

**Colombia Anaawaa: un recurso pedagógico para la paz**

**Liz Asahele Hernández Salinas**

**Mariajosé Ortiz Jiménez**

**Asesora de Tesis**

**Johanna Chocontá Bejarano**

**Semillero Filosofía para niños**

**Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas y Facultad de Educación**

**Facultad de Educación, Universidad La Sabana**

**Opción de grado**

**31 de octubre del 2023**

## Tabla de contenido

Resumen .....	5
Palabras claves .....	5
Abstract .....	5
Keywords .....	6
Introducción .....	6
Justificación.....	9
Antecedentes .....	17
Antecedentes Legales .....	17
Recursos y Materiales Didácticos .....	20
Investigaciones .....	27
Planteamiento del problema .....	32
Árbol del Problema .....	32
Árbol de Objetivos .....	33
Coherencia Causa, Medio y Acción .....	34
Objetivos .....	35
Objetivo General .....	35
Objetivos Específicos .....	35
Marco teórico .....	36
Educación para la Paz .....	36
Fundamento teórico de la Educación para la Paz .....	36
Violencia .....	44
Pluralidad de conceptos de Paz .....	47
Filosofía para Niños.....	49
Pensamiento, lenguaje y diálogo .....	55
Participación .....	57
Metodología .....	58
¿Por qué Colombia a Anaawaa? .....	58
Población y Contexto.....	59
Instrumentos de Validación .....	61
Fases de Desarrollo .....	64
Fase de observación de las condiciones –Empatizar- .....	65
Fase de Renuevo –Definir-.....	68
Fase de Guadua verde o biche –Idear-.....	69

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

Fase de Guadua gecha o madura –Prototipar-.....	71
Fase de Guadua Seca –Testear-.....	73
Descripción de la Prueba Piloto.....	74
Cronograma y Presupuesto .....	78
Consideraciones Éticas.....	78
Resultados .....	78
Pensamiento Cuidante y Emocionalidad .....	79
Pertinencia del Diseño y Elementos del Recurso .....	80
Reflexiones Pedagógicas.....	84
Discusión.....	86
Educación para la Paz: Pensamiento cuidante y emocionalidad .....	86
Filosofía para Niños y materiales concretos: catalizadores de la EP .....	89
Biodiversidad colombiana y sentido de pertenencia en la Educación para la Paz .....	92
Conclusiones .....	93
Referencias .....	96
Apéndices .....	107

### **Lista de Figuras**

Figura 1. Árbol del problema	32
Figura 2. Árbol de objetivos	33
Figura 3. Análisis de coherencia entre causa, medio y acción	34
Figura 4. Propósitos, componentes y contenidos de Colombia Anaawaa	59
Figura 5. Población atendida en las Bibliotecas Comunitarias.	63
Figura 6. Fases de la investigación	64
Figura 7. Técnica Dentro o Fuera.	67
Figura 8. Fotografía del libro-objeto, perspectiva global	73

### **Lista de Tablas**

Tabla 1. Entrevista a expertos	65
Tabla 2. Cronograma de acuerdo con las fases	76
Tabla 3. Presupuesto	77
Tabla 4. Matriz de interacción constructiva	85
Tabla 5. Matriz de realimentación	86

## **Colombia Anaawaa: un recurso pedagógico para la paz**

### **Resumen**

Colombia Anaawaa es un libro-objeto diseñado desde el programa Filosofía para Niños con el fin de contribuir a la consolidación de la cultura de la paz en el país desde la primera infancia. El recurso está conformado por el cuento “El vuelo de Anaawaa” y diversos materiales concretos que desde el arte lo ilustran en tercera dimensión para vivir experiencias de primera mano. También incluye un manual de uso que sugiere preguntas y experiencias para enriquecer la lectura del libro desde el arte, el juego y las interacciones. La metodología engloba la Investigación basada en el Diseño y el Design Thinking. El recurso fue implementado en un espacio literario gestionado por *Libros buenos a la vereda* en Usme Rural de Bogotá. Los resultados de esta intervención pusieron en evidencia la pertinencia del libro objeto dado su diseño literario y didáctico pues atrajo la atención de los/las niños/as, incentivó su participación activa y les facilitó la comprensión visible de conceptos centrales de la cultura de la paz. Esto nos permite concluir que es necesario continuar formulando e implementando materiales didácticos que permitan hacer de la paz un aprendizaje más tangible y experiencial, y menos abstracto.

**Palabras clave:** CULTURA DE PAZ, PARTICIPACIÓN, COLOMBIA, PENSAMIENTO, DIÁLOGO (TESAURO DE LA UNESCO, 2022) Y FILOSOFÍA PARA NIÑOS.

### **Abstract**

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

Colombia Anaawaa is an object book designed from the Philosophy for Children program to contribute to the consolidation of the culture of peace in the country from early childhood.

The resource is made up of the story “The Flight of Anaawaa” and various concrete materials that illustrate it in three dimensions through art to live first-hand experiences. It also includes a user manual that suggests questions and experiences to enrich reading the book through art, play, and interactions. The methodology encompasses Design-based Research and Design Thinking. The resource was implemented in a literary space managed by Libros buenos a la vereda in Usme Rural de Bogotá. The results of this intervention highlighted the relevance of the object book given its literary and didactic design as it attracted the attention of the children, encouraged their active participation and facilitated their visible understanding of central concepts of the culture of peace. This allows us to conclude that it is necessary to continue formulating and implementing teaching materials that make peace learning more tangible and experiential, and less abstract.

**Keywords:** PEACE CULTURE, PARTICIPATION, COLOMBIA, THOUGHT, DIALOGUE (UNESCO THESAUR, 2022) AND PHILOSOPHY FOR CHILDREN.

## Introducción

Desde el 2016, a través del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (JEP, 2016), Colombia emprendió un camino de transformación social para enfrentar las secuelas del conflicto armado. A raíz de esto, surgieron iniciativas gubernamentales y no-gubernamentales para gestionar los procesos de reparación de víctimas, construcción de verdad y memoria histórica, y habilidades para la paz. Un ejemplo de ello es la instauración de la Comisión de la verdad que luego de tres años de arduo trabajo, entregó al país el “Informe Final hay futuro si hay verdad”; allí, en el volumen “Convocatoria a la paz grande”, la Comisión realizó fuertes cuestionamientos al pueblo colombiano y sus sectores. Por ejemplo, a los educadores preguntó: ¿Qué hicieron mientras el conflicto armado se apropiaba del país? Y ahora ¿Qué pueden hacer los educadores en relación con el proceso de paz y verdad en que se encuentra el país?

En este sentido, hablar de paz en Colombia en el ámbito educativo es esencial; puesto que esto supone reconocer que la paz necesariamente está relacionada con la Convención de los Derechos de los Niños. Especialmente con el Artículo 12 que corresponde al derecho a formar su propio juicio, expresar su opinión y de ser escuchado; y el Artículo 13 que retrata el derecho a la participación, de buscar, recibir y difundir ideas (UNICEF, 1989). Esto porque, si bien es obligación garantizar que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes cuenten con herramientas, conocimientos, valores y aptitudes para la paz, aún es más importante el reconocimiento y el valor de su rol como agentes participativos de manera que puedan desenvolverse plenamente en la sociedad a través del diálogo y asegurar la no repetición de conflictos que pongan sus derechos en riesgo.

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

Sin embargo, iniciar procesos donde prime la participación de niños y niñas<sup>1</sup> en temas complejos y/o abstractos como lo son el conflicto y la paz, requiere necesariamente tener una serie de estrategias pedagógicas y materiales adecuados que faciliten a los niños, niñas y adolescentes aproximarse a elementos como la cultura de paz, la participación, el diálogo, la responsabilidad, el pensamiento cuidadoso y la valoración de la diversidad mediante experiencias que sean más cercanas a sus realidades. Respecto a esto, Federico Froebel pedagogo precursor del jardín de niños (Kindergarten) propuso que los niños y niñas debían llevar a cabo experiencias de primera mano o First-hand experiences (Tovey, 2017) por medio de materiales didácticos especiales denominados “regalos o dones” (Froebel, 1913), pues estos materializaban la vía para la comprensión de objetos complejos a través de ejercicios manuales que permiten la expresión de ideas (Ruiz, 1986). Es así como, desde la primera infancia es más significativo para los niños y las niñas cuando se les enseña con elementos concretos y manipulables, que, de manera directa o indirecta, les permitan entender de manera más sencilla la realidad, en este caso los conceptos o fenómenos como la cultura de paz y el conflicto.

Además, es claro que, aun existiendo una serie de recursos y estrategias, la paz no ha sido un tema común en la educación en la primera infancia, dada su complejidad. Y aunque, se reconoce y valora que diferentes entes gubernamentales han desarrollado una serie de propuestas como lo son la Cátedra de Paz (CP), La escuela abraza la verdad, o el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, todas estas medidas presentan barreras y limitaciones en su aplicación y cobertura (Vallejo, 2017).

Frente a lo anterior, surge el material didáctico “Colombia Anaawaa” con el fin de generar y apoyar los procesos educativos que buscan la construcción y fortalecimiento de la

---

<sup>1</sup> Para provocar una lectura fluida del documento al referirnos a niño (s) se hace alusión a niño(s) y niña(s). Esta forma es aceptada desde la Real Academia de la Lengua Española (RAE). En caso de ser necesario se agregarán los artículos “los” y “las”.

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

cultura de paz desde la primera infancia, a través del desarrollo de habilidades específicas como el pensamiento, el diálogo, la participación y la responsabilidad, que están íntimamente vinculados con los Derechos del Niños (Artículos 12 y13). Esto se establece teniendo en cuenta lo expuesto en el Informe final de la Comisión de la Verdad, algunos postulados de la UNESCO sobre la educación para la paz, y autores como Francisco José del Pozo Serrano.

La propuesta está pensada principalmente para educadores de entornos educativos de Colombia que trabajen con niños y niñas entre 5 y 8 años. Además, reúne las características y dinámicas del programa FpN, que es el núcleo articulador del material, pues brinda la manera de organizar el quehacer educativo para generar experiencias significativas donde niños y niñas y educadores puedan desarrollar el diálogo y el pensamiento propio. Además, el material no se limita a ser útil en contextos educativos formales, es decir, dentro del sistema escolar, sino que le da un fuerte valor a otros espacios donde también ocurren procesos educativos, tales como las bibliotecas, los encuentros culturales y recreativos, los barrios o veredas, etc. De este modo, tanto el diseño como la implementación del material está amparado por la Educación para la Cultura de Paz (ECP), dentro de la Pedagogía Social (PS) que permite consolidar la participación, pues es desde allí que se reconoce la necesidad de intervenir socioeducativamente en una Colombia con una historia y una realidad en la cual los niños necesitan aprender a ser, hacer, conocer y convivir (Rodríguez, 2006; Rosales, 2013).

En cuanto al presente documento, este está organizado de la siguiente manera: introducción, justificación, antecedentes, planteamiento del problema, objetivos, marco teórico, metodología, resultados y conclusiones.

### **Justificación**

Colombia ha vivido por más de medio siglo el conflicto armado (CIDOB, 2015). La Comisión de la Verdad, en su informe final, describe esto como una tragedia en la que la mayoría de víctimas han sido civiles y no combatientes (Comisión de la Verdad, 2022). El número de víctimas es cuantioso, se trata de por lo menos 9.328.449 personas, de las cuales 2.018.217 están entre los 0 y 17 años. Estas personas (no son sólo cifras) vivieron hechos victimizantes aterradores (Red Nacional de Información citada por Unidad para las víctimas, 2022); las desapariciones y desplazamientos forzados, las agresiones sexuales, los reclutamientos son tan sólo una muestra de esto. En donde ni siquiera la escuela estuvo exenta, las comunidades educativas presentaron afectaciones por lo menos en 881 ocasiones desde 1986 hasta 2021 (Comisión de la Verdad y Educapaz, 2022).

Posteriormente, gracias a sucesos políticos tan importantes como el proceso de paz y el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera firmado en el 2016, se han instaurado diferentes entidades que buscan guiar al país a una transformación social. Particularmente, la Comisión de la Verdad invita al pueblo colombiano a “sufrir la guerra y rehacer la vida” (Comisión de la Verdad, 2022); esto quiere decir que Colombia debe afrontar los impactos del conflicto armado interno, lidiar con las secuelas de la guerra, pero al tiempo, levantarse y reconstruir la nación desde los cimientos de la paz, en busca de la reparación y la no repetición del conflicto. Esto es el impulso para que la educación asuma su responsabilidad en tal reconstrucción, pues es en los entornos educativos donde se configura la ciudadanía de un país.

Como se evidencia hasta ahora y teniendo en cuenta que es en los entornos educativos donde los niños pasan la mayor parte de su tiempo, las instituciones y los actores educativos están llamados a aportar en el desarrollo de espacios donde los niños logren entablar relaciones

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

armónicas consigo mismos, sus pares y maestros (no necesariamente docentes en el ámbito no formal) y al tiempo, fortalezcan su pensamiento, el diálogo y la escucha activa. Es allí, donde los maestros tienen un rol esencial, pues son ellos, desde su formación reflexiva e intelectual crítica, los que disponen de los lugares de encuentro y los ambientan para que el educando se sienta lo suficientemente cómodo, seguro y motivado para participar en espacios de diálogos centrados en el preguntarse, cuestionar y buscar posibles respuestas a temas complejos desde la argumentación (García, 2022).

Así pues, es indispensable que los educadores del país pongan su mirada en la creación de programas, estrategias y/o materiales didácticos que apunten al objetivo en común del país: consolidar una cultura de la paz completa, estable y duradera. Pues, cualquiera que participe en un proceso educativo tiene la responsabilidad social, política y cultural de hacerlo activamente a partir de experiencias que generen sentido y significado; no es suficiente con examinar o comprender la guerra, tampoco basta con hablar de esta, hace falta más que eso. Muy acertadamente lo dijo Pérez (2022):

“La gran pedagoga María Montessori puso el dedo en la llaga:

Todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz (...)

Ser pacífico o constructor de paz no implica adoptar posturas pasivas, sino comprometerse a resolver los problemas y trabajar por un mundo justo, respetuoso y libre, rechazando el recurso a la violencia” (Pérez, 2022, n.p).

En esta misma línea, Paulo Freire, en su libro *La pedagogía del oprimido*, sustenta que la educación como práctica de libertad, no la educación bancaria, es “reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2005, p.60); esto implica tanto al educador como al educando sin estructuras verticales que definan sus roles, sino juntos como sujetos históricos, que no se pueden desvincular del contexto en que se encuentran y, por lo tanto,

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

tienen la capacidad y el deber de construir una visión crítica de su entorno, para transformarlo a través del diálogo y la alfabetización. En Colombia, esto se traduce en que tanto los profesores como los estudiantes, tienen un rol activo e concluyente en sus procesos sociales, políticos y culturales, entonces, deben involucrarse en los procesos de construcción de paz para la reparación y no repetición del conflicto.

Como se ha visto hasta ahora, existen varios argumentos que justifican la importancia de que los educadores, en este caso infantiles, aporten desde la educación y generen recursos pedagógicos que permitan la participación de niños y niñas en estos procesos. Por consiguiente, este proyecto atiende de manera directa a la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, especialmente con el objetivo 4 que pretende la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos; y el 16, que explicita la necesidad de establecer sociedades justas, pacíficas e inclusivas (ONU, 2018).

Para lograr esto, la educación se convierte en un pilar esencial, desde los espacios de educación formal y no formal se deben fomentar los procesos de construcción de identidad que impliquen la apropiación de una serie de conocimientos, habilidades y competencias relacionados con el país: su territorio, la cultura, y la diversidad. Por su parte, en el ámbito internacional, desde la UNESCO (2021) también se trabaja la “Cultura de paz y no violencia” de la mano con el Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2005) y el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas.

Por consiguiente, es necesario reconocer que la paz es un tema primordial en el país, del que todos tienen responsabilidad, desde las primeras etapas de vida hasta la vejez. De tal manera que, no se debe desconocer que hablar de paz desde la primera infancia de vida de los seres humanos puede traer múltiples beneficios. Por ejemplo, educar para la cultura de paz desde la primera infancia tiene valiosos efectos en los procesos de sociabilidad y socialización

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

de los estudiantes; permite fortalecer la sociabilidad de los niños (Fermoso, 1994). Esto implica encaminarlos a adquirir las virtudes necesarias para relacionarse sana y sabiamente consigo mismo y con los demás, incluido el medio ambiente que los rodea, los seres vivos y no vivos que también permiten que podamos convivir con el planeta. De manera que, aprenden a expresar ideas, deseos, sentimientos y decisiones de manera asertiva y argumentada; y/o fortalecen su gestión emocional, autoconcepto y autoestima. (Kostelnik et al, 2009).

Lo anterior, posibilita que niños y niñas puedan tomar un rol activo dentro de su comunidad, favorecer las dinámicas de esta y recibir con apertura y criticidad el influjo de esta. En resumen, la educación para la cultura de paz permite a los niños adquirir un nivel de madurez (sociabilidad) que los encamina a realizar en cualquier lugar y momento actos prosociales (Rodríguez, 2006). En otras palabras, al promover la sociabilidad, se forman personas capaces de vivir en sociedad de manera pacífica, inclusiva, prosocial y justa.

Ahora, para que todas las experiencias cobren especial sentido en las personas, se requiere del diseño e implementación de materiales pedagógicos adecuados a las temáticas que faciliten estos procesos para el momento de vida en el que se encuentran los niños y las niñas, dotando así de sentido a Colombia Anaawaa. No obstante, las razones que lo justifican son aún más profundas, trascienden el recorrido histórico del país y el rol que tienen educadores y educandos en el proceso.

Hasta aquí, se ha aducido la pertinencia de desarrollar el libro objeto Colombia Anaawaa como parte de los procesos de educación para la cultura de paz. Sin embargo, es oportuno explicar por qué es apropiado que el marco del material sea la pedagogía social junto con FpN, y por qué su implementación hace énfasis en la inclusión de los entornos de educación no formal.

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

Para comenzar, la pedagogía social es la ciencia práctica social y educativa formal y no formal que surge dada la necesidad de intervenir socioeducativamente en una sociedad que necesita fortificar la coexistencia, cohesión y diversidad, la sociabilidad, la socialización y la solidaridad (Rodríguez, 2006). La educación social concibe que las personas deben ser educadas para robustecer el tejido social pues su fin es el perfeccionamiento del ser humano en sus relaciones en la sociedad donde se encuentra (María Paz Lebrero et al., 2008).

En cuanto al programa de FpN, este es el núcleo articulador de la propuesta, pues otorga las orientaciones prácticas que permiten materializar la pedagogía social y la educación para la paz en acciones concretas con un amplio alcance, pues permite que tanto educadores como estudiantes y demás miembros de las comunidades educativas aprendan a aprender, abandonando las actitudes paternalistas o proteccionistas de la educación tradicional y ejercitando aspectos que son igualmente necesarios para construir una comunidad de indagación, un diálogo filosófico, la educación para la paz y la convivencia; aspectos como la escucha activa, la comunicación, la empatía, la compasión, la argumentación, la creatividad, el diálogo, la imaginación, la metacognición, la identidad individual y cultural, entre otras (Bornstein, 2006).

El énfasis a los entornos de educación no formal se explica con los principios que rigen la definición de la pedagogía social, pero esencialmente responden al análisis que se realiza en la sección de antecedentes sobre las iniciativas prácticas y componentes empíricos en la educación para la paz.

Finalmente, es importante resaltar que toda esta propuesta también está amparada por un marco político y legal nacional e internacional. Por un lado, como se ha venido mencionando, gracias a la firma del Acuerdo de Paz se incorporaron entidades gubernamentales a la estructura del estado. Específicamente, se creó el Sistema Integral de

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, dentro de este sistema se encuentran la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición Civil; la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas en el Contexto y en Razón del Conflicto Armado y; la Jurisdicción Especial para la Paz. La última está compuesta por el Órgano de Gobierno; el presidente; la secretaria ejecutiva; la Sala de Reconocimiento de Verdad, de Responsabilidad y de Determinación de los Hechos y Conductas; la Sala de Definición de las Situaciones Jurídicas; la Sala de Amnistía o Indulto; la Unidad de Investigación y Acusación y el Tribunal para la Paz (Función Pública, s.f).

Respecto al marco legal nacional, sólo se encuentra una ley que habla directamente sobre la educación para la paz, la Ley 1732 del 2015, que reglamenta la CP que se expondrá con mayor detalle en la sección de antecedentes. Adicionalmente, se encuentra la Ley 1620 que, si bien no habla directamente de la consolidación de una cultura para la paz, sí desemboca en la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, en la Desde el 2016, a través del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (JEP, 2016),

### **Antecedentes**

A continuación, se expondrán los estudios prácticos y empíricos que constituyen lo encontrado en materia de Educación para la Paz en Colombia, leyes, programas y recursos que se han desarrollado para propiciar espacios de aprendizaje, diálogo y reflexión en torno a la convivencia pacífica, educación para la ciudadanía, identidad y diversidad cultural, memoria histórica, reconciliación y no repetición. Para ello, se realizó una categorización de los antecedentes, puesto que posterior a una búsqueda rigurosa en bases de datos se encontraron seis elementos de antecedentes legales, entre los cuales se destacan leyes, decretos y proyectos

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

de política pública; diecinueve antecedentes de materiales didácticos tanto de Colombia, como de Ecuador, México, España e India; y cinco antecedentes investigativos su gran mayoría en el contexto colombiano.

### **Antecedentes Legales**

Para iniciar, en el año 2015 el gobierno colombiano expidió la Ley 1732, mediante la cual se promulgó la implementación de la CP (obligatoria), en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado. Esta tuvo como objetivo principal generar espacios en las instituciones educativas para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz. En esta ley, el Ministerio Nacional de Educación (MEN) concertó que los establecimientos educativos deben incluir en sus planes de estudio la materia independiente de “Cátedra de La Paz”, la cual debía estar articulada con ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, ciencias naturales y educación ambiental, y educación ética y valores humanos. Esta materia idealmente no era una asignatura en la cual se impartan una serie de conocimientos, sino más bien, se planteó como un espacio que busca desarrollar capacidades como el respeto, la solidaridad, la empatía y el discernimiento, que además permitieran contribuir a la formación de competencias ciudadanas, la solución pacífica de conflictos cotidianos y generar ambientes propicios para evitar situaciones de violencia dentro de la institución. (MEN, 2015).

Además, la CP se cimentó desde los principios del reconocimiento del otro, la formación de pensamiento crítico, el conocimiento de sí mismo, la democracia en construcción, la equidad, la pluralidad, el respeto por los Derechos Humanos (DDHH) y el desarrollo sostenible. (Vásquez-Russi, 2020 y MEN, 2015). De la mano con esto, diversas investigaciones, tal y cómo lo menciona Vásquez-Russi, (2020), demostraron que existen distintas maneras de aproximarse a la CP desde las metodologías de las clases, actividades que

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

parten desde la resolución de problemas, juegos de roles, construcción de espacios de diálogo y preguntas, observación y análisis, cuentos, historias y demás manifestaciones artísticas, entre otras actividades que se aproximan de forma general a lo propio didáctico de la propuesta de CP.

Fuente	Metodologías de clase
León y Mejía (2016)	Explicaciones del docente, trabajo en grupos, aprendizaje basado en problemas, juegos de roles.
Salamanca <i>et al.</i> (2016)	Actividades basadas en resolución de problemas reales, investigación de los estudiantes, exposiciones de los estudiantes, bitácoras de experiencias y de trabajos de clase.
Díaz (2016)	Exposiciones de los estudiantes, actividades de autoenseñanza, creación de representaciones visuales, analogías, construcción de preguntas, elaboración de textos y mapas conceptuales.
Carmona (2016)	Revisión de documentos, lluvia de ideas colectivas e individuales, creación de murales y representaciones gráficas del conflicto, observación y análisis de videos, creación de estudios de caso, análisis de caricaturas, escritura de bitácoras del conflicto escolar.
Caicedo <i>et al.</i> (2016)	Exposiciones estéticas, juegos de roles, cuentos, dibujos y canciones, actividades de perdón colectivo entre estudiantes y docentes, jornadas de vacunación simbólica contra la violencia, pedidos al país por acciones de paz a través de cartas de los estudiantes, simulación de los efectos de la violencia y el acoso escolar en un muñeco de icopor que no retorna a su forma original luego de daños.
Chaux <i>et al.</i> (2016)	Generar debates, hacer juegos de roles y discutir dilemas morales.
Chaux <i>et al.</i> (2016)	GRADO 6: Buscar en internet, trabajar en grupos, analizar casos, generar acciones de impacto, identificar conflictos, analizar las consecuencias de los actos, reflexionar conjuntamente. GRADO 7: Construir ejemplos positivos de conflictos que fueron resueltos exitosamente, hacer juegos de roles y lanzar lluvias de ideas de posibles soluciones, construir preguntas provocadoras, aprender roles de mediación, crear retroalimentaciones entre estudiantes y hacer debates. GRADO 8: Construir obras literarias, música, chistes, dichos populares, analizar justificaciones y creencias, comprender relatos reales. GRADO 9: Analizar obras populares y casos hipotéticos, identificar tipos ideales de ciudadano, evaluar el rol de las emociones en la solución de conflictos, reconocer situaciones de violencia.

