendizaje vivencial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Metodología de enseñanza en los cursos de capacitación en BPM, HACCP y auditoría</i>. Desarrollada por INPPAZ/OPS/OMS Recuperado de: <a href="https://redpsaer.files.wordpress.com/2010/02/metodologia-de-ensenanaz-apara-adultos.pdf">https://redpsaer.files.wordpress.com/2010/02/metodologia-de-ensenanaz-apara-adultos.pdf</a></li> <li>• <i>Programa de Capacitación en Aprendizaje Vivencial</i> (s.f.) Synapsis. Patagonia. Recuperado de: <a href="http://www.synapsis-patagonia.com/cursos/AV/AV-APUNTE_1.pdf">http://www.synapsis-patagonia.com/cursos/AV/AV-APUNTE_1.pdf</a></li> <li>• Gómez, Jeremías (s.f.). <i>El Aprendizaje Experiencial</i>. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Recuperado de: <a href="http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_Lecture_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf">http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_Lecture_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf</a></li> <li>• Kolb, David; Boyatzis, Richard &amp; Mainemelis, Charalampos (2001). <i>Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions</i>. Chapter 9. En: <i>Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles</i>. Robert Sternberg &amp; Li-Fa Zhang ed. Routledge:Oxon.</li> </ul>
<b>Neurociencia aplicada al aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asociación Educar. <i>Ciencias y Neurociencias aplicadas al Desarrollo Humano</i>. En: <a href="http://www.asociacioneducar.com">www.asociacioneducar.com</a></li> <li>• MORA, Francisco (2015). <i>Neuroeducación</i>. Alianza Editorial, España. 5ta Reimpresión.</li> <li>• Brain Decision (s.f.). <i>Neurociencia Aplicada a la Educación. Estimulando Ambos Hemisferios Cerebrales</i>. Recuperada de: <a href="http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/e_news_febrero_2009a.pdf">http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/e_news_febrero_2009a.pdf</a></li> <li>• Ruiz, Carlos (s.f.) <i>Neurociencia y Educación</i>. Recuperado de: <a href="http://webdocente.altascapacidades.es/Articulos/PDF/Art6/1_neurociencia_y_educacion.pdf">http://webdocente.altascapacidades.es/Articulos/PDF/Art6/1_neurociencia_y_educacion.pdf</a></li> <li>• Corporación Otra Escuela (s.f.). <i>Curso Formación de educadores para la paz y neuroconvivencia a través del juego y del arte</i>. Nivel 1. Recuperado de <a href="http://www.otraescuela.org/proyectos/neuroconvivencia/sexta_curso_neuroconvivencia.html">http://www.otraescuela.org/proyectos/neuroconvivencia/sexta_curso_neuroconvivencia.html</a></li> <li>• McGeeham, Jane (s.f.) <i>Aprendizaje Cerebro-compatible</i>. Martha Suárez td. Recuperado de: <a href="http://www.greenteacher.com/article%20files/Aprendizaje%20Cerebro.pdf">http://www.greenteacher.com/article%20files/Aprendizaje%20Cerebro.pdf</a></li> </ul>
<b>Enfoque socioafectivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola de Pau, (s.f.) <i>La Metodología Socia Afectiva</i>. Recuperado de: <a href="http://escolapau.uab.cat/img/educacion/anexo11e.pdf">http://escolapau.uab.cat/img/educacion/anexo11e.pdf</a></li> <li>• Pan, Irene (2008). Resolución de Conflictos. En: Resolución de Conflictos y Educación para la Paz Programa práctico para adolescentes. Publicaciones Digitales S.A.: Sevilla.</li> </ul>

