



BIBLIOTECA IBEROAMERICANA EN ESTUDIOS SOCIALES

# Construcción de territorios de paz: subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la no violencia

**Claudia Luz Piedrahita Echandía**

**Oscar Useche Aldana**

**Clara Inés Pérez Gómez**

**Carlos Eduardo Martínez Hincapié**



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Departamento de Estudios Sociales  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas



CLACSO  
Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales



BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS

EDUCACIÓN - Secretaría de Educación,  
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)







BIBLIOTECA IBEROAMERICANA EN ESTUDIOS SOCIALES



# Construcción de territorios de paz:

subjetivaciones, resistencias ciudadanas  
y pedagogías para la noviolencia

**Doctorado en Estudios Sociales (UDFJC)  
Componente Escuela, Currículo y Pedagogía (IDEP)**

**Claudia Luz Piedrahita Echandía**

**Oscar Useche**

**Clara Inés Pérez Gómez**

**Carlos Eduardo Martínez Hincapié**

Construcción de territorios de paz : subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la noviolencia / Claudia Luz Piedrahita Echandía ... [et al.].-- 1a. ed. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas : CLACSO : Editorial Magisterio, 2019.

p. -- (Biblioteca iberoamericana en estudios sociales)

ISBN 978-958-20-1330-1

1. Paz- Investigaciones- Colombia 2. Educación para la paz- Colombia I. Piedrahita Echandía, Claudia Luz II. Serie

CDD: 303.66 ed. 23

CO-BoBN– a1038945

Construcción de territorios de paz: subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la noviolencia

© Autores varios

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Doctorado en Estudios Sociales

**Libro ISBN:** 978-958-20-1330-1

**Primera Edición:** año 2018

### Universidad Distrital Francisco José de Caldas



**Rector:** Dr. Ricardo García Duarte

**Vicerrector Académico:** Dr. William Fernando Castrillón Cardona

**Vicerrector Administrativo:** Dr. José Vicente Casas Díaz

**Decana Facultad de Ciencias y Educación:** Dra. Cecilia Rincón Verdugo

**Directora Doctorado en Estudios Sociales:** Dra. Claudia Luz Piedrahita Echandía

#### Equipo Investigador

**Investigadora principal:** Dra. Claudia Piedrahita Echandía

**Coordinadora Académica:** María Elvira Rodríguez Luna

**Investigadores:** Clara Inés Pérez Gómez, Oscar Useche Aldana y Carlos Eduardo Martínez Hincapié

**Asistentes de investigación:** Marta Arivel Lozano, Nadia Johanna Hernández Ordoñez, Eduard Fabián Rincón Ocampo

**Supervisora:** Luisa Fernanda Acuña Beltrán: Profesional Especializado IDEP

### CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales



#### Secretaría Ejecutiva

**Karina Batthyány** - Secretaria Ejecutiva

**Pablo Vommaro** - Director de Grupos de Trabajo e Investigación

**Nicolás Arata** - Director de Formación y Producción Editorial

#### Núcleo de producción editorial y biblioteca virtual

**Lucas Sablich** - Coordinador Editorial

#### Núcleo de diseño y producción web

**Marcelo Giardino** - Coordinador de Arte

**Sebastián Higa** - Coordinador de Programación Informática

**Jimena Zazas** - Asistente de Arte

**Rosario Conde** - Asistente de Programación Informática

## **Equipos de Trabajo**

Rodolfo Gómez, Giovanni Daza, Natalia Gianatelli, Teresa Arteaga

## **Comité Editorial**

Claudia Luz Piedrahita Echandía: Universidad Distrital, Colombia  
Andrés Fernando Castiblanco Roldán: Universidad Distrital, Colombia  
Adrián Serna Dimas: Universidad Distrital, Colombia  
Álvaro Díaz Gómez: Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia  
Luis Alberto Herrera Montero: Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
Nuria Romo Avilés: Universidad de Granada, España  
Antonio Marmolejo Oña: Universidad de Málaga, España

## **Comité Científico**

Fernando González Rey: Universidad de Brasilia, Brasil  
Pablo Vommaro: CLACSO, Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Germán Muñoz: Universidad de Manizales, Colombia  
Axel Didriksson: Universidad Nacional de México, Red GUNI  
Eduardo Alfonso Rueda Barrera: Pontificia Universidad Javeriana, Colombia  
Sara Victoria Alvarado: CLACSO, CINDE y Universidad de Manizales, Colombia  
Jesús Martín Barbero: Universidad del Valle, Colombia

**Edición:** Cooperativa Editorial Magisterio

**Diseño y diagramación:** Hernán Mauricio Suárez Acosta

**Impresión:**

**Impreso en Colombia**

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais  
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina  
Tel [54 11] 4304 9145/9505 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar | www.clacso.org



Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (ASDI)

Este libro está disponible en texto completo en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO



# Contenido

<b>Introducción</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1. La propuesta: redes de docentes y construcción de territorios de paz</b>	<b>13</b>
El marco de la investigación, la conformación de redes de docentes y los campos de indagación de la investigación	13
Los objetivos de la investigación	16
<b>Capítulo 2. Caracterización de las y los docentes participantes e identificación de redes y/o colectivos participantes en la estrategia de cualificación</b>	<b>17</b>
Caracterización general	17
Caracterización de las redes participantes	22
Proyectos propuestos y en marcha	24
A manera de conclusión	26
<b>Capítulo 3. Propuesta académica de formación del diplomado</b>	<b>33</b>
Resistencias y ciudadanías para la paz	33
La noviolencia y las transformaciones culturales en la construcción de la paz	54
Pedagogías para la paz y la comunicación noviolenta	69
El proceso de sistematización de experiencias	78
A manera de conclusión	79
<b>Capítulo 4. Estrategia formativa y proyecciones</b>	<b>83</b>
Estrategia de formación	83
Recomendaciones	89
Propuesta para una Red de Docentes	90



<b>Capítulo 5. Proceso de sistematización realizado por los docentes participantes</b>	<b>97</b>
Introducción	97
Nodo “Resistencias y ciudadanías para la paz”	101
<i>Acidez de la familia, filósofos, anfibios y fracaso escolar</i>	103
<i>Transformación ciudadana desde la acción pedagógica e     investigativa en el Colegio Francisco Javier Matiz I.E.D</i>	131
<i>Miradas que tienen los estudiantes de colegios     distritales de Bogotá sobre el consumo de sustancias     psicoactivas: Un enfoque desde el territorio</i>	145
<i>Teatro del oprimido: Una estrategia para la transformación     del clima emocional de aula desde el reconocimiento en la     esfera de la sociedad civil de estudiantes y maestros</i>	165
<i>Derechos y emociones. Moderadores de acoso     escolar para la generación de territorios de paz</i>	179
Nodo “La noviolencia y las transformaciones culturales”	191
<i>“Estudiando, cuidando y parchando, ética     del cuidado, estrategia para el postconflicto</i>	193
<i>AJU arquitecto social: Relato de una experiencia     para la reconstrucción de la convivencia escolar</i>	197
<i>La escuela, espacio vital. Ires y venires:     Formas alternativas de vivir y sentir en la escuela</i>	201
<i>“Corpografías por la noviolencia:     Formas de pensar la vida en la escuela”</i>	205
<i>Una decisión para pensar: Convivencia saludable para la paz</i>	213
<i>Inclusión y orientación sexual en la escuela: una experiencia investigativa.</i>	217
<i>La urdimbre narrativa de la infancia: puentes para comprender(nos)</i>	223
<i>¿Cómo desde la práctica y discursividad pedagógica     se puede transmitir en el aula una perspectiva de género que     legitime al otro desde su configuración entendiendo su diferencia?</i>	227
<i>Otras maneras posibles de comprender     lo femenino y lo masculino en la escuela</i>	231
<i>Relatos y experiencias... ¿Qué clase de lugar es la escuela?</i>	237
<i>La comunicación noviolenta, un camino     para cultivar la paz desde el hogar</i>	241
<i>En fuga hacia la Noviolencia</i>	245
<i>Diálogos en el aula. Entre lo urbano y lo rural</i>	249
Nodo “Pedagogías para la comunicación”	255
<i>Biopedagogía para la construcción de territorios de paz en la diversidad</i>	257
<i>Construcción de territorios de paz a través de la     participación ciudadana y la comunicación noviolenta     en las redes sociales. El caso de tres colegios</i>	293
<i>Red de estrategias de sueños y realidades por la convivencia escolar</i>	315



## Introducción

El libro que se presenta a continuación es el resultado de la investigación realizada entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Doctorado en Estudios Sociales<sup>1</sup> y el Instituto para la Investigación Educativa y Pedagógica-IDEP<sup>2</sup>, durante el año 2016 y denominada “Construcción de territorios de paz: subjetivaciones, resistencias Ciudadanas y pedagogías para la noviolencia”.

Los objetivos y procedimientos de esta apuesta investigativa apuntan al fortalecimiento del actual proceso de paz en Colombia, incursionando en una propuesta educativa que transitó en tres direcciones:

- a) Formación de docentes de instituciones educativas del sector oficial de Bogotá, por medio de un diplomado en temáticas relacionadas con una educación para la noviolencia y para la construcción de escuelas que se constituyan en territorios de paz
- b) Sistematización de experiencias educativas producidas por redes de maestros que tiene como preocupación central la paz y la noviolencia.
- c) Fortalecimiento de redes de docentes investigadores en Bogotá.

El interés investigativo estuvo centrado en la construcción de una propuesta pedagógica sobre territorializaciones de paz y redes de investigadores, en la cual participaron 50 docentes, pertenecientes a 42 instituciones educativas del Distrito Capital quienes laboran en distintas jornadas escolares.



---

1 De aquí en adelante se denomina DES

2 De aquí en adelante se denomina IDEP

La investigación se adelantó bajo la dirección de la Dra. Claudia Luz Piedrahita Echandía<sup>3</sup>, investigadora principal, y los co-investigadores Dr. Oscar Useche Aldana<sup>4</sup>, Dr. Carlos Eduardo Martínez<sup>5</sup> y MSc. Clara Inés Pérez Gómez<sup>6</sup> y la coordinación académica de la Dra. María Elvira Rodríguez Luna<sup>7</sup>.

Consideramos que este momento histórico de Colombia, en su camino hacia la reconciliación nacional, las propuestas educativas de los maestros y maestras adquieren un gran protagonismo en la construcción de una cultura de paz que logre desdibujar la violencia que por largo tiempo ha permeado las existencias en este país. Son los docentes encargados de formar a las nuevas generaciones, quienes pueden contribuir al descubrimiento de una pedagogía que se orienta en la fuerza y la intensidad de los afectos, el respeto por el otro diferente, la convivencia armónica con la naturaleza y la solidaridad con todos aquellos seres que no son humanos y que merecen nuestro cuidado y no la explotación y su destrucción. Desde la educación es posible pensar y crear otra vida donde los deseos y la alegría reemplace el dolor, la muerte y la oscuridad de la guerra y que podamos unirnos solidariamente con toda la diversidad del planeta.

Como parte de la alianza entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el Instituto para la Investigación Educativa y Pedagógica-IDEP, este proyecto se inscribió en el *componente* del IDEP denominado Cualificación Docente, dedicado a abordar procesos alternativos de formación de maestros del sector oficial de Bogotá, a través del desarrollo de proyectos, la formación de redes, asesorías en sus sitios de trabajo y procesos de sistematización. Un *componente de la labor del IDEP* que se encarga de mostrar las tendencias más actualizadas en torno a la formación de docentes, apuntándole de manera particular a la creación y fortalecimiento de redes de docentes investigadores en temas de paz y no violencia.

En el caso de la Universidad Distrital, el proyecto estuvo inscrito en dos líneas de investigación del Doctorado en Estudios Sociales-DES: a) Subjetividades, diferencias y narrativas, b) Poder, política y sujetos. A partir de los avances en estas

---

3 Claudia Luz Piedrahita Echandía: Doctora en Ciencias Sociales, Directora Doctorado en Estudios Sociales de la UD, Coordinadora GT CLACSO Subjetivaciones, Ciudadanías Críticas y Transformaciones Sociales. Coordinadora de la Red Iberoamericana en Estudios Sociales, Directora Grupo de Investigación Vivencias.

4 Oscar Useche Aldana: Doctor en Paz, Conflicto y Democracia, Profesor del Doctorado en Estudios Sociales de la UD. Miembro Grupo de Investigación Vivencias, de la Red Iberoamericana en Estudios Sociales y del GT CLACSO Subjetivaciones, Ciudadanías Críticas y Transformaciones Sociales.

5 Carlos Eduardo Martínez: Doctor en Paz, Conflicto y Democracia, Profesor del Doctorado en Estudios Sociales de la UD. Miembro Grupo de Investigación Vivencias, de la Red Iberoamericana en Estudios Sociales y del GT CLACSO Subjetivaciones, Ciudadanías Críticas y Transformaciones Sociales.

6 Clara Inés Pérez Gómez: Magister en Investigación Social Interdisciplinaria, Profesora de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la UD.

7 María Elvira Rodríguez Luna. Doctora en Educación. Asesora Académica del Doctorado en Estudios Sociales de UD.



líneas de investigación del doctorado y del componente de Cualificación Docente del IDEP, se configuró una propuesta que interrogó sobre experiencias de paz y no violencia adelantadas por redes y grupos pedagógicos de docentes del sector oficial de Bogotá. Este proyecto hace parte también del programa de investigación “Formación para la crítica y construcción de territorios de paz”, soportado por la Red Iberoamericana en Estudios sociales-RIES y por el Grupo de Trabajo CLACSO en Subjetivaciones, ciudadanías críticas y transformaciones sociales<sup>8</sup>, que convocan investigadores de 24 instituciones universitarias de Latinoamérica y España<sup>9</sup>. Estas redes se orientan en un ejercicio crítico que propicia una analítica de las prácticas de los excluidos y los pensamientos subalternos que buscan afirmar su propio poder molecular basado en la diferencia. Esto implica interrogar prácticas y discursos que circulan en los márgenes y examinar los desplazamientos por los que fluyen sus luchas y sus condiciones de existencia social, para desde allí cuestionar al conjunto de las relaciones sociales y las diversas formas de dominación. La dominación en este caso hace referencia a estructuras de poder que bloquean la movilidad y fijan el dominio de unas fuerzas sobre otras e incluyen las que se manifiestan como racismo, o como explotación del trabajo, o las que se ejercen contra los niños(as) y las mujeres por el patriarcado o como imposición contra cualquier tipo de enunciación minoritaria.