Fuente: Vásquez-Russi, C (2020) Metodologías de clase propuestas por estudios sobre la Cátedra de la Paz (2014-2019) Educación y Educadores p. 232.

En relación con lo propuesto por la Ley 1732 del 2015, también se encontraron de manera significativa documentos como las “Orientaciones de la Catedra de Paz” (MEN, s.f) , que hicieron una recopilación conceptual de lo esencial de la implementación de esta asignatura, lo que cimentó la propuesta y las categorías de Educación para la Paz. Otro de los documentos relevantes en el proceso de implementación de la CP fueron los “Desempeños de Educación para la Paz” (MEN, s.f), donde se presentaron unas competencias básicas por curso desde transición hasta grado 11, que buscaban ilustrar el diseño curricular de la CP para que las instituciones educativas pudieran diseñar su propio plan curricular. Finalmente, el MEN (s.f

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

) dispuso del recurso “Secuencias didácticas de educación para 1° a 11° grado”, donde se encontraron un copilado de propuestas didácticas que se podrían usar como modelo para diseñar sus propias secuencias didácticas de Educación para la Paz.

Sin embargo, teniendo en cuenta lo que menciona el MEN (s.f) en el documento de Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar básica y media de Colombia: “La educación para la paz debe surgir en el aula, en los escenarios de participación y en las familias para que todos estemos en capacidad de resolver los conflictos sin violencia” (p.5). Estos documentos y propuesta en general tienen un limitante, y es que se plantea para los espacios educativos formales, dejando de lado los espacios educativos no formales esenciales en el proceso desarrollo de habilidades para la paz, donde precisamente se da el encuentro cercano del educando con la comunidad. Y es que, si bien se valoran los esfuerzos realizados por el Ministerio en materia de Educación para la Paz, no se puede desconocer que está ha sido centralizada a lo curricular en el contexto educativo formal, es más, el Decreto 1038 de 25 mayo de 2015, manifiesta que la CP es una asignatura de la malla curricular, transversal y obligatoria desde la educación inicial hasta la educación media.

Por otro lado, se encuentra el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, el cual inició en el año 2009 y posteriormente (en el año 2021) se proyectó como política pública a largo plazo. El objetivo de esta política es disponer de diversas herramientas que permitan fortalecer la educación en Derechos Humanos de manera que se logre protegerlos, promoverlos y respetarlos, propender por una convivencia pacífica y armónica y ejercitar la ciudadanía en el país. En este plan, se concibe la paz como valor, como derecho y como deber y además señalan que es crucial que todos los individuos se conviertan en agentes constructores de paz (Presidencia de la República, 2021). No obstante, cabe resaltar que, aunque se trata de una

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

propuesta retadora y un tanto idealista, al ser un Plan Nacional transformado a Política Pública a largo plazo, poco habla de llevar a cabo propuestas concretas pedagógicas y didácticas para la promoción de la cultura de paz.

### **Recursos y Materiales Didácticos**

Alrededor del mundo existen diversos materiales que le apunta a trabajar la paz con los niños, niñas y adolescentes, cada uno con una visión y propuesta clara, y con elementos que cimientan el material desde la pedagogía, algunos con un mayor énfasis en la didáctica. Primero, en Colombia diversas entidades han creado recursos literarios que tienen su propósito anclado en la educación para la paz, ejemplo de ello son materiales como el cómic *Tierra removida*, el libro *¡De otra manera! Fábulas sobre acuerdos en Colombia*, el libro-objeto *Conferencia de los pájaros* y *La Aldea 1: Los Favores de Arnulfo*, los cuales se describen a continuación.

El primero de ellos, el *Cómic para la Paz*, es un recurso digital y físico que busca potenciar la reconciliación y la construcción de paz, partiendo de contenidos culturales y trabajando en conjunto con programas con enfoque territorial, buscando transformar los territorios vulnerables por los altos índices de violencia y pobreza (Somos CaPAZ, 2022); dicho recurso está destinado para cualquier persona mayor de 8 años que quiera descargar el cómic y desee conocer, desde una historia inspirada en relatos de la vida real de personas víctimas, el conflicto armado en el país.

En cuanto a los otros tres recursos, *Click- Clack* es un laboratorio de aprendizaje que desarrolla creaciones de entretenimiento educativo para hablar sobre temas como el conflicto, el miedo y las diferencias de una manera simple. Para ellos creó el libro *¡De otra manera! Fábulas sobre acuerdos en Colombia*, que se inspira de las comunidades (campesinos, soldados y miembros de grupos al margen de la ley) que superaron el conflicto armado, quienes

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

sobrepasaron las diferencias y mediante el diálogo llegaron a acuerdos para vivir en paz. Este recurso lo componen una serie de fábulas donde los personajes son animales propios de la fauna colombiana, que interpretan metáforas de historias reales (Click-Clack, 2020). Este material, al igual que los expuestos previamente apuntan directamente a la población adolescente (entre los 12 y 16 años) en instituciones educativas formales.

Así mismo, el libro objeto *Conferencia de los pájaros, Cofre para la imaginación* es un recurso literario que invita a aproximarse al Artículo 1º de la Declaración Universal de Derechos Humanos, desde la adaptación de un poema, de manera que se hilvane el arte, la ciudadanía y la vida cotidiana de los niños (as) de los 6 a los 12 años. Este cofre cuenta con objetos concretos como el cofre de cartón, un antifaz, un móvil de pájaros, una cédula, diversas postales y las instrucciones para dibujar pájaros (Click-Clack, s.f). Finalmente, en lo que respecta a Click-Clack se encuentra el recurso “La Aldea 1: Los Favores de Arnulfo”, es un Cuadernillo de actividades para colegios (niños (as) de 6 a 12 años) que corresponde a una de las ocho historias de un libro llamado *La Aldea: Historias para pensar el país*, donde cada una de las historias busca acercar de una manera más divertida a la realidad nacional en comunidad. (Click-Clack, 2020).

No obstante, aunque estos recursos tienen elementos valiosos para trabajar educación para la paz en Colombia, son recursos no gratuitos, lo que implica que el acceso a ellos necesariamente se da por una compra de dicho producto. Teniendo en cuenta esto, se expondrán materiales (en su mayoría digitales) al que las personas tienen acceso gratuito vía web. En primer lugar, se encuentra que La Comisión de la Verdad, muy recientemente, publicó un recurso llamado *La escuela abraza la verdad*, esta era una propuesta para que las instituciones educativas dedicaran el día 12 de agosto del 2022 para celebrar y reflexionar sobre lo concerniente al proceso de paz llevado a cabo en el año 2016. Se trata de un Kit donde se

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

encuentran diversos documentos que no sólo se fundamentan desde el informe final de la Comisión de la Verdad, sino que además cuentan con un recurso literario y unas propuestas didácticas que facilitan a las instituciones educativas y a los docentes, participar en la celebración convocada.

Y, a pesar de que se trata de una propuesta planteada desde un enfoque integral e inclusivo, es un recurso cuyos materiales y documentos son de difícil acceso. Es decir, es un recurso exclusivo para las instituciones que se inscribieron a la jornada, y de las cuales solo las 200 primeras recibirían el kit físico; por lo tanto, todas aquellas instituciones que no pudieron inscribirse o que no contaban con la capacidad tecnológica para adquirir el kit, no pudieron tener acceso a estos recursos. Adicionalmente, este recurso está destinado específicamente a las instituciones educativas, lo que hace que los espacios extracurriculares y lugares de encuentro comunitario tampoco tengan acceso directo a la propuesta, haciendo más difícil entablar las comunidades de diálogo entorno al proceso de paz y memoria histórica. De la mano de la limitante por acceso, la propuesta de la Comisión de la Verdad, aunque habla de entablar diálogos, no habla específicamente de cómo hacerlo con la primera infancia.

Meses antes de que la Comisión de la Verdad propusiera *La escuela abraza la verdad*, también publicó un recurso llamado *Un botiquín para sanar el alma* dirigido para las comunidades, maestros, colectivos, familias, empresas y niños (as) interesados en construir desde la participación la presentación del Informe Final. Este recurso, está compuesto por 16 piezas digitales y físicas, con elementos como canciones, serigrafías, telas, amuletos, donde tiene protagonismo el arte, el juego y la literatura (Comisión de la Verdad, 2022). En esta misma vía, el Centro Nacional de Memoria Histórica (s.f), tienen un juego digital (interactivo) que busca que niños, niñas y adolescentes indaguen su pasado familiar y comunitario en búsqueda del tesoro escondido, de manera que se reconozca la capacidad y la responsabilidad

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

que tienen todos para aportar a la memoria histórica de Colombia, dicho recurso tiene como nombre “El tesoro escondido... una travesía por la memoria”.

Es evidente que muchos de los recursos previamente mencionados tienen como población objetivo a los niños (as), adolescentes y jóvenes. Sin embargo, también se encuentran diversos recursos digitales, que apuntan especialmente a brindar elementos pedagógicos, que les permitan a los promotores de paz llevar a cabo procesos de educación para la paz. Ejemplo de ello son: Desde las raíces, la caja de herramientas para la promoción de la convivencia territorial, la caja de herramientas: Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra; y finalmente, Mi voz es tu voz, la escucho, la siento y la cuento.

El primer recurso mencionado *Desde las raíces* es un curso con diversos módulos que provee elementos conceptuales, prácticos y experienciales para la transformación de conflicto y violencia, si bien las personas pueden acceder con facilidad a él, este recurso está diseñado para personas pertenecientes al pacífico del país, sustentándose desde el contexto en las situaciones de conflictos y violencia de la región (Alianza por la solidaridad, s.f). El segundo recurso digital, publicado por USAID del pueblo de los Estados Unidos de América en el 2019, se compone por un mapa con cinco estaciones, que guían las posibilidades de estrategias para intervenir en los conflictos, de manera que se potencie la habilidad de gestionar de manera pacífica y democrática dichos conflictos.

De igual manera, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015), desarrolló la caja de herramientas: *Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra*, en la cual, mediante metodologías y secuencias pedagógicas, se busca generar espacios de reflexión en torno a la memoria histórica y el conflicto armado en Colombia; este recurso está en línea y se puede descargar de manera gratuita. Por último, el Centro de Memoria Histórica también diseñó en el año 2017 la herramienta metodológica llamada *Mi voz es tu voz, la*

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

*escucho, la siento y la cuento*, que se trata de un recurso que busca que los promotores de paz puedan acercar a los niños entre los 8 y 12 años, a la participación activa de ellos en los procesos de memoria histórica, dándoles así su reconocimiento como sujetos de derechos y constructores de su propio desarrollo; en este recurso se integran diversos lenguajes artísticos que permiten visibilizar y dignificar la perspectiva de los niños frente al conflicto armado en el país.

En lo que respecta al ámbito internacional, otros países de Latino América también cuentan con una serie de recursos para el contexto propio de su país. Por ejemplo, la revista *Chispiola* es un recurso diseñado por el gobierno ecuatoriano, mediante las cuales los educandos refuerzan procesos de aprendizaje y de manera transversal se habla sobre interculturalidad, educación y conservación ambiental, género y derechos de la infancia y adolescencia. Esta revista tiene 18 ediciones y en el mes de marzo del año 2021 publicó una edición llamada “LA PAZ, UNA OPCIÓN DE VIDA” la cual cuenta con diversos textos, historietas y actividades entorno a la paz.

Así mismo, el gobierno ecuatoriano junto con la UNICEF (2017), crearon el recurso *El Tesoro de Pazita* “Materiales para educar en paz” documento, en el cual se evidencia una compilación de juegos y actividades que busca contribuir a la educación y buena convivencia. Este recurso digital surge del trabajo realizado con agrupaciones urbano-juveniles, en zonas del campo y la ciudad, en escuelas y centros de adolescentes infractores del país. El recurso cuenta con 6 rutas de diferentes colores, cada uno con un propósito y público objetivo diferente (explicados en el índice). El recurso, además, propone un material llamado la pelota Paúl, la cual es el objeto que tiene el poder de dar la palabra, por tanto, la persona que tenga a Paúl es quien puede hablar. En cuanto a los juegos, el material expone cada una de las actividades, el número mínimo de los jugadores, los materiales de juego y las reglas de este. Además, El Tesoro de Pazita cuenta con una serie de cuentos que giran en torno al concepto paz y derechos

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

humanos. No obstante, tanto la revista como el Tesoro de Pazita, al estar contextualizadas en otro país, se ve la diferencia entre los recursos colombianos y ecuatorianos, sobre todo en el desarrollo de la identidad cultural por la que se propende en procesos de memoria histórica, reconocimiento de la importancia del proceso de paz y el desarrollo de habilidades para la no repetición.

En la misma vía de los recursos de países Latino Americanos se encuentra la *Caja de herramientas en educación para la paz*, recurso diseñado en el contexto mexicano por Luz María Chapela en unión con UNESCO México (2013). Este recurso está destinado principalmente a la educación básica, población joven y adulta; se trata de un libro que brinda materiales lúdicos con intencionalidad pedagógica, que buscan propiciar la reflexión, el conocimiento por el otro, la participación para un fin compartido: enriquecer la vida y las posibilidades de las comunidades escolares.

A propósito de los recursos realizados por otros países, en Europa, específicamente en España existen diversos documentos relacionados con la paz. Se mencionarán cuatro de ellos, de los cuales dos apuntan a la educación para la paz en población adolescente y joven, y los otros dos desde la etapa infantil. Para iniciar, el Gobierno de Navarra, publicó el libro “Educación para la convivencia y para la paz. Educación Secundaria Obligatoria”, en el cual se pretende abordar desde un enfoque teórico y práctico los derechos humanos, la dignificación del ser humano, el respeto y la aceptación, la diversidad, el rechazo a la discriminación, la convivencia, la ayuda mutua y la solución de conflictos mediante la reflexión y el diálogo (Zurbano, 2001). El otro recurso que le apunta principalmente a los adultos que ejercen la docencia en España es “A salvo en la escuela. Aprendiendo en entornos protectores”, que es una guía de actividades y recursos para abordar en las instituciones educativas la violencia

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

mediante la educación en la paz y el buen trato, de manera que las personas reflexionen y reconozcan la importancia de dejar la violencia fuera del aula (UNICEF, 2018).

En cuanto a los recursos para la infancia, están los recursos *Contágame tu paz* y *Construimos paz* diseñados en los años 2020 y 2021 respectivamente, son recursos digitales que buscan desarrollar valores, competencias y habilidades sociales y ciudadana de manera que les sea posible a los educandos contribuir a la construcción de la cultura de paz desde la sana convivencia, el sanar el rencor y la violencia y reflexionar sobre la igualdad. El primero de ellos es una guía botiquín, en el cual se encuentran diversas actividades y recursos para dicho objetivo. Por su parte, el recurso “Construimos paz”, es más bien una unidad didáctica compuesta por tres unidades diseñadas para responder a una edad en específico en el ámbito educativo (formal y no formal).

Adicionalmente, en lo que respecta al ámbito internacional, se menciona el recurso *Life skills and financial education for peace*, proveniente de Asia, específicamente India, donde se explicitan una serie de planeaciones que buscan potenciar mediante actividades el rol de niños, niñas y jóvenes como constructores de paz. Este recurso acota el servir del recurso en las comunidades amenazada, que han experimentado o que buscan recuperarse del conflicto, donde si bien su principal visión es desempeñar el papel preventivo, busca no desentenderse en su rol moderador y reparador en los procesos de paz (Aflatoun International, 2017).

Finalmente, se considera de gran relevancia mencionar a la autora Angélica Sático, quien ha creado una colección de cuentos infantiles llamada *Hilomundos* en búsqueda de un encuentro entre la literatura, la FpN y la paz. En esta colección se encuentran cuatro cuentos, (1) La niña del Hilo, (2) ¿La paz se logra con el corazón?, (3) ¿La paz se logra con la unión? y (4) ¿La paz se logra con las palabras?; que buscan desde la narrativa provocar reflexiones y procesos creativos desde metáforas para educar en valores de paz. Sático, junto con Irene de

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

Puig, crearon Proyecto Noria que también tiene lugar en España, este es un proyecto que le apunta al aprendizaje reflexivo y creativo desde el placer, de manera que los niños entre los 3 y 11 años piensen y actúen creativamente considerando las diversas perspectivas. Este proyecto cuenta con una temática principal, centrada en los valores, derechos, reglas, percepción, lenguaje, mundo e identidad. De manera que, se enfoca en elementos como pensar creativamente y a actuar éticamente; la literatura, los juegos y el arte como que son los recursos utilizados. Es decir, para los niños (as) de 3-4 años el Programa *Jugar a pensar con Juanita*, el Programa *Juguemos a pensar* para los educandos entre los 4-5 años y de manera sucesiva con los programas *Jugar a pensar con los sentidos*, *Jugar a pensar con leyendas*, *Jugar a pensar con mitos*, *Pensar a través de juegos* y *Los derechos de las niñas y los niños* (Sátiro y De Puig, 2006; 2012).

### **Investigaciones**

Analizando los antecedentes descritos, se identifica que existen distintas propuestas que apuntan a desarrollar una serie de recursos pedagógicos y didácticos desde la educación para la paz o en la paz. Respecto a esto, también se compilaron documentos investigativos entorno a Educación para la Paz, Educación en Primera Infancia y FpN, los cuales se presentan a continuación.

En relación con Educación para la Paz, es indispensable resaltar investigaciones como la que realizó Vélez (2021) en Colombia, que consistió en presentar a 205 adolescentes entre los 15 y 18 años de diversas instituciones educativas del país, un fragmento del plan de estudios propuesto por el gobierno colombiano para el grado décimo, de modo que mediante entrevistas se pudiera responder a la pregunta "¿Cómo responden los adolescentes colombianos al encuadre en el currículo oficial de educación para la paz de su potencial desarrollo y participación como constructores de la paz?". En dichas entrevistas, se hizo uso de análisis

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

temático de los datos arrojados, con el fin de identificar respuestas estandarizadas por parte de los participantes. Mediante esta investigación, se concluyó que la Educación para la Paz es una vía para preparar a los jóvenes para la ciudadanía futura. Sin embargo, aunque la ciudadanía es sin duda un ejercicio complejo que requiere de habilidades que la Educación para la Paz puede desarrollar, estas no se pueden reducir a la vida adulta, sino que es necesario concebir al niño, niña, adolescente y joven como personas que en la actualidad también ejercen su ciudadanía; y esto, sólo es posible si se privilegian espacios donde los protagonistas sean el pensamiento y la percepción de los educandos.

Por otra parte, también en Colombia, más específicamente en el Caribe, Del Pozo et al. (2018) desarrolló una Investigación-Acción en 13 instituciones educativas de 7 departamentos de la región, que tuvo como objetivo entablar diálogos sobre las concepciones de paz, educación para la paz y construcción de paz con docentes, directivos, familiares, cuidadores e instituciones sociales, en busca de que los participantes reconocieran su realidad y se empoderaran en cuanto a su capacidad de transformar su calidad de vida. Este proceso hizo posible recoger datos como que en la categoría de “Necesidades de acción educativa comunitaria”, el 40% de la población de dichos municipios considera necesaria la participación de Instituciones sociales (Fundaciones, ONG, sociedad civil, instituciones religiosas, líderes y madres comunitarias) en la acción educativa comunitaria. En adición, el 46% de la población considera esencial la formación docente en la educación social. Todo esto, llevó a concluir que la educación para la paz se cimienta en las dinámicas sociales y, si bien puede darse en contextos educativos, también se puede observar en los contextos comunitarios, donde el educador también tiene un rol esencial. De igual modo, es importante destacar que después de realizar una revisión de la literatura existente se ha logrado constatar que existe una escasez de publicaciones que hagan referencia a las estrategias didácticas del enfoque de educación para la paz.

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

Otro de los elementos que conciernen a los estudios pertinentes para los antecedentes del presente recurso, son aquellas investigaciones que se fundamentan en la Filosofía para Niños. Por ejemplo, la investigación de Akkocaoğlu, realizada en el año 2018, desde un estudio de caso tenía el propósito de observar a los participantes (docentes en formación) en un curso de 14 semanas, se les entrevistó, y se documentó para realizar la recolección de datos. En este estudio, participaron 30 educadores en formación en una universidad turca, sólo uno de los participantes era hombre, las demás eran mujeres, la edad oscilaba entre 20 y 23 años, todos ellos eligieron voluntariamente asistir al curso.

Entre las conclusiones a las que se llegó con este estudio se destacan: primero, muchas veces la filosofía se percibe como un ejercicio donde se exponen las ideas de los filósofos (extralimitándola) y que se concibe como una actividad complicada y confusa, por lo que se cree que para llevarla a cabo se requiere de una gran cantidad de capacidades cognitivas con las que los niños y las niñas no cuentan. Es entonces, la subestimación de la capacidad del pensamiento filosófico de niños y niñas, una de las dificultades que imposibilita, de manera directa o indirecta, los espacios de diálogo y la creación de comunidades de indagación. Segundo, existió una barrera durante la realización del curso, dado que los docentes nunca (o pocas veces) se ven expuestos a encuentros donde prime el filosofar, lo que hace que no sepan los elementos configurativos de la experiencia; los docentes en formación tuvieron dificultades para formular preguntas pertinentes que potenciaran el pensamiento multidimensional (p.178). Tercero, en relación con las preguntas, además, los participantes manifestaron la dificultad que tiene en la formulación de preguntas de orden superior o filosóficas, lo que con llevó a la necesidad de que mediante el curso se dieran a conocer los tipos de preguntas y la importancia de plantear preguntas que faciliten el pensar por sí mismos de los educandos.

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

Retomando las investigaciones realizadas en Colombia, Lara y Pulido (2021) exponen en un documento los resultados de la investigación “Formación de maestros para la promoción de cultura de paz: una perspectiva ética y política” un proyecto de Formación de maestros para la cultura de paz en escuelas rurales de Boyacá, el cual tuvo como objetivo analizar los discursos y las prácticas de profesores de escuelas rurales para la construcción de paz y la generación de ambientes de convivencia y de espacios pacíficos. Para el documento, se hizo uso de entrevistas, las cuales permitieron recolectar los datos, y para analizar la información arrojada por este instrumento, se empleó el software *Atlas Ti*. La sistematización de dichos resultados permitió reconocer que el pensar en comunidad favorece a su vez, el diálogo, la escucha, y el valor del otro. Adicionalmente, se llegó a conclusión del rol esencial que tiene la pregunta en la construcción de espacios reflexivos, la toma de conciencia, empoderamiento y fortalecimiento de la acción no solo en el ámbito escolar, sino en el rol de cada uno como agente de paz en el país.

Para finalizar, se destaca la investigación “Educación, conflicto y posconflicto en Colombia” realizada por Eduard Esteban Moreno (2017), que tenía por objetivo la comprensión crítica del fenómeno histórico del conflicto armado en el país, a su vez que se da una empatía experiencial entre el investigador y la investigación. Esto mediante un análisis documental, la recolección y sistematización, junto con la construcción retórica desde un enfoque hermenéutico-crítico. Esta investigación tiene gran relevancia puesto que hace gran énfasis en el docente y su lugar como agente de transformación social; debido a que la cultura de paz requiere del compromiso y participación activa de los docentes y los estudiantes (Moreno, 2017).

En conclusión, a través del análisis realizado a los antecedentes de investigación en el ámbito de la educación para la paz, se revela una rica diversidad de enfoques y perspectivas

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

que abordan la importancia de promover la cultura de paz en Colombia. Estas investigaciones han arrojado a la luz cuestiones cruciales, como la necesidad de involucrar a la primera infancia en la construcción de la paz, la importancia de la participación de la comunidad en la educación para la paz, y los desafíos que enfrentan los docentes al implementar estrategias filosóficas en el aula. Además, se ha destacado el papel fundamental del maestro como agente de transformación social en un contexto de conflicto y posconflicto. Estas investigaciones proporcionan una base sólida para comprender y abordar los desafíos que enfrenta la educación para la paz en Colombia y resaltan la necesidad de continuar desarrollando recursos pedagógicos y estrategias efectivas para promover la cultura de paz en el país.