<p><b>Andragogía</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Metodología de enseñanza en los cursos de capacitación en BPM, HACCP y auditoría.</i> INPPAZ/OPS/OMS Recuperado de: <a href="https://redpsaer.files.wordpress.com/2010/02/metodologia-de-ensenanaz-apara-adultos.pdf">https://redpsaer.files.wordpress.com/2010/02/metodologia-de-ensenanaz-apara-adultos.pdf</a></li> <li>• Knowles, Malcolm (1981). <i>The Modern Practice of Adult Education From Pedagogy to Andragogy.</i> Cambridge: New York, [p.40-59]. Recuperado de: <a href="http://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a_The_%20Modern_Practice_of_Adult_Education.pdf">http://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a_The_%20Modern_Practice_of_Adult_Education.pdf</a></li> <li>• Kowles, Malcolm; Holton, Elwood &amp; Swanson, Richard (2015). <i>The Adult Lerner: The definitive classic in adult education and human resource development.</i> Eight edition. Routledge: New York.</li> <li>• Caraballo, Rosana (2007). <i>La Andragogía en la educación superior.</i> Investigación y postgrado. 22. (2). [p.187-206]. Caracas Venezuela. Recuperado de: <a href="http://www.redalyc.org/pdf/658/65822208.pdf">http://www.redalyc.org/pdf/658/65822208.pdf</a></li> </ul>
<p><b>Lenguaje Lúdico Artístico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Álvarez, Elías. (s.f.). <i>Procedimiento para lograr la calidad de un evento Educativo Realizado dentro del Marco de la Metodología Experiencial.</i> Recuperado de: <a href="http://amauta international.com/BIBVIRT/CalidadMetodoExperiencial.pdf">http://amauta international.com/BIBVIRT/CalidadMetodoExperiencial.pdf</a></li> <li>• Dalley, Tessa. 1984. <i>El arte como terapia: un introducción al uso del arte como técnica terapéutica.</i> Routledge.</li> <li>• Abad, Javier (s.f.). <i>Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración.</i>[1-29] Recuperado de: <a href="file:///Users/valentina/Downloads/experiencia_estetica_artistica.pdf">file:///Users/valentina/Downloads/experiencia_estetica_artistica.pdf</a></li> </ul>

# BIBLIOGRAFÍA

- Abad, Javier (s.f.). *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración* [1-29] Recuperado de: [file:///Users/valentina/Downloads/experiencia\\_estetica\\_artistica.pdf](file:///Users/valentina/Downloads/experiencia_estetica_artistica.pdf)
- Álvarez, Elías (s.f.). *Procedimiento para lograr la calidad de un evento educativo realizado dentro del marco de la metodología experiencial*. [1.7] Recuperado de: <http://amauta-international.com/BIBVIRT/CalidadMetodoExperiencial.pdf>
- Archila, Mauricio. (2015). *Trayectoria del Diálogo de Saberes en Colombia*. En Hasta Cuando Soñemos. Extractivismo e Interculturalidad en el Sur de la Guajira. CINEP: Bogotá.
- Bajaj, Monisha (2015) *Pedagogies of resistance and critical peace education praxis*. Journal of Peace Education, 12(2), [p.154-166].
- Boal, Arturo (1980). *Teatro del Oprimido. 1. Teoría y Práctica*. México: Nueva Imagen. Recuperado de: <https://arditiesp.files.wordpress.com/2015/04/boal-augusto-teatro-del-oprimido.pdf>
- Boal, Augusto (1998). *Legislative Theatre. Using Performance to Make Politics*. Adrian Jackson trad. Londres: Routledge. Recuperado en: [http://forumtheatre.by/wp-content/uploads/2014/10/Boal-Augusto-Legislative-Theatre\\_-Using-Performance-to-Make-Politics.pdf](http://forumtheatre.by/wp-content/uploads/2014/10/Boal-Augusto-Legislative-Theatre_-Using-Performance-to-Make-Politics.pdf)
- Brain Decision (s.f.). *Neurociencia Aplicada a la Educación. Estimulando Ambos Hemisferios Cerebrales*. Recuperada de: [http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/e\\_news\\_febrero\\_2009a.pdf](http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/e_news_febrero_2009a.pdf)
- Brantmeier, Edward J. (2011). *Toward Mainstreaming Critical Peace Education in U.S. Teacher Education*. In Critical Pedagogy in the 21st Century: A New Generation of Scholars. C. S. Malott and B. Porfilio eds, [p.349–375]. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Caraballo, Rosana (2007). *La Andragogía en la educación superior*. Investigación y postgrado. 22. (2). [p.187-206]. Caracas, Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/658/65822208.pdf>
- Consejo de Educación de América Latina y El Caribe. CEAAL. (s.f.) *¿Quiénes somos?* Recuperado de : <http://www.ceaal.org/v2/cquienes.php>
- Corporación Otra Escuela (s.f.). *Teatro del oprimido y Teatro foro en la educación y construcción de una cultura de paz*. Recuperado de: [http://www.otraescuela.org/documentos/teatro\\_del\\_oprimido\\_y\\_teatro\\_foro\\_en\\_edupaz.pdf](http://www.otraescuela.org/documentos/teatro_del_oprimido_y_teatro_foro_en_edupaz.pdf)

