

SEMILLAS PARA LA PAZ DESDE LA EDUCACIÓN INICIAL: orientaciones pedagógicas

DIANA PAOLA ALBA FERRO

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN INFANCIA Y CULTURA

BOGOTÁ, D.C. JULIO DE 2019

SEMILLAS PARA LA PAZ DESDE LA EDUCACIÓN INICIAL: orientaciones pedagógicas

Trabajo presentado para optar por el título de Magíster en Infancia y Cultura

DIANA PAOLA ALBA FERRO

DIRECTORA:

PIEDAD RAMIREZ PARDO

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN INFANCIA Y CULTURA

BOGOTÁ, D.C. JULIO DE 2019

Dedicatoria

A mi eterna madre por tejerme las alas con las que hoy vuelo.

Agradecimientos

Quiero expresar mi gratitud a la maestra Piedad, quien con sus conocimientos, experiencia, sabiduría y paciencia, me acompañó en este proceso de investigación.

Mi profundo agradecimiento a mis amigas Lore, Pilar y Karen, quienes siempre estuvieron de alguna manera presente en el desarrollo de este proyecto. Gracias por la amistad.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	8
Tres de los capítulos siguientes recogen los aportes de la investigación que se destacan en relación con los siguientes temas:	10
CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1 Objetivo General	15
1.2 Objetivos específicos	15
1.3 Justificación	16
CAPITULO 2. ESTADO DEL CONOCIMIENTO.....	20
CAPITULO 3. MARCO TEÓRICO	37
3.1 La educación y el cuidado de la infancia en Colombia	37
3.2 Fundamentos de la educación inicial en Colombia	40
3.3 Sentido pedagógico de la Educación Inicial.....	42
CAPITULO 4. LA CÁTEDRA PARA LA PAZ	44
4.1 Ley 1732. Cátedra para la Paz.....	44
4.2 Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la cátedra de la paz.....	47
4.3 Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia	50
4.4 Propuesta de desempeños de educación para la paz.....	55
Visión general (Desempeños de transferencia) del grado.....	57
4.5 Secuencias didácticas de Educación para la paz	61
CAPITULO 5. MARCO METODOLÓGICO	63
5. 1 FASES DEL PROCESO INVESTIGATIVO	66
5.1.1 El proyecto	66
5.1.2 Construcción del estado del conocimiento	66
5.1.3 Fundamentación teórica del proyecto	67
5.1.4 Fundamentación metodológica	67
5.1.5 Análisis e interpretación de resultados	67
5. 1.6 Construcción del capítulo de hallazgos y recomendaciones.....	69
5. 2 LOS PARTICIPANTES Y SUS CARACTERÍSTICAS	69
CAPÍTULO 6 . REFERENTES PARA CONSTRUIR UNA CULTURA DE PAZ.....	71
6.1 ¿Cómo entender la paz?	72
6.2 Cultura de la violencia en Colombia	73
6.3 Educación para la paz	75

CAPÍTULO 7 . EI DESARROLLO INFANTIL EN LA EDUCACIÓN INICIAL: dimensiones y actividades rectoras.....	78
7.1 El arte y las dimensiones artística y personal social	79
7.2 La literatura y las dimensiones comunicativa y artística	82
7.3 La exploración del medio y las dimensiones corporal y cognitiva.....	85
7.4 El juego y su relación con las cinco dimensiones.....	88
CAPITULO 8. SEMILLAS PARA LA PAZ: orientaciones pedagógicas, recomendaciones y conclusiones	90
8.1 Orientaciones pedagógicas para la implementación de una propuesta de cátedra de paz para educación inicial.....	90
8.2 RESULTADOS DEL JUICIO DE EXPERTOS: Análisis y validación.....	101
8.5 CONCLUSIONES.....	112
8.4 RECOMENDACIONES.....	114
REFERENCIAS	119

LISTA DE TABLAS

Tabla.1 Referentes teóricos.....	20
Tabla.2 Categorías de los temas de la cátedra.	51
Tabla.3 Desarrollos a fortalecer	56
Tabla.4 Desempeños de transferencia.....	57
Tabla.5 Desempeños generales y específicos.	58
Tabla.6 Tabla de análisis de resultados.....	68
Tabla.7 Propuesta de principios.....	100

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Propuesta de elementos cátedra para la paz en a educación inicial.	94
Ilustración 2. Cultura de paz y educación.	95

RESUMEN

Este proceso de investigación tuvo como objetivo proponer unas orientaciones pedagógicas para la implementación de la cátedra para la paz en educación inicial. Este proceso se fundamenta a la luz de un marco teórico donde se tejieron diferentes concepciones en torno al sentido de la educación inicial, el desarrollo infantil, la cultura, la paz y diferentes aspectos relevantes con relación a la consolidación de una cultura pacífica enfocada en la educación inicial.

El enfoque y diseño metodológico se planteó desde una perspectiva cualitativa cuyas estrategias fueron: el análisis documental y el juicio de expertos. A partir del análisis documental a los lineamientos y a las orientaciones construidas por el Ministerio de Educación Nacional con relación a la implementación de la ley cátedra para la paz, se evidenciaron aspectos relevantes y vacíos en la implementación de la cátedra en la educación inicial. Lo que motivó la construcción de la propuesta de las orientaciones pedagógicas, que aquí se presentan. Para validar dicha propuesta se realizó un grupo de discusión con un equipo de maestras de educación inicial.

En este sentido la investigación realizada aporta resultados y recomendaciones, que permiten desde el reconocimiento del sentido de la educación inicial, mejorar los procesos en torno a la implementación de la cátedra para la paz, con niños y niñas de 4 y 5 años, de forma que esta cátedra sea una realidad en las aulas y que pueda aportar a la construcción de una cultura de paz.

Palabras claves: Educación inicial, cátedra para la paz, desarrollo, actividades rectoras, implementación

ABSTRACT

This research process aimed to propose pedagogical guidelines for the implementation of the chair for peace in initial education. This process is based on a theoretical framework where different conceptions were woven around the meaning of initial education, child development, culture, peace and different relevant aspects in relation to the consolidation of a peaceful culture focused on the Initial education.

The approach and methodological design were raised from a qualitative perspective, whose strategies were: the documentary analysis and expert judgment. Based on the documentary analysis of the guidelines and the orientation developed by the Ministry of National Education in relation to the implementation of the law chair for peace, there were significant aspects and gaps in the implementation of the chair in initial education which motivated the construction of the proposal of pedagogical orientations that are presented here. To validate this proposal, a discussion group was formed with a teacher team from initial education.

In this sense, the carried out research provides results and recommendations, which allow the recognition of the meaning of initial education, to improve the processes around the implementation of the Chair for Peace, with children from 4 to 5 years old, facilitating that this chair for peace will be a reality in the classrooms, besides it can contribute to the construction of a culture of peace.

Keywords: Initial education, chair for peace, development, governing activities, implementation.

INTRODUCCIÓN

Desde el énfasis de Educación y Desarrollo de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se ha propuesto el desarrollo de investigaciones innovadoras que aporten al mejoramiento de la calidad de la educación para la infancia y al perfeccionamiento de estrategias pedagógicas y didácticas que respondan a los cambios sociales, culturales, geopolíticos y educativos de la sociedad contemporánea y del nuevo país, que requiere la participación de todos para la construcción de la paz.

El 23 de septiembre de 2016 en la República de Cuba, se llevó a cabo la firma del acuerdo final de paz, entre el gobierno colombiano encabezado por el expresidente Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Según la ley, este acuerdo debía refrendarse en un plebiscito a consideración del pueblo Colombiano, para que fuese válido. Dicho plebiscito se realizó el día 2 de octubre de 2016, donde los votos por el NO se impusieron a favor del SI en las urnas.

Esto, no solo puso en tensión las negociaciones que durante cuatro años se llevaron a cabo entre el gobierno de Santos y las FARC, sino que permite reflexionar sobre las condiciones de un país, en el cual aún priman los intereses particulares sobre el bien colectivo, pero además conduce a revisar el significado de la construcción de paz para todos los sectores sociales, pues como miembros de la sociedad debemos participar y encaminarnos hacia la construcción de un tejido social que posibilite una nación más justa, y unos ciudadanos capaces de exigir, defender y ejercer plenamente sus derechos fundamentales.

Por tanto, es pertinente traer al presente el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia que define, "la paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento" (1991, p. 17) y el artículo 95, en el cual se afirma que el ejercicio de los derechos y libertades reconocidos en la Constitución implican responsabilidades, entre ellas, propender al logro y mantenimiento de la paz; haciendo énfasis en que la paz ha venido siendo calificada universalmente como un derecho humano superior, y requisito necesario para el ejercicio de todos los demás derechos y deberes de los ciudadanos. Con la convicción de la importancia vital que tiene la educación para generar procesos en torno a una convivencia pacífica, que permita aportar a la reconstrucción del tejido

social, a la ciudadanía y a la cultura de la paz. Se hace necesario partir del reconocimiento de las características particulares y la influencia de los contextos en los procesos de desarrollo de la infancia tal como lo exponen Salazar y Botero (2013)

Reconocer que el desarrollo de niños y niñas no puede comprenderse ni agenciarse por fuera del contexto cultural, político y socioeconómico, en el cual viven sus procesos de constitución de subjetividad e identidad mediado por condiciones estructurales de diversidad, desigualdad, violencias, emergencias y renegociaciones permanentes entre los actores y sus contextos. (p.134)

Como docente, partícipe de la sociedad, soy consciente de los efectos que el conflicto armado y la violencia han dejado en nuestros niños y niñas, y de la necesidad de implementar acciones en el contexto educativo que permitan mitigar estos efectos, y, ante todo, posibilitar espacios enriquecidos que potencien las capacidades necesarias en los niños y niñas para consolidar una cultura para la paz. Por tanto, como agentes investigadores y reflexivos interesados en introducir cambios sociales desde diferentes posibilidades; en realizar aportes a las políticas educativas, lineamientos, orientaciones y metodologías, debemos identificar las particularidades de los contextos en los cuales nos circunscribimos, para desde allí, asumir una postura crítica y sobre todo aportar de manera contextualizada y coherente a los procesos formativos.

En este orden de ideas, se parte de reconocer que en la actualidad, y sobre todo en las dos últimas décadas, Colombia ha venido transitando por multiplicidad de cambios políticos y sociales en relación con la infancia, sus concepciones, su papel como eje articulador de las políticas y generadora de nuevos espacios de acción-reflexión. Desde el Ministerio de Educación se han fortalecido programas y políticas públicas que intentan reconocer a los niños y niñas como sujetos de derechos, únicos y dicientes dentro de esta sociedad, razón por la cual se hace necesario focalizar estrategias que permitan la participación de los niños y las niñas de educación inicial en procesos pedagógicos orientados hacia la construcción de una cultura de paz, promoviendo desde allí el desarrollo de relaciones sociales en las cuales se fortalezcan capacidades y habilidades orientadas hacia la expresión de sentimientos y afectos, la resolución pacífica de los conflictos y una convivencia escolar marcada por la inclusión, el reconocimiento de los otros, y el respeto hacia los demás.

Por tanto, este proyecto investigativo, está dirigido a la construcción de unas orientaciones pedagógicas, que permita abordar de manera coherente, práctica y contextualizada los objetivos y contenidos propuestos por la Cátedra de la Paz, para que esta sea implementada por las maestras y los maestros con niños y niñas de educación inicial.

Este proyecto de investigación se estructura en varios capítulos que dan cuenta de la problematización, el estado del conocimiento y los fundamentos teóricos y metodológicos, así como de los principales hallazgos. En primer lugar, el capítulo de problematización presenta las implicaciones y las tensiones de la implementación de la cátedra para la paz en la educación inicial, en el segundo capítulo se presenta el estado del conocimiento, que da cuenta del proceso de indagación sobre referentes teóricos, experiencias investigativas, pedagógicas y didácticas realizadas sobre el tema de la cátedra de la paz en educación inicial. En el tercer capítulo se desarrolla el marco teórico en el cual se definen las categorías trasversales de la investigación.

En el capítulo cuatro se presenta un análisis documental de la ley Cátedra para la Paz, sus lineamientos, orientaciones y formas de implementación, con el propósito de establecer a profundidad, las fortalezas y debilidades en su implementación para la educación inicial. Posteriormente se abordan los referentes para la construcción de una cultura de paz en el capítulo sexto. Posteriormente se aborda el desarrollo infantil de los niños y niñas de 4 y 5 años, las dimensiones y las actividades rectoras, en el capítulo séptimo.

En el desarrollo del proceso metodológico, capítulo quinto. Se presentan las fases seguidas para el desarrollo del proyecto, los instrumentos empleados para la obtención de la información y los procedimientos de análisis e interpretación de los resultados. Esta investigación se sustenta desde el enfoque cualitativo.

Tres de los capítulos siguientes recogen los aportes de la investigación que se destacan en relación con los siguientes temas:

CAPÍTULO 6. REFERENTES PARA CONSTRUIR UNA CULTURA DE PAZ, que incluye las concepciones alrededor de paz conflicto, cultura de paz y educación.

CAPÍTULO 7. EL DESARROLLO INFANTIL EN LA EDUCACIÓN INICIAL: dimensiones y actividades rectoras que recoge las relaciones entre estos dos elementos para posibilitar el desarrollo infantil en torno a la cultura de paz.

CAPITULO 8. SEMILLAS PARA LA PAZ: orientaciones pedagógicas, recomendaciones y conclusiones

En primer lugar, un análisis documental de los lineamientos y las orientaciones para la implementación de la cátedra para la paz, posteriormente a partir de estos hallazgos, se espera realizar una propuesta de orientaciones pedagógicas, donde se incluirá una fase de validación a través del juicio de expertos, que consiste en la presentación y análisis de la propuesta con tres expertas en educación inicial. Con este procedimiento se espera garantizar la pertinencia y coherencia de la propuesta elaborada para los niños y las niñas de educación inicial y la participación de actores fundamentales, en la identificación de potencialidades, vacíos y ajustes metodológicos requeridos para la implementación de la Cátedra en la educación inicial.

CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escuela es un escenario legítimo y privilegiado para construir una cultura para la paz y configurar espacios de convivencia, solidaridad y respeto entre los niños, las niñas, los adultos y las familias que participan en su formación, de tal forma, se espera que la institución educativa pueda asumir un rol transformador en las relaciones sociales, de acuerdo con Lizarralde (2012)

El reto que se propone a la institución escolar como espacio, no de reproducción de la cultura en la que se ha enquistado la violencia, sino como eje de transformación, significa pensar el cómo plantear, desde su misma experiencia, estrategias pedagógicas que permitan aportar a la construcción de relaciones sociales distintas a las actuales, pues a pesar de la casi imposibilidad de llegar a superar las condiciones estructurales de pobreza y exclusión en nuestro territorio colombiano, se hace necesario pensar en estrategias que permitan ir transformando esas formas de interacción social (p.34)

Dicho esto, este proyecto de investigación pretende construir unas orientaciones para la implementación de la cátedra para la paz en la educación inicial, y desde allí aportar para que los maestros y maestras puedan “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible” (Ley 1732,2014). Se trata entonces, que a partir de dicha propuesta los maestros y maestras puedan implementar y potenciar sus estrategias de acción y reflexión sobre la cátedra para la paz, con niños y niñas de 4 y 5 años.

Esto lo argumento desde mi experiencia profesional y laboral, desde el rol de asesora pedagógica, en la construcción conjunta de mallas curriculares y planes de estudios con maestros y maestras de los niveles de educación inicial; jardín y transición desde el 2016, en el marco del proyecto 1050 “Educación Inicial de calidad en el marco de la ruta integral de atenciones”; ya que a pesar de la existencia del Decreto 1038 del Ministerio de Educación, que reglamenta la Ley 1732 de 2014, la cual dispone en su Artículo 1º que, “La Cátedra de la paz será obligatoria en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado, en los estrictos y precisos términos de la Ley 1732 de 2014 y de este decreto” (MEN. 2015, p. 2) este no se aplica.

Este es uno de los elementos que configuran el problema, significa que, a pesar de contemplarse la obligatoriedad de la cátedra de la paz, en el Decreto 1038, su implementación en los grados de educación inicial, de las Instituciones oficiales de Bogotá es aún incipiente, dejando de lado la posibilidad que ofrece la cátedra de paz, como espacio de formación para la ciudadanía.

Además, en el mismo texto del Decreto se encuentran algunas ambigüedades para la implementación de la cátedra en el aula, puesto que se evidencia el desconocimiento de las particularidades y la identidad de los grados de educación inicial que no se organizan por áreas fundamentales, sino que hacen parte de un ciclo, que se orienta hacia la construcción, reconstrucción y potenciación de las capacidades y procesos de desarrollo humano integral de los niños y niñas de los grados jardín y transición. Lo dicho se puede apreciar en el Artículo 3° del Decreto que establece fecha de aplicación y además reglamenta la Cátedra como asignatura del plan de estudios, veamos:

Los establecimientos educativos preescolar, básica y media deberán incorporar la asignatura de la Cátedra de la Paz dentro del Plan de Estudios antes del 31 de diciembre de 2015, para lo cual deberán adscribirla dentro de alguna de las siguientes áreas fundamentales, establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994: a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental c) Educación Ética y en Valores Humanos. (MEN, 2015, p. 2)

Por consiguiente, si reconocemos que estos grados dentro de la reorganización curricular por ciclos, hacen parte del primer ciclo, sabemos que sus fundamentos están en "la vivencia del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como condición indispensable para potenciar el desarrollo de capacidades y fortalecer la formación armónica e integral" por tanto, se hace necesario reformular desde el Decreto, las instituciones educativas y los maestros y las maestras, la manera de abordar la implementación de la Cátedra de la Paz en este ciclo.

A esta disonancia normativa, se suma la incoherencia del Decreto 1038 con los Derechos Básicos de Aprendizaje para Transición, construidos y dados a conocer por el Ministerio de Educación en el año 2017, donde se plantean como derechos básicos de los niños y las niñas, un conjunto de aprendizajes relacionados con dimensiones que hacen parte del desarrollo infantil y no con áreas específicas del conocimiento, por tanto, queda claro desde allí que es fundamental

establecer un trabajo pedagógico diferenciado en torno a la Cátedra de la Paz para estos grados de educación inicial. Al respecto el documento sobre los Derechos Básicos de Aprendizaje para el grado transición, afirma que:

Reconoce la mirada por dimensiones dado que estas permiten valorar y visibilizar los diferentes aspectos que conforman el desarrollo integral del niño. Sin embargo, se propone incluirla y trascenderla a través de la articulación entre el desarrollo y la construcción de aprendizajes abordados de manera interrelacionada de modo que no fragmente la realidad ni el ser de las niñas y los niños. (MEN, 2018, p. 6)

Con lo expuesto anteriormente, es clave reconocer entonces, que, para implementar la Cátedra de la Paz en estos grados de educación inicial, es necesario pensar en la construcción de una propuesta articuladora que se base en el reconocimiento de las particularidades del desarrollo infantil en los niños y las niñas de estas edades, que vincule y establezca convergencias con propuestos por la cátedra para la paz, en diálogo permanente con el sentido de la educación inicial y la infancia en la contemporaneidad.

Cabe señalar que es esencial considerar la cátedra para la paz como un espacio para el desarrollo psicosocial de la infancia, para la formación de ciudadanía y la constitución de sujetos que puedan establecer nuevas formas de relación para la construcción de una cultura para la paz, esto requiere nuevos modos de ver, reflexionar y leer nuestro contexto actual, pues como señalan Salazar y Botero (2013) es importante considerar que:

Una política en niñez que propenda por el desarrollo de capacidades de niños y niñas más allá que centrarse en la sintomatología o en las consecuencias, requiere asumir las condiciones sociales, educativas, políticas, económicas y culturales de los contextos como los entornos favorables para el desarrollo psicosocial de niños y niñas (p. 140)

Esto significa, potenciar espacios y entornos educativos, alrededor de la Cátedra, que permitan desarrollar acciones y estrategias en las que prevalezca la idea de una sociedad que reconoce la diferencia y propende por la creación de entornos pensados para el desarrollo de la infancia y espacios participativos en los cuales se realicen nuevas lecturas de las condiciones y problemáticas del contexto colombiano.

Por último, debo agregar que este proyecto investigativo intenta dar respuesta a problemáticas del sector educativo que deben ser resueltas por las instituciones y las maestras y los maestros, cuando se trata de poner en marcha políticas educativas que afectan a la infancia. Como se puede apreciar el problema surge al tratar de articular los diferentes documentos de lineamientos y normas oficiales que son de obligatorio cumplimiento, al igual que el Decreto de la Catedra de la Paz. Por tanto, el problema se puede formular en la siguiente pregunta:

¿Cuáles serían las orientaciones pedagógicas para la implementación de la cátedra para la paz en educación inicial?

De la formulación del problema se derivan las siguientes preguntas complementarias:

¿Cuál es el sentido de la educación inicial sus fundamentos y principios?

¿Cuáles son los requisitos, orientaciones, vacíos y ambigüedades en los documentos que orientan la implementación de la cátedra para la paz ?

¿De qué manera puede contribuir la comunidad educativa en la construcción de una cultura de paz?

1.1 Objetivo General

Proponer unas orientaciones pedagógicas para la implementación de la cátedra para la paz en educación inicial.

1.2 Objetivos específicos

- Analizar el sentido de la educación inicial en Colombia, sus fundamentos y principios
- Identificar los requisitos, orientaciones, vacíos y ambigüedades en los documentos que orientan la implementación de la cátedra para la paz
- Establecer referentes para la construcción de una cultura de paz, en la que participen padres, maestros y estudiantes

1.3 Justificación

La pertinencia de diseñar unas orientaciones para la cátedra de la paz en educación inicial se puede argumentar desde varios órdenes. En primer lugar desde la exigencia de la norma, pues a pesar de contemplarse la obligatoriedad de la cátedra de la paz, en el Decreto 1038 de 2015, en las instituciones educativas de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado, el panorama frente a su implementación es aún incipiente. Concretamente desde la educación inicial, he percibido como asesora pedagógica que en la mayoría de las instituciones que no se ha articulado, ni se reconoce el sentido que tiene la Cátedra para la paz en la formación y en los procesos de desarrollo de los niños y las niñas entre 4 y 5 años. Pareciera que se privilegian los procesos de lecto-escritura y que no se perciben como importantes los procesos de formación ciudadana y de una cultura para la paz.

Un segundo argumento se encuentra en las orientaciones que el Ministerio de Educación expidió para la implementación de la Ley 1732 (Cátedra para la paz), pues se dice que debe ser adscrita a las áreas fundamentales, establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994: a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o c) Educación Ética y en Valores Humanos.

Es de anotar que estas áreas no están establecidas para la educación inicial, pues su objetivo fundamental es potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas, en sus diferentes dimensiones, así como la intención de promover, acompañar, favorecer y fortalecer las actividades propias de la primera infancia.

Un tercer argumento que justifica la investigación se deriva del análisis realizado a las orientaciones, para que los maestros y las maestras, puedan realizar la implementación de la cátedra. En estas orientaciones, construidas por el Ministerio de Educación, se logró evidenciar que la educación inicial, no fue tomada en cuenta de manera sistemática, coherente y rigurosa en dichas orientaciones. Es el caso de uno de los documentos donde se plantean desempeños en torno a la cátedra de la paz, por cada uno de los grados. En estos se reconoció que son propuestos desde el grado transición, lo que significa que la construcción para el grado jardín no fue realizada, mientras que en las secuencias didácticas, que es otro de los documentos, estas se construyeron desde el grado primero. Por tanto, volvemos a evidenciar un vacío en las orientaciones realizadas,

ya que no se considera como parte de la formación para los primeros grados. De allí la necesidad de aportar desde la construcción de unas orientaciones pedagógicas, para los grados de jardín y transición, que permita orientar de manera coherente la práctica pedagógica de los maestros y las maestras de educación inicial en torno a la cátedra.

En cuarto lugar, desde las responsabilidades que se le asigna a la educación, pues se ha afirmado que la guerra dejó una profunda huella que ha trastocado la ética y los valores de la sociedad colombiana. En tal sentido construir una cultura para la paz, implica un cambio profundo que nos conduzca a valorar la vida, a respetar los derechos humanos, la diferencia y aprender a resolver conflictos, tendremos que aprender a interactuar con otros sobre la base de la confianza, a construir proyectos colectivos en los cuales predomine el bien común sobre los intereses particulares y a pensar en cómo podemos ser mejores personas para contribuir al mejoramiento de nuestro entorno cultural, socio-ambiental y político, tal y como afirma la UNESCO (2013)

La paz es un concepto complejo pues supone, además de la ausencia de conflictos bélicos, la presencia de condiciones para que personas, grupos y comunidades consigan identificar, cultivar, desarrollar y realizar sus potencias, al convertirlas en actos reales que incidan en el mejoramiento de ellos mismos y de su entorno, en el fortalecimiento de sus proyectos y en la realización de sus legítimas aspiraciones ecológicas, económicas, culturales, políticas y sociales. La paz es una aspiración que nos invita a trabajar en la construcción de condiciones que la hagan posible¹.(Chapela, p. 13)

La pertinencia de la investigación para el énfasis “Educación y Desarrollo Infantil” de la maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se justifica desde los aportes que puede realizar la investigación al campo de la educación para la Infancia, así como la formación de profesionales que trabajan con la infancia y han podido generar otras miradas reflexivas y analíticas, en su experiencia de trabajo con maestros y maestras de educación inicial, comprometidos con el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos legítimos, que aportan a la construcción de un mejor país y en la búsqueda de alternativas posibles para la implementación de las normas y Decretos del gobierno nacional, en el marco de los múltiples cambios y transformaciones que requiere el país y la educación contemporánea.

¹ Chapela, L.M. Por el gusto de conocernos. Reflexiones en torno a la paz y las relaciones interculturales. Tomado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002212/221205s.pdf>

Finalmente, si estamos de acuerdo en que la educación es un espacio invaluable para la reconstrucción del tejido social que se requiere para la construcción de una cultura de paz en Colombia, es necesario reconocer que es en la escuela, donde se produce el reencuentro de niños y niñas que pertenecen a un país diverso y pluricultural, es también la escuela el lugar dónde es posible aprender sobre el sentido de humanidad, donde se pueden resignificar las relaciones de convivencia, ayudar a construir la confianza y la autonomía y donde se van ensayar otras formas de resolución pacífica de los conflictos.

En este sentido, la investigación se orienta hacia un grupo de niños y niñas en un periodo crítico de formación, cuyas edades son vitales, para propiciar espacios enriquecidos que posibiliten el desarrollo de sus potencialidades y capacidades, así como la comprensión de la importancia de las normas y los valores sociales, aspectos que los niños en su proceso de socialización van adquiriendo desde temprana edad. Esto permitirá configurar el respeto por el otro, la resolución pacífica de conflictos y la convivencia, aspectos claves para la consolidación de una cultura de paz.

Sabemos que durante estos años el niño y la niña, están enmarcados en aprendizajes que involucran procesos de negociación de sus propios deseos. La mayoría de estos deseos aparecen de manera inmediata en la socialización con otros, y es ahí donde el niño se encuentra con los límites y restricciones que la misma cultura le impone, lo que implica que el adulto que medie estos procesos sea sensible y le ayude a encontrar el punto de equilibrio, el momento y las condiciones para hacer una transacción o negociación entre los deseos y las normas. "Sobre los sentimientos que experimentan y los efectos de sus conductas, los niños construyen paso a paso el andamiaje familiar y social en el cual están insertos" (Winnicott, 1975, p. 46).