### **Planteamiento del problema**

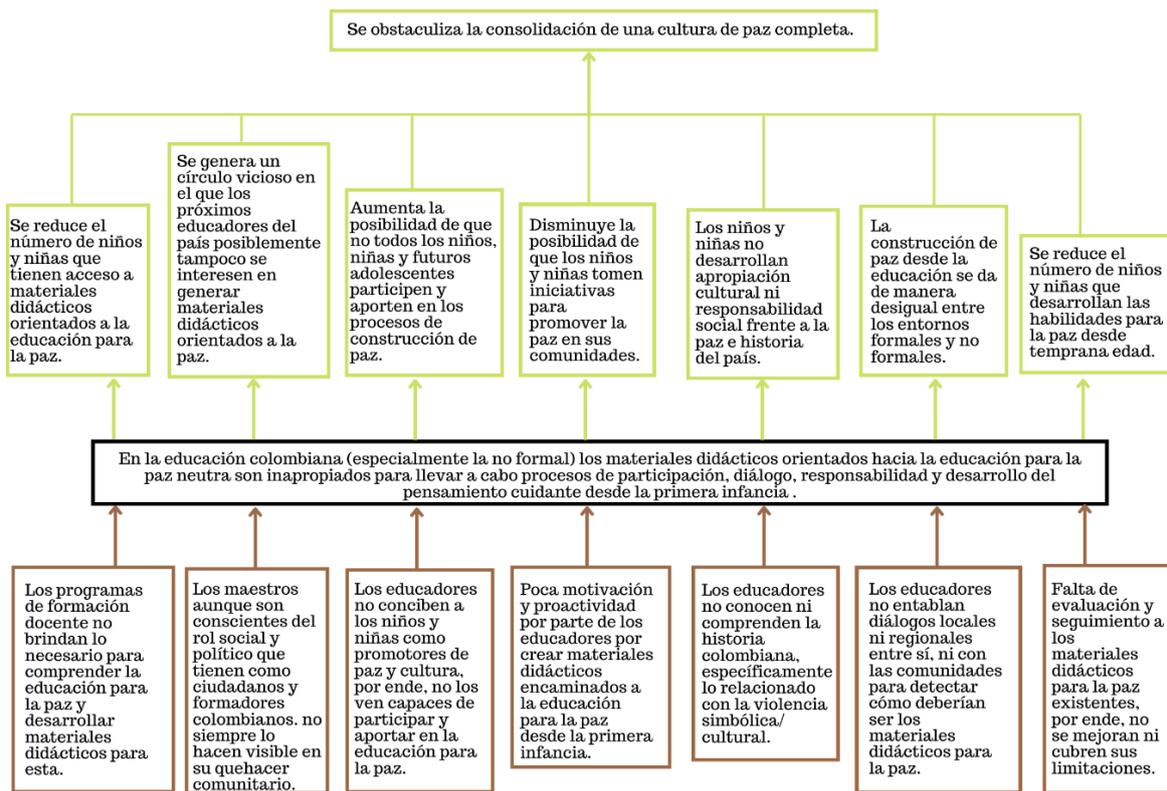
De acuerdo con lo anterior se identifica que el problema central que da lugar a la creación del material Colombia Anaawaa, es el siguiente: en la educación de Colombia los materiales didácticos orientados hacia la educación para la paz no son adecuados para niños y niñas en la primera infancia, pues dichos materiales apuntan especialmente al desarrollo de conocimientos y no a la participación. Adicionalmente, estos materiales, no cuentan con las condiciones suficientes para generar aprendizajes significativos, dado que son virtuales y pocos cuentan con materiales concretos. Entonces, la pregunta que ahora surge es ¿cómo potenciar la educación para la paz desde la primera infancia en entornos educativos a partir de un material didáctico?

### **Árbol del Problema**

Habiendo formulado el problema central y la pregunta problematizadora, es pertinente realizar un análisis de las causas y consecuencias del problema central a partir de la siguiente figura denominado Árbol del problema. En esta figura, el color negro representa el problema central, el café representa las causas de este y el verde las consecuencias.

### **Figura 1.**

Árbol del problema



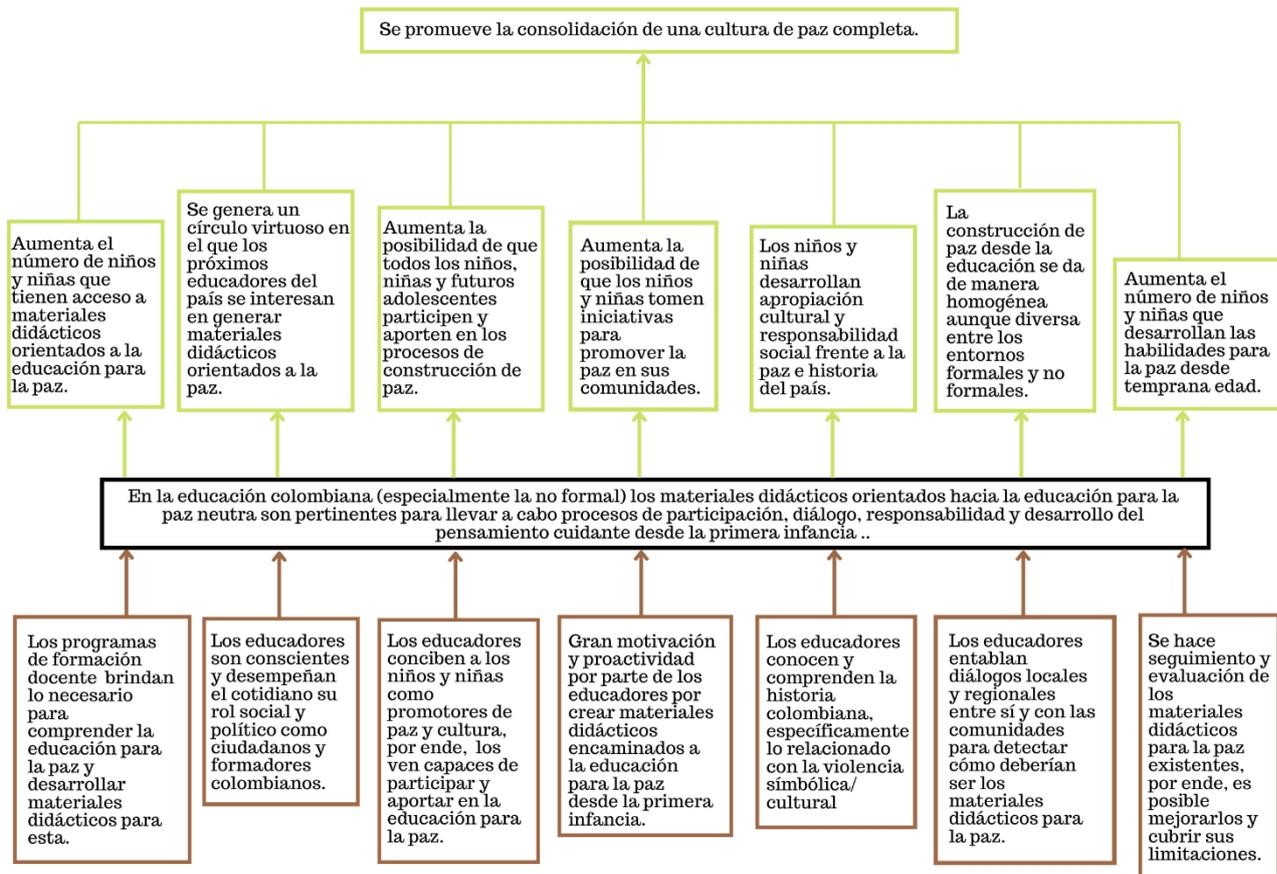
Fuente: elaboración propia

**Árbol de objetivos**

Luego de tener claras las causas y consecuencias del problema central, es posible traducir éstas a su versión positiva y así detectar los medios que se disponen (color café) para dar respuesta al problema central (color negro) y comprender cuáles son los fines últimos o resultados que se esperan (color verde).

**Figura 2.**

Árbol de objetivos



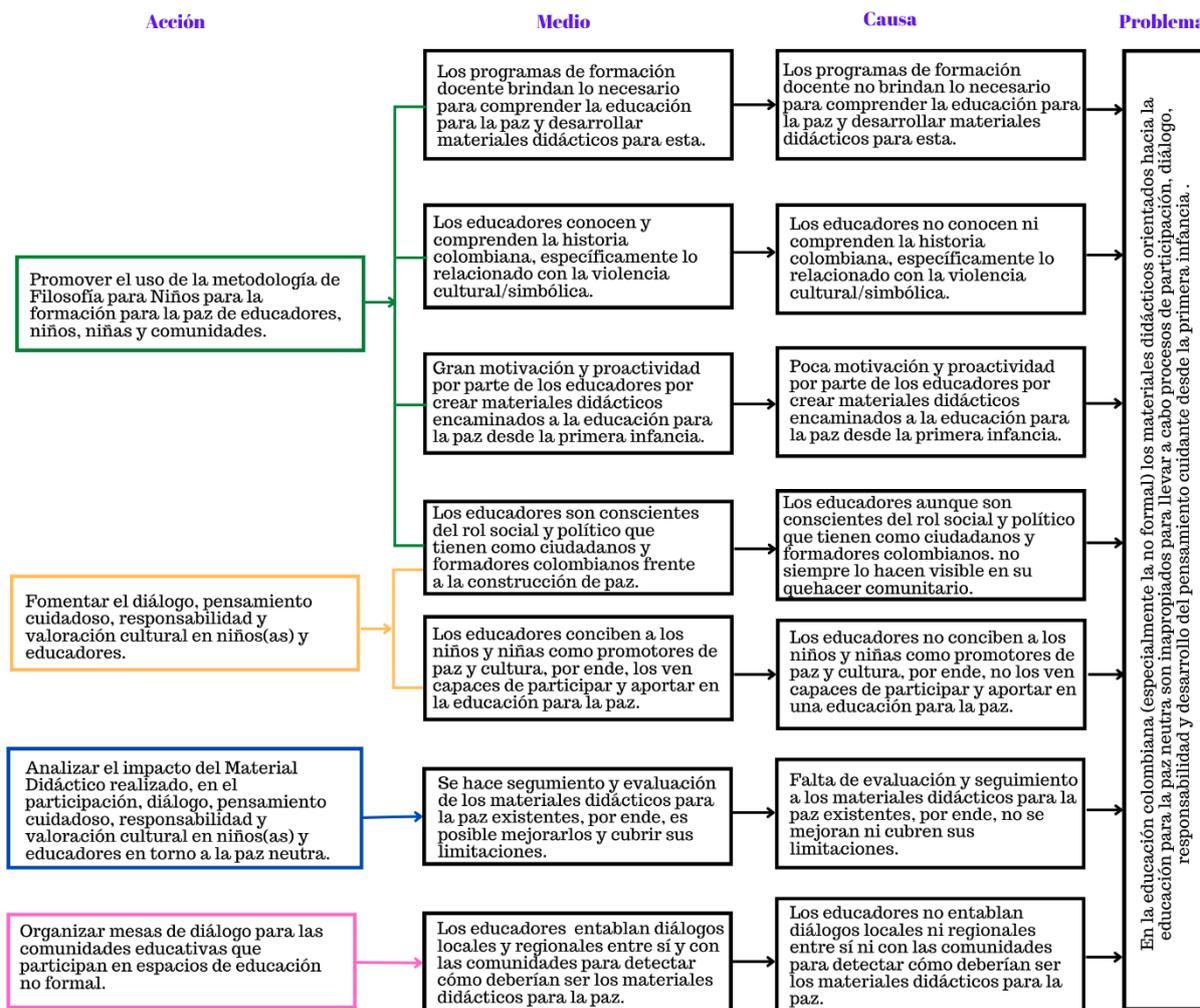
Fuente: elaboración propia

**Coherencia Causa, Medio y Acción**

Finalmente, los medios brindan claridad en cuánto a qué tipo de acciones se deberían formular para dar solución a las causas del problema central y alcanzar los fines últimos. Por esto, en la siguiente figura se establecen las acciones necesarias y se vinculan con los medios y causas a los que corresponden.

**Figura 3**

Análisis de coherencia entre causa, medio y acción



Fuente: elaboración propia

Nota: Si bien cada una de las causas cuentan con una acción y un medio, es necesario recalcar que la acción que se encuentra resaltada con color rosado “Organizar mesas de diálogo para las comunidades educativas que participan en espacios de educación no formal” no se vincula estrechamente con la presente propuesta, por lo tanto, no es viable desarrollarla, dado que se sale del alcance propuesto para el material didáctico.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Diseñar e implementar el material didáctico " Colombia Anaawaa" para niños(as) de Colombia entre los 5 y 8 años, a partir de los postulados del programa FpN para contribuir a la consolidación de la cultura de paz en el país desde la primera infancia.

### **Objetivos Específicos**

- Caracterizar el desarrollo de la educación para la paz de manera que se conozcan los contextos y la población objetivo.
- Idear un material didáctico que les permita a las comunidades de entornos educativos favorecer los encuentros de diálogo desde la propuesta de FpN para fortalecer en la población objetivo su rol como agentes promotores de paz.
- Diseñar un material didáctico que les permita a los niños(as) aproximarse de manera personal y reflexiva a conceptos como la cultura de paz, el diálogo, la valoración de la diversidad, la responsabilidad y los Derechos de los Niños a expresarse y participar con libertad, a la vez que los docentes facilitan y guían estos recursos desde la propuesta FpN.
- Aplicar el recurso Colombia Anaawaa en un espacio educativo no formal, con poblaciones de niños entre los 5-8 años, en los cuales se pueda observar la apropiación de habilidades como el diálogo, la participación y la responsabilidad en torno a la paz, así como el uso de FpN en bibliotecas comunitarias e instituciones educativas.
- Evaluar la implementación del recurso Colombia Anaawaa, con el fin de analizar el impacto de él en la participación, diálogo, responsabilidad, pensamiento cuidadoso y valoración de la diversidad en los(as) niños(as) y educadores, mediante la recopilación de las reflexiones pedagógicas suministradas por los implementadores que lo apliquen con el fin de identificar fortalezas, limitaciones y aspectos a mejorar.

### **Marco teórico**

Dada la naturaleza del material didáctico a desarrollar, se organizó el marco teórico en dos grandes categorías: la Educación para la Paz y la Filosofía para Niños (FpN). Para facilitar su comprensión cada una se dividió en subcategorías; en Educación para la Paz se encuentran educación para la paz, violencia y conflicto, y pluralidad de conceptos de paz. En el caso de Filosofía para Niños, las categorías son pensamiento, lenguaje y diálogo, y participación.

## **Educación para la Paz**

### ***Fundamento Teórico de la Educación para la Paz***

La educación para la Paz hace parte de uno de los ámbitos de la pedagogía social, denominado Animación sociocultural y desarrollo comunitario. Por lo tanto, acoge rasgos esenciales de la PS, como los siguientes: 1. Se acentúan en el desarrollo de la socialización y la sociabilidad de las personas. 2. Buscan la participación de las personas y comunidades en la vida sociocultural, y 3. Se materializan en los múltiples contextos de la vida cotidiana (Úcar y Beltrán, 2017). No obstante, como se muestra a continuación, la Educación para la Paz cuenta con su propio bagaje teórico.

Para abordar el fundamento teórico de la Educación para la Paz, se reúnen los planteamientos globales de Ian Harris, profesor de la Universidad de Wisconsin–Milwaukee, Xesus Jares, presidente de la Asociación Galego-Portuguesa de Educación para la Paz, Betty Reardon fundadora y directora del Centro de Educación para la Paz, Irene Comins Mingol con una propuesta teórica más actual desde la Universidad Jaume y José Tuvilla Rayo, Coordinador Regional del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia. Por último, se mencionan los aportes teóricos de la propuesta educativa de Paulo Freire en el contexto latinoamericano.

Para Harris, la Educación para la Paz es interrumpir que las personas vivan por instinto para que comiencen a vivir armónicamente con los demás (Harris citado por Sánchez, 2015),

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

por lo cual, engloba la enseñanza sobre qué es la paz, por qué no se da, cómo se puede lograr y cuáles son los desafíos que se presentan. Al tiempo, implica promover habilidades no violentas (non-violent) y actitudes pacíficas. De allí, para Harris (2004), los postulados principales de la Educación para la Paz son:

1. Explica las raíces de la violencia.
2. Enseñar alternativas a la violencia.
3. Se ajusta para cubrir diferentes formas de violencia.
4. La paz en sí es un proceso que varía según el contexto.
5. El conflicto es omnipresente.

El primer postulado invita a los educandos a aprender acerca del “otro” para deconstruir imaginarios de “enemigos”. El segundo, presenta alternativas pacíficas para enfrentar la violencia, como, por ejemplo, la negociación o reconciliación. El tercer postulado, explica el carácter dinámico de la Educación para la Paz según el tipo de violencia que busque enfrentar. Con relación a esto, el cuarto postulado expone que la Educación para la Paz varía según los espacios físicos y simbólicos donde se desarrolle, pues estos tienen normas culturales específicas. El quinto postulado admite que el conflicto es inevitable – y, hasta necesario – en la vida humana (p.6).

Los postulados descritos reflejan que, para Harris (1988), la Educación para la Paz busca tanto informar como formar en habilidades para la paz, dado que, si los ciudadanos están informados sobre alternativas pacíficas para resolver conflictos, entonces evitarán recurrir a la violencia. Con esto, la acogida de la paz será cada vez mayor hasta convertirse en una norma cultural, de modo que los ciudadanos sean los mismos promotores de paz que hagan realidad el concepto de paz estable y duradera. Sin embargo, Harris afirma que para que esto suceda, es

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

necesario intervenir en ciertas maneras de pensar que se han instaurado en el transcurso de la historia y causados problemas de violencia entre grupos sociales. Los comportamientos violentos cambiarán, sólo cuando hayan cambiado las estructuras de pensamiento que los sostienen.

En este orden de ideas, la Educación para la Paz se caracteriza por incentivar una actitud crítica y creativa para buscar alternativas frente a las estructuras sociales actuales. No obstante, Harris (1988) reconoce que un maestro que enseñe desde la Educación para la Paz no puede garantizar que los educandos acogerán y trabajarán por la paz de inmediato, pues la incidencia de la educación en la cultura es un proceso lento, que de ninguna manera ocurre de un día a otro. Para entender mejor tal proceso de incidencia, se resumen las metas que Harris propone para la educación para la paz (Harris, 1988):

- Valorar la riqueza del concepto de paz, es decir, mostrar una imagen de la paz que involucre amor y respeto por el otro, y que visibilice los esfuerzos del pasado, presente y futuro por la justicia.
- Abordar los temores fruto de los ciclos de violencia histórica a través de la acción de los educadores de paz.
- En relación con lo anterior, proporcionar información acerca de los sistemas de defensa que tiene el país.
- Comprender el comportamiento de la guerra, la injusticia y la violencia. De tal forma que, se logre una comprensión intercultural y una orientación para el futuro, que reduzca la incertidumbre.
- Enseñar la Paz como un proceso permanente, continuo y dinámico, desarrollando estrategias para la transformación personal y social, concibiendo el proceso como correctivo, pero a su vez y con mayor importancia preventivo.
- Promover la paz en el pensar y hacer desde, por y para el concepto.

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

- Desplegar un proceso de humanización que estimula el respeto por la vida, a partir del sentido de responsabilidad y confianza de las personas, consigo mismas y con los demás.
- Desarrollar habilidades para resolver problemas de manera no violenta y mediante mecanismos más seguros.

Complementado lo propuesto por Harris, Jares afirma que la Educación para la Paz brinda los caminos metodológicos para lograr que cada ciudadano se comprometa con la cultura de la paz, que rechace cualquier forma de violencia y asuma la búsqueda de soluciones a los conflictos que enfrenta su país desde la crítica, el diálogo, la cooperación y la solidaridad (Jares, 2003). En este sentido, la Educación para la paz es un proyecto unitario y multidisciplinario, del cual todos los campos del currículo educativo se deben hacer cargo. Además, está asentado en la paz positiva y en el conflicto, opera a través de lo didáctico y de la configuración de interacciones pacíficas entre los agentes educativos (Jares, 2003).

Jares describe el proceso de la Educación para la Paz como continuo y permanente, cultivador de una mirada creativa de los conflictos – no evasiva – que quiere dotar a las personas de lo necesario para que analicen de forma crítica su realidad e impulsen transformaciones a favor de esta. Para ello, es necesario educar desde los valores de la justicia, la autonomía, la toma de decisiones, entre otros (Jares citado por Sánchez, 2015, p.78).

Reardon (1988), por su parte, centra su mirada de la Educación para la Paz en las interrelaciones que se dan entre la persona, la sociedad y su entorno natural, pues es desde allí que puede surgir una genuina conexión entre su interior y el exterior. Así, pues, las interconexiones humanas cobran sentido nuevamente y llama la atención el preocupante fenómeno de fragmentación que éstas sufren en la actualidad. A partir de esto, Reardon (1988) presenta 4 dimensiones de la Educación para la Paz: En la primera dimensión la persona es el

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

centro del proceso educativo que, además, es holístico. La segunda dimensión es el contexto humano que rodea a la persona, este está conformado por diferentes sistemas que también es interrelacionan entre sí. La tercera dimensión es el ámbito ecológico que concibe al planeta tierra como la morada de los humanos. La cuarta dimensión es la orgánica y la del desarrollo. Según esta lógica, el aprendizaje es parte de procesos de desarrollo: el desarrollo de la persona, de la especie humana y de una especie en relación con las demás.

Para Reardon (citado por Sánchez, 2015) cada persona tiene una gran responsabilidad frente a las interrelaciones que entabla, pues en sus manos está cultivarlas desde la reciprocidad dejando de lado todo enfoque utilitarista. Este sentido de responsabilidad debe enseñarse desde edades tempranas, lo que quiere decir que niños y niñas deben apropiarse de su papel actuante en la vida educativa y social en el presente. Esto se logra si se promueve su participación, autonomía y capacidad de agencia. Siendo así, la Educación para la Paz comienza en lo personal de cada persona, para que, a partir del ejercicio de la responsabilidad, trasciendan a la influencia en problemas globales en busca de la paz.

Comins Mingol (2009) da otra mirada a las interrelaciones humanas, pues considera que desde allí surge la responsabilidad de cada persona al tener la posibilidad de impactar en la realidad de otros. En este orden de ideas, la Educación para la Paz tiene la capacidad y por tanto el compromiso de crear prácticas de cuidado y responsabilidad en la ciudadanía “donde las personas pueden manifestarse a sí mismas, como cuidadoras y/o receptoras del cuidado, en diálogo unas con otras, preocupadas por el bienestar propio, el de los otros y otras, y el de la naturaleza” (Comins Mingol citado por Sánchez, 2015, p.88). Esto convierte al cuidado como eje central de las prácticas democráticas participativas que se dan en la Educación para la Paz.

De acuerdo con lo anterior, Tuvilla (2004) retoma la relevancia de educar personas conscientes de su rol en el mundo y a partir de ello explica la necesidad de que la Educación

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

para la Paz sea una educación basada en el desarrollo humano y, entonces, sea cognitivo-afectiva, sociopolítica y ecológica. Para esto, propone que la Educación para la Paz opere a través de un proyecto pedagógico de educación ciudadana que promueva la participación, los derechos humanos, la tolerancia, el diálogo y la reflexión, la resolución de conflictos desde la no-violencia y el respeto por la diversidad. Tales virtudes se deben ejercitar desde la infancia, pues en este periodo de tiempo hay más flexibilidad frente al cambio y menos estructuras mentales adultas.

Desde Latinoamérica, Freire no se constituyó como un educador para la paz, pero sí trazó los referentes de esta desde la Educación popular y la Pedagogía de la liberación. Estas propuestas educativas surgen en respuesta a la condición de opresión en la que viven muchas personas a causa de la violencia, las injusticias y la desigualdad. Sin embargo, lejos de ser propuestas asistencialistas, buscan empoderar a cada persona para que se libere a sí mismo y libere a los opresores (Freire, 1973). Así, la responsabilidad de denunciar las situaciones deshumanizantes y hacer algo al respecto reposa en cada persona.

Freire argumenta que para que una sociedad se libere de la opresión, debe ser partícipe de una educación no bancaria (es decir, no transmisioncita) sino “[...] dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha” (Freire, 1999, p.83). Pues es en las relaciones dialógicas, alfabetizadas y críticas donde se cultiva la alfabetización y pensamiento crítico-reflexivo (habilidades clave para la paz) necesario para que cada individuo detecte las situaciones que le oprimen y asuma su liberación. Esto es lo que propone la Pedagogía de la liberación.

Junto a la Pedagogía de la liberación, la Educación popular es precursora de la Educación para la Paz porque reacciona educativamente frente a la violencia institucional en

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

la que viven muchos ciudadanos y les invita a apropiarse de su rol y potencial político para transformar dicha violencia. Algunos de sus principios son (Gómez, 2013, p.10):

- La integralidad.
- Énfasis en la participación.
- La relación entre proceso educativo y proceso organizativo.
- La producción y apropiación colectiva del conocimiento.
- La práctica de lo aprendido.