Corporación Otra Escuela (s.f.). *Curso Formación de educadores para la paz y neuroconvivencia a través del juego y del arte*. Nivel 1. Recuperado de [http://www.otraescuela.org/proyectos/neuroconvivencia/sexta\\_curso\\_neuroconvivencia.html](http://www.otraescuela.org/proyectos/neuroconvivencia/sexta_curso_neuroconvivencia.html)

Diálogos Improbables. (s.f.). Recuperado de: <http://dialogosimprobables.blogspot.com.co/>

Echeverri, Jaime Hernán & Gómez, José Gabriel. (2009). *Lo lúdico como componente de lo pedagógico. La cultura, el juego y la dimensión humana*. En: Marco teórico investigación sobre la dimensión Lúdica del maestro en formación. Recuperado de: <http://blog.utp.edu.co/areaderecreacionpcdyr/files/2012/07/LO-LUDICO-COMO-COMPONENTE-DE-LO-PEDAGOGICO.pdf>

Eizagirre, Marlén (s.f.). *Educación Popular. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación del Desarrollo*. Recuperado de: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/83>

Escola de Cultura de Pau (s.f.). *Provención. juegos y dinámicas*. Recuperado de: [http://escolapau.uab.cat/index.php?option=com\\_content&view=article&id=191%3Aprovencion&catid=70&Itemid=93&lang=es](http://escolapau.uab.cat/index.php?option=com_content&view=article&id=191%3Aprovencion&catid=70&Itemid=93&lang=es)

Escola de Cultura de Pau, (s.f.) *La metodología socio-afectiva*. Recuperado de: <http://escolapau.uab.cat/img/educacion/anexo11e.pdf>.

FAO, (2015) *Espacios de diálogo como estrategia para integrar el derecho a la alimentación en municipios rurales de América Latina*. Recomendaciones para su conformación y fortalecimiento. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura: Roma. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/a-i4563s.pdf>

Hantzopoulos, María. 2011. *Institutionalizing Critical Peace Education in Public Schools: A Case for Comprehensive Implementation*. Journal of Peace Education 8(3), [p.225–242]

(FIP/OACP 2016-2017) *Curso de competencias para la paz territorial*.

Freire, Paulo (1975). *Pedagogía del oprimido*. 2ª Edición. México: Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios de la práctica educativa*. 2ª edición. Buenos Aires: Siglo XX Editores.

Geilfus (2009). *80 Herramientas para el desarrollo participativo*. 8va edición. San José: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) Recuperado de: <http://ejoventut.gencat.cat/permalink/aac2bb0c-2a0c-11e4-bcfe-005056924a59>

Gómez, Jeremías (s.f.). *El Aprendizaje Experiencial*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Recuperado de: [http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LECTURE\\_5/1/3.Gomez\\_Pawelek.pdf](http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf)

González, Fernando. (2008). *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*. Diversitas. 4 (2) Bogotá. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-99982008000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000200002)

Jares, X (1999). "Componentes". *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Popular. [p.149-172].

Kolb, David. Boyatzis, Richard & Mainemelis, Charalampos (2001). *Experiential Learning*

*Theory: Previous Research and New Directions*. Chapter 9. En: Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles.