Esto significa que los niños van comprendiendo las normas y las conductas aceptadas en la cultura en la que están inmersos y sobre estas, es que configuran sus propios comportamientos en la socialización con otros.

Sin duda alguna, en la educación inicial, se deben privilegiar estos espacios y la cátedra para la paz, más allá de su obligatoriedad, puede constituirse en una compleja apuesta pedagógica que permita que los maestros y las maestras, acompañen de manera armónica y coherente la apropiación de procesos de desarrollo de los niños y las niñas, relacionados a la construcción de

una cultura para la paz. Por tanto, esta apuesta investigativa cobra mucho sentido desde allí, ya que se pretende construir unas orientaciones pedagógicas que permitan la intervención en torno a la cátedra para la paz.

CAPITULO 2. ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Este capítulo da cuenta de la revisión de los antecedentes en torno al objeto de estudio, para lo cual se realizó una búsqueda de investigaciones, libros, artículos y diferentes publicaciones, que fueron consultadas en los repositorios de diferentes universidades colombianas, páginas web y bibliotecas. (Luis Ángel Arango y Biblioteca Nacional) A continuación se presentan los resultados de acuerdo con el año de publicación, empezando por las más recientes.

La revisión de estos textos y documentos consolida lo que se conoce como estado del conocimiento, para la indagación se tomaron palabras claves como cátedra para la paz, cultura de paz y educación inicial. En total se revisaron, seis artículos, cinco investigaciones realizadas, una cartilla, dos libros y una ponencia, concernientes a la educación inicial y los temas de paz.

Tabla 1. *Referentes teóricos*

Título	Autor	Fecha
“Aula-ciudad”: una apuesta para pensar la convivencia y la ciudadanía en la escuela (Artículo de investigación científica)	Juan José Cantor Jiménez	2018. Revista Ciudad Paz-ando. Vol. 11.2
La lúdica y el diálogo en la cultura de paz en niños de edad preescolar (Tesis de grado)	Magnolia del Carmen Moreno	2017. Pontifica Universidad Javeriana.
Caja de herramientas-Cultura de paz. (Cartilla)	Ministerio de Cultura y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).	2017. Colombia
Hacia una cultura para la paz: las representaciones sociales de la violencia (Tesis de grado)	Edisson Rodríguez Vivas y Diana catalina Suarez Igua	2016. U. Distrital Francisco José de Caldas

Hacia una convivencia pacífica en la escuela: percepciones sobre violencia escolar y tramitación de conflictos (Artículo revista científica)	Sindy Paola Díaz Better	2016. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
Construcción de un marco de fundamentación para la cátedra de la paz en tiempo de postconflicto armado- (Tesis de maestría)	María Mercedes Giraldo Carolina Montagut Mónica Hilarión John Granados Edward Amorocho	2015. Pontificia Universidad Javeriana
Educar para una Cultura de Paz. (Libro)	Vicenç Fisas	2011. España
Educar para la paz desde la educación inicial (Artículo de investigación científica)	Minerva Ávila y Ítala Paredes	Omnia, vol. 16, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 159-179 Universidad del Zulia. Maracaibo.
Construcción de un aula pacífica para una cultura de paz (Artículo de investigación científica)	María Eugenia Noguera G	Revista educación en valores. , N°. 10, pp. 89-100. 2008. Venezuela
El fomento de la cultura de paz desde la educación infantil: Guía didáctica para el Primer Curso del segundo ciclo de Educación Infantil. (Tesis de maestría)	Sara Fernández Moratilla	2008 Universidad de Barcelona. España
“Una aproximación a la cultura de paz en la escuela”	Osmaira Fernández	2006. Universidad de los Andes

(Artículo de investigación científica)		Mérida, Venezuela
Aulas en Paz (Artículo de investigación científica)	Enrique Chau	Revista Interamericana de Educación para la democracia. Vol 1, No. 1Septiembre, 2007. Colombia
La ética del cuidado como educación para la paz (Tesis doctoral)	Irene Comins Mingol	2003. Universitat Jaume I.
La educación para la paz: Un instrumento pedagógico para la transformación de la realidad.(Ponencia)	Francisco Barahona Riera	1998. Universidad de Puerto Rico
El campo y los dilemas de los estudios por la paz. (Libro)	Adam Curle	1994. España

A partir de la lectura de los documentos se organiza el estado del conocimiento con la presentación sintética y analítica de cada uno de los documentos, haciendo énfasis en las problemáticas, o temas que aborda, propósitos, referentes teóricos, conceptuales y metodológicos y algunos de los más importantes hallazgos. Esta revisión aporta a la investigación al señalar las tendencias que circulan en el área de conocimiento sobre el tema y los referentes teóricos y metodológicos que aportan en la construcción de las orientaciones pedagógicas para la implementación de la cátedra para la paz.

Aula-ciudad, es una apuesta para pensar la convivencia y la ciudadanía en la escuela. Es el resultado del trabajo monográfico del proyecto de investigación: “el proyecto aula ciudad: contribución al concepto de convivencia a partir de aprendizajes en el marco de la formación en competencias ciudadanas”. Esta investigación se gestó a partir del mencionado

proyecto de aula, teniendo como objetivo central "contribuir a la convivencia escolar a partir de aprendizajes en el marco de la formación en competencias ciudadanas" (Cantor, 2018, p.2).

El autor señala que dentro de esta investigación, uno de los aspectos claves, es la comprensión del conflicto escolar. Este comprendido más que como una dificultad en la cotidianidad de las aulas, es una oportunidad que permite mejorar la convivencia escolar, puesto que desde allí se pueden reconfigurar la manera en la que se asume la democracia, la participación o la multiculturalidad.

Esta investigación, se desarrolló bajo un enfoque cualitativo a través de la metodología propia de la IA (investigación-acción). Se ejecutó el proyecto de aula en dos fases, en la primera el investigador realizó la caracterización de la población y un diagnóstico de conocimientos y diseñó un cronograma de actividades a desarrollar con los estudiantes. Mientras que en la segunda fase, realizó la intervención directa con la población a partir de talleres en torno a la comprensión alrededor de la convivencia escolar y las competencias ciudadanas, posteriormente fueron los estudiantes quienes diseñaron, planearon y ejecutaron un proyecto de aula que demostró los aprendizajes adquiridos durante el proceso.

Los talleres de la segunda fase, dirigidos por el investigador fueron construidos a partir de tres ejes fundamentales: ¿quién y cómo soy?, el mediador de conflictos y la cooperación construye ciudad. Esta investigación no sólo permitió que los mismos estudiantes se acercaran a un conocimiento alrededor de la convivencia y las competencias ciudadanas, sino que estos conocimientos fueran abordados y apropiados a partir de la experiencia. Este aspecto vivencial posibilita que las realidades de los estudiantes, adquiera una importancia en el contexto educativo, no para ser estigmatizadas, sino para que puedan ser, reflexionadas y reconfiguradas a partir de los conocimientos adquiridos.

Otro aporte de esta investigación tiene que ver con el reconocimiento del conflicto en la escuela, como oportunidad para transformar y potenciar en los estudiantes diferentes competencias. Ya que históricamente el conflicto en la escuela se ha resuelto desde un marco sancionatorio, y no pedagógico o formativo.

El segundo referente abordado fue *La lúdica y el diálogo en la cultura de paz en niños de edad preescolar*, cuyo objetivo, fue contribuir al desarrollo de la cultura de paz en los estudiantes, padres de familia y docentes del colegio Psicopedagógico Reggio Emilia a través de una propuesta de intervención con el grado kínder, fundamentada en la lúdica y el diálogo y en la metodología de investigación acción. La propuesta consistió en realizar:

Actividades lúdicas, enmarcadas en el juego, ya que al ser actividades agradables y recreativas generan lazos de afectividad entre los niños, docentes y padres de familia mejorando así la convivencia y el manejo asertivo en la solución de conflictos, ya sean en el aula o en cualquier contexto por el cual el niño se vea afectado en su proceso de desarrollo (Moreno, 2017, p. 42)

Un aporte clave de esta tesis a la investigación, es el sentido que tiene la lúdica en la educación inicial, o en las edades tempranas, el juego como una ocupación inherente a la infancia, capaz de incidir en el desarrollo del niño y en la adquisición de nuevos conocimientos.

La publicación *Caja de herramientas-Cultura de paz*, surgió en el año 2017, a partir de una iniciativa de las Escuelas Taller con el apoyo del Ministerio de Cultura y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Esta iniciativa se centra en promover una cultura de paz que surja desde los principios éticos que definen a la escuela taller. Cabe mencionar que las escuelas taller hacen parte de un programa que lidera el Ministerio de Cultura desde el 2009, a través de la Dirección de Patrimonio.

Con la caja de herramientas, se pretende consolidar un proceso formativo, fundamentado en desarrollar los diferentes talentos y el potencial creativo, incluyendo la responsabilidad de sus propias vidas, el cumplimiento de sus objetivos personales y a su vez en asumir los retos que plantea la sociedad, desde un enfoque de Cultura de Paz, que está orientado hacia un cambio constructivo de las relaciones humanas con el que se reduzca la violencia y en el que haya un esfuerzo capaz de contrarrestar estas tendencias y de consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, empezando por el propio ser.

La siguiente tesis de grado abordada fue: *Hacia una cultura para la paz: las representaciones sociales de la violencia*, realizada por dos estudiantes de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. Esta investigación fue realizada en el colegio “Instituto Central e Estudios” (ICE). Con el objetivo de reconocer cuáles eran los significados en torno a la violencia

que tenían los estudiantes de grado sexto en el marco de la cátedra para la paz, y a partir de esto, develar las representaciones sociales y posibilitar prácticas pedagógicas que aportaran a la consolidación de una cultura de paz.

Una de las consideraciones que como investigadora comparto con esta investigación, tiene que ver, con reconocer a la escuela como un escenario legítimo y propicio para generar una cultura de paz, sabiendo entonces, que es un contexto de constante socialización entre los niños y las niñas y es allí donde también se recrea y sobre todo se apropia la cultura.

Para este estudio de las representaciones sociales en torno a la violencia, los autores abordaron la perspectiva de las RS, del autor Sergei Moscovici, donde él plantea que las representaciones sociales son:

Una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici; citado en Araya 2002, p 27)

Otras categorías que se tuvieron en cuenta fueron: desarrollo, cultura infancia, adolescencia y violencia y la paz, como un derecho. A partir de estas se estructura el estudio de esta investigación. Un aspecto compartido con esta investigación es la definición de paz, desde la teoría Johan Galtung, quién considera que la paz: “Es la habilidad para tratar un conflicto, manejándolo creativamente trascendiendo las incompatibilidades y actuando en el mismo sin hacer uso del recurso de la violencia.” (p. 132)

También se aborda el concepto de paz desde un marco legislativo, concretamente desde nuestra constitución política. Reconociendo con esto, el invaluable sentido de procurar la paz en la sociedad colombiana. Para esta investigación cualitativa-hermenéutica se elaboraron tres talleres realizados con los estudiantes de grado sexto, los investigadores concluyeron que las representaciones sociales alrededor de la violencia que emergieron fueron las siguientes: la primera tiene que ver con la historia del conflicto armado en Colombia, ya que al hablar de violencia, existió una clara referencia de este aspecto, la segunda tiene que ver con la violencia

desde los medios de comunicación, donde se reconoció que la televisión, sigue perpetuando la imagen de diferentes personajes que hicieron parte del conflicto colombiano, desde el narcotráfico, y por último emergió la violencia no desde el conflicto armado, sino desde distintas problemáticas sociales como la violencia de género, el maltrato intrafamiliar, etc. Que se observan en la vida cotidiana.

El siguiente artículo denominado *Hacia una convivencia pacífica en la escuela: percepciones sobre violencia escolar y tramitación de conflictos*, es el resultado del análisis de las percepciones de un grupo de docentes y estudiantes, alrededor de las manifestaciones de la violencia escolar y tramitación de los conflictos. A su vez, esto desata una problemática que la autora sustenta para su tesis en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo punto de partida fue la premisa de “que para construir una convivencia pacífica en las escuelas se requiere fomentar relaciones de alteridad y respeto, legitimando las diversas miradas de sus actores sobre las situaciones que los afecta” (Díaz, 20016, p.28). A continuación se pretende resaltar los aportes de este referente, en la construcción de este proyecto de investigación.

La autora menciona que la violencia es un tema que emerge también, en el contexto educativo, donde los actores que constantemente se ven en medio de dichas manifestaciones de violencia, que atentan contra la convivencia escolar son los docentes y los estudiantes. Un concepto desde el cual la autora se vale para ir sustentando su investigación es el propuesto por Mockus y Corzo (2003)

La convivencia se puede caracterizar [...] por una combinación de una alta capacidad reguladora de ley, moral y cultura sobre los individuos, con la capacidad de los propios individuos de celebrar y cumplir acuerdos. Esta combinación produce confianza y se fortalece con ella (p. 14).

La pesquisa de esta investigación fue: ¿Qué manifestaciones y situaciones atentan contra la convivencia escolar en esta institución? Para lo cual, la autora analizó diferentes fuentes, entre esas, los observadores de los estudiantes, las actas de comisión y promoción de estudiantes, entrevistas realizadas a docentes y encuestas a estudiantes de grado sexto. A partir de esto se realizó un análisis comparativo entre las percepciones alrededor de la violencia escolar, las formas

de tramitación de conflictos y las estrategias que proponen frente a este fenómeno, de los docentes y estudiantes.

En primer lugar, cabe resaltar de este artículo, la comprensión teórica alrededor del conflicto escolar y su tramitación. Comprendiendo entonces, que el conflicto se manifiesta de múltiples maneras, y que este genera una situación donde dos o más partes perciben que sus objetivos o intereses no son compatibles. El problema radica no en la aparición del conflicto, sino en la manera en que este se tramita. Tal como señala Thompson (1998) “lo que determina que los conflictos sean constructivos o destructivos no es su existencia, sino el modo en que se los maneja” (p. 29). De eso se trata entonces la tramitación, de poder mitigar por lo menos los efectos que trae consigo el conflicto, para que estos no se desaten en ningún tipo de violencia.

A partir del análisis realizado se evidenció que es en la cotidianidad o en las relaciones con el otro, que se construye una convivencia pacífica, sin que esto signifique homogenizar las relaciones, sino al contrario, permitir que la diversidad se celebre, reconociendo que cada sujeto tiene unas capacidades e intereses particulares, y desde allí es inevitable que el conflicto aparezca. Por tanto, el reto está allí, en poder tramitar el conflicto desde múltiples maneras que permitan cumplir los acuerdos pactados para de este modo generar dicha convivencia.

También el reconocimiento de los conflictos interpersonales, podrían atentar con dicha convivencia. De este modo es vital la observación y la escucha constante a los estudiantes. Por su parte, Maturana y Vignolo (2001) sostienen que la convivencia de los niños se da de acuerdo con los modelos y conductas que ven en los adultos. Esto pone de manifiesto que se requiere formar ciudadanos que abandonen conductas y prácticas que propician la violencia y vulneración de derechos; hecho que puede y debe ser fomentado en la familia, pero también en la escuela.

El siguiente referente es la tesis, denominada *Construcción de un marco de fundamentación para la cátedra de la paz en tiempo de postconflicto armado*. Esta fue realizada por cinco estudiantes de la maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Su objetivo estuvo centrado en la construcción de una fundamentación y algunas recomendaciones generales para dicha implementación en el contexto educativo. La fundamentación estuvo estructurada a partir de las siguientes dimensiones: dimensión ética-moral, la sociocultural, la jurídico- política y desde la pedagógica. Uno de los aspectos que más llama la atención dentro de

este referente, es la inquietud de los autores por generar no sólo aportes desde lo teórico que fundamenten dicha cátedra, sino desde lo metodológico, al respecto los autores señalan que:

El desarrollo de esta iniciativa se constituye en un problema de investigación, debido a que su implementación en las instituciones educativas requiere establecer un cuerpo teórico, con sus fundamentos, contenidos y metodología, a fin de que la comunidad educativa pueda establecer con claridad cómo se va a desarrollar en cada una de ellas. (Giraldo, Montagut, Hilarión, Granados, Amorocho, 2015, p.37)

Es sabido desde esta investigación que se está realizando, que las orientaciones construidas por el Ministerio de Educación no son aún suficientes para comprender de qué manera la cátedra de la paz, puede ser implementada, dada la complejidad de un tema tan crucial como lo es la paz. Un aporte pertinente que esta investigación suscita es pensar en las implicaciones que tiene la violencia dentro del contexto educativo. La violencia que perciben los estudiantes fuera del contexto educativo permeará sus relaciones dentro del mismo. Esa violencia externa es reproducida dentro de la escuela a partir de acciones de represión, maltrato, burla, etc. Entre estudiantes. Por tanto, la escuela no puede permitir que estos actos sean normalizados, ya que esto desatará mayores consecuencias, dando origen a problemas más serios.

A continuación una conceptualización de paz, que permite ampliar su definición y a su vez, comprender el sentido de promover una cultura de paz dentro de la escuela:

El término paz va más allá de la teoría, implica una vivencia de principios éticos y morales, un aprendizaje del orden experiencial, en donde cada día el ser humano desde la interacción cotidiana con el otro y a través de sus acciones se juega su apuesta por la construcción de escenarios de paz o de violencia. (Giraldo, et al.,2015, p.91)

De allí la importancia de la implementación de la cátedra de la paz, dentro de las instituciones educativas, sabiendo que la escuela es un contexto constante de socialización entre los sujetos.

Una de las técnicas utilizadas en esta investigación fue la entrevista semi estructurada a varios expertos en educación para la paz, A partir de esto se establecieron los ejes para cada una de las dimensiones en la fundamentación para la cátedra. Es clave resaltar este aspecto, ya que

reconocer las voces de personas que han liderados procesos en torno a la educación para la paz, posibilita comprender de manera contextualizada y pertinente las recomendaciones que se deben tener al tratar de llevar a la práctica, el abordaje de una cátedra, en este caso la cátedra para la paz.

En la definición del problema de esta investigación, se reconoce que esta surge o atiende a la ley 1732 de 2014, por la cual se reglamenta la cátedra para la paz. Sin embargo, en el desarrollo de la investigación, de manera constante se menciona que:

El Congreso de la República expidió la Ley 1732 de 2014 “Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones del país” como una asignatura obligatoria en las instituciones de educación básica y media, a fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia. (Giraldo, et al.,2015, p.36)

Lo anterior para evidenciar que “el preescolar” no se visibiliza dentro de esta investigación, y que esto surge desde una impresión en la cita de la ley 1732. Dentro de este documento normativo, el artículo 1 dice lo siguiente respecto a la implementación de la cátedra:

Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente. (Congreso de Colombia, 2014)

Por lo tanto, es necesario seguir consolidando propuestas alrededor de la implementación de la cátedra desde los primero grados escolares, no únicamente porque las leyes así lo , sino porque es una oportunidad de consolidar una verdadera cultura de paz, promoviéndola desde los primero años.

Otra referencia que fue abordada fue el libro de Vicenç Fisas, titulado *Educación para una Cultura de Paz*, en donde se aborda la complejidad, de lo que significa la paz. Una de las grandes certezas con relación al tema de la paz, es que va más allá de la ausencia de la guerra.

La paz será entendida como la fase superior de los conflictos, esto quiere decir que los conflictos serán superados por las personas de forma creativa y lejos de la violencia. Es necesario comprender que los conflictos permiten a su vez reconocer que existen diversidad de puntos de

vista, diferentes relaciones y maneras de actuar, antes de tratar de regular un conflicto es importante reconocer su existencia.

Un aspecto clave en el desarrollo de este artículo y que es relevante para esta investigación, es el enfoque conocido como "cultura de la paz" o "cultura para la paz", este tiene que ver con superar la cultura de la violencia. Sabemos que todos los seres humanos estamos inmersos en una cultura, sin embargo, no significa que no pueda ser cambiante, al contrario. La cultura es dinámica y la educación es un factor determinante para modificar ciertas conductas a otras maneras de hacer las cosas. Una categoría que emerge en este artículo y que vale la pena evidenciar, es la educación para la paz, que debe estar enmarcada en los siguientes cuatro pilares:

- 1) Aprender a conocer, esto es, adquirir los instrumentos de la comprensión
- 2) Aprender a hacer, para poder actuar sobre el entorno
- 3) Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas
- 4) Aprender a ser, progresión esencial en donde convergen los tres aprendizajes anteriores.

Educar para la paz es también educar para la disidencia, la elección, la crítica y la desobediencia responsable. La educación es un escenario propicio para la paz, si se está de acuerdo que es desde allí se pueden dar procesos que permitan la transformación social y política, también si se concibe la paz como esa transformación creativa de cualquier conflicto.

La siguiente referencia abordada, es el artículo titulado *Educar para la paz desde la educación inicial*, realidad por Minerva Ávila y Ítala Paredes, el objetivo de este artículo es proporcionar herramientas pedagógicas para los docentes y las familias, que permitan promover en el niño y la niña de educación inicial el desarrollo de la empatía, el autoconocimiento, la capacidad de creación, la comunicación y resolución no violenta de los conflictos. La metodología abordada, fue la investigación documental y la técnica utilizada el análisis de contenido. Las autoras argumentan la importancia de los valores así: "la presencia de antivalores en la humanidad configura una realidad social compleja, inestable y conflictiva, donde se generan demandas

relacionadas con la formación en valores, por la crisis que confronta el mundo de hoy” (Ávila, Paredes, 2008, p.22)

Las categorías en las que fundamentan el marco conceptual de este artículo son: Paz, Educación para la paz y Educación inicial y currículo. Una de las consideraciones que aporta a esta investigación, es la comprensión de la paz, más allá de la ausencia de la guerra. La paz como un complejo proceso que implica no sólo la ausencia de cualquier tipo de violencia, sino la paz como un estado activo de la sociedad que tiene como finalidad básica conseguir la armonía del individuo, a través de una educación personal, social y ambiental, en busca de una convivencia reguladora de conflictos usando la no violencia (Ávila, Paredes, 2008, p.29). Entre las conclusiones señalan como esencial para la propuesta pedagógica o la programación educativa trabajar el concepto de conflicto y canalizar la agresividad, de forma tal que los niños y niñas aprenden a tener un trato cordial y respetuoso con sus compañeros, promoviendo el cultivo de la tolerancia y la afirmación de la diversidad.

El trabajo *Construcción de un aula pacífica para una cultura de paz*, tiene como objetivo identificar los elementos que se requieren para la construcción de un aula pacífica, para la formación de una cultura paz. La autora identificó tres ejes centrales: la autoestima, el desarrollo moral y la resolución de conflictos, para la consolidación de un aula pacífica, así mismo, plantea como objetivo del aula pacífica la educación en valores, asumiendo que los valores son cognoscibles, enseñables y realizables.

Noguera (2010) también se refiere a la ambientación de las aulas, con contenidos y referentes en torno a la cultura de paz, y a la apropiación de estrategias facilitadoras de procesos de paz, tales como, grupales, actividades de escucha y cooperación grupal, práctica de canciones, poesías y retahílas antiviolencia, etc.

El siguiente referente fue la tesis denominada *El fomento de la cultura de paz desde la educación infantil, guía didáctica para el Primer Curso del segundo ciclo de Educación Infantil*, cuyo objetivo es fomentar la cultura de paz desde la educación infantil, a partir de la elaboración de una propuesta pedagógica para niños y niñas de 3 y 4 años y una programación didáctica dirigida a maestros y maestras. La propuesta se centra en la mediación como elemento clave para la construcción de una cultura de paz, la define así:

Es un espacio en el que las personas o partes, con la ayuda de un mediador neutral e imparcial, autogestionarán un conflicto para encontrar una solución al mismo, que satisfaga a ambas partes. El proceso de mediación es totalmente voluntario y confidencial. (Fernández, 2008 p.34)

De otra parte la autora argumenta que es necesario establecer un trabajo alrededor de la cultura de paz desde edades tempranas, dado que permite incidir de manera eficaz en los comportamientos de los adolescentes. En relación con los fines de la educación destaca el aprender a ser sobre el aprender a hacer, como aspecto valioso para la construcción de la cultura de paz. Las dimensiones del desarrollo contempladas en la propuesta pedagógica son el desarrollo psicomotor y cognitivo, de la personalidad, relaciones interpersonales entre iguales y amistades infantiles, conocimiento de normas y criterios morales, y los contextos del desarrollo

La propuesta pedagógica se basa en actividades que apelan a las siguientes características: conocer las propias emociones y las emociones de otros, desarrollar la responsabilidad, el respeto del turno, la asertividad, la empatía, la atención y la concentración hacia los demás, el disfrute por el trabajo cooperativo, la creatividad en la búsqueda de soluciones para los conflictos que nos satisfagan a todos, reconocer el conflicto como una parte natural de la vida y como una fuente de aprendizaje positivo; iniciar el aprendizaje de la formulación de preguntas abiertas; respetar y reconocer las diferencias entre las personas.

Estas características, son propuestas posteriormente como objetivos a desarrollar en las actividades para el trabajo con niños y niñas entre 3 y 4 años. La propuesta pedagógica cuenta con quince actividades para las cuales se definen objetivos específicos, contenidos, materiales, actividades de preparación para el docente, procedimiento, en algunos casos conclusiones y un anexo con el ejemplo de la actividad. Dentro de las conclusiones de esta tesis, se rescata la necesidad de incidir desde edades tempranas en los contextos educativos, para el fomento de habilidades sociales, que permitan consolidar una cultura de paz.

Otro artículo referenciado es *Una aproximación a la cultura de paz en la escuela* cuyo objetivo central es analizar la función social de la escuela, en el marco de la cultura de paz. En esa lógica, la autora reconoce la capacidad del sistema educativo para incidir en la formación de ciudadanos capaces de transformar las relaciones sociales existentes. Legitimando el papel de la escuela, dentro de la consolidación de una cultura de paz. Un aspecto valioso, es el

posicionamiento del rol del maestro para la construcción de la cultura de paz, un maestro mediador en los conflictos que se dan en la cotidianidad de las aulas, que analiza ampliamente las causas del conflicto y propone alternativas de solución para los contextos y las personas que influyen en ellos.

De otra parte, *Aulas en Paz* es un programa multicomponente, que busca prevenir la agresión y promover formas de convivencia pacífica por medio del desarrollo de competencias ciudadanas en los niños y niñas. Este programa fue desarrollado en el 2004 por el profesor Enrique Chaux, quien lideró la construcción de los estándares de competencias ciudadanas en Colombia, desde el grado segundo a quinto de primaria. Uno de los argumentos principales de este programa es que los niños y niñas que han sido violentados pueden reproducir también conductas violentas hacia otros, por tanto, deben tomarse acciones preventivas, para que no se reproduzca un ciclo de violencia. Este programa está orientado al desarrollo de competencias ciudadanas, entendidas como capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que, integradas con conocimientos y disposiciones, hacen posible que las personas puedan actuar de manera constructiva en la sociedad. Según los autores, el programa colombiano de competencias ciudadanas hace énfasis en cuatro tipos de competencias: emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras.

Las competencias emocionales, hacen referencia a las capacidades para responder de manera constructiva ante las propias emociones, y para sentir empatía hacia los demás. Las competencias cognitivas, apelan a los procesos mentales que facilitan la interacción en sociedad. Las capacidades comunicativas, se conciben como aquellas que permiten establecer diálogos constructivos y asertivos con los demás. Finalmente, las capacidades integradoras son aquellas que permiten integrar desde la práctica todas las anteriores capacidades. El programa *Aulas en Paz*, pretende promover todas las anteriores capacidades, enfocándose en la convivencia y asumiendo a su vez un camino preventivo.