Gracias al impulso de la Pedagogía de la liberación y de la Educación popular, surge La Educación en Derechos Humanos, que opera como el camino y cura educativa para evitar – o tratar – las dictaduras, el conflicto armado y la guerra, pero también, para garantizar oportunidades económicas, laborales, culturales y sociales a todos los ciudadanos. En otras palabras, para lograr la paz (Magendzo citado por Gómez, 2013). Esto cobra relevancia al entender que en Latinoamérica y particularmente, en Colombia, la desigualdad y exclusión social han sido principales causales de la violencia, por lo tanto, la paz no se conforma con decirle no a la violencia, sino que emerge del reconocimiento de la realidad de los pueblos y de las causas de sus conflictos. Así, los verdaderos agentes de paz son los “pueblos” y la paz es más que acuerdos (Velado citado por Gómez, 2013).

Así, finalmente, poco a poco emergen diferentes enfoques de Educación para la Paz que tienen en común una metodología dialógica acompañada por la disposición de encontrarse de frente con el otro, aceptando y valorando sus diferencias, y reconociendo el lugar que ocupa para encontrar la verdad, llevar a cabo procesos de reconciliación, fortalecer la identidad y, así, poco a poco lograr la paz (Gómez, 2013). Estos son enlistados por Gómez (2013), así (pp. 14 - 15):

- Educación para la convivencia.

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

- Educación para el conflicto.
- Educación comunitaria.
- Educación para la democracia participativa.

Los enfoques y posturas teóricas abarcadas respecto a la Educación para la paz coinciden en varios elementos, entre ellos la presencia de la violencia, la oposición a esta y la pluralidad de conceptos de paz cuya suma tiene por resultado la cultura de la paz. En seguida, se desarrolla la teoría dada para cada uno de estos elementos. En el caso de la violencia se parte de los postulados de Johan Galtung, fundador del International Peace Research Institute (PRIO) en Oslo. Respecto a la paz se acude a los planteamientos de Kenneth Boulding, Johan Galtung, Francisco Jiménez, entre otros.

***Violencia***

Galtung (2016) explica con claridad que la violencia es privación de los derechos humanos fundamentales, como disminución de la satisfacción de las necesidades básicas. Incluso, las amenazas son violencia. Otra mirada que le da a la violencia es que esta puede ser el resultado del fracaso en la transformación de los conflictos. Aquí, es importante la definición que Galtung brinda sobre conflicto: “una crisis y una oportunidad, que puede desarrollar un meta-conflicto, es decir, una agudización negativa de la crisis que llamamos violencia y que puede ser de carácter planificado o espontáneo, visible o invisible, presente o futuro” (Galtung citado por Calderón, 2009, p.74). De modo que, según Galtung (1998) puede haber conflicto sin violencia y violencia sin conflicto.

Calderón (2009) en un análisis de la Teoría de Conflictos de Galtung, explicita las siguientes características de los conflictos (p.67):

- Son crisis y oportunidad.
- Son hechos naturales, estructurales y permanentes para el ser humano.

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

- Son situaciones de objetivos incompatibles.
- No se solucionan, se transforman.
- Implican experiencias vitales y holísticas.
- Son una dimensión estructural de las relaciones.
- Son una forma de relación de poderes.

Dentro de las tipologías de violencia, se encuentran la directa, estructural, cultural y simbólica. En estas tipologías entran en juego las dos variables del estudio sobre la violencia: su utilización y su legitimación. Igualmente, para explicar los tipos de oposición a la violencia se encuentran los términos no violencia, no-violencia y noviolencia.

La violencia directa constituye aquellas manifestaciones de la violencia explícitas, bien sea de manera física, verbal o psicológica. La violencia estructural, expone Galtung (2016), se da cuando una clase dominante adquiere mayores beneficios en una estructura (instituciones u organizaciones) que el resto, esto quiere decir que se basa en la explotación como resultado de intercambios desiguales. Esto se da como resultado de sistemas políticos, sociales y económicos no adecuados. Algunos tipos de violencia estructural es la alienación, la pobreza, la injusticia social, entre otras (Galtung en Lawler citado por Sánchez, 2015).

Este mismo autor afirma que la violencia cultural se da cuando aspectos de la esfera simbólica (como la religión, la ideología, el lenguaje, el arte, la ciencia empírica o formal, entre otras) son utilizados para legitimar la violencia, sea directa o estructural. Sin embargo, se debe tener en cuenta que no se puede catalogar una cultura totalmente como violenta, sino que preferiblemente se dice que “el aspecto A de la cultura C es un ejemplo de violencia cultural” (Galtung, 2016, p. 149).

Por su parte, la violencia simbólica es definida por (Bourdieu y Wacquant, 1992) como la violencia que se ejerce de manera indirecta sobre un individuo, con su complicidad

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

inconsciente, esto debido a que al compartir sistemas de pensamiento con su agresor que legitimen su dominación tiende a pasar desapercibida, a normalizarse, a encontrarse oculta. Tanto la violencia cultural como la simbólica se reflejan cuando un grupo social (cultura dominante) impone una definición del mundo o categorías de percepción de la realidad que legitiman y esconden la violencia (Del Pozo, 2018).

Es importante resaltar que la violencia directa y estructural se manifiesta y hasta se justifica gracias a la violencia cultural (Galtung, 2016). Es decir, la violencia cultural genera y legitima sus manifestaciones directas, estructurales o simbólicas. Entonces, se puede decir que, la violencia directa es un suceso, la estructural es un proceso no lineal y la cultural es más bien insistente, pues cualquier transformación cultural es lenta” (Galtung, 2016).

En cuanto a la oposición a la violencia, esta se aprecia en diferentes términos. Existen la No violencia, No-violencia y Noviolencia que se correlacionan con la violencia directa, estructural y cultural (Del Pozo, 2018). Como Del Pozo (2018) lo explica, la No violencia se logra cuando la violencia es una variable ausente en las relaciones humanas. En cambio, la No-violencia (en inglés non-violence) reconoce que la realidad social requiere que se renuncie al uso de la violencia como camino para la resolución de conflictos, y así se opone a la violencia estructural. La Noviolencia, por su parte, constituye una sólo palabra que se opone a la violencia cultural y simbólica a través de la construcción de una filosofía para la paz. Esto es obra de Aldo Capitini (Jiménez citado por Del Pozo, 2018).

Ahondando el término Noviolencia, se encuentran las dimensiones de esta dadas por López (citado por Del Pozo, 2018, pp.31-32). Estas son:

- La noviolencia es un método con procedimientos y técnicas para intervenir en los conflictos (gestionarlos, transformarlos o solucionarlos).
- Es una forma de lucha no armada contra las múltiples manifestaciones de la violencia.

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

- Tiene una dimensión política pues reconoce la capacidad y responsabilidad de cada ciudadano de crear relaciones pacíficas.
- Implica el autoconocimiento para descifrar cómo actuamos y porqué.
- Es una cosmovisión sobre el ser humano y la naturaleza, basada en la dignidad humana y en la libertad para escoger el amor, la cooperación, la sensibilidad y la filantropía como camino.

Finalmente, Galtung (2016) añade una necesidad más que al verse vulnerada, sería catalogada como violencia. Esta es la necesidad de equilibrio ecológico, pues es una condición básica para la existencia y el bienestar humano; “si no se respeta, el resultado es la degradación humana” (p. 151).

***Pluralidad de conceptos de Paz***

Sobre la paz y su definición, se evidencia que es un término complejo y polisémico que se puede usar de varias maneras. Sin embargo, se han adelantado aportes teóricos desde la investigación para la paz, que la definen a través de elementos como la paz positiva, la paz negativa, la paz neutra, entre otros. A continuación, se presenta el desarrollo teórico de estos.

Por un lado, se encuentra el concepto de paz negativa propuesto por Kenneth Boulding (Vera, 2016), esta se caracteriza por la ausencia de la guerra y de los sistemas de violencia o amenaza organizada de manera nacional o internacional (Sánchez, 2015). En esta mirada de la paz toda la responsabilidad recae en el estado, dejando de lado la necesaria participación y cooperación de los ciudadanos, pues ellos configuran las estructuras sociales y culturales que dan o no lugar a la paz. En contraste, Galtung (1964) propone la paz positiva, que es el pleno disfrute de los derechos humanos por cada individuo, esto significa que esta paz requiere de la reducción y expeler la violencia estructural, que para Galtung es la violencia que más afecta a

la sociedad, pues “deja marcas no sólo en el cuerpo humano, sino también en la mente y en el espíritu” (Galtung, 2016, p.153).

Frente a este tipo de paz, Tuvilla (2004) afirma que la paz positiva es un concepto holístico que involucra el desarrollo humano junto con el entorno ambiental, la garantía y ejecución de los derechos humanos; la democracia participativa y la cultura de la paz y no de la violencia (Tuvilla, 2004). Entonces, según este mismo autor, la paz positiva trae la suma de la relación armónica del ser humano consigo mismo (paz interior), con los demás (paz social) y con el entorno (paz ecológica) en todos los contextos posibles (Tuvilla Rayo, 2004, p. 110).

Galtung (1993), complementa su propuesta con la fórmula que tiene como resultado la paz, siendo esta la suma de la empatía, la no violencia y la creatividad. Como se explicó anteriormente, esta fórmula está respaldada por la teoría de conflictos elaborada por el mismo autor, pues los conflictos más allá de ser catalogados como buenos o malos, se deben entender, analizar y transformar.

En paralelo, Jiménez en Del Pozo (2018) propone que la fórmula para la paz es la suma de la no violencia, la no-violencia y la noviolencia. Además, sugiere el concepto de paz neutra, que acompaña de los términos - tomados de los objetivos de Desarrollo sostenible – vulnerabilidad (paz vulnerable), sostenibilidad (paz sostenible) y resiliencia (paz resiliente), para oponerse a la violencia cultural y a la violencia simbólica (Jiménez en Del Pozo, 2018). Este autor, desarrolla los siguientes supuestos en relación con la paz neutra: Primero, es un estado utópico. Segundo, incide en la violencia cultural y/o simbólica, para crear paz y destruir la violencia. Tercero, opera desde la educación, la investigación y el diálogo. Y, cuarto, la cultura es neutra, por tanto, puede contribuir a la eliminación de la violencia a través de mecanismos de convivencia (Jiménez en Del Pozo, 2018, p.33; Jiménez, 2016, p.18).

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

En este orden de ideas, la Cultura de la Paz, sería la suma de la paz negativa, la paz positiva y la paz neutra. No obstante, las tipologías de la paz no terminan allí, y entonces, se extiende el concepto de Cultura de la Paz. Se encuentran otros conceptos, tales como la paz imperfecta propuesta por Francisco Muñoz, que se respalda en que la paz no es total ni absoluta, sino que convive con la violencia y el conflicto para darles solución mediante vías pacíficas (Muñoz y López, 2004). El común denominador en todas estas teorías es la necesidad constante de transformar los conflictos para buscar la paz y evitar la violencia (Jiménez, 2016, p.14).

### **Filosofía para Niños**

En un sentido amplio, Pineda (1992) diferencia la FpN de la Filosofía con Niños (enseñar a los niños el bagaje disciplinar de la filosofía) y de Filosofía de Niños (filosofías sistematizadas por los niños), haciendo énfasis en que esta se asemeja más a filosofar con los niños, es decir, no se trata de aprender filosofía sino de inventarla, elaborar un pensamiento de manera natural; a partir de la curiosidad, de la capacidad de asombro y abriendo paso a las preguntas incómodas que surgen en la infancia para cultivar las habilidades de pensamiento y la capacidad de autocorrección.

En armonía con lo anterior, surge el programa de FpN propuesto por Matthew Lipman en los años 60 en Estados Unidos, el cual busca enseñar a filosofar y pensar, más no enseñar filosofía. Esto solo se logra en compañía y diálogo con otros, por ello, el programa apunta a formar personas que sean capaces de convivir en una comunidad de búsqueda y diálogo permanente (Pineda, 2004) manteniendo una actitud abierta y democrática ante las perspectivas de los demás. Siendo así, FpN también es un programa que favorece la democracia escolar, recordando que esta sólo se da cuando los niños tienen espacios de participación y expresión de sus propias ideas, pensamientos y preguntas.

Sobre el fundamento filosófico de FpN, Echeverría (2015) expone qué esta propuesta cuenta con la influencia directa de los filósofos griegos, en especial los presocráticos, pues fueron las primeras personas en acudir a la razón para explicar aspectos de la vida y la naturaleza (Echeverría, 2015). Lipman plantea que estos filósofos se asemejan a los niños, ya que también son filósofos naturales en busca de la explicación de un mundo que les asombra. En suma, FpN toma de Sócrates la metáfora de la mayéutica como procedimiento para dar a luz cosas nuevas (Runes, 1981); así como la mayéutica era el arte de ayudar a dar a luz a las mujeres, la pregunta y la reflexión en las comunidades de diálogo es la manera de extraer conocimiento y pensamiento, de modo que, la pregunta se cataloga como el medio para educar. Asimismo, para Sócrates, el conocimiento se debe buscar y tal búsqueda ocurre en cooperación y diálogo.

Lo anterior constituye lo que es la filosofía para Sócrates, no es un listado de verdades, sino un proceso que se vive. En el método socrático, no dice la verdad, la busca (Echeverría, 2015). De allí que, en FpN, el educador no pretende encaminar a los niños a una conclusión, sino que los acompaña de manera activa en la búsqueda del conocimiento, esto implica que debe motivarlos, provocarlos e impulsarlos a pensar a través de las preguntas, que son tan importantes como las respuestas. Es así como los niños comienzan a encontrar el sentido de asuntos o conceptos que llaman su atención, partiendo de su experiencia y usando el diálogo como la manera de comprenderse mejor a sí mismos y a los demás. Esto les exige aprender a comunicarse en una forma asertiva, clara y coherente, a escuchar y comparar sus respuestas con las de los otros, a plantear preguntas y reflexionar.

Igualmente, el pragmatismo es otra corriente filosófica influyente en el pensamiento de Lipman (Echeverría, 2015). Con sus representantes Charles Sanders Peirce y William James, esta corriente propone un método para pensar con claridad al dar mayor relevancia a las consecuencias de las prácticas y acciones que emprende el ser humano. Puntualmente, James

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

propone 3 supuestos intrínsecos del pragmatismo: “que la reconciliación es posible entre dos extremos; que se puede llegar a ella de manera amistosa, y que esa reconciliación es mejor que cualquiera de los dos extremos” (n.p) (James, 1975 citado por Echeverría, 2015).

Adicionalmente, el psicólogo y educador John Dewey constituye un pilar tanto filosófico como pedagógico para FpN. Por el lado de la filosofía, también desde el pragmatismo, Dewey (citado por Echeverría, 2015) suscita que la filosofía debe ser transformada en actividad intelectual, esto es un proceso activo de indagación o, en palabras de Dewey, inteligencia crítica. Tal inteligencia crítica está al alcance de todas las personas y también representa una necesidad humana para manejar mejor las condiciones en que están inmersas y participar de manera rigurosa en el mundo, formando así lo que Dewey denomina democracia creativa (Dewey, 1939).

La democracia creativa y la inteligencia crítica requiere que cada persona ejercite el pensamiento de orden superior, que, en lugar de querer deshacerse de las inquietudes, las valora y disfruta al punto de hacerlas objeto de un proceso analítico y reflexivo riguroso para darles solución. Esto es lo que Dewey (1939) encierra en el concepto de actitud científica. De esta manera, la inteligencia crítica pretende dotar al ser humano de las herramientas necesarias para involucrarse en el mundo, pero de forma crítica, informada, creativa y manteniendo un sentido moral y social. Aquí, es evidente que lo que la propuesta de FpN busca es ampliar el rango de posibilidades de los niños para ejercer su rol como ciudadanos capaces de configurar tal democracia creativa y participación en el mundo (Echeverría, 2015).

Esto es crucial en la evolución de la sociedad, pues los cambios sociales son producto de la incidencia de cada persona en esta. Por ello, los medios para lograr transformaciones que apunten a la democracia, la justicia, la equidad y el respeto son la educación del pensamiento y el diálogo. No obstante, no es cualquier tipo de educación la que genera el cambio. Dewey

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

(citado por Echeverría, 2015) rechaza las ideas educativas centradas totalmente en el alumno o el docente y propone que la educación debe basarse en un modelo que conjugue la autonomía y capacidad de los niños con una guía intencional pero flexible por parte del educador para lograr aprendizajes significativos, cuya base es la capacidad de asombro. Además, Dewey sugiere que sea una educación que permita a los niños implicarse activamente en los conocimientos, lo cual se logra a través de la interacción con el medio y la búsqueda de soluciones a problemas de interés (Pineda, 1992).

Lo anterior da paso a los fundamentos psicopedagógicos de la FpN. En primer lugar, se encuentra el constructivismo desde la premisa de que los niños no son sujetos pasivos en la espera de recibir conocimientos, sino que son actores activos y dinámicos en todo proceso de enseñanza y aprendizaje (Echeverría, 2015). Vygotsky complementa esta premisa con su teoría sociocultural del desarrollo, en la que la escuela – y en realidad todo entorno educativo – es un escenario cultural y, por tanto, el aprendizaje es un proceso social donde los participan en la co-construcción de su proceso junto con los maestros, que son facilitadores del aprendizaje (Papalia et al, 2009). En este proceso, las interacciones sociales son esenciales pues permiten el desarrollo del lenguaje que hace posible el desarrollo del pensamiento (Papalia et al, 2009). Por ello, en FpN el diálogo es el núcleo de la comunidad de indagación, pues este lleva a los niños a materializar sus ideas en expresiones verbales y/o no verbales, lo que, a su vez, moviliza y desarrolla su pensamiento.

En adición, Vygotsky introduce la zona de desarrollo próximo, la cual reúne lo que las personas no podrían lograr por sí solas, pero sí con la ayuda de otros (Papalia et al, 2009). Esto da sentido a que la FpN opere a través de comunidades de indagación en lugar de dar predominancia al trabajo individual, pues es en compañía de sus pares y maestros, que los niños potencian su pensamiento y lenguaje. Bruner et al (1976) añade a esto el concepto de andamiaje, que radica en brindar a los niños el apoyo que necesitan para realizar algo, pero,

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

esos apoyos no son permanentes, sino que con el paso del tiempo el adulto o los pares los retiran, al detectar que lo que el niño no podía hacer antes sin ayuda ahora lo puede hacer por sí mismo.

Aquí es necesario traer a mención los aportes de Piaget recopilados en Papalia et al. (2009) sobre los procesos de evolución del desarrollo infantil. No se trata de ver el desarrollo como un proceso lineal que cumple con etapas rígidas, sino de comprender los distintos momentos de desarrollo por los que pasan los niños y la manera en que podemos fortalecer sus capacidades y movilizar sus potencialidades. Por ello, se parte especialmente del proceso de evolución del pensamiento infantil, que comienza siendo principalmente sensorio motriz (primer estadio del desarrollo según Piaget) pero se va transformando al punto de ser simbólico, lógico y racional. Es importante resaltar que lo que posibilita dichas transformaciones es lo que Piaget denomina “desequilibrio cognitivo”, es decir, el cuestionamiento de las propias ideas para afirmarlas, replantearlas o modificarlas gracias al contraste y a otras evidencias (Piaget, 1999). Esto es justamente lo que sucede en una comunidad de indagación.

Sumado a lo anterior, la teoría del aprendizaje significativo propuesta por David Ausubel (1983) sustenta al programa de FpN, en tanto diferencia las condiciones que gestan un aprendizaje significativo a uno por repetición; no se trata únicamente de aprender en cooperación con otros, es fundamental que los nuevos aprendizajes se relacionen directamente con los conocimientos y experiencias de los estudiantes y que, entonces, tengan una aplicación práctica y viable en sus vidas. Por esto, en FpN el diálogo que teje una comunidad de indagación surge de la contemplación de materiales: libros, cuentos, cortometrajes, obras, etc., que son de su interés (Echeverría, 2015). En esta dinámica salen a flote diferentes puntos de vista que deben encontrar la manera de convivir entre sí a pesar de no ser necesariamente compatibles. Gracias a esto, los niños construyen nuevos significados y/o robustecen los argumentos que dan validez a los significados previos. Este movimiento cognitivo se ve

evidenciado en la manera de actuar de los estudiantes, lo que significa que FpN no solo moviliza el pensamiento de los niños, sino también su conducta.

Respecto a las preguntas, éstas son un elemento crucial para filosofar. Ningún postulado filosófico emergió sin una pregunta que incomodó el pensamiento. Acerca de esto, los niños son expertos, fácilmente generan preguntas metafísicas, es decir, sobre términos tan amplios que son difíciles de conceptualizar; preguntas lógicas, que, en palabras breves, son búsquedas de los criterios que dan sentido y veracidad al mundo; y preguntas éticas que son la llave para entender lo que es valorado por la sociedad, lo que importa, lo que no, lo que se debería hacer y lo que, más bien, nunca debería ser hecho (Lipman, 1992).

Siendo así, la propuesta de FpN está constituida por proyectos educativos que buscan generar aprendizajes significativos para los niños a partir del desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. Dentro de estas se encuentran los estilos de pensamiento analítico, intuitivo, crítico, reflexivo, creativo y solidario; igualmente, pretenden desarrollar la comprensión ética, habilidades lógico-lingüísticas, valores para la convivencia y democracia. Esto significa, que el programa de FpN propicia que los niños crezcan personal y socialmente, para ser capaces de elaborar criterios para las situaciones que viven, tomar decisiones reflexivas y expresarse de manera asertiva, creativa y rigurosa en la comunidad democrática en donde se encuentren y en los demás ámbitos de sus vidas (Pineda, 2004).

Lipman (1992) realiza unas precisiones metodológicas sobre cómo desarrollar un programa de FpN. La primera de ellas es omitir en absoluto la extensa terminología de la filosofía y optar por emplear un lenguaje cotidiano y cercano a los niños. Luego, es necesario consolidar una comunidad de investigación que estimule la reflexión filosófica. Esto implica que hayan de antemano ciertas condiciones, por ejemplo, la posibilidad de filosofar, el respeto mutuo y la ausencia total de cualquier intención de adoctrinamiento. Sumado a esto, es

imprescindible que el maestro deje de lado la labor tradicional transmisioncita y se dedique a velar por la rigurosidad de los procedimientos para incomodar y movilizar el pensamiento, esto implica que tiene la responsabilidad de brindar a los niños las herramientas necesarias para que puedan construir, defender y comprender sus propios argumentos y los de los demás. Al tiempo, debe mantener una actitud abierta ante las múltiples experiencias y perspectivas que pueden surgir en las discusiones filosóficas.

Hasta aquí, se han dejado en evidencia algunos elementos que constituyen la esencia de la propuesta pedagógica de FpN, siendo estos el pensamiento, el lenguaje acompañado por el diálogo y la participación. En seguida, se ahonda un poco más en el bagaje teórico relacionado con estos conceptos.

### ***Pensamiento, lenguaje y diálogo***

Dewey (2010) explica que el pensamiento es una corriente automática de ideas, una sucesión de episodios imaginarios sin regulación. Dentro de la operación del pensamiento surgen representaciones mentales del mundo, en cuanto a esto, Bruner (1980) afirma que “los seres humanos aprenden gradualmente a representar el mundo en que operan a través de acción, imagen y símbolo” (p.27). A esto, añade que hay tres maneras de conocer algo: mediante su ejecución (representación enactiva), su imagen (representación icónica) o de un significado simbólico (representación simbólica). La representación simbólica es la representación más elaborada y abstracta que permite “plasmear nociones, sentimientos e ideas a través de sonidos o diseños abstractos” (Guzmán, 2022, p.149). Un ejemplo de ello es el lenguaje, que hace posibles procesos de conceptualización, categorización, comparación, formulación de ideas y conclusiones, entre otros.

En cuanto al pensamiento reflexivo, Dewey (2010) establece que este una revisión activa y rigurosa de cualquier forma de conocimiento, teniendo en cuenta sus fundamentos y

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

conclusiones. Igualmente, cumple algunas condiciones: “apunta a una conclusión; se desarrolla en una cadena organizada de ideas; impulsa a la investigación y se desarrolla sobre hábitos de la mente. Nos capacita para actuar deliberada e intencionalmente” (Dewey citado por Guzmán, 2022, p. 153). El lenguaje cumple una labor muy importante en relación con el pensamiento, pues le da significado mediante las palabras, de modo que, también “amplia la posibilidad de comprensión, gracias a la elaboración de significados y al razonamiento” (Guzmán, 2022, p.155).

