



Revista Colombiana de Ciencias Sociales

ISSN: 2216-1201

Universidad Católica Luis Amigó

Jaramillo Valencia, Bairon; Pérez Castro, Laura Vanesa; Gómez Múnera, María Natalia

LA PAZ EN LA DIVERSIDAD: ANÁLISIS SOBRE LA
INCLUSIÓN A LA INVERSA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS¹

Revista Colombiana de Ciencias Sociales, vol. 12, núm. 1, 2021, -Junio, pp. 219-237

Universidad Católica Luis Amigó

DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.3334>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497866589009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

LA PAZ EN LA DIVERSIDAD: ANÁLISIS SOBRE LA INCLUSIÓN A LA INVERSA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS¹

PEACE IN DIVERSITY: ANALYSIS ABOUT REVERSE INCLUSION IN EDUCATIONAL CONTEXTS

Bairon Jaramillo Valencia*, Laura Vanesa Pérez Castro**, María Natalia Gómez Múnera***

Universidad Católica Luis Amigó

Recibido: 20 de agosto de 2019–Aceptado: 1 de abril de 2020–Publicado: 1 de enero de 2021

Forma de citar este artículo en APA:

Jaramillo-Valencia, B., Pérez-Castro, L. V., y Gómez-Múnera, M. N. (enero-junio, 2021). La paz en la diversidad: análisis sobre la inclusión a la inversa en contextos educativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(1), pp. 219-237. <https://doi.org/10.21501/22161201.3334>

Resumen

En el presente artículo se demuestra la importancia de la construcción de cultura de paz, de niños y niñas de quinto de primaria en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur en el año 2018. Para la escritura del marco teórico se tuvo en cuenta el concepto *cultura de paz* y algunas fuentes de expertos sobre el tema, las cuales definen y mencionan la responsabilidad del Estado y la escuela en lo correspondiente a la formación moral para lograr desarrollar una cultura de paz. Asimismo, el estudio se acoge a un paradigma cualitativo de corte descriptivo y se orienta bajo el tipo de investigación etnográfica. Las técnicas de recolección de información aplicadas para dar cumplimiento a los objetivos propuestos son: la observación

¹ Este artículo se deriva de la investigación *Inclusión a la inversa y cultura de paz en el contexto educativo*, ejecutada bajo el apoyo de la Universidad Católica Luis Amigó y la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur de Medellín, durante los años 2017 y 2018.

* Magíster en Educación con Especialidad en Educación Superior, Universidad Católica Luis Amigó. Grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas extranjeras (EILEX), Medellín-Colombia. Contacto: bairon.jaramillova@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6471-3139>, <https://scholar.google.com/citations?user=2b28iRkAAAAJ&hl=es>

** Licenciada en Educación Infantil, Universidad Católica Luis Amigó, semillero de investigación Letras y Voces, Medellín-Colombia. Contacto: laura.perezca@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8457-9093>

*** Licenciada en Educación Infantil, Universidad Católica Luis Amigó, semillero de investigación Letras y Voces, Medellín-Colombia. Contacto: maria.gomezat@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8453-5239>

participante, entrevistas semiestructuradas y el grupo focal. Entre los resultados relevantes, se destaca que las unidades de análisis mismas concluyen que las acciones violentas no dan solución a los problemas que se presentan en el escenario educativo.

Palabras clave

Cultura; Paz; Niños; Dinámica de grupo; Educación; Escuela.

Abstract

This article demonstrates the importance of building a culture of peace for boys and girls in the fifth grade of the Francisco Luis Hernández Betancur Educational Institution in 2018. For the writing of the theoretical framework, the concept of the culture of peace and some sources of experts on the subject, which define and mention the responsibility of the State and the school, in what corresponds to the moral formation to develop a culture of peace. Likewise, the study follows a qualitative descriptive paradigm and is oriented under the type of ethnographic research. The information-gathering techniques applied to fulfill the proposed objectives are participant observation, semi-structured interviews, and the focus group. From the relevant results, it is highlighted that the units of the analysis themselves conclude that violent actions do not provide a solution to the problems that arise in the educational setting.

Keywords

Culture; Peace; Children; Group dynamic; Education; School.

INTRODUCCIÓN

Para comenzar, es imperativo declarar que —además de ser un espacio de enseñanza-aprendizaje— la escuela debe ser un lugar de encuentro para acoger y reconocer la singularidad de cada uno de sus estudiantes; y de igual modo, esta debe propiciar la construcción de la enseñanza hacia los fines y metas de la educación en forma colectiva, permitiendo que todos los miembros de la comunidad educativa puedan formar parte armónica de ella. Por lo cual, es necesario que este contexto académico cuente con espacios y momentos para el debate, la reflexión y construcción de propuestas.

Este artículo hace referencia a la cultura de paz en las dinámicas grupales dentro del contexto escolar y describe cómo dicho proceso puede convertirse en una herramienta útil para enfrentar los retos educativos y sociales de la actualidad, a través del logro de un verdadero y auténtico proceso de equidad.

Se trabaja sobre este tema a partir del planteamiento del problema establecido en el proyecto que sirvió como referente para la escritura de este texto, en el cual el equipo investigativo requería tener conocimiento de primera mano sobre la efectividad en la implementación de un modelo pedagógico desarrollista de inclusión en un escenario educativo —en este caso, en la IE Francisco Luis Hernández—.

Desde esta perspectiva, la investigación —más bien vista como una oportunidad para caracterizar y comprender una realidad socio-académica— no se enfatizó en dar solución a una problemática, sino en conocer los procedimientos de una comunidad que emplea la inclusión a la inversa como arquetipo en sus prácticas educativas.

MARCO TEÓRICO

La cultura de paz puede ser percibida como una actitud característica de ciertos grupos, los cuales comparten una serie de valores entre sí. En consecuencia, entre sus matices se encuentra el repudio a la violencia y a todo tipo de disputas físicas y psicológicas; y en vez de eso, se aboga por dar soluciones pacíficas mediatizadas por el diálogo. Sobre lo anterior, Gualy García (2017) argumenta: “La cultura de paz es pues un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad” (p. 23). En este sentido, la reflexión

y los argumentos son las herramientas indispensables para construir esa cultura conciliadora, la cual tiende a traer múltiples beneficios para los grupos que se desenvuelvan bajo las concepciones de dichas ideas.