Este programa tiene 3 componentes: el de aula, padres/madres de familia y el componente de grupos heterogéneos. Un aporte vital de este programa es la vinculación y la participación de las familias y la escuela, lo que permite garantizar el acompañamiento a los niños y niñas en sus procesos y el encuentro de estos entornos indispensables para la educación y el desarrollo. Sin embargo, la propuesta no se implementa en la educación inicial, se aborda desde segundo de primaria hasta el grado quinto.

En la tesis doctoral *La ética del cuidado como educación para la paz*, Irene Comins, reconoce que el centro de esta pesquisa investigativa es el reconocimiento del cuidado y la ternura como competencias humanas para una convivencia en paz. A partir de esto la autora aborda tres grandes momentos, un primer momento tiene que ver con el concepto de cultura para la paz, el cual se desarrolló con base en “las nociones de paz positiva, violencia estructural y cultura de la paz” (Mingol, 2003, p.12). Este aspecto constituye uno de los grandes derroteros en la comprensión de la paz, como un aspecto que debe permea todos los contextos en los que el sujeto habita. En el segundo momento, la autora expone de qué manera la ética del cuidado aporta a la consolidación de la cultura de paz y por último, señala los aportes de la ética del cuidado a la educación para la paz.

Uno de las grandes aportes de esta investigación tiene que ver con expandir la mirada en torno a los aspectos que pueden incidir en la construcción de una convivencia pacífica. Aspectos, centrados en la construcción de valores y actitudes que le permitan a el sujeto no sólo cuidar de sí mismo sino de los otros, y para que esto se pueda dar, los currículos de las escuelas deben visibilizar o apostarle a otro tipo de aprendizajes.

La autora hace énfasis “en los afectos y sentimientos en el modelo educativo, puesto que una educación del cuidado deber ser una educación emocional coeducadora” (p.19). Por tanto, concluye evidenciando que la educación desde la ética del cuidado posibilita que todo sujeto se responsabilice de sus propios actos, y esto a su vez implica una responsabilidad con el otro, donde se tejen acciones solidarias que favorecen la construcción de una sociedad más comprometida con la paz.

La educación para la paz: un instrumento pedagógico para la transformación de la realidad es un artículo tomado de una conferencia inaugural de la Universidad de Puerto Rico, en 1998. Allí se aborda el concepto de paz y lo que esto implica en la sociedad. Se podría determinar que lamentablemente después de dos guerras mundiales, es que el concepto pudo establecerse como digno de sostenerse y de profundizarse, a partir de la carta Constitutiva de la ONU y de la UNESCO (1945) que señala:

Los gobiernos de los Estados Parte en la presente Constitución en nombre de sus pueblos declaran: que, 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.

Que en el curso de la historia la incomprensión mutua de los pueblos ha sido motivo de desconfianza y recelo entre las naciones y causa de que sus desacuerdos hayan degenerado en guerra con harta frecuencia.

Que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad por la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad humana y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua. (p.8)

Sin embargo, el autor alude a que después de seis décadas de promulgada y firmada esta carta, no han sido décadas de paz. Han cambiado las razones de la guerra y los escenarios, pero igual sus causas están trazadas por: los abusos y las injusticias. Para que la paz sea privilegiada, es necesario que exista la justicia y la educación.

Una de las manifestaciones de la paz, es la tolerancia y esta, es la base de la pluralidad del pensamiento, indispensable para que prime el respeto por el otro. Barabona (2008) señala que "educar para la paz significa crear en el individuo un sentimiento de responsabilidad ante el conflicto, de manera que éste pueda ser enfrentado y resuelto por medios racionales, institucionales y pacíficos". (p. 227).

El campo y los dilemas de los estudios por la paz de Adam Curle, es un artículo que aborda, algunas reflexiones en torno a qué si los estudios de paz constituyen una disciplina independiente o están adscritos a alguna. Sin embargo, el autor menciona que su interés primordial radica, en intentar dar respuesta a problema teóricos y prácticos más que en definir disciplinas. Su interés se centra en que estos estudios tengan un rigor intelectual, generen nuevos conocimientos, aporten y tenga importancia en la práctica en sí misma. Los estudios de paz son los más nuevos, dentro de una serie de estudios que se han venido gestando desde distintos movimientos pacifistas, liderados por importantes pacifistas como Mahatma Gandhi. Martin Luther King y Don Helder.

Existen muchos estudios relacionados con el tema de la paz. Puede reconocerse que los estudios de la paz podrían estar estrechamente relacionados con los estudios del conflicto, sin

embargo, el autor nos indica que al menos como él define este campo, difiere en diferentes aspectos, que serán mencionados a continuación. Estos estudios están enfocados en la paz, lo que significa una relación entre personas, naciones y grupos. Esto concierne al análisis de por qué en vez de cooperación entre los agentes mencionados anteriormente, existe violencia y hostilidad y a su vez permitir descubrir o proponer técnicas que permitan transformar estas relaciones en pacíficas.

A continuación, algunas claridades o aproximaciones a la definición de los diferentes estudios, que ayudarán a comprender la infinita relación entre unos y otros. El estudio de las guerras se centra en el cómo surgió la guerra, cuál fue su desarrollo, cómo ponerle fin y cuál fue el impacto en el tejido social y económico. Los estudios estratégicos tienen temas de los estudios de las guerras, aunque los estratégicos plantean enfoques más amplios: geopolítica, equilibrio de poder, economía de guerra y uso de armas estratégicas.

Los estudios de conflictos centran su trabajo en las reacciones recíprocas de las personas, los grupos en situación conflictiva y cómo modificarlas, enfatizando entonces, en lo que el autor señala dentro del proceso de construcción de paz: el estadio de la negociación.

Las relaciones internacionales tratan por supuesto, de las relaciones de los Estados, su diplomacia, el derecho internacional, el orden internacional y cómo este se mantiene. No existe una separación concreta entre los anteriores campos anunciados y tampoco con los estudios de la paz, al menos en ciertos aspectos.

El autor señala algunas diferencias de los estudios de la paz, con relación a los previamente señalados. Como su nombre lo indica, la paz, tiene que ver con las relaciones entre personas, grupos, naciones, basadas en la cooperación, a su vez estos estudios analizan las condiciones en donde en vez de haber cooperación hubo hostilidad y trata de descubrir técnicas que transforme esta realidad. Curle, realiza una definición de lo que significa la paz, permitiendo recalcar a su vez, el sentido de los estudios de la paz. Menciona que, desde su postura, el estudio de la paz no es un estudio de la pacificación o de la supresión de la disidencia y menos, el mantenimiento de un estatus quo. La paz, señala Curle, no es simplemente la ausencia de la violencia manifiesta. Considera que tampoco los estudios de la paz pueden fundamentarse en una especie de intento por hacer que todos sean amigos sin corregir las injusticias y los conflictos

CAPITULO 3. MARCO TEÓRICO

3.1 La educación y el cuidado de la infancia en Colombia

La pretensión de esta investigación es la construcción de una propuesta pedagógica y didáctica en torno a la cátedra para la paz; dirigida a niños y niñas entre los 4 y los 5 años, esto significa que la infancia es un concepto que atraviesa esta apuesta, por tanto es pertinente trenzar una definición a partir de esta categoría. Como es sabido, la infancia ha tenido diferentes concepciones desde un devenir, no solo histórico sino sociocultural.

La infancia no ha sido la misma en cada época y en cada cultura, su significación y su valor han cambiado a partir de la actitud que las sociedades y que los adultos han tenido respecto a los niños. (Anzaldúa, 2012, p.180).

Esto implica reconocer que no siempre los niños y las niñas habían sido reconocidos como sujetos de derechos, como en la actualidad se promulgan en las leyes, las políticas públicas y educativas a favor de esta perspectiva de la infancia. A continuación se evidenciará de qué manera en Colombia se dieron esas transformaciones alrededor de la concepción de la infancia, y cómo la educación, responde a estas transformaciones.

Para vislumbrar las transformaciones que antecedieron a lo que hoy en día se conoce como educación inicial, es clave mirar atrás y revisar algunos de los cambios que ha tenido la educación de los niños y niñas menores de 6 años, en diferentes épocas de la historia de Colombia, a partir de la consideración de algunos de los hitos más sobresalientes.

De acuerdo con Cerda (2003) en su libro *Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*, es en la época de la colonia, cuando surgieron los primeros hospicios y asilos para los niños y las niñas, las comunidades religiosas eran las encargadas de velar por la supervivencia y el bienestar, en estos espacios. "Las atenciones allí brindabas, principalmente estaban impregnadas de un modelo asistencial que buscaba la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, salud, higiene y formación de hábitos" (p. 86).

En la mitad del siglo XX, son introducidas dos variantes a este modelo, una tiene que ver con la expansión de las instituciones que salvaguardaban y procuraban la salud de la población colombiana; la segunda tenía que ver, con la introducción de la escuela en la preservación de la higiene, mediante la puericultura, campañas de salud, vacunación, alimentación y difusión de normas de higiene. Cabe resaltar que en el año 1851 la escuelita Yerbabuena, una de las primeras en Colombia, recibía niños y niñas menores de 6 años, "realizando por primera vez actividades pedagógicas y recreativas con la influencia del ideario de Froebel". (Cerde, 2003, p. 89).

Los primeros espacios para la atención a niños y niñas de cero a seis años se establecieron durante los inicios del siglo XX. Funcionaban entonces, un aproximado de treinta jardines de preescolar en todo el país, la mayoría de estos jardines fueron privados, lo que implica que no todos los niños y niñas, pudieran acceder a estos espacios. La casa de los niños del Gimnasio Moderno fue un modelo para que surgieran nuevos jardines, allí se practicaba fundamentos de las propuestas pedagógicas planteadas por Montessori y Decroly.

Otro hito fundamental en la historia de la educación inicial en Colombia es la creación del Instituto Pedagógico Nacional en Bogotá (1927) dirigido por Francisca Radke, quién abrió un espacio para la preparación de maestras de Kindergarden, el objetivo central de este espacio se fundamentaba en la preparación de docentes para atender a los niños y niñas menores de 6 años, en los lugares que ya empezaban a institucionalizarse. Radke, crea y dirige la escuela Montessori de Bogotá donde se formaron las primeras maestras de preescolar del país.

En el año 1939, cuando se deroga el Decreto 2101, el Ministerio de Educación Pública, llamado así, en este momento. Realiza la siguiente definición de la educación infantil: "Entiéndase por educación infantil, aquella que recibe el niño entre los 5 y los 7 años, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad". (Cerde, 2003, p. 91)

A partir de las necesidades del país, en torno a los altos índices de niños y niñas en abandono fue creado en el año de 1946 el Instituto Colombiano de Seguros Sociales, el Ministerio de Higiene, y fue promulgada la ley orgánica de la defensa del niño. Esta Ley tenía como objetivo garantizar a todos los niños y adolescentes, que se encontraran en el territorio nacional, el ejercicio y el disfrute pleno y efectivo de sus derechos y garantías, a través de la protección integral que el Estado, la

sociedad y la familia debían brindarles desde el momento de su concepción. Esto significó un esfuerzo más, desde lo legislativo, por insistir en el reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas.

Con la incorporación de la mujer al ámbito laboral se crearon seis jardines infantiles nacionales populares, en varias ciudades del país, adscritos al Ministerio de Educación. Los niños y las niñas allí atendidos estaban en edades de entre cuatro a seis años esto, era considerado el nivel de educación preescolar, que se adscribía a su vez, a la educación primaria pero que no era obligatoria para el acceso al nivel primario, o lo que en la actualidad conocemos, como primero de primaria.

Otro momento destacado es la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en el año de 1968, con el objetivo de “proveer la protección del niño y procurar la estabilidad y el bienestar familiar”, atendiendo a niños, niñas, mujeres gestantes y familias desde diferentes modalidades hasta la actualidad. En el año 1976 el Ministerio de Educación se reorganiza, estructurando el sistema educativo. Desde entonces la educación infantil, sería llamada educación preescolar y tendría como objetivo promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual, la integración social, percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en niños menores de seis años. Es desde este nuevo objetivo en torno a la educación preescolar, que el Ministerio de Educación empieza a pensar en lineamientos que permitieran organizar y orientar la actividad educativa y pedagógica, en estos establecimientos donde se impartía la educación preescolar, por eso, en 1984, fue publicado por primera vez, un currículo para el preescolar.

Aunque es posible reconocer algunas transformaciones, fue evidente la tensión entre asistir o educar y la insistencia con el aprestamiento, como uno de los objetivos centrales de la educación preescolar. En esta lógica, subyace, una concepción de niño, aún inmaduro para asumir y agenciar su propio desarrollo, por lo tanto, depende del adulto y no desde una concepción de niño, capaz de agenciar su propio desarrollo, con particularidades y con saberes previos.

Es importante poner en paralelo, que, durante estas transformaciones de la educación inicial en el país, se promulgaron diferentes políticas alrededor a la infancia, tanto de orden internacional como nacional: la Declaración de la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración Mundial de Educación para Todos y la adhesión en la constitución de 1991, de la Declaración de

la Convención sobre los Derechos del Niño. Esto último, sobre todo, permitió que la mirada hacía la infancia empezará a establecerse de manera distinta, generando cambios estructurales en los programas de atención y promoviendo la concepción de niño, como sujeto de derechos, a la vez que establece la obligatoriedad como mínimo, de un grado de preescolar.

El Ministerio de Educación con la promulgación de la Ley General de Educación en 1994, define la obligatoriedad del grado cero, lo que significa en el sistema educativo actual, el grado transición. Es importante mencionar que con la aparición del Decreto 2247 de 1997, del Ministerio de Educación, se establece que los grados que hacen parte de la educación preescolar son: Prejardín, jardín y transición.

3.2 Fundamentos de la educación inicial en Colombia

Por otro lado, es necesario establecer de qué manera se empieza a articular la concepción contemporánea de la infancia, dentro de un marco normativo y pedagógico. Por tanto, es pertinente describir y analizar los fundamentos y principios de lo que hoy se conoce como la educación inicial en Colombia.

Es pertinente señalar que los avances en la concepción de la educación inicial, en la ciudad de Bogotá, se enmarcan de manera paralela a la historia de la educación infantil en el territorio Colombiano, por tanto, a continuación, se señalarán algunos aspectos claves desde el marco político y normativo en el distrito capital.

Durante la administración distrital 2004-2008 se formuló la “Política por la calidad de vida de niñas, niños y adolescentes”, a partir del reconocimiento de los derechos de los niños y niñas. El concepto de Educación Inicial en el Distrito se encuentra en el Decreto 243 de 2006, que fue expedido por el Alcalde Mayor de ese momento, Luis Eduardo Garzón. En este decreto se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial, y define la educación inicial como:

La acción intencionada para la garantía de los derechos al cuidado y al desarrollo de las niñas y los niños, desde su gestación hasta los cinco años, mediante una pedagogía que, basada en el reconocimiento de las características y potencialidades del niño y la niña, le proporcione ambientes

enriquecidos con interacciones y experiencias significativas. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales, en todo caso serán corresponsables la familia, la sociedad y el Estado. (ICBF, 2019, p.34)

Con relación a los desarrollos conceptuales alrededor de la educación inicial, a partir de la década del 2000 se consolidan dichos aportes. En Bogotá es el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS), lo que en la actualizada se conoce como la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). El ente encargado de construir diferentes orientaciones pedagógicas, que permitieron las comprensiones en torno a la educación inicial y su sentido en el desarrollo de los niños y las niñas, menores de 6 años.

En el año 2006, la SED construye la propuesta de la organización escolar por ciclos, siendo el primer ciclo educativo el que articula el grado de transición con los grados de 1° y 2° de básica primaria. Para ello el lineamiento propuso para el trabajo pedagógico que “el equipo de maestras y maestros del primer ciclo diseñará estrategias, proyectos y acciones que logren superar la inconveniente división instrumental entre Áreas y Dimensiones: en consecuencia, el desarrollo intelectual, el juego, la emocionalidad, el pensamiento, la expresión artística y la motricidad serán esenciales en los planes de trabajo y las relaciones con todos los niños y niñas de todo el primer ciclo, sin exclusiones o divisiones arbitrarias”(SED, 2006)

Un documento clave, que se aborda en la ciudad de Bogotá y que orienta la práctica pedagógica de las maestras y maestros es *el Lineamiento Pedagógico y curricular, para la Educación inicial*, que fue construido durante La Bogotá Humana (2010) y que tiene como objetivo: “garantizar el derecho a una educación de calidad para la primera infancia, la administración distrital a través de la Secretaría Distrital de Integración Social y la Secretaría de Educación Distrital lideraron el proceso de construcción y posicionamiento del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Capital” (SED, SDIS, 2010, p.6)

En la actualidad, la educación inicial desde lo normativo se enmarca en la política de Estado de “Cero a siempre” promulgada en el año 2016, el Ministerio de Educación a partir de esto, ha planteado:

Que la educación inicial busca potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y niños, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven, favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. (Comisión intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, 2013)

3.3 Sentido pedagógico de la Educación Inicial

Ya reconocimos desde el marco histórico y normativo, las transformaciones en la concepción de la infancia y de qué manera desde el contexto educativo, esta se fue transformando a lo que hoy en día conocemos como la educación inicial, sin embargo, se hace necesario reconocer de manera más amplia el sentido, desde lo pedagógico, que permita comprender cuales serían las intencionalidades de la educación inicial en perspectiva del niño como un sujeto de derechos, que habita el mundo desde su propia subjetividad, abierto a descubrir el mundo, a significarlo y a resignificarlo a partir de su propia experiencia con él. Experiencia completamente válida.

Se puede afirmar que el concepto de educación inicial es aún muy reciente, sin embargo, se puede reconocer, que ésta tiene un objetivo en sí misma. Constantemente a la educación inicial, se le denomina de múltiples maneras, por ejemplo: educación “el preescolar”. No se trata únicamente de la transformación desde una denominación a otras, sino lo importante acá es lo que esto implica, lo que entraña, hablar del “preescolar” a referirse a la educación inicial. A propósito de esto, en una columna del periódico El Tiempo, en el año 2015, Yolanda Reyes señaló:

La educación inicial es ese punto cero y, por dirigirse a la primera infancia, tiene una identidad propia, unos propósitos y unas propuestas específicas, relacionadas con las características de esos niños. En ese sentido, cabría revisar el nombre mismo de educación “preescolar”, que parece sugerir una especie de antesala: una “preparación” para antes de la escuela, como si bastara con añadir un prefijo a las disciplinas escolares –prelectura, preescritura, prematemáticas– y hacer lo mismo de la básica primaria, pero “encogido” a una talla menor. (p. 12)

Es necesario entonces, reconocer que el sentido va más allá de una preparación para el próximo año escolar, ya que esta concepción implica toda una nueva comprensión del niño y de la niña y a su vez, implica todo un cambio de perspectiva en el quehacer pedagógico de los maestros

y las maestras, es una apuesta por potenciar el desarrollo de los niños y las niñas de manera integral. Ahora bien, la educación inicial pone en el centro a los niños y a las niñas. Lo que significa que, reconoce sus particularidades, capacidades, habilidades y sus diferentes ritmos en el desarrollo infantil. Esto sugiere que los procesos pedagógicos sean oportunos y pertinentes.

La educación inicial propone que se deben garantizar las acciones para permitir que los niños y las niñas, logren una inmersión armónica a la cultura, por lo tanto, ésta debe contribuir a la estructuración de los niños y de las niñas como seres sociales que aprenden en la convivencia con otros, en la interacción con sus pares, con sus maestras y maestros y por supuesto desde su contexto familiar. La educación inicial, es sin duda un proceso intencionado, lo que significa " que se realiza de manera sistemática, estructurada y planeada para propiciar los aprendizajes que la niña y el niño requieren en función de su desarrollo" (MEN, 2014, P.45).

Siendo la primera infancia un ciclo vital en el desarrollo humano, es absolutamente necesario, y volviendo al objetivo de la educación inicial, acompañar y favorecer el potenciamiento del desarrollo infantil de los niños y de las niñas a partir de actividades propias de la primera infancia. Con relación a esto, la política de primera infancia, ahora, Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre. Reconoce cuatro pilares de la educación inicial o l actividades rectoras: El arte, la literatura, el juego y la exploración del medio, como: "Las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido, y a su vez son las formas más utilizadas por las personas adultas para relacionarse con ellos y ellas, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación a la cultura" (SED, 2010. p. 36)

CAPITULO 4. LA CÁTEDRA PARA LA PAZ

Este capítulo tiene como propósito fundamental: reconocer y analizar, los lineamientos y orientaciones que se han tejido, con relación a la implementación de la Cátedra para la Paz. Por lo tanto se pretende realizar un análisis documental en primer lugar de *la ley cátedra para la paz y el decreto 1038 de 2015 por el cual se reglamenta la cátedra para la paz*. Ya que estos dos documentos, permiten comprender el marco normativo de la cátedra para la paz, de qué manera se propone la implementación de dicha cátedra en las instituciones y cómo se reconoce la educación inicial allí.

Sabiendo que a partir de la ley 1732 de 2014 se dispuso en su artículo 6, que el Ministerio de Educación Nacional, sería el ente encargado de la construcción de criterios para poner en marcha la implementación de la cátedra para la paz en las instituciones educativas, fueron construidos, los siguientes documentos: Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia, la propuesta de desempeños de Educación para la Paz y por último, las secuencias didácticas de Educación para la paz.

Con el análisis de cada uno de estos documentos mencionados, se pretende visibilizar de qué manera se ha orientado desde el marco normativo y pedagógico la implementación de la cátedra en la educación inicial, ya que es una de las categorías de estudio de esta investigación y a partir de esto poder vislumbrar tensiones, aciertos y rutas metodológicas que permitan construir y proponer algunas orientaciones que puedan facilitar el camino de las maestras y os maestros de educación inicial, para la puesta en marcha de la cátedra.

4.1 Ley 1732. Cátedra para la Paz

Durante el proceso de negociación de los acuerdos de paz, el Congreso de Colombia, el 1 de septiembre de 2014 decretó la ley 1732 "Por la cual se estableció la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país" (Congreso de Colombia. Ley 1732). Esta ley se sustenta a través de 8 artículos, los cuales serán abordados a continuación, con mayores precisiones en función del análisis de esta investigación.

Inicialmente, es importante comprender que el objetivo central de esta ley es garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, tal y como lo señala el artículo primero. En el primer párrafo del artículo se menciona, que la cátedra para la paz, en instituciones universitarias será implementada bajo su principio de autonomía.

El segundo párrafo de este mismo artículo reconoce el objetivo de la cátedra de la paz, se trata entonces, de "crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población". (Congreso de Colombia. Ley 1732) y el tercer párrafo de este artículo se fundamenta bajo el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, que reconoce:

1. Toda propaganda en favor de la guerra estará prohibida por la ley.
2. Toda apología del odio nacional, racial o religioso que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia estará prohibida por la ley.

Continuando con el análisis, el segundo artículo menciona la obligatoriedad de la cátedra de la paz, en correspondencia con los artículos 22 y 41 de la Constitución Política de Colombia de 1991, los cuales citan que:

Artículo 22. La paz es un derecho y un deber de obligatorio

Artículo 41. En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.

Hasta ahora es posible evidenciar que la promoción y el ejercicio de contribuir a la paz, es un aspecto indiscutible, dentro del contexto educativo. La referencia de estos dos artículos permite elaborar otro argumento de carácter constitucional, alrededor de la implementación de la cátedra de la paz, ya que tiene una serie de implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía.

Continuando con las referencias sobre la ley y su articulación con el sistema educativo. En el artículo 3, se menciona que la cátedra de la paz se debe acoger de manera flexible al pensum de cada institución, podrá adaptarse dentro de sus tiempos, dinámicas y lugar donde sea pertinente. Sin embargo, en este artículo se señala que “ La estructura y funcionamiento de la cátedra serán determinados por el reglamento correspondiente que deberá expedir el Gobierno Nacional dentro de los seis (6) meses siguientes a la expedición de la presente ley a través del Ministerio de Educación, quien podrá coordinar la reglamentación con los Ministerios del Interior y de Cultura” (Congreso de Colombia. Ley 1732).

A partir de lo anterior, se percibe que el artículo 4 apunta a que en los planes de estudio, las instituciones incluirán la cátedra de la paz, a partir de la reglamentación expedida por el gobierno, según el artículo anterior.

El artículo 5, hace referencia a la Ley General 115 de 1994 (Ley general de Educación). En virtud de su artículo 72, donde se establece el Plan Nacional de Desarrollo Educativo, que cita así:

Artículo 72. Plan Nacional de Desarrollo Educativo. El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez (10) años el Plan Nacional de Desarrollo Educativo que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo.

Este Plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo.

Continuando con esta articulación entre lo propuesto por la Cátedra y la Ley 115. El artículo 6, de la ley 1723 indica, que será el Ministerio de Educación Nacional, el ente encargado de proporcionar las orientaciones y criterios para el cumplimiento de esta ley, del mismo modo en el artículo 7, se señala que el plazo para la reglamentación y la aplicación de la ley, por parte del Gobierno Nacional será de 6 meses, razón por la cual el 25 de mayo de 2015, se reglamenta en el decreto 1038 la Ley cátedra para la paz. Por último, el artículo 8 indica que, a partir de la fecha de sanción, esto significa (1 de septiembre del año 2014), esta ley empezaría a regir y a su vez deroga todas las disposiciones que le sean contrarias.

4.2 Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la cátedra de la paz

Dando cumplimiento al artículo 7 de la ley 1723 anteriormente abordada, el presidente en ese momento, Juan Manuel Santos bajo sus facultades constitucionales y legales, promulgó el Decreto 1038 en el cuál reglamenta la ley Cátedra para la Paz. A continuación, se realizará la descripción de cada uno de los artículos sujetos a este decreto:

En el artículo 1, se declara que la cátedra de la paz será obligatoria en las instituciones oficiales y privadas, desde preescolar hasta media. Esto quiere decir, que desde el grado jardín hasta el grado 11. Este aspecto es vital, ya que al mencionar al preescolar se entiende entonces, que incluye niños y niñas desde los 4 años. Esto significa que desde el grado jardín se deberá acceder a la implementación de la cátedra.

En el artículo 2, se reconoce los objetivos de la cátedra de la paz, enmarcados en tres objetivos fundamentales que son: cultura de la paz, la educación para la paz y el desarrollo sostenible. El artículo 3, tiene que ver con la implementación de la cátedra de la paz. Las instituciones educativas deberán implementar la asignatura cátedra de la paz, en sus planes de estudio antes del 31 de diciembre de 2015. En las siguientes áreas, referidas a partir de la ley general de Educación: **a)** Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, **b)** Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o **c)** Educación Ética y en Valores Humanos.

Cabe señalar que este aspecto genera tensión con el sentido de la educación inicial, ya que desde los mismos lineamientos se propone un trabajo a partir de procesos o dimensiones del desarrollo infantil y no a partir de materias o áreas fundamentales. Sabemos que los grados de jardín y transición, no abordan áreas dentro de sus mallas curriculares. Por tanto, este aspecto implica pensar unas orientaciones distintas, que le permita a la maestra o al maestro de educación inicial, dicha implementación a partir del reconocimiento del sentido de la educación inicial.