Pineda (1992) añade que el pensamiento reflexivo garantiza la construcción de significados a través de procesos naturales, lógicos y ordenados, más que con técnicas de razonamiento. Además, es un proceso que tienen todas las personas por naturaleza, pero que tiene la posibilidad de ser mejorado a través de su ejercitación. Es allí donde interviene el programa de FpN, el cual ayuda a niños y niñas para ser más reflexivos y razonables a través de la solución de problemas, la toma de decisiones, la lectura, el diálogo, entre otros. De hecho, el objetivo principal de esta propuesta pedagógica es promover el pensamiento de orden superior en todos sus participantes, este se compone por el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso (Echeverría, 2015).

Echeverría (2015) explica que el pensamiento crítico se caracteriza por ser sensible al contexto, estar basado en criterios y ser autocorrectivo. Por su parte, el pensamiento creativo es espontáneo, más cercano a la emocionalidad, explora entre intuiciones, intenciones y contextos para dar a luz cosas nuevas que van más allá de lo que ya es y cultiva la sensibilidad estética. Este autor enfatiza que, para Lipman, la idea no es hacer niños y niñas racionales o emocionales, sino niños y niñas que sean razonables, es decir, que encuentren el equilibrio entre la razón y la emoción, sin dejar de lado la conciencia social. El pensamiento cuidadoso, en palabras breves, busca la democracia, la convivencia, el respeto y la no aceptación de cualquier suceso que atente contra la integridad de otra persona o del entorno (Lipman, 2016).

Esto hace parte de la conciencia social que busca fomentar la FpN. También es llamado pensamiento ético.

En FpN el pensamiento es también lenguaje y el lenguaje según Guillaume (citado por Sasseville, 2000) es una herramienta para representar y comunicar nuestra experiencia de manera entendible a otros. Aprendemos a hablar mediante la internalización de la manera en la que se habla, más no de lo que se dice. La huella que una comunidad de indagación deja en sus participantes, es que a través del diálogo se aprende el procedimiento para hablar y dialogar de manera clara, comprensible, coherente y asertiva.

Frente al pensamiento, Church et al (2014), mencionan que hacer visible el pensamiento es tan importante como crear oportunidades para pensar. Para hacerlo visible es necesario primero revisar la actitud que los educadores tienen frente al pensamiento de los estudiantes, ya que a veces tienden a ignorarlo o querer corregirlo sin ver lo que hay detrás de este. Una vez el educador abra los ojos al pensamiento de sus estudiantes, para hacerlo visible puede empezar por cuestionarlo con buenas preguntas, que se pueden materializar en rutinas de pensamiento (estrategias que brindan a los estudiantes un paso a paso para la producción de razonamiento). Aunque parezca obvio, los autores resaltan la importancia de escuchar el pensamiento para llegar a la comprensión, lo que implica ponerlo en diálogo, y finalmente, documentarlo.

### ***Participación***

Sobre la participación infantil, Hart, uno de los pioneros en el tema, comienza por diferenciar la participación dirigida por adultos y la participación que surge de la iniciativa de los niños (Hart, 1993). Para Mokwena (1993) la participación es vital para desarrollar relaciones de confianza, para formar el carácter y encaminar a los niños a apropiarse de su responsabilidad frente al desarrollo de nuevos aprendizajes, del diálogo crítico, de habilidades para la resolución de problemas, a ejercitar la creatividad y la iniciativa. En este proceso,

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

Mokwena coincide con Trilla y Novella (2001) al defender que los niños ya son ciudadanos con capacidad de agencia y de adquirir responsabilidades, dentro de su desarrollo, derechos y deberes.

Para Trilla y Novella (2001), la participación infantil tiene diferentes dimensiones y formas de presentarse. Las dimensiones son: la experiencia educativa, el desarrollo evolutivo, el valor democrático (educación en valores), la educación para la ciudadanía, la metodología participativa, el ejercicio político (responsabilidad ciudadana) y la inteligencia emocional. En cuanto a las formas de participación, estas surgen porque hay distintos grados, niveles y ámbitos de participación. Algunas de estas son (Morell et al, 2014): la participación simple, en que niños y niñas son parte de un suceso, pero de manera pasiva, solamente como espectadores; la participación consultiva, que se caracteriza porque niños y niñas intervienen a través del uso de la palabra; la participación proyectiva que implica la toma de iniciativa, el desarrollo de proyectos, la adquisición consciente de decisiones. En esta, niños y niñas intervienen de manera activa e incrementa su grado de responsabilidad; y, finalmente, la metaparticipación, cuya complejidad es mayor a la de las demás, pues en esta niños y niñas velan y reflexionan sobre su participación.

### **Metodología**

En este apartado se explica de dónde surge la elección del nombre del recurso, cuáles son sus componentes, contenidos y elaboración, con qué población y en qué contexto se aplicó, cuáles fueron los instrumentos de validación, las fases que se desarrollaron para su diseño y pilotaje y, finalmente, las consideraciones éticas que se tomaron en cuenta.

### **¿Por qué Colombia Anaawaa?**

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

Colombia Anaawaa es un recurso pedagógico que aporta a la búsqueda y construcción de paz en que se encuentra el país. Anaawaa es una palabra wayuu que representa *el estar bien con nosotros mismos, para estar bien con los demás y conseguir la armonía social*. Así, refleja muy bien uno de los pilares del recurso, la importancia de la paz personal, pero con el fin de trascender a la paz social, dada la responsabilidad que tiene cada persona con su entorno y comunidad.

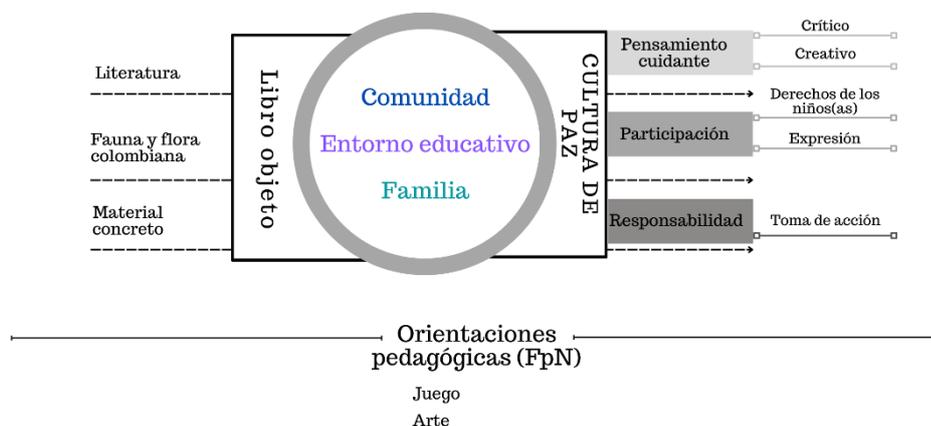
Por otro lado, esta palabra no ignora la existencia del conflicto, de hecho, involucra acciones concretas para volver la paz al cuerpo y luego, volver el cuerpo a la comunidad. Igualmente, el recurso no pretende eliminar el conflicto de la vida cotidiana y comunitaria, sino que busca brindar a niños y niñas las herramientas cognitivas y socioemocionales necesarias para evitar que los conflictos se conviertan en situaciones violentas.

Anaawaa también engloba la responsabilidad que las personas wayuu tienen respecto al cuidado de la paz, porque “la paz se genera, pero también se cuida” (Fuenmayor, 2022). Para cuidar la paz es necesario cuidar el pensamiento, la emocionalidad y la conducta desde la familia, pero también, a través de la participación social para garantizar la armonía en el territorio. Asimismo, el recurso apunta a promover el pensamiento cuidante en niños, niñas y educadores, para lograr la cultura de paz. Un pensamiento cuidante se asegura de que la integridad de todas las personas, del entorno y de la paz misma esté a salvo. En esto, como en el pueblo wayuu, todos tienen participación, responsabilidad y capacidad de acción; el hilo de la paz surge del interior de cada persona, pero se teje en comunidad.

Como está ilustrado en la siguiente figura, Colombia Anaawaa está constituido por componentes y contenidos concretos, que posibilitan alcanzar el propósito principal del recurso.

**Figura 4**

## Propósitos, componentes y contenidos de Colombia Anaawaa



Fuente: elaboración propia.

En el lado izquierdo del esquema se encuentra el principal elemento del recurso (el libro-objeto que vincula la literatura, la flora y fauna colombiana y material concreto). Este elemento pretende permeare los principales entornos e interacciones de los niños y las niñas (parte central del esquema) y lograr el objetivo del material “promover la cultura de la paz”, ubicado en la parte derecha, que se desglosa en: 1. Desarrollar el pensamiento cuidante (que implica el pensamiento crítico y creativo). 2. Impulsar la participación de los niños y las niñas (considerando la participación para la paz un derecho de la infancia) desde la expresión verbal, y 3. Cultivar el sentido de responsabilidad social (no se limita a la expresión, también busca que los niños y niñas tomen acción para la paz).

De manera transversal, se ubican las experiencias pedagógicas que se sugieren desde la metodología de Filosofía para Niños. Estas experiencias buscan que, a través de juegos y actividades artísticas niños y niñas pongan en discusión y reflexión el libro-objeto y a partir de

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

ello desarrollen acciones concretas desde sus propios presupuestos y posibilidades en busca de la cultura de la paz. En palabras más sencillas, son las experiencias pedagógicas las que hacen posible alcanzar el objetivo del recurso.

Es importante destacar que en Colombia Anaawaa la metáfora es facilitadora de la comprensión para el aprendizaje. Por ello, los personajes del recurso son flora y fauna propia de Colombia, que desde su rol y características naturales nos enseñan a hacer la paz. A su vez, la Guadua inspiró las fases de desarrollo del recurso (ver figura 4) y, además, ejemplifica muy bien que para crecer alto hay que crecer profundo primero, así como que, para construir la cultura de paz, es necesario cultivar la paz social y para ello, hay que construir primero la paz personal.

### **Población y contexto**

Colombia Anaawaa apunta a llegar a niños y niñas entre los 5 y 8 años de edad que asistan a entornos educativos como instituciones públicas o privadas y bibliotecas comunitarias de Bogotá. Ahora bien, teniendo esta generalidad, es necesario aclarar que, aunque la primera infancia en Colombia es considerada la etapa de los 0 a los 5 años, el presente recurso, se fundamenta en la UNICEF (2017) que propone esta etapa desde los 0 años y se extiende hasta los 8 años. Así mismo, el recurso también está destinado a los docentes y líderes de las bibliotecas comunitarias, mediante una sección de orientaciones de FpN.

Los datos frente a la población de los niños y las niñas se obtuvieron del informe de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá (2021). En principio se expone que, este informe realiza una segmentación de los estudiantes de preescolar y primaria, no se seleccionó ninguno de los dos grupos dado que se considera que los niños y las niñas entre los 5 y 8 años se encuentran cursando transición, primero, segundo e incluso tercero de primaria. Por ello, los

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

datos fluctúan dependiendo de lo que es suministrado por el informe. Para iniciar, para el año 2021 los niños y las niñas que viven en Bogotá entre los 5-9 años son 483.469, de los cuales 246.584 son niños y 236.885 son niñas. De manera que, según la Secretaría la población que debería asistir a una institución educativa es de 97.412 (5 años) y 482.313 (6-10 años) pero en realidad de participación educativa es de: 7,1% (5 años) y 35,2% (6-10 años).

Además, en lo que respecta a educación y la demanda educativa de los grados que deberían cursar los niños y las niñas que son población objetivo se encuentra que en el sector oficial en transición la demanda fue de 49.874, en primero de 61.124, el grado segundo -con 12 puntos más que en primero- la demanda fue de 61.136 y finalmente en tercero fue de 61.105. Y, en cuanto a las instituciones educativas en el sector no formal, se evidencia que las matrículas en preescolar fueron 44.731 y en primaria (desde grado primero a quinto) fueron 166.328 matrículas. No obstante, aunque estos datos son valiosos, también en el ámbito educativo formal también se considera importante contextualizar los datos de los docentes de las instituciones educativas (tanto de los colegios oficiales y no oficiales) donde en preescolar había un total de 8.852 y en básica primaria 21,329 docentes.

Ahora bien, en el marco de la educación también el recurso apunta (de hecho, con mayor relevancia) a cubrir los espacios de educación no formal (bibliotecas, parques, casas comunitarias, etc). Por ello, es indispensable contextualizar la evolución y desarrollo de las Bibliotecas comunitarias en Bogotá. Sin embargo, la información encontrada sobre ello es escasa, el único documento encontrado fue el documento de Bibliored del año 2011, llamado “Gestión de bibliotecas comunitarias, tendencias y desafíos”, de la cual se obtuvo la información siguiente: La localidad con más Bibliotecas comunitarias fue Suba con 13 en total, seguida de Ciudad Bolívar con 9, Kennedy con 6 y Rafael Uribe y San Cristóbal con 5. Las localidades con menos bibliotecas comunitarias son: Bosa con 1, Puente Aranda, Santa fe,

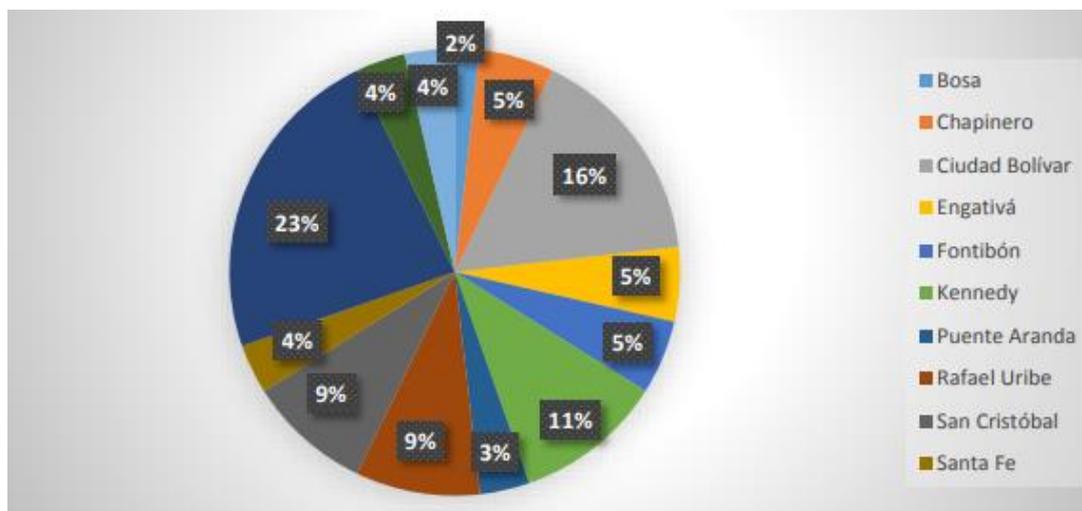
## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

Usaquén y Usme con 2, seguidas de Chapinero, Engativá y Fontibón con 3. Hasta el momento no se encuentra registro de ninguna Biblioteca comunitaria ubicada en Teusaquillo.

Respecto a la labor que realizan las bibliotecas comunitarias Bibliored de acuerdo con la Figura 5, encuentra que la localidad con mayor población atendida es Puente Aranda con el 23%, seguido de Ciudad Bolívar y de Kennedy.

**Figura 5**

Población atendida en las Bibliotecas Comunitarias.



Fuente: BIBLIORED (2011). Población atendida en las bibliotecas comunitarias.

Ya dados a conocer estos datos generales de la población objetivo, se clarifica que se priorizó la aplicación del material en un espacio de educación no formal, puntualmente en un espacio literario dentro del Festival de memoria rural, la juntanza y la paz del territorio Usmeño en la Vereda el Uval. En la aplicación nos acompañó Libros Buenos a la Vereda (una biblioteca itinerante liderada por educadoras que opera en Usme, zonas urbanas y rurales).

### Instrumentos para la validación

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

Para la validación del recurso Colombia Anaawaa, se recurrió a técnicas de evaluación y testeo propuestas en el Design thinking. Primero, se llevó a cabo una interacción constructiva, que consistió en pedirle a niños, niñas y educadores participantes en la aplicación del recurso, que mientras lo exploraban relataran sus pensamientos en voz alta. Esto será registrado de manera auditiva y fotográfica.

Luego, se realizó un grupo focal con los educadores que hayan participado en la aplicación del material, para escuchar sus reflexiones pedagógicas entorno a este. Estos resultados fueron sistematizados en la matriz de *feedback* que contiene las siguientes categorías: comentarios positivos, críticas constructivas, dudas o inconvenientes e ideas nuevas.

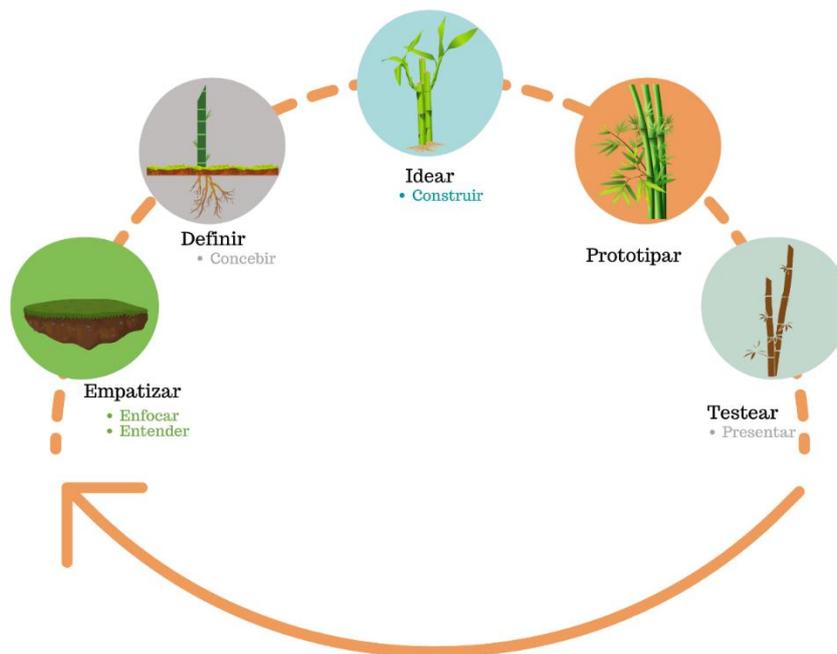
### **Fases de desarrollo**

El desarrollo del recurso Colombia Anaawaa se soporta principalmente en la Investigación Basada en el Diseño y Design Thinking, de allí que se cuenten con 5 Fases (empatizar, definir, idear, prototipar y testear), que justamente coinciden analógicamente con el ciclo de vida de la *Guadua angustifolia* propia de Colombia.

### **Figura 6**

Fases de la investigación

Fases de desarrollo del recurso con las diferentes etapas de Design thinking y la analogía con las etapas de crecimiento de la *Guadua*.



Fuente: elaboración propia

Para comenzar, se realiza la metonimia con esta planta gigante (no es un árbol) por sus características y su relación directa con el recurso. Primero, la Guadua cuenta con un sistema de raíces fuerte y muy abundante, de allí se parte para creer que como la Guadua se requiere que la educación y todos los agentes educativos echen raíces y creen un sistema en donde todos participen en los procesos que buscan la paz, solo así el crecimiento que se dé a posteriori tendrá la fortaleza suficiente para alcanzar grandes alturas y lograr una verdadera cultura de la paz (sin participación no hay cultura). Además, la Guadua es una hierba que requiere de mucha luz solar; de manera que para el recurso esta “luz” esencial es la FpN, sin esta propuesta educativa, el recurso didáctico no tendría sentido, de hecho, el crecimiento no se podría dar y el propósito no se podría alcanzar. Aunque, La Guadua es resistente a suelos pesados, generalmente crece sobre suelos sueltos, profundos y bien drenados; esto hace referencia a que, si bien conocemos que en muchos de los casos la población objetivo del recurso se encuentra en contextos difíciles, se pretende con los materiales concretos empezar a trabajar porque esa

“tierra” (esos contextos) empiecen a soltarse y mojarse (gracias a la motivación que genera un recurso innovador) para favorecer el cultivo de la planta. Es por esta razón que se crea la primera fase:

### ***Fase de observación de las condiciones –Empatizar–***

Esta fase corresponde al momento previo del cultivo de una guadua, durante el cual es necesario observar las condiciones ecológicas y el manejo silvicultural del terreno (Salas, 2003). Esto tiene relación directa con la fase empatizar, pues el primer paso de cualquier proceso creativo es indagar en el tema central, analizar sus antecedentes y caracterizar el contexto y la población objetivo. Para ello se realizó primero un acercamiento teórico a los conceptos centrales y luego, se recolectaron sugerencias y expectativas de otros educadores a través de 5 entrevistas semiestructuradas sobre educación para la paz, pedagogía del cuidado, biodiversidad colombiana, diseño gráfico y Design Thinking. Estas personas fueron claves para dar sentido a la propuesta desde sus experiencias y conocimientos. La tabla 1 recopila los aportes más significativos de las entrevistas y cómo se implementó en el recurso didáctico.

**Tabla 1**

Entrevistas a expertos.

<b>Experto Entrevistado</b>	<b>Temas en el que es experto</b>	<b>Aporte a la investigación</b>
Experta 1	Artes visuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formato del libro en rollo.</li> <li>• Material del libro: Facilitando la manipulación y prolongado la vida útil del libro objeto.</li> </ul>

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

Experta 2	Pedagogía del Cuidado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar que todas las categorías de análisis (explícita o implícitamente) se vieran transversales en el recurso.</li> </ul>
Experta 3	Educación para la paz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambio de concepto de paz neutra a cultura de paz, por pertinencia al hablar de construcción de paz en contexto educativo.</li> </ul>
Experta 4	Design Thinking e Investigación Basada en el Diseño (IBD)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acercarnos a la comunidad mediante alguna técnica de manera que pudiéramos recoger las opiniones de la población objetivo.</li> </ul>
Experta 5	Biodiversidad Colombiana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugerencia de posibles personajes (la mariposa amarilla, frailejones, etc.).</li> <li>• Se espera que el material no revictimice ni busque colocar a un personaje (externo) de salvador. Se sugiere hablar de recuperación y resiliencia del ecosistema, la participación y el cuidado.</li> </ul>

Nota: Los nombres de los expertos no aparecen en la tabla para respetar su anonimato

Fuente: elaboración propia

A partir de la sugerencia realizada por la experta en Design Thinking, se realizó una entrevista a la biblioteca itinerante “Libros buenos a la vereda”, donde se privilegió el uso de la técnica "Dentro-Fuera". Por medio de esta entrevista con las tres personas de Libros buenos

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

a la vereda, se lograron recoger las voces de la población objetivo e introducirnos en la fase de definir.

**Figura 7**

Técnica Dentro o Fuera.



Fuente: elaboración propia

Durante esta fase se reiteró la necesidad de abordar los conocimientos sobre la cultura de paz y los elementos entorno a la construcción de esta, tanto en niños y niñas, como en los líderes comunitarios y maestros que lideran las bibliotecas comunitarias. También se confirmó que, para que dichos conocimientos trasciendan en la comunidad, deben tratarse de manera transversal en el diálogo propiciado por alguna herramienta que lleve el concepto abstracto de la paz, a una idea más concreta y cercana para los niños y las niñas y por tanto para la comunidad. Esto, fue ratificado en la entrevista realizada al equipo de Libros buenos a la vereda donde, además, manifestaron lo valiosa que es la oportunidad de desarrollar estos procesos con los niños y las niñas que asisten a bibliotecas comunitarias, especialmente en los contextos

rurales, para desde allí, iniciar diálogos adecuados sobre la noción de conflicto, las paces, la armonía y la participación.

### ***Fase de Renuevo –Definir-***

Esta fase corresponde al estadio inicial de madurez de la Guadua. Se trata del primer brote de la planta, que se caracteriza porque “el crecimiento longitudinal de los tallos empieza a manifestarse por la elongación completa y sucesiva de los entrenudos comenzando por el inferior...” (Salas, 2006, p.58); que en otras palabras se define como la etapa en la cual la Guadua logra crecer en sus raíces y sale un pequeño brote que permite concebir el proceso de manera más significativa. Al pasar unos meses está empieza a alcanzar su máxima altura para proceder a otra etapa de desarrollo. En la analogía con el presente trabajo, durante esta fase, a través de la técnica **Insights** (Escribir la información clave y reveladora que se recolectó en la investigación teórica) se definieron los elementos y componentes específicos que, como raíces profundas, dieron solidez al diseño del recurso didáctico. Los resultados claves que surgieron de la técnica *insights* son:

- Palabras que cimientan el recurso didáctico. (Apéndices 1, 2 y 3) Donde, de acuerdo con las definiciones dadas por Del Pozo (2018) en su libro Educación para la Paz, se escogieron conceptos que fueran necesarios para hablar de paz. De la lista de todas aquellas definiciones, se determinaron los elementos fundamentales e imprescindibles para realizar el recurso didáctico, de manera que con estos conceptos fuera posible desarrollar el gráfico de propósitos, componentes y contenidos de Colombia Anaawaa (Figura 4).
- Recurso didáctico más adecuado. Entre las opciones de tipo de recurso que podía ser Colombia Anaawaa pasó de ser un botiquín, a ser un kit, para finalmente convertirse en un libro objeto.

