



Paces que se crean: diversidad y participación en el aula

Maria Victoria Velásquez Ruiz

Tesis de maestría presentada para optar al título de
Magíster en Educación y Desarrollo Humano - Sabaneta

Director

David Arturo Ospina Ramírez, Doctor (PhD) en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Universidad de Manizales – Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
(CINDE)

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación y Desarrollo Humano - Sabaneta
Medellín, Antioquia, Colombia

2026

Citar/How to cite (Velásquez Ruiz, 2026)

Referencia/Reference	Velásquez Ruiz, M. V. (2026). <i>Paces que se crean: Diversidad y participación en el aula</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
Estilo/Style:	
APA 7ma ed. (2020)	



Maestría en Educación y Desarrollo Humano - Sabaneta, XXXVI

Seleccione grupo de investigación UManizales (A-Z)

Línea de Investigación Socialización Política y Construcción de Subjetividades.

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - CINDE.

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como [mencionar herramientas utilizadas, por ejemplo, ChatGPT, Turnitin, Copilot, Gemini], de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: <https://biblioteca.umanizales.edu.co/>

Repositorio Institucional: <http://ridum.umanizales.edu.co/> , <https://repository.cinde.org.co/home>

Universidad de Manizales: www.umanizales.edu.co

CINDE: <https://cinde.org.co/>

Revistas:<http://revistasum.umanizales.edu.co/><https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA>

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Contenido

1. Introducción y problema de investigación	8
2. Objetivos o propósitos de la investigación.....	10
2.1. Objetivo general	10
2.2. Objetivos específicos.....	10
3. Antecedentes de investigación	11
3.1. Análisis descriptivo	12
3.2. La paz como tema de investigación	15
3.3. Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación para la paz.....	18
3.4. El docente, un camino de formación para la paz desde y con la discapacidad	22
3.5. Ruta conceptual o referentes conceptuales y teóricos	26
3.6. Discapacidad y educación inclusiva.....	27
3.7. Habilidades socioemocionales: discursos y prácticas	29
3.8. Resolución pacífica de conflictos.....	32
3.9. Habilidades socioemocionales en la resolución pacífica de conflictos.....	33
3.10. Potenciales de los niños y las niñas y sus lenguajes diversos	34
3.11. La participación de los niños y las niñas con discapacidad en la construcción de paz.....	36
4. Metodología	38
4.1. Enfoque epistemológico.....	38
4.2. Método de investigación	39
4.3. Participantes	39
4.4. Técnicas e instrumentos	39
4.5. Procedimiento.....	41
4.6. Criterios éticos.....	42

5. Hallazgos y conclusiones	44
Paz y escuela: intersecciones posibles e imperfectas	44
5.1. Recomendaciones o proyecciones.....	50
Referencias	52

Lista de figuras

Figura 1 Investigaciones clasificadas por año de publicación	13
Figura 2 Temáticas encontradas en los estudios seleccionados	13
Figura 3 Participación de personas con discapacidad en investigación	14
Figura 4 Clasificación CIF	28

Resumen

La presente investigación analizó la participación de estudiantes con discapacidad en la co-construcción creativa de procesos de convivencia pacífica, el reconocimiento de la diversidad y el cuidado a partir de la Cátedra de la Paz en un colegio privado. El estudio se realizó desde el paradigma crítico-social y desde un método de investigación acción en el aula, y se apoyó en dispositivos pedagógicos y expresivos, utilizando recursos artísticos y los lenguajes diversos. Participaron estudiantes caracterizados en el sistema educativo con y sin discapacidad y trastornos específicos, quienes fueron reconocidos como sujetos activos, portadores de saberes y agentes de transformación de sus entornos escolares. Los resultados evidenciaron que la participación mediada y significativa de los niños y niñas favoreció el despliegue de habilidades socioemocionales, la resolución pacífica de conflictos, la construcción colectiva de acuerdos de convivencia y el fortalecimiento del reconocimiento mutuo y el cuidado entre pares. Asimismo, la escucha fue un hallazgo central, al posicionarse como práctica pedagógica que permitió visibilizar las voces, experiencias y propuestas de los estudiantes. La investigación concluyó que la educación para la paz, cuando se articula con enfoques inclusivos y metodologías participativas, posibilita escenarios escolares más justos, democráticos y humanizadores; igualmente, aporta al desarrollo humano, pues garantiza el derecho a la participación de los niños y niñas con discapacidad.

Palabras clave: consolidación de la paz, educación especial, participación estudiantil, habilidades sociales.

Abstract

This research analyzed the participation of children with disabilities in the co-construction of peaceful coexistence processes and the recognition of diversity, based on the Peace Education program in the Monsenor Ernesto Gomez Echeverri school. The study was developed from a critical-social approach, using an action research methodology in the classroom, supported by artistic activities. The students were recognized as active protagonists and agents of transformation in their school environments. The results show that peace is an affective, relational, and everyday construction; mediated participation fostered the development of socio-emotional skills and the peaceful resolution of conflicts. Furthermore, listening was identified as a central finding that

allowed for the visibility of other forms of participation. The research concluded that peace education, when articulated with inclusive approaches and participatory methodologies, enables more just and democratic school environments and contributes to human development.

Keywords: peacebuilding, special education, student participation, social skills.

1. Introducción y problema de investigación

Durante más de siete décadas, el conflicto armado colombiano ha afectado profundamente a la población civil y, de manera particular, a campesinos, comunidades indígenas, afrodescendientes y organizaciones sociales. De esta realidad no se escapan los niños, niñas y adolescentes, quienes han sido víctimas directas e indirectas de múltiples formas de violencia. Precisamente, el informe final de la Comisión de la Verdad (2022), en su tomo 8 “No es un mal menor: Niñas, niños y adolescentes”, visibiliza estas experiencias con más de 1500 testimonios que evidencian la crudeza de la violencia vivida en la infancia, con una marcada presencia de relatos de mujeres. De acuerdo con la Unidad para las Víctimas (2020), el conflicto armado ha afectado a más de 4,4 millones de mujeres, lo que confirma la magnitud y persistencia del daño social. Estas violencias, desplazamientos forzados, desapariciones, tomas armadas y daños a la integridad física se transforman en prácticas de violencia subversiva, que fragmentan el tejido social (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

En respuesta a este escenario, el Estado colombiano ha impulsado diversos esfuerzos normativos y políticos orientados a la construcción de una paz “estable y duradera”. Entre ellos, está la Ley 1448 de 2011 (por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a víctimas del conflicto armado interno...), y, en el ámbito educativo, se encuentra la Ley 1732 de 2014 y su reglamentación mediante el Decreto 1038 de 2015 (establecen la Cátedra de la Paz como obligatoria en las instituciones educativas). Estas iniciativas se inscriben en una comprensión de la paz que trasciende el silenciamiento de las armas y se vincula con la justicia social, la dignidad humana y la equidad.

A pesar de lo anterior, distintos autores advierten que el discurso normativo por sí solo, no garantiza la formación para la paz. Como plantea Guillermo Hoyos (2007), retomando a Kant, la vida humana se desarrolla en la tensión permanente de una “insociable sociabilidad”, lo que implica que el conflicto es inherente a la condición humana; sin embargo, también existe una responsabilidad ética y pedagógica de aprender a tramitarlo sin violencia. En este sentido, la escuela se configura como un escenario privilegiado para el aprendizaje socioemocional, la reflexión crítica y la construcción de prácticas de convivencia pacífica, en especial, en el contexto

del posacuerdo (Quintero y Marín, 2018). Diversas iniciativas¹ han aportado de manera significativa a este propósito.

No obstante, al analizar dichas experiencias, se evidencia una ausencia reiterada: la no participación explícita de niños y niñas con discapacidad y trastornos específicos del aprendizaje. Este grupo, históricamente afectado por prácticas excluyentes, discriminatorias y capacitistas, aparece de manera marginal en los procesos de construcción de paz tanto escolares como comunitarios. En este vacío, se inscribe la presente investigación, que se propone comprender y analizar la participación de estudiantes caracterizados en el SIMAT (Sistema integrado de matrículas) dentro de las categorías de *discapacidad* y *trastornos específicos del aprendizaje* (MEN, 2017) en la construcción de procesos de convivencia pacífica al interior de la escuela. Desde una mirada crítica y situada, esta investigación asume el aula como un espacio potencial para todas las voces; asimismo, reconoce la urgencia de transformar las prácticas escolares y de avanzar hacia una paz verdaderamente inclusiva, construida desde la diferencia y la diversidad.

¹ *La escuela, territorio de paz* (Fecode, 2019), *Aulas en Paz* (Universidad de los Andes, 2015), las propuestas del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017a) y los proyectos del Cinep (s. f.) y Cinde.

2. Objetivos o propósitos de la investigación

2.1. Objetivo general

Analizar la participación de estudiantes con discapacidad escolarizados en un aula regular en la co-construcción creativa de procesos de convivencia pacífica, de reconocimiento de la diversidad y de cuidado, a partir de la Cátedra de la Paz.

2.2. Objetivos específicos

1. Reconocer las concepciones de *paz* de los niños y niñas con discapacidad y sus pares, a través de sus expresiones creativas.
2. Identificar las habilidades socioemocionales presentes en la resolución de conflictos entre los estudiantes con discapacidad que participaron en el estudio, por medio de dispositivos artísticos.
3. Visibilizar las imaginaciones de los niños y niñas sobre sus participaciones en los procesos de construcción de paz en el contexto escolar, mediante producciones colectivas.

3. Antecedentes de investigación

Para la elaboración del estado del arte del presente estudio, se consultaron 70 artículos de investigación, 2 artículos de revisión publicados en revistas indexadas, 25 tesis de maestría y 14 tesis de doctorado. Toda la documentación fue registrada en una matriz diseñada en Excel. Esta búsqueda se hizo utilizando bases de datos especializadas como Google Scholar, Dialnet, SciELO, Redalyc, Latindex, Scopus, así como los repositorios de la Universidad de Manizales, Universidad de Antioquia, Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones CINEP, Centro de Memoria Histórica y el Centro Internacional de Investigación y Desarrollo Humano (CINDE). Con el acervo documental de las 42 investigaciones seleccionadas, se realizó la lectura y los análisis descriptivo y crítico-reflexivo mediante el abordaje hermenéutico que se desarrolló a continuación. Las categorías tratadas fueron: *paz*, *formación docente* y *ciudadanía*. Al respecto, se privilegiaron aquellos documentos que se enfocaron en niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Otro criterio fue la búsqueda de investigaciones internacionales, de las cuales 3 se realizaron en México, y 1, en El Salvador; los 38 estudios restantes son nacionales, lo cual se debe a que los intereses de búsqueda se direccionaron hacia la cátedra de paz y los procesos de construcción de paz en la escuela. Así, los estudios hallados se localizaron especialmente en el contexto colombiano. Además, se revisaron 2 informes y 3 documentos legales: MEN (2017b), la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017.

Otro criterio fue que los documentos estuvieran en idioma español e inglés y que las investigaciones contaran con la participación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Esto se debe a que el propósito de estos antecedentes, es identificar y analizar los estudios nacionales e internacionales que se han hecho en educación para la paz, así como mostrar la participación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el contexto de la escuela en torno a los temas relacionados con la paz. Cabe aclarar que, de manera excepcional, se incluyeron dos investigaciones cuyo año de publicación fue el 2018, dada su pertinencia para este trabajo.

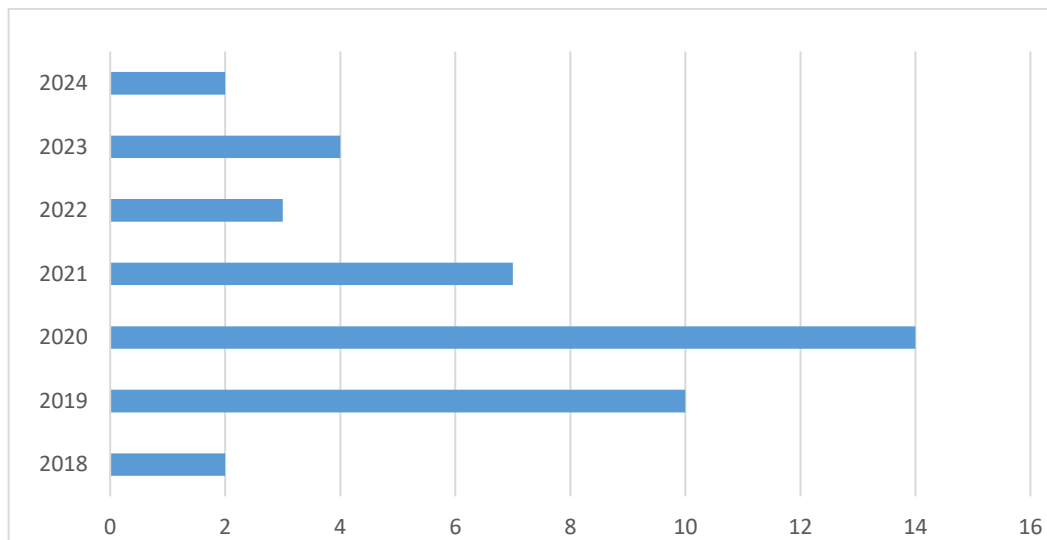
En suma, a partir del registro de las investigaciones en una matriz de Excel, se hizo el análisis de las que cumplían con los criterios de búsqueda e inclusión. Como ya se mencionó, se seleccionaron e incluyeron en el estado del arte 42 investigaciones de acuerdo con los siguientes

criterios: (i) ventana de tiempo desde el 2019 hasta la actualidad, y (ii) las palabras claves simples: *paz*, *discapacidad*, *cátedra de la paz*, y compuestas: *discapacidad y cátedra de la paz*, *escuela y discapacidad*, *discapacidad*, *construcción de paz y escuela*.