El artículo 4, establece la estructura y los contenidos de la cátedra para la paz. Por lo menos las instituciones deberán desarrollar dos de las siguientes temáticas:

- a) Justicia y Derechos Humanos.
- b) Uso sostenible de los recursos naturales.
- c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.
- d) Resolución pacífica de conflictos.
- e) Prevención del acoso escolar.
- f) Diversidad y pluralidad.
- g) Participación política.
- h) Memoria histórica.
- i) Dilemas morales.
- j) Proyectos de impacto social.
- k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales.
- l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Dentro del Decreto, no se realiza una conceptualización de cada uno de los temas anteriores, simplemente se enlistan. Sin embargo, se evidencia que son temas amplios y complejos para abordar en las aulas. Por lo tanto, se espera que en las orientaciones que el Ministerio de Educación construyó y que serán analizadas más adelante en este documento, haya una apuesta conceptual y metodológica para el abordaje de los temas de la cátedra en las aulas. Del mismo modo, que para la educación inicial, se realice una transposición de estos temas, reconociendo las implicaciones del desarrollo infantil en estas edades.

El artículo 5, menciona que la cátedra la paz deberá ser evaluada en las pruebas saber 11, dentro del componente de competencias ciudadanas. El artículo 6, indica que el Ministerio de Educación podrá expedir lineamientos y estándares para la implementación de la Cátedra para la Paz, dentro de los proyectos educativos institucionales y los planes de estudio de las instituciones educativas. Con relación a este artículo, el Ministerio de Educación construyó los siguientes documentos: Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los

establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia, la propuesta de desempeños de Educación para la Paz y por último, las secuencias didácticas de Educación para la paz.

Artículo 7. Capacitación y Formación Docente para la Cátedra de la Paz. En este artículo se establece las diferentes apuestas con relación a la capacitación de los docentes, por parte de entidades territoriales certificadas de Educación. En un párrafo que acompaña este artículo, el Ministerio de Educación deberá del mismo modo promover estrategias para esta capacitación docente. Con relación a este aspecto, se reconocen que la Universidad Javeriana en asociación con el grupo Santillana, crearon un espacio de formación virtual, en torno a la cátedra para la paz, el objetivo de esta apuesta estaba centrado en brindar herramientas que le permitan al participante la planeación de la Cátedra de la Paz y su ejecución en instituciones educativas de todo nivel” (p. 2).

Sin embargo, en la indagación realizada no se reconoce que hayan existido espacios de capacitación por parte del MEN, el decreto deroga una fecha para la implementación de la cátedra en las instituciones, sin haber llevado a cabo la mencionada apuesta en torno a capacitar a las maestras y a los maestros.

Artículo 8. Lineamientos y articulación con el Sistema Nacional de Convivencia escolar. Los comités de convivencia escolar en las instituciones educativas realizarán seguimiento a lo dispuesto en este Decreto 1038. Es paradójico este aspecto, ya que la constante es que la cátedra para la paz, no se esté abordando en las aulas con la vehemencia que las leyes promulgan, por ende este aspecto acá señalado, en las realidades institucionales no se moviliza.

Artículo 9. Instituciones de Educación Superior. Reconoce el principio de autonomía que tiene las instituciones de educación superior para la implementación de la cátedra según sus planes de estudio, finalmente el artículo 10, menciona la vigencia de este Decreto a partir de la fecha, esto significa, desde el 25 de mayo de 2015. Se esperaba que a partir de esta fecha, las instituciones en todo el territorio del país empezaran a implementar la cátedra para la paz, sin embargo, más allá de establecer una fecha para dicho ejercicio, se esperaba que existieran las garantías para que esto fuera posible. Establecer una fecha, sin las condiciones en términos de capacitaciones y orientaciones construidas a dicha fecha, resulta ser una arbitrariedad. Es importante mencionar que

las orientaciones que a continuación se presentan, fueron lanzadas después del mes de mayo de 2015.

4.3 Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia

Ahora bien, dando cumplimiento al artículo 6 de la ley cátedra para la paz, el Ministerio de Educación Nacional, proporciona unas orientaciones y criterios para el cumplimiento de la ley 1732, que serán referenciadas a continuación. Esta estrategia, promovida desde el sector educativo, responde al desafío de:

Formar seres humanos con capacidad para el cuidado de sí mismo, de los demás y del medio ambiente. Un ciudadano con las competencias necesarias para la recuperación de la memoria histórica como elemento clave para generar procesos de perdón y reconciliación, con las actitudes para fortalecer la democracia, la participación y el respeto de las diferencias. (MEN, 2015 p.4)

Por lo anterior, estas orientaciones conciben la Educación para la Paz dentro de su accionar, reconociendo que los estudiantes pueden potenciar capacidades dentro de la escuela, que faciliten la resolución de conflictos de manera pacífica, la democracia y la participación.

Estas orientaciones están construidas a partir de tres enfoques en torno a la educación para la paz; uno específico, uno amplio y uno intermedio. Sin embargo, esta propuesta se centrará en el enfoque intermedio, que es el enfoque que tiene que ver con *la formación ciudadana*.

El enfoque de formación ciudadana: tiene sentido cuando se trata de formar ciudadanos, que se relacionen y participen en sus contextos. Chau, y Velásquez, (2016) refieren, que esta formación está encaminada a que los ciudadanos:

Contribuyan a fortalecer la democracia y el Estado Social de Derecho, que respeten las leyes y los bienes públicos, que valoren y respeten las diferencias, que construyan una memoria histórica que les ayude a comprender el pasado para edificar un presente y un futuro más pacífico, incluyente y democrático, que se relacionen de manera cuidadosa y responsable con los animales y con el medio ambiente, todo en un marco de respeto por los Derechos Humanos". (MEN, 2016, p.7)

Estas orientaciones contemplan los 12 temas reglamentados en el artículo 4 del Decreto 1038 para facilitar su comprensión, fueron agrupados en 6 grandes categorías.

Tabla 2. Categorías de los temas de la cátedra.

CATEGORÍAS	TEMAS DEL DECRETO 1038
Convivencia Pacífica	Resolución pacífica de conflictos Prevenición del acoso escolar
Participación ciudadana	Participación política Proyectos de impacto social
Diversidad e identidad	Diversidad y pluralidad Protección de las riquezas culturales de la Nación.
Memoria histórica y reconciliación	Memoria histórica Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales
Desarrollo sostenible	Uso sostenible de los recursos naturales Protección de las riquezas naturales de la Nación
Ética, cuidado y decisiones	Justicia y Derechos Humanos Dilemas morales Proyectos de vida y prevención de riesgos

Las tres primeras categorías propuestas en estas orientaciones del Ministerio de Educación Nacional corresponden a tres de las competencias que hacen parte de la guía N. 6: Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas de 2014; Convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Estas competencias ciudadanas “son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2014, p.36). Es importante reconocer que, en estos estándares para la formación ciudadana, el ciclo inicial no se contempla, los estándares y las competencias están organizadas y planteadas desde primero de primaria hasta el grado once. Las demás categorías hacen referencia a los siguientes aspectos:

Memoria histórica y reconciliación

A esta categoría se adscriben dos de los temas propuestos en el Decreto 1038 que son; memoria histórica e historia de los acuerdos de paz, tanto nacionales como internacionales. Esta categoría se relaciona con el reconocimiento de la historia desde un horizonte más allá de datos, acontecimientos, personajes y fechas, está concebida desde la capacidad de aportar a la construcción de un presente pacífico. Reconocer la historia del conflicto armado colombiano, supone poder desde el presente contribuir a la reconciliación de quienes de manera directa e indirecta han estado permeados por la guerra. Esta categoría al ser abordada en el contexto educativo espera que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico frente a los acontecimientos que históricamente han sucedido.

Concretamente lo que se propone es el estudio de las negociaciones de paz en Colombia y en otros países que han estado en conflicto, lo que significa, posibilitar que los estudiantes puedan comprender las dinámicas de estos procesos y desarrollen competencias para el manejo constructivo y pacífico de conflictos interpersonales o grupales. Se esperaría que para la educación inicial, el abordaje de esta categoría estuviera enfocado en la mediación de los conflictos que en el aula aparecen y de las implicaciones que estos tienen si no son resueltos de manera creativa.

Desarrollo sostenible

Esta categoría contempla los siguientes temas de la ley cátedra para la paz: Uso sostenible de los recursos naturales y Protección de las riquezas naturales de la Nación. En septiembre de 2015, la Organización de las Naciones Unidas aprobó 17 -nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible, los cuales le dan continuidad y un impulso adicional a los Objetivos de Desarrollo del Milenio fijados en el año 2000 (Organización de Naciones Unidas, 2015).

Estos objetivos, abordan temas tales como; seguridad alimentaria, agua, energía, consumo y producción responsable, cambio climático, océanos, ecosistemas, diversidad biológica, paz, justicia y reducción de inequidad. Se propone que la educación puede aportar a que estos objetivos puedan consolidarse. La lógica del desarrollo sostenible se centra desde una relación adecuada y equilibrada entre el medio ambiente y el desarrollo. Para que esto sea una realidad, estas orientaciones consideran que es fundamental que:

Todos los ciudadanos comprendan y sean conscientes del impacto a corto y largo plazo que tienen sus acciones sobre el medio ambiente, y que procuren desarrollar hábitos de consumo, de separación de desechos y de uso de recursos, que sean responsables y cuidadosos con la sociedad, los animales y, en general, con la naturaleza (MEN, 2016, p. 23).

Ética, cuidado y decisiones

Esta última categoría aborda los siguientes temas de la reglamentación de la ley; Justicia y Derechos Humanos, dilemas morales y proyectos de vida y prevención de riesgos. Concierne esta categoría a la preparación de los estudiantes para la toma de decisiones responsables, cuidadosas y éticas, que no atente contra el bienestar del otro. El reconocimiento de los derechos humanos, como un pilar fundamental en la educación para la paz.

Anteriormente fueron caracterizadas las categorías que el Ministerio de Educación Nacional propuso dentro de estas orientaciones para abordar la implementación de la cátedra en el contexto educativo. Es sabido que en la ley 1723, se menciona la implementación como una asignatura, sin embargo, el decreto 1038 en el cual se reglamenta dicha ley, en su artículo tercero, aclara que la cátedra podrá ser incorporada en algunas de las áreas fundamentales.

Estas orientaciones presentan una serie de posibilidades para que la cátedra sea incorporada desde el grado transición al grado once, así mismo se señala en el documento que para que “ la Cátedra de la Paz tenga un impacto sustancial en la formación de los estudiantes, se espera que sea integrada a la planeación curricular de cada uno de los grados desde transición hasta 11^o” (MEN, 2016, p. 23). Sin embargo, esto a su vez, significa que existe una invisibilización, desde los entes ministeriales, al grado jardín. Puesto, que en ningún apartado de estas orientaciones se menciona.

Con relación a la ética y al cuidado, en la educación inicial se reconoce el valor imprescindible de reconocerse importante y cuidado por el otro, esto significa para el niño y la niña un ambiente seguro, que le permitirá desarrollarse de manera más armónica. La ética del cuidado contribuye a “la atención y la preocupación por las necesidades de los demás y por el deseo de satisfacerlas. Ese deseo de satisfacer las necesidades de los demás se traduce en acciones de cuidado y atención” (Comins, 2009, p.174).

Las posibilidades para la incorporación de la cátedra para la paz, propuestas en estas orientaciones hacen referencia a que sus contenidos pueden ser desarrollados bajo 3 modalidades:

- En asignaturas existentes que tengan como objetivo de formación ciudadana
- Integrarse con otras áreas académicas
- Integración a proyectos transversales

Enfoque pedagógico de las orientaciones y su relación con las competencias ciudadanas

Este documento señala que el enfoque propuesto, propende por contrarrestar relaciones de poder entre docentes y estudiantes, menciona que se espera que los docentes sean quienes faciliten el desarrollo de las capacidades ciudadanas de sus estudiantes, tal como se señala:

En vez de decirles repetidamente a los estudiantes lo que deberían hacer, o de solamente ofrecer premios y castigos, la formación en competencias ciudadanas supone que los educadores deben crear oportunidades para que los estudiantes practiquen sus competencias en situaciones relacionadas con sus vidas, situaciones que sean significativas y motivantes para los estudiantes y que sean cada vez más complejas (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Ruiz y Chaux, 2005).

Sin duda alguna, este enfoque pedagógico se ubica en el desarrollo de competencias, es por esta razón que se encuentra una constante referencia al documento de los estándares básicos de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional.

Este documento de orientaciones concluye reconociendo que son apenas un primer acercamiento a las bases de un trabajo que deben realizar los docentes desde sus prácticas pedagógicas, cabe anotar que lo expuesto allí, empieza a situar de qué manera es posible empezar

a organizar los temas propuestos en la ley para la implementación de la cátedra. No obstante, cada uno de los temas propuestos siguen siendo demasiado amplios y complejos para su desarrollo, no existe una propuesta metodológica concreta que acerque al trabajo en el aula, pues son orientaciones generales que comprenden desde el grado transición al grado once, que no logran proponer y concretar acciones pedagógicas para cada uno de los grados o ciclos en los que pretende hacer presencia.

Es de resaltar la categorización realizada en este documento de los doce temas propuestos en la ley, ya que esto, puede permitir una mejor articulación con alguna de las áreas fundamentales en los grados primero a once. Sin embargo, es necesario aclarar nuevamente, que para jardín y transición, las condiciones deben ser otras, ya que el trabajo pedagógico, no es realizado por áreas, sino con base en los lineamientos de la educación inicial que tienen en cuenta el sentido de estos grados, y las edades de los niños y las niñas, además de las características de su desarrollo.

4.4 Propuesta de desempeños de educación para la paz

Este documento fue elaborado en enero de 2016, dando respuesta de igual forma a la responsabilidad adquirida por el Ministerio de Educación Nacional en la construcción de las orientaciones para la implementación de la cátedra para la paz, en las instituciones educativas. El documento se presenta como una propuesta de desempeños de Educación para la Paz para los grados de transición a 11°.

En la propuesta cada grado cuenta con una pequeña introducción, enmarcada en las habilidades que se pretenden desarrollar en cada grado en torno a la educación para la paz., permitiendo orientar el para qué de cada unidad. Cada grado cuenta con unidades y dentro de ellas, se articulan los siguientes aspectos:

- Competencias
- Estándares
- Visión general –(Desempeños de transferencia)
- Ejes
- Desempeños generales
- Desempeños específicos

A continuación, se pretende exponer los desempeños construidos para el grado transición, teniendo en cuenta que para esta investigación, la educación inicial es uno de los aspectos claves, y este es uno de los grados que la conforman. A partir de esto, se espera ir aclarando cada aspecto articulador de esta propuesta de desempeños.

Propuesta de desempeños y recomendaciones pedagógicas grado transición

Se asume dentro de esta propuesta que en este grado los niños y las niñas avanzan en su comportamiento, permitiendo la regulación de sus acciones, lo que significa una autorregulación, que se concibe como “la capacidad que tienen las personas de manejar sus emociones e impulsos para actuar de manera adecuada al momento y al lugar” (MEN, 2016, p.7)

La autorregulación le permitirá al niño adaptarse a la escuela, a las rutinas y a las normas, lo que le permitirá convivir de manera pacífica con los otros. A su vez, se espera que en este grado se desarrollen habilidades de comportamiento prosocial, permitiendo no sólo garantizar del bienestar propio sino el de los demás.

Lo anterior hace parte de la introducción del grado transición, de la misma manera se realiza con cada uno de los grados hasta once, pretendiendo con este apartado dar cuenta de lo que se espera que pase en el desarrollo con los niños y las niñas en el marco de la educación para la paz, en los siguientes aspectos se va desglosando estos desarrollos a fortalecer a partir de cuatro unidades.

Tabla 3. *Desarrollos a fortalecer*

Competencias básicas grado transición	Estándares
--	-------------------

<p>Identificación de emociones.</p> <p>Expresión de emociones.</p> <p>Toma de perspectiva.</p> <p>Generación creativa de opciones.</p> <p>Consideración de consecuencias.</p> <p>Empatía.</p> <p>Escucha activa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas. ○ Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.) ○ Comprendo que las normas ayudan a promover el buen trato y evitar el maltrato en el juego y en la vida escolar ○ Los estándares responden de manera más específica, a los procesos que van a permitir que se puedan potenciar cada una de las competencias básicas propuesta para el grado.
---	--

Visión general (Desempeños de transferencia) del grado

Este aspecto no se modifica en cada unidad, al igual que los dos aspectos anteriores se mantiene, este componente de la unidad pretende dar cuenta del logro general o desempeño global que se espera sea alcanzado por los niños y las niñas al final del desarrollo de las cuatro unidades, el desempeño del grado transición responde a que: "Los estudiantes regulan su comportamiento autónomamente, a partir de la identificación y manejo de sus emociones básicas, y el reconocimiento de quiénes son y qué los diferencia de otros" (MEN, 2010, p.12)

A partir del desempeño de transferencia, para cada unidad se propone un eje específico.

Tabla 4. Desempeños de transferencia

Unidad	Eje
1	Los estudiantes reflexionan sobre quiénes son, qué les gusta, qué emociones sienten, y que los diferencia o asemeja a los demás.
2	Los estudiantes identifican las emociones

	Básicas, y las consecuencias de actuar muy emocionados.
3	Los estudiantes controlan sus emociones y comportamientos buscando su bienestar y el de los demás.
4	Los estudiantes ponen en práctica habilidades prosociales básicas.

Con estos ejes, dentro de la propuesta se desarrollaron unos desempeños generales y unos específicos. Con estos desempeños se espera orientar la práctica pedagógica del docente, que posibilite a partir de estrategias pedagógicas alcanzar las competencias básicas.

Tabla 5. Desempeños generales y específicos.

Unidad	Desempeños generales	Desempeños específicos
1	Identifican algunas de las características propias que los hacen únicos.	Reconocen sus características físicas (por ejemplo color de piel, estatura, color de ojos, etc.).
		Reconocen sus gustos y preferencias.
		Identifican qué los pone muy felices, les da miedo o enojo.
		Identifican las cosas positivas que los demás (familia y compañeros) dicen de ellos.
	Identifican características de sus compañeros y comprenden que todos somos diferentes.	Reconocen las características físicas de sus compañeros (por ejemplo color de piel, estatura, color de ojos, etc.)
		Identifican los gustos y preferencias de sus compañeros

		Identifican qué pone muy felices a sus compañeros o les da miedo o enojo.
		Compara sus características y gustos, con los de sus compañeros, identificando diferencias y similitudes.
2	Identifican emociones básicas en otros (rabia, miedo, tristeza, alegría) y las acciones asociadas	Reconocen expresiones faciales relacionadas con las emociones básicas.
		Reconocen situaciones que pueden generar esas emociones básicas en ellos.
		Reconocen qué hace la gente cuando siente esas emociones
	Identifican emociones básicas en ellos mismos (rabia, miedo, tristeza, alegría) y algunas acciones asociadas	Identifican claves corporales de las emociones (qué sienten en su cuerpo con cada emoción).
		Identifican qué hacen ellos cuando sienten esas emociones.
		Consideran las consecuencias de actuar cuando están muy Emocionados
3	Se calman cuando están muy emocionados.	Conocen técnicas para controlar sus emociones distrayéndose, relajando su mente o su cuerpo
		Se calman cuando no logran lo que quieren
		Se calman cuando están muy emocionados

	Controlan su comportamiento para lograr lo que quieren y no afectar al grupo.	Comprenden que las cosas tienen su tiempo y siguen las rutinas de su clase
		Esperan a que sea su turno, para participar en un juego o en una actividad
		Esperan su turno para hablar o realizar una actividad
4	Comprenden que puede hacer cosas para que los otros se sientan mejor	Sienten empatía (se conectan emocionalmente) con alguien que quiere o necesita algo que ellos tienen.
		Aprovechan múltiples opciones para compartir útiles, juguetes o comida con compañeros.
	Actúan teniendo en cuenta las necesidades propias y de los demás.	Comprenden que hay alternativas pacíficas (sin agresión) cuando queremos las mismas cosas que quieren los demás
		Se turnan para emplear herramientas o juguetes
		Esperan su turno para hablar o realizar una actividad

De los desempeños anteriormente expuestos para el grado transición, se puede considerar que: son afirmaciones que van dirigidas hacia la construcción o el potenciamiento de la autorregulación de los niños y las niñas en este grado, a su vez se puede afirmar que estos, le permitirá a las maestras y los maestros orientar y planear cada clase, posibilitando de esta manera un proceso pertinente e intencionado. Con relación a la propuesta general, que está articulada con cada aspecto que fue anteriormente expuesto, se puede diferir lo siguiente: el desarrollo infantil es asumido desde una perspectiva interaccionista, en donde es en la relación con otro, donde existe la posibilidad de potenciar ciertas capacidades, en este caso se da relevancia a las capacidades necesarias para una ponerse en el lugar del otro, regular las emociones y valorar la diferencia.

Cabe mencionar que dentro de las unidades propuestas en este grado, no se establece un número de sesiones específicas, para el trabajo alrededor de cada uno de los desempeños propuestos. Esto es importante resaltarlo ya que en la cotidianidad de las aulas es sabido que no todos los grupos de niños y de niñas, adquieren capacidades o potencian habilidades en un tiempo determinado, estas unidades se presentan para una organización de las diferentes estrategias didácticas y los recursos pedagógicos, que la maestra o el maestro va a proponer en las diferentes clases, que posibiliten lograr o alcanzar los desempeños aquí expuestos.

Otro aspecto que se encuentra en la revisión general de este documento es que no existe la propuesta de desempeños para el grado jardín. Fue a partir del grado transición que estos fueron construidos, por tanto, se hace pertinente incluir a este grado, ya que desde el marco normativo este grado hace parte del sistema educativo oficial.

El decreto 2247 de Septiembre 11 de 1997, por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones, reconoce lo siguiente en su artículo 2:

La prestación del servicio público educativo del nivel preescolar se ofrecerá a los educandos de tres (3) a cinco (5) años y comprenderá tres (3) grados, así: 1. Prejardín, dirigido a educandos de tres (3) años. 2. Jardín, dirigido a educandos de cuatro (4) años. 3. Transición, dirigido a educandos de cinco (5) años y que corresponde al grado obligatorio constitucional. (MEN, 1997, p.1)

4.5 Secuencias didácticas de Educación para la paz

Este documento complementa la propuesta anterior, fue elaborado también en el año 2016 por el Ministerio de Educación Nacional. A continuación, se pretende reconocer cuáles son los aportes para la implementación de la cátedra para la paz. Desde un acercamiento detallado a este documento en primer lugar, se determina que el objetivo central de estas secuencias tiene que ver con orientar las prácticas pedagógicas de las maestras y los maestros, a partir de una serie de actividades que allí se proponen. Las actividades se proponen dentro de unas sesiones, las cuales pretenden resolver de manera práctica los objetivos planteados.

En la organización de estas secuencias, se reconoce que, por grado, existen cuatro sesiones de trabajo, cada sesión está dividida en tres momentos específicos: inicio, desarrollo y cierre. Por otro lado, se evidencia que dentro de esta propuesta de secuencias didáctica por grados, existe una incongruencia, ya que dentro del documento no fueron construidas las secuencias para el grado transición, a pesar de que este grado si cuenta con unos desempeños, expuestos en el documento que se revisó con anterioridad. Las secuencias didácticas aquí planteadas, empiezan desde el grado primero.

Se esperaría que existiera una razón para este aspecto, sin embargo, dentro del documento no existe una explicación que dé cuenta del porqué no se realizó dicha construcción. Para finalizar, este aspecto suscita diferentes cuestionamientos. Se esperaría entonces, que si estos documentos son lo que pretenden orientar la implementación de la cátedra para la paz y que además fueron construidos por el ente encargado por el gobierno Nacional, tuvieran una rigurosidad y coherencia entre sí.

Estos vacíos dentro de los documentos ocasionan que el lector pierda el hilo conductor. Es el caso de las orientaciones para los grados de educación inicial, puesto que al pasar de un documento a el otro, no aparece la construcción de un grado, que en el documento anterior sí fue abordado, lo que significa que las orientaciones para estos grados queden inconclusas, esto ocasiona que para los maestros y las maestras de educación inicial, estos documentos no constituyen unas verdaderas orientaciones.

CAPITULO 5. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos, que contribuyen a dar respuesta a la pregunta de esta investigación ¿Cuáles serían las orientaciones pedagógicas para la implementación de la cátedra para la paz en educación inicial? En primer lugar es necesario aclarar que esta investigación se adscribe a un enfoque cualitativo, definido por Hernández & Cuesta (2009) como “la capacidad de estudiar significados intersubjetivos relacionados con la vida social de una población teniendo en cuenta su naturalidad” (p.67).

Esta investigación pretende brindar referentes a los maestros para orientar con calidad los procesos pedagógicos con niños de educación inicial, atendiendo a las características de estos grupos sociales, conformados por niños y niñas entre 4 y 5 años, que provienen de contextos socioculturales diversos, y consolidar algunas orientaciones que aporten a la formación ciudadana a través de la implementación de la cátedra para la paz.

En esta perspectiva, es la investigación cualitativa la que ayuda a responder las preguntas, tal y como afirma Vasilachis (2006), “la solidez de la investigación cualitativa yace en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto y en su habilidad para contestar preguntas de ¿Cómo?, y ¿Por qué?” (p. 2).

El diseño metodológico que se asume en la investigación es abierto, flexible, de carácter exploratorio, analítico e interpretativo. De carácter exploratorio porque permite indagar en un campo de conocimiento, para identificar a partir de la revisión de referentes teóricos y autores referenciados en el estado del conocimiento y en los diferentes capítulos de la investigación, que son pocas las investigaciones que abordan como objeto de estudio, la educación inicial y la cátedra para la paz. Posteriormente el análisis y la interpretación también se aplican para identificar y

comprender de qué manera los niños y las niñas entre 4 y 5 años, que hacen parte de la educación inicial, son pensados y reconocidos en los contenidos de la Ley 1732, el Decreto 1038 y los lineamientos y orientaciones pedagógicas para la implementación de la cátedra para la paz.

Se trató entonces, de describir y analizar críticamente dichos documentos y a partir de sus componentes, construir una ruta que permitiera hallar y reconfigurar los elementos que hacen falta para la construcción de las orientaciones pedagógicas para la implementación de la cátedra de paz en la educación inicial. Es necesario aclarar que estas orientaciones no tienen un carácter prescriptivo ni dogmático, por cuanto para su implementación han de hacerse los ajustes necesarios de acuerdo con las características de los grupos sociales, así como de las estrategias y objetivos propuestos.

Dado que la investigación se propuso construir orientaciones para la implementación de la cátedra de paz en educación inicial, el método principal es el *análisis documental y de información*, que en su aplicación permite aprovechar y hacer un mejor uso del conocimiento producido sobre el tema, ya que como señalan Iglesias & Molina (2004) ha dejado de ser una recopilación y lectura de textos “para convertirse en una actividad de interpretación proyectiva y prospectiva, condicionada por la presencia de expertos para su realización” (pág. 2)

Después de la recolección de información se inició la fase de análisis documental y de información que se orienta a revisar los contenidos y a comprender los significados planteados en los diferentes documentos, tal y como afirman Iglesias & Molina (2004) el análisis documental y de información es una forma de investigación “cuyo objetivo es la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado” (pág.2)

Los principales documentos fueron: la ley cátedra para la paz, el decreto 1038, Las orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia, la propuesta de desempeños de Educación para la Paz y por último, las secuencias didácticas de Educación para la paz, estos tres últimos documentos elaborados por el Ministerio de Educación. Para el análisis documental se elaboraron RAES que recogen información básica en los siguientes campos de indagación: sentido de la

educación inicial, desarrollo, educación para la paz, desde los fundamentos, contenidos y propuestas existentes.