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

- Narrativa y personajes. Fue necesario determinar el escenario donde se iba a desarrollar la historia, así como los personajes principales y secundarios. Allí fue se contó con el apoyo de la experta en biodiversidad colombiana, esto con el propósito de que la narrativa fuera coherente con la realidad de los ecosistemas colombianos. Además, para que las categorías de análisis se vieran implícitas en la historia, se realizaron lluvias de ideas sobre las temáticas de los capítulos y cómo se podían abordar durante el desarrollo de la misma.
- Actividades de FpN. Teniendo en cuenta la lluvia de idea de la narrativa y los personajes, se propusieron posibles actividades que invitaran a niños y niñas a tener una experiencia real con el concepto y por tanto dialogar sobre el mismo.
- Materiales concretos. En coherencia con las actividades, la posible narrativa y personajes se realizó una ideación sobre los materiales que podría tener Colombia Anaawaa.

***Fase de Guadua verde o biche –Idear-***

En relación con la etapa de desarrollo de la Guadua, esta fase se inicia cuando las hojas de la parte superior de la planta se desprenden y dan lugar a las ramas primarias (Salas, 2006). Así, al –idear- el recurso, se realizó un proceso de lluvia de ideas sobre cómo debería ser la narrativa de la historia, cómo estructurar sus capítulos, qué personajes y sucesos incluir, cuáles deberían ser los materiales concretos, cómo se podría presentar el cuento al ser un libro-objeto. Los resultados de esta lluvia de ideas fueron:

1. Se consolidaron las categorías que darían estructura y secuencia a la narrativa. Estas son: Paz personal para la paz social; noción de conflicto y maneras creativas de abordarlo; noción de cuidado para la paz (cuido como forma de relacionarnos con nosotros mismos, con los demás y con el entorno, y cuidado para sanar); participación y trabajo cooperativo para la

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

paz (tejer en comunidad); memoria. En esta última categoría surgieron las preguntas sobre cómo abordar la memoria sin caer en acciones revictimizantes y sin mostrar realidades que pueden llegar a ser crudas y desconocidas para los niños y las niñas de Bogotá.

2. Cada capítulo (que responde a una de las categorías) debe tener: preguntas orientadoras que guíen la reflexión, actividades que impliquen las interacciones de los niños y actividades que permitan interiorizar las reflexiones.

3. La protagonista puede ser una Colibrí, dada la leyenda de los colibrís como animales que ayudan a apagar incendios o puede ser una Mariposa amarilla, teniendo en cuenta que es un animal representativo para Colombia y que la Comisión de la Verdad ha empleado para simbolizar la resistencia de pueblos colombianos que, en medio de la guerra, buscan vivir en paz y preservar la esperanza (Comisión de la Verdad, 2021).

4. Otros posibles personajes son: tortuga morrocoy, flor de loto, mono cotudo, aves corocoro.

5. Surge la idea de emplear el fuego para hacer alusión al conflicto: el fuego no es negativo, así como el conflicto tampoco lo es, lo negativo son los incendios que surgen cuando el fuego no se controla ni se usa de manera adecuada, así como lo nocivo es afrontar los conflictos con violencia.

6. La idea inicial de la narrativa era: la protagonista Anaawaa emprende un viaje por Colombia para llegar a la región Andina y atender el llamado para ayudar a pagar un voraz incendio. No obstante, luego de conversaciones con la experta en biodiversidad colombiana, se identificó que esta idea podía resultar victimizante y se replanteó por la idea de que Anaawaa emprende un viaje al páramo de Chingaza en la región Andina, pues ellos descubrieron el secreto de la paz tras vivir y recuperarse de un voraz incendio.

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

7. El material concreto debe representar los elementos principales de la narrativa (tanto personajes como objetos).

Luego de realizar tal lluvia de ideas se inició un proceso de idear – visualizar – reflexionar – replantear, que dio como resultado lo siguiente: la protagonista del libro-objeto sería una mariposa llamada Anaawaa que, al conocer a su amiga la Tingua Azul, emprende con ella un viaje al páramo de Chingaza en la región Andina. Allí en el páramo distintos animales les darían pistas sobre el secreto de la paz y finalmente, las invitarían a ser parte de la construcción de paz ¿Cómo? Llevando a otros páramos lo que aprendieron y los elementos que los habitantes del páramo de Chingaza emplean para generar y mantener la paz. Esto se amplía en la siguiente fase.

***Fase de Guadua gecha o madura –Prototipar-***

Una vez la Guadua cumple con unas características en específico (color, forma, textura, tamaño) es la única fase adecuada para hacer uso de sus tallos, porque tiene su máxima resistencia (GBC, s.f). Entonces, una vez realizada la lluvia de ideas, la fase de –prototipar- consiste en el diseño y materialización del recurso en su totalidad. Para materializar el recurso, se realizaron las siguientes acciones (Apéndice 3):

1. Escribir y editar la narrativa.
2. Ilustrar y diagramar la narrativa.
3. Una vez hechas las ilustraciones, se mandaron a hacer en una carpintería las fichas de madera.
4. Se compraron los elementos concretos, se mandaron a hacer los impermeables y se recolectó la tierra.
5. Se revisaron los gramajes y tipos de papel, se seleccionó, compró, se cortó y se imprimió.

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

A continuación, se describe el prototipo que resultó: el libro-objeto está compuesto por una caja de madera, que contiene el pergamino con la narrativa, una cartilla de orientaciones, cinco botellas de tierra, un pocillo de juguete, una mochila tejida, 3 impermeables, 18 fichas de madera y una bolsa con diversos hilos y cintas. A continuación, se encuentra una descripción más completa de los recursos que dispone el material:

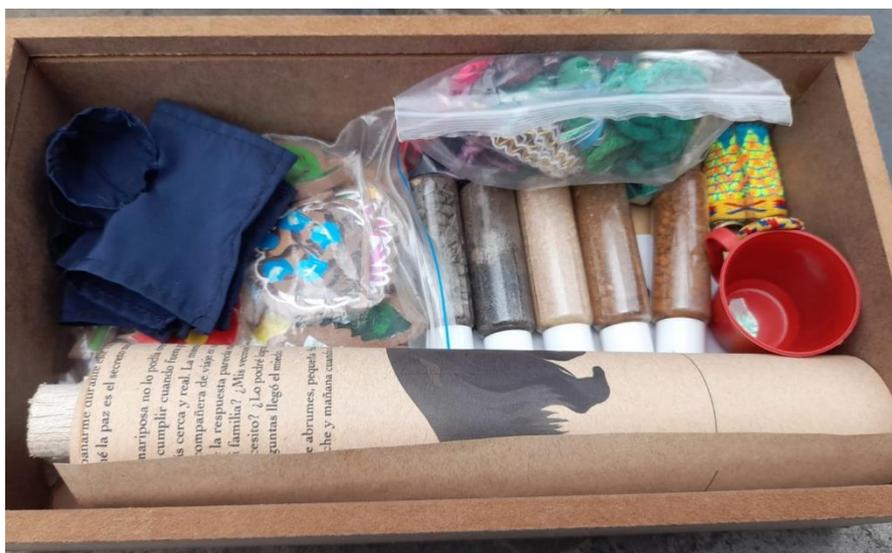
1. Pergamino: el pergamino (Apéndice 4) contiene la totalidad de los capítulos que componen la narrativa. Durante los 8 capítulos se desarrolla la historia sobre una mariposa amarilla llamada Anaawaa que viaja desde el Magdalena hacia la Región Andina con una amiga llamada la Tingua Azul. Durante la travesía, Anaawaa conoce distintos personajes que la llevan a pensar y dialogar entorno a la paz personal y la paz social, el cuidado, la noción de conflicto, participación, tejer en comunidad y memoria (que corresponden a las categorías de análisis). Allí, además se encuentran plasmadas las ilustraciones de los personajes principales y secundarios, que, si bien tienen un estilo animado, mantienen las características de los animales reales.
2. Cartilla “Orientaciones Pedagógicas desde FpN” (Apéndice 5): esta cartilla contiene las preguntas y actividades sugeridas para cada capítulo. Teniendo en cuenta que los capítulos son extensos, se buscó que la cartilla propusiera por cada capítulo unas preguntas sugeridas para propiciar el diálogo, una actividad para hacer en conjunto (estas actividades se plantearon desde el juego, arte y exploración del medio), con sus respectivos materiales sugeridos y finalmente, una actividad que retara a niños y niñas a involucrar a la comunidad en la construcción de la paz.
3. Fichas de los personajes (Apéndice 6): 17 fichas realizadas en madera con las ilustraciones de los personajes tal y cómo se encuentran a lo largo de la narrativa, además de una ficha adicional en la que se observa la silueta del mapa de Colombia con la ubicación de los páramos en la región.

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

4. Material concreto. Dentro del recurso hay 5 tipos de materiales concretos diferentes. Contiene: una mochila que hace referencia a la mochila que le regalan a Anaawaa para emprender su viaje (Apéndice 7); un pocillo (Apéndice 8), que representa el cuidado que le brindan mediante un pocillo de agua de panela; tres impermeables pequeños (Apéndice 9) que se diseñaron para podérselos colocar a los personajes de madera, haciendo referencia a los impermeables que les ofrecieron a Tingua y a Anaawa para no enfermar por la lluvia; 5 botellas con diferentes tipos de tierra (Apéndice 10), que hacen referencia a los tipos de tierra para controlar el fuego y que posteriori facilitarán la actividad sugerida en la cartilla de Orientaciones desde FpN; y finalmente, la bolsa de diferentes hilos y cintas (Apéndice 11), que hace referencia a tejer la paz y por tanto, a la actividad correspondiente al capítulo “La araña Ocre”, donde con estos materiales los niños construirán una telaraña de la memoria. Véase la Figura 8

**Figura 8**

Fotografía del libro-objeto, perspectiva global.



***Fase de Guadua Seca –Testear-***

En esta fase la Guadua, ya inicia un proceso de decoloración y el ciclo vegetativo finaliza (Salas, 2003). Una vez el diseño estuvo materializado, la fase –testear- consistió en realizar la prueba piloto del recurso en un espacio educativo no formal y de evaluarlo a partir de ello. El objetivo de la aplicación fue observar la apropiación de las habilidades descritas en los elementos de la propuesta (pensamiento cuidante, participación y responsabilidad) entorno a la paz, analizar la pertinencia del diseño del recurso en relación con sus objetivos y escuchar a las educadoras que acompañaron y observar la prueba piloto para identificar las fortalezas y aspectos a mejorar del material a partir de sus comentarios. Los instrumentos de validación empleados fueron: la interacción constructiva y el grupo focal. Los resultados obtenidos a través de dichas técnicas se tabularon mediante una matriz de *feedback* que contiene las siguientes categorías: comentarios positivos, críticas constructivas, dudas o inconvenientes e ideas nuevas (esto se profundiza en el apartado de resultados). A partir de la realimentación, se formularon los ajustes necesarios para realizarlos y volver a la fase de testeo, recordando que en la Investigación Basada en el Diseño es necesario someter varias veces el producto realizado a pruebas de validación, para luego sí difundirlo en la realidad educativa.

**Descripción de la prueba piloto**

La prueba piloto transcurrió específicamente en un espacio literario dentro del Festival de memoria rural, la juntanza y la paz del territorio Usmeño en la Vereda el Uval. En la aplicación nos acompañó Libros Buenos a la Vereda, con quienes se realizó la planeación de la prueba piloto (Apéndice 12) . Asistieron a la actividad aproximadamente 14 niños y niñas desde los 3 años hasta los 13 años, estos fluctuaron durante la implementación puesto que algunos se retiraban cuando ocurría alguna novedad en el torneo en el que concursaban los

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

adultos. Al iniciar se realizó la lectura de la carta informativa, a las 8 niñas y 6 niños sus acompañantes, ninguno decidió retirarse y se dispuso entonces a realizar la intervención.

Dado que la extensión del libro no permite que se trabajen todos los capítulos en una misma sesión, se realizó un breve resumen del inicio de la historia hasta el siguiente capítulo (de manera demostrativa con las fichas de las personas) para que así los niños y las niñas se pudieran contextualizar. Es así, como se dio inicio a la lectura del capítulo “la partida” y se entabló un diálogo frente a las siguientes preguntas sugeridas: ¿Qué emociones experimentaba Anaawaa antes de partir en su viaje? ¿Por qué crees que se sentía así? ¿Cómo crees que Anaawaa pudo manejar sus emociones antes de partir en su aventura? Cuando te sientes frustrado, con tristeza o rabia ¿Crees que necesites de alguien más para que te ayude? ¿Quién?

Una vez se terminó el diálogo, se procedió a realizar los ejercicios sugeridos de los capítulos 1 y 2 con la actividad rectora del arte. Se inició con la actividad “Volver la paz al cuerpo, sentirme para ser”, donde primero se dieron las indicaciones para que cada uno pudiera hacer su barco de papel (Apéndices 13 y 14) y, posteriormente, realizara con su barco la actividad de respiración, colocando su barco en su estómago, simulando el océano, inhalando para que el barco suba y exhalando para que baje (Apéndice 15 y Apéndice 16). Una vez se terminó este ejercicio se les dio la instrucción de crear su propia mochila (tal y como Anaawaa), con plastilina realizaría diferentes caminos y explicaría qué cosas podría llevar en dicha mochila para recordar a las personas que más ama (Apéndice 17 y 18).

Dado que en este punto de la intervención el tiempo que la Feria había dispuesto para la implementación ya casi terminaba, se tomó la decisión de prescindir de la lectura del capítulo “El Frailejón y la montañagua” y realizar una narración con los personajes del capítulo y los sucesos más relevantes para poder pasar al ejercicio con la actividad rectora del juego “Carrera: unidos por nuestras raíces”. Donde, en dos grupos deberían atar sus pies (su pie derecho con el

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

izquierdo de su compañero del lado y el pie derecho con el de su compañero del lado izquierdo) y andar así hasta llegar a la meta (Apéndices 19), en alusión a la forma en la que las micorrizas se comunican en el páramo.

Finalmente, cuando los grupos llegaron a la meta, se les propuso cerrar la intervención en el círculo de la palabra donde todo había comenzado (Apéndice 20). Los niños y las niñas se sentaron y se les preguntó ¿qué tenían que hacer para llegar a la meta, cuidando que el otro no se cayera? Los participantes respondieron y se realizó una reflexión final.

Nota: La figura se realizó con base en Desing thinking y se ilustró con las etapas de desarrollo de la guadua. El título negro corresponde a la etapa según Desing thinking y las palabras que se encuentran al inferior de este título (en colores) hacen referencias a los momentos de la Investigación Basada en el Diseño.

### Cronograma y presupuesto

#### Tabla 2

Cronograma de acuerdo con las fases

<b>Fase Empatizar</b>	Noviembre 2022 – marzo 2023
<b>Fase Definir</b>	Marzo 2023 – mayo 2023
<b>Fase Idear</b>	Mayo 2023 – junio 2023
<b>Fase Prototipar</b>	Junio 2023 – septiembre 2023
<b>Fase Testear</b>	Septiembre – noviembre 2023

#### Tabla 3

Presupuesto

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

Recursos x Unidad	costo		total
	2022	costo 2023	
Elaboración de los elementos concretos	30.000	36.000	
Diagramación	100.000	100.000	
Ilustraciones	100.000	150.000	
Otros elementos	10.000	30.000	
Impresión	40.000	50.000	
Transporte (aplicación)	10.000	12.000	
Materiales implementación	20.000	20.000	
		X unidad	\$ 418.000

**Consideraciones éticas**

El pilotaje del recurso Colombia Anaawaa se acoge a los fundamentos de la participación infantil recopilados por Chocontá (2022). De modo que, se consideró necesario contar con el consentimiento informado de los acudientes y educadores, y el asentimiento de los niños y las niñas. No obstante, dado el contexto donde se implementó, las encargadas de la biblioteca sugirieron mejor realizar una carta informativa (ver Apéndice 21) tanto para los padres, como para niños y niñas donde se explica: el propósito del pilotaje, el procedimiento, el derecho a retirarse, las garantías de confidencialidad y protección de datos, y consultar la autorización para la toma de registros audiovisuales. Las personas que no quisieran participar entonces podían retirarse.

## Resultados

A continuación, se describen los resultados en tres partes. Primero, se presentan los resultados en cuanto a la visibilización del pensamiento cuidante y emocionalidad (Se escogen estos elementos pues son los predominantes de los capítulos que se trabajaron durante la prueba piloto). Estos resultados se desprenden de las intervenciones verbales durante la interacción constructiva. Segundo, se exponen los resultados de la observación de la interacción constructiva acerca de la pertinencia del diseño y elementos del recurso. Finalmente, las reflexiones pedagógicas obtenidas del panel con las educadoras de Libros buenos a la vereda que acompañaron la intervención serán expuestos a través de la matriz de *feedback*.

### **Pensamiento cuidante y emocionalidad**

Entre los resultados que arroja la observación de los niños, se obtiene que los niños y las niñas comprenden la noción de cuidado de manera unidireccional, de un adulto a ellos y ellas. No obstante, cuando otro niño o niña reconoce ese papel desde el cuidado de él hacia otro (su hermano), los demás participantes empiezan a proponer otros tipos de cuidado: “a mi perro”. Además, respecto a la pregunta “Cuando te sientes frustrado, con tristeza o rabia ¿Crees que necesites de alguien más para que te ayude? ¿Quién?” se encuentra que los niños conciben que la ayuda o cuidado proviene de su círculo familiar primario, pues todos respondieron que las personas que les ayudan son los padres, únicamente 3 niños (as) respondieron que sus hermanos(as). También se evidenciaron las acciones que ellos relacionan con cuidar, por ejemplo, ante la pregunta ¿Cómo cuidan a sus hermanos o mascotas? Las respuestas fueron “les doy de comer y les doy agua” “si está triste lo consiento o salimos al parque” “jugando con ellos”. Por otro lado, dada la pregunta ¿Cómo cuido a los demás en el contexto de una discusión? los niños concordaron que se hace “pidiendo perdón”. Finalmente, uno de los niños

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

relacionó la paz con el autocuidado colectivo, pues tras jugar a las micorrizas el niño dijo “conseguir la paz para no caernos (en el juego) y así estar tranquilos”.

Durante la prueba, fue evidente un elemento que hace parte del pensamiento cuidante: la emocionalidad. Respecto a esta, cuando Anaawaa emprendió su viaje, los niños y las niñas de los 4 a los 7 años manifestaron que seguramente Anaawaa sintió emociones como tristeza y miedo. No obstante, 3 de las 4 niñas más grandes (entre los 11 y 13 años), manifestaron que Anaawaa no sentiría nada, porque “chévere viajar sin los papás”. Frente a la pregunta de ¿Qué creen que hizo Anaawaa con ese sentimiento? ¿Qué harían ustedes? Se obtuvieron respuestas como: “si se siente mal, llorar”, “mirar tele”, “estirar”, “respirar”, “respiro y me pongo en calma”, “jugar futbol”, “A mí se me pasa al rato, dejo así y ya. No pasa nada, me voy y ya”, “Me voy solo y ya estoy en paz”, “Me encierro en mi cuarto”, “Me desahogo hablando con los demás”, “Dormir”, “Desquitarme con alguien,” “Jugar con mi gata”, “Llorar y luego resolver”, “Abrazar a nuestros padres”, “Entretenernos”.

Estas respuestas permiten afirmar que las preguntas que suscita el material desde FpN se consideran adecuadas para la participación de cualquiera de las edades en las que fueron pensadas ya que son abiertas, se tienen en cuenta experiencias previas de los participantes y esto resulta después de que escucharon el fragmento de la historia y se conectaron con una vivencia (la de Anawaa) que podría pasarles a ellos. Además, este diálogo también se facilitó, por la metodología de FpN en donde los participantes se ubican de manera cómoda y en círculo para que sus opiniones sean escuchadas. Por lo tanto, todos y todas pudieron dar sus opiniones de manera abierta.

### **Pertinencia del diseño y elementos del recurso**

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

De manera general, se puede decir que el diseño del recurso es pertinente pues: 1. Genera la motivación, curiosidad y enganche de los niños y niñas. 2. Impulsa su participación verbal constante. 3. Es fácilmente manipulable por los niños, lo que da pie a otras formas de participación (Por ejemplo, una niña tomó la ficha de Anaawaa para presentar que volaba, tal y como lo narraba un capítulo que se leyó). 3. Facilita entablar diálogos entorno a conceptos abstractos y mantenerlos en el foco de la conversación. Los elementos que presentaron errores significativos fueron el rollo de la narrativa, al ser poco práctico y la organización interna del recurso, al no facilitar su uso intuitivo. **Por ello, dentro de los ajustes a realizar las fichas estarán acompañadas de títeres de dedo. También, se consultará nuevamente a la experta en diseño, para encontrar la manera de que el material sea más intuitivo.** A continuación, se detallan los resultados que respaldan lo expuesto mediante la matriz de la interacción constructiva que abarca las interacciones que los elementos del recurso permiten, los errores que son susceptibles de mejorar y sorpresas que presentaron, como elementos emergentes que surgieron de la experiencia.

**Tabla 4**

Matriz de interacción constructiva

Elementos a evaluar	Interacciones	Errores	Sorpresas
Capítulos de la narrativa La partida y La montaña	*Generaron intercambios comunicativos constantes. *Cautivaron a los niños, pues mencionaban objetos, lugares o seres vivos de algún modo conocidos para ellos. *Permitían a los niños evocar sus interacciones más cercanas y compartirlas según el tema del diálogo.	*El concepto de micorrizas fue complejo para los niños más pequeños.	*Pese a que los niños eran de edades bastantes diversas, interiorizaron los conceptos que se trataron desde y hasta donde su desarrollo lo permitió. *Cuando un niño compartía su comprensión sobre algún

			concepto, ampliaba la perspectiva de los demás.
Libro-objeto (recurso completo)	*En el primer contacto de los niños con el recurso, las interacciones se caracterizaron por la contemplación y atención, dada la intriga que genera la caja de madera. Algunos niños estaban más bien en silencio, muy atentos a lo que se iban a encontrar al abrirla. Otros, hacían hipótesis frente a lo que el recurso podía contener. Esto propicio un ambiente adecuado para la participación verbal de los niños. Luego, a lo largo de la sesión algunos niños nos preguntaron si podían explorar y jugar con el recurso, de manera libre.	*La distribución y organización de los elementos al interior del libro-objeto no facilitan que su uso sea intuitivo. De modo que, para que los niños lo usen de forma libre deben recibir primero la explicación de un adulto o, en su defecto, saber leer por completo. Esto limita su participación verbal en caso de que lo usen sin el apoyo de un adulto. *Dado que el libro-objeto contiene múltiples fichas, implícitamente requiere que los niños estén atentos activamente a cuidar cada una de ellas para no perderlas.	*Aunque el formato es innovador (libro-objeto) los niños supieron de forma anticipada que contenía fichas. Esto puede deberse a que comúnmente una caja que esté destinada a los niños contiene fichas.
Rollo con la narrativa	*Los niños se asombraron al ver el rollo pues no es un formato tradicional para un libro. Sin embargo, no hubo mayor interacción con este.	*Los niños no manipularon el rollo pues notaron que su uso era más bien difícil y poco práctico.	*El rollo atrajo la atención a su formato, más que a su contenido (se puede explicar en que la mitad de los niños no sabía leer aún de manera convencional).
Ficha de Anaawaa, Tingua Azul y Frailejón	*Los niños pudieron manipular estas fichas, tenerlas en sus manos, observar sus formas y colores. En el caso del	*Si bien las fichas fueron manipulables para los niños, su formato rígido (al ser de madera) limita su	*Las fichas fueron un elemento intrigante y motivador para todos los niños

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

	frailejón, identificaron de qué se traba con rapidez pues es un elemento medianamente cercano a ellos.	uso y movimiento para representar la narrativa.	independientemente de sus edades.
Barco de papel	*Los niños se motivaron al ver un elemento dentro del recurso que ellos mismos podían hacer con facilidad. Por lo tanto, la interacción no se limitó a la manipulación del barco, sino que rápidamente se involucraron en la actividad de hacerlo.	*Su elaboración puede ser un poco compleja para los niños más pequeños. Sin embargo, acá entra la ayuda del adulto o de otro par, lo cual genera otro tipo de interacciones y se propicia para la Zona de Desarrollo Próximo.	*El error descrito se convierte en una oportunidad de trabajo en equipo y cooperación (elementos cruciales para la paz que también son abordados en la narrativa).
Mochila	*Los niños se motivaron al ver un elemento dentro del recurso que ellos mismos podían hacer con facilidad y, además, personalizar. Por lo tanto, la interacción no se limitó a la manipulación de la mochila, sino que rápidamente se involucraron en la actividad de hacerla. *La mochila motivó a los niños a mostrarle a sus familias lo que estaban haciendo durante la actividad. Varios preguntaron “¿Puedo mostrarle a mi mamá la mochila y ya vengo?”. Así impulso interacciones entre niños y su entorno familiar, más allá de la interacción de los niños con el recurso.	*Se debe direccionar el uso de este elemento, para que el diálogo que genere no se limite a “lo hice así porque se ve lindo y ya” (respuesta de uno de los niños en la prueba piloto), sino que más bien se pueda profundizar en los temas que la mochila implica.	*Es un elemento que materializa la historia y, al tiempo, potencia la creatividad de los niños pues les invita a pensar qué llevarían ahí, cómo sería su propia mochila, qué significaría su diseño.