El texto está estructurado en cinco capítulos: en el primero se describe la propuesta de la investigación de redes de docentes y construcción de territorios de paz, el segundo capítulo aborda la caracterización e identificación de redes y/o colectivos de docentes participantes en la estrategia de cualificación. El tercero da cuenta de la estrategia de cualificación desarrollada durante el proceso investigativo. El cuarto muestra las conclusiones generales de la estrategia formativa y las recomendaciones dadas al proceso a través de una propuesta de organización de redes. El capítulo quinto está dedicado a los distintos trabajos de sistematización realizados con los docentes.

---

8 Redes a las cuales pertenecen tanto el DES como el IDEP.

9 AUIP, CLACSO, GUNI, Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”- Colombia, Universidad Minuto de Dios –Colombia, Universidad de Buenos Aires-Argentina, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo pedagógico-IDEP-Colombia, Universidad de Málaga- España, Universidad de Murcia-España, Universidad Nacional del Ecuador, Universidad de Granada-España, Universidad Nacional de Costa Rica, Universidad Pedagógica Nacional-Colombia, Universidad Autónoma Latinoamericana-Colombia, Universidad Javeriana-Colombia, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa –México, Universidad de Puerto Rico Río Piedras, Universidad de la Habana-Cuba, Universidad Tecnológica de Pereira- Colombia, Universidad Minuto de Dios-Colombia, Universidad de Morgan-Estados Unidos, Fundación CINDE de Colombia, Universidad de La Salle-Costa Rica, Universidad Centroamericana- Nicaragua







## Capítulo 1.

# La propuesta: redes de docentes y construcción de territorios de paz

### El marco de la investigación, la conformación de redes de docentes y los campos de indagación de la investigación

El programa de investigación “Formación para la crítica y construcción de territorios de paz”<sup>1</sup> es una apuesta por el abordaje de problemáticas que surgen de los Estudios Sociales y que están relacionadas con la educación para la crítica en el ámbito iberoamericano y en el contexto de las profundas transformaciones y cambios sociales que se están presentando actualmente en el mundo y que demandan otras formas de pensar y de abordar la realidad social y los procesos educativos. Una convergencia entre campos de estudio que abordan lo social y lo educativo en un enfoque crítico, que avanza hacia la construcción de una paz con democracia y que se sostiene a través de una estrategia de internacionalización y conformación de redes. Sin embargo, para que esta estrategia se movilice en una dirección crítica, es necesario articularla con una intención democrática que puede enunciarse a partir del concepto de globalización desde abajo de Boaventura de Sousa Santos (2003).

Lo que visibiliza el componente democrático de las redes de investigadores es su apuesta por una intención globalizada, pero minoritaria, que contrarresta los efectos políticos y culturales de la globalización desde arriba, apelando a una acción de carácter transnacional. El campo político internacional estuvo durante mucho tiempo reservado únicamente a los Estados o a organizaciones interestatales; sin embargo, con la globalización aparece un panorama mucho más complejo, en el cual participan nuevos actores, como son ONG transnacionales, organizaciones



---

1 Programa de la Red Iberoamericana en Estudios sociales-RIES y por el Grupo de Trabajo CLACSO en Subjetivaciones, Ciudadanía crítica y Transformaciones Sociales. A estas redes pertenecen tanto el IDEP como el Doctorado en Estudios Sociales de la Universidad Distrital.

supraestatales y redes internacionales de investigadores que reflejan formas diversas de globalización. Hay una forma de globalización que responde a intereses capitalistas, pero también hay otras formas que establecen alianzas múltiples como una forma de resistencia a la globalización neoliberal.

A la par con esta intención democrática de las redes, que transversaliza la propuesta de investigación sobre “Construcción de territorios de paz”, es importante referirnos a lo emergente, ya que fue lo que impulsó en todo momento este proceso investigativo. Pensar lo emergente en clave de paz implicó pensar desde las experiencias los problemas de la Escuela, o sea, tomar como punto de partida lo que sucede en las instituciones educativas y lo que ocurre en el panorama nacional, entendiendo que Colombia durante los últimos años ha venido buscando políticas y alternativas que permitan aportar a la construcción de la paz para un país que ha estado permeado por la cultura de la guerra y la violencia. Estas acciones son múltiples y diversas, dependiendo de los sujetos que las gesten y los territorios en las que se desarrollen.

En el ámbito de la macro política evidenciamos la construcción de unos Acuerdos de Paz entre el Gobierno y la FARC-EP, con los que se espera la desmovilización de la guerrilla más antigua del continente y el cese de los actos con los que se produjo violencia en contra del Estado y la sociedad civil, sobre todo frente a esta última, que ha sido víctima de la muerte, el dolor, el desplazamiento en medio de una guerra que dificulta la construcción de lazos y tejido social.

Como es bien sabido, la guerra ha tenido diferentes impactos en las zonas rurales y en las urbanas.

Las zonas urbanas se han visto sobretodo afectadas por las consecuencias propias de un país que ha invertido más en las políticas de seguridad, que en las de trabajo, salud, educación, alimentarias, solo por enunciar las que tienen que ver con las necesidades básicas de los seres humanos; las ciudades sufren sus propias violencias que afectan la vida cotidiana: por ejemplo, la violencia intrafamiliar y el microtráfico son elementos que se van cimentando en la sociedad y anclándose en la cultura de los sujetos que viven en ella.

Sin embargo, en estos mismos escenarios nacen propuestas que buscan líneas de fuga y se plantean generar relacionamientos que abran puertas como alternativas de vida y producción de oportunidades para la construcción de territorios de paz. En este empeño se encuentran involucrados procesos de resistencias culturales que implican el cuestionamiento de los modos de existencia de las comunidades y la emergencia de experimentaciones de expansión de la vida y de lo vivo.

La educación es fundamental para las transformaciones culturales necesarias que generen cambios internos y sociales resistentes a los modos de vida autoritarios impuestos por las violencias. Para ello hay que comprender los contextos sociales, hacer visibles y promover la aceptación de las diferencias, potenciar con los mundos diversos la resignificación de la vida.

Para la conformación y el fortalecimiento de las redes de maestros se tomaron en cuenta las anteriores consideraciones sobre el procesos de paz en Colombia y también la relación que existe entre las instituciones educativas y la comunidad.



La escuela históricamente ha sido un espacio de referencia de las comunidades; es un lugar que para ellas significa saber, conocimiento, protección, oportunidades, crecimiento. Precisamente es allí donde la construcción de cultura de paz puede encontrar un nicho. El encuentro de docentes, estudiantes, padres y madres de familia y en general la comunidad, permite la construcción de territorios de paz que se dan en lo cotidiano, en la proximidad, en los afectos.

Es importante aclarar que las redes de docentes que se presentaron a la convocatoria se caracterizaron por una gran heterogeneidad en cuanto a intereses temáticos y diversidad de áreas de desempeño. Sin embargo, esta amplia diversidad, de ninguna manera implicó un obstáculo para el desarrollo de la investigación. Al contrario, implicó miradas múltiples sobre un mismo fenómeno-la paz y la no violencia- y maneras complejas y convergentes en su abordaje. Lo que logró cohesionar los intereses de las diferentes redes fueron, los módulos de formación que se plantearon desde la investigación, ya que la manera de vincular las redes al proceso fue a través de la inscripción de los investigadores de dichas redes a cada uno de los módulos, de acuerdo con sus intereses y sus experiencias de investigación.

Una vez planteada la intención central de la investigación y la importancia de la configuración y fortalecimiento de las redes de docentes, se procedió a establecer tres campos de indagación o módulos de formación, que debían converger en dos propuestas: una de cualificación docente a través de un diplomado, y otra de sistematización de experiencias sobre la construcción de territorios de paz:

1. *Resistencias afirmativas y subjetivaciones para la paz:* Este campo interrogó sobre resistencias afirmativas que modifican la acción colectiva en la Escuela y visibilizan nuevas relaciones entre lo micropolítico y lo macropolítico. Para esto fue indispensable percibir la dimensión constituida por poderes moleculares, generados en los márgenes, cuyos sujetos son enunciaciones minoritarias que consolidan una potencia creativa, otro modo de vivir, de relacionarse, de afirmarse y de preservar su memoria. Este campo reflejó la importancia de recuperar las fuerzas micropolíticas invisibilizadas por la política institucional para organizar desde allí propuestas educativas para la paz y la No violencia, que representan resistencias alternativas a los poderes hegemónicos y que aportan otras formas de existencia social y de convivencia. La constitución de fuerzas creativas desde abajo crean las condiciones para establecer un diálogo distinto entre las iniciativas comunitarias y locales y la institucionalidad, que busquen formas de representación de mejor calidad y que fortalezcan la emergencia de alternativas de paz y convivencia en el entorno escolar.
2. *La No violencia y las transformaciones culturales en la construcción de paz:* El objetivo de este campo se orientó a incorporar la Escuela a los procesos de paz y a los procesos de investigación sobre la violencia. Aunque existen múltiples estudios sobre las violencias escolares, sus modalidades y formas de evolución, los actores que las promueven y los contextos que propician su aparición, no se ha investigado en profundidad como rescatar propuestas educativas que le apunten a la no violencia, la convivencia con el otro más allá de la confrontación amigo-enemigo, y la creación





de nuevas colectividades críticas y dialogantes. Este campo se propuso indagar en las experiencias de noviolencia y en sus derivaciones culturales y existenciales que implican también maneras otras de abordar lo político.

3. *Pedagogías educativas de paz y noviolencia*: Con énfasis en la producción de pedagogías para la paz y comunicación no violenta, que apuntan a la tolerancia, la no discriminación, la convivencia con la diferencia. Se busca formar para la crítica y para la diferencia, sin exclusiones de género, de diferencia sexual, de ideologías, de religión, de etnia. El trabajo con las redes de docentes permitió investigar las condiciones educativas y de comunicación que sostienen una cultura de violencia e intolerancia en la escuela y, en cambio, proponer pedagogías alternativas a través de las cuales se interiorizan y posibilitan estrategias de cambio social y mutaciones subjetivas.

## Los objetivos de la investigación

Los objetivos propuestos para esta investigación fueron los siguientes:

- Sistematizar experiencias educativas elaboradas por redes de docentes que den cuenta de la construcción de territorios de paz en Bogotá y que enfatizan de manera crítica en: a) resistencias afirmativas y subjetivaciones para la paz, b) la noviolencia y las transformaciones culturales en la construcción de paz y c) pedagogías de la comunicación no violenta.
- Integrar a la propuesta formativa sobre “Construcción de territorializaciones de paz”, enfoques críticos relacionados con prácticas políticas de resistencia, subjetivaciones críticas, estéticas y pedagogías por la paz, contextualizadas todas estas cuestiones en ámbitos educativos de los colegios distritales.
- Avanzar en una propuesta sobre la importancia de las redes académicas en el fortalecimiento de la capacitación docente en el sector oficial de Bogotá DC.
- Presentar una propuesta de redes en el tema de “Territorializaciones de paz” en el marco de la alianza de investigación y proyección social establecida entre el IDEP, el Doctorado en Estudios Sociales de la UD, CLACSO y la Red Iberoamericana en Estudios Sociales-RIES

Finalmente, es importante señalar que el proceso formativo e investigativo se centró en el reconocimiento de las potencias y las posibilidades de las redes de investigadores, sus formas de agenciarse políticamente y las transformaciones culturales y existenciales que se hacen posibles desde estas organizaciones de docentes. Consideramos que la educación, y particularmente los educadores tienen la responsabilidad social de jugar un papel fundamental en una transformación existencial, cultural y espiritual abierta a la vida y la solidaridad. Queremos establecer que la forma privilegiada de reinventar un país es precisamente a través de la educación para la crítica y de la investigación de formas emergentes que den cuenta de fuerzas imperceptibles que generan intensos cambios y movimientos que reflejan la manera transitoria e incierta como se expresa lo colectivo en el momento actual. Es necesario reconocer la intensidad de las fuerzas subalternas emergentes y la importancia de tomar en cuenta el azar de los acontecimientos en los análisis políticos.





## Capítulo 2. Caracterización de las y los docentes participantes e identificación de redes y/o colectivos participantes en la estrategia de cualificación

### Caracterización general

Para la caracterización inicial se tomó como referente la ficha de registro diligenciada por los docentes durante el proceso de selección, ampliando la información en aspectos necesarios para la identificación de las redes de maestros, los proyectos existentes y su nivel de desarrollo. Para esta caracterización se tuvo en consideración la tipificación de campos problemáticos en los que se sitúan los intereses investigativos de los docentes, sus proyectos, las maneras de problematizar la escuela, las formas organizativas, la ubicación institucional, las áreas de desempeño y el nivel de formación. También se le dio importancia a la identificación de experiencias novedosas desarrolladas desde las organizaciones docentes, ya que es allí donde emergen nuevas estrategias encaminadas a generar transformaciones en el campo pedagógico.

**Tabla 1. Instituciones Educativas Distritales (I.E.D.)  
participantes en la estrategia**

1.	Colegio Alemania Solidaria
2.	Colegio Antonio José Uribe
3.	Colegio Canadá
4.	Colegio Ciudad Bolívar Argentina
5.	Colegio Diego Montaña Cuellar
6.	Colegio El Minuto de Buenos Aires
7.	Colegio El Rodeo
8.	Colegio Floridablanca



9.	Colegio Instituto Técnico Rodrigo de Triana
10.	Colegio La Merced
11.	Colegio Leonardo Posada Pedraza
12.	Colegio María Cano
13.	Colegio Saludcoop Norte
14.	Colegio Eduardo Umaña Mendoza
15.	Colegio Florentino González
16.	Colegio Francisco de Paula Santander
17.	Colegio Francisco Javier Matiz
18.	Colegio Gabriel García Márquez
19.	Colegio Juan Francisco Berbeo
20.	Colegio I.T.I. Francisco José de Caldas
21.	Colegio Fabio Lozano Simonelli
22.	Colegio General Santander
23.	Colegio Jorge Eliécer Gaitán
24.	Colegio República de México
25.	Colegio Sierra Morena
26.	Colegio Sotavento
27.	Colegio Prado Veraniego
28.	Colegio John F. Kennedy
29.	Colegio La Amistad
30.	Colegio Naciones Unidas
31.	Colegio Nuevo Horizonte
32.	Colegio Nuevo San Andrés de los Altos
33.	Colegio Paulo VI
34.	Colegio Provincia de Quebec
35.	Colegio Rafael Bernal Jiménez
36.	Colegio República Bolivariana de Venezuela
37.	Colegio República de Panamá
38.	Colegio República Dominicana
39.	Colegio Simón Bolívar
40.	Colegio Simón Rodríguez
41.	Colegio Técnico Menorah
42.	Colegio Villamar

Fuente: Información inicial reportada en el formato de asistencia



## Organización de participantes por módulos

Los docentes participantes se agruparon en tres (3) módulos, correspondientes a los procesos de sistematización que se realizaron a lo largo de la estrategia de formación, atendiendo sus trayectorias investigativas e intereses temáticos, a saber:

- Módulo 1. Resistencias y ciudadanías para la paz, a cargo del profesor Oscar Useche Aldana.
- Módulo 2. La no violencia y las transformaciones culturales, a cargo del profesor Carlos Eduardo Martínez Hincapié.
- Módulo 3. Pedagogías para la paz y la comunicación no violenta a cargo de la profesora Clara Inés Pérez Gómez

### Distribución de Instituciones Educativas Distritales (I.E.D) por localidad

Los colegios participantes se encuentran ubicados en 18 de las 20 localidades del Distrito Capital. Esa distribución expresa una gran cobertura puesto que, con excepción de las localidades de Sumapaz y La Candelaria, se cuenta con la representación de mínimo una (1) institución y máximo once (11) por localidad. Esta distribución es importante para la proyección del trabajo de las redes de docentes en sus respectivas localidades.

