

# Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín  
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
University of Oviedo



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Centro  
**UNESCO**  
Principado  
de Asturias

# Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

*Alejandro Rodríguez-Martín*

(Comp.)



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
*University of Oviedo*



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Centro  
**UNESCO**  
Principado  
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: [www.uniovi.es/publicaciones](http://www.uniovi.es/publicaciones)

[servipub@uniovi.es](mailto:servipub@uniovi.es)

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



## ÍNDICE

---

Presentación .....	9
<i><b>Eje Temático 1.</b></i>	
<hr/>	
Políticas socioeducativas inclusivas y formación del profesorado .....	13
<i><b>Eje Temático 2.</b></i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria .....	503
<i><b>Eje Temático 3.</b></i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y otras enseñanzas .....	1399
<i><b>Eje Temático 4.</b></i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad .....	1807
<i><b>Eje Temático 5</b></i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social .....	2325
<i><b>Eje Temático 6.</b></i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral .....	2611

## **EDUCANDO EN LA CONVIVENCIA Y EL RESPETO DE LOS DERECHOS DESPUES DE LA GUERRA: EDUCACION PARA LA PAZ Y LA MEMORIA EN COLOMBIA**

**Corredor, Javier Alejandro<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Colombia,  
e-mail: jacorredora@unal.edu.co, Colombia

**Resumen.** Este documento presenta las conclusiones de una experiencia innovadora en educación secundaria obligatoria enfocada en el desarrollo de la convivencia y el respeto de los derechos y libertades fundamentales en el contexto de la educación para la paz en Colombia. Más específicamente, el proyecto que se describe a continuación evalúa la efectividad de una serie de actividades de aula dirigidas a incluir la voz de las víctimas del conflicto en la educación en ciencias sociales e historia, y de esta forma facilitar procesos de atención e inclusión educativa de las víctimas del conflicto colombiano. Estas actividades fueron desarrolladas en colaboración con el Centro Nacional de Memoria Histórica, y en permanente dialogo con expertos en historia, pedagogía, y trabajo con comunidades y desplazados. En el proceso, versiones iniciales de las actividades fueron validadas con actores educativos en zonas de conflicto, y testeadas con estudiantes en diferentes regiones del país. Actividades basadas en las actividades finales de los textos fueron evaluadas en colegios públicos de la ciudad de Bogotá a través de una metodología mixta que combinaba métodos cuantitativos (e.g., pruebas de selección múltiple; escalas Likert para la medición de actitudes) y cualitativos (e.g., entrevistas, observaciones de aula). Los resultados mostraron que las actividades permitieron la inclusión de las narrativas del conflicto en el espacio educativo, unos mayores niveles de conocimiento sobre las causas de la guerra, unos mayores niveles de empatía, y mejores actitudes hacia la inclusión y atención a las víctimas.

**Palabras clave:** Educación para la paz, Derechos humanos, Conflicto, Empatía, Inclusión educativa de víctimas.



## INTRODUCCIÓN

La construcción de paz después de períodos de conflicto político sostenido conlleva retos profundos. Un reto fundamental es la construcción de una escuela incluyente que permita que las víctimas sientan que sus narrativas y la verdad histórica a la que tienen derecho son acogidas, y que, por lo tanto, cree un ambiente propicio para su incorporación en los procesos educativos. Este documento presenta el desarrollo y evaluación de una serie de experiencias en educación para la paz. En el documento, se presentan además una serie de principios pedagógicos derivados de esta experiencia que permiten incorporar las voces de las víctimas y la verdad histórica en la enseñanza de las ciencias sociales, y promover la construcción de ambientes educativos tolerantes e incluyentes que promueven la convivencia y el respeto de los derechos y libertades fundamentales, y también una reflexión crítica sobre la realidad social.