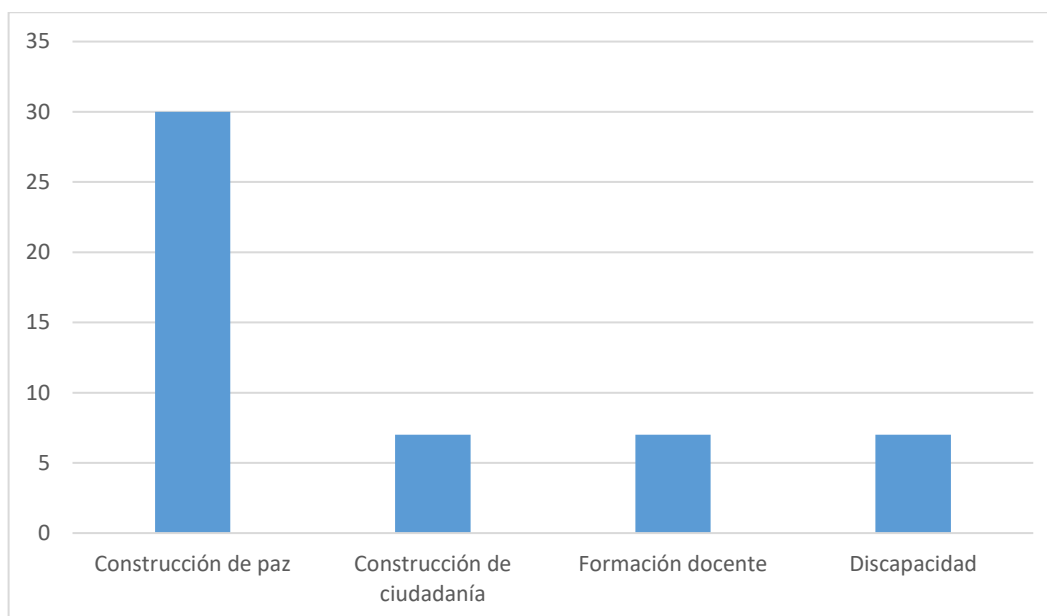
Con los documentos seleccionados, se realizaron dos procesos de análisis: el primero, de carácter descriptivo, y el segundo, reflexivo y crítico a través de una lectura hermenéutica de las investigaciones. Esto tuvo como propósito comprender los hallazgos de los investigadores en torno a las categorías o temas en que se identificaron más convergencias.

3.1. Análisis descriptivo

Para el análisis descriptivo, se tomaron datos, como el año de publicación de los documentos (figura 1) y las temáticas convergentes (figura 2).

Figura 1*Investigaciones clasificadas por año de publicación*

Nota. Esta figura muestra las investigaciones del acervo documental por año, en el periodo de 2018 a 2024. Fuente: elaboración propia

Figura 2*Temáticas encontradas en los estudios seleccionados*

Fuente: Elaboración Propia

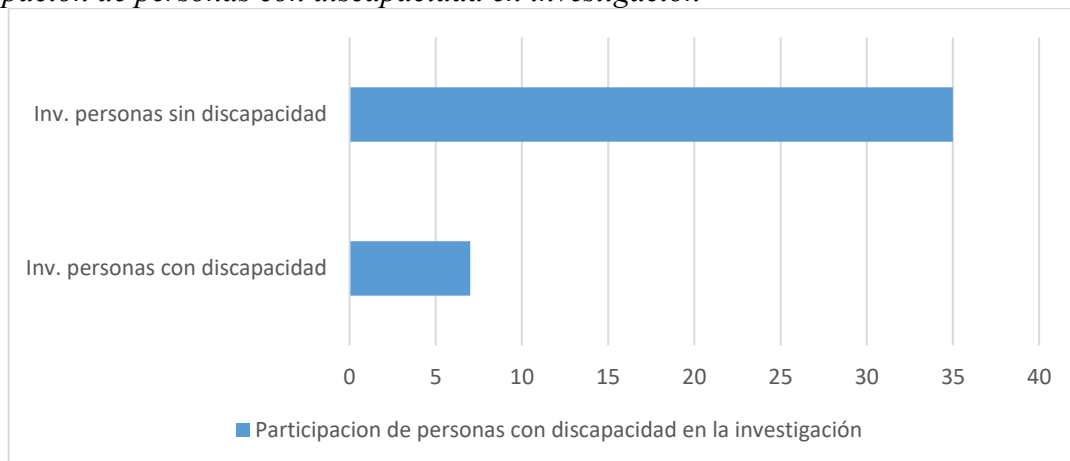
Nota. En esta figura se agrupan las investigaciones por las categorías que convergen en las investigaciones incluidas en el estado del arte.

Entre el año 2019 y 2020, se situaron la mayor cantidad de publicaciones de los estudios seleccionados para esta investigación; sin embargo, las que están relacionadas con el tema de la discapacidad se ubican así: 2 investigaciones del 2021, 1 del 2022 y 4 del 2024.

Por otra parte, en los estudios abordados, se observó un hallazgo significativo sobre la participación de personas con discapacidad. En este sentido, de las 42 pesquisas revisadas, sólo 7 manifiestan la participación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad (figura 3). Es allí donde se encuentra un vacío investigativo, del cual se podría deducir que este tipo de población sí ha participado de las investigaciones que tienen lugar en sus territorios o contextos, aunque tal vez no ha sido nombrada con una categoría diciente. Este vacío supone la falta de visibilización de la participación de personas con discapacidad en la construcción de paz y, con mayor énfasis, en la escuela.

Figura 3

Participación de personas con discapacidad en investigación



Nota. En esta figura se presenta la participación de las personas con discapacidad en las

Fuente: Elaboración Propia

Investigaciones consultadas para el estado del arte.

3.2. La paz como tema de investigación

Durante el análisis de las 42 investigaciones relacionadas con el tema de la *paz*, se identificaron tres tendencias: *paz*, *construcción de paces* y *cultura de la paz en Colombia*. Estos temas han sido investigados y desarrollados ampliamente y han tenido su despliegue en ejercicios de construcción de ciudadanía y en la formación de docentes como agentes transformadores y creadores de escenarios de paz.

La paz se configura como un campo legítimo y necesario de investigación, en la medida en que no constituye únicamente un estado deseable o un horizonte normativo, sino también un proceso histórico, político, ético y relacional que se construye y se disputa cotidianamente en los territorios y en las instituciones sociales, entre ellas, la escuela. Investigar la paz implica problematizar las condiciones de desigualdad, exclusión y violencia explícitas y simbólicas que afectan de manera diferenciada a ciertos grupos poblacionales. Uno de estos grupos son las personas con discapacidad, quienes han sido históricamente invisibilizadas, silenciadas o reducidas a miradas asistencialistas y capacitistas.

En el contexto escolar, estas violencias se expresan en prácticas pedagógicas, curriculares y relacionales que limitan la participación, el reconocimiento y el ejercicio pleno de derechos de niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Por ello, indagar la paz desde la escuela supone reconocerla como un escenario privilegiado para la formación ética, política y social, donde sea posible tensionar la normalización, habilitar la palabra y la escucha y co-construir formas de convivencia pacífica que reconozcan la diversidad como condición constitutiva de lo humano. Así, la relación entre paz, discapacidad y escuela, no es accesorio, sino estructural; es decir, una paz que no incorpora las experiencias, voces y agenciamientos de estudiantes con discapacidad, reproduce las mismas lógicas de exclusión que dice combatir. En cambio, una pedagogía de la paz verdaderamente inclusiva, abre la posibilidad de transformar las relaciones escolares y contribuir a la construcción de paces plurales, justas y situadas.

Por otro lado, es necesario poner atención a la Cátedra de la Paz, que, siendo un aspecto curricular fundamental en el sistema educativo colombiano, no cuenta con suficiente investigación sobre su impacto en los niños, niñas y adolescentes, ni a corto ni a largo plazo. De hecho, sólo se

encontraron cuatro investigaciones, y, frente al tema de la educación inclusiva y/o la discapacidad, sólo se relacionan siete investigaciones. Esto deja ver el gran reto que aún supone investigar sobre discapacidad, diversidad y otredad.

Los antecedentes de la investigación muestran que los temas principales son la construcción de paz y paces, los significados sobre la paz que hay al interior de las escuelas y la intencionalidad de convivir en paz. Se evidencia la necesidad de formar a los agentes educativos y docentes en estos temas para promover una cultura de paz. Sin embargo, frente al tema de la discapacidad (entendida desde el reconocimiento de lo diverso y la posibilidad de desarrollo de los potenciales y no desde una mirada deficitaria o capacitista), solo el 16 % de las investigaciones abordan el tema. En este sentido, hay un hallazgo importante para sustentar la relevancia de la presente investigación, sobre todo en cuanto a la importancia de que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad participen en los procesos de construcción de paz en sus ámbitos educativos y para continuar desarrollando otros estudios en el futuro.

Un aspecto crítico de la educación y la escolarización actuales en América Latina es que a lo largo de la historia han estado influenciadas por tradiciones colonialistas y neoliberales impuestas, que desde los primeros años forman para el trabajo, el individualismo y el consumismo. Estas tendencias han estado desprovistas de relación con la naturaleza, porque la destruyen. Asimismo, estas apuestas han fundamentado la forma en que la escuela y sus agentes educativos se comprometen con “dirigir” las sociedades en determinados momentos. No obstante, se reconoce que su trascendencia histórica, no es actualmente la única válida para hablar de diversidad, diferencia, paz y reconocimiento, lo que da cabida a las apuestas “del Sur”.

Esto último se refiere a las apuestas de pensadores como Arturo Escobar (Cider, 2017), para quien la paz es una oportunidad para repensar a Colombia y el mundo más allá del desarrollo económico tradicional. También hay teorías alternativas para la educación con bases humanísticas (Nussbaum, 2006, citada en Gough, 2007), movimientos sociales e ideas en relación con América Latina y las apuestas por el ser, la naturaleza y la diversidad. Estas tienen una intención cada vez más clara de humanizar el mundo, sobre todo en la búsqueda de que la educación inclusiva sea reconocida en pro de los derechos a la participación de las personas con discapacidad.

En este panorama, aparece Colombia con las apuestas en los últimos años de construir un país en paz, asunto que no se consideraba posible si se le preguntase a un hombre o mujer

campesino de clase trabajadora hace unas cinco o seis décadas. Actualmente, esta es una de las preocupaciones más grandes para quienes piensan en una sociedad para todos, en la igualdad y la equidad. Asimismo, se ha permeado la escuela.

Por todo lo anterior, se piensa en una investigación que se pregunte por la paz, en específico, desde la participación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad junto con aquellos sin discapacidad. Se trata de escuchar su postura, pensamiento y su lugar como personas en dicha condición, no desde la concepción capacitista, ni de la deficiencia, sino desde el lugar del reconocimiento de las diversidades, las diferencias y las necesidades. De esta manera, se entiende al estudiante con discapacidad como aquella persona:

(...) vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones (MEN, 2017b, p. 1).

Lo anterior permite entender a la persona en un contexto, con unas condiciones particulares y unas potencialidades, que atraviesa o experimenta barreras para su desarrollo pleno y efectivo. En este orden de ideas, la estrategia de crear grupos de apoyo pedagógico ha puesto en el mapa de la participación a los estudiantes con discapacidad, pues existen al interior de las instituciones educativas equipos que se encargan de acompañar el proceso general de quienes ingresan con dichas situaciones (Cervera y Ramos, 2021).

Ahora bien, en la experiencia propuesta en el colegio Francisco Luis Hernández Betancur —conocido en sus primeros años de funcionamiento como el Colegio de Ciegos y Sordos—, se propone una estrategia de inclusión a la inversa. En este espacio educativo, la mayoría de los estudiantes tienen una característica de discapacidad; sin embargo, estudiantes sin esta condición, también pueden vivir allí su proceso formativo. Se resalta, entonces, que la visión del estudiante con discapacidad que se enuncia en la investigación, lo ubica como un sujeto activo y con capacidad de construir desde la diversidad y la diferencia. Esto permite que este sea un estudio con la

particularidad intencional de trabajar con población con discapacidad en la creación de cultura de paz desde el contexto escolar (Jaramillo *et al.*, 2021).

Para Ble Acosta y Cornelio (2023), ninguna persona puede ser excluida del disfrute de sus derechos y libertades. En este sentido, los autores señalan que ya no se nombra a las personas con discapacidad desde el lenguaje segregador, sino desde una apuesta integradora del paradigma, es decir, no desde la persona, sino desde la educación inclusiva como estructura indispensable en el derecho a la educación. A su vez, muestran por qué es necesario modificar la educación tradicional eliminando las barreras para garantizar los derechos básicos a todos.

Hasta aquí, hay varios factores relacionados con la construcción de paz en las escuelas y la participación de los estudiantes con discapacidad. Uno de ellos tiene que ver con las acciones que se desarrollan en las aulas para la construcción de paz. Muchas de ellas se aplican de manera general con los estudiantes y no logran en ocasiones “sensibilizarlos” a todos. Otro factor permite vislumbrar que la participación de estudiantes con discapacidad se da por azar, es decir, no ha sido pensada o flexibilizada para ellos, sino que participan, porque ya hacen parte de los grupos preconformados. Esto lleva a plantear que el futuro de la “educación para todos” tiene que ver con las características individuales y con las potencialidades conjuntas; por tanto, se invita a la transformación de paradigmas, no a centrar las acciones en las personas, sino en el contexto.