**Tabla 2. Distribución de participantes por localidad**

	Localidad	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Total
1	Usaquén	4	0	1	5
2	Chapinero	0	1	0	1
3	Santa Fe	0	1	0	1
4	San Cristóbal	1	2	0	3
5	Usme	2	2	3	7
6	Tunjuelito	0	0	0	0
7	Bosa	1	1	0	2
8	Kennedy	1	2	0	3
9	Fontibón	0	0	0	0
10	Engativá	1	2	2	5
11	Suba	0	0	1	1
12	Barrios Unidos	1	1	2	4
13	Teusaquillo	0	1	0	1
14	Los Mártires	1	0	1	2
15	Antonio Nariño	0	0	1	1
16	Puente Aranda	0	1	0	1
17	La Candelaria	0	0	0	0
18	Rafael Uribe Uribe	0	0	1	1
19	Ciudad Bolívar	7	1	3	11
20	Sumapaz	0	0	0	0
	TOTAL	19	15	15	49

Fuente: Elaboración propia



## Distribución de los participantes por grupo poblacional

En la totalidad del grupo se advierte una mayor presencia femenina que corresponde al 71% (35 mujeres) frente al 29% de la participación masculina (14 hombres). La distribución por módulo fue la siguiente:

**Tabla 3. Distribución del grupo poblacional**

Módulos	Mujeres	Hombres
Módulo 1	13	6
Módulo 2	11	4
Módulo 3	11	4
Total	35	14
Porcentaje	71%	29 %

Fuente: Elaboración Propia

## Distribución de participantes por jornadas escolares

Los docentes inscritos en el Diplomado proceden de todas las jornadas escolares, con predominio de los pertenecientes a la jornada de la mañana, en menor proporción los de la tarde y los de jornada global, tal como se muestra en la siguiente Tabla:

**Tabla 4. Distribución docente por jornadas escolares**

Módulos	Mañana	Tarde	Noche	Global
Módulo 1	11	6	1	1
Módulo 2	8	3	0	4
Módulo 3	6	7	0	2
Total	25	16	1	7
Porcentaje	51%	33%	2%	14%

Fuente: Elaboración propia

La mayor participación de docentes de la jornada de la mañana puede atribuirse a la dificultad para asistir por quienes laboran en la jornada de la tarde, en razón del desplazamiento desde sus lugares de trabajo al sitio donde se imparte el Diplomado.



## Niveles de formación académica de los participantes

Los docentes que participaron en la estrategia cuentan con un alto nivel de formación. Si se toman en cuenta los niveles de especialización y maestría, de un total de 49 participantes, 40 cuentan con títulos de posgrado, lo cual representa el 82% de la población. Ver la Tabla 5.

**Tabla 5. Nivel máximo de formación obtenido**

Módulos	Título Profesional	Título Especialización	Título Maestría
Módulo 1	5	3	11
Módulo 2	3	1	11
Módulo 3	1	4	10
Total	9	8	32

Fuente: Elaboración Propia

### Áreas de desempeño de los participantes

Al igual que su formación inicial y posgradual, las áreas de desempeño de los participantes configuran un grupo heterogéneo, que cubre un amplio espectro de experiencias profesionales que van desde el preescolar hasta la coordinación académica y la orientación, así como las áreas de ciencias naturales, ciencias sociales, artes plásticas, educación física, filosofía, ética y valores, aulas de autismo, TIC y lengua castellana, entre otras.

A continuación, se ubican las áreas de desempeño de docentes según el nodo al cual están articulados en el proceso de formación:

**Tabla 6. Áreas de desempeño**

Áreas de desempeño	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Total	%
Coordinación	2	0	1	3	6.25
Orientación	2	4	1	7	14.58
Preescolar	1	0	0	1	2.08
Primaria	2	4	3	9	18.75
Ciencias Naturales	3	1	1	5	10.41
Ciencias Sociales	4	3	1	8	16.66
Artes Plásticas	1	1	3	5	10.41
Educación Física	1	0	1	2	4.16
Filosofía, Ética y Valores	0	1	1	2	4.16
Lengua Castellana	0	0	1	1	2.08
Aulas Especiales (Autismo)	0	0	1	1	2.08
TIC	0	0	1	1	2.08
Sin Información	3	1	0	4	8.33

Fuente: Elaboración propia

Los principales porcentajes en áreas de desempeño se sitúan en su orden en: primaria, ciencias sociales y orientación escolar, lo cual podría ser indicativo de que en estas áreas hay una mayor preocupación por los problemas sociales, la formación de ciudadanía y los compromisos curriculares directos y explícito.



## Caracterización de las redes participantes

Uno de los objetivos de la investigación se orientó a la caracterización de nuevas redes académicas de docentes y a la consolidación de las ya existentes, mediante la puesta en marcha de una iniciativa formativa sobre territorializaciones de paz, en contextos educativos de instituciones públicas de Bogotá.

El registro de 26 organizaciones a las cuales pertenecen 49 docentes indica un alto grado de dispersión en cuanto a problemas de su interés; en algunos casos se advierte un número representativo de docentes mientras que, en otros casos, el colectivo solamente está representado por una o dos personas.

Así mismo, el desarrollo organizativo es variado, algunas redes tienen tradiciones reconocidas, mientras que en algunos casos no se tiene registro de su nombre o si se desarrolla algún tipo de actividad que indique investigación sobre problemas particulares. De otra parte, el uso de siglas para indicar los campos temáticos impide una mayor certeza en cuanto a la clasificación o tipología de las redes representadas en el Diplomado.

No obstante lo anterior, es posible generar una tipología tomando en cuenta los aspectos temáticos o problemas que convocan la organización de docentes, frente a lo cual se consideran relevantes:

*Redes que abordan problemas investigativos generales.* En este grupo se clasifican 4 redes que declaran su vocación investigativa, aunque no identifican problemas o tópicos particulares sobre los cuales se agencian las acciones de investigación. Por el contrario, se sitúan aspectos globales de las instituciones desde visiones interdisciplinarias. A este tipo pertenecen 19 docentes que representan el 38,8% del colectivo que participa en la estrategia de formación.

*Redes que investigan sobre problemas profesionales o curriculares.* En este tipo se sitúan las redes o colectivos docentes que se interesan por problemas concretos de las disciplinas o áreas curriculares tales como: los problemas inherentes al desempeño profesional de orientadores, docentes de ciencias y matemáticas, docentes de artes, docentes de Tics.

En este grupo también se ubican los grupos que plantean visiones sobre educación alternativa y pensamiento pedagógico. Se observan espacios segmentados por localidades en el caso de los orientadores y posibilidades de articulación por la convergencia de intereses problémicos de los grupos. A este tipo pertenecen 11 redes que agrupan a 12 docentes, lo que representa el 24,5% del colectivo participante en el Diplomado.

*Redes que investigan sobre problemas sociales y culturales específicos.* En este grupo se ubican 11 docentes que pertenecen a 9 redes o colectivos docentes que se ocupan de problemas relacionados con la convivencia, el género, derechos humanos, ciudadanía, fiesta, formas alternativas de sentir, entre otros tópicos. Este grupo representa el 22,5% del colectivo docente que participa en la estrategia.

*Redes sin identificación en temática específica.* En esta tipología se sitúan 2 docentes que representan el 4% y que se clasificaron posteriormente en un grupo particular, una vez definido el campo temático indicado en la sigla.

*Grupo de docentes sin identificación de ninguna red.* En esta clasificación se contemplan 5 docentes que en ninguna de las informaciones registradas manifiestan su pertenencia a red o colectivo concreto. Este grupo representa el 10,2% del grupo participante en la estrategia.



**Tabla 7. Tipología de redes**

<b>Nombre de la red o colectivo</b>	<b>Número de docentes asociados</b>	<b>Tipo de red</b>
Red Distrital de Docentes Investigadores - Reddi	13	Problemas investigativos generales (19 docentes) 38.8%
Grupo de Investigación Interdisciplinario	1	
Redvista Horizonte	4	
Colectivo Comunidad Institucional	1	
Red Distrital de Docentes de Educación Física Observatorio Pedagógico y Social del Cuerpo	2	Problemas profesionales o curriculares (12 docentes) 24.5%
Ciencias y Matemáticas	1	
Red Local de Orientadores en Ciudad Bolívar	1	
Ole/ Redeg / de Docentes Investigadores Red de Docentes de Artes del Distrito	1	
Red de Orientadores Escolares Barrios Unidos	1	
Tic1uniminuto	1	
Reddi-Artes	1	
Reddi Nodo Orientared (Red Distrital de Docentes Orientadores)	1	
Red de Orientadores Escolares- Bosa	1	
Pensamiento Pedagógico Contemporáneo	1	
Red de Educación Alternativa	1	
Civitas. Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica para la Convivencia y la Ciudadanía	1	
Red de Género y Red Ole	1	
Cultura Festiva SED	1	
Colectivo de Docentes por los derechos Humanos	1	
Colectivo de Docentes Aju	1	
Ires y venires: Formas Alternativas de Vivir y Sentir la Escuela	1	
Red de Género	1	
Redeg	3	
Redeg- Red Distrital de Docentes Investigadores- Red Ole, Rible, Uxtic	1	
Sin Información	5	Sin identificación de ninguna red (5 docentes) 4%
Red Ole	1	Sin definición temática específica (2 docentes) 10.2%
Colectivo Suba 3000	1	

Fuente: elaboración propia





Según lo anterior, la organización en redes es variada y evidencia distintos niveles de desarrollo y consolidación. En ciertos casos por la falta de información respecto al nombre de la red o colectivo, y en otros por la definición del proyecto que adelantan o proyectan realizar.

La caracterización del grupo muestra la heterogeneidad en cuanto a intereses temáticos, redes y diversidad de áreas de desempeño.

Así mismo, se encuentra que las redes están poco cohesionadas y se organizan por campos de interés muy diverso como la cultura, el género, convivencia y ciudadanía; actividades generales como la investigación o los campos profesionales: red de educación física, matemáticas, orientación, artes, entre otros. La dispersión de intereses y poca convergencia entre campos afines puede ser indicador de la falta de comunicación y nexos entre redes o colectivos que asumen problemas e intereses comunes.

## Proyectos propuestos y en marcha

Se aprecia una diversidad de intereses investigativos que cubren una amplia gama de problemas, algunos de los cuales emergen en la escuela, como consecuencia de ubicación en contextos particulares, en tanto espacios generados por conflictos cotidianos y sus perspectivas de solución mediante las transformaciones y mutaciones en las prácticas de convivencia.

Otros problemas de interés investigativo de las redes y colectivos docentes indican su relación con ámbitos sociales relacionados con la construcción de ciudadanía, esto es, intereses ligados a las transformaciones sociales y culturales necesarias para la formación de nuevos relacionamientos entre sujetos y colectivos sociales, cambios en los imaginarios de ciudadanía y ciudadanías críticas, problemas de género y derechos humanos en la escuela y su incidencia en el reconocimiento social, entre otros.

Otro grupo significativo de proyectos o propuestas de investigación tiene relación con la pedagogía y los aprendizajes en espacios curriculares concretos tales como el fracaso escolar, los ambientes de aprendizaje, las pedagogías alternativas, entre otros.

Otros tipos de proyectos apuntan a ámbitos ligados a las subjetividades tales como las emociones y las corporalidades, los cuales se han ubicado en el eje temático de las subjetividades.

Finalmente se plantea un campo particular como la educación sexual que bien podría ubicarse en el espacio de las subjetividades o de la pedagogía y los aprendizajes, aunque la información disponible no posibilita una clara definición al respecto. En la siguiente tabla se aprecian tales diversidades:

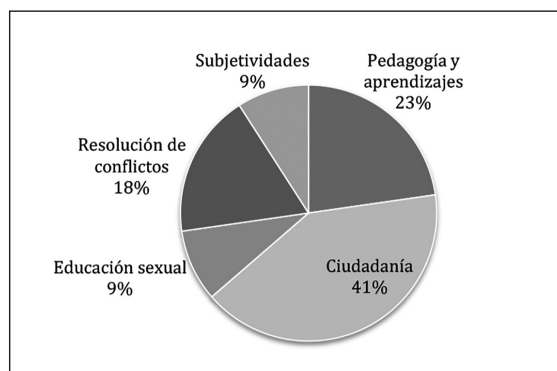


**Tabla 8. Tipos de proyectos y ejes temáticos**

Nombre del Proyecto	Eje Temático
Imaginario, procesos y acciones	Ciudadanía
Ciudad y habitantes de calle	
Ciencias sociales para una ciudadanía crítica	
Estudiando, cuidando, parchando	
Convivencia y postconflicto	
Perspectiva de género en la escuela, un aporte a la construcción de ciudadanía desde la diferencia	
Reconciliación entre estudiantes y la guerrilla de las Farc	
Convivencia saludable	
Derechos humanos: una cuestión de identidad	
Pes proyecto de educación sexual	
Vivencias de la sexualidad	
La acidez del fracaso escolar	Pedagogía y Aprendizajes
Ambiente de aprendizaje ecco	
Docentes, caminos y palabras	
Prácticas alternativas desde la interdisciplinariedad	
Piecc mi proyecto de vida camino hacia la excelencia	
Conflictivización en la escuela	Resolución de Conflictos
Conflictos cotidianos en la escuela	
Manejo del conflicto a través del coaching	
Aju arquitecto social. Una perspectiva del conflicto desde la vivencia escolar.	
Corpografías de paz en la escuela	Subjetividades
Construcción de territorio de las emociones	

Fuente: Elaboración propia

**Gráfico 1. Distribución por ejes temáticos**



Fuente: Elaboración propia



En la información se aprecia el predominio de temas relacionados con ciudadanía(s), seguido de proyectos vinculados al espacio escolar con intereses claros en la pedagogía y los aprendizajes; otros problemas asociados al territorio escolar como la resolución de conflictos y convivencia. Más específicos son los temas relativos a la educación sexual y las subjetividades referidos a corporalidades y emociones, con menores porcentajes.