## MARCO TEÓRICO

Al final de conflictos políticos sostenidos, las naciones inician procesos para reconstruir los vínculos y cerrar las heridas abiertas (Campisi, 2014). Estos procesos implican amplios sistemas de reparación a las víctimas que pasan por el establecimiento de la verdad judicial, pero también por la construcción de un ambiente público que haga visible esa verdad en los imaginarios sociales. En esa línea, múltiples decisiones judiciales señalan que la verdad histórica a la que tienen derechos las víctimas debe ser incluida en los procesos educativos (Chinchón Álvarez, 2009). Al mismo tiempo, la reparación requiere la construcción de sistemas de atención educativa a las víctimas directas y indirectas del conflicto (e.g., desplazados, sobrevivientes). Conciliar estos dos objetivos requiere la construcción de sistemas educativos con características pedagógicas especiales. Esto es así porque prácticas educativas diseñadas para contextos sin conflicto no pueden ser trasladadas arbitrariamente a contextos de postconflicto, y se requieren cambios pedagógicos que permitan acoger y dar voz a las víctimas. Estas prácticas desconocen hechos de la violencia reciente e invisibilizan las experiencias de las víctimas, lo que dificulta, si no imposibilita, la inclusión de las víctimas, y su éxito en los procesos educativos.

Colombia ha llegado a un acuerdo para poner fin al conflicto armado con las FARC. Paralelo a esto, se ha construido una política de memoria histórica y atención a víctimas que responde a decisiones judiciales y también al contexto legal e institucional del país. En este contexto se creó el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) con el mandato de establecer la verdad acerca del conflicto reciente y de impulsar acciones para que esta verdad sea pública. El proyecto que se presenta en este documento describe el proceso de construcción de la caja de herramientas para la educación en memoria histórica (CNMH, 2016) y su implementación y evaluación en acciones pedagógicas dentro de colegios públicos de la ciudad de Bogotá.

La caja de herramientas fue construida siguiendo unos principios clave sobre

la comprensión histórica necesaria para desapprendre la guerra, y también siguiendo una concepción pedagógica que se oponía a prácticas tradicionales en la enseñanza de las ciencias sociales. En primer lugar, se consideró que la construcción de la caja de herramientas requería desprenderse de esquemas tradicionales en la enseñanza de la historia que se asociaban a la memorización de nombres, fechas y lugares, en lo que se ha denominado como la historia de bronce (De Roux, 1999). Se consideró también que la caja de herramientas debía alejarse de versiones totalizantes de la historia conducentes a la construcción de una historia oficial monolítica y carente de discusión y visión crítica (Carretero, Jacott & López-Manjón, 2002). Trascender la historia de bronce y la historia oficial, requirió asumir un enfoque en el cuál la narrativa histórica se construía a través de la discusión crítica de fuentes primarias y secundarias. La caja también se construyó siguiendo el principio de que sólo se puede transformar lo que se comprende (CNMH, 2016). Lo que esto implica en términos prácticos es que la construcción pedagógica debe apuntar, por supuesto, a promover el manejo emocional y la empatía, pero también a desarrollar una comprensión cognitiva de la complejidad de los procesos históricos. Desde este punto de vista, es la combinación de esos dos niveles lo que permite una visión del conflicto empática, pero a la vez transformadora.

A estos dos niveles de cambio los denominamos el micro nivel y el macro nivel. En el micro nivel incluimos tareas y actividades dirigidas a desarrollar la empatía, la agencia, y al cambio identitario (Beaumont, 2010; Merrell, Gueldner, Ross & Isava, 2008). Por ejemplo, el trabajo con documentales en formato digital, y los ejercicios de representación de emociones en mapas del cuerpo apuntaban a desarrollar la empatía frente a las realidades del conflicto; realidades en muchos casos desconocidas en las grandes ciudades. La reflexión sobre las posibilidades de cambio y las opciones de participación política apuntaban al desarrollo de la agencia y al cambio identitario. En el macro nivel, se apuntaba a habilidades básicas del razonamiento histórico: la capacidad para comparar fuentes y documentos que es básica para entender que la narrativa histórica no es monolítica y unidimensional, sino que se construye a partir de la contrastación de puntos de vista, y está siempre en permanente transformación (Barton, 2005). Adicionalmente, las actividades se diseñaron para promover el aprendizaje de conceptos básicos de la comprensión histórica que han sido identificados por la investigación en el área (Leinhardt, 1997; Pozo, Asensio & Carretero, 1986; Wineburg, 1998). Estos conceptos incluyen la comprensión de factores estructurales, y no solamente intencionales, en la explicación histórica; la idea de que existen temas interpretativos que resaltan ciertos aspectos de las narrativas históricas; y la concepción de la explicación histórica, como una explicación narrativa y multicausal (Boix-Mansilla, 2001; Corredor & Rojas, 2016). Desde nuestro punto de vista, la combinación entre estos dos niveles es lo que, entre otras cosas, posibilita el ejercicio de la agencia y la transformación de la empatía en acción política efectiva.