Se debe tener en cuenta que lo conocido hoy por hoy sobre cultura de paz proviene de múltiples reflexiones contemporáneas sobre los conflictos en las realidades sociales que permitieron una serie de desarrollos sobre la concepción de cultura de paz, efectuados por personal que ha hecho parte de comités internacionales garantes de la seguridad, la paz y la convivencia entre naciones, tal como la Organización de Naciones Unidas (ONU). En estos espacios, la confluencia de ideas se concreta en acuerdos, y los acuerdos se visualizan en sus respectivos textos públicos, verbigracia: “El concepto de cultura de paz fue desarrollado por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en el artículo 1 de la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz del año 1999” (Grajales Montoya et al., 2017, p. 171). En este orden de ideas, se presenta la definición conceptual de la fuente en cuestión:

La cultura de paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones. (ONU, 1999, p. 1)

Así pues, en el mayor de los casos, los estamentos internacionales apoyan de forma constructiva las políticas de Estado que se tienen en cada país. El componente diferenciador radica en las voluntades de los hombres que gobiernan las naciones y lo que les subyace, como las agendas políticas y proyectos.

Por otra parte, los derechos humanos son los pilares que —establecidos y promovidos por la ONU— garantizan el respeto y los acuerdos sobre cualquier tipo de tratado entre las comunidades con cultura de paz. La cultura de paz intenta crear conciencia en el mundo para establecer concepciones de *No Violencia* y, de esta forma, generar cambios paulatinos de actitud con los que poco a poco todos los habitantes de una nación se sentirían identificados y optarían por la justicia para el beneficio colectivo. Sobre este tema, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1999) estableció lo siguiente:

El año 2000 debe constituir un nuevo comienzo para transformar la cultura de guerra y de violencia en una cultura de paz y de no violencia. Esta evolución exige la participación de todos y les da a los jóvenes y a las generaciones futuras valores que les ayuden a forjar un mundo más digno y armonioso, un mundo de justicia, solidaridad, libertad y prosperidad. La cultura de paz hace posible el desarrollo duradero, la protección del medio ambiente y la satisfacción personal de cada ser humano. (p. 2)

El reto más grande, y en mayor medida utópico, para la cultura de paz es erradicar todo tipo de violencia en el mundo; por ende, sobre esta consigna se desprenden una serie de puntos que pretenden alcanzar dicho objetivo:

La construcción de una cultura de paz es fundamental para erradicar, disminuir, prevenir y desaprender estas formas de violencia. Esta se va construyendo cada día en torno a la realidad individual y social; en este devenir, es trascendental la educación para la paz como un proceso que permite transformar las personas y las realidades, para que cada quien asuma la paz como una práctica en sus relaciones cotidianas. (Cerdas-Agüero, 2015, p. 151)

La cultura de paz es una construcción, no un mandato que se establece para que una colectividad adopte una serie de comportamientos; esta realidad se construye a conciencia y lentamente. Tanto cada individuo como cada grupo al que pertenece, se “transforma” con el fin de asumir la paz en el día a día.

Por otra parte, se enuncia que lo requerido para generar procesos de paz es la comprensión de las personas sobre lo que este proceder conlleva. Este entendimiento posibilitaría que las relaciones entre individuos lleguen a ser a conciencia y no de forma impositiva. Así, y solo así, se pasaría a un mundo con justicia, en el cual se espera que todos compartan y disfruten de la dignidad y libertad. Con base a lo anterior, López López (2015) argumenta:

De modo que para generar esos procesos encaminados a la construcción y fortalecimiento de una cultura de paz, se hace necesario la comprensión de la manera en la cual se establecen y se tejen las relaciones entre el individuo y su contexto y la mutua influencia que uno tiene sobre el otro, pues ello da cuenta de la responsabilidad y posibilidad de cada actor en la construcción de mundos posibles y en la modificación de los mismos. (p. 95)

Dando continuidad a lo anterior, cada persona que desee llegar a ser parte de una construcción por y para la cultura de paz, debería ser consciente del cambio de actitud y de vida a asumir, tanto para sí mismo como para los demás. Con base a lo anterior, se concreta que el fin de la cultura de paz es que haya una transformación paulatina del pensamiento humano, un cambio de perspectiva que conduzca a los sujetos hacia la empatía: sentir lo que el otro puede llegar a sentir, conocer el dolor que se puede evitar y las relaciones de concordia que se pueden gestar en los procesos de carácter interpersonal. Cuando una consigna de cultura de paz se instaure en las mentes de una comunidad, normalmente se refleja en las familias, las sociedades y los estados. Indica Leal Valenzuela (2016) a propósito:

Por lo tanto, la construcción de la cultura de paz es un proceso de transformación del pensamiento, sentimientos, forma de comunicación y de actuar de cada individuo, pero para que pueda encontrar coherencia en su entorno, es fundamental que también se transformen desde la base el Estado, la educación y la familia. (p. 67)

Otra de los conceptos centrales en esta investigación *dinámicas grupales* —también conocidas como dinámicas de grupo—; tienen que ver con la forma en que uno o varios conjuntos de personas afianzan una serie de relaciones entre sí, consideradas indispensables para las decisiones colectivas. Las dinámicas de grupo pueden ser enfocadas hacia diferentes objetivos, ya sea con fines positivos o negativos, deben responder a comportamientos análogos de cada sujeto que hace parte de una colectividad; es decir, en estas debe estar presente la participación y los acuerdos de los sujetos para obrar en sintonía con el grupo. Sobre lo anterior, Proaño Vargas y Pérez Espinoza (2016) declaran que “las dinámicas grupales son mucho más que una forma de entretenimiento.