## A manera de conclusión

El proceso de caracterización de los y las docentes participantes arroja los siguientes resultados:

1. La caracterización inicial se ocupa de aspectos poblacionales y da cuenta de los campos de formación y áreas de interés investigativo de los docentes participantes en el diplomado.
2. La organización de redes y colectivos docentes es heterogénea y variada en su conformación e intereses investigativos.
3. Los temas de los cuales se ocupan muestran desarrollos variables con resultados iniciales algunos y otros con mayores trayectorias.
4. Esta información sobre los colectivos y redes constituyó un punto de partida para la sistematización de los avances logrados y también para la identificación de los ejes temáticos que movilizaron la propuesta investigativa.

**Tabla 9. Docentes inscritos en el módulo 1**

<b>Módulo 1. Resistencias y ciudadanías para la paz</b>				
<b>Nombres y Apellidos</b>	<b>Máximo nivel de formación</b>	<b>Área de desempeño</b>	<b>Nombre de la Red</b>	<b>Nombre del proyecto</b>
Jaime Alberto Niño Ruiz	Especialización	Ciencias Naturales	Ciencias y Matemáticas	Por definir
Irma Fabiola Muñoz Beltrán	Especialización	Ciencias Sociales	Red Distrital de Docentes en Investigación	Imaginario procesos y acciones
Javier Morales Bermúdez	Maestría	Ciencias Naturales	Pensamiento Pedagógico Contemporáneo	Por definir
Katherine Lara Figueroa	Maestría	Ciencias Naturales	Red Distrital de Docentes en Investigación	Por definir
Sandra Isabel Terán Rodríguez	Maestría	Coordinadora	Red Distrital de Docentes Investigadores	Conflictos cotidianos en la escuela
Joan Carlo Wilches León	Maestría	Docente de Primaria	Red Distrital de Docentes Investigadores	Conflictos cotidianos en la escuela
Luis Fernando Morales Suarez	Maestría	Politólogo Ciencias Sociales	Redeg	Ciudad y habitantes de calle



<b>Nombres y Apellidos</b>	<b>Máximo nivel de formación</b>	<b>Área de desempeño</b>	<b>Nombre de la Red</b>	<b>Nombre del proyecto</b>
Adriana Alexandra Rodríguez Pardo	Maestría	Coordinadora	Civitas. investigación e innovación educativa y pedagógica para la convivencia y la ciudadanía	
José Israel González Blanco	Maestría	Orientador	Redvista Horizonte	La acidez del fracaso escolar
María del Pilar Herrera	Especialización	Ciencias Sociales	Redvista Horizonte	La acidez del fracaso escolar
Sulma Cifuentes	Pregrado	Coordinadora	Lenguajes y Palabras	Docentes caminos y palabras
Juana Lorena Homes Borda	Pregrado	Orientadora	Lenguajes y Palabras	Colectivo camino y palabra
Angie Jineth Montero Gamboa	Pregrado	Docente de Primaria	Lenguajes y Palabras	Colectivo camino y palabra
Freddy Hernán Valencia Alba	Pregrado	Ciencias Sociales	Lenguajes y Palabras	Colectivo camino y palabra
Diana Castañeda	Maestría	Artes Plásticas	Red Distrital de Docentes Investigadores	
Nidia Figueroa Venegas	Maestría	Ciencias Sociales	Red Distrital de Docentes Investigadores	Ciencias Sociales para una ciudadanía crítica
Adalgiza Luna Mosquera	Maestría	Primaria	Redvista Horizonte	La acidez del fracaso escolar
Gloria Esperanza Romero	Pregrado	Preescolar	Redvista Horizonte	La acidez del fracaso escolar
Nelly Adriana Penagos	Maestría	Educación Física	Observatorio Pedagógico y Social del Cuerpo	Ambiente de aprendizaje ECCO

**Tabla 10. Docentes inscritos en el módulo 2**

<b>Módulo 2. La No violencia y las transformaciones culturales</b>				
<b>Nombres y Apellidos</b>	<b>Máximo nivel de formación</b>	<b>Área de desempeño</b>	<b>Nombre de la Red</b>	<b>Nombre del proyecto</b>
Paola Herrera Rodríguez	Maestría	Ciencias Naturales, Química	Reddi	Conflictivización en la escuela
Andrea Inés Mikán Rojas	Maestría	Ciencias Sociales	Red Distrital de Docentes Investigadores	Estudiando, cuidando, parchando
Anie María Meza Victorino	Maestría	Orientación	Reddi Nodo Orientared (Red Distrital de Docentes Orientadores)	Convivencia y postconflicto



<b>Nombres y Apellidos</b>	<b>Máximo nivel de formación</b>	<b>Área de desempeño</b>	<b>Nombre de la Red</b>	<b>Nombre del proyecto</b>
Yury Viviana Ramírez	Maestría	Orientación	Redeg	Perspectiva de género en la escuela, un aporte a la construcción de ciudadanía desde la diferencia
Mónica Paola Medina García	Pregrado	Primera Infancia Primaria	Red de Orientadores Escolares- Bosa	Pes proyecto de educación sexual
Antonio José Puentes Blanco	Maestría	Básica Secundaria	Colectivo Comunidad Institucional	Convivencia saludable
Marybel Sandoval Valencia	Maestría	Primaria	Red de Género	Vivencias de la sexualidad
Christian Steve Ramos Pineda	Maestría	Filosofía y ética	Red Distrital de Docentes Investigadores	Reconciliación entre estudiantes y la guerrilla de las Farc
Zulma Delgado Ríos	Maestría	Básica Primaria	Reddi-Artes	Corpografías de paz en la escuela
Adriana Janneth Córdoba Triana	Maestría	Secundaria Artes Plásticas	Red Distrital de Docentes Investigadores	Practicas alternativas desde la interdisciplinarianidad
Nohora Guerrero Amaya	Maestría	Orientación	Red de Orientadores Escolares Barrios Unidos	Manejo del conflicto a través del <i>coaching</i>
Cristian Andrés Verano Camayo	Maestría	Ciencias Sociales	Colectivo de Docentes Por Los derechos Humanos	derechos humanos: una cuestión de identidad
Angie Quimbay Rincón	Pregrado	Orientación	Colectivo de Docentes Aju	AJU Arquitecto social. Una perspectiva del conflicto desde la vivencia escolar
James Frank Becerra Martínez	Especialización	Básica Primaria	Ires y Venires: Formas Alternativas de Vivir y Sentir La Escuela	Construcción de territorio de las emociones
Diana Marcela Méndez Gómez	Pregrado	Ciencias Sociales	Colectivo de Maestros Primera Infancia	PIECC Mi proyecto de vida camino hacia la excelencia



**Tabla 11. Docentes inscritos en el módulo 3**

<b>Módulo 3. Pedagogías para la paz y la comunicación no violenta</b>				
<b>Nombres y Apellidos</b>	<b>Máximo nivel de formación</b>	<b>Área de desempeño</b>	<b>Nombre de la Red</b>	<b>Nombre del proyecto</b>
Patricia del Pilar García Garavito	Maestría	Religión, Ética y Valores Sociales	Red Distrital de Docentes Investigadores	Hermes Mediación del conflicto a través de la comunicación Guías transversales (medios de comunicación, violencia de género)
Belkis Gimena Briceño Ruiz	Maestría	Aula Exclusiva Autismo	Redeg	Escolaridad combinada
Gizella Cabanillas Villalobos	Maestría	Lenguaje e Inglés	Reddi _ Lenguaje y Bilinguismo	Por definir
Juan Carlos Velásquez García	Especialista	Primaria	Reddi	Valores, lecto-escritura con sentido social. Pequeños constructores de cuentos
Jenny Arévalo Vivas	Maestría	Primaria	Red Distrital de Docentes Investigadores	Cibercanistas Pedagogía para la convivencia
Leydy Garay Álvarez	Maestría	Lengua Castellana	Red Ole Red Distrital de Docentes Investigadores	Creación de ambientes de aprendizaje por ciclos: fortalecimiento de prácticas ciudadanas en la sociedad de información y comunicación: prácticas de lectura, escritura, oralidad; uso tics.
Ángela Valencia Leal	Maestría	Orientación Escolar	Red Distrital Docentes Investigadores Red Local de Orientadores en Ciudad Bolívar	Resignificación del concepto de inclusión. Grupos restaurativos Fútbol para la paz
Sandra Milena Villada Hernández	Especialización	Primaria	Red de Género y Red Ole	Lentes sensibles a nuestra condición de seres humanos
Iván Perdomo Mosquera	Pregrado	Artes	Cultura Festiva Sed	Interartes Festival por los derechos humanos
Gigson Useche González	Maestría	Sociales	Red de Educación Alternativa	Educación, memoria y olvido, una oportunidad para socializar



<b>Nombres y Apellidos</b>	<b>Máximo nivel de formación</b>	<b>Área de desempeño</b>	<b>Nombre de la Red</b>	<b>Nombre del proyecto</b>
Lady Carolina Achury Ríos	Maestría	Naturales	Grupo de Investigación Interdisciplinario	Interdiscipliniedad desde cuestiones socio-científicas
Adriana Mercedes Valbuena Villamil	Maestría	Artes Plásticas	Ole/ Redeg / de Docentes Investigadores Red de Docentes de Artes del Distrito	Lecto-escritura desde el arte
Edilia Emira Franco Guzmán	Especialización	Artes	Tic1 Uniminuto	Sombrero, pescado y tambor. Proponer estrategias educacionales comunicativas
Luis Alberto Gómez Jaime	Maestría	Tic	Redeg- Red Distrital de Docentes Investigadores - Red Ole, Ribble, Uxtic	Trascendiendo las paredes del colegio Idepred-cibercultura
Luz Marina Herrera Rivera	Especialización	Coordinadora	Colectivo Suba 3000	El club de coordinación: emisora itinerante radio kids-juegos

Docentes que se vincularon posteriormente por módulo y tienen documento escrito.

**Tabla 12. Docentes inscritos en el módulo 1**

<b>Nombre docente</b>	<b>Cargo</b>	<b>Nombre proyecto</b>
Gloria Patricia Reyes	Rectora	Transformación ciudadana desde la acción pedagógica e investigativa en el colegio Francisco Javier Matiz
Gloria Lucy Garzón	Docente básica primaria	Transformación ciudadana desde la acción pedagógica e investigativa en el colegio Francisco Javier Matiz
Betty Jiménez	Docente básica primaria	Transformación ciudadana desde la acción pedagógica e investigativa en el colegio Francisco Javier Matiz
Sandra Patricia Reyes	Docente en ciencias naturales en básica primaria	Transformación ciudadana desde la acción pedagógica e investigativa en el colegio Francisco Javier Matiz
Astrid Martínez Ávila	Docente de ciencias sociales en bachillerato	Transformación ciudadana desde la acción pedagógica e investigativa en el colegio Francisco Javier Matiz
Carolina Salamanca	Docente de ciencias sociales en bachillerato	Transformación ciudadana desde la acción pedagógica e investigativa en el colegio Francisco Javier Matiz
Jahir Buitrago	Docente de inglés en bachillerato	Transformación ciudadana desde la acción pedagógica e investigativa en el colegio Francisco Javier Matiz



<b>Nombre docente</b>	<b>Cargo</b>	<b>Nombre proyecto</b>
Ella Yohanna González	Coordinadora académica	Transformación ciudadana desde la acción pedagógica e investigativa en el colegio Francisco Javier Matiz
Adriana Alexandra Rodríguez	Coordinadora de convivencia	Transformación ciudadana desde la acción pedagógica e investigativa en el colegio Francisco Javier Matiz
Juan Guillermo Londoño Sánchez		Transformación ciudadana desde la acción pedagógica e investigativa en el colegio Francisco Javier Matiz
Julián Andrés Neira Carreño		Transformación ciudadana desde la acción pedagógica e investigativa en el colegio Francisco Javier Matiz
Jeimmi Paola Carvajal Guzmán		Transformación ciudadana desde la acción pedagógica e investigativa en el colegio Francisco Javier Matiz
Carolina Salamanca	Docente de ciencias sociales en bachillerato	Transformación ciudadana desde la acción pedagógica e investigativa en el colegio Francisco Javier Matiz
Jahir Buitrago	Docente de inglés en bachillerato	Transformación ciudadana desde la acción pedagógica e investigativa en el colegio Francisco Javier Matiz

**Tabla 13. Docentes inscritos en el módulo 2**

<b>Nombre</b>	<b>Nombre proyecto</b>
Mary Isabel Pacheco	En fuga hacia la no violencia









## Capítulo 3.

# Propuesta académica de formación del diplomado

La formación de los docentes se realizó por medio de un diplomado en temáticas relacionadas con una educación para la no violencia y para la construcción de escuelas que se constituyan en territorios de paz, estructurado en tres (03) módulos de formación:

- Módulo 1: Resistencias y ciudadanía para la paz
- Módulo 2: La no violencia y las transformaciones culturales en la construcción de la paz
- Módulo 3: Pedagogías para la paz y la comunicación no violenta

### Resistencias y ciudadanía para la paz

Resistencias sociales y ciudadanía creativas:  
problemas sociales contemporáneos

La vida se compone de enlaces, de conexiones, de multiplicidades en permanente agitación. Por eso, si se habla del nivel de la vida política hoy, hay que reconocer que excede el marco de la representación, o el de una participación reducida y normalizada destinadas a delegar la potencia colectiva en pequeños grupos de poder.

En medio del aparente letargo de las poblaciones ante problemas decisivos y amenazas, a veces aterradoras, a la convivencia y a la misma sobrevivencia de la especie, hay una sociedad en movimiento que intenta configurar alternativas a los modelos económicos y políticos dominantes, haciendo aparecer fuerzas hasta ahora desconocidas para recomponer el camino.