Adicionalmente, las actividades se construyeron sobre una serie de principios pedagógicos que apuntaban a trascender los problemas de la educación tradicional en ciencias sociales (Paxton, 1999), y también a construir un ambiente de aprendizaje



dinámico y crítico. Entre los principios involucrados en el diseño se cuentan: la construcción de un ambiente de sanación que permite hablar de situaciones complejas al mismo tiempo que provee contención emocional (Danesh, 2006; Weinstein, Freedman & Hughson, 2007); la construcción de un ambiente de aprendizaje centrado en el estudiante, y no en el profesor, a través de interacciones colaborativas (Hannafin & Land, 1997) y la incorporación de medios digitales como estrategias privilegiadas para conectar con las identidades de los adolescentes contemporáneos (Wineburg & Reisman, 2015). La combinación de estos principios pedagógicos con la concepción de la enseñanza de la historia mencionada anteriormente permitió la construcción de un diseño instruccional que mostraba la realidad del conflicto y las alternativas de solución.

## **OBJETIVOS**

Diseñar una serie de actividades y documentos de soporte para enseñar memoria histórica dándole voz a las víctimas del conflicto.

Evaluar las actividades diseñadas en escuelas secundarias publicas para evaluar sus efectos y su viabilidad pedagógica.

## **DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA**

La caja de herramientas para la educación en memoria histórica fue desarrollada por el CNMH a partir de los documentos de investigación histórica que el centro desarrollo para establecer la verdad histórica en relación con el conflicto colombiano (GMH-CNRR, 2013). Este propósito se estableció porque los documentos de investigación histórica eran altamente técnicos. La caja intentaba entonces hacer estos documentos asequibles a los estudiantes de educación primaria y secundaria. La caja contenía un libro de texto para estudiantes de últimos años de secundaria, que se enfocaba en el caso emblemático de “El Salado”. Un conjunto de metodologías para enseñar memoria que podían ser adaptadas para trabajar con estudiantes de diferentes edades; una introducción teórica; y una guía para maestros y maestras (<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2015-1/un-viaje-por-la-memoria-historica>). Este proceso fue dirigido por María Emma Wills-Otero, directora del grupo de pedagogía del CNMH, quienes facilitaron el acceso a los documentos preliminares para el desarrollo de esta experiencia.

La caja de herramientas se construyó utilizando como base descripciones de casos emblemáticos realizadas por expertos en historia y ciencias sociales, y en colaboración con un equipo de expertos en pedagogía y psicología. El proceso de construcción también incluyó el dialogo con docentes en zonas de conflicto, muchos de los cuales han tenido contacto con víctimas. En este proceso, se realizaron visitas a diversas zonas que han sufrido el azote de la guerra (e.g., Los Montes de María, Medellín) en las que se escuchó la opinión de los docentes en relación con aspectos



diversos que incluyen la viabilidad de aplicar la caja de herramientas en zonas de conflicto, las posibles mejoras a las actividades, y también las estrategias que ellos normalmente usan para hablar de estos temas en sus ambientes educativos. A partir de esta retroalimentación, las actividades y documentos fueron modificadas y complementadas de acuerdo a lo indicado por las comunidades.



Figura 1. Imágenes de trabajo colectivo durante los talleres.