Dadas las características de esta investigación se emplearon dos tipos de técnicas: el análisis documental y el grupo de discusión. En los primeros capítulos se realizó el análisis de cada uno de los documentos orientadores del MEN, en torno a la implementación de la cátedra para la paz, este análisis se reconoce como la interpretación de la información y la construcción teórica a partir de ella. Esta investigación que hoy se presenta:

Es en esencia el estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos bien definidos, de datos, documentos, escritos, fuentes de información impresas, contenidos y referencias bibliográficas, los cuales una vez recopilados, contextualizados, categorizados y analizados, sirven de base para la comprensión del problema, la definición o redefinición de nuevos hechos o situaciones problemáticas, y la orientación de nuevas fuentes de investigación. Este tipo de investigación sirve para la construcción de un nuevo conocimiento; además es una técnica que sirve para revisar qué se ha escrito y publicado sobre el tema o área de investigación, cómo se ha tratado o ha sido abordado, en qué estado de desarrollo se encuentra y cuáles son las tendencias que determinan dicha investigación (Páramo, 2011, p. 197)

A partir de los hallazgos del análisis documental, que permitió evidenciar los vacíos y las ambigüedades en las orientaciones construidas por el Ministerio de Educación en torno a la implementación de la cátedra para la paz, se construyeron los demás capítulos de la investigación, que dan cuenta de los elementos vitales para orientar la implementación de la cátedra para la paz en educación inicial. Esta fundamentación teórica fue la base para la construcción de las orientaciones pedagógicas que se presentan en el capítulo 6 de esta investigación.

También dentro del proceso de validación de la propuesta, se propone consultar la opinión de varios profesionales con amplios conocimientos y experiencia en educación inicial, para analizar con ellos el contenido del texto de orientaciones pedagógicas y establecer su pertinencia y viabilidad para la implementación de la cátedra de paz en educación inicial por parte de los maestros. Esto corresponde a lo que se conoce como el Método de *Juicio de expertos*, que “consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto,

un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero y Llorente, 2013:14).

Para realizar el proceso con los expertos se propone utilizar la técnica de *grupo de discusión* a partir de una entrevista grupal en la cual se recoge información relevante sobre el tema objeto de investigación. En el proceso las personas convocadas participan en una conversación cuidadosamente planeada, en un ambiente tranquilo y confortable, en el que los participantes responden a preguntas, discuten ideas y aportan sus comentarios de acuerdo con sus conocimientos y experiencia. Con los aportes del grupo de discusión, se retroalimenta y ajusta el texto de orientaciones pedagógicas, reconociendo las voces de los actores que diariamente trabajan con niños y niñas de educación inicial. Es pertinente abordar un grupo de discusión en esta etapa de la investigación, ya que permite “comprender discursos que serían inaccesibles sin la interacción del grupo, especialmente aquello que está mediado por el nosotros (Morgan, 1998; Arboleda, 2008. P. 67)

5. 1 FASES DEL PROCESO INVESTIGATIVO

5.1.1 El proyecto

El proceso inició con la vinculación al énfasis de Educación y Desarrollo del programa de Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el cual uno de los requisitos fue elaborar y ejecutar un proyecto de investigación de acuerdo con las necesidades e intereses de las prácticas profesionales de quienes trabajan con la infancia. Este proyecto, debe cumplir con los requisitos establecidos para el trabajo de grado, ser presentado para evaluación y sustentado ante los miembros de la comunidad universitaria.

5.1.2 Construcción del estado del conocimiento

La construcción de los fundamentos conceptuales y teóricos del proyecto inició con una revisión documental, que permitió la construcción del estado del conocimiento e incluye la identificación de literatura relacionada con el problema y el tema de investigación, sobre las categorías educación inicial, infancia, desarrollo, cultura, paz, cátedra de paz y educación para la paz. Para lo cual se visitaron bibliotecas (Universidad Distrital, Universidad Pedagógica,

Luis Ángel Arango, Universidad Javeriana) repositorios y páginas web, con el propósito de ubicar y reseñar investigaciones, artículos y monografías publicadas en los últimos años, que permitieran identificar las tendencias sobre el tema.

5.1.3 Fundamentación teórica del proyecto

De la misma forma, se fueron presentando en los seminarios de investigación los principios teóricos desarrollados por diferentes autores sobre los temas de infancia, cultura y desarrollo, que constituyen la base documental de la Maestría. Adicionalmente, se consultaron otros autores que han desarrollado teorías sobre la educación, paz, conflicto y violencia para complementar el tema de la investigación y luego profundizar en los enfoques teóricos que permitan la comprensión y el abordaje conceptual y metodológico del fenómeno o problema.

5.1.4 Fundamentación metodológica

De acuerdo con las características de la investigación se define el enfoque de investigación cualitativa como el más pertinente y el de análisis documental y de información, teniendo en cuenta que se van a revisar de forma crítica y analítica los documentos y lineamientos producidos para la cátedra de paz. Como técnicas de recolección de información y validación de la propuesta, se decidió emplear la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión.

El instrumento diseñado para el grupo de discusión fueron las siguientes preguntas, que orientaron la sesión de trabajo realizada con el equipo de maestras participantes.

1. ¿Consideran que las orientaciones pedagógicas que se proponen para implementar la cátedra para la paz en la educación inicial son pertinentes, sí o no y por qué?
2. ¿Qué fortalezas encuentran en las orientaciones que le fueron presentadas?
3. ¿Se reconoce el sentido de la educación inicial dentro de las orientaciones propuestas?
4. ¿Si tuvieran la oportunidad de realizar algunos aportes a las orientaciones, cuáles serían?
5. ¿Cuál considera que es el rol de la maestra en educación inicial en la implementación de la cátedra para la paz?

5.1.5 Análisis e interpretación de resultados

De lo que se trata es de explorar los contenidos y darles una forma de organización que permita descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema y de los objetivos, de forma que los hallazgos se interpreten a la luz del conocimiento disponible o que dé lugar a nuevas perspectivas. Por tanto, continuando con el proceso de la investigación, se desarrolló la sistematización y análisis de la información recolectada a partir del grupo de discusión con las maestras de educación inicial.

En primer lugar se realizó la categorización de la información recogida, a partir de cuatro categorías centrales: *pertinencia, contenidos de las orientaciones, aportes y recomendaciones*. En un segundo momento, se realizó el análisis y la interpretación que se presenta en el capítulo final de este documento, a fin de consolidar los hallazgos de la investigación, con los aportes y recomendaciones de las maestras expertas.

A continuación, se presenta la matriz analítica que orienta el análisis de resultados:

Tabla 6. *Tabla de análisis de resultados.*

CATEGORÍA	UNIDAD DE ANÁLISIS	CRITERIOS
PERTINENCIA DE LAS ORIENTACIONES	Juicio sobre pertinencia	Acuerdo o desacuerdo
	Apreciación	Favorable o desfavorable
	Ley cátedra para la paz	Tiene en cuenta a los niños y niñas No tiene en cuenta a los niños y niñas
	Derechos de los niños	Los considera o no los considera
	Concepción paz, conflicto y resolución.	Acuerdo o desacuerdo
	Educación inicial	Visible no visible

CONTENIDOS DE LAS ORIENTACIONES	Convivencia	Acuerdos o desacuerdos
	Rol de la maestra	Mediadora Acompañante
RECOMENDACIONES	Familia	Participación o pasiva
	Metodología	Actividades variadas

5. 1.6 Construcción del capítulo de hallazgos y recomendaciones.

Este capítulo incluye tres partes, como se mencionó anteriormente estarán en la parte final de la investigación. En la primera está la propuesta de las orientaciones pedagógicas para la implementación de la cátedra de la paz en educación inicial, en la segunda parte se presentan los resultados de la aplicación de la metodología de juicio de expertos con la cual se validó la propuesta y se incluyen los argumentos de las expertas participantes en el grupo de discusión y las conclusiones de la investigación y en la tercera parte se incluyen las recomendaciones dadas por las expertas a la propuesta de las orientaciones.

5. 2 LOS PARTICIPANTES Y SUS CARACTERÍSTICAS

Los criterios de selección de los expertos, en este caso de las participantes a validar las orientaciones a partir del grupo de discusión, fueron: experiencia en aula con niños y niñas de educación inicial, participación en procesos de acompañamiento pedagógico, y conocimiento de las políticas para la primera infancia. Con base en estos criterios el perfil de las personas participantes al grupo de discusión es el siguiente:

Jenny Astrid Segura Guevara: Licenciada en Pedagogía Infantil, con experiencia en atención a la primera infancia desde la práctica en el aula y en diferentes procesos de acompañamiento pedagógico a maestras, desde el lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial y

la ley de cero a siempre. Ha orientado la planeación y practica pedagógica de encuentros grupales en el marco de la formación a familias en pro del fortalecimiento y potenciamiento de los desarrollos de los niños y niñas según su contexto y necesidades propias para la edad. Cuenta con una amplia experiencia en trabajo con niños, niñas, adolescentes y gestantes; adquirida en diferentes jardines infantiles y en proyectos sociales como: El proyecto 735 de Atención Integral a la primera Infancia en la Modalidad de Ámbito Familiar y posteriormente 1096 de Atención Integral desde la Gestación hasta la adolescencia en la Modalidad de Ámbito Familiar de la Secretaria Distrital de Integración Social.

Lizeth Fabiola Orjuela Sáez: Estudiante de maestría en Infancia y Cultura, Especialista en Gerencia Social de la Educación y licenciada en pedagogía infantil. Con experiencia en desarrollo y seguimiento de proyectos en primera infancia e inclusión. Coordinadora de primera infancia y básica primaria, ha realizado la planeación y el desarrollo de estrategias educativas con niños y niñas que presentan necesidades educativas, creación de currículos, análisis del PEI con planes de mejoramiento y manejo de personal. Cuenta con un amplio conocimiento en la realización de evaluación y diagnóstico de la infancia para diseño e implementación de trabajo pedagógico.

Julie Viviana Quimbaya Calderón:

Magister en desarrollo social y educativo y licenciada en educación básica con énfasis en lengua castellana, cuenta con experiencia en primera infancia desde la estrategia de cero a siempre, básica primaria, secundaria y educación por ciclos. Conocimientos en gestión administrativa, lineamientos y estándares técnicos de educación inicial, proyectos pedagógicos, comunitarios, de inclusión, y modificabilidad estructural cognitiva. A los largo de su experiencia, ha desarrollado trabajo con población infantil, adolescentes y adultos pertenecientes a diversos contextos, a su vez, ejecución de actividades en comunidad de padres de familia, capacitación a maestras en modelos pedagógicos e implementación de estrategias para mejorar procesos de lectura y escritura, visitas de seguimiento y acompañamiento a proyectos escolares.

CAPÍTULO 6 . REFERENTES PARA CONSTRUIR UNA CULTURA DE PAZ

Dada la importancia del tema de la paz para las actuales condiciones del país y de la tarea que debe asumir la educación en ese proceso, la cátedra para la paz adquiere relevancia como marco para implementar orientaciones pedagógicas que permitan abordar conceptual y metodológicamente aspectos tales como la paz, la cultura de paz y sus relaciones con la violencia, la educación y el conflicto. Todos ellos aspectos vitales para comprender el sentido y la pertinencia de promover desde la educación inicial, propuestas que permitan ayudar a consolidar la paz y a la promoción de una cultura para la paz desde el contexto educativo.

En el preámbulo fundacional de la UNESCO, se mencionó que: “si las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (Fisas, 1998, p.349) a partir de este postulado se pretende ir tejiendo el significado de la cultura para la paz, comprendiendo entonces, que como parte de la sociedad colombiana, podemos contribuir desde lo educativo en la transformación de las prácticas culturales que han marcado al país, para cambiar de una cultura de la violencia hacia una cultura para la paz.

La cultura para la paz implica entender, sobre todo, que los conflictos se pueden resolver por otras vías distintas a la violencia, y para eso se deben cultivar distintas maneras de relacionarse los unos con los otros. Irene Comins (2003) menciona que la cultura es a su vez, “la forma de cultivar las relaciones entre los seres humanos, y entre los seres humanos y la naturaleza” (p.28). Por tanto, la cultura para la paz implica que dichas relaciones, se tejan desde la cooperación entre las personas y sobre la base de actitudes y comportamientos altruistas y empáticos, que permitan a su vez, la garantía y la protección de los derechos humanos.

Otra concepción alrededor de cultura que permite ampliar la significación con relación a la paz, es la que señala Martínez (2016 “la cultura es la manera humana de comportarse, de organizar las relaciones, de distribuir los recursos, de cultivar la propia vida humana, como la agricultura, es el cultivo del campo” (p.88). Entonces, pensar en una cultura para la paz, es reflexionar sobre aquellos aspectos de la vida cotidiana y las interacciones sociales que posibilitan o facilitan una convivencia pacífica.

Sabemos, que la cultura se incorpora mediante la socialización, es desde allí donde cada ser humano se inserta en ella, dependiendo de su lugar de origen, pero es interesante comprender que esta cultura también se puede modificar a partir de la introducción de ciertos cambios en esa misma socialización, ésta sin duda, es una de las apuestas de la presente investigación que tiene como propósito contribuir a la consolidación de una cultura para la paz, desde la educación inicial, sabiendo que en la escuela también se pueden adquirir y potenciar competencias para el vivir en paz.

6.1 ¿Cómo entender la paz?

Otro aspecto central para permitir la consolidación de una cultura de paz tiene que ver por supuesto, con la concepción de paz que se tiene, por esto, es necesario para esta investigación precisar una concepción, que permita una apropiación de los fundamentos que la sustentan, para de esta manera poder revisar y resignificar el sentido que se le atribuye a la paz y a su puesta en marcha dentro del contexto educativo.

El primer planteamiento esencial para su comprensión es saber que *la paz, es algo más que la ausencia de la guerra*. No tiene que ver con la pretensión de que todo debe estar en armonía, esta idea, corresponden a una idea ambiciosa, que hace de la paz algo imposible de lograr, especialmente si entendemos que la paz está en el terreno de lo humano.

El segundo planteamiento, es que *el conflicto hace parte de la cotidianidad y es una oportunidad de transformación*, retomando el concepto de Fisas (1998) sobre paz, encontramos lo siguiente:

La superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, para que en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades creativas, de encuentro comunicación, cambio, adaptación e intercambio. (p.349)

Esta concepción significa para la labor docente la oportunidad de generar todo un entramado de acciones que permitan transformar gradualmente una cultura de la violencia en una cultura de paz.

6.2 Cultura de la violencia en Colombia

A la vez, señala que para consolidar una cultura pacífica, ésta debe comprenderse como un proceso con una serie de implicaciones, para ello, Fisas (1998) menciona la necesidad de reconocer los aspectos que caracterizan una cultura de violencia para luego establecer claramente cuáles son los grandes retos en el proceso de reconstruir y resignificar la cultura en la perspectiva de la paz.

Señala que las culturas de las violencias han permeado las sociedades desde tiempos remotos, desde la revolución agrícola hasta la revolución industrial, estas culturas fueron enquistándose y haciendo uso de medios de destrucción cada vez más elaborados y tecnológicos. En tiempos lejanos, la violencia se enmarcó desde dos funciones estrictas: el honor y la venganza. Más tarde, el Estado se apropió de la guerra con intereses de conquista, expansión o de captura.

Actualmente en el país la cultura de la violencia se ha ido perpetuando a lo largo de la historia, esto se evidencia en la historia del conflicto armado en Colombia que ha durado más de 50 años, cuyas prácticas han sido interiorizadas e incluso sacralizadas por amplios sectores de la sociedad que han asumido la violencia como única forma de resolver los conflictos.

Fisas (1998) aporta algunos elementos para entender la multiplicidad de factores que han influido en el surgimiento de la cultura de la violencia, entre ellos señala los siguientes:

El patriarcado y la mística de la masculinidad, la búsqueda del liderazgo, el poder y el dominio, la incapacidad para resolver pacíficamente los conflictos, el economicismo generador de desintegración social y su principio de competitividad, el militarismo y el monopolio de la violencia por parte de los Estados, los intereses de las grandes potencias, las interpretaciones religiosas, que permiten matar a otras personas, las ideologías exclusivistas, el etnocentrismo y la ignorancia cultural, la deshumanización (la consideración de otros seres humanos como “objetos”), el mantenimiento de estructuras que perpetúan la injusticia y la falta de oportunidades y de participación (1988, p.351)

Se podría indicar, que estos aspectos son a la vez, generadores de múltiples maneras de violencia. Estos fenómenos son culturales, lo que significa que han sido concebidos a partir de decisiones y empeños humanos. Se esperaría que así como se aprendió la guerra, se pueda aprender a vivir en paz, pues como afirma el autor, “La paz, a fin de cuentas, no es otra cosa que la síntesis

de la libertad, la justicia y la armonía, que son tres elementos vivos y dinámicos que no dependen de la biología” (Frisas,1998, p. 352)

En este mismo orden de ideas la teoría propuesta por el sociólogo Johan Galtung (1990), permite reafirmar que la paz no es la terminación del conflicto armado. El autor plantea cuatro necesidades que deben ser promulgadas para que un estado esté en paz, estas son; supervivencia, bienestar, identidad y libertad. Cada una de ellas tiene una contraposición o negación: mortalidad, sufrimiento, alienación y represión, que se manifiestan en tres tipos de violencia que son:

Directa, estructural y cultural. De tal forma, se refiere a estas tres como “el triángulo de la violencia. Estos tres tipos de violencia se caracterizan por diferentes aspectos, algunos más evidentes que otros. Por ejemplo, la violencia directa, la entiende como aquella que es visible, donde claramente se puede identificar el victimario y la víctima, en ella se ejerce una violencia física, en el caso del conflicto armado en Colombia, se evidencia en las muertes, los secuestros, las masacres, etc.

Por su parte, la violencia estructural y la violencia cultural son menos visibles y difíciles de detectar, sin embargo, el autor señala aspectos que permiten sus comprensiones. La violencia estructural responde a un conjunto de estructuras sociales que no permite la satisfacción de las cuatro necesidades básicas, esto significa que no hay un emisor concreto que genere un acto de violencia. Galtung (2003) define la violencia estructural como “la violencia indirecta originada por la injusticia y la desigualdad como consecuencia de la propia estructura social ya sea dentro de la propia sociedad o entre el conjunto de estructuras sociales” (citado por Hueso García, 2000), mientras que la violencia cultural es aquella que podría definirse como una violencia simbólica: aquella que se expresa desde múltiples medios (simbolismos, religión, ideología, lenguaje, arte, ciencia, leyes, medios de comunicación, educación, etc.), y que cumple la función de legitimar la violencia directa y estructural.

A partir de la teoría sobre el triángulo de la violencia, se puede concluir que la paz, en el contexto colombiano tiene otras implicaciones de fondo. Podría señalarse que con la firma del acuerdo de paz realizado entre el gobierno colombiano y las FARC, se daría fin a la guerra que venía siendo una de las manifestaciones de este conflicto perpetuado por más de cinco décadas. No obstante, a partir de la teoría de Galtung, se puede evidenciar que la paz va más allá del fin o

el dejamiento de las armas, por parte en este caso de las FARC. Al entender estos tres tipos de violencia y su relación directa para conseguir una verdadera paz, es necesario volver a considerar a la escuela como un lugar para la transformación social, que permita aportar a la construcción de una cultura para la paz.

6.3 Educación para la paz

Para la construcción de una verdadera paz, es necesario valerse de distintos frentes, entre esos está la educación, ya que es sabido, que desde allí también se configura la cultura. La escuela, como un ambiente de aprendizajes permite que se establezcan relaciones con otros, se comparten valores, hábitos e imaginarios, etc. A partir de esa función de socialización de la educación es que se posibilita transformar la cultura. Cultura, que en nuestro caso colombiano ha sido enquistada por la violencia durante décadas. Sabemos que la violencia surge por la incapacidad de resolver los conflictos por otras vías.

La cultura de paz para la ONU hace referencia a: va integrada la cita “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).

En este sentido, se le otorga una responsabilidad pertinente a la educación, para que a través de prácticas pedagógicas que sean incluyentes, se pueda potenciar en los niños y en las niñas, capacidades para convivir de manera pacífica. La educación es la herramienta que guía el desarrollo de dichas actitudes y comportamientos que gestan una cultura para la paz.

Para Edgard Morin (1999) la educación del futuro debe ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Y añade: “Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano”. (p.22)

Ese es planteamiento central para la educación, que recupera para sí el carácter humano y las relaciones dialógicas, que no sólo permiten la adquisición de conocimientos disciplinares, sino que propician o auspician formas distintas de relaciones entre los seres humanos, así las cosas, la educación no sólo favorece el desarrollo integral de las personas sino que debe posibilitar:

La búsqueda de alternativas a las problemáticas mundiales a través de la adquisición de los conocimientos pertinentes que aportan los saberes disciplinares; la construcción de valores compartidos y la creación de espacios relacionales que impulsen la acción social que su responsabilidad ciudadana les exige desde la resolución no violenta de los conflictos. (Tuvilla, 2004, p.397)

Desde esta perspectiva, *es un imperativo que la educación ahora promueva nuevos aprendizajes alrededor de las problemáticas actuales de la sociedad*, así como orientar sus acciones hacia el desarrollo de potencialidades y capacidades en los niños y las niñas, relacionadas con la *resolución de conflictos de manera creativa*. Para que de este modo se comprenda la educación como un proceso dinámico y continuo, puesto que uno de sus propósitos es crear y aportar las bases de una nueva cultura, en este caso una cultura para la paz, que brinde a los niños y niñas alternativas necesarias para desenvolverse como ciudadanos, que reconocen sus derechos y sus deberes dentro de la sociedad en la que viven. Ahora bien, para propiciar esa cultura de paz a través de la educación, es necesario *atender a diferentes problemáticas o aspectos que emergen en la cotidianidad de las aulas, el conflicto es una de ellas*. Por tanto se hace necesario reconocer su significación para los autores:

Los conflictos se originan en las interacciones sociales, a partir de intereses que van en contravía. Esto significa que los intereses; entre dos partes o más, son incompatibles. Los conflictos generan usualmente diferentes tipos de enfrentamientos, de allí la necesidad de construir mecanismos que permitan que estos conflictos no desaten en acciones violentas. La escuela por ser un escenario de socialización entre unos y otros y comprendiendo a la vez que el conflicto es inherente a ser humano, sortea en la cotidianidad de las aulas el surgimiento de diferentes conflictos, entre los niños y la niñas.

Con relación a la resolución de conflictos, es vital considerar que no se trata de esperar a que el conflicto desemboque en actos de violencia para ser abordado, esto lo reafirma Galtung cuando señala que: “el momento de empezar es siempre, el trabajo de paz no es trabajo a destajo y el momento de acabar es nunca. Como en la teoría de las enfermedades, no hay límite a la prevención, ni a la rehabilitación”. (Hueso, 2000,p. 133)

Por consiguiente, es la escuela un espacio propicio para generar una cultura para la paz. Se trata entonces, de empezar desde allí a tomar medidas preventivas. Esto significa acompañar a los niños y a las niñas, en la comprensión del conflicto, pero sobre todo en generar dispositivos en el aula, que conlleven a resolver estos conflictos que aparecen, de manera asertiva y sobre todo pacífica, que no involucre la integridad del otro, desde ninguna dimensión. De esta manera se propende por no utilizar la violencia como mecanismo de resolución de un conflicto, sino desde la negociación y la mediación. Sin duda prevenir, es edificar una estructura y una cultura para la paz, así mismo, cuando se ha enquistado la violencia directa y esta ha sido frenada por alguna razón. Es el caso del dejamiento de armas por parte de las FARC a partir de la firma del acuerdo de paz, es necesario a la vez, entrar en un proceso de rehabilitación, señala Galtung. Esto entraña empezar a reconstruir la paz cultural y estructural, si se quiere evitar que la violencia vuelva aparecer.

Si bien, los conflictos son una constante en la sociedad, también son una posibilidad para el desarrollo de diferentes capacidades y para el crecimiento de una sociedad, si estos son resueltos de manera pacífica. El conflicto desde un punto de vista positivo “es el motor de cambio social y sus efectos, siempre que sepamos gestionarlos bien permiten establecer relaciones cada vez más cooperativas. (Tuvilla, 2004, p.51)

CAPÍTULO 7 . EI DESARROLLO INFANTIL EN LA EDUCACIÓN INICIAL: dimensiones y actividades rectoras

El lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial, de la Secretaría de Integración Social y la Secretaría de Educación del Distrito, es un documento pertinente para esta investigación, puesto que orienta el trabajo cotidiano de los maestros y en diálogo con otros autores, permite enriquecer los referentes conceptuales sobre el desarrollo infantil que se presentan a continuación.

En este orden de ideas, se articulan en esta parte del texto las cinco dimensiones con las actividades rectoras propuestas para la educación inicial, con el propósito de identificar las posibilidades que estas ofrecen para potenciar el desarrollo de cada una de las dimensiones. Estos dos aspectos organizados en sus relaciones permiten consolidar los fundamentos teóricos y pedagógicos para el diseño de las orientaciones para la implementación de la cátedra para la paz en la educación inicial. Si partimos de considerar que el objetivo de la educación inicial es el fortalecimiento del desarrollo infantil, se hace necesario empezar a precisar cómo se comprende la categoría de Desarrollo desde los lineamientos para la educación inicial, entablando un diálogo con otras teorías que complementan y enriquecen dicha conceptualización, teniendo en cuenta las edades en la que se encuentran los niños y niñas en la educación inicial.

En esta perspectiva, se definen las actividades rectoras - el arte, el juego, la literatura y el exploración del medio como:

Las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido, y a su vez son las formas más utilizadas por las personas adultas para relacionarse con ellos y ellas, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación a la cultura” (SED, 2010, p. 44)

Por tanto, se asume que las actividades rectoras son formas de relación social e interacción que favorecen la comprensión del mundo, las cuales se articulan con las dimensiones personal, social, cognitiva, artística, corporal y comunicativa, de manera que constituyan formas de potenciar el desarrollo infantil.

Es importante aclarar que estas no hacen referencia a áreas del conocimiento, ni a dimensiones separadas del desarrollo, sino que parten de comprender el desarrollo del niño de forma integral no fragmentada, en este sentido, las dimensiones cumplen un papel dinamizador para la organización de las actividades pedagógicas y didácticas que se trabajan por separado, al ser conscientes que el desarrollo no es un proceso homogéneo, sino que cada una de las dimensiones aporta al desarrollo integral, en la perspectiva de la práctica pedagógica intencionada que realiza el maestro en los contextos educativos, atendiendo a la diversidad y a las diferencias individuales de los niños y niñas.

7.1 El arte y las dimensiones artística y personal social

De acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación, el arte para la educación inicial centra sus acciones en los procesos expresivos y creativos de la infancia, como la parte más importante en la formación holística del niño. No se busca un producto o resultado acabado, sino la vivencia, el desarrollo de experiencias estéticas mediante la apropiación y experimentación con los lenguajes del arte, promoviendo así el reconocimiento tanto de sí mismo como el de los demás.