Son un importante medio que permite incentivar procesos de participación, expresión e integración” (p. 10). No obstante, ya sea para fines recreativos o de ocio, las dinámicas grupales siempre van a requerir de la participación activa de cada uno de sus miembros.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, las dinámicas grupales permiten la comprensión de cómo se relacionan los individuos que hacen parte de un colectivo, sus interacciones y actitudes. Asimismo, permiten identificar una serie de roles distintivos en los actúes de diversos círculos de personas. En el contexto educativo, el docente, tutor o persona a cargo tiene la necesidad de comprender las dinámicas grupales en sus estudiantes, los roles que se generan de forma natural a través de la interacción entre ellos mismos. Esto posibilita al docente la reflexión pedagógica y la implementación de estrategias didácticas en las sesiones de clase:

la dinámica de grupo busca explicar los cambios internos que se producen como resultado de las fuerzas y condiciones que influyen en los grupos como un todo y de cómo reaccionan los integrantes mejorando la convivencia de los niños y niñas en el desempeño del trabajo en el salón de clase. (Cevallos Recalde, 2017, p. 23)

Por ende, y tomando como referencia la educación infantil —escenario idóneo para reconocer comportamientos grupales en niños y niñas— se comprende que la dinámica de grupo depende del buen comportamiento, actitud que permite el trabajo, ya sea de forma cooperativa o colaborativa.

Es imperativo apuntar que, para lograr gestar la cooperación y la colaboración en los grupos, se hace necesaria la comunicación. Puesto que el acto comunicativo en escenarios educativos algunas veces suele estar enfocado entre lo que el docente dice al estudiante que haga, reducción en el alcance de esta herramienta que fortalece lazos interpersonales; en consecuencia, la orientación de la comunicación enfocada única y exclusivamente hacia las instrucciones y correcciones en el aula de clase, puede provocar casos como este: “Los estilos evidenciados por parte de las organizaciones encuestadas, muestran una falta de comunicación enfocada al cooperativismo y el trabajo en equipo, situación que favorece el desarrollo de conflictos en detrimento de una cultura de paz” (Castellano Caridad et al., 2017, p. 63). Al respecto, se ratifica la sentencia en los casos comunes de los estudiantes que, por diferentes razones, deciden no trabajar en grupo con otros compañeros de su clase; tensión que es percibida por el o la docente que está a cargo, y que por practicidad —sumado al afán por mantener la calma en la sesión— decide conformar los grupos de trabajo, de tal forma que no haya inconveniente al momento de realizar alguna actividad académica.

Procederes como el anterior, dependiendo el análisis, pueden o no ser entendidos como dinámicas aportantes hacia la cultura de paz, ya que en el anterior ejemplo lo que se evita, precisamente, es la resolución del conflicto a través del diálogo y el trabajo mancomunado, pues se incurre en la evasión del diálogo y la disertación entre estudiantes para cubrir una realidad traumática en el aula.

Dando continuidad a lo inherente en las dinámicas grupales, la posibilidad de comprender los procederes de cada miembro de un grupo le permite a todo aquel que esté a cargo de un colectivo, dirigir y asignar responsabilidades acordes a las fortalezas y debilidades expuestas; los roles asignados después de comprender las dinámicas de un colectivo posibilitan la reciprocidad y armonía entre los integrantes y sus ejecuciones. Sobre esto, Flores Solís (2017) manifiesta que: “Las dinámicas grupales se esfuerzan por mostrar los cambios que se producen en los grupos durante los periodos en que los integrantes actúan recíprocamente” (p. 22). Cuando hay solidaridad entre las personas hacia un objetivo, se pueden percibir dinámicas grupales bien encaminadas; este tipo de comportamientos ayudan a cohesionar lazos, más aún con aquellos compañeros de clase que viven el día a día inmersos en escenarios donde la inclusión juega un rol significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Luque Parra y Luque Rojas (2015) establecen que la cooperación en armonía, entre pares que padecen ciertos tipos de discapacidad, se ratifican a través de la aceptación, el reconocimiento y la ayuda mutua.

Con el fin de concluir con esta sección de fundamentación teórica, sobre los conceptos más representativos para la comprensión de este texto en su totalidad, se hace necesario entender lo que significa la expresión *contextos educativos*. Los contextos educativos son ambientes que recogen diferentes factores, no se trata de simples espacios físicos o escenarios donde se llevan a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje. En los contextos educativos se incluyen factores que ejercen influencia en los partícipes; de este modo, el comportamiento se ve condicionado por el ambiente y viceversa:

Los contextos educativos son naturalmente semánticos, ya que el aprendizaje requiere la adquisición de conceptos, habilidades y destrezas, para lo que necesariamente se debe dar una negociación entre los significados de lo impartido por el docente y lo que finalmente se apropia el estudiante. (Leguizamón León, 2010, p. 292)

En la cita anterior se indica que los contextos educativos son poseedores de significados. Con ello se hace referencia a la influencia que los escenarios tienen sobre las personas que los habitan en tanto estos ambientes permiten que las destrezas y concepciones que se interiorizan y se desarrollan en los contextos educativos adquieran relevancia, y sean factores determinantes al momento de aprender.

Los contextos educativos —minuciosamente ambientados físicamente— son percibidos como lugares que propician la integración de grupos. Cuando se habla de niños y niñas, este tipo de contextos son necesarios para que todos puedan desarrollar sus dimensiones. Lo que en décadas anteriores se denominaba *decoración*, en el campo educativo, ahora es una idea sustentada bajo fundamentos teóricos sobre transformación de entornos (ambientación): “Los contextos educativos son considerados generadores de espacios para los procesos de participación de los niños y niñas, buscando la proyección en la esfera pública y social de sus propios sueños e ideales, permitiendo la transformación de sus entornos” (Bello Argumento & Gutiérrez Wilches, 2017, p. 8).

Para la transformación de los contextos educativos, se necesita de conocimiento sobre las disciplinas y las teorías del desarrollo humano, esto con el fin de saber llegar a los estudiantes desde la iconografía y el ejemplo.