En la siguiente fase del proceso, se desarrolló una serie de talleres que utilizaban los documentos y actividades de la caja, y los implementaban en aula. Cada taller tenía una introducción en la que se presentaba un caso emblemático; esto es, un hecho del conflicto que ha sido escogido como representativo para comprender algún aspecto fundamental de la guerra y para ilustrar el valor y resistencia de las víctimas. Esta presentación se realizaba utilizando preferible medios digitales. Después de esto se llevaba a cabo un taller de construcción colaborativa que buscaba tener efectos emocionales y cognitivos. Al final de cada actividad, había un momento de cierre, reflexión y relajación que apuntaba a construir el ambiente de sanación. Un primer taller se enfocaba en el caso de El Salado e intentaba desarrollar aspectos relacionados con la empatía con la situación de las víctimas y con la relación con el cuerpo como territorio primario. Para esto se utilizaban mapas del cuerpo, en los cuales los estudiantes representaban las emociones que los documentales les generaban. Un segundo taller, se enfocaba en el mismo caso pero esta vez utilizaba juego de roles, para escenificar un juicio de tierras en el cuál campesinos desplazados reclamaban, usando documentos históricos, la tierra que les fue despojada. El siguiente taller utilizaba juego de roles para reflexionar sobre las consecuencias del asesinato de líderes políticos. En el taller, los estudiantes debían diseñar y presentar un noticiero en



el cuál se relataban las vidas de tres candidatos presidenciales asesinados durante los años 90's. La idea era que los estudiantes se acercaran tanto a la vida de estas personas, no sólo como líderes políticos y como seres humanos, sino que también entendieran los matices ideológicos y estructurales de sus propuestas en relación con la situación de la época. El siguiente taller, se enfocaba en el caso de la masacre de Bojayá, y utilizaba técnicas de producción artística, incluyendo la construcción de comics, para resignificar los eventos y reflexionar sobre ellos. El último taller era una construcción de perfiles de Facebook en la que se representaban las historias de vida de las víctimas de las ejecuciones extrajudiciales, un caso de asesinato sistemático realizado por miembros de las fuerzas armadas. Estos talleres fueron realizados con estudiantes de últimos años de secundaria quienes, a pesar de la dificultad de los temas, respondieron de una manera adecuada a los debates reflexiones, y actividades de cierre y relajación.

## **EVIDENCIAS**

Las observaciones aula muestran que los talleres promueven el involucramiento activo de los estudiantes, el diálogo y la construcción colaborativa de conocimiento a partir de fuentes y documentos históricos (Figura 1). En este sentido, las actividades diseñadas en esta experiencia rompen dinámicas tradicionales de la educación en ciencias sociales, y permiten una reconfiguración de la relación docente-estudiante. Esta nueva configuración es básica para construir la concepción de la historia que se pretendía en el proyecto; esto es, la historia no como una narrativa oficial única e indiscutible, sino como una narrativa en permanente construcción.

Adicionalmente, las mediciones cuantitativas mostraron ganancias en el conocimiento de los estudiantes y también cambios positivos en sus actitudes (Figura 2). Las pruebas cuantitativa eran pruebas de selección múltiple y medían conocimiento factual, pero también inferencias en relación con los factores estructurales y los temas que los historiadores han considerado importantes para entender el conflicto y la construcción de la paz en Colombia. Adicionalmente, se encontró mejoría en las respuestas en una escala de actitudes tipo Likert, en la que los estudiantes expresaban su acuerdo con afirmaciones relacionadas con la memoria histórica, la reparación de las víctimas, y la resolución del conflicto (e.g., Deben ser las víctimas reparadas por el estado incluso cuando esto implica aumentar los impuestos).



Figura 2. Efectos de los talleres en las pruebas cuantitativas en conocimiento (izquierda) y actitudes (derecha).

En esta misma línea, en las entrevistas se identificaron cambios en empatía, actitudes frente a la reparación, y comprensión del rol de factores estructurales en el conflicto y su solución. A continuación se presentan algunos ejemplos de los comentarios de los estudiantes. El primero de ellos muestra como la intervención genera empatía con la situación de las víctimas y saca a los estudiantes de su burbuja dentro de las grandes ciudades. El segundo fragmento se relaciona con el cambio de visión en relación con la reparación simbólica. El tercero de ellos se enfoca en la comprensión del rol de los factores estructurales, particularmente geográficos, en la explicación del conflicto.

“Entonces ya aprendí como a salirme de mi burbuja y a pensar en el resto de personas que pueden estar acá en Bogotá, que pueden ser tus vecinos. Yo creo que ya no me pongo a pensar en mí sino en qué están sintiendo los demás.”