El arte fortalece la observación, el asombro y la curiosidad, desarrolla el sentido estético, comunicativo y expresivo, y parte de experiencias globalizadoras. Así mismo, estimula la creatividad y la imaginación, al proponerle al niño una serie de lenguajes, mediaciones y experiencias para que desde allí, construya su universo simbólico y expresivo; el arte, fortalece las relaciones personales, el trabajo en equipo, genera empatía, respeto y reconocimiento de las posibilidades propias y ajenas; permite comunicar los universos internos, ideas y emociones. También permite que los niños, puedan asumir distintos roles como creadores, observadores, promotores de sus propias creaciones, fortaleciendo de esta manera su autoestima y autonomía.

De tal forma esta actividad rectora se articula de manera más evidente con las dimensiones artísticas y personal social que son relevantes para la construcción de la cátedra de paz.

Aunque el arte es una categoría compleja, se reconoce su importancia y sus aportes para el desarrollo de habilidades artísticas, en niños y niñas de diferentes edades. Para los niños de 4-5 años, la experiencia artística se vivencia de manera individual, a partir de las propias necesidades de representar el mundo y de satisfacer las necesidades expresivas, estéticas y de conocimiento.

Se entiende entonces, que la dimensión artística, promueve el desarrollo del potencial expresivo, creativo, estético, comunicativo, cognitivo, perceptivo, sensible y socioemocional, a partir de las distintas vivencias y oportunidades que tienen los niños con el arte. De acuerdo con lo anterior, la apuesta para la dimensión artística en la educación inicial “consiste en lograr que niños y niñas se apropien de distintos modos expresivos y creativos para simbolizar sus sentimientos, emociones, pensamientos, puntos de vista sobre la realidad y otros mundos posibles” (SED, 2010, p.124)

También en estas edades el trabajo artístico va en paralelo con el desarrollo de habilidades motoras finas, que contribuyen con los procesos de maduración. Sabemos que el niño empieza a tener habilidad para agarrar el lápiz, lo cual le va a permitir el garabateo y posteriormente la escritura. En estas edades, la etapa pictórica aparece de manera más evidente, el niño pasará de dibujar patrones de líneas, a las formas y finalmente a dibujar objetos reales, reflejando su capacidad para representar lo que le rodea.

En cuanto a *la dimensión personal social*, podemos señalar que hace referencia al primer contacto social que tiene el niño, este es con su madre o la persona que lo cuida, esas primeras experiencias empiezan a configurar relaciones afectivas y vínculos que impactaran la vida del niño de manera positiva y se reflejará en los comportamientos y las relaciones sociales. En esta primera relación que el niño entabla, empieza a organizar el caos de sensaciones con el que viene al mundo, a ordenarlo y comprenderlo para su tranquilidad y en favor de su constitución como sujeto.

En estas interacciones desde su contexto más inmediato, el niño percibe cómo lo ven y lo descifran los demás, cómo lo quieren y lo cuidan, percepciones que alimentan la imagen sobre sí mismo, su desarrollo emocional, y generan seguridad para sus posteriores relaciones con otros, desde nuevos y diferentes contextos. Es esta la edad donde muchos empiezan su vida escolar.

En el ingreso del niño y la niña a una institución de Educación Inicial o cuando se integra por primera vez a un ambiente escolarizado, las posibilidades de establecer relaciones de apego con su cuidadora o cuidador, o con su maestra o maestro, son igualmente fundamentales para su bienestar personal, su adaptación a los nuevos espacios, tiempos, relaciones y para la generación de confianza en otros. (SED, 2010, p. 75)

Cuando los niños ingresan por primera vez a la escuela este contexto es fundamental para el desarrollo de nuevas habilidades sociales, que les permitirán participar en actividades compartidas con otros niños de su edad, en las que pondrán a prueba sus habilidades, fortalezas y limitaciones. Durante estas actividades el niño tiene la posibilidad de aprender sobre las reglas establecidas, esperar turnos y seguir indicaciones. “También es un periodo de fuerte identificación con su sexo a través de juegos en los que inicialmente representan personajes de ambos sexos, pero en los que poco a poco se produce una diferenciación muy marcada entre hombres y mujeres, que permitirán afianzar su identidad sexual”. (SED, 2010, p.79)

En correspondencia con lo anterior, desde la teoría psicosocial de Erikson (1950) en estas edades, se reconoce el estadio denominado *iniciativa versus culpa*, que coincide con la edad preescolar establecida en un rango etario de 3 a 6 años. Unas de las principales características en este estadio “corresponde al descubrimiento y al aprendizaje sexual (masculino y femenino), la mayor capacidad locomotora y el perfeccionamiento del lenguaje” (Erikson, 1960, p.76)

La iniciativa aparece en estas edades como una expansión, de la autonomía, el niño asume un desafío constante en todo lo que hace, lo que le implica estar activo y en movimiento. En ningún otro estadio del ciclo vital, el niño estará tan dispuesto a aprender y ávido de comprender el mundo que lo rodea, como en este.

La crisis básica psicosocial en este estadio es *Iniciativa vs culpa*. Este sentimiento aparece cuando el niño en su despliegue de iniciativa frente a las metas que se propone realiza “los actos de manipulación y coerción agresivas que pronto van mucho más allá de la capacidad ejecutiva del organismo y de la mente y, por lo tanto, requieren una detención enérgica de la iniciativa planeada” (Erikson, 1950, p. 230).

A partir de esto, las personas que rodean al niño, bien sea en su contexto familiar, o en la escuela, deberán no sólo contener las acciones del niño, si estas implican un riesgo para él sino que en su rol de adultos, cuidadores y mediadores, deben inculcarle al niño una convicción profunda y casi somática de que existe un sentido en lo que están haciendo y que cada acción tiene una serie de implicaciones, que podrían involucrar a otros. En estas edades, el niño ya empieza a identificar no sólo sus propias emociones, sino las de los demás, esto le permitirá ir construyendo un sentimiento de empatía.

Para las orientaciones pedagógica de la cátedra de paz, se retoman los siguientes aspectos de esta primera articulación de elementos:

7.2 La literatura y las dimensiones comunicativa y artística

Reconocer la experiencia que tiene el niño con el lenguaje, implica volver al vientre materno y comprender esas competencias naturales que se gestan desde allí, ya que el bebé es capaz de reconocer la voz de su madre y las voces humanas. El bebé empieza a ser sensible al lenguaje, a experimentarlo con placer y a descifrar algunos estímulos a partir de la experiencia con el mundo exterior.

Entendemos mejor esto cuando nos percatamos que al llegar al mundo nos recibe el baño del lenguaje proveniente del encuentro con quien nos brinda los primeros cuidados (madre, padre o quien se haga cargo de esos cuidados) es por medio de ese vínculo que recibiremos un nombre, un género, sabremos que tenemos un sexo, aprendemos a nombrar las partes de nuestro cuerpo (cabeza, hombros, rodillas y pies), es decir, la noción que cada quien hace de su cuerpo es posible, en principio gracias a las palabras, a los significantes con que el otro marca nuestro cuerpo, e igualmente por la experiencia real que cada quien experimenta con ese cuerpo. El otro, además de inscribir al recién llegado en el mundo del lenguaje, le brinda un sostén imaginario, en donde su presencia e imagen tendrán un peso determinante en la percepción que el bebé tenga de sí mismo, es decir de su cuerpo e imagen.

Posterior a esto, a partir del balbuceo él bebe empieza a encontrar su propia voz, a conjugar sus primeras palabras, a través de esas otras voces que lo rodean, que le ayudan a construir significados con el lenguaje. Es allí donde aparecen sus primeros relatos, que anunciaran su propia historia de vida, el reconocimiento del contexto inmediato, también su modo de ser y de estar, sus relaciones con los demás, sus experiencias vitales, sus juegos, sus pulsiones, sus encuentros y desencuentros, sus nuevos aprendizajes, sus frustraciones y sus más grandes conquistas.

Posibilitar que el niño se acerque a la literatura, la poesía, la música, los cuentos, las narraciones orales, entre otros, permitirá que el niño vaya comprendiendo y adquiriendo estructuras cada vez más complejas, ya que es capaz a partir de su propia experiencia de entender que existen nuevos retos en la adquisición del lenguaje. Esto constituye otra razón contundente para que la literatura habite las aulas en la educación inicial.

El lenguaje del niño es inseparable de su carácter poético, que va más allá de un acto comunicativo. El niño sí que comprende que con el lenguaje se puede gozar del conocimiento y del placer de las palabras, y no se trata únicamente de un sin fin de palabras aprendidas sino de la capacidad de construir con ellas imágenes, metáforas e historias.

Los relatos que el niño van construyendo provienen de esas oportunidades que ha tenido con la literatura y con su entorno, es una diada inseparable para potenciar el desarrollo del lenguaje que le permite ser capaz de entrar en el mundo de las metáforas, de estar continuamente creándolas no únicamente desde el lenguaje sino desde el juego.

La metáfora no es un concepto específicamente, sino es un proceso psíquico de identificación y diferenciación. Sí el niño es capaz de entender la metáfora, serán capaz de comprender diferentes textos. Los procesos de la lectura en el niño deberán ser comprendidos desde un lugar distinto a la decodificación, el sentido de la lectura estará puesto en el placer por las palabras, en nombrar lo que está ausente y hacer existir lo inexistente.

El desarrollo del lenguaje en estas edades se establece como un proceso individual que depende del equilibrio entre las influencias biológicas–genéticas y la interacción o experiencia con el entorno, que es única y propia de cada individuo. Por ello señala Halliday (1984) que la lengua incide en el desarrollo del niño ya que es: “el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una `sociedad´ y a adoptar su `cultura´, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y valores” (p.18)

Esto implica, pensar que la adquisición de la lengua va más allá del aprendizaje de las palabras, sugiere reconocer, aprender y apropiarse los significados de la cultura en la que se vive. Bonaffé (2008) plantea, que el desarrollo del lenguaje también se encuadra, desde las posibilidades

u oportunidades de las dinámicas sociales en las que el niño se encuentra involucrado, menciona dos diferencias del lenguaje; el lenguaje fáctico y el lenguaje del relato.

El primero, tiene que ver con el lenguaje que se utiliza en la cotidianidad y es poco estructurado, y su carácter es para dar instrucciones, prohibiciones y enunciar algo muy sencillo. El lenguaje del relato en cambio es aquel que se encuentra en los cuentos, las canciones, la poesía y en las historias que se narran a los niños y niñas, este último es más potente desde su misma estructura gramatical, esto permite que el niño tenga un acercamiento a un lenguaje más elaborado, enriqueciendo su propio vocabulario y acercándose a la literatura.

Yolanda Reyes (2008) menciona tres momentos, en la adquisición del lenguaje del niño, desde lo simbólico, en estas primera edades; el primero, la conquista del lenguaje humano, que significa, la capacidad que tiene el niño para la comunicación, el segundo, es, el acercamiento progresivo al lenguaje verbal, a partir de la estimulación del contexto y las interacciones que allí entabla, y el tercero el acercamiento al lenguaje escrito. Durante el resto del ciclo vital, se continuarán desarrollando estas habilidades. Es necesario advertir que estos momentos la autora, los propone, como “etapas” idénticas para todos y todas, sino como momentos que configuran el todo, del lenguaje.

En cuanto a las relaciones de la literatura con la dimensión artística, estas se orientan hacia el desarrollo de procesos expresivos, no sólo desde el lenguaje oral, que en estas edades se va ampliando cada vez más, sino desde la capacidad creadora, que se potencia con las diferentes experiencias artísticas en las cuales participa el niño. La literatura entendida más allá del libro en sí mismo, es “el arte de jugar con el lenguaje –no sólo con el lenguaje verbal, ni exclusivamente con el lenguaje escrito, sino con múltiples lenguajes– para imprimir las huellas de la experiencia humana, elaborarla y hacerla comprensible a otras personas” (SED, 2010, p.55). De esta manera la relación entre literatura y arte se fortalece cuando se comprende el valor de las experiencias artísticas, desde el dibujo, las artes plásticas, o el arte dramático que permite al niño, expresar, representar y comunicar su conocimiento del mundo.

7.3 La exploración del medio y las dimensiones corporal y cognitiva

El niño explora en primera instancia los entornos a los que se suscribe, siendo estos su realidad inmediata; explora espacios, lugares, materiales, objetos, fenómenos y elementos de la naturaleza (agua, luz, animales, plantas, fenómenos naturales, etc.). Del mismo modo, va incursionando en el mundo social y cultural constituido por las personas más cercanas, los lugares públicos, los rituales de su comunidad, las tradiciones, costumbres y valores. En este proceso de exploración, el niño va construyendo una imagen de lo que le rodea y va adentrándose cada vez más en la cultura, se convierte en un pequeño científico social, desarrollando su pensamiento y comprensión del mundo para encontrar la manera de incorporarse a él. .

En estas edades, el niño desarrolla una constante curiosidad por el mundo que le rodea, por comprender los sucesos culturales, sociales y naturales. Esta curiosidad genera en el niño interés por explorar, al principio con las posibilidades que le da el movimiento y sus primeros pasos, luego esta exploración la realiza con los objetos que se encuentra y posteriormente indagará desde el lenguaje, preguntándose por acontecimientos que le impacten. "La exploración es un acto complejo a través del cual se articulan diversas acciones de experimentación, emociones y procesos de pensamiento". (SED, 2010 p.65)

En tal sentido, el acompañamiento por parte de los maestros en la exploración del medio juega un papel muy importante, pues son quienes facilitan, incentivan y ayudan a la construcción de los ambientes de exploración, actúan como soporte afectivo, enlazan saberes, problematizan y facilitan situaciones, permitiendo que el niño explore de manera autónoma, y construya sus propios conocimientos, desde dicha exploración del medio.

La relación de la exploración del medio con la dimensión corporal conduce a reconocer la influencia de dos aspectos claves para el desarrollo humano, la maduración biológica y las influencias del medio social conjugadas en la cultura. Estos dos aspectos en interacción dialéctica permanente permiten que los sujetos exploren el mundo y construyan la percepción de su propio cuerpo, de los otros y del entorno que les rodea, y todo lo que esto implica. En coherencia con lo anterior, los lineamientos para la educación inicial proponen una mirada amplia al desarrollo, comprendiéndolo como una especie de espiral, en el que se integran diversos procesos para formar un todo.

En estas edades, el niño ya es capaz de correr, saltar, lanzar la pelota, amarrarse los zapatos, tomar el lápiz, demostrando su preferencia por utilizar la mano derecha o izquierda. Durante la primera infancia, el niño crece aproximadamente entre cuatro y cinco centímetros al año, sus huesos y músculos están cada vez más fuertes, lo que le permitirá conquistar retos corporales más complejos. El desarrollo del cerebro, concretamente de las áreas sensoriales y motoras de la corteza cerebral, favorecen una mayor coordinación de acciones, entre lo que quiere arriesgarse a hacer y lo que su cuerpo le permite hacer, a partir de sus habilidades. En este periodo, que atiende a la primera infancia, el niño desarrolla múltiples habilidades motoras gruesas, con la conquista en los primeros años del caminar.

Con relación a la habilidades motoras finas, estas se van desarrollando también, de manera progresiva a partir de las oportunidades que ha tenido el niño en su contexto, estas habilidades le permitirán al niño, poder coordinar el ojo, la mano y los músculos y a partir de esto, realizar acciones más concretas, como dibujar, abotonar, separar, etc.

La exploración del medio también permite el desarrollo de la *dimensión cognitiva*, que alude a los procesos por los cuales el pensamiento, la inteligencia y el conocimiento se van estructurando de acuerdo con el un principio de progresividad de los procesos, que no se da de manera lineal sino desde un movimiento en espiral, en el cual las estructuras en interacción con el ambiente van dando lugar a procesos cada vez más complejos. Si bien se dan de manera gradual, es pertinente señalar que, “los seres humanos necesitan regresar sobre sus construcciones para reelaborarlas, contrastarlas, reafirmarlas o elaborar unas nuevas; por esta razón, este proceso de estructuración del pensamiento es flexible y variable” (SED, 2010, p.154) por tanto, no se establece como una sucesión de etapas, puesto que existen diferentes factores que inciden en el desarrollo cognitivo.

La experiencia con el conocimiento se da desde un proceso bidireccional, “desde el sujeto hacia el medio y del medio hacia el sujeto” (Bermejo, 1994 en Anguera, 1999, p. 130). El desarrollo cognitivo se da a partir de procesos internos, lo que significa que tiene lugar en la propia mente del sujeto, y solo la realiza el mismo, dando origen a lo que se conoce como la organización psicológica.

Esta dimensión cognitiva que se fundamenta en la teoría de Piaget (1968) propone tres procesos para comprender lo que ocurre al interior del pensamiento, estos son: asimilación, acomodación y equilibrio. La asimilación es el proceso por el cual, el sujeto intenta comprender e integrar los nuevos conceptos que adquiere, en los esquemas con los que ya cuenta.

La acomodación es un proceso que se da en simultáneo con el proceso de asimilación, ya que se encarga de ajustar, cambiar o modificar los esquemas establecidos para poder comprender e integrar la nueva información, a partir de estos dos, se produce entonces el equilibrio:

Es vital entender que la asimilación y la acomodación necesitan un proceso armónico que les permita balancearse; este es el equilibrio: un mecanismo de autorregulación necesario para asegurar una interacción eficaz entre el desarrollo de las construcciones de los sujetos y los estímulos a los que están expuestos. (SED, 2010, p.155)

Es necesario comprender que estos procesos se dan a lo largo del ciclo vital, sin embargo, en edades tempranas el niño se encuentra experimentando y reconociendo todo lo que se encuentra a su alrededor. Será entonces, un momento clave para la adquisición de diferentes aprendizajes, a partir de la exploración del medio. Cuando el niño se relaciona con su entorno desde sus percepciones físicas y sus acciones motoras, empieza a modificar esos esquemas, desde lo corporal, a este proceso de cognición se le conoce como percepción.

Sabemos que al aparecer de manera más compleja el lenguaje en el niño, en estas edades, el pensamiento ahora adquiere otra característica, será también ahora, un pensamiento propiamente dicho. Esto desata unas consecuencias esenciales en el desarrollo mental, Piaget señala:

Un posible intercambio entre individuos, o sea, el principio de la socialización de la acción; una interiorización de la palabra, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de signos; finalmente, y de forma primordial, una interiorización de la acción como tal, que de ser puramente perceptiva y motriz, pasa a reconstituirse en el plano intuitivo de las imágenes y las experiencias mentales. (1964, p.23)

El niño, no sólo se relacionará con los otros a partir de la conquista del lenguaje, sino que en estas edades, hablará a sí mismo, mientras realiza un juego a alguna acción. Estos monólogos a veces interminables se comparan con el lenguaje interior del adulto. Desde la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, el niño de educación inicial se ubica dentro de la etapa conocida como *preoperacional*, influenciada esencialmente por el lenguaje y la socialización. Una de las características que más se resalta dentro de esta etapa, está relacionada con un comportamiento de egocentrismo en el niño, que tiene que ver con entender e interpretar el mundo desde el "yo". Esto significa que el niño apenas empieza el proceso encaminado a adoptar la perspectiva del otro.

La centración es otra de las características fundamentales del pensamiento en esta etapa, se caracteriza porque el niño sólo toma un único aspecto de la situación para analizarlo o actuar sobre él. Aún no existe el pensamiento deductivo. Esto ocurre también con la conservación, porque el niño no es capaz de reconocer que dos objetos siguen siendo iguales, a pesar de que alguno tuvo una transformación desde lo perceptivo.

7.4 El juego y su relación con las cinco dimensiones

Partimos de reconocer que el juego es la principal actividad que realiza el niño para su desarrollo integral, pues al ser de esta manera impacta cada una de las dimensiones que aquí hemos abordado. El placer que genera el juego permite al niño trascender los límites de la fragmentación perceptiva, en una entrega total a las experiencias y aprendizajes. En la educación inicial, jugar significa:

Atender el presente. Se atiende a lo que se hace en el momento en que se hace. Un niño que juega está involucrado en lo que hace mientras lo hace, un niño que juega a cabalgar un caballo con palo; cabalga un caballo (Maturana, 1990, Pág. 144)

A partir de esto, es que se reconoce el invaluable sentido del juego en el potenciamiento del desarrollo infantil, ya que mientras el niño se sumerge en el juego desarrolla diferentes estructuras cognitivas como: la observación, la investigación, el asombro, la resignificación, la representación, la construcción de ambientes y las estrategias. Además, fortalece la autonomía, a través de la ineludible reciprocidad entre la iniciativa y la curiosidad por comprender el mundo y las relaciones sociales.

Los juegos permiten que los niños a través de la interacción con el contexto, la sociedad y la cultura, reconozcan, interioricen y resignifiquen la realidad en la que viven, construyan imágenes y estructuras del mundo en el que habitan y puedan socializarse con ellas en la formación de su propia identidad y convivencia. El juego impulsa a realizar diferentes movimientos, a explorar el cuerpo, a colmar los sentidos de múltiples vivencias, de representaciones simbólicas, de intercambios comunicativos, y expresiones desde diversos lenguajes.

El juego en estas edades posibilita al niño la construcción de relaciones afectivas con la familia o los cuidadores. Entabla una. En el juego el niño potencia su capacidad creadora, puesto que no existen restricciones y a la vez en el juego que entabla, va configurando su mundo social, en él se refleja la cultura en la que se encuentra, construye relaciones afectivas y lúdicas con otros, es el lugar de encuentro y de conquista. Desde la dimensión cognitiva, el juego provee al niño de intercambios, asimila y acomoda estructuras más complejas en su pensamiento, ya que mientras juega, participa e interactúa con otros, y surgen los interrogantes, que a partir de la exploración, podrá ir resolviendo. Para Peña y Castro (2012)

El juego es un escenario donde comienza la participación infantil, ya que dentro de él es posible escuchar las voces de niños y niñas con naturalidad, conocer sus experiencias personales, sus intereses individuales, colectivos y las relaciones que se dan entre ellos; donde la palabra y la acción dan cuenta de la implicación y compromiso de ellos y ellas dentro del juego. "Solo se aprende a participar participando" (p. 128)

Al ser el juego, una ocupación imprescindible para el niño estará constantemente ideando e imaginando otras formas posibles de jugar, creará nuevas reglas y expresará sus intereses e intenciones en él, potenciando allí no sólo su lenguaje sino su capacidad creadora.

CAPITULO 8. SEMILLAS PARA LA PAZ: orientaciones pedagógicas, recomendaciones y conclusiones

Este capítulo incluye tres partes, como fue mencionado dentro de la metodología de esta investigación. En la primera parte se encuentra la propuesta de las orientaciones pedagógicas para la implementación de la cátedra de la paz en educación inicial, en la segunda parte se presentan los resultados de la aplicación de la metodología de juicio de expertos con la cual se validó la propuesta que se presenta y se incluyen los argumentos de las expertas participantes en el grupo de discusión con el respectivo análisis de los resultados, seguido de las recomendaciones dadas por las expertas a la propuesta de las orientaciones y finalmente algunas conclusiones adicionales de la investigación.

A partir de los elementos abordados a lo largo de esta investigación, se fueron configurando los aspectos esenciales para la construcción de las siguientes orientaciones. Para empezar, es importante reconocer que los aspectos planteados en este capítulo pretenden orientar, organizar y generar aportes a los vacíos hallados en el análisis documental a los lineamientos y orientaciones construidas por el MEN. Esperando entonces, que estas orientaciones constituyan un punto de partida, para que los maestros y maestras de educación inicial, implementen en sus aulas la cátedra para la paz.

En este orden de ideas, las orientaciones pretenden ser una guía para quienes tienen a su cargo la compleja tarea de implementar la cátedra. De tal forma, recogen los aportes de los documentos del Ministerio de educación para complementarlos y articularlos con los planteamientos de la educación inicial y del desarrollo infantil en estas edades, los referentes de la ley para la cátedra y de la cultura de paz, planteada por los autores. Es así como las orientaciones se configuran a partir de distintas categorías y relaciones que se fueron encontrando durante el proceso de investigación que se desarrollan en cada uno de los capítulos anteriores.

8.1 Orientaciones pedagógicas para la implementación de una propuesta de cátedra de paz para educación inicial

Que se reconozca y se problematice el concepto de paz. En este sentido, se espera que los niños y las niñas de la educación inicial puedan tener un acercamiento a la construcción conjunta con la maestra, alrededor del concepto de paz. ¿qué es la paz para los niños y las niñas en estas edades? Esto, para comprender qué tipo de paz se busca desarrollar y conciliar dentro de la escuela. Si bien, con la cátedra para la paz se espera que la paz sea comprendida como una práctica en sí misma, donde los niños y las niñas son constructores activos de paz.

En Colombia, la Constitución política de 1991, en el artículo 22 indica que “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”. Se invita entonces, a pensar en la paz como un elemento transversal e integral dentro del contexto educativo, reconocer junto a los niños y a las niñas, que la paz un derecho colectivo y que por lo tanto, cada uno debe contribuir para que este se convierta en un bien social, que se debe cuidar y mantener.

Que se privilegie la escuela como un espacio para la convivencia pacífica. Por tanto, se espera que la maestra en compañía de los niños y las niñas, construyan pactos de convivencia, normas y acuerdos que permitan configurar a la escuela, como un espacio acogedor y seguro para quienes la habitan. Cuando los niños y las niñas son participes en la construcción de acuerdos de convivencia, ejercerán una constante supervisión a los mismos, se sentirán responsables de cuidar y velar porque se cumplan, De esta manera la convivencia pacífica, empezará a ser vivida de manera legítima y no a partir de acciones de castigo o de sanción.

Que se visibilicen y acompañen los conflictos que emergen en la cotidianidad de las aulas. Esto requiere una comprensión en torno a el conflicto escolar, que permita visualizar los conflictos, más allá de aspectos negativos de la socialización, se entiendan como oportunidades para transformar y potenciar diferentes desarrollos en los niños y las niñas. Tramitar el conflicto, desde una vía distinta a la agresión a el otro, sugiere comprender que la violencia no es la opción para resolver el conflicto. Esto propone un reto a la maestra de educación inicial, ya que significa posibilitar diferentes estrategias que permitan una resolución del conflicto de manera creativa donde se vinculen a las dos partes en desacuerdo.

De la mano de lo anterior Enrique Chaux (2014), enfatiza que el rol de la maestra en la construcción de paz es primordial, siendo ella en primera instancia quien debe desarrollar las competencias que posteriormente se trabajan con los niños y las niñas en el aula. Esto sugiere una

postura crítica por parte de la maestra frente a sus acciones o a sus propias prácticas pedagógicas, cuando la maestra reflexiona de manera constante en su práctica, tendrá la oportunidad de generar nuevas experiencias con los niños y las niñas, retomar aspectos que han impactados en los procesos de desarrollo entorno a la cultura de paz y consolidar nuevas formas de transformar los conflictos en el aula.

Que se reconozca la mediación como una posibilidad para tratar el conflicto. Para esto, es necesario que la maestra sea una mediadora entre las dos partes involucradas en un conflicto dentro del aula, esto supone proponer un ambiente que propicie la escucha y el dialogo. Permitiendo así, que las dos partes se acerquen, se escuchen y puedan empatizar la situación, comprendiendo que todo tiene una solución y que cada acción tendrá una incidencia en el otro, poner allí en medio la importancia de reconocer al otro, sus necesidades y sus sentimientos. La mediación es un proceso que activa la participación de las personas para solución de sus conflictos; invita a la búsqueda de soluciones. Es una forma de ampliar el sistema de relaciones sociales, es una cultura de compromiso y de diálogo, un actuar ético en la medida que es un ejercicio de respeto, de empatía, de confianza, de solidaridad (Fisas, 2001. p. 209).