3.3. Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación para la paz

Si bien no todo es color de rosas, aún en la actualidad se encuentran percepciones y formas de referirse a otros desde lo deficitario. Así lo enuncia Paz (2020) cuando menciona términos como “minusvalía”, “discapacitado”, “deforme” y otros más que se han utilizado durante la historia para nombrar a otros, haciendo referencia a algunas características. Sin embargo, esboza de manera amplia y actualizada la concepción que tiene en su investigación de las personas con discapacidad (PcD), como apuesta social y política. Este concepto se refiere a la categoría de *persona* antes que a la de *discapacidad*, porque supone que, más allá de esas condiciones físicas, sensoriales o intelectuales, hay personas (“sujetos de derecho”) (Paz, 2020) que sobresalen cuando se habla de la condición de discapacidad.

Una de las experiencias sobre educación inclusiva, discapacidad y paz que vale la pena mencionar, es la apuesta de la Universidad de Antioquia por crear una dependencia que reflexione y proponga acciones de formación, cualificación y transformación del campus universitario y de todos quienes lo habitan. Esta iniciativa llama la atención, porque permite vislumbrar que, la educación superior también se está pensando en clave de oportunidades, inclusión y diversidad. Asimismo, es la oportunidad de articular los procesos de reconocimiento, discapacidad y diversidad en las escuelas con la posibilidad de continuarlo en la educación superior.

Conocer propuestas de este tipo, ayuda a identificar un vacío investigativo en las acciones que se están desarrollando en los entornos educativos para inclusión, reconocimiento, participación y construcción de paz. Además, esta propuesta se convierte en pretexto y ruta para iniciar otras apuestas por la educación para todos desde la *otredad*, pues sólo en la equiparación de oportunidades podremos hablar de contextos educativos pacíficos, sociedades en paz y culturas para la paz.

En otro estudio, Acosta y Sierra (2020) problematizan el lugar cultural de la discapacidad en la escuela y sus relaciones con las violencias enmarcadas en este contexto. Este aporte es, para fines del presente estudio, un insumo valioso, pues se vislumbran discursos y prácticas socialmente aceptadas que se constituyen en formas de violencia para los estudiantes con discapacidad. De esta manera, persiste la excusa del desconocimiento o la falta de estrategias de los docentes para no involucrarse en los procesos de atención educativa diferencial, puesto que, de manera explícita, se resisten a transformar sus prácticas. Además, desconocen que es un asunto legal y que existe una normativa vigente que orienta las prácticas docentes para la diversidad, la diferencia y la discapacidad.

El ejercicio docente puede representar grandes retos cuando se comparte en el aula con estudiantes con discapacidad, debido a sus características. Aunque se debe reconocer que todos somos diversos. Sin embargo, también la experiencia ha permitido conocer y explorar experiencias exitosas de inclusión que, si bien no son perfectas, han migrado del modelo de integración a procesos de reconocimiento e inclusión.

En ocasiones, mitigar los hechos violentos y reflexionar sobre las burlas y entramados de la violencia en la escuela con los estudiantes con discapacidad escapa al abordaje del docente, pues no se logran identificar en su totalidad. Aunque, si hay compromiso de todos los docentes y

estudiantes con la reflexión, la transformación del lenguaje y las prácticas, podría producirse un cambio significativo, porque se reconoce que la escuela es el escenario más propicio para que proliferen las reflexiones y cambios que puedan transformar las realidades sociales en las que vivimos. Esto ayudará a que escenarios como el capacitismo y la productividad dejen de ser indicadores con que se mida a las personas.

Ahora bien, es necesario considerar la categoría de *paz* como una macro categoría en relación con otras que se desprenden de ella, como “construcción de paz”, “cultura de paz” y “escenarios para la paz”. Igualmente, es pertinente analizar las tensiones y relaciones que pueden confluir en espacios y escenarios tan complejos y a la vez significativos como la escuela, no en dimensión física, sino, por el contrario, emocional, social, cognitiva, personal y cultural.

Es importante, además, comprender que, si bien en la mayoría de las investigaciones se habla de paz, en otras que están directamente relacionadas con estudiantes con discapacidad se mencionan categorías o se tejen relaciones desde las comprensiones de la violencia, que podemos interpretar para este ejercicio como la ausencia de paz. Así lo describen Acosta y Sierra (2020), para quienes una de las formas más comunes de violencia es la burla frente a condiciones físicas y mentales de estudiantes con alguna condición de discapacidad. Además, aunque los docentes intervienen, no logran transformar o erradicar esas situaciones, pues están tan normalizadas en las aulas y la sociedad en general que pueden pasarse por alto, incluso frente a actitudes de rechazo o discriminación. A esto se suma que se espera que los estudiantes sin acompañamiento afronten esas situaciones.

Los trabajos de Jaramillo *et al.* (2021), Ble Acosta y Cornelio (2023), y Paz (2020) son relevantes para la presente investigación por el hecho de incentivar la reflexión sobre la vivencia de la paz en escenarios educativos como un proceso, más que como un fin. De esta manera, se concibe la *paz* como un proceso activo que, frente al reconocimiento de las diferencias, permite convivir en armonía. Además, al respecto de la discapacidad, sugiere que las escuelas deben cambiar sus estructuras y dinámicas de relacionamiento, partiendo de la equidad como principio de participación y oportunidad, de la construcción de una identidad desde la aceptación de la condición de discapacidad y no desde la carencia ni la segregación, sino por los logros para crear culturas y comunidades inclusivas.

Por otro lado, la propuesta de Ospina-Ramírez *et al.* (2023) se convierte en un documento rector, ya que enuncia la diversidad sin la necesidad de segregar, pero sí reconociendo las particularidades de los participantes. Entonces, expone que se puede llegar a la paz a través del empoderamiento y que es así como se logra la transformación social. Enuncian, además, un elemento que hasta ahora no había tenido relevancia en las investigaciones anteriores, que es la construcción y la creación colectiva. ¿Por qué no se ha contemplado hasta ahora lo colectivo referente a la paz y la discapacidad? ¿Tendrá que ver con que a las personas con discapacidad les pedimos que logren todo de manera individual para luego romantizar sus avances y decir que “a pesar de su condición...”? O ¿será que nos cuesta aún más trabajo compartir con el que es diferente porque tiene otras formas de habitar el mundo y los espacios que no reconocemos ni hemos legitimado?

En investigaciones como las de Cardozo *et al.* (2020) y Cervera y Ramos (2021), se enuncia el tema de la inclusión y la discapacidad como un asunto importante y relevante, pero que en el desarrollo puede verse como un formalismo del lenguaje. En este sentido, es de vital importancia desde el lenguaje dar el lugar y la relevancia que merecen estos temas; sin embargo, no puede quedarse en un asunto meramente enunciativo. Es imperativo hacerlo realidad desde las pequeñas y concretas acciones.

Frente a las relaciones y tensiones que emergen alrededor de la categoría de *paz* y sus subcategorías, Álvarez *et al.* (2019) exponen que la paz es un concepto activo que tiene sus cimientos en el reconocimiento del otro y lo otro, de lo diverso y lo diferente y que busca vincular a las personas para crear espacios y redes de cuidado y autocuidado de manera responsable. Por su parte, Manco *et al.* (2019) se encuentra con la propuesta de Álvarez *et al.* (2019) sobre el buen vivir, esto, orientado a la formación, especialmente, de maestros, donde se busca develar cómo los lenguajes crean o destruyen realidades; por tanto, ayuda a solucionar o aumentar los conflictos (Manco *et al.*, 2019).

Desde otra perspectiva, Cardozo *et al.* (2020) hacen un llamado a asumir las responsabilidades sociales y civiles que a todos atañen; es decir, reconocen la necesidad de tener y crear políticas inclusivas y para la paz. Sin embargo, esto no se materializa con la mera expedición de decretos y otros documentos de este tipo, sino que requiere una revisión y reflexión profundas al interior de las escuelas. Aquí se hablaría de una acción reflexiva que se convierte en construcción

de paz, la cual, en el largo plazo, fomenta una cultura de paz y ubica a la escuela como lugar físico en un escenario para la misma.

Como expone Pedraza (2020), para crear una cultura de paz, es necesario transformar la cultura de violencia a la que estamos “acostumbrados” los colombianos, y esto solo se logra mediante la educación y la sensibilización. Del mismo modo, Loaiza (2016) habla sobre la consciencia frente a actitudes y prácticas políticas favorables a la paz que contribuyen a la transformación de la vida cotidiana y los patrones de interacción en la comunidad.

Dicho lo anterior, se podría comprender la construcción de paz como acciones favorables a esta que ayuden a crear ambientes más tranquilos y armoniosos. Por su parte, la cultura de paz se refiere más a lo que esas acciones cotidianas, favorables y armoniosas crean en la comunidad; podría pensarse como un código que ayuda a regir los comportamientos en el escenario de la escuela frente a la población con discapacidad que habita allí. Se esperaría que sean aprendizajes significativos que puedan generalizarse afuera de ese escenario hacia otros lugares. Sin embargo, se queda corto pensar que el escenario para la paz sea solo un espacio físico; también puede entenderse como una posibilidad para la participación activa y la formación ciudadana (Carmona y Ospina, 2022).

A manera de cierre, la educación para la paz es un elemento esencial en las sociedades afectadas por conflictos armados, como la colombiana. Según Ortega y Valencia (2021), los docentes no sólo deben transmitir conocimientos, sino también actuar como agentes de cambio en las sociedades posconflicto, fomentando el diálogo, la resolución pacífica y la construcción de ciudadanía. Esto hace imperativo preguntarse por el rol, las competencias, las habilidades y las responsabilidades del docente en la creación y construcción de una cultura de paz.

3.4. El docente, un camino de formación para la paz desde y con la discapacidad

La formación docente ha sido objeto de muchos debates en el ámbito de la educación, particularmente, en relación con la preparación de los educadores para el contexto de la diversidad y la construcción de la paz. Booth y Ainscow (2000), referentes en el tema de la educación inclusiva, han realizado aportes significativos al campo de la inclusión y, por ende, a la pedagogía. También han problematizado ampliamente las barreras y estructuras que impiden la inclusión

efectiva. Estos autores señalan que la educación inclusiva (EI) requiere para su avance y éxito cambiar las prácticas de enseñanza para alcanzar la calidad educativa. Es aquí donde aparece la pregunta por la formación docente.

Podría pensarse que la formación docente es un asunto de las facultades de educación, que ciertamente son las instancias encargadas de reflexionar frente a las necesidades actuales en la sociedad, la niñez, la juventud y demás ciclos vitales. Estas dan respuesta o aportan a la construcción de perfiles docentes idóneos que respondan a dichas demandas y tengan las herramientas necesarias para enfrentar un contexto educativo, en específico, para atender las necesidades de grupos heterogéneos conformados por diversidades y discapacidades.

A propósito de lo anterior, Manco *et al.* (2019) ratifican la necesidad de integrar la educación para la paz en los programas de formación docente. A su vez, Florián (2014) discute que dichos programas de preparación docente no incluyen intervenciones efectivas para la enseñanza a estudiantes con discapacidad para mejorar el desempeño de los futuros maestros. Esto termina por convertirse en una barrera estructural, actitudinal y hasta política en el ejercicio docente.

Cabe aclarar que la formación, no es un asunto que pueda delegarse estrictamente a las facultades, sino que es menester del propio docente mantenerse cualificado, actualizado y ser un investigador constante que, a la vanguardia de los desafíos de la educación, se piensa y reflexiona frente a su formación y a las necesidades de su contexto. En Colombia y en muchos países, se habla de educación inclusiva con más falencias que aciertos. Esto se debe a la falta de voluntad de algunos docentes para flexibilizar y transformar sus prácticas de aula y a separar asuntos conductuales y comportamentales de los cognitivos.

Por otro lado, Ortega y Valencia (2021) tensionan lo dicho anteriormente, porque reconocen el rol del docente y responsabilizan tal sistema educativo en su estructura tradicional, basado en la memorización y transferencia, inflexible y con poco cuidado por el desarrollo socioemocional tanto de sus docentes como de sus estudiantes. Las necesidades de hoy, no son las mismas de hace cinco o diez décadas; ahora es necesario preguntarse por el ser y por las herramientas de afrontamiento que tiene o puede desarrollar el ser humano.

Ospina-Ramírez y Mosquera-Ñañez (2020) resaltan la importancia de transformar la cultura institucional al interior de las escuelas, ya que se les atribuyen los actos de violencia y las habilidades socioemocionales poco desarrolladas, sólo a los estudiantes, cuando entre adultos se

dan formas de violencia más graves y más normalizadas. Asimismo, persisten estructuras jerárquicas y autoritarias en el gobierno escolar, lo que refuerza prácticas excluyentes y dificulta la consolidación de entornos inclusivos y pacíficos.

En este orden de ideas, la formación en habilidades socioemocionales, debe ser un componente y eje central para repensar la educación desde una perspectiva más humana y transformadora. Al respecto, Gutiérrez y Buitrago (2019), y Echavarría *et al.* (2023) coinciden en que, al mejorar las habilidades socioemocionales, se transforman las prácticas educativas y el proceso de enseñanza, que atañe directamente al docente. Por todo esto, es necesario desarrollar habilidades socioemocionales, potencial ético y habilidades comunicativas, para crear culturas de paz al interior de la escuela, que reconozcan una cultura para la inclusión, no sólo desde el discurso, sino verdaderamente desde la vivencia.