Kolmans, E. (s.f.). *La educación popular, los enfoques educativos modernos y la metodología cac*. Recuperado de: [http://www.infodf.org.mx/escuela/curso\\_capacitadores/educacion\\_popular/La\\_educacion\\_popular\\_y\\_CaC.pdf](http://www.infodf.org.mx/escuela/curso_capacitadores/educacion_popular/La_educacion_popular_y_CaC.pdf)

Knowles, Malcolm (1981). *The modern practice of adult education from pedagogy to andragogy*. Cambridge: New York, [p.40-59]. Recuperado de: [http://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a\\_The\\_%20Modern\\_Practice\\_of\\_Adult\\_Education.pdf](http://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a_The_%20Modern_Practice_of_Adult_Education.pdf)

Kowles, Malcolm. Holton, Elwood & Swanson, Richard (2015). *The Adult Lerner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Eight edition. Routledge: New York.

La Red. Red Latinoamericana de Educación Popular. Presentación. Recuperado de: <http://redlaedupopular.org/index.php/la-institucion/presentacion>

McGeetham, Jane (s.f.) Aprendizaje Cerebro-compatible. Martha Suárez td. Recuperado de: <http://www.greenteacher.com/article%20files/Aprendizaje%20Cerebro.pdf>

Mejía, Dilia (s.f.) *Propuesta pedagógico didáctica a través de la didáctica viva y educación para la paz en Montes de María*. Recuperado de: <http://premiosantillana.com.co/pdf/1-LA-ENSEÑANZA-DE-LAS-CIENCIAS-SOCIALES.pdf>

Meza, María Carolina (2015). *Capacidades Locales para la paz. Apuesta Metodológica*. Zeta Comunicaciones: Colombia. Recuperado de: [http://www.ideaspaz.org/especiales/capacidades-locales-para-la-paz/descargas/FIP\\_CartillasRegiones\\_02Metodologia.pdf](http://www.ideaspaz.org/especiales/capacidades-locales-para-la-paz/descargas/FIP_CartillasRegiones_02Metodologia.pdf)

Montealegre, Diana. y Urrego, Jaime. (2012). *Acción sin daño*. Universidad Nacional de Colombia.

Motos Tomás (s.f.). *Construyendo Ciudadanía Creativamente. El teatro legislativo de Augusto Boal*. Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas. Universidad de Valencia., [p.18-26] <http://www.naque.es/revistas/pdf/R61.pdf>

Naciones Unidas (6 de Octubre de 1999). Declaración y Programa de Acción sobre una cultura de paz. [Resolución Nº53/243, 1999]. Recuperado de: [http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp\\_res243.pdf](http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf)

Ortega, Piedad. Castro, Clara. Merchán, Jeritza & Vélez, Gerardo (2015). *Pedagogía de la Memoria, un país amnésico*. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.

Pan, Irene (2008). *Resolución de Conflictos*. En: Resolución de Conflictos y Educación para la Paz Programa práctico para adolescentes. Publicaciones Digitales S.A.: Sevilla.

Prada, María. Restrepo, Isabel. Sánchez, Myriam & Arboleda, Zohanny. *Acción CaPaz: Estrategia de capacidades para la paz y la convivencia*. OACP, DAFP, DNP, ESAP, 2016. Disponible en: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/cartilla-accion-capaz-2017-08.pdf>

Documento de profundización Acción CaPaz: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/profundizacion-cartilla-accion-capaz-2017-08.pdf>