Que se aborde la implementación de la cátedra de paz, desde estrategias pedagógicas que dialoguen con el sentido de la educación inicial. Reconocer las particularidades en el desarrollo infantil de los niños y las niñas de 4 y 5 años y el sentido de la educación inicial, permite asumir que la implementación de la cátedra de la paz debe ser una práctica y no una teoría. Esto significa que en el contexto educativo se vivencie la solidaridad, la convivencia pacífica, respeto, etc. Por tanto, se espera que ésta, logre permear las relaciones, más allá que el currículo. En ese orden de ideas, se recomienda trabajar los principios pedagógicos y didácticos a partir de estrategias como: rincones, talleres y asambleas.

Que se comprenda el principio de progresividad en la construcción de una cultura de paz. Es clave que se comprenda que esta construcción, requiere de trazarse unos objetivos a corto, mediano y largo plazo, donde los niños y las niñas, desarrollarán habilidades y potenciarán desarrollos cada vez más complejos que les permitirán aportar a una cultura de paz. Es por este que pensar en una evaluación de estos procesos genera tensión, por lo que se espera en cambio.

Una retroalimentación del proceso y un seguimiento al mismo, que le permita sobre todo a la maestra tomar decisiones pedagógicas, para lograr los objetivos trazados.

Que se asuma el cuidado como forma de ser y estar en el mundo en relación con la vida, la naturaleza y los seres humanos. Esto implica que la escuela deberá promover el cuidado, como un valor imprescindible para la construcción de una cultura de paz. Comins (2008) enfatiza que "educar en el valor del cuidado como valor de ciudadanía implica una educación en el sentimiento de responsabilidad por lo que ocurre a nuestro alrededor. «Responsabilidad significa respuesta, extensión, y no limitación de la acción.» (p. 26). Por tanto, se espera que se promuevan experiencias pedagógicas que impliquen los aprendizajes en torno a la importancia de la naturaleza en la supervivencia y en el bienestar de cada sujeto también, aprender a pensar en los demás, lo que significa una preocupación por lo que le pase al otro y eso se convierte en una práctica de cuidado.

8.2 Elementos para la construcción de la cátedra de paz para educación inicial

En la siguiente figura, se observan los elementos teóricos y conceptuales que ayudaron a configurar la propuesta de orientaciones pedagógicas que fundamenta la propuesta de cátedra de paz para educación inicial. En la figura se presentan los elementos que fueron emergiendo de cada uno de los capítulos desarrollados en el marco teórico, que aportaron a las orientaciones y a la propuesta. De la Ley cátedra para la paz, se tomaron lineamientos y orientaciones del MEN, donde se evidenciaron los vacíos en la implementación de la cátedra en educación inicial, de la Ley 1732, se tomaron los temas de diversidad-pluralidad y resolución pacífica de conflictos. De los fundamentos de la educación inicial se abordó la concepción de infancia y el sentido de la educación inicial desde un marco pedagógico y normativo. Desde los referentes para una cultura de paz se retomaron las concepciones de: paz, violencia, educación para la paz y conflicto y finalmente, con relación a el desarrollo infantil, se abordaron las relaciones entre las dimensiones y las actividades rectoras.



Ilustración 1. Propuesta de elementos cátedra para la paz en a educación inicial.

En primer lugar es necesario volver al objetivo de la cátedra para la paz, que tiene que ver con consolidar una cultura de paz. En estas orientaciones, la apuesta fundamental es que la educación es el eje central para la formación de ciudadanos constructores de cultura de paz, de manera que es necesario también resignificar el sentido de la escuela como espacio privilegiado para la formación de ciudadanos, para la garantía de los derechos, la convivencia y la construcción de una cultura de paz. En este orden de ideas, tomando como centro la constitución de sujetos y sus aprendizajes, se desarrollan la propuesta alrededor del aprender a ser, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer de J. Delors (1994)

La educación en la actualidad se enfrenta a múltiples retos, en un mundo globalizado y mediatizado. Esto significa que no basta con que el sujeto se enfrente con un vasto mar de conocimientos, sino que estos le permitan “estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio”(Delors, 1994, p.103) para que esto sea posible, la educación se estructura a partir de cuatro pilares, que propone el autor Jacques Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, estos en sí mismos se complementan, permitiendo que la educación sea un entramado de múltiples relaciones. Se precisa a continuación el sentido de cada uno de los pilares con relación a la construcción de una cultura de paz.



Ilustración 2. Cultura de paz y educación.

Retomando a Delors (1994) “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, justicia social y libertad” (p.7) en esta propuesta la educación inicial es la base y el centro dinamizador de cuatro pilares, pues son los maestros de educación inicial quienes introducen a los niños y niñas en el mundo de la cultura y el conocimiento para enseñarles todo aquello que la humanidad ha aprendido sobre nosotros

mismos, el mundo creado por el hombre y la naturaleza. En este sentido, los cuatro pilares son esenciales para la formación de ciudadanos, y de seres humanos que puedan aprender los comportamientos, formas de relación y valores de una cultura de paz.

La educación desde esta perspectiva requiere que el sujeto, en este caso el niño y la niña tengan la posibilidad de descubrir cada una de sus habilidades creativas, que le permita trascender de unos aprendizajes instrumentalizados a unos aprendizajes para la toma de decisiones e incidir de manera constructiva dentro de la sociedad.

Aprender a conocer desde la cultura de paz. Este tipo de conocimientos tal como lo señala Delors destaca el valor del conocimiento por sí mismo, el incentivar la capacidad que tenemos todos de aprender, en especial los niños, para de esta manera aprovechar todo aquello que posibilita la educación a lo largo de la vida, en sus palabras tiende menos a “la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber” (1994, p. 104). De esta forma, configura de manera distinta la relación entre enseñanza-aprendizaje, dando gran importancia a la escuela que debe enseñar a aprender. Para la construcción de una cultura de paz, dentro de la escuela y desde la educación inicial, se espera que el niño y la niña sean capaces de comprender porque es necesario para convivir conocer las *normas y los acuerdos*.

En esta edades son fundamentales los pactos o acuerdos que se empiezan a construir de manera conjunta entre la maestra y los niños al interior del aula. También es importante empezar a construir con ellos las nociones de *paz, conflicto y diversidad*. Nociones que al ser exploradas desde las explicaciones de los niños y de sus relaciones cotidianas con otros niños y niñas, se constituyen en punto de partida para la comprensión de los conceptos.

Aprender a hacer desde la cultura de paz. Este tipo de aprendizaje está intrínsecamente relacionado con el aprender a conocer y permite al niño resolver situaciones y trabajar en grupo, se podría señalar que está vinculado a la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en los diferentes contextos sociales y culturales en los que se desenvuelven. En el marco de la construcción de la cultura de paz, es importante atender a la manera como los niños y niñas utilizan el conocimiento que tienen de las normas y como ponen en práctica los acuerdos también desde la formación ciudadana se puede promover en ellos la *participación*. Así mismo, plantear situaciones en el aula, en las cuales puedan identificar sus propios conflictos y los de otros para desarrollar

la empatía, al igual que puedan identificar situaciones que afectan la paz y la convivencia en el aula, en la escuela y en la familia. En la misma perspectiva en el aula se puede promover la capacidad para reconocerse a sí mismos e identificar aquello que los diferencia de otros, poniendo en práctica los principios de diversidad e inclusión que les permite estar juntos, porque son semejantes, pero también incluir a aquellos que son distintos y de los cuales también pueden aprender.

Estas nociones de paz, conflicto y diversidad tienen implicaciones prácticas en la escuela y en las relaciones interpersonales, por ello se pueden proponer diferentes estrategias de reconocimiento de la diversidad y juegos de roles que permitan desarrollar la empatía, el respeto y el reconocimiento del otro. Lo anterior apunta a las maneras en la que el niño y la niña emplean ese saber para resolver situaciones de la vida diaria de la escuela. Dentro de la construcción de una cultura de paz, se espera que las maestras y maestros sean mediadores para que el niño y la niña, puedan aprender a reconocer y resolver de manera pacífica los conflictos, tengan la capacidad de proponer nuevos acuerdos dentro del aula y de participar activamente en ellos.

Aprender a vivir juntos desde la cultura de paz. De acuerdo con Delors esta dimensión promueve la comprensión del otro, la percepción de las formas de interdependencia humanas y los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz, de tal forma que es uno de los aprendizajes más valiosos para evidenciar y fortalecer las relaciones entre educación y cultura de paz. Además de ser un imperativo para la escuela, el educar para vivir juntos, dentro de esta sociedad contemporánea permeada por diferentes formas de violencia.

¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad? La idea de enseñar la no-violencia en la escuela es loable, aunque solo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento. (Delors, 1994, p. 10) Para la educación el reconocimiento del otro significa, la comprensión de la diversidad, entendida como una manera de reconocernos a nosotros mismos. Por lo tanto, las prácticas educativas en educación inicial deberán propiciar espacios de discusión en el aula sobre *el significado que tienen los niños del vivir juntos, del estar con otros, y del cooperar.*

Se espera que el niño y la niña puedan desarrollar al máximo sus capacidades en torno a una convivencia pacífica. De allí la importancia de propiciar la búsqueda de objetivos comunes dentro del aula, no para homogenizar la experiencia sino para incidir en ese sentimiento de pertenencia a un grupo, Esos proyectos que permiten superar los hábitos individuales y valoran los puntos de convergencia por encima de los aspectos que se paran, dan origen a un nuevo modo de identificación. (Delors,1994.p. 1018)

Aprender a ser desde la cultura de paz. Este aprendizaje contribuye con el desarrollo de la personalidad del niño y la niña y se configura en dinamizador de los demás aprendizajes o pilares de la educación. Al fortalecer el ser se espera que el sujeto goce de las libertades necesarias para actuar con autonomía, responsabilidad y con un pensamiento crítico. A partir de su formación como ser humano y como ciudadano, el sujeto niño, puede desplegar sus potencialidades para aportar a la construcción de la cultura de paz en la medida en que ejerce su autonomía y se hace responsable de sí mismo y de los otros. Para que esto ocurra, la escuela debe ofrecer o propender por espacios donde el niño y la niña, no sólo puedan reconocerse a sí mismos, en sus fortalezas y debilidades, sino que puedan reconocer a otros y respetarlos, ponerse en su lugar a través de sentimientos empáticos. hay que proveer espacios y experiencias de exploración a los niños y niñas que les permitan poner en práctica el *cuidado de sí mismos, de los otros, del medio ambiente y de los animales*. Esta capacidad de cuidado es vital en la consolidación de acciones que permitan una cultura de paz.

Objetivo general de la cátedra para la paz en la educación inicial:

Promover en los niños y las niñas, aprendizajes y desarrollos que posibiliten aportar a la construcción de una cultura de paz, desde el reconocimiento a la diversidad y la resolución pacífica de conflictos.

¿Cuáles son los temas más pertinentes para la implementación de la cátedra para la paz, en la educación inicial?

Para la implementación de la cátedra para la paz, el Ministerio de Educación propuso doce temas para abordar en las aulas, sin embargo el Decreto que deroga esta ley menciona que al menos dos, deben ser considerados al momento de la implementación de la cátedra. En estas orientaciones se

consideran los siguientes temas, teniendo en cuenta su pertinencia y cercanía a los procesos de desarrollo de los niños y las niñas entre 4 y 5 años.

Diversidad y pluralidad

Para entender la diversidad en la escuela es indispensable que las maestras y los maestros, reconozcan que cada niño y cada niña es *único*, por tanto *distinto a los otros*, ya que la cultura incide en el desarrollo de cada sujeto. La diversidad se vive, y es una oportunidad de enriquecer las relaciones sociales y culturales entre los niños y las niñas. La diversidad se manifiesta de múltiples maneras, desde la colectividad como en la individualidad. Desde una perspectiva cultural, la diversidad se comprende como aquellas manifestaciones, creencias y tradiciones particulares que caracterizan a un sujeto y que le permiten comprender y significar el mundo. Es por esto, que la escuela debe reconocer que cada niño y niña es particular no sólo desde su propio ritmo en los procesos de desarrollo, sino desde sus características, aquellas que lo identifican como un sujeto único y particular. La diversidad en la educación inicial implica sobre todo, un trabajo pedagógico en torno al reconocimiento de la alteridad.

Resolución pacífica de conflictos

El conflicto dentro del contexto escolar es "una oposición consciente con otro actor, a partir del momento en que persiguen objetivos incompatibles (o estos son percibidos como tales), lo que lo conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha". (Fisas Armengol, 2002, p. 18). En estas edades, el niño y la niña están aprendiendo a socializar con el otro, lo cual es un proceso complejo y de constante negociación. Aprender a solucionar los conflictos que emergen dentro de las interacciones en el aula de manera pacífica, es uno de los grandes retos que se propone a la escuela. Para consolidar un camino hacia la construcción de una verdadera cultura de paz, será necesario que, en los diferentes contextos, incluido el educativo se propongan nuevas formas de resolución de conflictos. Esto significa que la maestra o el maestro promuevan estrategias que faciliten relaciones constructivas, pero ante todo enseñar a los niños y las niñas, que toda acción tiene una responsabilidad que puede afectar o impactar de manera negativa o positiva a el otro. Si se aprende a solucionar los conflictos de manera pacífica, que estará evitando diferentes formas de violencia.

Principios pedagógicos y didácticos en torno a la cultura de paz, a partir de las relaciones entre las dimensiones del desarrollo y las actividades rectoras.

En el capítulo anterior se abordaron las dimensiones del desarrollo infantil y las actividades rectoras de la educación inicial, con el objetivo de establecer relaciones que permitieran consolidar los siguientes principios. Estos principios pretenden orientar las intencionalidades y las formas en las que los maestros y las maestras en educación inicial, podrían organizar su práctica pedagógica. Se espera que estos principios pedagógicos y didácticos sean un punto de partida para construir propuestas y estrategias pedagógicas que garanticen la articulación entre los objetivos de la cátedra para la paz en la educación inicial, el desarrollo infantil y las actividades rectoras.

Tabla 7. *Propuesta de principios*

Principios pedagógicos	Principios Didácticos
<ul style="list-style-type: none"> •Potenciar la participación infantil en la construcción de acuerdos y normas en el aula de clase. •Fortalecer en el niño y la niña el reconocimiento de la diversidad y el respeto a la diferencia como elementos claves de una cultura de paz. •Reconocer las significaciones que tiene el niño y la niña sobre la paz, el conflicto y la diversidad • Reconocer el conflicto como parte de las dinámicas sociales y promover en los niños y niñas el uso de estrategias para la resolución de esto •Incentivar la capacidad de expresión de situaciones cotidianas que afectan su bienestar •Desarrollar las capacidades empáticas de los niños y niñas y el reconocimiento de las posibilidades propias y ajenas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Identificar situaciones y experiencias que los niños y niñas consideran conflictivas, a partir de sus manifestaciones artísticas: el dibujo, la pintura, etc. •Analizar tipos de conflictos infantiles y diseñar estrategias para el análisis y la resolución de conflictos a partir de asambleas con los niños y las niñas •Construir de manera conjunta con los niños y las niñas, un mural de acuerdos dentro del aula. •Fortalecer en los niños la imaginación, la narración, la capacidad de escucha, desde la creación de relatos individuales y colectivos • Propiciar experiencias desde los diferentes lenguajes artísticos que permitan el desarrollo de habilidades y la expresión de ideas, emociones, sentimientos, gustos, entre otros.

- Propiciar dentro el aula situaciones o retos que impliquen la búsqueda de soluciones de manera conjunta.
- Realizar juego de roles que implique la toma de decisiones frente a una situación que compromete al grupo.
- Posibilitar estrategias que permitan compartir con los otros, ideas, gustos, pertenencias, emociones, etc.
- Incentivar la capacidad de expresión de situaciones cotidianas que afectan su bienestar

8.2 RESULTADOS DEL JUICIO DE EXPERTOS: Análisis y validación

Continuando con la última fase de la investigación, se presentan los resultados de las discusiones realizadas con las maestras expertas en educación inicial, que permitieron conocer sus opiniones sobre la propuesta. Para organizar y analizar la información, y develar a partir del discurso pedagógico de las tres maestras la validez de las orientaciones pedagógicas y de la propuesta anteriormente presentadas, se elaboró una matriz analítica que permitió reconocer las categorías principales las unidades de análisis y los criterios que emergieron en el desarrollo del grupo de discusión.

A continuación se presenta en detalle el procedimiento realizado para la sesión de trabajo con las maestras en la técnica grupo de discusión, con los resultados obtenidos en cada uno de los momentos:

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS

MAESTRIA EN INFANCIA Y CULTURA

MOMENTOS PARA EL DESARROLLO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Fecha: 20 junio de 2019

Participantes: 3 maestras con experiencia en aula con niños y niñas de 4 y 5 años.

El siguiente grupo de discusión tiene como objetivo reconocer y recoger las voces que permitan validar las orientaciones pedagógicas para la implementación de la cátedra para la paz en la educación inicial construidas en esta investigación a partir del análisis de la información, resultado de este grupo de discusión.

Metodología:

Para el desarrollo del grupo de discusión, es importante mencionar que las participantes con anterioridad recibieron el documento con las orientaciones pedagógicas, esto, con el fin de tener un marco contextual de las orientaciones pedagógicas que allí se proponen. Se determina que este grupo de discusión se generará a partir de la modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada ya que, se considera pertinente poder establecer una discusión frente al tema central desde unas preguntas orientadoras.

A continuación, se plantean los momentos a desarrollar durante este encuentro de discusión:

Momento 1:

El lugar del encuentro para el grupo de discusión fue un salón de primera infancia de la IED Rafael Bernal, de la localidad de Barrios Unido. Se dispuso una mesa redonda y varias sillas para las participantes, con el fin de establecer una conversación cercana y propiciar un contacto visual entre las participantes y la moderadora. La moderadora, que en este caso es la investigadora, realiza la bienvenida y un saludo inicial, posteriormente socializa el objetivo del encuentro, del mismo modo señala que el grupo de discusión será grabado y finalmente, se da inicio al grupo de discusión.

Momento 2:

Se da inicio al desarrollo del grupo, donde se solicita a cada una de las participantes que se presenten. La moderadora realiza las siguientes observaciones para garantizar el buen desarrollo del grupo de discusión:

Todas las respuestas estarán bien

Se respeten los turnos de la palabra

Se evitará interrumpir mientras una persona está realizando su intervención

Se grabará todo el encuentro
El tiempo estimado es de 1 hora

Momento 3: La moderadora realiza las siguientes preguntas, a modo de discusión con el fin de recopilar las diferentes voces de las participantes, reconociendo sus puntos de vista, aportes y recomendaciones.

1. ¿Consideran que las orientaciones pedagógicas que se proponen para implementar la cátedra para la paz en la educación inicial son pertinentes, sí o no y por qué?
2. ¿Qué fortalezas encuentran en las orientaciones que le fueron presentadas?
3. ¿Se reconoce el sentido de la educación inicial dentro de las orientaciones propuestas?
4. ¿Si tuvieran la oportunidad de realizar algunos aportes a las orientaciones, cuáles serían?
5. ¿Cuál considera que es el rol de la maestra en educación inicial en la implementación de la cátedra para la paz?

Momento 4:

Finalizado el encuentro del grupo de discusión. La moderadora cierra el espacio, agradeciendo la participación y tiempo empleado para este ejercicio a cada una de la maestras participantes, y por último resalta que estas voces permitirá potenciar las orientaciones pedagógicas para la implementación de la cátedra para la paz, construidas durante este proceso de investigación.



Imagen 1. Grupo de discusión con maestras expertas. Junio de 2019

De acuerdo con la matriz de categorización elaborada para el análisis de la propuesta se presentan los resultados para cada una de las categorías y la interpretación de la información aportada, con base en los criterios y en los aportes del marco teórico de la investigación.

Pertinencia de las orientaciones

Esta es la primera categoría, desde allí se reconocieron las siguientes unidades de análisis: juicio sobre pertinencia, apreciación, Ley cátedra para la paz y los derechos de los niños. Con relación al juicio sobre la pertinencia de las orientaciones pedagógicas presentadas se encontró que las tres maestras expertas, estuvieron de acuerdo con la propuesta. La pregunta que orientó este criterio fue la siguiente: ¿Consideran que las orientaciones pedagógicas que se proponen para implementar la cátedra para la paz en la educación inicial son pertinentes, sí o no y por qué? A continuación las respuestas de las maestras:

Las orientaciones pedagógicas allí presentes a uno como maestra le permiten encontrar el sentido de lo que se hace, con los niños y las niñas en el aula (Grupo de discusión, participante 1)

Las orientaciones son pertinentes, hacen que la maestra puedan tener un punto de partida para orientar su práctica pedagógica en torno a la paz (Grupo de discusión, participante 2)

Pienso que si son pertinentes, teniendo en cuenta el mismo planteamiento del problema, básicamente es esa invisibilización de la educación inicial, no sólo en las políticas educativas, sino en distintos sectores (Grupo de discusión, participante 3)

A partir de esto se puede concluir que las maestras participantes están de acuerdo con la propuesta que les fue presentada, esto significa que el 100% reconocen la pertinencia de la propuesta construida para la implementación de la cátedra de la paz en educación inicial.

Un segundo aspecto que se evidencia en las respuestas de las maestras tiene que ver con la *apreciación acerca de la importancia* de las orientaciones. Desde el discurso se reconoce, que estas son favorables, que permiten orientar la práctica de los maestros en torno a la cátedra. A su vez, perciben las orientaciones como punto de partida, que orienta y da sentido al trabajo pedagógico en torno a la cátedra de paz.

Considero que es indispensable que en los colegios se hable de esto, pero sobre todo que los profesores sepamos de este tema, porque somos de alguna manera los llamados a la implementación. Si no sabemos de esto, difícilmente vamos a poder realizar experiencias en torno a la paz. (grupo de discusión, participante 2)

Lo anterior, permite evidenciar la siguiente unidad de análisis que tiene que ver con la *Ley Cátedra para la paz*. Esta Ley fue decretada en el año 2014, donde se estableció para todas las instituciones educativas del país. Sin embargo, volviendo al análisis documental realizado a esta ley dentro de esta investigación, se evidenció que los niños y niñas de educación inicial no eran tenidos en cuenta, ya que se desconocía por completo el sentido del trabajo pedagógico en estos primeros años. Un aspecto relacionado con esto es que en el mismo Decreto que reglamenta a la ley se encontraron algunas ambigüedades, por ejemplo, el trabajo pedagógico de la educación inicial no se organiza por áreas fundamentales del conocimiento, sino por dimensiones del desarrollo, orientado hacia la construcción, reconstrucción y potenciación de las capacidades y procesos de desarrollo humano integral de los niños y niñas de estos dos grados de la educación inicial; jardín y transición.

Mientras, que el decreto orientaba la implementación a partir de las siguientes áreas, referidas a partir de la ley general de Educación: **a)** Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, **b)** Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o **c)** Educación Ética y en Valores Humanos. Este aspecto fue uno de los que configuró el planteamiento del problema de esta investigación y a partir de esto se tomó la decisión de construir una propuesta de orientaciones pedagógicas, para la implementación de la cátedra para la educación inicial.

Siento que estas orientaciones a la vez posicionan o ubican a la escuela como un espacio para transformar realidades, vale la pena preguntarse por el sentido de la escuela en este tiempo, con estos niños y niñas, quizás muchos nacieron en medio de la guerra, quizás muchos viven en medio de conflictos en sus casas, con sus familias, sus padres. (Grupo de discusión, participante 3)

Con relación a la pertinencia y sobre todo a la necesidad dentro del contexto educativo de establecer la cátedra como una posibilidad no sólo de aportar a la consolidación de una cultura de paz, sino a la garantía de que se reconozca a los niños y a las niñas como *sujetos de derechos*, que

participan en la construcción del tejido social de un país, no sólo desde un contexto educativo, sino desde los diferentes contextos donde los niños resignifican el mundo.

De acuerdo con la apreciación de la siguiente maestra:

Por eso me parece que estas orientaciones legitiman a los niños y las niñas, le da un rol protagónico, los visibiliza como ciudadanos que desde que nacen hacen parte de la sociedad y participan en ella.(Grupo de discusión, participante 1)

Se comprende entonces, que las orientaciones *ubican al niño en el centro*, ya que durante el proceso de encontrar los elementos que configuraron dichas orientaciones, se propuso visibilizar el niño y el sentido de la educación inicial, que anclado a un marco de derechos de los niños, pretende que en la implementación de la cátedra para la paz en la educación inicial, se reconozcan las particularidades en el desarrollo infantil de los niños y las niñas de 4 y 5 años, también que la cátedra para la paz, no se asuma como una mera transmisión de conocimientos o conceptos en torno a la cultura de paz, sino que se permita dentro del aula la *vivencia de una cultura pacífica*. Esto significa que, en la implementación de la cátedra para la paz, se permita y se promueva la participación infantil. Además, se ha de considerar como dice Roger Hart (1993)

Que una nación es democrática en la medida en la que sus ciudadanos participan, especialmente a nivel local. La confianza y la competencia para participar se adquieren gradualmente, con la práctica. No se puede esperar que, repentinamente, los niños, al cumplir la mayoría de edad, se conviertan en adultos responsables y participativos sin ninguna experiencia previa en las habilidades y responsabilidades que ello conlleva.(p.11)

Desde allí cobra sentido que desde la educación inicial se propicien espacios donde los niños y las niñas, participen de manera genuina. Es el caso de la escuela, donde de manera constante se están tomando decisiones sobre lo que los niños deben aprender y deben hacer, con poca participación de ellos, por eso se espera que el discurso alrededor de la consideración de los niños como sujetos de derecho, trascienda a la práctica.

Una de las apuestas de estas orientaciones, es recuperar el rol de la *maestra como mediadora*, no como transmisora de conocimientos. Este rol, requiere sobre todo de una escucha sensible a lo que sucede en el aula, pero a la vez, se espera que la maestra oriente de manera

consciente y acompañe los procesos de los niños y las niñas, en la construcción de conocimientos, en el desarrollo de habilidades y destrezas, en la consolidación de una cultura de paz que de alguna manera posibilite el ejercicio de sus derechos y el fortalecimiento de prácticas democráticas.



Imagen 2. Grupo de discusión.

Contenidos de las orientaciones

Esta es otra de las categorías emergentes del análisis de resultados a partir del grupo de discusión. Esta se configura a partir de las siguientes unidades de análisis: *Concepción de paz, conflicto y resolución de conflictos, educación inicial, convivencia y conocimiento de la maestra*. Con relación a la concepción de paz, que es uno de los aspectos que se consideró en la construcción de las orientaciones, se evidencia que:

El documento nos propone pensar la paz, no desde los conflictos armados, sino de una lógica de alguna manera más cercana, y que diariamente como maestras estamos resolviendo. (Grupo de discusión , participante 2)

A partir de esto, se puede establecer que la comprensión en torno a la paz va más allá de entenderla como la ausencia de la guerra. La maestra desde su intervención permite reconocer que *la paz es algo que se construye en la cotidianidad*, que involucra a cada uno de nosotros en esa construcción, y que al acompañar al niño en la resolución de un conflicto de manera pacífica, se

está aportando a que la paz sea posible, entendiendo entonces que: " la paz es una aspiración que nos invita a trabajar en la construcción de condiciones que la hagan posible " (Chapela, p. 13)

Lo que significa que es un proceso de largo aliento, que para garantizar la construcción de paz, se debe contar con unos escenarios, estrategias y personas conscientes de que es necesario emprender acciones en la escuela, a corto, mediano y largo plazo, que favorezcan la constitución de sujetos capaces de generar otras formas de relación social y humanas, edificadas sobre valores de solidaridad, respeto y cooperación, sujetos que hagan prevalecer los intereses colectivos sobre los individuales, que se reconozcan como parte de una escuela, de un barrio, de una localidad de un país, que sean conscientes de su potencial para ser y hacer, para construir con otros y construir la paz.