Sumado a lo anterior, Pedraza *et al.* (2019) reconoce el papel de la escuela como escenario y de la educación como proceso en la paz social y como una cultura de paz. Sobre esto, exponen que las prácticas institucionales refuerzan la exclusión y la segregación, que son “maquilladas” por el modelo de integración escolar y responde a la acción posiblemente vana de agrupar en aulas “regulares” a estudiantes y hacer promoción social. Se entiende que hay contradicción entre el discurso y lo que ocurre en la cotidianidad, sin embargo, no ocurre de la misma manera en todos los modelos educativos, como se discute al respecto de prácticas educativas indígenas y de otros territorios en el país.

Los hallazgos de prácticas educativas de los Educadores Piapoco en torno a la construcción de escenarios de paz, muestran que las comunidades indígenas han desarrollado estrategias educativas propias para la resolución de conflictos y la convivencia armónica, basadas en el respeto a la oralidad y la memoria colectiva. Sin embargo, estas experiencias muchas veces, son ignoradas en los programas de formación docente, lo que limita la posibilidad de construir un modelo educativo verdaderamente intercultural e inclusivo. Ante esto, surge la pregunta: ¿Cuál es el *currículo oculto* que prioriza otros saberes frente a los de las comunidades indígenas? Esto sugiere una respuesta *a priori*. En el contexto colombiano, no se reconoce a las comunidades indígenas ni a las personas con discapacidad; además, sus saberes, apuestas y participaciones son deslegitimadas.

Se pueden apreciar, entonces, dos tensiones y relaciones en esta categoría: (i) la formación docente frente a la atención a estudiantes con discapacidad y (ii) el docente como educador para la paz. En este contexto, respecto a la primera, han surgido debates sobre si la educación debe centrarse en la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares o si pretende convertirse en un banco de estrategias y técnicas más que en un derecho, servicio o programa, que permita transformar las prácticas y los currículos. Frente a la segunda, el educador, de cara a los procesos de construcción de paz, se enfrenta a dificultades estructurales, sobre todo en algunas zonas del territorio, y a ambigüedades frente a su rol y el papel a desempeñar en la escuela, puesto que otros maestros, padres y estudiantes, expresan desacuerdos sobre la responsabilidad del docente en este ejercicio o “cargo-encargo”. Mientras algunos creen que su papel debería limitarse a la educación académica, otros enfatizan la necesidad de una educación transformadora que aborde las realidades sociopolíticas de una sociedad (Pedraza *et al.*, 2019).

Por otra parte, Ospina-Ramírez y Mosquera-Ñañez (2020) plantean cuestionamientos en su investigación con gerentes educativos sobre ¿cuáles son los alcances de la educación para la paz frente a un sistema educativo que, en muchos casos, perpetúa la violencia excluyente y la violencia escolar? La formación docente se enfrenta a un reto coyuntural: preparar a los maestros para contextos de diversidad y conflicto.

En el caso específico de la educación inclusiva y la educación para la paz, hoy la educación atraviesa unas lagunas y tensiones entre el discurso pedagógico y las prácticas en el aula; esto pone de relieve la necesidad de repensar los enfoques actuales. A pesar del reconocimiento normativo de la inclusión como un derecho fundamental y de la paz como eje transversal de la educación (Unesco, 2015), la realidad de las escuelas muestra que, aún existen múltiples barreras que dificultan su efectiva implementación. Los docentes las expresan como miedos o resistencias al trabajo diferenciado.

Aunque la educación inclusiva y la educación para la paz comparten principios, sus objetivos o filosofías son muy diferentes. Por un lado, la primera se encarga de adaptar los currículos y brindar oportunidades para el aprendizaje; por otro lado, la segunda se centra en el desarrollo de habilidades para la convivencia y la resolución pacífica de problemas. Sin embargo, es difícil que ambas coexistan. Posiblemente se pueda convivir en paz, en lugares donde no se

vivencia la discapacidad, pero la diferencia y la otredad, siempre estarán presentes. Es ahí, donde no se puede hablar de paz, si no se habla primero de reconocimiento y de respeto.

Se resalta en este análisis la importancia de la formación de los docentes como educadores para la paz o, mejor aún, para las paces. Sin embargo, es necesario que esta formación tome en consideración el tema de la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y, de manera recíproca, que los profesores y estudiantes les brinden la acogida y las condiciones socioambientales necesarias para su participación y bienestar. Esto, sobre todo, porque con frecuencia son incomprendidos por los compañeros y, en ocasiones, por los docentes mismos y, por tanto, pueden sentirse afectados por el *bullying* o la poca atención docente, de acuerdo con sus necesidades, lo cual genera tensiones y conflictos no sólo en el aula, sino también con las familias.

Este es un aspecto relevante para la presente investigación, porque los docentes son parte fundamental del desarrollo de los niños, niñas y adolescentes desde la vida escolar; son los agentes que inician la transformación de las prácticas que convergen en la escuela; son quienes pueden transformar y enseñar a convivir en paz desde el ejemplo en el aula. A través del ejemplo, los docentes pueden aportar a la construcción de paces con sus pares laborales, con sus estudiantes en el aula y desde su ejercicio profesional, así como garantizar que todas las personas que coexisten en la escuela se reconozcan desde el respeto, se acepten desde la diversidad y convivan y construyan comunidades en paz.

3.5. Ruta conceptual o referentes conceptuales y teóricos

Este marco teórico tiene como propósito sustentar conceptualmente los ejes que orientan esta investigación, en torno a la participación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la construcción de una convivencia pacífica, diversa y cuidadosa en el contexto escolar. Para ello, se tienen en cuenta las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional en la Cátedra de la Paz. Al respecto, se abordan cuatro categorías interrelacionadas: (i) la *discapacidad* y (ii) la *educación inclusiva*, desde las cuales se comprenden las diferencias y las diversidades, estas categorías se entienden desde un enfoque de derechos y de reconocimiento de las diferencias y como principios que permiten valorar las múltiples formas de ser, sentir y aprender en la escuela. (iii) *El desarrollo de habilidades socioemocionales* como fundamento para la expresión de emociones y (iv) *la*

empatía y el vínculo en la resolución pacífica de los conflictos como una apuesta pedagógica y ética desde la Cátedra de la Paz.

Estas categorías no se abordan de manera aislada, sino que se entrelazan como parte de una visión crítica y transformadora de la educación, que busca crear condiciones para la participación activa de los estudiantes en la construcción de entornos escolares más justos, inclusivos y humanos.

3.6. Discapacidad y educación inclusiva

Estas categorías permiten situar a los participantes de esta investigación y el fenómeno que queremos observar y analizar: la participación de estudiantes con discapacidad en la construcción de procesos de paz desde la Cátedra de la Paz, el lugar donde se desarrolla y las condiciones o lentes con que se va a mirar. Desde la pandemia, comenzó a tomar fuerza un movimiento social denominado Discas, un grupo de personas con discapacidad que, tras experimentar una serie de violencias sistemáticas, estructurales y sociales, empezaron a indagar por sus derechos y a luchar por la reivindicación de estos desde el lenguaje y en el escenario político.

En la entrevista que Romero (2020) realizó a Ayito, uno de los promotores del movimiento Discas, se le preguntó por el autorreconocimiento como una persona con discapacidad, a lo que respondió: “Existen otros términos, como ‘diversidad funcional’, pero a mí es un traje que no me entra. A otrxs compañerxs, sí. Otrxs se reivindican como rengxs, lisiadx y más” (párr. 6). Es por tal motivo que se hace necesario pensar en una investigación que reconozca desde el respeto la diversidad, la discapacidad y la diferencia. Por eso se nombra la discapacidad como una de las principales categorías.

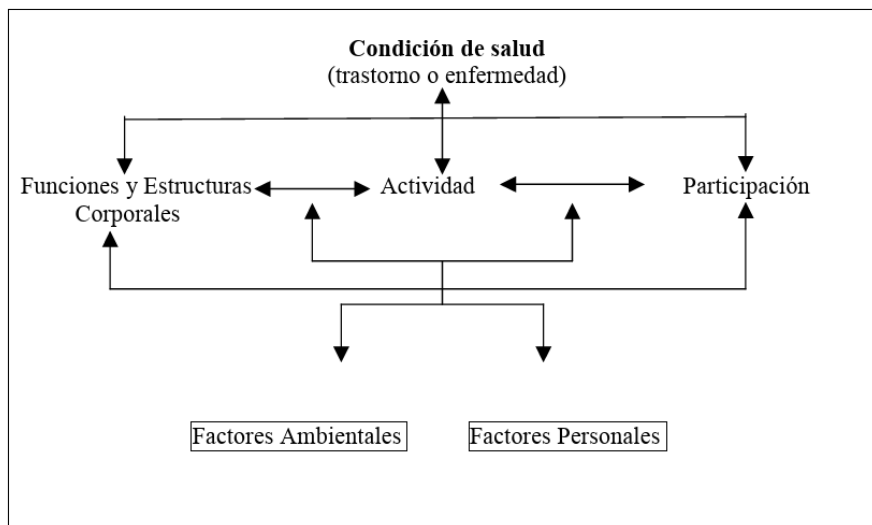
Gergen (1994) cuestiona el lenguaje que se ha adaptado en la educación y la salud, que termina por definir a las personas desde sus carencias, desde sus patologías, sus dificultades y déficits; es decir, se está reduciendo a una persona solo a lo que le cuesta hacer. Esto mismo ha sucedido en el modelo médico rehabilitador de la historia de la discapacidad, en el cual se identificaban las dificultades de las personas y se trabajaba en ellas para modificarlas y hacerlas parecer lo más “normal” posible.

Este trabajo de investigación nombra a las personas con discapacidad, comprendiendo que muchas de sus características y necesidades, merecen ser visibilizadas y reconocidas para forjar acciones que permitan su participación con los apoyos necesarios y lograr la equiparación en las

oportunidades, para figurar en las diferentes esferas sociales. Por tal motivo, las acciones planteadas y co-construidas con los participantes, estarán enfocadas en continuar develando el lugar de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la escuela regular, desde un pronunciamiento político como educación inclusiva y en fortalecer la capacidad instalada de una escuela para lograr los más altos niveles de desarrollo de los potenciales de cada uno de ellos y ellas.

Otra mirada posible es la arrojada por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (en adelante, CIF) (OMS, 2001), que señala que la *discapacidad* es la relación resultante de la interacción entre varios factores, como se muestra en la figura 4:

Figura 4
Clasificación CIF



Fuente: OMS (2001)

Es, pues, la discapacidad parte del entorno que posibilita o dificulta la participación de las personas por la confluencia de una condición de salud, la alteración funcional o estructural, los factores externos y la posibilidad o no de participación en una actividad determinada.

En un escenario más preciso, se puede delimitar que en el contexto educativo se habla de estudiantes como sujetos activos, proactivos y transformadores de su propia realidad; además, es indispensable comprender al ser humano como un sujeto en constantes tensiones, como sujeto

histórico y conformado por todas sus experiencias, lo que indica que debe ser abordado desde un enfoque interseccional, es decir, reconociendo sus subjetividades desde múltiples esferas.

Así, para los objetivos de esta investigación, se concibe a un estudiante con discapacidad como una persona con alteraciones físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, que, al interactuar en un entorno con barreras, se enfrenta a situaciones que pueden impedir o dificultar su participación y aprendizaje en igualdad de condiciones (MEN, 2017b). Este mismo estudiante, cuenta con capacidades y habilidades que pueden ser potenciadas para alcanzar los más altos niveles de autonomía y participación en la sociedad.

La educación inclusiva, surge como respuesta y evolución de los modelos educativos anteriores. La intención de este análisis, no es criticar dichos modelos; por el contrario, busca reconocer que permitieron, hasta la fecha, unos avances y claridades entre la diferencia y la diversidad que no se tenían en décadas anteriores. Igualmente, la educación inclusiva es un modelo educativo que reconoce la diversidad de características, intereses, gustos y posibilidades de los niños, niñas, adolescentes y adultos en el proceso de aprendizaje. Del mismo modo, comprende que las personas pueden requerir ajustes razonables o distintos niveles y tipos de apoyos, para lograr su participación sin discriminación alguna desde un marco de derechos humanos (MEN, 2017b).

3.7. Habilidades socioemocionales: discursos y prácticas

Para hablar de habilidades socioemocionales, es indispensable comprender el lugar en que se sitúa el ser humano. Para ello, se retoma el concepto de *sentipensar*, que el maestro Orlando Fals Borda (2015) trajo a los discursos académicos latinoamericanos, luego de conversaciones con pescadores y lancheros de San Basilio de Palenque. Ello indica que las acciones deben pasar por el pensamiento en su parte racional, pero también por el cuerpo en su dimensión emocional y sintiente.

Las habilidades socioemocionales (HSE) “son las aptitudes o destrezas de una persona para identificar; expresar y gestionar sus propias emociones, así como comprender las de otras personas; demostrar empatía; tomar decisiones responsables; y relacionarse saludable y satisfactoriamente” (Unicef, 2024, p. 14). Estas se desarrollan, modifican y fortalecen a lo largo del ciclo vital, aunque tienen gran parte de su despliegue en la edad escolar. No obstante, buscan un bienestar integral y

no sólo el éxito académico o del desempeño intelectual. Las habilidades socioemocionales le permiten al ser humano entender, manejar y expresar sus emociones; por ello, trabajarlas en la escuela, se convierte en una tarea y responsabilidad indispensable para la construcción de paz y la convivencia sana de los niños, niñas y adolescentes.