Finalmente, el concepto de *inclusión a la inversa* difiere de *inclusión educativa* puesto que la primera se basa, necesariamente, en incorporar una minoría de estudiantes sin ningún tipo de discapacidad en un salón de clase donde el común denominador son aprendices con Necesidades Educativas Especiales (NEE), mientras la segunda tiene como mayoría a estudiantes con algún tipo de discapacidad en aulas regulares:

Lo que se pretende dar a conocer es una inclusión diferente, en la que sean estudiantes que no presenten ningún tipo de necesidad educativa quienes asistan en condición de minoría a la institución educativa, y donde predomine el estudiantado con necesidades educativas especiales, a lo cual se le denominaría inclusión a la inversa. (Jaramillo Valencia et al., 2019, pp. 72-13)

Por lo general, este tipo de procedimientos educativos no son muy comunes debido a que —sea cual fuere el enfoque de las instituciones educativas colombianas— prima la gran demanda de educación en aulas regulares, donde se tiene en cuenta la inclusión educativa, mas no la inversa. Sobre este aspecto, desde el Departamento de Educación de Puerto Rico (2015) se menciona que la participación de compañeros integrados en las actividades académicas de aulas para estudiantes con NEE enriquece a ambos tipos de población en gran medida, y además le muestra al estudiante de aula regular una realidad que le despierta sensibilidad y mayor aceptación ante las diferencias. Adicionalmente, en otro estudio se enuncia una experiencia sobre la efectividad de la inclusión a la inversa en los contextos reales de enseñanza-aprendizaje:

Este ejercicio de inclusión a la inversa fue un éxito teniendo en cuenta lo desaprendido, tanto como los aprendizajes, reconociendo al otro como un igual, y reconociéndonos en el otro. Reconociendo la discapacidad no como incapacidad, sino como una oportunidad para esculcar el alma y aprender de estos seres tan maravillosos. (Bedoya, 2019, p. 48)

En definitiva, la inclusión a la inversa es pertinente porque el mundo requiere cada vez más seres humanos comprensivos para contrarrestar la volatilidad de las relaciones interpersonales actuales, pues en ellas parecen primar otros valores que van de la mano con la futilidad de la globalización.

DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio que sirvió como base para la escritura de este artículo se adscribe a un tipo de investigación cualitativa, puesto que es una perspectiva procedimental enfocada a describir e interpretar la vida social y cultural de los participantes a través la experiencia de las dinámicas grupales (Bustamente et al., 2019), permitiendo analizar el proceso de construcción de cultura de paz —de niños y niñas de quinto de primaria— de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, teniendo en cuenta las experiencias vividas por ellos en dicho contexto de enseñanza-

aprendizaje. Asimismo, esta investigación se considera de corte descriptivo porque está centrada en la identificación y descripción de las características y hechos importantes de un grupo o población. Al respecto, Hernández Sampieri et al., (2006) mencionan que

los estudios descriptivos pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a los que se refieren. Desde luego, pueden integrar las mediciones o información de cada una de dichas variables o conceptos para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés. (p. 95)

Por otra parte, la estrategia metodológica utilizada en este caso fue de corte etnográfico en tanto permite la comprensión de las interacciones de los participantes de la investigación en contextos específicos y naturales: “Así, el propósito específico de la investigación etnográfica es conocer el significado de los hechos de grupos de personas dentro del contexto de la vida cotidiana” (Bernal Torres, 2006, p. 62).

En consonancia con lo anterior, los criterios de la población corresponden a la elección de los estudiantes del grado quinto de primaria de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur del Barrio Aranjuez, de la ciudad de Medellín; y entre las categorías guías que encauzaron esta investigación, se presentan la *cultura de paz* y la *inclusión a la inversa*. La muestra intencionada estuvo compuesta por 20 estudiantes cuyas edades oscilaron entre los 10 y los 13 años, de los cuales 16 fueron niños y 4 niñas; a su vez, 15 de estos no tenían discapacidades físicas o cognitivas y 5 de estos contaban con algún tipo de discapacidad. Esta selección se llevó a cabo a través de un proceso de muestreo probabilístico, en el que el universo fueron niños y niñas de preescolar a quinto de primaria, y el tamaño de la población constó de 27 estudiantes del grado quinto. Por lo cual, a través de un cálculo —con 90 % en el nivel de confianza y 10 % en el nivel de error— el resultado de la muestra fueron 20 educandos.

Consecuentemente, la información se analizó e interpretó por medio de matrices categoriales, partiendo de la triangulación de los datos producto de dichos instrumentos: 1) una observación participante diligenciada a través de una ficha de observación con formato de ítems escala Likert, cuyos valores iban de 0 a 4, siendo 0 (nunca) y 4 (siempre); 2) una entrevista semiestructurada que tuvo un derrotero de 10 enunciados guías para el encauzamiento temático entre entrevistador-entrevistado; 3) un grupo focal que tuvo como propósito verificar la veracidad de los testimonios declarados en la entrevista; y a su vez, generar un clima de espontaneidad para obtener otro tipo de elemento emergente en la investigación.

DISCUSIÓN

En este apartado se exponen los datos cualitativos y algunos cuantitativos arrojados por los instrumentos de recolección de información (observación participante, entrevistas semiestructuradas y grupo focal), todos estos aplicados a los participantes (selección compuesta por niños y niñas del grado preescolar a quinto de primaria).

Teniendo en cuenta los objetivos específicos relacionados a la categoría *cultura de paz*, el equipo investigativo describió la construcción de cultura de paz de los niños y niñas desde la experiencia del proceso de inclusión a la inversa, al igual que la relación de la influencia del proceso de inclusión con la construcción de dicha cultura; consecuentemente, a través de la observación efectuada por los investigadores, se evidenció que los niños y niñas se relacionaron fácilmente entre sí, y existió de igual forma una convivencia escolar adecuada, marcada por el respeto hacia las diferencias del otro. Asimismo, se apreció un trato cordial y respetuoso entre ellos en diferentes escenarios de la institución educativa.

Con el fin de ofrecer un panorama más claro sobre las sesiones de observación, se presentan las siguientes figuras:

Figura 1. Comportamiento observado: los estudiantes con y sin discapacidad se relacionan armónicamente entre sí durante el tiempo de recreo