Para la muestra, la cuestión ecológica, que poco a poco se va haciendo ineludible y que sobresale en medio de las guerras, las hambrunas y todo tipo de injusticias. El impacto del modelo económico de desarrollo y del estilo de vida que se ha ido ge-



neralizando, basados en el consumo ilimitado y en la producción contaminante, y que han conducido a que las formas dominantes de organización de la producción y de la sociedad vayan en contravía de las posibilidades de florecimiento de la vida en el planeta, amenazando gravemente la sobrevivencia de la especie. Esta crisis fundamental la describe la Carta de la Tierra de la siguiente manera:

*“Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro. A medida que el mundo se vuelve cada vez más interdependiente y frágil, el futuro depara, a la vez, grandes riesgos y grandes promesas. Para seguir adelante, debemos reconocer que en medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común. Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz. En torno a este fin, es imperativo que nosotros, los pueblos de la Tierra, declaremos nuestra responsabilidad unos hacia otros, hacia la gran comunidad de la vida y hacia las generaciones futuras”. (Preámbulo de la Carta de la Tierra”).*

En este asunto, como en casi todos los problemas fundamentales de nuestro tiempo, presenciamos una aguda crisis de sociedad que se manifiesta en el anquilosamiento de la noción moderna de ciudadanía. La insuficiencia de las ciudadanías prefiguradas por el Estado se hace evidente en que ellas no agotan la fuerza de las sociedades; éstas no están asentadas únicamente sobre los procesos de delegación del poder que se han hecho básicos a la hora de definir los dispositivos de gobierno y sujeción de los pueblos.

En los más lejanos confines del mundo, así como en los países centrales, se está asistiendo a una reactivación y generalización de distintas modalidades de resistencia social. Son movilizaciones llenas de novedad y fuerza, en donde concurren actores emergentes con propuestas que no se desarrollan únicamente en clave de oposición, sino que crecen como proyectos que dejan vislumbrar nuevos modos de vida. Estas prácticas de resistencia son el abrevadero de formas otras de ciudadanía.

El pensamiento crítico contemporáneo ha planteado la búsqueda de la confluencia de nuevas subjetividades ciudadanas, que alienten la diversidad y permitan la aparición de sujetos colectivos, que jalonen la puesta en escena de nuevas potencias sociales para rectificar el rumbo, para humanizar el encuentro y apartarnos de la senda desarrollista que ha impuesto el modelo neoliberal, para rehacer nuestro pacto con la naturaleza, para que nuestras relaciones se desplieguen en clave de paz y promover que vuelva a florecer la fraternidad y el lazo solidario.

34



No sólo se plantea la posibilidad de otros mundos, de algo que ocurriría en un utópico y atemporal futuro, sino de que las nuevas ciudadanías están desfilando ante nuestros ojos, lo que nos hace actores y observadores privilegiados de una época de transición.

Muchas de las ideas presentadas en este texto se han expuesto en libros como *Tramas de resistencia* (Esap, 2002); *Los nuevos sentidos del desarrollo* (Universidad Bolivariana de Chile, 2008); *Jóvenes produciendo sociedad* (Uniminuto, 2009);

*DESC. El desafío de la ciudadanía social* (Observatorio del Programa Presidencial de DD.HH y DIH (Presidencia de la Republica, 2009); *Ciudadanías. Enfoques críticos* (Uniminuto 2011); *Ciudadanías en resistencia* (Editorial Trillas, 2016) y en numerosos artículos de revistas científicas y capítulos en libros colectivos.

## Una formación para la ciudadanía, la resistencia y la afirmación de la vida

La propuesta de enfoque formativo que se hizo a las redes y grupos de investigación de maestros y maestras que hicieron parte de este proyecto consistió en:

- Indagar por la dimensión de las resistencias sociales, de los nuevos movimientos que se están creando, del impacto que esto tiene sobre la reconfiguración de las ciudadanías a partir de la emergencia de lo común.
- Experimentar nuevas miradas sobre los conceptos y las prácticas que se desarrollan en torno a la construcción de las paces concretas, es decir las que no atañen a meros sucesos del mundo de la política de representación, sino que se engendran como acontecimientos colectivos, materializados en territorialidades a la manera de nichos o lugares para la vida.
- Buscar otras lógicas para comprender la emergencia de territorialidades para la paz, que se reconfiguran en red, día a día, y que agencian las fugas de los territorios convencionales demarcados por la sujeción. Los diagramas territoriales hegemónicos fueron enunciados por la guerra y los mercados voraces, e intentan estrategias de contención de las resistencias mediante dispositivos de gobierno y control de las poblaciones.
- Para comprender las líneas de fuga planteadas por las resistencias son necesarias nuevas cartografías, que reconozcan los trayectos de la multiplicidad que habitan los espacios en que vivimos y que vayan descubriendo las intersecciones y los vínculos que emergen del encuentro continuo de fuerzas en movimiento. Se trata de abrir nuevos senderos que no salen de los viejos lugares, sino que constituyen la irrupción de lo novedoso, de lo creativo, de lo que genera intensidades nuevas.
- Se discutió con los-as maestros y maestras investigadores la importancia de percibir las subjetividades que potencian la vida en sus territorios, las que propician transformaciones en los imaginarios ligados al resentimiento y el odio e impulsan nuevas configuraciones éticas.
- Se planteó la necesidad de incursionar en el campo de análisis de las relaciones entre la vida y el poder; en la influencia que estas relaciones tienen en la configuración de nuevas maneras de ejercer una ciudadanía en resistencia, a la vez local y global.
- Los sujetos históricos de este campo de formación de nuevas ciudadanías están emergiendo del tejido social comunitario, en donde se producen los cambios culturales y las subjetivaciones de la resistencia. Se trata de redes rizomáticas configuradas por las comunidades resistentes y las territorialidades emergentes.



En estos lugares los-as ciudadanos resistentes despliegan su acción y luchas concretas, teniendo como fundamento la autonomía (auto-organización; auto-legislación), procurando no constituir, ni dejarse subordinar a centros fruto de los ejercicios de representación del poder.

### ¿De dónde venimos? La pregunta por la ciudadanía moderna

Los viejos principios y valores sobre los que se fundó la democracia moderna asignaban al ciudadano(a) un papel preponderante. Se establecía que el ciudadano era el sujeto político del poder establecido, su constituyente primario, y que la manera de enunciarlo era a través de los derechos que le otorgaba el Estado-Nación a cambio de la obediencia a la soberanía. Esto era lo que hacía al ciudadano parte del cuerpo político, sujeto de derechos y obligaciones irrenunciables y predefinidas por el pacto social que, supuestamente, había suscrito por el solo hecho de nacer en el territorio de la nación.

No obstante, lo que viene ocurriendo en realidades como la colombiana, es la tendencia creciente de una población carente de derechos efectivos, que no es representada dentro del Estado-Nación. Esta crisis de representación del Estado se ve agravada en la medida en que no es sólo un fenómeno de seres humanos carentes de derechos, como la masa de refugiados o de gentes empobrecidas arrojadas a la indigencia, sino también la propensión de una franja muy amplia de ciudadanos a *desertar* con respecto a las instancias de participación política y a transformarse en marginales de los centros de decisión política y social, es decir en una índole de *no-ciudadanos*. En el fondo es una lucha de legitimidades y si se incrementa dramáticamente simplemente la legitimidad del Estado se vacía y las posibilidades de un quiebre social y político se hacen próximas.

Basta mencionar el reciente ejemplo de la participación de los-as colombianos en el plebiscito convocado para aprobar el acuerdo de paz alcanzado por las Farc-EP y el gobierno. Las dos terceras partes de los-as ciudadanos en posibilidad de votar no se interesaron en este ejercicio de representación, clave para implementar el desmonte de la guerra enquistada que oprime a la sociedad. Es claro, una muestra de indolencia e indiferencia ante el sufrimiento de una parte de la población victimizada por el conflicto, pero también es indicador del fracaso del sistema educativo, de la inoperancia de los mecanismos de representación, del desencanto popular con las políticas públicas y con el funcionamiento de las instituciones, así como del repudio a los partidos. Que una ínfima minoría, que ganó las votaciones por una diferencia equivalente al 0.01% del censo electoral, pueda bloquear un acuerdo estratégico para la modernización del país da cuenta de la gravedad de la crisis de representación por la que atraviesa el régimen político colombiano.



La experiencia colombiana ha corroborado que el tan promocionado principio moderno de la universalidad de los derechos civiles, políticos y sociales está aún lejos de concretarse. El Estado no ha conseguido hacer pactos con los grupos sociales que permitan buscar la reducción de las desigualdades de origen y las dinámicas que las refuerzan; tampoco ha podido garantizar límites efectivos a la arbitrarie-

dad y a la desigualdad, que son elementos básicos para que exista, según lo conoció occidente, una sociedad de ciudadanos en la que se garantice la realización de estos derechos.

En Colombia el acomodamiento del Estado a las reestructuraciones globales del poder contemporáneo está articulado a un concepto de Nación difuminado en espacios diferenciales, que fracturan la «comunidad» como ideal de tejido nacional y democrático; los ciudadanos y los derechos cada vez son más ficticios, es decir, cada vez cuenta menos que estén reconocidos en la Constitución y las leyes pues, a pesar de enfatizar con tanto ardor en los derechos de sus ciudadanos, el Estado nacional se ha mostrado absolutamente incapaz no sólo de hacerlos valer, sino que se ha caracterizado muchas veces por violarlos concienzudamente.

Además, muchos de ellos están puestos en cuestión por contra reformas constitucionales que atraviesan todo el espectro de las llamadas democracias occidentales. ¿Derecho a la representación y al sufragio universal en una sociedad manejada por las grandes corporaciones de la comunicación que son capaces de manipular el Big Data para torcer la opinión y garantizar elecciones amañadas? ¿Derecho a la privacidad, cuando las comunicaciones de todos y todas están a expensas de los grandes poderes tecno-políticos que pueden husmear en nuestros intercambios más personales o someternos a vigilancia masiva<sup>1</sup>? ¿Derecho a la libertad de prensa y expresión cuando los poderes ejecutivos y los grandes conglomerados económicos se han apropiado de los principales medios y pueden amenazar y hacer desaparecer a quienes se mantengan en actitud crítica?

En países como Colombia, la ciudadanía es hace mucho tiempo imposible de comprender, en medio de una guerra que tiene como una de sus estrategias el desarraigo, en donde Estado y para-Estados pugnan por su hegemonía mediante el despojo de las condiciones de vida dignas de la gente, ejerciendo su poder absoluto de vida y muerte, arrojando a la indigencia a millones de individuos expulsados de sus hogares. Los refugiados han sido sometidos a tales privaciones que en nada se parecen al ciudadano moderno, no solo porque carecen de los medios elementales para la sobrevivencia sino que no pueden acceder a una forma de vida política (bios). Y sin vida política pues no hay ciudadano.<sup>2</sup>

---

1 Big data, son los datos masivos que los consumidores de tecnologías informáticas hemos ido dando a las grandes multinacionales de la comunicación (Google, Facebook, etc.), al hacer uso de los dispositivos y las redes sociales. A partir de ellos, las corporaciones han desarrollado la llamada inteligencia de datos o datos a gran escala. Estos macro-datos hacen referencia a un conjunto de datos tan enormes que aplicaciones informáticas tradicionales de procesamiento no son suficientes para tratar con ellos y, solo algunos gigantes son capaces de darle uso a los procedimientos con los que se hallan patrones repetitivos dentro de esos datos. (Viktor Schönberger, Kenneth Cukier (2013): La revolución de los datos masivos. Editorial Turner Noema).

2 Con relación a este tópico puede verse el texto de G. Agamben: “Estado de excepción. Homo sacer II, 1” (2004, Pretextos, Valencia). También el artículo de O. Useche: “La ciudadanía en vilo” en Revista “Administración y Desarrollo” No. 37. Instituto de Investigaciones. Esap. Bogotá. 1992. páginas 102-121.



## ¿Qué ciudadanía tenemos?

La pregunta que hoy debemos hacernos es si las gentes desprovistas de sus derechos políticos o de sus derechos económicos, sociales y culturales son efectivamente ciudadanos para el Estado y para el conjunto social. En un país de refugiados internos (que de manera eufemística llamamos “desplazados”) es pertinente recordar a Hanna Arendt, refiriéndose a las consecuencias políticas del problema de los refugiados y la experiencia horrenda del régimen nazi:

*“La concepción de los derechos del hombre basada en dar por supuesta la existencia de un ser humano como tal, cae en ruinas cuando los que la profesaban se encontraron por primera vez frente a unos hombres que habían perdido verdaderamente toda cualidad y relación específicas, salvo el hecho de ser humanos”<sup>3</sup>*

Las obligaciones del Estado son frente a un ciudadano titular de derechos, no ante un ser humano como tal. Por mediación de los derechos el súbdito moderno se transforma en ciudadano. La ausencia efectiva de derechos ciudadanos es lo que sucede estrictamente en el caso de figuras tales como los refugiados, los desplazados, los indigentes, la población sometida a estados de excepción. En estos casos se rompe la identidad entre el ser humano (que aparece aquí en una vida desnuda de derechos) y el ciudadano.

Es apreciable el riesgo que amenaza al Estado-nación en sus fundamentos mismos: en la medida en que crece el segmento de hombres y mujeres que carecen de derechos efectivos, se hace más hondo el abismo de estos con el Estado. Son cada vez más las personas que no se sienten representadas en ese Estado incapaz, o impedido, de garantizar el ejercicio de la ciudadanía. En esa medida se incrementa la franja de no-ciudadanos y ésta se va naturalizando, debilitando la conciencia del conjunto de la sociedad acerca de la realidad de sus derechos y de la forma de ejercerlos.

La ciudadanía realmente existente, la que se delineó como condición de existencia de las sociedades modernas, describe una relación ineludible de la persona o el colectivo humano con el Estado, que se expresa a través de los derechos que les son reconocidos a las personas. Es sobre este reconocimiento, que deviene del vínculo del individuo al nacer (ser nacional de un país), que se legitima la soberanía del Estado para reclamarles obligaciones a los miembros de esa colectividad política que es la nación.

El ciudadano es entonces, para los modernos, la percepción estatal de la persona y por lo tanto, la ciudadanía de derechos efectivos (que es la única ciudadanía imaginable en la modernidad) es uno de los elementos vertebrales que definen el Estado mismo. Por eso la *ciudadanización* de una sociedad debería ser, sistemáticamente, un imperativo para el Estado; y es justamente la obligación que este ha ido abandonando, al declinar su soberanía sobre los dispositivos esenciales para




---

3 Hanna Arendt. “Nosotros los Refugiados”. 1943. Citado por Giorgio Agamben, en *Medios sin fin*. Pretextos: Valencia, 2001

la reproducción ampliada de los sujetos ciudadanos: la escuela, la oferta sanitaria, el monopolio de la fuerza legítima y el estatuto regulador sobre dispositivos de subjetivación como los medios de comunicación o la protección de la información de sus súbditos.