Tener un control de las emociones, le posibilita al estudiante hacer frente a las diversas situaciones que vive a diario en el aula de clase y en el entorno educativo, como la frustración, el enojo, el aprendizaje, la convivencia con otros, la adaptación a los cambios y la flexibilidad cognitiva. Esto se relaciona con menores índices de deserción escolar y más permanencia. Se ha observado en otros estudios que el manejo de las emociones contribuye al desarrollo de conductas sociales más adecuadas, lo que disminuye otras conductas disruptivas en el entorno escolar y en otros fuera de esta esfera (Unicef, 2024).

Desde esta perspectiva y la adaptación que hace el Ministerio de Educación de Valencia al marco Casel (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), se presenta un *dossier* que propone cinco habilidades socioemocionales: la autoconciencia, el autocontrol, la conciencia social, la habilidad para relacionarse y la toma de decisiones responsable.

En primer lugar, la *autoconciencia* se aborda como la comprensión de las emociones, los pensamientos y los valores propios, así como su influencia en el comportamiento, las fortalezas y las limitaciones que se presentan dependiendo de un objetivo. Resalta, además, la importancia de la honestidad y la capacidad de examinar los propios prejuicios, imaginarios sociales y sesgos individuales.

En segundo lugar, el *autocontrol* se refiere a la habilidad para gestionar esas emociones, pensamientos y comportamientos, sobre todo en las situaciones de complejidad o estrés. También implica retrasar los premios a sí mismo, para implicarse en un bien mayor o a más largo plazo. Para ello, se necesita disciplina y voluntad.

En tercer lugar, la *conciencia social* se relaciona directamente con la empatía, con “ponerse en los zapatos del otro”, comprender sus vivencias y lo que ellas han forjado como perspectivas y creencias, y comprender el lugar de lo colectivo sobre lo individual. Además, deja por fuera las discriminaciones por razón de género, contextos, costumbres y culturas. Se refiere a acciones como demostrar compasión, identificar las normas y códigos sociales, preocuparse por los sentimientos

del otro, sentir, reconocer y expresar la gratitud, además de la influencia de lo institucional en el comportamiento de los individuos.

Luego están las *habilidades para relacionarse*, que se orientan al desarrollo de las propias habilidades de la persona y dispositivos para propiciar y mantener relaciones saludables, apoyarse en los demás, pero también servir y acompañar al otro en una convivencia intencionada, respetuosa y con comunicación asertiva. Esta habilidad se relaciona con la resolución pacífica de conflictos, el reconocimiento de los derechos de todos, el liderazgo y el trabajo en equipo.

Por último, la *toma de decisiones responsables* tiene que ver con realizar elecciones informadas, que beneficien al entorno y a la persona tanto en lo personal como en las interacciones sociales. Se activa el componente y el potencial ético para saber entre varias elecciones difíciles cuál es la más acertada en términos de beneficios colectivos. Es necesario contemplar las consecuencias de una acción para prever y anticipar los riesgos de ella, conociendo la mayor cantidad de información posible que permita una comprensión global y específica de una situación, para que, con criterios éticos y cognitivos, se pueda elegir en virtud de lo positivo y lo correcto.

Siguiendo esta línea, Valencia y Flórez (2024) plantean seis habilidades socioemocionales que están conectadas entre ellas, y que son necesarias para la resolución pacífica de conflictos: (i) la *conciencia emocional*, que permite identificar y comprender las emociones y sentimientos propios; (ii) la *empatía*, entendida como la comprensión profunda de las necesidades y emociones de los demás; (iii) la *toma de decisiones*, como un proceso mediante el cual se realiza una elección entre varias alternativas; (iv) la *gestión de las emociones*, como la capacidad de experimentar de forma voluntaria y consciente diferentes tipos de emociones; (v) el *trabajo colaborativo*, visto como una herramienta para el trabajo en el aula y como la mediación entre pares, docente-estudiantes y docente-docente, que posibilita escenarios de aprendizaje en esas relaciones bilaterales, y (vi) la *evaluación*, relacionada como un proceso individual y colectivo de reflexión y reorganización que permite “medir” en términos cuantitativos y valorar desde lo cualitativo los alcances y desarrollos de las habilidades socioemocionales. Es un proceso circular que se inscribe como primera fase en un ejercicio diagnóstico y como última fase en la revisión de los alcances de un proyecto (Valencia y Flórez, 2024).

Frente a las dos propuestas, se encuentran algunas diferencias significativas. Mientras Valencia y Flórez (2024) proponen un sexto paso sobre una evaluación, en la propuesta del

Ministerio de Educación de Valencia, no se considera necesario, al entenderlo como un proceso cíclico y que se evalúa de manera constante en su ejecución. Sin embargo, las categorías que proponen se complementan y permiten entender cómo las formas de reaccionar de niños y niñas responden al desarrollo o no de esas habilidades socioemocionales.

3.8. Resolución pacífica de conflictos

Resolver un conflicto, parte de la premisa y del reconocimiento de que en la vida existe el conflicto, que es una parte inherente al ser humano y casi necesaria para la coexistencia de la armonía (Loaiza, 2016). El conflicto se da consigo mismo y en relación a los demás, y para solucionarlo es necesario desarrollar habilidades que les permitan a los sujetos hacer elecciones sobre cómo actuar frente a diferentes situaciones de la vida cotidiana. Spivak (2016, citado en Zarache, 2024) sostiene que el conflicto es una situación de desacuerdo que puede surgir por ideas, deseos o perspectivas diferentes entre dos personas, y que los niños y las niñas pueden, en ocasiones, utilizar la violencia para mediar o resolver situaciones conflictivas. Por ello, plantea la necesidad de que se desarrollen otras alternativas que les posibiliten opciones más adecuadas para la resolución pacífica de conflictos, es decir, brindarles opciones para reemplazar la conducta inadecuada por otra más acorde o pacífica.

La resolución de conflictos no busca evitar las situaciones conflictivas, sino abordarlas de manera consciente y práctica (Zarache, 2024). En este sentido, el niño o niña hará uso de sus experiencias pasadas, información y vivencias para la solución y gestión de emociones y situaciones; además, cambiará las actitudes o comportamientos violentos por unos más adecuados (Galtung, 2003).

Goleman (1995) ha descrito ampliamente cómo el desarrollo de habilidades socioemocionales, le permite al ser humano resolver o solucionar situaciones problemáticas con mayor éxito. Estas son herramientas y destrezas que ayudan a solucionar de manera significativa y tal vez más rápida los conflictos. En el aula no se trata sólo de evitar o negar el conflicto, sino de dotar a sus actores de los instrumentos y conocimientos necesarios para gestionarlos y solucionarlos. Por ello, es de vital importancia potenciar el desarrollo de estas habilidades en la escuela, que les darán a los niños, niñas y adolescentes herramientas “inmediatas” para aplicar en

su contexto, lo que abrirá la puerta a la reflexión frente a otras conductas en el futuro, la vida adulta y conflictos de otro tipo.

La resolución pacífica de conflictos tiene como uno de sus objetivos —pero también como su metodología principal— promover la comunicación asertiva, directa y respetuosa (Rojas *et al.*, 2019). Algunas de las habilidades socioemocionales planteadas por Valencia y Flórez (2024) son la conciencia emocional, la empatía y el trabajo en equipo. Es necesario indagar quiénes están conformando los equipos de trabajo y, específicamente en el aula, quiénes están habitando espacios para la formación en los niveles iniciales, en clave de discapacidad y diversidad.

3.9. Habilidades socioemocionales en la resolución pacífica de conflictos

El desarrollo de habilidades socioemocionales —como se ha desplegado hasta ahora en este trabajo— permite que se comprenda cómo un manejo adecuado de emociones, una reacción asertiva y positiva y la capacidad de ponerse en el lugar del otro (sobre todo cuando se debe trabajar con él, en lugar de juzgarlo) ubica a las personas, en este caso niños y niñas, en situaciones más favorecedoras tanto intelectual como socialmente. Por otro lado, se ha demostrado que mayores niveles de permanencia y promoción educativa están asociados con mejores desarrollos de estas habilidades planteadas. A futuro y en el largo plazo esto se traduce en mejores oportunidades de acceso a la educación superior, a la calidad de vida, a la dignidad, a la superación de la pobreza y otras situaciones por las que puede pasar cualquier ciudadano.

No se espera ni se pretende que el conflicto desaparezca de la escuela, pues bien, se mencionó antes que este es un movilizador de pensamiento y de acción de primera intención. Lo que debemos acompañar en la escuela tiene que ver con las formas de gestionarlo y resolverlo, pues las conductas disruptivas pueden darle fin a un conflicto, pero desatando y desarrollando otros a futuro o heridas que pueden ser complejas de resarcir más adelante. En cambio, si desde la escuela, la Cátedra de la Paz y otras apuestas se continúa brindando estrategias y espacios para el desarrollo de estas habilidades, la vivencia del conflicto será algo natural desde el respeto, lo que posibilitará la transformación de las realidades.

3.10. Potenciales de los niños y las niñas y sus lenguajes diversos

Los niños y las niñas han sido históricamente despojados de su condición de sujetos y de ciudadanos, pues, constantemente, se les atribuía minoría (menor de edad), incapacidad, dependencia y una infantilización extrema de sus procesos. Esto ha construido un imaginario social del niño o niña de que no puede desarrollarse, sino por mediación adulto céntrica.

Si se piensa en un niño o niña con discapacidad, que a través de la historia ha sido nombrado desde lo religioso como un “castigo divino”, una monstruosidad o algo susceptible de ser escondido, lastimero o de “limosna”, la infantilización es violentamente mayor, porque el niño o la niña no sólo es despojado de su condición de ciudadano, sino, además, de la posibilidad futura de decidir por sí mismo, pues la discapacidad puede cambiar, pero acompaña a cada ser humano durante su ciclo de vida.

Cuando la discapacidad es visible, es decir, se puede identificar en el físico de las personas como las de tipo sensorial, como un niño con parálisis cerebral, síndrome de Down, hidrocefalia y muchas otras condiciones, se le mira desde sus carencias, desde la “lástima” o el pesar, y pocas veces se logran ver posibilidades de desarrollo vital en estas circunstancias. Gergen (1994) cuestiona el lenguaje utilizado en ciertos contextos, el cual termina por definir a las personas desde sus patologías y déficits y las reduce solo a lo que les cuesta hacer. Esto hace que se desconozca el potencial que pueden tener en otras áreas, no obstante, existen otras propuestas centradas en las posibilidades y potenciales de las personas.

El programa “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz”, de Ospina-Ramírez (2023), desarrolla cinco potenciales de desarrollo para la construcción de paz: afectivo, comunicativo, ético-moral, creativo para la transformación de conflictos y político para la construcción de paz. Cada uno se comprende de la siguiente manera:

El potencial *afectivo* está presente en todos los seres humanos y se relaciona con la influencia que tienen las acciones propias en la vida de los demás. Por tanto, es una invitación a incidir positivamente en los demás, y eso implica la autorrevisión constante y la reflexión sobre sí mismo. Así, “compartir el mundo con los otros implica habitar en medios de las relaciones con otros, a través de las cuales se posibilita la ampliación de la conciencia, de la existencia del otro como un par” (Ospina Ramírez *et al.*, 2023, p. 5).

El potencial *comunicativo* se vincula con las formas que encontramos los seres humanos para compartir nuestra cotidianidad con los otros y las otras. En este sentido, posibilita un intercambio simbólico de manera empática, respetuosa y asertiva para comprender realidades conjuntas (Ospina Ramírez *et al.*, 2023, p. 6).

El potencial *ético-moral*, invita a actuar más desde la justicia y la compasión, en reconocer en la diferencia del otro la posibilidad de la vida y el desarrollo humano y la libertad que cada quien tiene para elegir su camino y habitar la vida de múltiples maneras.

El potencial *creativo para la transformación de conflictos* parte de reconocer que el conflicto está presente en la vida humana. Este potencial convoca a actuar desde la escucha y el trato digno hacia los otros y las otras para cambiar el conflicto en mediaciones pacíficas. Considerar el conflicto como escenario dinamizador y resignificativo de los constructos sociales y culturales demanda afianzar la capacidad argumentativa y de debate como estrategias que alimentan una lectura comprensiva de las realidades. No obstante, es imprescindible incentivar espacios para la expresión de la emocionalidad y sentimientos que acompañan y transitan de manera permanente antes, durante y después del conflicto. Por lo tanto, en el afrontamiento de conflictos y tensiones se requiere el reconocimiento y exploración del potencial creativo a través de estrategias que faciliten la expresión argumentativa del conflicto y catalicen la emocionalidad circundante en él (Ospina-Ramírez *et al.*, 2023).

Por último, el potencial *político*, implica reconocer la participación política como parte misma de la condición humana. Invita a la reflexión y crítica de las estructuras de participación y de poder en las que está sumergido el ser humano. Busca que se puedan crear conjuntamente mejores condiciones de vida para todos. Reconoce al individuo, pero en clave de la colectividad de la que hace parte. Como señalan Ospina-Ramírez *et al.* (2023):

Este potencial de desarrollo humano que expresa el tejido resultante de hilar el potencial afectivo, el potencial comunicativo, el potencial ético-moral y el potencial creativo para la transformación de conflictos, dando lugar al tránsito responsable de sus decisiones y sus acciones, que al estar integradas a la red social vinculante en la que expande su vida, impacta directamente su bienestar individual y colectivo (p. 7).

Podría entenderse este potencial político como el producto aun inacabado y con posibilidad de seguir desarrollándose de los demás potenciales, sin embargo, no podría pensarse como un fin último al que sólo se pueda llegar alcanzando todos, pues no son dependientes el uno del otro, cada persona, niño, niña, adolescente o adulto podría desarrollar más o menos diferentes potenciales.