Comprender la paz, significa a la vez, comprender el conflicto, es por esto, por lo que dentro de las orientaciones este fue uno de los elementos que se consideró al momento de tejer o de hilar la propuesta, reconociendo que en estas edades a las que pertenecen los niños y las de educación inicial 4 y 5 años, el conflicto hace parte de sus vidas y emerge de manera constante.

Otra cosa, que me llama la atención es el tema de resolver los conflictos de manera creativa, a veces no siempre los acuerdos y pactos de palabra se cumplen, pedir disculpas a el otro, que es lo que uno a veces como maestra les pide a los niños, no tiene sentido si no se reconoce que cada acción puede herir a el otro, se trata de prevenir y no de reparar. (grupo de discusión, participante 1)

A partir de esta intervención se evidencia otro de los contenidos de las orientaciones y uno de los temas que la cátedra para la paz propone y que fue considerado en esta propuesta, teniendo en cuenta las características del desarrollo de los niños y las niñas. El primero tiene que ver con el conflicto y el otro con la resolución de este, de manera pacífica. Precisamente con la intervención que anteriormente se señala, la apuesta es poder considerar el conflicto como una oportunidad, se señalaba en las mismas orientaciones que es vital que se entiendan los conflictos en la escuela, sobre todo como oportunidades para transformar y potenciar diferentes desarrollos en los niños y las niñas. Tramitar el conflicto, desde una vía distinta a la agresión al otro, esto sugiere comprender que la violencia no es la opción para resolver los desacuerdos.

A propósito de esto, se contempló este contenido, teniendo en cuenta la teoría psicosocial propuesta por Erikson (1950), se reconoce dentro de dicha teoría el estadio denominado *iniciativa*

versus culpa, que coincide con la edad preescolar establecida en un rango etario de 3 a 6 años, lo que significa niños y niñas de educación inicial. Sabiendo que la iniciativa aparece en estas edades como una expansión, de la autonomía, el niño asume un desafío constante en todo lo que hace, incluyendo las relaciones con los demás.

En ningún otro estadio del ciclo vital, el niño estará tan dispuesto a aprender y ávido de comprender el mundo que lo rodea como en este. En este descubrimiento constante y con el ingreso a la educación inicial, deberá el niño enfrentarse a una disputa con otros, en la negociación de sus deseos, incluyendo esa necesidad de agradar al adulto que lo acompaña. Es a partir de esto que dentro de las orientaciones se propone la resolución de conflictos de manera pacífica, ya que visto desde lo que dice la maestra en su intervención, las personas que rodean al niño, bien sea en su contexto familiar, o en la escuela, deberán no sólo contener las acciones del niño, si estas implican un riesgo para él, sino que en su rol de adultos, cuidadores y mediadores, deben inculcarle al niño una convicción profunda y casi somática de que existe un sentido en lo que están haciendo y que cada acción tiene una serie de implicaciones, que podrían involucrar a otros.

Otra de las unidades de análisis desde esta categoría, es la *educación inicial*:

Dentro de la propuesta de las orientaciones se evidencia una relación distinta en la enseñanza aprendizaje, cuando se ubica el rol de la maestra como mediadora, se comprende entonces que se reconoce al niño como un sujeto que participa de manera activa en su propio desarrollo, es distinto cuando se piensa que la maestra lidera la experiencia, cuando se le otorga un rol desde la mediación se observa, que está en permanente dialogo con el niño. El sentido de la educación inicial como se reconoce en los lineamientos es potenciar el desarrollo integral en los niños, la propuesta no habla de contenidos, sino de desarrollo, ahora bien, en clave de cultura de paz. El sentido también se evidencia pienso, en esas relaciones que se establecieron con la educación, desde los pilares de aprender a ser y a aprender a convivir, uno encuentra que eso es lo que sucede en la primera infancia, son los aprendizajes que de alguna manera se dan en esos primeros años desde la socialización, pienso. (Grupo de discusión, participante 3)

Retomando la anterior intervención, se puede señalar que esta unidad de análisis es visible dentro de las orientaciones propuestas. Como investigadora una de las primera intenciones en la consolidación de este proyecto de investigación, y que a la vez, constituía el problema y el punto de partida, tenía que ver precisamente con la visibilización del sentido de la educación inicial,

dentro de las orientaciones y lineamientos propuestos por el MEN para la implementación de la cátedra. Ya que, a partir del análisis de dichos documentos, la educación inicial no fue tomada en cuenta desde su sentido pedagógico. Como lo menciona la maestra, se pretendió reconocer que el sentido de la educación inicial tiene que ver con:

Potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y niños, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven, favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. (Comisión intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, 2013)

Esto apela, a que el *trabajo pedagógico en la educación inicial debe estar enmarcado en procesos de desarrollo y no en contenidos*. Por esta razón, las orientaciones tuvieron en cuenta las cinco dimensiones del desarrollo y las actividades rectoras, también desde la impronta o el sentido de la educación en estos primeros años, se encontró una relación dialógica con los cuatro pilares de la educación, propuestos por Edgar Morin (1994). Por un lado, estos cuatro pilares poseen al sujeto, en este caso al niño, como un sujeto capaz de agenciar su propio desarrollo, a partir de las interacciones que teje con otros. Por tanto, se legitima el papel de la educación como elemento vital, en la consolidación de una cultura de paz. A propósito de esto, otra maestra participante señaló:

El sentido también se evidencia pienso, en esas relaciones que se establecieron con la educación, desde los pilares de aprender a ser y a aprender a convivir, uno encuentra que eso es lo que sucede en la primera infancia, son los aprendizajes que de alguna manera se dan en esos primeros años desde la socialización. (Grupo de discusión, participante 1)

Continuando con la siguiente unidad de análisis; *la convivencia*, que más que un contenido dentro de la propuesta emerge como uno de los aspectos que a través de una cultura de paz, se espera armonizar. Puesto, que la escuela para los niños y niñas de educación inicial se convierte en un *espacio de vida fundamental para el desarrollo de nuevas habilidades sociales*, que les permitirán participar en actividades compartidas con otros niños de su edad, en las que pondrán a prueba sus capacidades fortalezas y limitaciones. Es a partir de esto, que la cátedra para la paz, y

concretamente las orientaciones que se presentan, reconocen el valor de la convivencia, como un elemento dialógico en la construcción de una cultura pacífica.

No hablamos allí de una buena o mala convivencia, sino que se trata más bien, de que el niño comprenda que significa convivir con el otro. Volvemos entonces, nuevamente al pilar de la educación, que cobija a estas orientaciones. *Aprender a vivir juntos*, que significa sobre todo la comprensión del otro, el respeto por la diferencia, la solidaridad que se aplica en la vida cotidiana, la percepción de las formas de interdependencia humana, el fortalecimiento de los valores del pluralismo y la comprensión mutua.

Respecto a esto, dos maestras en el grupo de discusión señalaron:

Pensaba cuando las leía que la fuerza está en la convivencia, se esperaba que desde muy pequeños, los niños sean educados para convivir bien con los otros, a veces la escuela no genera esto. (Grupo de discusión, participante 1)

Siento que estas orientaciones a la vez posicionan o ubican a la escuela como un espacio para transformar realidades, vale la pena preguntarse por el sentido de la escuela en este tiempo, con estos niños y niñas, quizás muchos nacieron en medio de la guerra, quizás muchos viven en medio de conflictos en sus casas, con sus familias, sus padres. (grupo de discusión, participante 2)

Tomando, la última unidad de análisis de esta categoría se puede señalar que respecto al *rol de la maestra*, dentro de la implementación de la cátedra para la paz en la educación inicial, las maestras participantes, consideran que cuando la maestra asume el rol de mediadora en el aula se establece no solo una relación distinta con las formas en las que se construyen los aprendizajes sino en la comprensión del niño como un sujeto, respecto a esto dijeron:

Dentro de la propuesta de las orientaciones se evidencia una relación distinta en la enseñanza aprendizaje, cuando se ubica el rol de la maestra como mediadora, se comprende entonces que se reconoce al niño como un sujeto que participa de manera activa en su propio desarrollo. (grupo de discusión, participante 2)

Sin embargo, reconoce un aporte en la comprensión del rol de la maestra dentro de la implementación de la cátedra:

Creo que el rol es de un acompañante activo, consciente de lo que pasa, que escucha los intereses de los niños, pero que propone también soluciones. A veces desprendernos de esa idea, del que el maestro o el docente lo sabe todo y es quien a la vez el que todo lo dirige es complicado, pero, perooooo es necesario para que este tipo de propuestas se puedan dar, sino cambiamos ese chip, vamos a seguir en lo mismo, y lo que entiendo que se espera, es poder consolidar una cultura de paz, niños, hombres y mujeres responsables de sus vidas, conocedores de sus derechos, que respetan y aceptan la diversidad, en el respeto está la base de la paz, pienso yo.(grupo de discusión, participante 1)

8.5 CONCLUSIONES

Las conclusiones de este trabajo de investigación se desarrollan a partir de los objetivos del estudio. Dichos objetivos, no sólo permitieron encontrar los aspectos para la construcción de esta investigación, sino que posibilitaron develar y anudar los elementos esenciales para la construcción de unas orientaciones pedagógicas para la implementación de la cátedra para la paz en la educación inicial. Siendo este último, el objetivo general de esta investigación. Por lo tanto, desde el análisis realizado en el primer capítulo al sentido de la educación inicial en Colombia, sus fundamentos y principios se concluyó:

Que la educación inicial, es producto de las transformaciones que ha tenido la concepción de infancia y de niño, a lo largo de la historia de la educación infantil en Colombia. Esto sin duda ha movilizó diferentes discursos desde un marco legal y pedagógico, propendiendo por el reconocimiento de la infancia en la contemporaneidad. Sabemos que durante varias décadas la educación infantil asumió dos funciones: una centrada en el asistencialismo y otra, desde el aprestamiento o la preparación para la educación primaria, con la firme convicción de que esto permitiría ir introduciendo de manera progresiva a los niños a las dinámicas propias de una cultura escolar. A partir de la década de los 90, se empezaron a construir políticas educativas para el preescolar, todo esto desde la promulgación de la Convención de los Derechos del niño. Esto constituyó un hito, importante en el reconocimiento de los niños y las niñas más pequeños en el país. A propósito:

A finales del siglo XX, mientras las transformaciones en concepciones y prácticas son más proclives a una mirada de la niña y el niño desde una perspectiva de derechos, la educación de la primera infancia, con carácter obligatorio, se plantea desde la educación preescolar y se identifica como el grado de transición a la básica primaria. (MEN, 2014, p.30)

Es entonces, a partir de este reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, que la educación inicial, empieza a configurar su propia identidad y su objetivo, centrándose ahora en el potenciamiento de desarrollo de manera integral, respetando ritmos, particularidades y contextos de los niños y las niñas de cero a seis años. Para esta investigación fue crucial comprender las transformaciones que se dieron alrededor de la concepción de la infancia en Colombia, ya que la propuesta de las orientaciones pedagógicas está dirigida a las maestras que acompañan los procesos de desarrollo de niños y niñas de 4 y 5 años, pero sobre todo esta comprensión permitió que el planteamiento del problema se fuera complejizando al evidenciar que el sentido de la educación inicial, dentro de los lineamientos y las orientaciones para la implementación de la cátedra para la paz, no fue tenido en cuenta.

Ahora bien, en *la identificación de los requisitos, orientaciones, vacíos y ambigüedades en los documentos que orientan la implementación de la cátedra para la paz, se evidenciaron* en los siguientes aspectos:

El Ministerio de Educación, dando respuesta a el artículo 6, del Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la cátedra de la paz. Construyó los siguientes documentos: Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia, la propuesta de desempeños de Educación para la Paz y por último, las secuencias didácticas de Educación para la paz.

Sin embargo, a partir del estudio detallado de estos documentos dentro de esta investigación, que fue uno de los objetivos específicos, se logró identificar que el sentido de la educación inicial no fue comprendido ni integrado de manera sistemática, coherente y rigurosa en dichas orientaciones, pues se encontraron ambigüedades y vacíos entre los documentos, cuando de establecer orientaciones para el trabajo pedagógico en la educación inicial, se trató. Razón que permitió continuar con la búsqueda de los argumentos y elementos que ayudaran a configurar la propuesta de y las orientaciones pedagógicas, que aquí se presentan.

En un segundo momento de la investigación se ubicaron los referentes para la construcción de una cultura de paz en el contexto educativo. Dentro de los fundamentos para tener en cuenta en la implementación de la cátedra para la paz, emergió la necesidad de poder ubicar una concepción de paz, que permitiera entender cómo se da este proceso dentro del aula, esto quiere decir, que de

la comprensión que la maestra tenga de la paz, dependerán las oportunidades o las experiencias que se propiciaran dentro del aula. Si se entiende la paz, únicamente como el fin de un conflicto bélico, se reducirá la experiencia de la escuela en torno a la construcción de un tejido social, que aporte a su vez a la consolidación de una cultura pacífica.

Una de las grandes conclusiones alrededor de los referentes para una cultura de paz, tiene que ver con el conflicto, comprendido como un aspecto inherente de lo humano, presente en las interacciones sociales y en la vida cotidiana del niño, que aparece y se manifiesta de diferentes formas. Comprender el conflicto en el contexto familiar, escolar, y social sugiere propiciar espacios de conversación para hablar de ellos y visibilizarlos, enseñar a los niños a ensayar diferentes estrategias para para que estos sean resueltos, desde vías distintas a la agresión y la violencia. Se trata entonces, de propiciar dentro de la escuela estrategias para el diálogo y la mediación cuando un conflicto aparece. No desde una medida que legitime la sanción o el castigo, sino desde una óptica que comprenda el conflicto como una posibilidad para el desarrollo de diferentes capacidades no sólo en los niños, las niñas, los maestros sino en la comunidad educativa en general. El conflicto desde un punto de vista positivo "es el motor de cambio social y sus efectos, siempre que sepamos gestionarlos bien permiten establecer relaciones cada vez más cooperativas. (Tuvilla, 2004, p.51)

Una de las conclusiones en torno a la implementación de la cátedra para la paz, precisamente tiene que ver con que esta debe ser trabajada, no de manera teórica, no por lo menos con niños y niñas de 4 y 5 años. Esta cátedra debe abordarse a través de acciones y estrategias que integren la vida cotidiana de los niños y sus familias, que promuevan la participación infantil, pero sobre todo la solución de conflictos de manera creativa. Promover la participación a partir de la cátedra para la paz, significa que los niños y las niñas sean incluidos y tenidos en cuenta en la toma de decisiones.

8.4 RECOMENDACIONES

A partir de las apreciaciones de las maestras durante el grupo de discusión, se organizaron las siguientes recomendaciones, que se orientaron desde dos aspectos: la vinculación de las familias y la metodología para abordar la cátedra. Como investigadora, reconozco y me interesa evidenciar las voces y el criterio de quienes tienen la ardua tarea, de implementar la cátedra para la paz con

niños y niñas de educación inicial. Un primer criterio que se establece como recomendación, tiene que ver con la vinculación de las familias, a este proceso complejo y sistemático de consolidar una cultura de paz. Veamos:

Las familias son receptivas a las propuestas que uno les hace, por supuesto esto depende también en la manera en la que uno como maestra dialoga con ellas, no es lo mismo pedir que se involucre a invitarlos desde una provocación, desde la importancia de hacer parte de los procesos educativos de sus hijos. Pienso que desde talleres de familias, se puede también dar a conocer a las familias este tipo de iniciativas, también desde la construcción de pactos de convivencia que se manejen tanto en el colegio como en la casa. (grupo de discusión, participante 2)

Este primer aspecto que proponen las maestras no había sido considerado dentro de las orientaciones pedagógicas; lo que se pretendió desde que comenzó el proceso de investigación, fue aportar a los vacíos o hallazgos alrededor de la implementación de la cátedra para la paz en la educación inicial. Sin embargo, estas intervenciones de las maestras recuperan para la propuesta el papel vital de las familias en la consolidación de una cultura de paz y considerando el desarrollo infantil, desde una perspectiva que acentúa su sentido desde el papel de la interacción del niño o la niña, con diferentes personas y con un entorno social y cultural. Esto significa entonces reconocer que el contexto incide en el desarrollo del niño, que se reafirma con los planteamientos de Vygotski, quien reconoce la importancia del legado cultural que reciben los niños a través de la interacción con sus padres y otras personas.

Por tanto, vincular a las familias en este proceso, significa ampliar los referentes y las posibilidades, para que los niños, accedan a una cultura pacífica. La vinculación de las familias va en varias vías, en este caso, una tiene que ver con que se acoja e invite a las familias a conocer la escuela, a qué se enteren sobre cuáles son los procesos y las intencionalidades pedagógicas y a que contribuyan con el potenciamiento del desarrollo de sus hijos, lo que permitirá poder establecer puntos de encuentro que garanticen cada vez más, una corresponsabilidad en la educación, con su participación en los procesos de desarrollo de los niños, en el marco de la construcción de una cultura de paz. Con respecto a esto, Bolívar (2006) menciona:

La escuela no es el único contexto educativo, sino que la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. Por tanto, la escuela por sí sola no puede satisfacer las necesidades de formación de los ciudadanos, sino que la

organización del sistema educativo debe contar con la colaboración de los padres y las madres, como agentes primordiales en la educación (p.119)

Por tanto, sí las familias participan de manera activa y comprometida dentro del proyecto educativo que la escuela está direccionando para sus hijos, los resultados alcanzados serán distintos, este encuentro entre la escuela y la familia impactará de manera positiva en los procesos de desarrollo de los niños.

Pueden hacerse talleres de familias en torno a los mismos temas propuestos en estas orientaciones, ¿Cómo en familia se resuelven los conflictos? Saber de qué manera lo hacen y compartir esos saberes, potencian los procesos de los niños y las niñas, de todos realmente. (grupo de discusión, participante 2)

Con la anterior intervención, la maestra resalta la posibilidad de poder hacer un proceso de formación paralela con las familias, pero esto también sugiere apoyarse de los saberes con los que las familias cuentan. Esta postura reconoce a la *familia como poseedora de experiencias y conocimientos, fortalece las relaciones entre la escuela y familia*, y reafirma lo planteado en la Ley General de Educación de 1994, en el artículo 7, que establece el papel de la familia en la educación de sus hijos, el artículo señala: “ la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación”, le corresponde:

a) Matricular a sus hijos en instituciones educativas que respondan a sus expectativas, para que reciban una educación conforme a los fines y objetivos establecidos en la Constitución, la ley y el proyecto educativo institucional; b) Participar en las asociaciones de padres de familia; c) Informarse sobre el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos, y sobre la marcha de la institución educativa, y en ambos casos, participar en las acciones de mejoramiento; d) Buscar y recibir orientación sobre la educación de los hijos; e) Participar en el Consejo Directivo, asociaciones o comités, para velar por la adecuada prestación del servicio educativo; f) Contribuir solidariamente con la institución educativa para la formación de sus hijos, y g) Educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral.

Los grandes retos en torno a la cátedra para la paz con la familias serán; a) propiciar espacios de encuentro que permitan establecer acuerdos de convivencia, b) el reconocimiento de las dinámicas familias con relación al manejo del conflicto, c) realizar talleres que permita la participación de las familias y sobre todo el reconocer y recoger sus saberes en torno a la convivencia pacífica. Pero también, saber de qué manera llevan la crianza de sus hijos, esto le permitirá a la maestra construir estrategias pedagógicas, que mantenga estas relaciones de vinculación con las familias, garantizando con el tiempo, que la comunicación no se mantenga desde una lógica de obligatoriedad, sino que las familias comprendan el verdadero sentido de estar presentes en los procesos educativos y formativos de sus hijos.

La otra recomendación, tiene que ver con lo que se evidencia en el siguiente apartado:

Me parece importante poner un ejemplo de alguna actividad donde se puedan incluir los principios pedagógicos y didácticos, esto le daría más pistas a la maestra para la implementación de estas orientaciones. Como se ve en esta investigación en las secuencias didácticas del Ministerio de Educación, no se propusieron unas para la educación inicial, sería bueno generar un ejemplo, integrando los principios y el objetivo de la cátedra de la paz. Esto permite que uno se ubique mejor en la implementación, si bien uno construye su planeación pedagógica, un ejemplo orienta más esa manera de implementar las experiencias y más en un tema como este o a veces esto permite reconocer y ser conscientes de los múltiples desarrollos que uno como maestra propicia o incide desde lo que plantea en las aulas. (grupo de discusión, participante 3)

El proceso de esta investigación permitió en términos de alcances, consolidar esta propuesta alrededor de las orientaciones pedagógicas. Lo que se pretende con dicha construcción es que la maestra de educación inicial pueda a partir de esto, trazar una ruta metodológica, teniendo en cuenta los elementos que configuran o que son necesarios contemplar para la implementación de la cátedra con niños y niñas de estas edades. A partir de lo que menciona la maestra, con relación a los principios pedagógicos y didácticos que se proponen dentro de las orientaciones, se pueden señalar los siguientes aspectos, dando de alguna manera, respuesta a los aspectos que la maestra menciona.

Los principios pedagógicos planteados en estas orientaciones responden a intencionalidades, desde el desarrollo infantil. Eso significa, que se espera que los procesos de desarrollo y aprendizaje sean potenciados a partir de la implementación de la cátedra para la paz,

teniendo en cuenta dimensiones del desarrollo de niños y niñas de 4 y 5 años y la planeación que la maestra va a realizar.

Por otro lado, los principios didácticos, en correspondencia con cada uno de los principios pedagógicos que se plantearon, orientan la práctica pedagógica en sí misma. Esto quiere decir que a partir de ellos, se reconocen algunas actividades o estrategias, que la maestra puede implementar para el desarrollo de la cátedra para la paz en la educación inicial.

Vale la pena mencionar nuevamente, que en la educación inicial, las actividades rectoras; el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, son las formas en las que los niños y las niñas, se sienten más cómodos y se acercan de manera armónica a la construcción de significados, en ese sentido:

Son actividades constitutivas del desarrollo integral de las niñas y los niños y se asumen como elementos que orientan el trabajo pedagógico. El juego es reflejo de la cultura, de las dinámicas sociales de una comunidad, y en él las niñas y los niños representan las construcciones y desarrollos de su vida y contexto. En cuanto a la literatura, es el arte de jugar con las palabras escritas y de la tradición oral, las cuales hacen parte del acervo cultural de la familia y del contexto de las niñas y los niños. Por su parte, la exploración del medio es el aprendizaje de la vida y todo lo que está a su alrededor; es un proceso que incita y fundamenta el aprender a conocer y entender que lo social, lo cultural, lo físico y lo natural están en permanente interacción. Por su parte, el arte representa los múltiples lenguajes artísticos que trascienden la palabra para abordar la expresión plástica y visual, la música, la expresión corporal y el juego dramático. (MEN, 2014, p.12).

Por tanto, se espera que en la implementación de la cátedra para la paz, estas actividades se articulen a la proyección pedagógica que realizan las maestra. Para proyectar o planear será necesario que la maestra piense en estas tres preguntas orientadora ¿qué voy a potenciar del desarrollo de los niños y las niñas con relación a la cultura de paz?, ¿para qué lo voy a potenciar? y ¿cómo lo voy a llevar a cabo? Esto, permitirá una organización pedagógica coherente y constituirá el principio de experiencias significativas, que aporten a ir consolidando una cultura de paz, desde el contexto escolar.

REFERENCIAS

- Acevedo-Osorio, M. C. (2016). *La agricultura familiar en Colombia. Eudios de caso desde la multifuncionalidad*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Anzaldúa, R. (2012). *Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación*. México: Ed. Tramas.
- Ávila, M. (2010). Educar para la paz desde la educación inicial. *Omnia*, 159-179.
- Barahona, F. (1998). *La educación para la paz: Un instrumento pedagógico para la transformación de la realidad. Ponencia*.
- Better, S. P. (2016). Hacia una convivencia pacífica en la escuela: percepciones sobre violencia escolar y tramitación de conflictos.
- Botero, M. S. (2013). *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.
- Cantor, J. (2018). Aula-ciudad”: una apuesta para pensar la convivencia y la ciudadanía en la escuela. *Revista Ciudad Paz-ando*.
- Cerda, H. (2003). *Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chaux, E. (2007). Aula en Paz. *Revista Interamericana para de Educación para la democracia*.
- Colombia, C. d. (2014). *Ley Catedra para la paz*.
- Comins, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz. Tesis doctoral*. Paris: Universitat Jaume I.
- Constituyente, A. N. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá.
- Curle, A. (1994). *El campo y los dilemas de los estudios por la paz*. Centro de Investigación por la Paz Gernica Gogoratuz.
- Educación, M. d. (1994). *Ley General de Educación* .
- Educación, M. d. (25 de mayo de 2015). DECRETO 1038 . Bogotá.
- Educación, M. d. (2015). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*.
- Educación, M. d. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje (Transición)*.
- Educación, M. d. (2016). *Propuesta de desempeños de educación para la paz*.
- Educación, M. d. (2016). *Secuencias didácticas de Educación para la paz*.
- Erikson, E. (1950). *Infancia y sociedad*. Buenos aires: Ediciones Horme .
- Fernández, O. (2006). “Una aproximación a la cultura de paz en la escuela”. *Revista Venezola de Educación*, 251-256.
- Fisas Armengol, V. (2002). Introducción al estudio de la paz y de los conflictos. En J. F. Aguilar Soto, & J. J. Betancourt Godoy, *Dramas y Tramas en el Escenario Escolar* (pág. 18). Bogotá: INNOVE.

- Giraldo, M. M., Montagut, C., Hilarión, M., Granados, J., & Amorocho, E. (2015). *Construcción de un marco de fundamentación para la cátedra de la paz en tiempo de postconflicto armado- Tesis de maestría*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Halliday, M. (1984). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de cultura económica.
- Iglesias, M., & Molina, M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED v.12 n.2* .
- Igua, E. R. (2016). *Hacia una cultura para la paz: las representaciones sociales de la violencia (Tesis de grado)*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Irene, V. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona : Gedisa .
- Lizarralde, M. (2012). Escuela y guerra, la invisibilidad de los ambientes. En *Violencia y educación* (pág. 113). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Moratilla, S. F. (2008). *El fomento de la cultura de paz desde la educación infantil: Guía didáctica para el Primer Curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Tesis de grado*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Moreno, M. d. (2017). *La lúdica y el diálogo en la cultura de paz en niños de edad preescolar. (Tesis de grado)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Noguera, M. E. (2008). Construcción de un aula pacífica para una cultura de paz. *Revista Educación en valores*, 89-100.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Labor.
- Reyes, Y. (15 de Septiembre de 2015). ¿Educación inicial o preescolar? *El Tiempo*.
- SED, S. (2010). *Lineamiento Pedagógico y curricular para la educación inicial*. Bogotá.
- Thompson, J. (1988). *Los medios y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de Paz: Fundamentos y Claves Educativa*. DESCLEE DE BROUWER.
- UNESCO. (1945). *Textos fundamentales*. París.
- Winnicott, D. W. (1975). *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona: LAIA.