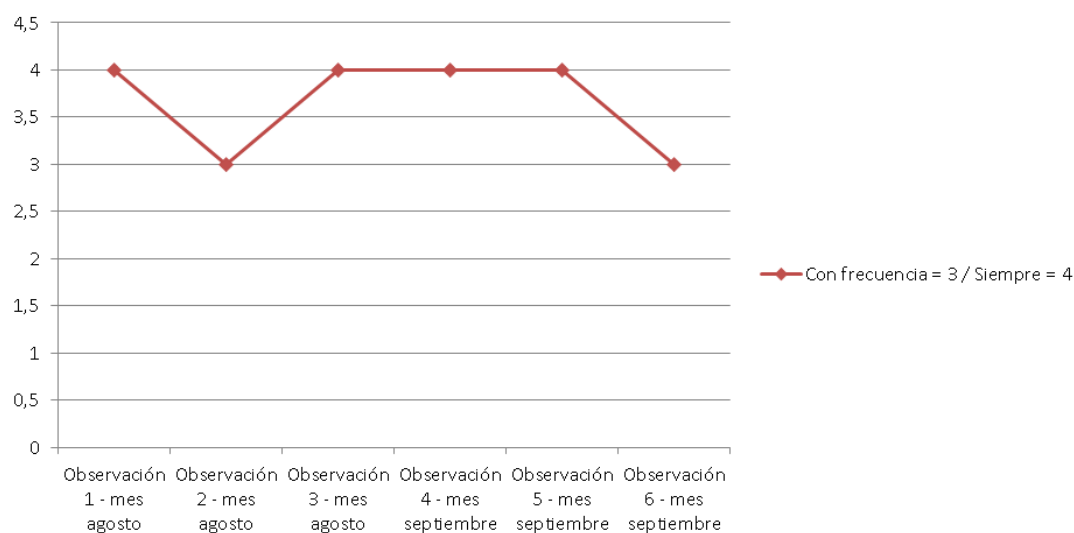
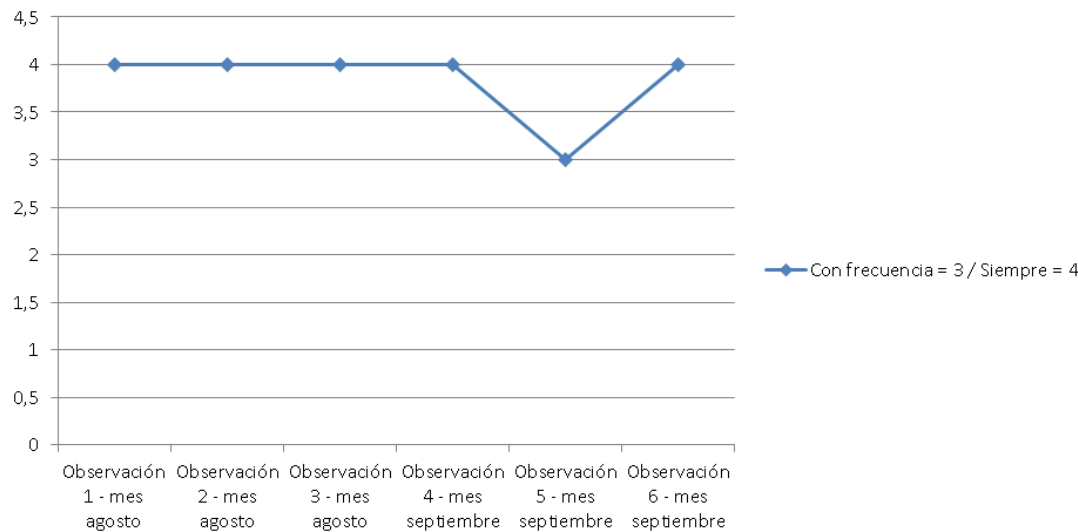


Figura 2. Comportamiento observado: los estudiantes respetan las diferencias del otro durante la convivencia en el recreo



Con referencia a lo anterior, es necesario tener conocimiento sobre las prácticas que posibilitan la convivencia escolar a favor del fomento de una cultura de paz:

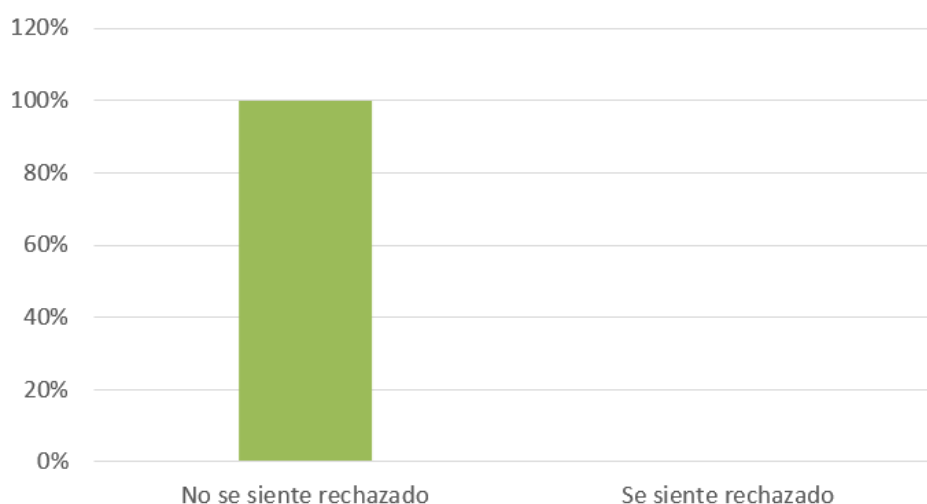
Hay que reconocer que los problemas de convivencia no dejan de ser problemas de valores sociales, en los que la institución escolar y la acción pedagógica de los profesionales pueden jugar un papel fundamental, pero no son ni los únicos ni los principales. El profesorado considera de importancia capital la participación familiar, sin cuyo apoyo difícilmente se conseguirá educar en una Cultura de Paz. Estudios como éste pueden servirnos de modelo para visualizar las buenas prácticas en convivencia. (Caballero Grande, 2010, p. 166)

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos se evidencia que es necesario, para el proceso de aprendizaje, un ambiente de convivencia escolar adecuado, lúdico y propicio para los niños y niñas en estas edades, puesto que ellos son aprendices ávidos que desean comprender todo lo que perciben a su alrededor, y más aún cuando al contexto escolar se refiere; asimismo, en relación con las formas creativas que se ingenian los docentes para el desarrollo de la cultura de paz, se establece que estas prácticas de los maestros —aquellas que lleven a fortalecer lazos de convivencia— deben hacerse igualmente visibles en otros grupos sociales, como lo son la familia y la comunidad en general; esto permite que la cultura de paz trascienda y no solo se quede en el contexto escolar.