3.11. La participación de los niños y las niñas con discapacidad en la construcción de paz

La participación de los niños y las niñas ha sido un tema de especial revisión en los últimos años. Las apuestas de autores como Roger Hart y Alejandro Cussíanovich, dan pistas claves para entender este ejercicio a la luz de los derechos y el desarrollo humano. Y es que pasar de una mirada totalmente adulto céntrica, a una en que la infancia es protagonista, es la posibilidad que tienen las sociedades de desarrollar pensamiento y criterio propio, nociones de justicia y democracia en los niños y niñas. En este sentido, “no es realista esperar que repentinamente se conviertan en adultos responsables y participativos a la edad de 16, 18 o 21 años, sin ninguna experiencia previa en las habilidades y responsabilidades que se requieren” (Hart, 1993, p. 5). Por tanto, se acepta que es en la participación mediada, acompañada y modelada que los niños y las niñas pueden aprender sobre el rol y la participación en la sociedad. No se espera, por tanto, que la figura del adulto desaparezca, pues de los errores de otros se aprende y de las mediaciones con otros, aún más.

La *participación* puede ser entendida como ser parte de algo y ser reconocido y validado como parte de eso, pues es en ese lugar simbólico desde donde esta se logra (Restrepo y Quiroz, 2011). En palabras de Hart (1993), la participación cobija todos los “procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la de la comunidad en la cual se vive” (p. 5). Por ende, desde allí se reconoce que todos los actores que forman parte de una comunidad son o deberían ser tenidos en cuenta desde un lugar protagónico, pues afectan, influyen o modifican las dinámicas en un contexto particular. La participación está en todos los pequeños actos diarios y se constituye en un lugar relevante para fortalecer los procesos de aprendizaje, así como el desarrollo humano integral (Castellanos *et al.*, 2021).

La participación de los niños y las niñas, puede y debe entenderse desde dos lugares: el primero, desde la responsabilidad colectiva, pues históricamente se había relegado a la infancia como una parte del ciclo vital, incluso negando sus participaciones o restándole importancia por parecerles demasiado ingenuas (Hart, 1993). Segundo, el lugar de lo individual es un eje central,

no sólo para identificar los niveles de participación, sino también para reconocer cómo desde allí se vivencia la construcción de subjetividades. Es en la práctica que se pueden desarrollar habilidades para figurar en la escena pública y comunitaria, con las herramientas que les permitan más adelante la participación democrática en otras instancias.

No se pretende despojar a los niños y niñas de su condición y de las posibilidades y disfrutes múltiples de esa etapa. Sin embargo, de manera razonable, estructurada y acompañada, se les puede acercar a formas de participación y construcción del mundo que habitan y recuperar los lugares que históricamente les habían sido negados, para así garantizar que el mundo que se construye también sea para ellos. Se trata de que ellos piensen por sí mismos. El maestro Cussiánovich (2013) enuncia por qué es importante que las infancias recuperen su lugar de acción socialmente:

Recuperar, por el contrario, la exigencia de ser protagonistas, de participación sustantiva que reclaman los niños del mundo entero, no es sólo una exigencia de hacerles un espacio en la producción económica, en las instancias de decisiones, etc. La demanda de los niños por protagonismo, por participación real, es un grito por dignidad, por el valor de todo ser humano; la exclusión, el anonimato, el ocultamiento, la “privatización” de la infancia vía la no participación, inscriben a la sociedad en el camino de la deshumanización. Por ello no se puede, sin graves implicancias, desatender el respeto que los niños exigen de su derecho a existir socialmente, a participar (pp. 96-97).

Participar es un derecho a existir social y públicamente, a hacer parte de algo y ser tenido en cuenta en ese algo. Hart (1993) propone metodológicamente una escalera que permite medir los niveles de participación de los niños y las niñas. Esta consta de ocho peldaños, en los cuales los tres primeros establecen que no hay una participación real (se nombran como “no participación”) y contienen en su orden respectivo: manipulación, decoración y participación simbólica. Allí, los niños y las niñas, incluso los jóvenes, aparecen sólo para demostrar que lo que se hace es para o por ellos. Un ejemplo son las camisetas o refrescos en un evento del cual no saben nada y no tuvieron la oportunidad de crear una opinión propia o participación en la organización del evento.

Los siguientes cinco peldaños se agrupan como “grados de participación”. Así, en el cuarto peldaño, los niños son asignados a roles o tareas, pero no son informados sobre lo que se está

realizando. En el quinto, se les consulta o informa sobre lo que deben hacer, es decir, se asignan responsabilidades. En el sexto, la participación es iniciada por los adultos, pero las decisiones son compartidas con los niños, niñas y adolescentes y se guarda especial cuidado en que no quede excluida ninguna persona que represente un grupo o una edad. El séptimo corresponde a iniciados y dirigidos por los niños. Es importante plantear que es un poco más común observar este nivel de participación en los entornos escolares que en los sociales, pues la intervención del adulto no está presente. En el último peldaño, el proyecto es iniciado por los niños, niñas y jóvenes y las decisiones son compartidas con el adulto, es decir, la influencia o intervención del adulto aparecería solamente si el niños, niñas y adolescentes lo solicita.

Desafortunadamente, los proyectos en que los niños, niñas y adolescentes se sitúan en los niveles más altos de la escalera de participación siguen siendo escasos. Esto no ocurre porque ellos no deseen investigar, aportar, crear o asumir responsabilidades, sino, como advierte Hart (1993), por la ausencia de adultos realmente dispuestos a comprender sus intereses y a acompañarlos en sus decisiones. En la misma línea, Cussiánovich (2013) sostiene que la participación infantil, sólo es posible si se rompen las visiones asistencialistas o paternalistas que históricamente han limitado a la infancia, pues los niños, niñas y adolescentes trabajadores han demostrado no ser únicamente sujetos que requieren protección, sino también actores capaces de participar, construir ciudadanía y hacer valer su voz, sus derechos y sus proyectos. Por lo tanto, la participación supone no sólo abrir espacios, sino también *ser vistos, escuchados y reconocidos como sujetos de derechos, en condiciones de equidad y dignidad*.

4. Metodología

4.1. Enfoque epistemológico

La presente investigación se ubicó en la perspectiva epistemológica hermenéutica-crítica a través de la articulación de un enfoque crítico sobre la realidad, es decir, desde la reflexión contextualizada, y el enfoque hermenéutico para comprender el sentido de las acciones para el cambio, con el propósito de promover la participación de los niños y las niñas a través de la co-creación.

4.2. Método de investigación

De acuerdo con la perspectiva epistemológica hermenéutica-crítica, el método para el desarrollo de la investigación fue la investigación-acción en el aula, en tanto posibilita la participación y colaboración de estudiantes y profesores en la identificación de situaciones problema y la generación de acciones para el cambio (Huaranga y Mateo, 2025). Es un método que facilita la reflexión desde las voces de los participantes, en este caso, los niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad, a través de la formación y acciones co-construidas para el cambio con el propósito de contribuir a la generación de una cultura de paz en el ámbito educativo.

Como complemento, se toman recursos artísticos que posibilitan acercarse de otras maneras a los fenómenos sociales, legitimando las artes como formas válidas y rigurosas de investigación y producción de conocimiento. Este enfoque devela aspectos de lo que no se habla de manera convencional, las prácticas, aunque se mencione explícitamente en las políticas a veces no transcurre de manera tan clara, pero a través de estrategias artísticas la participación emerge de manera natural y espontánea. De alguna manera, lo que busca esta investigación no es solo se acaba en los límites del conocimiento, sino en la infinita posibilidad de la transformación, que finalmente impacta de manera positiva el sistema educativo. (Huaranga y Mateo, 2025).

4.3. Participantes

Esta investigación se desarrolló con 26 estudiantes del grado sexto del Colegio Monseñor Ernesto Gómez Echeverri, del municipio de Entreríos, Antioquia. Este grupo estuvo conformado por niños y niñas entre los diez y doce años de edad, seis de ellos caracterizados en plataformas como MASTER 2000 y SIMAT dentro de las categorías de discapacidad, capacidades y/o talentos excepcionales y trastornos específicos del aprendizaje. De ellos, quince viven en zonas urbanas de Entreríos, San Pedro y Santa Rosa y los demás en zonas urbanas de los mismos municipios.

4.4. Técnicas e instrumentos

Acorde con la propuesta de la investigación-acción en el aula, se implementaron diversas técnicas e instrumentos de carácter participativo, expresivo y relacional, que permitió el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos activos, constructores de conocimiento y

protagonistas de sus realidades en el entorno escolar. Una de las estrategias desarrolladas fue la creación de dedales en yeso, los cuales fueron personalizados y caracterizados con adjetivos, emociones, nombres y rasgos particulares de cada uno de sus creadores, esta actividad tuvo como propósito favorecer procesos de proyección simbólica para que los y las estudiantes expresaran pensamientos, emociones, experiencias y percepciones sobre si mismos y su entorno en la escuela y con sus pares.

Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuras a familias y docentes, con la intención de comprender las experiencias escolares de los estudiantes desde otras perspectivas relaciones y contextuales, estos instrumentos permitieron ampliar la comprensión sobre las dinámicas de participación, las relaciones interpersonales, las formas de resolución de conflictos y las experiencias asociadas y relacionadas con la discapacidad.

Las dramatizaciones se convirtieron en otra técnica significativa y llamativa dentro del proceso investigativo, se configuró como un recurso pedagógico para la expresión y proyección de situaciones cotidianas del aula, de la vida en general y de cómo los estudiantes asumes, comprender y configurar lo que pasa a su alrededor sobre todo para a través del ejemplo replicar conductas, comportamientos y forma de sus agentes relacionales.

De igual forma, se trabajó mediante producciones escritas y gráficas como cartas, fábulas, canciones, dibujos, carteleros y otros ejercicios creativos que permitieron a los estudiantes expresar emociones, opiniones, recuerdos, conflictos y propuestas relacionadas con la paz, las habilidades socioemocionales y la participación. Particularmente, la escritura de cartas dirigidas a personajes de cuentos (agresores y agredidos) permitió evidencia la presencia de valores y habilidades como la empatía y la toma de decisiones frente a las formas de afrontamiento de situaciones conflictivas. El registro audiovisual fue un complemento importante, las fotografías, diarios de campo y observación, reportes escritos fueron los instrumentos de documentación y sistematización de las experiencias vividas durante esta investigación, pues se pudieron registrar expresiones verbales y no verbales, la disposición del cuerpo, las interacciones entre ellos y lo que ocurría en los talleres. Finalmente se convirtieron en las herramientas para el análisis de la información de manera coherente e hilada con los objetivos y principios de la investigación.

4.5. Procedimiento

Esta investigación se desarrolló en cuatro momentos: la planeación y estructuración del proyecto, el trabajo de campo, la sistematización y el análisis. En el primero, se realizó una consulta de antecedentes para conocer sobre la discapacidad y la educación inclusiva, la práctica docente y la Cátedra de la Paz. Posterior a ello, se diseñaron los instrumentos para la recolección de datos.

En el segundo momento de estructuración del proyecto, se diseñaron dos entrevistas para cuidadores y docentes de estudiantes con discapacidad, que permitían identificar aspectos relevantes del desarrollo de los niños y las niñas que como presentan Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado (2017) permiten la transformación del conflicto para la construcción de paz. Al respecto, se realizaron preguntas para conocer las posturas, relaciones, imaginaciones y demás tensiones que emergen dentro de las relaciones escolares de estudiantes con discapacidad en los procesos de aula.

En el tercer momento, se desarrolló el trabajo de campo con los actores mencionados, registrando a través de grabación audiovisual, reportes escritos, fotos y diario de campo. Con la intención de conocer sobre las habilidades socioemocionales presentes en los niños y niñas, se implementó la escritura de cartas para dos remitentes (el agredido y el agresor), en las que le expresaban a los agresores su desacuerdo, enojo, malestar u otras emociones y sentimientos frente a sus conductas con Juul, el personaje de un cuento trabajado y donde le daban mensaje de apoyo, de compañía y ánimo a este personaje, las dramatizaciones para visibilizar las participaciones de los estudiantes frente a las situaciones problemáticas del aula y la escuela, y la creación de un personaje como propuesta para el despliegue del potencial creativo y la personalización de un objeto para externalizar los pensamientos propios.

Finalmente, el análisis de la información se realizó a través de un proceso artesanal y manual, donde se definieron una categorías de análisis que respondían a los objetivos de la investigación, se clasificaron los instrumentos de recolección de datos según dichas categorías a manera de mural, se resaltó con diferentes colores ideas, expresiones y otras construcciones de los estudiantes que eran recurrentes, que representaban hallazgos, preguntas, reflexiones y otras participaciones de cada uno de ellos y posteriormente se hizo lectura y análisis mediante un proceso interpretativo guiado por la hermenéutica crítica, reconociendo los significados, emociones y relaciones que los participantes atribuyeron a sus experiencias, en diálogo con los temas destinados por la Cátedra de la Paz y los potenciales afectivo, comunicativo, ético, político y creativo. Este

procedimiento permitió comprender las formas en que los niños y niñas de grado sexto con y sin discapacidad participan en la co-construcción de la convivencia y la paz escolar.

4.6. Criterios éticos

Con respecto a las consideraciones éticas, esta investigación salvaguarda en primer lugar la integridad y la emocionalidad de sus participantes, pues al investigar con niños y niñas con discapacidad y sus pares, se convierte en un deber del investigador el cuidado del lenguaje oral y escrito que emplea para dirigirse a los y las estudiantes, las expresiones que permite entre ellos y ellas, como se comunica con sus familias y sobre todo la visión crítica y deconstructiva que adquiere sobre la diversidad, la diferencia, la pluralidad y los potenciales de desarrollo humano.