- Programa de Capacitación en Aprendizaje Vivencial (s.f.) Synapsis. Patagonia. Recuperado de: [http://www.synapsis-patagonia.com/cursos/AV/AV-APUNTE\\_1.pdf](http://www.synapsis-patagonia.com/cursos/AV/AV-APUNTE_1.pdf)
- Quesada, Marlén (s.f.). *Esperanza y conciencia para la educación la apertura de espacios para una participación crítica*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/freire/ugalde.pdf>
- Romero, Olga Lucía (2013). *La experiencia conversacional apreciativa: una experiencia de creación de escenarios para el desarrollo humano de los jóvenes*. *Folios de Humanidades y Pedagogía*. [p.75-87].
- Rubio, Graciela (2007). *Educación y Memoria, desafío y tensiones de una propuesta*. *Nómadas: revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 15(1) Universidad de Valparaíso Chile. Recuperado de: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/15/gracielarubio.pdf>
- Ruiz, Carlos (s.f.) *Neurociencia y Educación*. Recuperado de: [http://webdocente.altascapacidades.es/Articulos/PDF/Art6/1\\_neurociencia\\_y\\_educacion.pdf](http://webdocente.altascapacidades.es/Articulos/PDF/Art6/1_neurociencia_y_educacion.pdf)
- Sacavino, Susana (20015). *Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia*. *Folios*. 41 (1). [p.69-85].
- Sáez, Cristina. (s.f.). *Neuroeducación*. [p.74-79]. Quo: México. Recuperado de: [http://www.ub.edu/geneticaclass/es/davidbueno/Articles\\_de\\_divulgacio\\_i\\_opinio/Altres/Neuroeducacion-QUO.pdf](http://www.ub.edu/geneticaclass/es/davidbueno/Articles_de_divulgacio_i_opinio/Altres/Neuroeducacion-QUO.pdf)
- Salinas, L.; Palacios, J.; Gallego, J. y Rincón, M. (2014). *Lineamientos distritales para la aplicación del Enfoque Diferencial*. IDPAC, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Schimpf-Herken, Ilse. (2012). *Descubriéndonos en el otro. La memoria histórica en construcción*. Panel 3 del Seminario internacional Memoria y educación: retos para la enseñanza de la historia reciente, realizado el 12 de noviembre del 2012. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=B4jibJeHnKI>
- Schimpf-Herken, Ilse & Baumann, Till (2015). *El Tercer espacio en el arte y la terapia*. Dimensiones del Arte en el trabajo Psicosocial. Praxis y Saber. Vol.6. Número 12. [p.76-96] Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v6n12/v6n12a05.pdf>
- Toh, Swee-Hin. Education For Sustainable Development & The Weaving Of A Culture Of Peace: Complementarities And Synergies. resented at the UNESCO Expert Meeting on Education for Sustainable Development (ESD): Reorienting Education to Address Sustainability, 1-3 May, 2006, Kanchanaburi, Thailand.
- Vela Mantilla, Margarita María; Rodríguez Fernández, Julia Esmeralda; Rodríguez Puentes, Ana Luz; y García Muñoz, Lina María (2011). *Acción sin daño como aporte a la construcción de paz: propuesta para la práctica*. Bogotá: Editorial Armonía Impresiones.
- Zavaleta, Esther (1986) UNESCO-OREALC: Santiago. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000720/072068SB.pdf>



# EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA PARA LA PAZ

## MATERIAL PARA LA PRÁCTICA

*Ya es hora de entender que este desastre cultural no se remedia ni con plomo ni con plata, sino con una Educación para la Paz [...]. Una educación inconforme y reflexiva que nos incite a descubrir quiénes somos, en una sociedad que se parezca más a la que merecemos.*

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Este documento es una propuesta conceptual y práctica, dirigida a personas, organizaciones, instituciones educativas y entidades públicas y privadas que planean diseñar y/o desarrollar procesos de fortalecimiento de capacidades, pedagogía y Educación para la Paz.

El capítulo uno del documento expone los antecedentes y motivos que llevaron a su elaboración. En el capítulo dos, se describe qué es Educación para la Paz y su importancia. El capítulo tres hace énfasis en cuáles son los contenidos que desarrolla una Educación y Pedagogía para la Paz. Posteriormente, el capítulo cuatro hace referencia a los enfoques pedagógicos que promueven Educación para la Paz. Luego, en el capítulo cinco se proponen algunas metodologías útiles para educar para la paz, que se han encontrado en estudios sobre paz y transformación de conflictos.

Finalmente, el documento incluye dos anexos: uno con ofertas de programas de Construcción de Paz, Cultura de Paz y Educación para la Paz existentes en Colombia; otro con ampliación de bibliografía relacionada con los contenidos presentados, con el fin de permitir la profundización en los temas.



Implementado por:



Al servicio  
de las personas  
y las naciones



International Organization for Migration (IOM)  
The UN Migration Agency