Fuente: Design thinking. Adaptada por Liz Asahele Hernández Salinas y Mariajosé Ortiz Jiménez (2023)

### **Reflexiones pedagógicas**

Los aportes principales de las educadoras de Libros buenos a la vereda y de las autoras se pueden agrupar en: observaciones en cuanto a la realidad contextual – recurso; necesidades del público objetivo que el recurso suple o podría suplir; críticas pedagógicas frente a la narrativa; críticas pedagógicas frente al diseño del recurso. En primer lugar, sobre la realidad contextual en relación con el recurso, las educadoras manifestaron que es irrealista pensar que un recurso va a ser implementado solamente con las edades para las cuales fue pensado, pues, al menos en los entornos educativos no formales, lo más común es que los grupos sean multiedad. Según esto, ellas manifiestan que es preferible diseñar un recurso pensando en que sea adaptable a varias edades, en lugar de limitarlo a un rango de edad muy específico. En segundo lugar, acerca de las necesidades del público objetivo que el recurso puede suplir con más profundidad, las educadoras manifestaron que es importante continuar reforzando la apropiación de la flora y fauna colombiana, pues esto puede beneficiar el sentido de pertenencia que es crucial para desarrollar una cultura de la paz. Este comentario porque, si bien los niños conocen el páramo nunca han ido a al Páramo de Sumapaz (siendo muy cercano en distancia). Y, además, de todas las especies que se mencionaron solo reconocieron al frailejón y a la mariposa.

En cuanto a las críticas frente a la narrativa, se sugirió cambiar el formato de esta pues el rollo puede ser – en palabras textuales - “romántico” pero muy poco práctico para quienes lo empleen. Adicionalmente, sugirieron asignar un nombre propio a todos los personajes, pues eso refuerza su identidad. Finalmente, en cuanto a las críticas acerca del diseño del recurso, se recomendó realizar títeres de tela para los protagonistas principales, pues estos pueden ampliar

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

el margen de participación de los niños. Los recursos demostraron garantizar la motivación y enganche de los niños, pues durante la actividad, la mayoría de los niños se mantuvo pese a tener estímulos abundantes e igual llamativos alrededor.

A continuación, se organizan y sintetizan los resultados descritos en la matriz de *feedback*.

**Tabla 5**

Matriz de *feedback*

<b>Comentarios positivos</b>	<b>Críticas constructivas</b>
<p>*El recurso es motivante y mantiene la atención. *El recurso permite el conocimiento y, posteriormente, la apropiación de la flora y fauna colombiana.</p> <p>*El texto es pertinente para los objetivos propuestos.</p>	<p>*Cambiar el diseño del rollo de la narrativa, pues es poco práctico.</p> <p>*Asignar nombres propios a todos los personajes de la narrativa.</p>
<b>Dudas o inconvenientes</b>	<b>Ideas nuevas</b>
<p>*No hay un conflicto realmente grave en la narrativa, que se deba resolver. Esto puede mostrar implícitamente que se evita el conflicto.</p> <p>*Al inicio se plantea una crítica a los materiales de educación para la paz existentes, y es que estos pueden resultar costosos. No obstante, este proceso permitió evidenciar que, en este campo, los materiales</p>	<p>*Incluir títeres de tela o títeres de dedo para potenciar la motivación.</p>

<p>para la primera infancia deben ser de muy buena calidad y, además, involucran elementos que pueden ser costosos (como la elaboración de material concreto). Por ello, se sugiere que el estado destine un presupuesto a la financiación de este tipo de materiales.</p>	
--	--

Fuente: Design thinking adaptada por Liz Asahele Hernández Salinas y Mariajosé Ortiz

Jiménez

## Discusión

### **Educación para la Paz: Pensamiento cuidante y emocionalidad**

Como bien se expuso en los resultados, fue evidente que el primer razonamiento de los niños sobre el pensamiento cuidante fue que este es unidireccional y directivo pues ocurre desde adulto (a quien ven como autoridad) hacia ellos, tal y como la educación tradicional lo promueve. No obstante, gracias a al diálogo y la discusión (elementos centrales de la Filosofía para Niños), los niños rápidamente expresaron otras posibilidades de cuidado (el cuidado entre amigos o de ellos hacia sus mascotas), que además son formas de cuidado características de las comunidades de diálogo que propone FpN.

Todos estos tipos de cuidado propuestos por los niños comparten una característica: la presencia de un otro. Y, aunque puede parecer vano decirlo dada la obviedad, es necesario mencionarlo pues Lipman (2003) - padre de la Filosofía para Niños - recalca que el elemento fundamental para que el pensamiento de orden superior o multidimensional este completo es la acción de preocuparse por el Otro. Así pues, mientras el pensamiento crítico se ocupa de la verdad y el creativo se ocupa del sentido, es el pensamiento cuidante el que aporta la fijación de valor al actuar (Lipman citado por Agundez, 2019).

Accorinti (2015) está sólidamente de acuerdo con lo afirmado, de hecho, expone la posibilidad de que el pensamiento crítico y creativo llegue a ser cruel o inhumano, y amplía la explicación del pensamiento cuidante como el pensamiento que aprecia y piensa en valores con una intención y una preocupación de fondo, es el que sabe lo que es importante y le presta atención activamente.

Ahora, si el pensamiento cuidante es un pensamiento valorativo (piensa sobre lo que es importante), entonces, es un pensamiento afectivo. Accortini lo dijo muy claro “valoramos

cuando queremos... Establecemos conexiones y por eso valoramos” (Accorinti, 2015, p.67).

De modo que es imposible desligar el componente emocional del pensamiento cuidante.

Otro elemento que destaca en las intervenciones de los niños es que, todas las formas de cuidado que reciben o emiten están compuestas por acciones, denotando que el pensamiento cuidante es un pensamiento activo, orientado a la acción (Agundez, 2019). A través del pensamiento cuidante, las personas son capaces de imaginar cómo es el mundo, el entorno o las interacciones que les gustaría habitar y desde allí, emprenden acciones para acercarse a ello. De este modo, si el pensamiento cuidante está orientado a la acción, entonces promueve la responsabilidad, que se compone de las sensaciones de capacidad, compromiso y acción, al razonar -yo puedo y entonces, debo hacer algo por mi bienestar, el de los que me rodean y el de mi entorno, y, por tanto, lo hago-.

Profundizando en el componente emocional del pensamiento cuidante, se puede decir que este fue mayormente visible cuando los niños compartieron lo que hacen para retornar a la calma (paz) cuando se sienten tristes, es decir, cuando cuidan de ellos mismos. Tales estrategias de autocuidado, que resultan siendo formas de autorregulación, se pueden categorizar en estrategias corporales (como llorar o hacer deporte), sociales (aislarse o desahogarse con alguien), cognitivas (como buscar soluciones o, dicho por los niños, “resolver”) o mediadas por TIC - Tecnologías de la información y la comunicación - (como ver televisión).

Las estrategias descritas varían según el momento evolutivo de los niños (Lozano et al, 2005), por ejemplo, las estrategias más pasivas y dependientes (como acudir a los papás) corresponden a los niños más pequeños y las estrategias más autónomas (como resolver o hacer deporte) corresponde a los niños de mayor edad. Estas estrategias denotan procesos de análisis crítico y creativos, que también se complejizan según la edad. Por ejemplo, cuando un niño no se siente en calma debe discernir qué acciones le podrían hacer sentir mejor de acuerdo con

diferentes variables (la situación en que se encuentra, su personalidad, sus habilidades, etc) y, conforme a ello crear la estrategia que mayor se acomode a lo que necesita.

Dicho lo anterior, de las respuestas de los niños, llama la atención quien dijo que, para calmarse “se puede desquitar con alguien”. Esto pone en evidencia que el autocuidado emocional (pensamiento cuidante) también requiere del pensamiento crítico y creativo para pensar sobre sí mismo y replantearse en caso de ser necesario (Accortini, 2015). Esto permite entender que el pensamiento cuidadoso es el pensamiento de la razonabilidad, pues no solo permea el pensamiento creativo y crítico, también se atraviesa sobre sí mismo, reflexiona sobre su actuar desde el cuidado.

Así, se vislumbran dos verdades: primero, el pensamiento multidimensional no está completo sin el pensamiento cuidante, que, a su vez, demuestra y requiere del pensamiento crítico y creativo. Segundo, la Filosofía para Niños tiene razón al defender que en el camino pedagógico y – en el camino de la educación para la paz – la emoción y la razón van de la mano.

Se podría pensar que, hablando del pensamiento cuidante y de la emocionalidad que implica, se perdió de vista el centro de esta investigación, la educación para la paz. Sin embargo, tiene todo el sentido centrarse en estos dos elementos pues se reconfirma la mirada de Comins Mingol (2009), referenciada en el marco teórico del presente texto, quien afirma que el eje de la Educación para la Paz son las prácticas de cuidado y así como la acción es pensamiento, las prácticas de cuidado son pensamiento cuidante.

No obstante, se debe decir que tras haber vivido esta experiencia (de crear e implementar un recurso de Educación para la Paz) se extraña la presencia de la educación emocional con mayor fuerza en las posturas expuestas en el marco teórico sobre Educación para la Paz, exceptuando la propuesta de Jares (2003). Es imposible desligar la emoción de la

razón, la emoción del pensamiento cuidante y, entonces, las palabras de Catzoli (2016) cobran sentido al afirmar que no puede haber una educación para la paz sin pensar en una educación de las emociones, pues esta es la que permite alinear la "cuatríada" emoción-conflicto-educación-paz. Dicho esto, esta propuesta se acoge a la definición de educación para la paz dada por Jares (1999) más que a cualquier otra, como una experiencia práctica en la que interviene lo que sentimos, pensamos y cómo actuamos, y que requiere de competencias emocionales para afrontar el conflicto de forma asertiva, pues no basta afrontarlo de forma creativa – la violencia también puede ser creativa – deben ser formas cuidantes del otro.

### **Filosofía para Niños y materiales concretos: catalizadores de la Educación para la Paz**

Este recurso didáctico tiene dos componentes que lo caracterizan: los materiales concretos y la Filosofía para Niños. Ambos figuraron como catalizadores de la participación de los niños y de su comprensión sobre la paz, que idealmente, resulta en acciones para la paz.

En primer lugar, acerca de los elementos concretos se puede decir que durante la prueba piloto se evidenció cómo estos elementos fueron clave pues permitieron centrar la atención de los niños en los conceptos que les estábamos mencionando y facilitar la comprensión de operaciones mentales que podrían ser difíciles de comprender tan solo al escucharlas. Por ejemplo, el hecho de tener físicamente un barco y ver cómo se movía si lo poníamos sobre el estómago al respirar, hizo que los niños comprendieran mejor la realidad abstracta de “respirar como el movimiento del mar que hace que los barcos se muevan” y sucesivamente llegar a la idea central que era respirar como autocuidado emocional. A su vez, tener el barco permitió hacer que el diálogo no se desviara significativamente del centro de la conversación (Anaawaa necesita calmarse y el barco le recuerda cómo lograrlo).

Lo anterior permite reiterar las palabras de **Froebel (Tovey, 2017)** tomadas en la introducción, quien afirmó que a través de los elementos concretos se facilita la comprensión

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

de ideas abstractas para los niños. Empero, es necesario complementar este postulado con la aclaración de que no son los elementos concretos por sí solos los que facilitan los procesos de abstracción, sino que, como lo explica **Lovell (1969)** es el contacto real con dichos objetos, más la experimentación de situaciones reales lo que permite la construcción de conceptos abstractos. Es importante aclarar que Lovell (1969) es un teórico sobre la didáctica de las matemáticas, sin embargo, este campo comparte con la paz el ser áreas del pensamiento abstracto y complejo.

Asimismo, **Labinowicz (1998)** explica que todo pensamiento, bien sea hablando de representaciones mentales u operaciones mentales, brota de las acciones que los niños realicen con los objetos. De esta manera, no fue el barco por sí solo el que facilitó la comprensión, sino el hecho de que los niños pudieran hacer el suyo propio y manipularlo.

En este orden de ideas, los materiales concretos que se empleen para favorecer procesos de comprensión de conceptos abstractos deben ser manipulables, no limitándose al tacto por sí solo, sino dando lugar al juego, la interacción, a la exploración, el cuestionamiento, el diálogo y, por supuesto, la curiosidad (MEN, 2017). Esto es justamente lo que resaltó como aspecto positivo del recurso, pues sus elementos al ser de “relaciones múltiples” (**Labinowicz , 1998**) intrigaron a los niños participantes de la prueba piloto, los invitaron a interactuar con los elementos, a jugar con ellos y entablar diálogos reflexivos frente a lo que representaban.

En este punto surgen la pregunta de ¿Por qué no ocurrió lo mismo con la mochila? Recordando que, no se logró un proceso reflexivo entorno al diseño de la mochila, sino que los niños respondieron que la habían hecho de determinada forma solo para que “quedara bonita”. La respuesta es sencilla, en la comprensión de conceptos abstractos y, además, complejos, como la paz, la manipulación de los elementos concretos debe estar acompañada de procesos de diálogo, donde a través del lenguaje y la comunicación se interiorice, contraste, ejemplifique

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

y explique el concepto. De modo que, la mochila no tuvo el mismo efecto del barco pues, dada la limitación del tiempo, no se profundizó en el diálogo acerca de por qué la mochila tenía el diseño que tenía y, entonces, los niños tampoco dieron un significado a sus mochilas más allá de lo estético (haciendo referencia a lo que se “ve bonito”). Aquí surge una pregunta reflexiva sobre si en comunidades en las que la mochila es un referente central de su cultura como en la Comunidad Wayuu o Arhuaca el resultado podría cambiar.

Así pues, el diálogo permite hacer la paz, pero también comprender sus elementos (Agudelo, 2019). Esto explica en gran parte, porque la Filosofía para Niños es el segundo y gran catalizador de la Educación para la Paz. Esta metodología posibilita que los niños desarrollen el pensamiento multidimensional puesto que crea el escenario perfecto para que suceda, las comunidades de indagación. Así, a través del diálogo reflexivo constante y la consolidación del pensamiento multidimensional la FpN permite que los niños hagan visible su comprensión y conocimiento sobre conceptos abstractos como la paz y así, otros puedan contrastar, ampliar, complementar o complejizar su propia perspectiva (como sucedió en el diálogo sobre el cuidado durante la prueba piloto). Al tiempo, el ejercicio de las comunidades de indagación provoca que los niños vivan de primera mano lo que es el diálogo como espacio para hacer la paz, pues se convierte en un lugar de encuentro entre diferencias, dilemas a resolver y situaciones de la vida real que requieren de competencias tanto cognitivas, como afectivas y creativas (Accortini, 2015).

Por otro lado, se debe reconocer que, en la mayoría de los casos, la infancia está rodeada por prácticas de cuidado desde el nacimiento y aún desde la concepción, de modo que los niños ya tienen preconcepciones y ciertas comprensiones sobre el cuidado. Por lo que es necesario partir de las comprensiones existentes de cuidado y para ello, es necesario hacerlas visibles, en esto, la Filosofía para Niños es una metodología realmente eficiente pues al tener el diálogo y

la pregunta como elementos centrales, permiten que el pensamiento de los niños se visibilice mientras que se continúa construyendo.

### **Biodiversidad colombiana y sentido de pertenencia en la Educación para la Paz**

Este último apartado de la discusión tiene la intención de provocar la exploración entorno a un elemento importante en la Educación para la Paz pero que no fue propiamente central de nuestro recurso. Si bien el libro-objeto tiene por protagonistas ecosistemas y seres vivos de la flora y fauna colombiana, no era su objetivo principal llevar a los niños a apropiarse de esto. Pero, gracias al panel con las educadoras de Libros buenos a la vereda se identificó que este elemento puede llegar a ser crucial en el éxito del recurso como instrumento de la educación para la paz, pues el reconocimiento de la biodiversidad colombiana puede cultivar el sentido de pertenencia que, a su vez, es base para que una persona se identifique y actúe como un agente constructor de paz en su país.

Según Huerta (2018) el sentido de pertenencia es clave pues es lo que hace posible que una persona asuma un compromiso intrínseco, más que extrínseco, para contribuir al bienestar de si y del lugar que habita. En otras palabras, dicha conciencia y sentimiento de pertenecer es lo que guía a los individuos a actuar de determinada forma. En consonancia con esto Rodríguez (2022), ha investigado sobre la importancia del sentido de pertenencia de los niños hacia sus escuelas y ha encontrado múltiples evidencias de que ese vínculo identitario tiene una influencia positiva en el aprendizaje, la convivencia y el clima de aula. Lo que permite deducir que, de igual forma, si una persona (independientemente de su edad) tiene un sentido de pertenencia afianzado a su comunidad o país, entonces probablemente influirá de manera positiva en la convivencia y desarrollo del mismo.

En definitiva, este es un campo que vale la pena explorar y continuar construyendo (la información es limitada) específicamente en lo que respecta al sentido de pertenencia e identidad cultural en la primera infancia como elemento clave en la educación para la paz.

Finalmente, para mostrar otra de las razones por las que es apropiado involucrar la biodiversidad colombiana en este tipo de materiales orientados a la educación es para la paz, se acude nuevamente a Reardon (1988) quien, en las 4 dimensiones de la educación para la paz, plantea como tercera dimensión el ámbito ecológico, siendo el planeta tierra la morada de los humanos. De esta manera, es impensable una educación para la paz que no parta de la valoración de la biodiversidad del territorio en el que transcurre, no solamente porque cada ser vivo y no vivo puede ejemplificar acciones de paz (como ocurre en nuestra narrativa, por ejemplo, con las hormigas que trabajan en equipo en pro del bienestar colectivo), sino también porque la valoración y cuidado de nuestro entorno natural también es hacer la paz.

## Conclusiones

En primer lugar, es evidente que la paz es un concepto comprensible para la primera infancia, siempre y cuando se introduzca a través de elementos concretos y experiencias que permitan la participación activa y el diálogo tanto de los niños como de las personas que los rodean, como la familia, la escuela y la comunidad. Por lo anterior, una de las conclusiones es que este recurso logró impactar a la comunidad con la que se trabajó y cumplió con el objetivo propuesto.

Además, el Design Thinking se ha demostrado como una metodología adecuada para diseñar recursos educativos que promuevan la reflexión pedagógica, garantizando que los recursos sean coherentes con el entorno social, físico y natural de la población a la que están destinados. La aplicación de este enfoque ha conducido a la generación de material educativo innovador y a una mejor comprensión de la pedagogía subyacente en estos recursos, ya que implica un proceso continuo de reflexión. De manera que, los cambios no sean solo en el aspecto estético del material, sino para que cada elemento tenga un sentido pedagógico.

El diseño de recursos educativos no convencionales, centrados en la manipulación y la interacción, enriquece la experiencia de aprendizaje de los niños al estimular la comprensión de conceptos abstractos, promover el juego, la exploración y el diálogo. Por lo tanto, se recomienda la creación continua de recursos didácticos que respalden los procesos de Educación para la Paz a través de la Filosofía para Niños, materiales concretos y la literatura. Lo anterior, como se evidenció en este estudio, permite llegar a acercamientos más profundos de acuerdo al tema que se propone y además rompe con el mito de que los materiales concretos solo son para la primera infancia, pues los niños de todas las edades y los adultos se enganchan más cuando tienen experiencias de primera mano.

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

En el contexto colombiano, el diseño de recursos que destaquen la fauna y la flora del país desempeña un papel significativo en la promoción de la paz, al fomentar el reconocimiento y la valoración de la biodiversidad nacional, lo que puede cultivar un fuerte sentido de pertenencia y convertirse en un pilar para que los individuos se identifiquen como agentes de construcción de paz. De igual forma, debido a las tendencias en educación, el acercamiento a las personas al reconocimiento de los seres vivos y las especies de los distintos ecosistemas aporta también a que las personas sean más conscientes de las acciones propias respecto al medio ambiente, la sostenibilidad y el cuidado de la vida. Esto sugiere la necesidad de profundizar en este tema en investigaciones futuras.

El diseño de materiales que fomentan la participación y el diálogo en torno a la paz se revela como un enfoque efectivo, ya que amplía la conversación sobre la paz a nivel individual y social, lo que a su vez aumenta la capacidad de los niños para desarrollar un pensamiento cuidante. Sin embargo, es crucial crear más oportunidades para visibilizar el pensamiento cuidante, para que los niños fortalezcan y apliquen este enfoque en su vida cotidiana. Respecto a esto, el pensamiento cuidante se posiciona como un eje central de la Educación para la Paz y una manifestación del pensamiento multidimensional presente en la cotidianidad de los niños. Por lo tanto, los recursos de Educación para la Paz deben centrarse en hacer visible este pensamiento preexistente en lugar de imponerlo.

Finalmente, como educadoras infantiles, se concluye y se recalca la importancia trascender la labor pedagógica del aula, de manera que desde una estructura sistemática y mediante el deber investigativo que concierne a los educadores, se diseñen recursos pedagógicos para la primera infancia que tengan en cuenta los materiales de alta calidad, el lenguaje pertinente y el desarrollo del público al que va dirigido.

**Referencias:**

- Aflatoun International. (2017). Life skills and financial education for peace.
- Alianza por la solidaridad. (s.f). Desde las raíces. Herramientas Educativas para Gestores de Paz.
- Ángela Janer & Xavier Úcar (2017) Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective, European Journal of Social Work.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). Un punto de vista cognoscitivo. 2ª Edición. Editorial Trillas. México.
- BIBLORED. Red de Capital de Bibliotecas Públicas. (2011). Gestión de bibliotecas comunitarias, tendencias y desafíos.
- Bornstein, J. C. L. (2006). Redescribiendo la comunidad de investigación. Pensamiento complejo y exclusión social (No. 146). Ediciones de la Torre. Comisión de la Verdad (2022) Informe final Hay futuro si hay verdad. Recuperado de: <https://www.comisiondelaverdad.co/>
- Bourdieu, P. and Wacquant, L., ( 1992) An Invitation to Reflexive Sociology, Chicago, The University of Chicago Press (abridged French Translation Réponses, Editions du Seuil).
- Bruner, J., (1980). Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. Pablo del Río.
- Chapela, L y UNICEF México (2013). Caja de herramientas en educación para la paz.
- Calderón, P. C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. Revista de paz y conflictos, 2, 60-81.
- Centro de Memoria Histórica. (s.f). Travesía por la memoria.

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). Herramienta Metodológica del Monumento Sonoro por la Memoria: Mi voz es tu voz, la escucho, la siento y la cuento.

Chocontá, J. (2022) Aspectos éticos en la observación con niños. En García, S., y Guzmán, R., La observación del desarrollo infantil. Orientaciones para educadores. Universidad de La Sabana.

Church, M., Ritchhart, R., & Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. Grupo Planeta Spain.

Click-Clack. (2020). ¡De otra manera! Fábulas sobre acuerdos en Colombia.

Click-Clack. (2020). La Aldea 1: Los Favores de Arnulfo (Cuadernillo de actividades para colegios).

Click-Clack. (s.f). Conferencia de los pájaros – Cofre para la imaginación.

Comins Mingol, I. (2009). Filosofía del cuidar una propuesta coeducativa para la paz. Barcelona: Icaria Editorial, S.A

Comisión de la verdad. (2022). La escuela abraza la verdad.

Comisión de la verdad. (2022). Si hay verdad, llegarán días buenos. Un botiquín contra el olvido. Un botiquín para sanar el alma.

Decreto 1038 de 25 de mayo 2015 [Ministerio de Educación Nacional] Cátedra de la Paz. 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.

Del Pozo, F.J. (2018). Educación para la paz: conflictos y construcción de cultura de paz desde las escuelas, las familias y las comunidades. *Educación para la paz*, 1-193.

Del Pozo Serrano, F. J., & Acevedo, C. M. A. (2018). La pedagogía social y educación social en Colombia: Corresponsabilidad institucional, académica y profesional necesaria para la transformación social. *Foro de Educación*, 16(24), 167-191.

Del Pozo Serrano, F. J. (2018). Pedagogía social en Iberoamérica: fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa. Universidad del Norte.