En segundo lugar, se propende por el cuidado de la privacidad, identidad y seguridad de los participantes de este estudio, ocultando sus datos reales y reemplazándolos por pseudónimos o códigos. Así, se utilizó otro nombre conservando la primera letra del propio, acompañado de la edad, en el caso de los niños y las niñas. Por su parte, a los que participaron y tienen mayoría de edad se les acompañó con su nombre y apellido con el rol en la vida.

La información recolectada se manejó únicamente con fines académicos y de la investigación. Se usó consentimiento informado para padres o acudientes, quienes autorizaron que sus hijos, hijas o acudidos participaran en la investigación y que sus fotos, videos, producciones fueran registradas para los fines de esta.

Se utilizó también un asentimiento informado, el cual fue diligenciado por los niños y las niñas de manera voluntaria, donde expresaron su interés y participación voluntaria en cada uno de los momentos de la investigación. Allí se explicitó que en cualquier momento se podían retirar sin experimentar ninguna dificultad o riesgo. En apoyo a esto, González *et al.* (2012) argumentan que:

La protección de los participantes en la investigación exige respetar su autonomía, informándoles de los fines que se persiguen con el desarrollo del proceso investigativo. Junto a este principio está el de la privacidad que exige anonimato de los que participan y confidencialidad por parte del investigador (p. 2).

Por último, se usó la información académica con responsabilidad y respeto de los derechos intelectuales a lo largo del proceso de investigación. En este sentido, se citaron y referenciaron apropiadamente las fuentes bibliográficas que sirven para apoyar y sustentar las hipótesis y análisis aquí presentados. Como compromisos y estrategias de comunicación, se realizó y entregó un informe de trabajo de grado. Se realizó, finalmente, la socialización con los estudiantes de grado sexto que participaron en la investigación y, asimismo, con la comunidad académica.

5. Hallazgos y conclusiones

El análisis y la interpretación de los resultados de esta investigación se perfilan de acuerdo con los objetivos planteados, con un enfoque situado y relacional. Se concibe a los niños y las niñas como sujetos constructores y transformadores de sus realidades y protagonistas de los escenarios que habitan tanto para la paz como para el conflicto. Por tanto, sus imaginarios y formas de comprender el mundo son lo que aquí se refleja con esta investigación. Se presentan de acuerdo a tres las categorías.

Paz y escuela: intersecciones posibles e imperfectas

Los hallazgos permitieron identificar que las concepciones de paz construidas por los niños y niñas participantes trascienden la idea de paz entendida únicamente como ausencia de violencia. Aunque aparecen referencias a no pelear o evitar conflictos, sus comprensiones también se relacionan con experiencias cotidianas de tranquilidad, bienestar, compañía, afecto y cuidado mutuo, así como lo expresa una estudiante

La tranquilidad de no estar en peligro, viviendo en armonía y en sincronía de alegría y felicidad (Ángela, 11 años).

En este sentido, las narrativas de los estudiantes dialogan con la distinción planteada por Galtung (2003) entre paz negativa y paz positiva, pues la paz es comprendida desde dimensiones relacionales y vivenciales que se construyen en interacción con otros y otras.

De igual manera, los participantes reconocen que el conflicto hace parte de la convivencia humana y escolar. Los desacuerdos, discusiones o tensiones no son negados, sino asumidos como situaciones presentes en las relaciones cotidianas; sin embargo, los niños y niñas resaltan la importancia del diálogo, la escucha y la mediación para afrontar estas experiencias de manera pacífica.

...haciendo amigos, no peleando, ayudando a otros, no discriminando y no poniendo sobrenombres (Valentina, 12 años).

En la expresión de la estudiante se puede comprender que la paz no es concebida como un estado estable o permanente, sino como un proceso cambiante que requiere construcción colectiva, responsabilidad relacional y gestión emocional que involucren habilidades para la resolución de conflictos, que en palabras de Ospina et al. (2023), recurren a mecanismos de mediación basados en la escucha activa, la empatía, la asertividad, el respeto y el trato digno hacia los pares para la resolución (p. 6).

Estas comprensiones se aproximan a la noción de paz imperfecta desarrollada por Muñoz (2005), quien plantea que la paz se configura de manera dinámica, inacabada y constantemente tensionada por los conflictos propios de la vida social. Desde esta perspectiva, la paz no se limita a eliminar las diferencias o evitar los conflictos, sino que implica aprender a tramitarlos desde prácticas de reconocimiento, cuidado y respeto por el otro.

Asimismo, emergió una dimensión ética y política de la paz vinculada con el reconocimiento de la diversidad, la no discriminación y el fortalecimiento de vínculos de cuidado dentro de la escuela. Para los participantes, la paz se expresa especialmente en las maneras de relacionarse, escuchar, acompañar y participar con otros y otras en la vida cotidiana, más que en discursos abstractos o normas institucionales de convivencia.

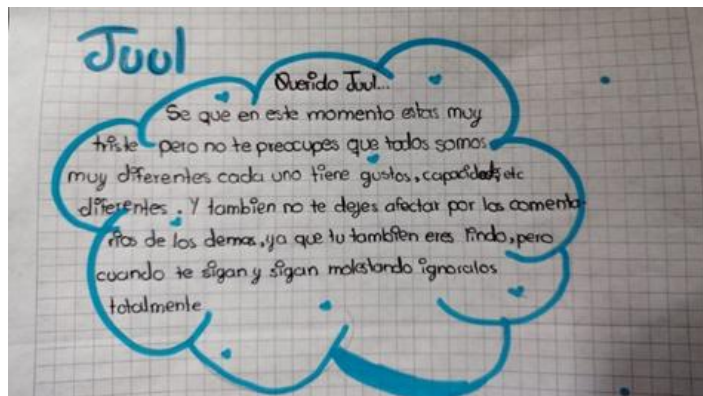
El arte de convivir: las habilidades socioemocionales en el potencial político

El segundo objetivo de la investigación estuvo orientado a identificar las habilidades socioemocionales presentes en las formas de resolución pacífica de conflictos de los niños y niñas con discapacidad y sus pares. Los hallazgos permitieron reconocer que estas habilidades se encuentran en construcción y requieren acompañamiento pedagógico constante, así como espacios de reflexión y diálogo dentro de la escuela.

Las habilidades socioemocionales constituyen un elemento central para la convivencia escolar, ya que favorecen la comprensión y regulación de las emociones, así como la toma de decisiones frente a situaciones conflictivas (Goleman, 1995). En coherencia con lo planteado por la Ley 1620 de 2013, se evidenció la importancia de fortalecer procesos relacionados con la convivencia pacífica, el reconocimiento de la diversidad y el cuidado de las relaciones entre los estudiantes.

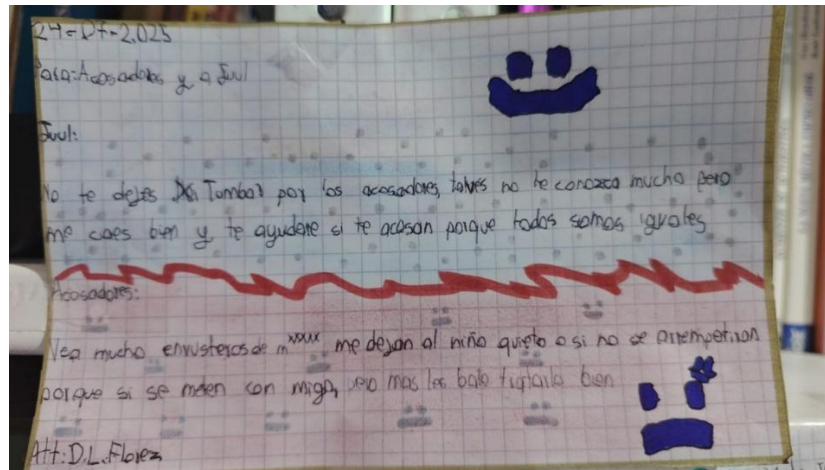
Entre las habilidades más presentes en las interacciones de los y las estudiantes se identificó la empatía, entendida como la capacidad de comprender las emociones y necesidades de los demás (Valencia y Flórez, 2024). Esto se evidenció especialmente en actividades como la escritura de cartas dirigidas al personaje de Juul, donde varios estudiantes expresaron mensajes de apoyo, respeto y acompañamiento frente a situaciones de exclusión o burla. Así como se observa a continuación

Figura 1



Querido Juul... sé que en este momento estás muy triste, pero no te preocupes que todos somos muy diferentes, cada uno tiene gustos, capacidades diferentes, no te dejes afectar por los comentarios de los demás, ya que tú también eres lindo, pero cuando te sigan molestando ignóralos totalmente (Vanesa, 12 años).

Asimismo, se observó disposición para el trabajo colaborativo y el reconocimiento de las fortalezas de sus compañeros, posiblemente favorecida por las experiencias de convivencia construidas desde los primeros años escolares con estudiantes con discapacidad y trastornos específicos del aprendizaje.

Figura 2*Carta para Juul 2**Acosadores:*

Vea muchos embusteros de mxxxx me dejan al niño quieto o si no se arremetiran, porque si se meten conmigo, pero más les bale tratarlo bien (Diego, 11 años).

No obstante, también emergieron respuestas asociadas a la agresividad, la defensa física o el aislamiento frente a algunas situaciones conflictivas. Aunque varios estudiantes recurrían inicialmente al diálogo o a la búsqueda de ayuda en los docentes, otros continuaban reaccionando impulsivamente, lo que evidencia la necesidad de seguir fortaleciendo habilidades relacionadas con la autorregulación emocional y la resolución pacífica de conflictos. Finalmente, se encontró que las experiencias artísticas y pedagógicas desarrolladas durante la investigación favorecieron procesos de reflexión, escucha y reconocimiento del otro, permitiendo que muchos estudiantes tomaran decisiones más empáticas y cuidadosas frente a los conflictos. En este sentido, se reconoce la importancia de continuar potenciando los componentes afectivo, comunicativo y político de los niños y niñas, entendiendo este último como la posibilidad de expresar sus pensamientos, emociones y necesidades para transformar sus relaciones y sus realidades cotidianas.

Discapacidad y participación, una construcción re-conocida.

Frente al tercer objetivo de la investigación, relacionado con las formas de participación de los niños y niñas con y sin discapacidad, se encontraron reflexiones importantes sobre la inclusión, el reconocimiento del otro y las maneras de habitar la escuela desde la diversidad.

Inicialmente, varios estudiantes asociaban la discapacidad principalmente con limitaciones físicas o dificultades corporales, lo que evidencia comprensiones centradas en lo observable y funcional. Sin embargo, sus narrativas no estuvieron marcadas por discursos discriminatorios, sino por intentos de comprensión y reconocimiento de las diferencias, lo que abre posibilidades pedagógicas para fortalecer visiones más integrales sobre la discapacidad y la diversidad humana.

La discapacidad para mí es como, como, por ejemplo, una persona que nació con alguna dificultad para mover sus manos, sus piernas, y en otros casos que nacen y también por accidente se quedan sin sus partes del cuerpo (Jaime, 11 años).

Asimismo, se evidenció que los estudiantes comprenden la participación más allá de hablar o cumplir tareas escolares. Para ellos, participar también implica escuchar y ser escuchados, sentirse incluidos, respetados y valorados dentro de los espacios escolares. En este sentido, la escucha emergió como una práctica ética, afectiva y política que favorece relaciones más horizontales entre estudiantes, docentes y familias.

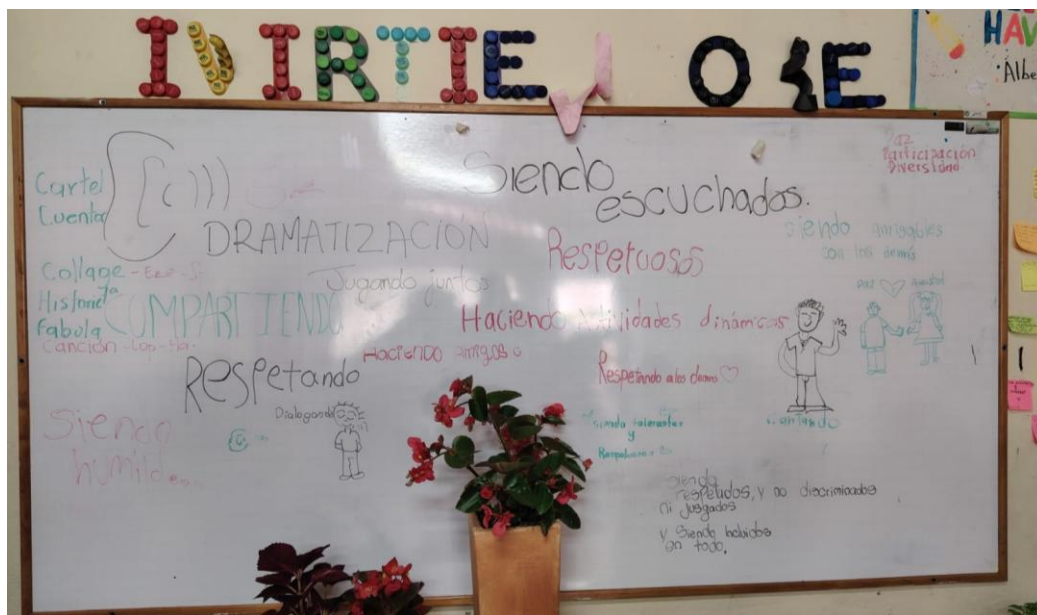
La participación es uno querer ser, por ejemplo, si una niña quiere jugar al fútbol, pero otros niños no la dejan eso no es participación, pero si una niña quiere jugar y otro niño sí la deja pues eso sí es la participación, es como incluir a alguien en los planes, aunque no este, es también querer a otra persona, cuidarla y todo eso (Jimena, 13 años).