Gracias a las prácticas de concordia que se viven en esta institución educativa —como aquellas actividades de clase que le apuntan al ser, en vez de al saber y al hacer— los niños pueden sacar beneficios para el desarrollo tanto personal como interpersonal; esto permite que puedan aprender a convivir con el otro sin necesidad de hacer uso de la violencia. De igual forma, más adelante dicho factor puede repercutir en su vida adulta para posibilitarles su relación con los demás, sin necesidad de agredirlos y así tener más cerca el sueño de establecer una sociedad en paz.

Por otro lado, de acuerdo con los porcentajes en una de las respuestas de la entrevista semiestructurada que se aplicó a la muestra, se percibe una alta puntuación con la que se evidencia la cultura de paz con respecto a la pregunta:

Figura 3. Respuesta en la encuesta a la pregunta: *¿Te has sentido rechazado dentro de la institución, sí o no?*



Nota. Instrumento de recogida suministrado a las unidades de análisis de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur en Medellín, Colombia, durante el mes de marzo, 2018.

De acuerdo con la figura anterior, el 100 % de los estudiantes entrevistados expresaron que no se sienten rechazados dentro de la institución. Esto sucede por el trabajo constante sobre los valores y los principios institucionales que se realiza en este ambiente educativo, lo que resulta en un aprendizaje que los niños ponen en práctica en los diferentes contextos de convivencia. La ausencia de rechazo con respecto a las diferentes discapacidades de sus compañeros —y de los estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad— permite que no se presenten peleas relacionadas con estas o burlas hacia ellos.

Ellos no solo viven y ponen en práctica el *no rechazo de las diferencias* en la institución educativa, sino que además esto es visible en diversos escenarios de la escuela donde ellos respetan las singularidades de los demás; factor que podría replicarse de forma análoga en la comunidad en general (docentes, directivos, personal de aseo, vigilantes). De igual manera, con respecto a la siguiente pregunta:

Figura 4. Respuesta a la pregunta de la entrevista: *¿En cuál de estos espacios existe mayor comunicación con tus compañeros?*



Nota. Instrumento de recogida suministrado a las unidades de análisis de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur en Medellín, Colombia, durante el mes de marzo, 2018.

De acuerdo con estos niveles, el 70 % de los estudiantes respondió que existe una mayor comunicación entre ellos en la cancha. Lo anterior se da porque es un espacio abierto, en el cual se pueden llevar a cabo numerosas actividades recreativas y además hablar sobre temas de interés durante el recreo. En relación con lo anterior —y con el fin de ponderar la importancia del fomento de la cultura de paz— se hace necesario mostrar otra realidad de un proyecto similar que se mostrará posteriormente, el cual refleja la realidad de la violencia dentro de la educación básica y cómo los conflictos pueden llegar a presentarse en esta. Aquí, las disputas de los estudiantes se resolvieron a través de un camino distintivo de la cultura de paz, permitiendo que el ambiente escolar fuese sano y armónico para los niños. A continuación, entre los resultados del estudio en cuestión se muestra lo siguiente:

“¡Acuérdate de los valores!”, “¡No debes agredir al compañero o compañera!” o incluso: “¡Queremos paz!”, “¡Firmaste el acuerdo de paz!”. De esta manera, el cambio que se logró en los niños fue positivo, pues en general se mostraron más relajados, ya no alzaban la voz para gritar insultos, saludaban a sus compañeros, pedían las cosas por favor e intentaban no molestar a los demás. (Carrillo-Pérez, 2016, p. 201)

Por otra parte, se considera que es posible lograr ambientes de paz dentro del aula, siempre y cuando la solución de conflictos se logre a través del diálogo y de la aceptación desde el cuidado de sí mismo entre pares, teniendo conciencia de respetar a los demás; a través del mejoramiento de la comunicación entre los estudiantes con el fin de que comprendan que las acciones violentas no dan solución a los problemas que se les presenten. Estos aspectos no surgen espontáneamente, por lo tanto, los maestros y maestras deben estar preparados para la enseñanza en el manejo de los problemas sociales dentro de los ambientes educativos y cuyos síntomas son sumamente constitutivos en la contemporaneidad; lo anterior, para fomentar en los estudiantes la resolución de problemas a partir del diálogo, el respeto y la comunicación asertiva. Al respecto, Gallego Henao et al. (2015) presentan esta necesidad en una investigación similar:

El estudio pone en evidencia la inaplazable necesidad que las instituciones formadoras de maestra que trabajan con la primera infancia estén en constante comunicación con el mercado laboral, con miras a comprender las demandas y necesidades que van surgiendo a partir de los lineamientos legislativos y las dinámicas sociales. (p. 278)

La universidad, como ente que instruye a formadoras y formadores —ofreciendo una serie de herramientas epistemológicas y prácticas que proveen a los profesionales en educación los elementos para posibilitar una enseñanza con calidad— debe ser versátil en los momentos en que se gestan los cambios sociales; cambios que permean inexorablemente al sector educativo. Verbi-gracia, al igual que otras naciones en conflicto lo hicieron en el pasado, en Colombia actualmente se está llevando a cabo un proceso característico de cultura de paz, tanto para los actores en las zonas de combate, como para las personas en general. Este tipo de sensibilizaciones tienen varios propósitos, tales como la reinserción de los beligerantes a la sociedad y la participación de personal capacitado para hacer eficaz dicha transición, la creación de conciencia en el país para que exista comprensión, aceptación y apertura para estas personas, y la extrapolación de la filosofía de concordia hacia los demás integrantes de la nación. Por lo cual, en la escuela —más aún en los primeros niveles educativos— se debe crear conciencia sobre la importancia que tiene la cultura de paz para aceptar y comprender al prójimo, al igual que para resolver los inconvenientes que se presentan en el día a día. En relación con lo anterior, en un artículo que estudia la influencia que tiene la escuela en los procesos de posconflicto —publicado en la revista *Perseitas* y titulado “Las representaciones sociales del conflicto: una mirada desde la escuela”— se demuestra que:

Es importante recalcar cómo el asunto de la sana convivencia escolar es recurrente. La comunidad indagada considera que es relevante tratar los temas sobre convivencia, pues al abordar temáticas sobre conflicto, aparece el ideal o la utopía de una sociedad sin estos, en la cual se podría alcanzar la paz. (Montoya Páez & Cardona, 2018, p. 438)