Del Pozo Serrano, F. J., de Lima Severo, J. L. R., & Mercado, G. L. J. (2021). La Pedagogía Social y la Educación social latinoamericana: Prácticas, formación e investigación desde la región. *RES: Revista de Educación Social*, (32), 13-29.

De la Calle, C. V. (2011). La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 9(1), 133-146.

Dewey, J. (2010). *Cómo pensamos*. Madrid.

Dewey, J., (1939). *Democracia creativa: la tarea que tenemos por delante*.

Díez-Gutiérrez, E.J. y Muñiz-Cortijo, L.M. (2022). La educación social en la escuela: una revisión actualizada. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 403-419.

Echeverría, E. (2015). *Filosofía para niños*. Ediciones SM.

Escuela Infantil San Sebastián (COÍN). (2020). *Contágame tu paz*.

Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social: fundamentación científica*. Editorial Herder

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.

Freire, P. (1973). *La Pedagogía del Oprimido*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. Iztapalapa: Siglo XXI Editores.

Froebel, F. (1913). La educación del hombre.

Función Pública. (s.f) Manual de Estructura del Estado Colombiano. Recuperado de:  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/manual-estado/sistema-verdad.php>

Galtung, J., (1998) Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia, Bilbao, Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. Cuadernos de estrategia, (183), 147-168.

Galtung, J. (1993) Los fundamentos de los estudios sobre la paz, en Rubio, Ana [Ed.] Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 15-45.

García, F. (2022). La educación moral, una obra de arte. Educar Práctico.

García, M. (2022). La educación moral, una obra de arte. Madrid: PPC, 2021. Didácticas Específicas, (26), 167-169.

Gómez, A (2013). Teoría de la educación para la paz en América Latina. Revista de Ciencias de la Educación Academicus, 1(3), 6-19.

Guzmán, R. (2022) Desarrollo del pensamiento. En García, S., y Guzmán, R., La observación del desarrollo infantil. Orientaciones para educadores. Universidad de La Sabana.

Harris, I. M. (2004): Peace education theory, Journal of Peace Education, 1:1, 5-20

- Harris, I. M. (1988). *Peace Education*. Jefferson, N.C: McFarland. JEP. (2016). Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Recuperado de: <https://www.jep.gov.co/Normativa/Paginas/Acuerdo-Final.aspx>
- Hart, A.R. (1993), *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*, Nueva Gente, Bogotá.
- Jaime, Ana Novella (2001), “Educación y participación social en la infancia”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 26, mayo-agosto, OEI Ediciones.
- Jares, X. (2003). *Educación para la paz y el aprendizaje de la convivencia*. En Santos, M. A. (Ed.). *Aprender a convivir en la escuela* (pp. 87-105). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía, Ediciones Akal.
- Jiménez, F. (2016). *Paz intercultural. Europa, buscando su identidad*. *Revista de paz y conflictos*, 9(1), 13-45.
- Kostelnik, M; Phipps, A; Soderman, A; Gregory, K (2009) *El desarrollo social de los niños*. México: Delmar CENGAGE Learning.
- Lara, P. y Pulido, O. (2021). *Construcción de paz en escuelas rurales desde la perspectiva filosofía e infancia: discursos y prácticas*
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación: Textos de Matthew Lipman*. Ediciones Octaedro.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. (1992). *La filosofía en el aula* (Vol. 31). Ediciones de la Torre.
- Lorenzova, J. (2017). *Childhood through the lens of social pedagogy*. *International Journal of Social Sciences*, 6(1), 53-70. doi: 10.20472/SS2017.6.1.005.

RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

MEN (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.

Ministerio de Educación Nacional (2013) Ley 1620 del 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Ley 1732. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.

Mokwena, S. (1993), Youth participation, development and social change. A synthesis of care concepts and issues, International Youth Foundation, Learning Department, Baltimore. Trilla.

Moreira, A., Forero, M. y Parada, A. (2015). Dossier proceso de paz en Colombia. CIDOB.

Moreno, E. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. Diálogos de Saberes. 25-142.

Muñoz, F. y López, M. (2004). Historia de la paz. En Molina Rueda, B. y Muñoz, F. A. (Eds.). Manual de paz y conflictos (pp. 42-65). Granada: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe.

Naciones Unidas. (2005). Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education>

Pérez Serrano, G (2003) *Pedagogía Social - Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, Narcea, Madrid, 32.

Pérez, A. (2022). *Educación para la paz*. Revista SIC.

Piaget, J. (1999) *Psicología de la inteligencia*. Madrid, España: Psique.

Pineda, D. (1992). *Filosofía para Niños: un acercamiento*. *Universitas philosophica*, 10(19).

Pineda, D. A. (2004). *Filosofía para Niños: el ABC*. Beta.

Presidencia de la República. (2021). *Actualización y fortalecimiento del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH. 2021 – 2034*.

Reardon, B. (1988). *Comprehensive peace education*. New York: Teachers College Press.

Real Academia Española. (s.f.). *Provenir*. En *Diccionario de la lengua española*.

Red de Escuelas de Ciudadanía (REC). (2021). *Construimos paz: Unidad didáctica*.

Revista Chispiola. (2021). *LA PAZ, UNA OPCIÓN DE VIDA*

Rodríguez, A. (2006). *Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social*. *Educación y Educadores*. 9, 131-147.

Rosales, A. (2013). *Educación Para La Paz, Una Pedagogía Social Para Consolidar La Democracia Social Y Participativa*.

Ruiz, L. (1986). *Tratado elemental de pedagogía*. Edición facsimilar. UNAM. p.83-84.

Runes, D. (1981). *Diccionario de filosofía*. Editorial Gijalbo. España.

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

Salas, U. (2006). Actualidad y futuro de la arquitectura de bambú en Colombia : Simón Velez: símbolo y búsqueda de lo primitivo. Capítulo 4. LA GUADUA ANGUSTIFOLIA “El Bambú Colombiano”. Sátiro, A y de Puig, I. (2012). Proyecto Noria infantil y primaria. Boletín núm. 0.

Sánchez, M. (2016). Educación para la paz: una aproximación psicopedagógica.

Sasseville, M. (2000) Notas sobre algunos supuestos de Filosofía para Niños. En Kohan, W. O., & Waskman, V. *Filosofía para niños: discusiones y propuestas*. Noveduc Libros.

Sátiro, A y de Puig, I. (2006). Proyecto Noria.

Secretaria Distrital de Educación de Bogotá. (2021). Boletín estadístico anual. Informa Caracterización sector educativo.

Somos CaPAZes. (s.f) Al ComPAZ.

Somos CaPAZes. (2022). Tierra Removida.

Tuvilla, J. (2004). Cultura de paz, fundamentos y claves educativas. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer.

Unidad para las Víctimas. (2022). Reporte víctimas del conflicto armado – enfoque diferenciado. Recuperado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

UNESCO. (2021). Cultura de Paz y No Violencia. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/programas-construir-paz>

UNICEF. (1989). CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO.

UNICEF. (2017). La primera infancia importa para cada niño.

UNICEF. (2017). El Tesoro de Pazita “Materiales para educar en paz”.

Úcar, X., Bertrán, M. (2017) Pedagogía Social y la Atención y Educación a la Primera Infancia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 31, núm. 2, pp. 15-28

Úcar, X., Bertrán, M. (2017) Pedagogía Social y la Atención y Educación a la Primera Infancia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 31, núm. 2, pp. 15-28

USAID. (2019). Caja de herramientas para la promoción de la convivencia territorial. Respuestas institucionales para la identificación de conflictos emergentes y sus rutas de tramitación. Vásquez-Russi, C. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 221-239.

Vera, F. H. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, (183), 119-146.

Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 17 (2), 89-100.

Zurbano, J. (2001). Educación para la convivencia y para la paz. Educación Secundaria Obligatoria. GOBIERNO DE NAVARRA. Departamento de Educación y Cultura.

Comisión de La Verdad (2021) Mariposas amarillas en tiempos de guerra  
<https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/mariposas-amarillas-en-tiempos-de-guerra>

Agundez-Rodriguez, Adolfo. (2018). Programa de filosofía para niños como propuesta de educación moral: análisis comparado con otros enfoques de la educación moral. *Childhood & Philosophy*, 14(31), 671-695. Epub 17 de maio de 2019. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.34305>

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

Lozano, E., Carranza Carnicero, J. A., González Salinas, C., Ato García, M., & Galián, M. D. (2005). Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia. *Psicothema*, 17(3), 375-381.

Jares, X. (1999). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*, Madrid: Editorial Popular, S.A.

Catzoli - Robles, L., (2016). CONCEPCIÓN DE PAZ Y CONVIVENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR. *Ra Ximhai*, 12(3), 433-444.

Accorinti, S. (2015). *Filosofía para Niños: Introducción a la teoría y la práctica*. Ediciones Manantial. Recuperado de:  
[https://books.google.com.co/books?id=KlinCQAAQBAJ&pg=PA57&hl=es&source=gbs\\_toc\\_r&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=KlinCQAAQBAJ&pg=PA57&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false)

Labinowicz, E., López Pineda, H., & Bustos Cobos, F. (1998). Piaget primer, *thinging, learning, teaching*. *Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje, enseñanza*.

Agudelo, J.F., Isaza, B.E. y Mercado, E.E. (2019). Maestros gestores de diálogo y pensamiento crítico: una oportunidad para construir paz en el aula. *Plumilla educativa*, (23), 45-67. DOI: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3344.2019>

Lovell, K., Inhelder, B., & Mainar, G. G. (1969). *Didáctica de las matemáticas: (sus bases psicológicas)*.

Huerta Orozco, A. (2018). El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 83-97.

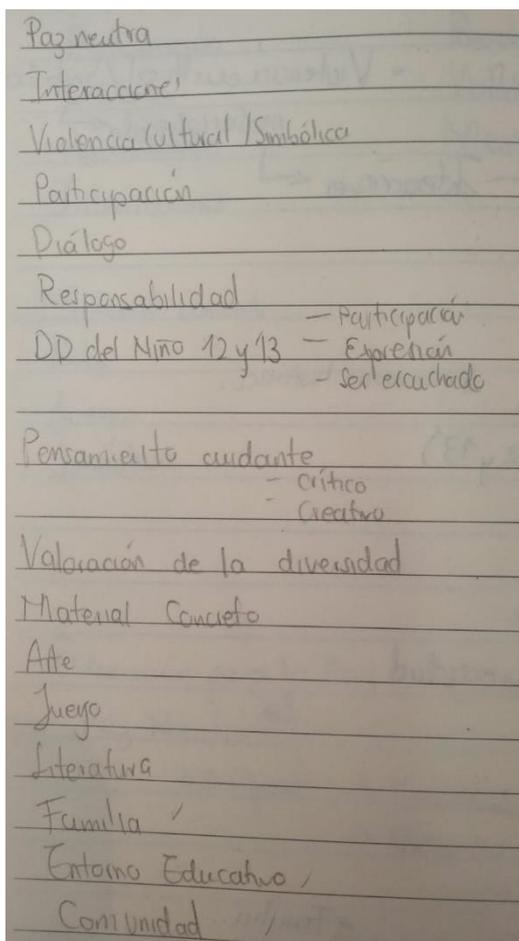
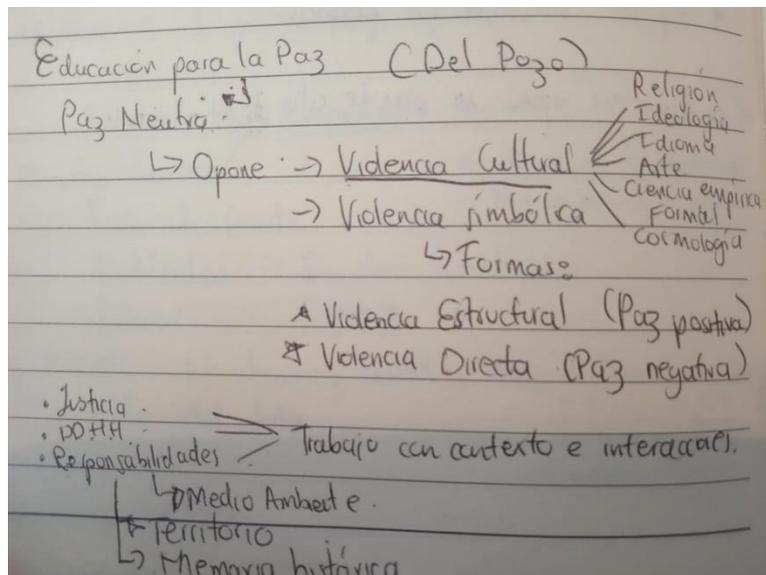
Rodríguez-Garcés, C., Espinosa-Valenzuela, D., & Padilla-Fuentes, G. (2021). Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: perfiles e

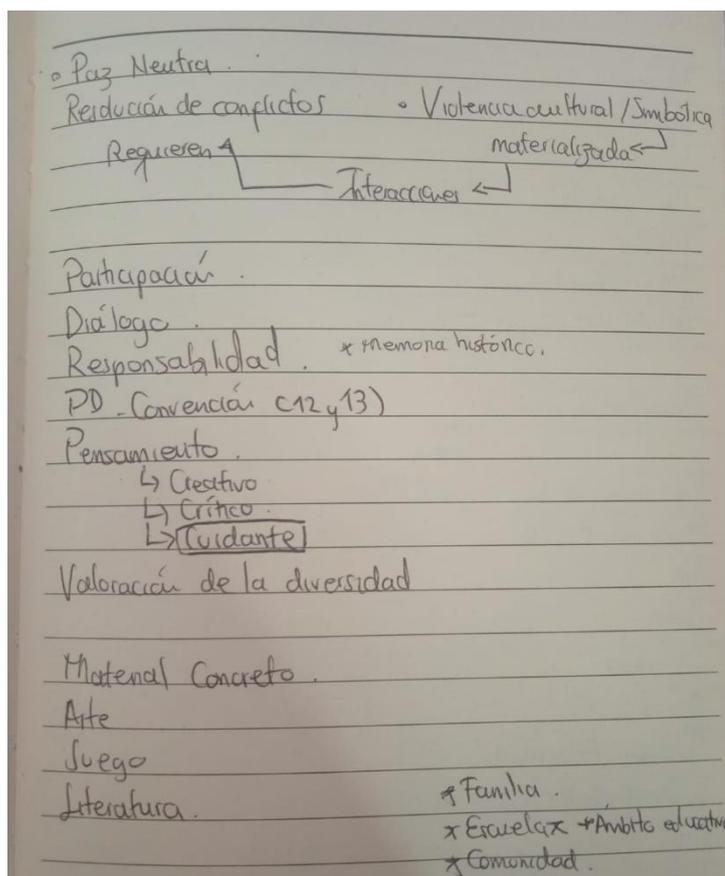
RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

itinerarios mediante árboles de clasificación. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 103-121.

Apéndices

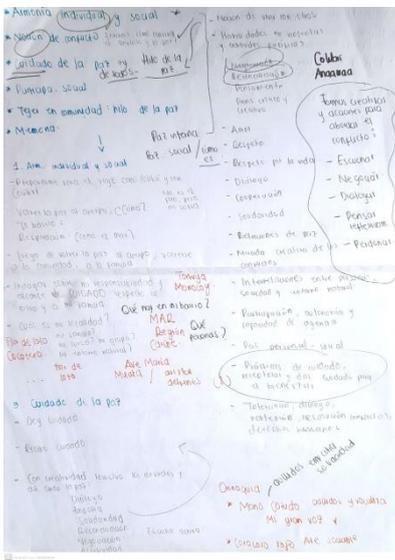
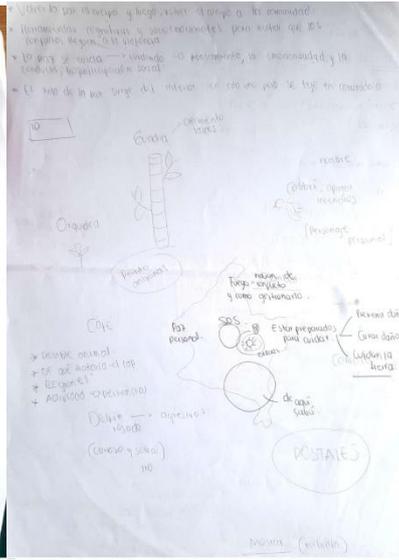
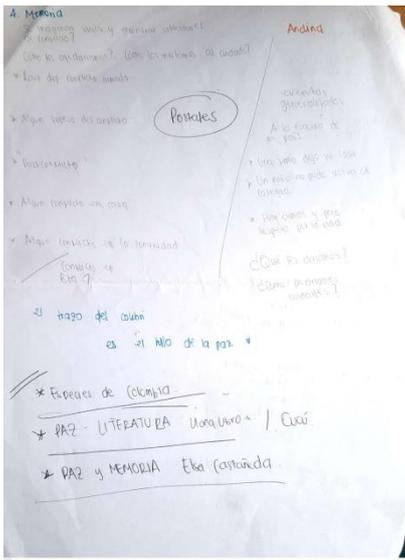
Apéndice 1 – Fotografías técnica Insights en la fase Definir





Apéndice 2 - Fotografías técnica Lluvia de ideas en la fase Idear

RECURSO COLOMBIA ANAAWAA



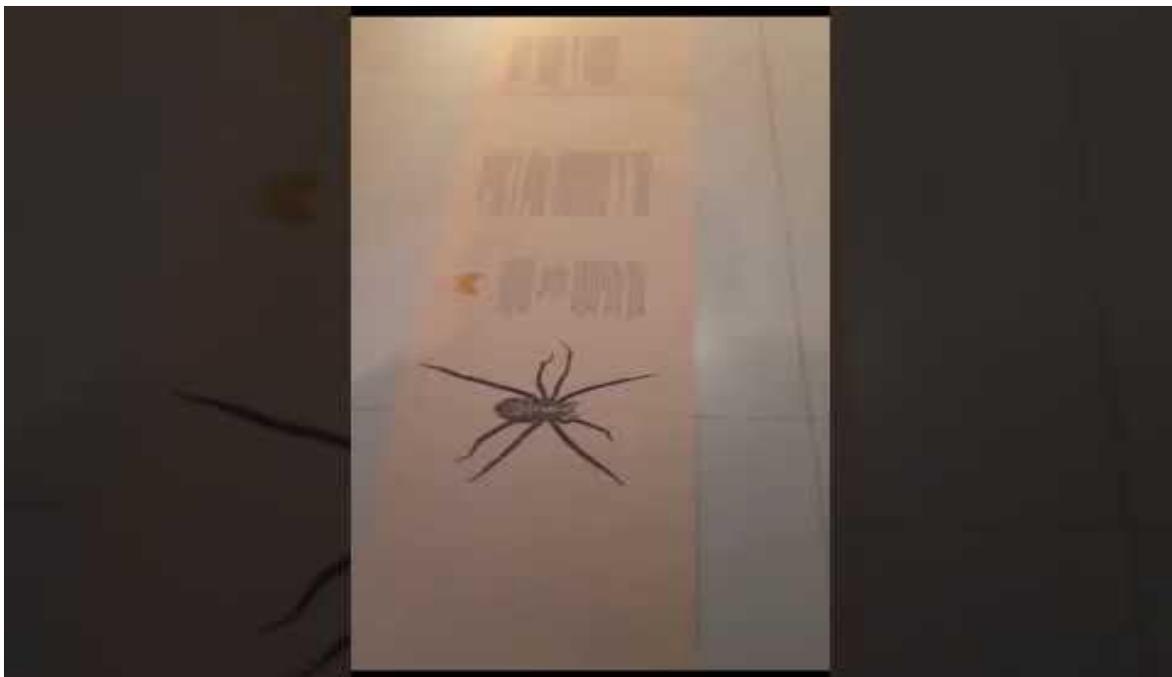
Apéndice 3 Fotografías que evidencian el proceso compra de papel, corte de papel, elaboración ficha de madera, proceso de impresión, compra de otros elementos concretos del recurso.

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA



Apéndice 4 - Vídeo funcionamiento rollo de la narrativa

<https://youtu.be/SnmpArxYHVo?si=p0nBUBo8HIZjEekV>



Link para leer la narrativa: [El vuelo de Anaawaa \(versión final\) \(2\).pdf](#)

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

## Apéndice 5 - Cartilla de orientaciones pedagógicas desde Filosofía para Niños

[6.FpN en Colombia Anaawaa.docx](#)

## Apéndice 6 – Fichas en madera



## Apéndice 7 - Mochila



## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

## Apéndice 8 – Pocillo



## Apéndice 9 – Impermeables



## Apéndice 10 – Tarros con distintas tierras

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA



Apéndice 11 – Set de lanas diversas



Apéndice 12

- Planeación prueba piloto

<b>Planeación prueba piloto Colombia Anaawaa con Libros buenos a la vereda</b>	
<b>Materiales:</b>	Papel origami, plastilina, palillito, pergamino, Colombia Anaawaa, barco de papel, marcadores, lápices, un cuarto de pliego para cada grupo.
<b>Inicio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juego de gimnasia cerebral.</li> <li>• Círculo de la palabra: Preguntas entorno a la calma y la paz personal.</li> </ul> <p><i>Preguntas orientadoras:</i></p>

	<p><i>¿Qué emociones experimentaba Anaawaa antes de partir en su viaje?</i></p> <p><i>¿Por qué crees que se sentía así?</i></p> <p><i>¿Cómo crees que Anaawaa pudo manejar sus emociones antes de partir en su aventura?</i></p> <p><i>¿Por qué crees que la Señora Tortuga Golfina fue tan amable y solidaria con Anaawaa?</i></p> <p><i>La concha que le dio la Señora Golfina a Anaawaa la ayudó a calmarse a través de un sonido: el del mar, que representa el sonido de nuestra respiración. ¿Qué sonidos te traen a ti paz?</i></p> <p><i>Cuando te sientes frustrado, con tristeza o rabia ¿Crees que necesites de alguien más para que te ayude? ¿Por qué?</i></p>
<b>Desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del material y lectura con pergamino y fichas de madera (Capítulo La partida).</li> <li>• Taller: elaboración barco de papel y mochilas por parejas (uno hace el barco, el otro la mochila) y juego de respiración con el barco.</li> <li>• Lectura capítulo El frailejón y la montaña y juego cordones.</li> </ul>
<b>Cierre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De a grupos de 4 a 5 niños, plasmar las respuestas en cuartos de cartulina a las preguntas planteadas entorno al cuidado a partir del Frailejón y La Montaña.</li> </ul> <p><i>Preguntas orientadoras:</i></p> <p><i>¿De qué forma podemos mejorar nuestra comunicación y colaboración con otros para resolver problemas en nuestra comunidad y sociedad?</i></p>

*Así como las montañas cuidan el páramo ¿quiénes cuidan de nosotros, de nuestra familia, de nuestra comunidad?*

- Socialización de respuestas.
- Despedida Bocado y canastos literarios (opcional).

### Apéndice 13



### Apéndice 14

## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA



Apéndice 15



Apéndice 16

RECURSO COLOMBIA ANAAWAA



Apéndice 17



Apéndice 18



Apéndice 19



## RECURSO COLOMBIA ANAAWAA

## Apéndice 20- Carta Informativa



## Apéndice 21

## ¡Hola a todos!



Somos Liz Hernández y Mariajosé Ortiz, y somos estudiantes de la Universidad de la Sabana.



Hoy queremos contarles sobre un proyecto muy emocionante en el que estamos trabajando y en el que ustedes también serán protagonistas.



Estamos llevando a cabo un proyecto llamado "Colombia Anaawaa". Este proyecto tiene un objetivo especial: queremos entender cómo un recurso nuevo puede ayudar a los niños y a los educadores a hablar, pensar, cuidar y valorar más la paz.

¿Cómo lo haremos?

Vamos a leer juntos dos capítulos de un libro muy especial. Después vamos a jugar y a crear por medio de tres actividades relacionadas con el libro. Queremos que hablen sobre la historia, lo que piensan de ella y cómo se sienten. Queremos escuchar sus ideas y pensamientos.

Pero, para poder recordar este momento tan especial, vamos a tomar fotos de sus obras de arte y a grabar sus voces cuando les realicemos preguntas. Queremos que sepan que no vamos a usar sus nombres ni mostrar sus caras en ninguna foto o video sin permiso de sus papás o de ustedes. Y las fotos capturadas sólo serán usadas en nuestro trabajo de la Universidad.

Recuerden que si no están de acuerdo con las fotos o grabaciones de voz pueden no participar, así como si en algún momento no se sienten cómodos o si quieren dejar de participar pueden retirarse. Ustedes siempre pueden decidir si quieren seguir o no.

Si tienen alguna pregunta, no duden en hacérsola. Estamos aquí para aprender juntos y hacer que todos se sientan bien.

¡Gracias por ser parte de nuestro proyecto especial! ¡Vamos a divertirnos y aprender mucho juntos!

Atentamente,  
Liz Hernández y Mariajosé Ortiz.  
Universidad de la Sabana.