Las actividades desarrolladas permitieron identificar que la participación es entendida como una experiencia colectiva y relacional, asociada al cuidado, al respeto y a la posibilidad de compartir con otros. Según la escala de participación de Hart (1993), los procesos vividos durante la investigación pueden ubicarse en un nivel seis, donde las decisiones son iniciadas por los adultos,

pero compartidas con los niños y niñas. No obstante, continúa existiendo el reto de fortalecer escenarios donde los estudiantes tengan una participación con mayor incidencia y autonomía.

En este sentido, pensar la participación de niños y niñas con discapacidad en la construcción de paz implica reconocer sus voces, experiencias y formas diversas de interactuar con el mundo. Así, la Cátedra de la Paz se configura como una oportunidad pedagógica para promover relaciones más inclusivas, democráticas y sensibles frente a la diferencia.

Figura 3
Instrumento



Frente a este dispositivo utilizado para la participación, se desea recalcar y analizar un punto clave, los niños y niñas plasman sus ideas sobre como quisiera participar más no como lo hacen efectivamente, es decir no se cuenta con un reconocimiento a modo de aprehensión y aprendizaje de lo que significa la participación sino una memorización del concepto tradicional.

Para finalizar este análisis, se observa que algunos dibujos inscriben la participación de los niños y niñas como un proceso pacifico, compartido y afectivo, la participación no solo responde al cumplimiento de tareas o responsabilidades, ni al número determinado de veces para hablar, sino en el sentimiento de pertenecer, de sentirse bienvenidos en un espacio, de sentirse valorados y de aportar a la construcción de esos escenarios.

Por tanto, uno de los retos de la escuela consiste en avanzar de formas de participación simbólicas hacia procesos de participación con incidencia real, especialmente en el caso de los niños y niñas con discapacidad, cuyas voces históricamente han sido poco reconocidas dentro de los escenarios educativos.

5.1. Recomendaciones o proyecciones

A partir de los hallazgos de esta investigación, se recomienda fortalecer en el contexto escolar, prácticas pedagógicas que reconozcan la participación de los niños y niñas, especialmente, aquellos con discapacidad, como un derecho y no únicamente como una estrategia metodológica o un valor moral. Resulta fundamental avanzar hacia propuestas educativas que superen enfoques normativos o conductuales de la convivencia, para dar lugar a escenarios donde las voces de las infancias tengan incidencia real en la toma de decisiones cotidianas del aula y de la escuela. En este sentido, se sugiere incorporar de manera sistemática dispositivos artísticos, narrativos y expresivos como la dramatización, la escritura creativa, el dibujo o la creación colectiva que posibiliten otras formas de decir, sentir y construir paz, que reconozcan la diversidad de lenguajes, ritmos y modos de participación.

Como proyección investigativa, se considera pertinente profundizar en estudios que analicen la relación entre participación infantil, discapacidad y poder en la escuela, que exploren cómo las estructuras institucionales facilitan o limitan la agencia de los niños y niñas. Futuras investigaciones podrían centrarse en el seguimiento longitudinal de experiencias de participación para comprender cómo las voces infantiles logran transformar prácticas escolares más amplias, así como indagar las percepciones de otros actores educativos como los docentes, directivos y familias frente a la participación de estudiantes con discapacidad en procesos de convivencia y construcción de paz. Asimismo, sería valioso ampliar el enfoque hacia otros niveles educativos y contextos socioculturales, con el fin de contrastar y enriquecer las comprensiones construidas en este estudio.

Finalmente, como investigadora y docente, recomiendo asumir una postura ética y política que sitúe a los niños y niñas como sujetos de saber, de experiencia y de derecho, capaces de interpretar críticamente su realidad y de proponer alternativas para transformarla. Esto implica repensar el rol del adulto como mediador de la escucha, garante de condiciones de participación y

acompañante de procesos colectivos, más que como único poseedor de la palabra legítima. Proyectar esta investigación hacia la acción educativa, supone seguir apostándole a una escuela que no sólo enseñe sobre la paz, sino que la practique en sus relaciones, en sus decisiones y en la manera como acoge la diferencia, la discapacidad y la pluralidad como fuentes de aprendizaje y de construcción de mundos más justos y habitables.

Referencias

- Acosta, D. y Sierra, L. (2020). *La normalidad entre comillas: estudio de las violencias escolares en estudiantes con discapacidad* [Trabajo de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Cinde. https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2703/la_normalidad_entre_comillas_Diego%20Acosta_%20Lady%20Sierra.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Álvarez, J.; Betancourt, J.; Vásquez, J., y García, L. (2019). Paz y convivencia en los colegios de La Salle del Valle de Aburrá y Medellín. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(1), 164-186. <https://doi.org/10.22507/rli.v16n1a1>
- Ble Acosta, L. B. y Cornelio Landero, E. (2023). Educación inclusiva para un entorno de paz. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, 6(10), 179-208. <https://doi.org/10.62155/eirene.v6i10.201>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Cardozo, A.; Morales, A., y Martínez, P. (2020). Construcción de paz y ciudadanía en la educación secundaria y media en Colombia. *Educ. Pesqui*, 46, 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214753>
- Carmona, P. y Ospina, M. (2022). La escuela: construcción de paz, potencial de memoria y socialización política con primera infancia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-10708>
- Castellanos, M.; Barreño, J., y Vargas, G. (2021). *La participación social y el desarrollo integral de los niños y niñas con discapacidad* [Trabajo de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN. <https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/3587d6ab-ca02-440a-92e6-514bbdd04270/content>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. CNMH. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep). (s. f.). *Programa por la paz*. <https://cinep.org.co/que-hacemos/>
- Cervera, P. y Ramos, M. (2021). Paz y ciudadanía en las nuevas generaciones. Caso: Institución Educativa Ciudad de Tunja. *Revista Palobra*, 21(1), 174-185. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.21-num.1-2021-3494>
- Cider. (2017, 27 de octubre). *Conferencia: Paz, (post)desarrollo y pluriverso - Arturo Escobar* [Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/csrHThcRurU?si=RcNS_IyNJODGB4VM
- Comisión de la Verdad. (2022). Tomo 8. No es un mal menor: Niñas, niños y adolescentes. En Comisión de la Verdad (Ed.). *Hay futuro si hay verdad: Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*. CEV. <https://www.comisiondelaverdad.co/ninos-ninas-y-adolescentes>
- Cussiánovich, A. (2013). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En: *Historia del pensamiento social*

- sobre la infancia. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos (pp. 86-102). Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Decreto 1038 de 2015. (2015, 25 de mayo). Presidencia de la República. Diario oficial No. 49.522. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Ministerio de Educación Nacional. Diario oficial No. 50.340. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/decreto_1421_2017.htm
- Echavarría, C.; Meza, J.; González, L., y Bernal, J. (2023). Saberes pedagógicos en torno a la construcción de paz a partir de relatos de maestros y maestras de la ruralidad dispersa colombiana. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 355-379. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI Editores; Clacso.
- Fecode. (2019). *La escuela, territorio de paz*. Talleres Multiimpresos. <https://fecode.edu.co/images/comunicados/2019/Libro%20Escuela%20Territorio%20de%20Paz.pdf>
- Florián, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.18566/escr.v29n62.a02>
- Galtung, J. (2003). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. SAGE.
- Gergen, K. J. (1994). *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. University Press.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional: por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Bantam Books.
- González, C.; González, M., y Ruiz, J. (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. *Edumecentro*, 4(1), 1-5. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v4n1/edu01112.pdf>
- Gough, I. (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (100), 177-202. <https://n9.cl/toe65z>
- Gutiérrez, A. y Buitrago, S. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, (4), 1-46. <https://n9.cl/b35so> <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>
- Hoyos, G. (2007). Introducción. Filosofía política como política deliberativa. En Hoyos, G. (Comp.). *Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía* (pp. 13-45). CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/hoyos/02Introduccion.pdf>
- Huaranga, J. y Mateo, E. (2025). La investigación acción en el sector educativo: Revisión sistemática. *Horizontes*, 9(39), 2892-2908. <http://scielo.org.bo/pdf/hrce/v9n39/2616-7964-hrce-9-39-2892.pdf>
- Jaramillo, B.; Pérez, L., y Gómez, M. (2021). La paz en la diversidad: análisis sobre la inclusión a la inversa en contextos educativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(1), 219-237. <https://doi.org/10.21501/22161201.3334>

- Ley 1448 de 2011. (2011, 10 de junio). Congreso de la República. Diario oficial No. 48.096. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html
- Ley 1732 de 2014. (2014, 1 de septiembre). Congreso de la República. Diario oficial No. 49.261. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1732_2014.html
- Ley Estatutaria 1618 de 2013. (2013, 27 de febrero). Congreso de la República. Diario oficial No. 48.717. http://secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1618_2013.html
- Loaiza, J. (2016). *“Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales]. Repositorio Cinde. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/474/LoaizaDeLaPavaJulianAndres2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Manco, S.; Franco, J.; Agudelo, J., y Parra, P. (2019). Sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(2), 223-238. <http://dx.doi.org/10.22507/rli.v16n2a18>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017a). *Los pasos del Sector Educación para la construcción de paz y reconciliación*. Mineducación. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/363016:Los-pasos-del-Sector-Educacion-para-la-construccion-de-la-paz-y-la-reconciliacion>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017b). *Instructivo categorías de discapacidad, capacidades o talentos excepcionales y trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento*. Mineducación. <https://escuelasecretarias.mineducacion.gov.co/sites/default/files/2022-08/1113IN~1.PDF>
- Muñoz, F. A. (2015). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. OPS. <https://n9.cl/7wp8p8>
- Ortega, J. y Valencia, V. (2021). El perfil docente constructor de paz: concepciones emergentes desde la escuela en el posconflicto colombiano. *Anfora*, 28(50), 103-132. <https://www.redalyc.org/journal/3578/357868463004/html/>
- Ospina-Ramírez, D. A. y Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1511016022016>
- Ospina-Ramírez, D. y Mosquera-Ñañez, J. (2020). Rastros de violencia institucional: retos para el gerente educativo como constructor de paz en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 203-222. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7504>
- Ospina-Ramírez, D.; Marín, L.; García, J.; Rivera, Y.; Velásquez, S., y Herrera, R. (2023). *Jóvenes constructores de paz. Cartilla para agentes educativos y jóvenes multiplicadores*. Cinde. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/250508/1/Jovenes-constructores-de-paz.pdf>
- Paz, N. (2020). *Identidades, escuela y discriminación. Estudio sobre el proceso de construcción de la identidad y discapacidad en el Centro Escolar para Ciegos Eugenia de Dueñas* [Tesis de grado, Universidad de El Salvador]. Repositorio UES. <https://repositorio.ues.edu.sv/items/91e3eb98-fac4-46a6-a2de-978b371e02da>
- Pedraza, A.; Cabrera, M.; Ángel, A., y Leal, M. (2019). Concepciones de padres, profesores y estudiantes sobre la escuela como escenario de paz. *Revista Interamericana de*

- Investigación, Educación y Pedagogía*, 12(2), 181-209.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7863094&orden=0&info=link>
- Pedraza, C. (2020). Aproximaciones a una propuesta de educación para la paz con perspectiva de género para el caso del postconflicto colombiano. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 13(2), 39-64. <https://doi.org/10.15332/25005421.6142>
- Quintero, J. M. y Marín, A. F. (2018). Proceso de paz y post-acuerdo en Colombia: expresiones de confianza en Twitter. *El Ágora USB*, 18(2), 348-361.
<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3229>
- Restrepo, H. y Quiroz, I. (2011). *Derecho a la participación desde la gestación*. Cinde. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2119/Derecho%20Participacion%20desde%20Gestacion%202011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rojas, J.; Morales, L.; Juarros, J.; Herrero, J., y Rodríguez, F. (2019). Propiedades psicométricas del inventario de estilos de resolución de conflictos en jóvenes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 10(1), 15-26.
<https://doi.org/10.23923/j.rips.2018.02.022>
- Romero, I. (2020, 3 de diciembre). *Activismo disca: del estigma social de la discapacidad a la identidad política*. Presentes. <https://agenciapresentes.org/2020/12/03/discapacidad-activismo/>
- Unesco. (2015). Declaración de Incheon: Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos [conferencia]. *Foro Mundial sobre la Educación*, Incheon, Korea.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- Unicef. (2024). *Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Módulo V. Perú*. <https://www.unicef.org/peru/media/18541/file/Modulo%20V%20Orientaciones%20Pedagogicas.pdf>
- Unidad para las Víctimas. (2020, 6 de marzo). *En Colombia, 4.4 millones de mujeres han sido afectadas por el conflicto*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/noticias/56087-2/>
- Universidad de los Andes. (2015). *Aulas en Paz*. <https://imagina.uniandes.edu.co/hub/aulas-en-paz/>
- Valencia, L. A. y Flórez, L. J. (2024). Las habilidades socioemocionales en los entornos de la escuela. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 7927-7945.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10115
- Zarache, I. V. (2024). Habilidades socioemocionales y su relación con la resolución de conflictos para la promoción de un ambiente escolar positivo. *Revista arbitrada del CIEG*, (75), 151-167. <https://n9.cl/yebybm>