La ciudadanía está vinculada también a la capacidad de las personas y colectivos para convertirse en actores de lo público, de tal manera que los derechos humanos y los derechos fundamentales no estén sólo en la órbita de la tutela estatal, sino que se realizan en el despliegue de las potencialidades de la acción social y de las luchas colectivas, desde donde se conquistan, o se consigue que más amplios sectores accedan a los beneficios de los derechos políticos y sociales.

Las obligaciones del Estado se deben dirigir a garantizar los espacios democráticos para la lucha pacífica de los ciudadanos que buscan ampliar el ejercicio de sus libertades y de su bienestar. Los movimientos sociales modernos, el movimiento obrero, las asociaciones campesinas, los movimientos de los pobladores urbanos fueron la contraparte obligada de la expansión de los derechos sociales de bienestar y en su órbita se pueden descifrar algunas de las claves de la ciudadanía activa y participante que condujeron a plantear la meta de un estado social y democrático de derecho.

Hoy en cambio, el Estado y el mercado se alzan contra esas posibilidades de democratización desde abajo. Los derechos constitucionales sobre los territorios, por ejemplo, la prerrogativa de las comunidades a ser consultadas sobre las formas de explotación de las riquezas naturales, o los derechos de las comunidades ancestrales a dar prelación a sus derechos culturales en su relación con la tierra que habitan, ahora son cuestionados por los Estados que debían salvaguardarlos.

En todo caso, la magnitud de los conflictos que se suscitaron en las diversas sociedades en la realización de sus expectativas de ciudadanía, de sus esfuerzos por dotarse de derechos básicos, fue acelerada por realidades tan contundentes como el mercado, la globalización, o los límites constituidos por el tipo de relaciones económicas, sociales, culturales y políticas que planteó el vínculo a una comunidad nacional determinada.

Cada sociedad en particular define hasta dónde va la responsabilidad del Estado y su capacidad para resolver la cuestión de los derechos, a sabiendas de la fuerza de la hipótesis de que la figura del Estado-nación ha entrado en un irremediable ocaso y que los derechos humanos hacen parte del rango de los valores modernos que han entrado en estado de latencia o de abierta obsolescencia para el nuevo paradigma político y económico dominante.

El proceso de la construcción de una ciudadanía de derechos fue el que permitió el surgimiento de la identidad pública y como tal de una identidad política; en tanto es la relación con los demás ciudadanos y con el Estado lo que autoriza a una persona o colectivo de personas a establecer interlocución legítima con las instituciones. La ciudadanía es justo el lugar de intersección o encuentro de los ciudadanos entre sí, en la dinámica de auto-reconocimiento de sus propios derechos y de los de los demás, así como de estos sujetos de derechos con la institucionalidad estatal.





Los derechos ciudadanos juegan un papel constitutivo de lo público, un espacio que media entre los individuos, algo que une a los sujetos y que a la vez los diferencia. Cuando en la relación entre ciudadanos predomina el individualismo, cuando la sociedad nacional se convierte nada más que en una suma de egos en disputa, cuando no se reconoce en el otro a un sujeto de derechos con quien hay que interactuar en igualdad, se dificulta la aparición de la asociación política y de la acción que legitima la unidad política básica. En esas condiciones, la comunidad política moderna en sentido estricto desaparece y se da paso al autoritarismo, o a formas no democráticas de gestión de lo público.

El sujeto de la ciudadanía nunca ha sido unívoco; los antagonismos sociales y culturales actuales son cada vez más complejos y hacen del ciudadano individual o colectivo, toda una trama de relaciones de subordinación y de posibilidades de creación. Aunque la modernidad lo conciba como un sujeto integral, como una identidad abstracta, el ciudadano se va constituyendo en una superposición de planos que responden a las diferentes posiciones que el sujeto enfrenta en su vida cotidiana, en su vida privada y pública, que exige de la materialización de una gama de derechos que le permitan actuar con plenitud en el escenario de la vida moderna.

De ahí que el campo de acción que emerge, como forma de reintegrar al ciudadano, es el de la acción política, tanto el de la búsqueda de su realización a través de la lucha social, como el de su participación en la definición de políticas públicas en el ámbito estatal. O, algo aún más profundo, el arte de componer lo que nos es común y de identificar los bienes comunes que hacen parte del resurgimiento de la comunidad política democrática.

En sociedades como la nuestra en donde la lucha por la supervivencia, por aprender cuando menos a manejar el mundo de las necesidades, la lucha por un conglomerado mínimo de derechos es en muchos casos el único camino para que se produzca la movilidad política de los sectores invisibles, marginados no únicamente de los beneficios del llamado desarrollo, sino del universo de lo colectivo y del mundo de las relaciones ciudadanas.

Por tal razón la ciudadanía cada vez estaría menos referida a sujetos abstractos para reencontrarse con el ciudadano real, en permanente recomposición y movilidad en sus posiciones subjetivas y en su lugar en relación con el poder central y con los múltiples poderes que habitan su espacio político. Por eso es necesario reconocer las asimetrías históricas que privan a muchos de las capacidades indispensables para poder interpelar, a la manera de un ciudadano moderno, la experiencia cotidiana.

Hasta hace unos años prevalecía la visión liberal “contractualista”, según la cual la representación y el control por parte de los ciudadanos a través del voto, son los más esenciales condicionamientos de la defensa del contrato social básico. Es decir, para esa perspectiva, las instituciones democráticas representativas se constituyen en los espacios fundamentales para la consolidación del contrato social.



La crisis de la representación y el rebasamiento de las instituciones de la democracia representativa en el mundo occidental produjo virajes en la búsqueda de mecanismos más eficaces de relegitimación institucional, básicamente a través de los elementos de una democracia deliberante y participativa, concebida como un esfuerzo sistemático por desarrollar las instituciones políticas más allá de la delegación recibida en el voto que depositan los ciudadanos, tratando de propiciar la participación ciudadana para la construcción del interés público. Ello exige una práctica política en proceso que incorpore al individuo y a los grupos, a partir del reconocimiento de sus derechos y de la evidencia del arraigo de actitudes cívicas en torno a lo público (Mouffe, 2003)

En el caso colombiano la crisis de ciudadanía tiene su génesis en las precariedades del proyecto nacional post-colonial. Desde el surgimiento de la República se manifiesta en una debilidad extrema en el sentido de pertenencia a un proyecto social trascendente y público. Se ha carecido de un sistema de mediaciones legítimas que racionalice el encuentro de los intereses individuales y los colectivos a la luz del escenario de lo público moderno. Los individuos o grupos se afirman esencialmente mediante estrategias de poder, en ocasiones apelando a la violencia, en función de intereses parciales y cerrando las puertas a una homologación de fuerzas democráticas que puedan encontrarse en escenarios de igualdad de derechos para construir el interés común.

Pues bien, en la lógica de profundización de un proyecto típicamente moderno, el énfasis del proceso de construcción ciudadana debería estar puesto en la dimensión social de la ciudadanía, es decir, en los derechos integrales al bienestar y a la diferencia, que es precisamente en donde la sociedad colombiana presenta fenómenos y conductas que hacen problemática la democratización. Mientras esto no ocurra, la mediación y arbitraje del Estado en los conflictos sociales pierde fuerza y legitimidad, pues ve reducido su poder simbólico integrador. Pasa lo mismo con el espacio de lo político, de los partidos o movimientos que pretenden integrar en su seno los distintos intereses sociales, de tal manera que la reivindicación de los derechos sociales de bienestar y los derechos a la diversidad quedan a expensas de dinámicas de fuerzas e intereses particulares y muchas veces a la intervención de grupos violentos.

Se configura así una ciudadanía redundantemente formal, o de baja intensidad<sup>4</sup> con acceso a derechos de representación y participación y a una supuesta protección del Estado, consignados en la Constitución Nacional, en la prolija legislación y en la suscripción de declaraciones y Pactos Internacionales, cuando en realidad sólo puede acceder a lo público a través de circuitos de poder privatizados.

Lo público aparece entonces como patrimonio privado de unos pocos y se cierra haciéndose invisible para la gran masa de ciudadanos que ven los derechos como una utopía lejana. Se produce un colapso de la legitimidad y consenso del Estado



---

4 Ver, María Teresa Uribe de Hincapié. "Nación, Ciudadano, Soberano". Tercer Mundo editores. Bogotá. 2001.

y de las formas de representación política y se difunde un sentimiento de impotencia y apatía de los ciudadanos. El discurso de la ciudadanía y de la participación queda así confrontado con formas de acción política que los contradicen, deslegitimándose rápidamente y reduciendo al mínimo su eficacia simbólica integradora (Jaime, 2009).

El ciudadano moderno, informado, participante que manifiesta una actitud cívica, dispuesto a asumir restricciones voluntarias de su propia autonomía para que se establezca, con el arbitraje del Estado, un equilibrio entre las demandas personales o de grupo en conflicto con los intereses comunes, da paso al remedo de ciudadano, empobrecido, limitado por las miserias de su vida privada, en lucha por la satisfacción de sus necesidades elementales hasta el punto de no poder disfrutar de la vida pública. En otras palabras, un “no ciudadano”, en tanto no ha sido instituido históricamente como tal.

El sinnúmero de enunciaciones y relaciones que no fueron recogidas en las revoluciones democráticas de los países que sirven de referencia a los sistemas políticos ordenados desde el discurso moderno y que tampoco están representados en las regulaciones legales de países como el nuestro, se manifiestan en cambio en la emergencia de movimientos y grupos sociales que dan cuenta de esa diversidad y que pugnan por abrirse paso para ser reconocidas, lo que abre perspectivas democráticas a una gama de nuevos derechos, pero también incuba la emergencia de nuevas formas de ejercicio de la ciudadanía.

### El problema del territorio en la configuración de las ciudadanías

Es imposible concebir una ciudadanía moderna sin su correlato territorial. Menos aún, imaginar el surgimiento de nuevas ciudadanías sin abordar la complejidad de configuración de los territorios.

La construcción del territorio es siempre un proceso social y cultural que llena de sentido el espacio que se instituye como bio-espacio (Fals, 2000) o lugar para el florecimiento de la vida. El habitar es la manera como emergen los modos de existencia que se dan los seres humanos y éste se genera a la manera de una red ecológica que define los vasos comunicantes entre las relaciones sociales y el intercambio con los procesos de la vida propios del entorno natural.

Con Deleuze y Guattari (1997) aprendimos a concebir los territorios como rizomas que se extienden a saltos y se organizan por intensidades antes que por evoluciones lineales o dicotómicas. Con esto se alude a territorios de composición múltiple en la que se combinan fuerzas de diversa proveniencia y cuya referencia a una unidad territorial o a la constitución de sujetos de tales territorios solo hace parte de una dinámica permanente que produce variaciones que hacen siempre relativa y hasta utópica la idea de totalidad.

Se deviene territorio por la vía de una combinación de movimientos de territorialización-desterritorialización-reterritorialización. Al asentarse sobre la tierra se intenta darle consistencia al espacio de vida de las comunidades. Generalmente



esto ocurre por la vía de la territorialización, es decir, por el camino de ser “capturado por unos aparatos geométricos, semiológicos o interpretativos rígidos que hace que en nuestra vida no podamos abrirnos hacia un acto creador”<sup>5</sup>.

La historia colombiana está llena de momentos de territorialización asociados a la difusión de distintos tipos y niveles de violencia. Así se han creado en las mentalidades de los pobladores la creencia de que el asentamiento depende de la modulación de distintos umbrales de tolerancia a la violencia, que dependen en gran medida de la densidad en la configuración del tejido social y de la trama institucional, puestos a prueba por la supuesta irremediable presencia de la coacción, la amenaza y la muerte. Así, la irrupción de las violencias del narcotráfico y del paramilitarismo, además de la amenaza guerrillera adentro de las fronteras históricas que separaban los territorios de la prosperidad, (relativamente integrados y cohesionados alrededor de la institucionalidad vigente), fue el síntoma del colapso de esa sociedad que se presentaba como del bienestar general y que incluía a una amplia capa de la clase media urbana y rural. Frente a esta nueva realidad se juegan los acumulados sociales, la capacidad de las regulaciones culturales, el peso de las tradiciones, de los valores, así como la solidez de las instituciones económicas y políticas.

Habría que suponer que una mayor institucionalidad social y política, a la vez expresión y productora de cohesión, derivaría en una menor vulnerabilidad a la violencia y al conflicto bélico. Pero ese núcleo social legitimado por la prosperidad económica y que quería exhibir la unidad del todo de la nación, aparece ahora poroso a todas las miserias sociales y a las violencias de esos otros territorios, los de los negros empobrecidos, los indios renuentes a este tipo de progreso y los colonos sin ley que se extendieron por oleadas, rastreando las bonanzas de recursos naturales, todos tradicionalmente excluidos y sin mayores ligazones con la vida sociocultural y política construida por las élites centrales.

Dado este tipo de construcción de los territorios, la definición de la nación y los títulos de ciudadanía han sido mediocres y están en los orígenes de la crisis social e institucional que nos agobia. Se renunció al camino delimitado por otras formaciones culturales que han sido menospreciadas y marginadas, como son aquellas impregnadas de cosmovisiones en las que prima entrar a la tierra a través de movimientos de creación que parten de la propia potencia humana multiplicada por una relación significativa con lo que Garavito llama lo *terrígeno*. Según este filósofo, mantener el cuerpo en relación con las fuerzas de la tierra, como los nómadas del desierto, es lo que posibilita encontrar y beber de esa potencia, que es la fuerza de la vida.<sup>6</sup> Así, el territorio deja de ser espacio físico y se configura como lugar, haciéndose nicho para la vida.



5 Garavito, Edgar (2000): “Ser territorializado sería estar capturado sin posibilidad creativa”

6 Garavito (2000) aclara que “la tierra es la desterritorializada, la que no se somete a los territorios como formas, sino que más bien en su dinámica fluye por fuera del territorio.”

Como lo que está implicado es el modo como se habita con otros(as), es decir, el proceso de integración de las sociedades, así como las relaciones que se establecen con lo otro (otras formas de vida), emerge la dimensión política del poblamiento territorial, expresada como un juego de poderes, como lucha de fuerzas; por lo que podemos decir que la construcción de territorios es agonal: implica la confrontación y se define por las maneras como se resuelven los antagonismos.