"Ya no se les podrá devolver obviamente sus familiares y pues va a ser difícil perdonar a las personas que les hicieron eso pero pues como decía para eso sirve la memoria histórica, para que al menos que si no te devuelven a tus familiares, que las personas lo tengan presente como algo que marcó la historia del país”

“Eso sucedió ahí y no en otro lugar porque específicamente por el lugar y por los recursos que hay, como era vía fluvial es más fácil comerciar como es en otras partes que no es tanta la facilidad”

## CONCLUSIONES

Este estudio muestra que un proceso de diseño pedagógico como el llevado a cabo en esta experiencia tienen efectos tanto en la práctica pedagógica como en los aprendizajes de los estudiantes. Lo que esto señala es que guiarse por principios pedagógicos no tradicionales, involucrar la verdad histórica, y estar en diálogo con la víctimas permite crear ambientes pedagógicos en los cuales la voz de las víctimas está



presente. Al representar el conflicto de una manera comprensiva, no victimizante y empática a la vez, este tipo de experiencias generan un ambiente positivo para la reparación y para un cierre de las heridas del pasado, que no implica necesariamente el silencio. La incorporación de la verdad histórica y de la voz de las víctimas en los procesos educativos implica cambios profundos educativos. Por un lado, la forma en que los docentes, desde diferentes perspectivas personales, pedagógicas y políticas, asumen y utilizan los materiales diseñados, puede generar diversos resultados. Por ejemplo, docentes con visiones políticas más conservadoras pueden adaptar los materiales a su macro visión. Por otro, la negociación con el nivel de política pública que determina los currículos regionales y nacionales y también los sistemas de evaluación puede facilitar o dificultar el proceso de uso de los materiales diseñados. Estos dos aspectos deben ser explorados en intervención e investigación posterior, para garantizar el éxito de iniciativas como la presentada en este documento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, K. C. (2005). Primary sources in history: Breaking through the myths. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 745-753.
- Beaumont, E. (2010). Political agency and empowerment: Pathways for developing a sense of political efficacy in young adults. In L. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 525–558). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Boix-Mansilla, V. (2001). Expecting high standards from inner city kids - challenges and possibilities. In A. Dickinson, P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Raising standards in history education. International review of history education*, Volume 3 (pp. 20-35). London, UK: Woburn Press.
- Campisi, M. C. (2014). From a duty to remember to an obligation to memory? Memory as reparation in the jurisprudence of the inter-american court of human rights. *International Journal of Conflict and Violence*, 8(1), 61-74.
- Carretero, M., Jacott, L., & López-Manjón, A. (2002). Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story?. *Learning and Instruction*, 12(6), 651-665.
- Chinchón Álvarez, J. (2009). Justicia transicional, “memoria histórica”, y responsabilidad internacional del estado: Un análisis general a propósito del cumplimiento de ciertas obligaciones internacionales en juego después de más de tres décadas del inicio formal de la transición política española. *Revista de Derecho de Extremadura*, 4, 49-74.
- CNMH (2016). Los caminos de la memoria histórica. Caja de herramientas: Un viaje por la memoria histórica, aprender la paz y desaprender la guerra. Recuperado (01.15.2017) de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/destacados-cnmh/un-viaje-por-la-memoria-historica>

- Corredor, J., & Rojas, L. (2016). Narrative and conceptual expertise in massively multiplayer online role playing games. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 8(1), 44-67.
- Danesh, H. B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55-78.
- De Roux, R. (1999). La insolente longevidad del héroe patrio. *Caravelle*, 72, 31-43.
- GMH-CNRR (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Hannafin, M. J., & Land, S. M. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25(3), 167-202.
- Leinhardt, G. (1997). Instructional explanations in history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 221-232.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.
- Paxton, R. J. (1999). A deafening silence: History textbooks and the students who read them. *Review of Educational Research*, 69(3), 315-339.
- Pozo, J. I., Asensio, M., & Carretero, M. (1986). ¿ Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia. *Infancia y aprendizaje*, 9(34), 23-41.
- Weinstein, H. M., Freedman, S. W., & Hughson, H. (2007). School voices challenges facing education systems after identity-based conflicts. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(1), 41-71.
- Wineburg, S., & Reisman, A. (2015). Disciplinary literacy in history: A toolkit for digital citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), 636-639.