De manera análoga, y para volver a los hallazgos de esta investigación, se recogen algunos testimonios de las unidades de análisis en el momento que participaron en el grupo focal: “A mí no me preguntan por el problema que tengo en la oreja, yo me siento así normal aquí, sin ningún defecto” (Estudiante entrevistada 1, comunicación personal, 03 de marzo de 2018). En lo concerniente a la anterior respuesta, el cariz de la contestación pareció ser la tendencia tanto de aquellos niños y niñas que presentaban algún tipo de discapacidad como aquellos que no, sosteniendo que no se presentan burlas hacia el compañero, y que dichas singularidades no impiden el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas durante el proceso de aprendizaje y socialización:

Los profes a nosotros todos nos inculcan siempre lo de la cultura de paz, y cuando algún compañero discute con otro, los que estamos cerca les recordamos lo que la profesora nos dice que es que debemos respetar al otro, y que si no arreglamos los problemas que busquemos a un profesor cerquita. (Estudiante entrevistada 12, comunicación personal, 03 de marzo de 2018)

Sobre la inclusión a la inversa, se presenta otro testimonio de un estudiante, quien sintió la necesidad, al igual que muchos otros, de aprender la lengua de señas para comunicarse con aquellos que no podían utilizar la habilidad oral para expresarse con los demás: “yo ya me hablo con ellos porque aprendí el lenguaje de señas colombiano, y también le explico a otros para que le hablen a

ellos; entre todos nosotros mismos nos vamos enseñando” (Estudiante entrevistado 9, comunicación personal, 03 de marzo de 2018). Una vez más, la concepción de la inclusión a la inversa en escenarios educativos permite que a través de la diferencia se desarrollen nuevas competencias, las cuales permiten cerrar la brecha de las diferencias en los contextos educativos.

Con respecto a la cultura de paz en este escenario, gran cantidad de los participantes de este estudio niegan cualquier tipo de rechazo hacia el otro, una virtud que posibilita no solo el respeto a las diferencias, sino también un ambiente adecuado de enseñanza-aprendizaje, en donde el trabajo tanto cooperativo como colaborativo se convierten en los ejes para alcanzar los objetivos de carácter académico:

Algunas veces nosotros escogemos con quién queremos trabajar, y otras veces la profe escoge y nos pone a trabajar. Aquí en el salón yo he trabajado en grupo con casi todos y nunca nos pasamos de un grupo a otro, porque cuando sucede algo la profe llega y nos habla y nosotros seguimos trabajando. (Estudiante entrevistado 5, comunicación personal, 03 de marzo de 2018)

Sobre este aspecto, otro estudiante manifestó: “En clase de ciencias casi siempre trabajamos en grupo, nosotros ya nos conocemos y sabemos que unos son buenos para unas cosas y otros para otras cosas, entonces nos dividimos el trabajo y los presentamos todos al final” (Estudiante entrevistada 17, comunicación personal, 03 de marzo de 2018). Es importante anotar que los niños con discapacidades llevan a cabo algunas labores académicas de forma ajustada para que estas puedan ser desarrolladas.

Sobre el trabajo colaborativo —en el que los estudiantes se apoyan mutuamente para realizar diferentes actividades académicas— es primordial dar a conocer una investigación que manejó este mismo proceder en el aula de clase; en esta se encontró un resultado análogo que llamó la atención del equipo investigador:

El trabajo colaborativo empleado en las aulas universitarias resulta relevante y oportuno, por cuanto no sólo se logra que los estudiantes aprendan y generen conocimiento sobre aspectos de la disciplina que estudian, sino que también se da un gran aprendizaje humano. La actividad en grupos colaborativos desarrolla el pensamiento reflexivo (también denominado multicausal), estimula la formulación de juicios, la identificación de valores, el desarrollo del respeto y la tolerancia por la opinión de los otros, como “un legítimo otro. (Maldonado Pérez, 2007, p. 275)

En definitiva, el trabajo colaborativo en el aula de clase es importante porque permite la socialización y obtención de conocimientos nuevos para los aprendices, posibilitando mejorar el aprendizaje y aumentando la cohesión de las relaciones interpersonales; además, aquí se evidenció que la colaboración entre pares promueve un ambiente de interrelación positiva entre los miembros del grupo, permitiéndoles el potenciamiento y desarrollo de otras destrezas no inherentes a las materias que atienden durante las sesiones de clase, como el lenguaje de señas. Estos factores —aunque se observen de soslayo— también ayudan al aumento de la autoestima y el mejoramiento del proceso de aprendizaje del estudiante a través de la interacción con el otro:

Entre todas ellas, la metodología de trabajo colaborativo se adapta muy bien a dicho fin permitiendo no solo aprender un determinado concepto, procedimiento o actitud, sino poder hacerlo a través de la colaboración e intercambio de ideas con los demás. (Hernández Martín & Martín de Arriba, 2017, p. 188)

Finalmente, la escuela y sus diversas manifestaciones grupales en las aulas de clase son un gran aportante a la cultura de paz; lo ideal se direcciona hacia la articulación entre la ya mencionada con la familia y la sociedad, propuesta que debería asumir —no solo el ministerio de educación nacional— sino también el estado, como parte de una política nacional de convivencia.

CONCLUSIONES

Con base en lo evidenciado en los instrumentos aplicados, el 100 % de la población está de acuerdo con que, en la Institución Educativa donde se desarrolló este estudio, no se presentan comportamientos de rechazo; se percibe, por tanto, una cultura de paz adecuada en los niños y niñas que posiblemente repercutirá en sus vidas adultas, y beneficiará de igual forma a la sociedad en la que viven.

La cultura de paz en el contexto educativo busca evitar cualquier tipo de violencia, favorecer la construcción de unas buenas relaciones interpersonales a través del diálogo y la comunicación en la escuela, de modo que se fortalezcan los valores con el fin de propiciar la resolución asertiva de conflictos durante la convivencia escolar.

Conforme a los resultados en este estudio, la formación en cultura de paz en este contexto escolar posibilitó un ambiente de respeto y tolerancia entre los estudiantes, porque generó en ellos un pensamiento reflexivo frente a las consecuencias, lo cual puede evitar en el otro las actitudes y acciones de rechazo.