Se trata de una búsqueda de vínculos, de maneras distintas de componer los encuentros y desencuentros, de configurar los intereses comunes y establecer el equilibrio con los intereses individuales, definir las zonas de habitación o de abrigo, los órdenes de dominio, los límites y su rigidez o flexibilidad, las opciones ante los modelos productivos más o menos entrópicos. El tipo de territorialización está en la base del tono con el que las sociedades asumen el ejercicio de sus derechos, las fronteras legales que imponen a sus soberanos y las modalidades de obediencia que aceptan. De allí se conforman los centros de poder, el entramado institucional y la densidad del tejido comunitario. El presupuesto es que a mayor institucionalidad legítima, más fuerte es la nación y la ciudadanía que la constituye.

En Colombia, las sociedades de frontera tienden a invadir o amenazar el centro institucionalizado y ello se hace evidente con el acelerado crecimiento de la pobreza urbana y la decadencia de los municipios rurales y con el desmantelamiento de los proyectos económicos basados en la industrialización que fueron expectativa de modernización del aparato productivo y del Estado.

Los valores nacionales cimentados en torno de una ciudadanía mínima que veía en su élite la confluencia de las solidaridades de los empresarios y de una clase media de pequeño formato, que podían esperar sin sobresaltos el retorno de su condición de contribuyentes al proyecto nacional en forma de carreteras y hospitales, de electrificación y agua potable, de crédito y seguridad, producto de la participación en una renta vinculada al mercado internacional, beneficiaria de frecuentes bonanzas-dada la naturaleza especulativa del mercado del café, del petróleo y de otros productos de economías extractivas- y administrada con criterios corporativos, se fueron disolviendo ante el embate de otros modos de vida y de otras realidades que replantearon el modelo de acumulación, trajeron consigo nuevas pautas de consumo, descompusieron buena parte de la capacidad institucional e hicieron vecinas a la pobreza y la precariedad que convivieron con un enriquecimiento mayúsculo de unos pocos. La desigualdad se impuso como la marca de los nuevos tiempos.



Se hicieron visibles entonces otros mundos ante esta pequeña élite acostumbrada a la cooperación entre propietarios; para quien el vecino estaba delimitado por los linderos de la parcela o del mediano negocio sin pretensiones de gran monopolio y entonces podía ser socio porque no incursionaba en su predio, porque se podía mantener la distancia y construir una relación con otro, igual y a la vez competidor, regulado por las normas de la propiedad privada y el mercado, pero a la vez por las confianzas que producen el mundo de los conocidos con quienes se comparte fe religiosa, expectativas de progreso y formas de organización gremial.

El imaginario de un país de clase media enriquecida y estable que lograra contener la violencia a través del progreso, se fue desvaneciendo. Entonces lo que se fractura es un modelo productivo, unas formas de cooperación, un sistema de valores articulado por las necesidades del mercado, una perspectiva empresarial y un andamiaje institucional que tuvo como centro a los gremios industriales y que aceptaba como contraparte legítima, aunque subordinada, al núcleo de trabajadores sindicalizados.

Ante la crisis de la industria se erosionaron estos referentes simbólicos e irrumpieron esos otros tan comunes a la mayoría de los colombianos. La Colombia provinciana, que ya se asentaba en ciudades de mediano tamaño y aspiraba al despegue industrial, había convivido con la violencia de las zonas de colonización y de los vastos territorios que pugnaban por sumarse al carro del progreso y no superaban la época de la violencia partidista, parecían a los pobladores urbanos fenómenos distantes que se mantenían a raya por esa institucionalidad y ese conservadurismo que se sobrestimó impenetrable. Durante varias décadas no parecía que ello implicase un reto realmente serio para la estabilidad del modelo, y éste convivió también con las violencias y las transgresiones derivadas del proceso de urbanización acelerado que se consolidó en los años setentas.

La crisis estructural que produjo la abrupta entrada a los circuitos de la globalización neoliberal en los años noventa fue el signo propiciatorio de que el modelo había comenzado a desbarajustarse. Pero fueron las manifestaciones de la descomposición del entramado social las que pusieron en evidencia la profundidad de la convulsión del edificio institucional y el malestar de lo público.

Durante años las violencias del margen no fueron aceptadas como un problema de todos, que se debía resolver en el escenario de las políticas públicas, sino como vergüenzas ajenas, como lo era igualmente la expansión de la fuerza de las mafias del narcotráfico que usaba las selvas y las ciudades como zonas de transacciones, de negociaciones y de paso de sus mercancías, con sus regueros de muertos y la colonización de sus patrones de consumo y sus tentaciones de apropiación territorial, es decir, con todo lo que la cultura mafiosa implicaba.

Todo esto solo empezó a ser significativo y a generar preocupación de las élites cuando las ciudades y poblados principales se fueron convirtiendo en sitios de recepción o expulsión de población desplazada por los actores armados; cuando los hacendados e industriales comenzaron a sufrir el flagelo del secuestro y la extorsión; cuando los muchachos de las pandillas emprendieron su paso a las filas de los sicarios al servicio de los carteles, cuando los dineros del narcotráfico empezaron a cambiar artificialmente el precio de la tierra y a presionar por el cambio de propietarios.

Los mil rostros de la violencia abierta como fenómeno generalizado debe ubicarse en este contexto de la historia colectivamente vivida, de los procesos de disolución de las identidades, de las prácticas sociales que la hicieron posible, de las redes y dispositivos de poder que han hecho uso de la fuerza, de los proyectos políticos y ético-culturales que no pudieron constituirse o no tuvieron capacidad de afirmarse;



todos los cuales remiten al problema de la legitimidad del proyecto político y social dominante, al asunto de porqué y hasta donde el modelo territorial asumido por las élites, y erosionado en todos los confines, se presentó como proyecto viable de la sociedad nacional y las razones que marcaron su declive o desintegración .

Ha sido la cultura política dominante, las maneras de construcción de los territorios que se aceptaron como inatajables y las condiciones del entorno que los actores poderosos nunca transformaron, los que engendraron la profunda crisis de legitimidad que hoy vive Colombia y que se muestra en la ineficiencia de los sistemas simbólicos, de la ley (erosionada por la impunidad); de la normatividad (puesta como un referente lejano ante la propensión a tomar por el camino del atajo); de las identidades (más refundidas que nunca) y, sobre todo, en el hecho de que la violencia simbólica de las regulaciones sea reemplazada por el uso extendido de la violencia directa, en la cual vuelve a reposar el ejercicio del control social.

La fuerza de las regulaciones políticas y sociales voluntariamente aceptadas por la población es reemplazada por la coacción armada, o por la violencia molecular que pulula en las ciudades, debilitando o imposibilitando los consensos como referentes colectivos y las mediaciones pacíficas de los conflictos y abriendo los espacios para que aparezcan o se propaguen proyectos sustitutivos que, ante la carencia de proyectos políticos de sociedad, se desbarrancan por el fácil camino del terror o la fuerza desmesurada, tanto más fáciles de acomodarse en un territorio cuanto mayor sea la descomposición del tejido social (Uuseche, 2008)

Las regiones en Colombia se constituyeron amparadas en la fragmentación geográfica del país. Si a esto se suma la diversidad étnica y cultural y la manera diferenciada como unas regiones fueron integradas al mercado mundial, se dio una gran diversidad de matices en el desarrollo regional y una gran dificultad para crear el imaginario de la Nación como contenedor territorial aceptado por todos. No surgió una clase dirigente nacional homogénea y se dio curso a la prevalencia de intereses políticos regionales. Diferentes historiadores nacionales han hecho hincapié en que la base de la organización regional en Colombia es el modelo de hacienda señorial heredada de la colonia española, forma de organización económica y social que desarrollaba el poder terrateniente y era bastante impermeable a la modernización (Kalmanovitz, 2010).

El regionalismo emergió en muchas partes como una especie de contrapoder local, en la medida en que creó imaginarios de identidad más eficientes que los que lograron constituirse alrededor del imaginario nacional. Al problema regional se suma el problema social. Al interior de las regiones las élites dominantes tuvieron que soportar la resistencia campesina e indígena. “En algunas zonas cafeteras- por ejemplo- protegidas por organizaciones de autodefensa se llevaron a cabo experimentos socialistas” (Fischer, 2004). Aunque la mayoría de las veces la confrontación de clases era absorbida o tomaba la forma de luchas partidistas, tal como se expresó en la Violencia de los años cincuenta del siglo XX.

“A partir de los años 1920, el mayor potencial de disturbios se encontraba en los colonos, jornaleros y arrendatarios en las zonas de colonización vinculadas a la economía cafetera y otras formas de producción agraria. Exigían el reconocimien-



to del suelo explotado por ellos mismos como propio, entrando en conflicto con hombres de negocios, especuladores y hacendados que reclamaban para sí las mismas tierras”<sup>7</sup>. Se trataba de pequeños campesinos y colonos que explotaban un pequeño trozo de tierra, a partir del trabajo independiente y la organización familiar de la finca. Generalmente tenían posesión de la tierra colonizada, pero no títulos de propiedad, y podían ser emigrantes de otras zonas de violencia de donde muchos habían sido expulsados por la fuerza.

La cultura de colonización influyó durante décadas para fortalecer y legitimar formas de organización extra institucionales y una actitud crítica o, por lo menos, de desconfianza frente al Estado. Luego, cuando aparecieron las guerrillas contemporáneas, el Estado jugó un papel de contención a las nacientes guerrillas comunistas o foquistas, buscando condiciones de legitimidad y modernización del país. La elevación del nivel de vida en las ciudades y el incremento de las conexiones con el mundo exterior a través del mercado internacional crearon un entorno que hizo de éstas unas zonas de reproducción capitalista dinámicas con lo que se logró, durante años, mantenerlas de espaldas a las principales manifestaciones del desarrollo del conflicto armado.

El problema es que se fue gestando una crisis de la política, de las formas como se representa el acontecimiento político. La fragmentación social y política y la disolución de los lazos societales afincados en valores ciudadanos facilitaron la invasión de la violencia en todos los espacios de la vida, ahora ya ni siquiera sostenida en el discurso de odios partidistas, sino muy vaciada de sentido, cada vez más inorgánica, la violencia escueta, la de los ajustes de cuentas, la del atraco callejero con víctima mortal, la del sicario que quita de en medio a un competidor incómodo, la de los padres que castigan hasta matar, la del marido celoso convertido fácilmente en asesino, la violencia porque sí.

## Transiciones ciudadanas desde los territorios

El mundo urbano entró de lleno a la vivencia de la violencia banalizada, la que copa con el terror indiferenciado las poblaciones rurales, en ese universo de masacres y destierros que se veían como parte de un país ajeno, pero que fue extendiendo su manto de miedo y muerte en las ciudades crecidas demográficamente y empequeñecidas simbólicamente en las dimensiones que humanizan, entre ellas la dimensión de lo político. La política parece haber perdido su potencia mediadora y refundirse en la confrontación, en la más clásica simplificación: la política como guerra<sup>8</sup>.

7 Thomas Fischer. “Colombia: Estado débil sin territorialidad entera. Una visión histórica”. En *Dimensiones Territoriales de la Guerra y de la Paz*. Red de estudios de Espacio y Territorio (RET). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2004

8 Gustavo Duncan. “Del campo a la ciudad en Colombia. La infiltración urbana de los señores de la guerra”. Documento CEDE. Universidad de los Andes. Edición Electrónica. Bogotá 2005. Allí el autor trae la siguiente referencia: “Muchas de las fortunas de los colombianos han surgido de la ambigüedad del Estado entre lo público y lo privado, de la imbricación entre lo político y lo económico. Se han hecho controlando el Estado y no desde la sociedad civil. El Estado como sistema de contratación es el núcleo central para entender la dinámica política y económica. (Revez 1997)”.





De resto solo quedan sus rostros menos descifrados: el rostro de la política-espectáculo como alienación de la naturaleza comunicativa del ser humano, codificada en forma de política de representación, de política electoral expropiada al manejo del ciudadano común y corriente, pues éste solo responde a la operación mediática que precede y legitima los resultados; el rostro del ejercicio sistemático y permanente de la violencia directa e indiscriminada marcado por una cada vez mayor indiferencia por el derecho del ciudadano hasta casi desaparecerlo como sujeto moderno, pues si no hay otra mediación que la violencia soberana solo queda el imperio del más fuerte para dominar la vida de las poblaciones y entonces la política y el derecho se desvanecen; y finalmente el rostro del consumismo que transforma a la sociedad en mera sociedad para el consumo y a los potenciales ciudadanos en vacías masas de consumidores. Estos tres rostros se superponen, se hibridan, se bifurcan y colonizan el espacio de lo vivido.

Todo ello hace parte de la producción social de los territorios urbanos. Pero en el sustrato de las ciudades múltiples que habitamos se da la interacción de los más variados circuitos culturales, valorativos y perceptivos a quienes Manuel Delgado (1999) llama los “urbanitas”. Los grupos humanos que trazan trayectos, en apariencia caóticos, que comparte contenedores espaciales similares y simultáneos (barrios, localidades), son re-creados desde posiciones diferenciales a partir de la posición de poder que se ocupe en los órdenes divergentes de la ciudad.

La apropiación colectiva de los territorios, su transformación en lugares para la vida (bio-espacios) es un aspecto esencial para el surgimiento de ciudadanías nuevas; a su vez el ordenamiento territorial lo es del proceso político. Un ordenamiento territorial que se plantee invertir el futuro puede ser un puente hacia la paz y la democracia. Y se añade que la biósfera no es un simple territorio para conquistar y dominar, sino nuestra morada para habitar y valorar. Los Estados y la sociedad mercantil han contribuido a diluir el sentido ético de lo público, ahora la pregunta por la vida nos obliga a repensar lo público como potencia, propiciando que nuestra relación con la tierra sea también una experiencia estética, muy lejana del consumismo, la depredación y la violencia. (Useche, 2008).

Se requiere un nuevo abordaje del problema del territorio y las territorialidades procurando tejer una relación profunda entre vida, espacio y convivencia pacífica. Esta cuestión es mucho más compleja en lo referido a los territorios urbanos. Hay una insistente convocatoria a trabajar en el ordenamiento territorial. Si esta labor cívica la asumen las organizaciones y redes comunitarias puede esperarse el vislumbrar de nuevos órdenes sociales en los que se propenda por la pacificación de las relaciones entre las personas y de estas con el entorno natural, de tal manera que se desplieguen las potencias adormecidas que propicien otras percepciones y representaciones de la ciudad plural.