El trabajo colaborativo en el contexto educativo invita a los estudiantes a construir juntos el aprendizaje a través de la interacción con los otros. Les permite que se apoyen mutuamente para resolver problemas de forma asertiva, además, que mediante la cooperación sean capaces de eliminar el individualismo y favorecer así la construcción de unas buenas relaciones interpersonales.

Lograr ambientes de paz es posible dentro del aula, siempre y cuando la solución de conflictos se logre por medio del diálogo, de la aceptación desde el cuidado de sí mismo —y entre pares— y del respeto hacia los demás. De igual manera, la comunicación de los profesores con sus estudiantes es indispensable para que comprendan que las acciones violentas no dan solución a los problemas que se presentan.

La conciencia del respeto por las diferencias del otro en toda la población educativa es parte de su cotidianidad, por ende, la solución de los conflictos a través del diálogo —especialmente en la cancha de la institución educativa, espacio en el que hay mayor comunicación entre los estudiantes— posibilita mejores relaciones sociales.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

REFERENCIAS

- Bedoya, N. M. (2019). Aprendizaje significativo: experiencia de inclusión a la inversa en Popayán, Cauca (Colombia). *Synergia Latina*, (2), 1-76. <http://cliic.org/pdf/Revista%20Synergia%20Latina,%20Vol.%202%20N%C2%B0%202.pdf#page=43>
- Bello Argumento, B. S., & Gutiérrez Wilches, E. del C. (2017). *Comunidad soñada y participación en estudiantes de sexto grado de la zona urbana del municipio de San Pedro de Urbabá 2017* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2667/1/PB01111_blancabello-edithgutierrez.pdf
- Bernal Torres, C. A. (2006). *Metodología de la investigación: Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson Educación.
- Bustamente, R. L., Cifuentes, L. M., Martínez, G. L., Jaramillo, V. B., Cardona, M. N., Jiménez, H. S., & Fernández, Y. S. (2019). ¿Qué y cómo le digo? Saberes y concepciones de docentes en educación preescolar sobre el trabajo con padres. En M. Córdoba (Ed.), *Gestión del conocimiento perspectiva multidisciplinaria* (vol. 12, pp. 373-386). Fondo Editorial Universitario de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago “Jesús María Smprúm”.
- Caballero Grande, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, (3), 154-170. <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016387011.pdf>

- Carrillo-Pérez, P. R. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Ra Ximhai*, 12(3), 195-205. <https://doi.org/10.35197/rx.12.02.2016.12.rc>
- Castellano Caridad, M., Virviescas Peña, J., Castro Blanco, E., Alvarino Cruz, C., Pinzón Franco, B., & Gutiérrez Echeverría, R. G. (2017). Resolución de conflictos para el fomento de la cultura de paz: importancia de los medios de comunicación alternos en Colombia. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 56-65. <https://doi.org/10.22507/rli.v14n1a4>
- Cerdas-Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.9>
- Cevallos Recalde, J. E. (2017). *Dinámicas grupales para el desarrollo del trabajo en equipo de niños y niñas de 5 años de la unidad educativa Alfredo Albuja Galindo en el cantón de Ibarra provincia de Imbabura en el año 2015-2016* [Tesis de Pregrado, Universidad Técnica del Norte]. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/6009>
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2015). *Módulo Obstruccionales para las pruebas puertorriqueñas de evaluación Alterna (PPEA)*. Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Flores Solís, A. L. (2017). *Importancia de las dinámicas grupales en la socialización de los niños y niñas de cinco años de Educación Inicial* [Tesis de especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/1550>
- Gallego Henao, A. M., Ospina, S. A., Quintero Arrubla, S. R., & Jaramillo Valencia, B. (2015). Una mirada hacia la consolidación de la educación preescolar y el saber pedagógico de los agentes educativos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(44), 267-279. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/629>
- Gualy García, L. F. (2017). Reflexiones sobre la construcción de una cultura de paz en América Latina a través de la educación superior. *Revista experiencia docente*, 3(2), 22-28. shorturl.at/fhuzW
- Grajales Montoya, N. E., Castañeda Ruiz, H. N., Gómez Osorio, Á. M., Jaramillo Rico, J. P., Baena Robledo, N., & Correa Roldán, M. L. (2017). Propuesta de responsabilidad social para fomentar una cultura de paz. *Ratio Juris*, 12(24), 157-182. <https://doi.org/10.24142/raju.v12n24a8>
- Hernández Martín, A., & Martín de Arriba, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XXI*, 20(1), 185-208. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17508>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jaramillo Valencia, B., Borja Perlaza, A. M., & Ríos Ortiz, D. (2019). Influencia del proceso de inclusión a la inversa en el contexto educativo. *Pensamiento Americano*, 12(24), 69-78. <https://publicaciones.americana.edu.co/index.php/pensamientoamericano/article/view/311>
- Leguizamón León, A. V. (2010). Aspectos semánticos en los entornos virtuales de formación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(2), 284-302. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014893014.pdf>
- López López, L. A. (2015). De la visita domiciliaria a las conversaciones familiares: una apuesta a la cultura de paz desde la domiciliaridad. *Revista Trabajo Social*, 1(10), 85-105. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistraso/article/view/23827/19545>
- Leal Valenzuela, M. G. (2016). Cultura de paz en los espacios universitarios: de lo individual a lo colectivo. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 1(1), 61-68. <https://doi.org/10.37467/gka-revedusup.v1.1048>
- Luque Parra, D. J., & Luque Rojas, M. J. (2015). Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 369-392. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662015000200003&script=sci_abstract&tlng=en
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102314.pdf>
- Montoya Páez, V. H., y Cardona, A. R. (2018). Las representaciones sociales del conflicto: una mirada desde la escuela. *Perseitas*, 6(2), 424-445. <https://doi.org/10.21501/23461780.2845>
- ONU. (1999). ¿Qué es la cultura de paz?. shorturl.at/hmwLP
- Proaño Vargas, B. R., & Pérez Espinoza, R. I. (2016). *Dinámicas en el fortalecimiento del aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del noveno año de Educación General Básica del Colegio Sucre, Quito, en el año escolar 2014-2015* [Tesis de Pregrado, Universidad Central del Ecuador]. DSpace. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/12080>
- UNESCO. (1999). *Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia*. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684761/EM_2_9.pdf?sequence=1