Permitir la emergencia de territorialidades otras, que se creen desde las redes de vínculos y encuentros de gran riqueza productiva y estética que habita en los espacios locales que son re-imaginados a diario por los individuos y grupos que moran la ciudad y que son, a su vez, forjados como sujetos de esos nuevos tipos de ciudadanía, cívica, participativa, ecológica. Solo así surgirán las subjetividades



que puedan transformar el carácter violento de los conflictos urbanos y hacer de la diferencia un activo ciudadano y no el motivo de las disputas violentas y los odios banalizados.

## La Ciudadanía como Resistencia: estrategias para la paz de las ciudadanías de la diferencia

La acción resistente desborda la representación y supone una visión de cambio social profunda. Es necesario trabajar hacia una noción de ciudadanía construida en la relación entre las prácticas comunitarias (micropolíticas) y las prácticas institucionales (macropolíticas) más allá de la suposición de un sujeto a priori inexistente (el ciudadano) y unas instancias estatales trascendentales que le otorgan y garantizan o no los derechos.

En la medida que admitamos que se delega completamente al Estado la autoridad para unificar y articular la sociedad, las políticas públicas serán exclusivamente un instrumento privilegiado para el ejercicio del poder central. La *acción* política en cuanto interpela y va más allá de la normatividad del sistema institucional, permite develar las interpretaciones institucionalizadas de los problemas políticos y, como en el caso de las comunidades locales, transformar las tensiones que el pensamiento político precedente concibió tan solo como un conflicto entre población subordinada y poder central. Esto es lo que dilucida el surgimiento de múltiples redes locales no institucionales.

Hay que trabajar por hacer posible que los habitantes de las localidades de la ciudad sean capaces de afectar todo un campo social, y de contagiar a la sociedad entera de sus propuestas y proyectos de vida, así como de dejarse afectar por las propuestas de otros segmentos de la población. Por eso es que se requiere abrir espacios para que surjan políticas desde las comunidades para transformar los modos de vida y de constitución de los territorios.

Los trayectos ciudadanos no son lineales ni están definidos por las dicotomías del tipo lo público-lo privado. Se mueven en zonas de frontera en las cuales se hace posible el desarrollo de potencias creativas inéditas, incluidas las de nuevas formas de existencia, impregnadas del impulso transformador de la sociedad y dispuestas permear a los demás para devenir la participación activa de los ciudadanos en la construcción colectiva del orden social. En esos vectores se rehacen las reglas del vínculo y mandato en los bordes comunes de los asociados que resisten y del régimen institucional con el que se aprende a dialogar de otras formas.

Como todo esto es un problema en el que el poder está inmiscuido, inevitablemente se hace necesario concebir el ejercicio del poder como un modo en que ciertas acciones modifican otras, y que existe solamente cuando se pone en acción (Foucault, 1985). En términos de estrategia no hay relación de poder sin los medios de posible fuga, esto es de resistir. Finalmente cada una constituye para la otra una especie de límite permanente: un punto de retroceso posible.

Las resistencias ciudadanas se desenvuelven básicamente en el ámbito de la micropolítica; esta es una dimensión en donde la potencia de acción no está delimitada por territorios de poderes centrales, sino por micro-poderes que trazan



nuevos trayectos y líneas por donde emerge lo actual, lo novedoso. Son formas de constitución de espacios de libertad, donde se crean posibilidades para nuevas formas de ciudadanía, espacios móviles de encuentro de diversas posiciones subjetivas. Da cabida a esferas como la estética, el lenguaje, la producción material, la generación de nuevas relaciones humanas de convivencia o la producción simbólica. (Useche, 2016)

La obediencia a las leyes y mandatos no es garantía de que el Estado pueda generar una cultura ciudadana, y menos en el contexto de las actuales sociedades urbanas. Hasta ahora se había tratado de dar poder de participación a los ciudadanos comunes y corrientes para que accedieran a las instancias de regulación y pudieran reclamar sus derechos. Pero, finalmente se indaga por cómo involucrar a todos los sectores ateniéndose fundamentalmente a la especificidad de sus procesos y proyectos y procurando la construcción concertada de las regulaciones que surgen en el límite de cada renovación del pacto social, que exige la actualización permanente del problema de los derechos.

Desde la potencia de la micropolítica es posible redefinir las relaciones con la política de representación (macropolítica). Para ello es fundamental apoyarse en los rasgos de democracia social que afloran en las experiencias de participación en donde se evidencian los múltiples proyectos y deseos que constituyen las ciudadanías en ciernes. Los actores múltiples entretejen redes que pugnan por hacerse visibles y ganar espacios de expresión.

El control de todas estas manifestaciones de la diversidad se hace cada día más complejo para un centro único, como lo pretenden las políticas de participación definidas desde el Estado. La realidad del mundo de la participación que se ha ido configurando en Colombia, apunta a un tejido que se escribe y se reescribe, que permite apreciar las huellas de las escrituras precedentes, pero que continúa siendo, en esencia, un texto plural, escrito a muchas manos, del cual apenas si se dibujan identidades y proyectos de auto-referencia, a partir de los procesos de resistencia y afirmación de la vida.

En la trasescena emerge el reencuentro de la dimensión política de trayectos subjetivos como el goce, el acercamiento humano pleno, el lenguaje, el juego. Es decir, la cultura como acontecimiento político y ético. Se abre así una micropolítica de los flujos culturales de resistencia, una disolución paulatina de los estratos duros de la cultura que ahora se hace porosa y difumina las fronteras entre los campos político y ético. Estamos ante el acontecimiento de una política de la vida toda, de una especie de biopolítica de la resistencia, que será el nicho para las emergencias ciudadanas que produzcan avances significativos en la democratización de la ciudad (Useche, 2016).

Ahora se trata de crear fuerzas productivas de naturaleza social, que se componen en los espacios y territorios de las resistencias, que proyecten formas novedosas de comunidad, alimentadas por la diversidad y la capacidad generativa de cambios profundos.



## Las redes pedagógicas y de investigación en clave de territorialidades para la paz. Consideraciones metodológicas a manera de conclusión

Hay que entender la territorialidad y el territorio como procesos que surgen y se sustentan en la complejidad de las relaciones de las redes sociales. El lugar, como asiento vital, produce filiaciones del ciudadano(a) con el espacio habitado (topofilia), en un permanente aprendizaje. Esta topofilia incluye tanto las experiencias concretas en los lugares, como las relaciones, las percepciones, las comunicaciones presentes en las redes sociales que los habitan y que, al mismo tiempo, fundan subjetividades marcadas por la forma concreta de ocupación y significación del espacio. Hay una permanente lucha entre los procesos de territorialización y de des-territorialización. Los proyectos de nuevas ciudadanías pueden ser los campos de fuerza social que permiten re-territorializaciones que hacen más potente el cuerpo social.

Esto, desde el punto de vista epistemológico, requiere de una mirada compleja. Un:

*“zoom multidimensional, que permite tener un punto de vista móvil que consideramos imprescindible cuando trabajamos con realidades fluidas como las redes sociales. [...] La capacidad de tener en cuenta las relaciones, de hacer foco en ellas y pensar siempre de modo relacional es característica de todas las perspectivas de redes”* (Najmanovich, 2006, págs. 40, 41)

En un país donde los espacios públicos son precarios o han sido privatizados por el mercado, la educación, especialmente la pública, se convierte en una de las pocas posibilidades de compartir intereses y sueños comunes y de generar territorios en red que conecten lenguajes, estéticas y proyectos de vida colectivos.

En este sentido la escuela y los territorios educativos pueden potenciarse como un nodo que vincule los procesos sociales, en torno a la construcción de redes ciudadanas y a la emergencia de territorialidades de paz. Podrían multiplicarse experiencias como las que han documentado y analizando los grupos y redes de docentes investigadores-as. Esto en el entendido de concebir las territorialidades como procesos en que circulan subjetividades emancipatorias y se configuran sujetos sociales que se apropian espacios, simbólica o materialmente, por medio de sus relaciones profundas que transforman una triple ecología (la de las subjetividades, la de los encuentros humanos y la de las relaciones con la naturaleza).

Para rastrear la territorialidad es indispensable conocer y visibilizar sus redes sociales, pues éstas no ocurren en el vacío, el espacio afecta, es afectado y es construido por ellas. Las redes sociales poseen territorialidad y las territorialidades son posibles dada la existencia de las redes sociales. Los lugares para la vida serán así un entramado de procesos sin fronteras, que conectan un amplio repertorio de relaciones sociales, culturales, políticas y estéticas de gran creatividad y que se encuentran en un espacio en el que se hacen concretas las maneras de re-territorialización vital. Tales emergencias territoriales son áreas sin fronteras que acogen intensidades manifiestas en redes de relaciones sociales y acuerdos, pero que producen escalas que trascienden las meras experiencias topofílicas particulares con las que se acostumbra a “definir el lugar en sí”. (Doren Massey, et. Al, 2000: 184).



Podríamos concluir que la territorialidad emergente hace referencia al proceso en el que las relaciones de las redes sociales de los sujetos producen o potencian nuevas subjetividades, que hacen posible una reapropiación de los territorios, desatan la constitución de nuevas formas de habitar y de existir y constituyen lugares para la vida. Emerge como una permanente conectividad y composición de relaciones y reconfiguración de vínculos que los sujetos móviles construyen en la cotidianidad. Su producto es la creación de territorios existenciales, tanto en los espacios topológicos, como en los territorios red<sup>9</sup>.

Se puede entender la red como una metáfora que supera la concepción lineal y jerárquica de la forma de operar de las relaciones sociales. Los nodos de la red hacen alusión a las singularidades, que son expresión irreductible de las diferencias y no las partes que se agregan para dar como resultado un todo preconcebido. Cada interacción, cada composición de fuerzas adquiere su propio sentido en un sistema abierto de permanente intercambio con el medio, donde “el universo es un entramado relacional. El conocimiento ya no busca la certeza sino la creatividad; la comprensión antes que la predicción; revaloriza la intuición y la innovación.” (Dabas, 1998: 29). Este no es un invento reciente, pero sí un descubrimiento de la perspectiva de la complejidad. Con razón dice Dennis Najmanovich que:

*“...la arquitectura de/en red ha existido desde siempre. La “forma red” da cuenta de un modo de conexión no formalizado ni instituido, de las interacciones no planificadas, de los acontecimientos inesperados, de las erosiones en las arquitecturas formales, de las circulaciones no previstas, de la potencia de la multitud, de la densa trama de relaciones que escapan, se superponen, eluden, burlan, atraviesan el control de los ingenieros sociales de todos los tiempos.” (Najmanovich, 2006: 42).*

Con los-as investigadores docentes se discutió ¿Cómo reconocer una red social? Se trazaron distintas metodologías para detectar aquellos nodos que corresponden con los bioespacios que se crean a partir de experiencias de resistencias ciudadanas, intentando descubrir las curvas de intensidad que se conectan en los nodos, que se refieren a las conversaciones, los afectos, los trayectos por donde circulan los deseos, las acciones y los medios que se usan para comunicar y permitir el flujo de las interacciones<sup>10</sup>.

En la investigación sobre las redes sociales virtuales que usan medios electrónicos y que son de mucha acogida en la comunicación de los-as jóvenes es posible asociar esas nuevas tecnologías con procesos de des-territorialización.



- 
- 9 “El Territorio red está definido por tener límites móviles y dinámicos tanto como las redes de relaciones que lo originan. Es un territorio en el que las relaciones sociales pueden conectar espacios geográficos inicialmente separados, por tener la posibilidad de ser ‘apropiados’ por múltiples grupos sociales de acuerdo a diferentes tiempos y usos de los lugares”. (Haesbaert, 2004, págs. 264- 299).
- 10 “[...] las redes sociales existen mucho antes de que las tecnologías actuales las potenciaran, mediaran, transformaran” “Una red social es un conjunto de nodos interconectados. [...] Las redes son estructuras abiertas, capaces de expandirse sin límites, integrando nuevos nodos mientras puedan comunicarse entre sí, es decir, siempre que compartan los mismos códigos de comunicación” (Najmanovich, 2006: 39).

*“Se trata ahora mucho más de controlar líneas y puntos, o mejor, flujos y conexiones, en síntesis, redes, que de controlar zonas y fronteras. Como la carga inmaterial de estos flujos es lo que domina y puede conectarse la red desde diferentes posiciones o ubicaciones, se vuelve mucho más difícil y complejo el control territorial”* (Haesbaert, 2004: 274)

Según este autor, la virtualización, por lo tanto, no es simplemente desterritorializadora, porque esta puede estar (o siempre está) impregnada con procesos concomitantes de reterritorialización. Por tanto, las formas de interacción de los y las jóvenes, que involucran redes sociales de tecnología informática pueden dar paso a la existencia de territorialidades en red, que se conecten con otro tipo de territorios de actores sociales comunitarios. Tal el caso del poder de movilización que se puede lograr a través de ellas. De igual modo estas redes se han convertido en importante instrumento para la investigación, pues arrojan gran cantidad de información en tiempo real que puede aportar a análisis de vínculos, flujos lingüísticos e intercambios cognitivos.

Los rastros de los territorio/red que emergen en los procesos de los jóvenes y otros actores sociales se visibilizan en las redes sociales, explorando características “físicas” como: cohesión, medios usados para activar vínculos, características particulares de las distintas redes, permanencia, grado de cohesión y densidad de los intercambios. Al investigar sobre este tipo de redes encontramos sinergias con otros tipos de redes sociales comunitarias, que también pueden entenderse como redes de subjetividades, redes por donde circula el deseo, redes afectivas y de proximidad que expresan los vínculos, y propician encuentros, que potencian las resistencias, la fuerza de la autonomía y la auto-organización. Tales redes son esenciales para la emergencia de nuevas ciudadanías.

Con las redes de investigadores docentes se propició la comprensión y discusión sobre esta forma de componer e integrar las fuerzas ciudadanas. A propósito de ellas se aportaron instrumentos que hacen parte de una caja de herramientas múltiple que requiere ser apropiada, adaptada y transformada, buscando nuevas maneras de entender la dinámica de las territorialidades que emergen en donde se cuecen las nuevas ciudadanías.

El núcleo metodológico fue garantizar la construcción de un mapa conceptual coherente y propiciar el levantamiento de cartografías sociales sobre la relación ciudadanías-ecosistemas en el territorio. Se abrieron distintas opciones para el seguimiento cartográfico: mapas topológicos, poligrafía social, cartografías de trayectos del deseo y de las subjetividades. Para la construcción de los contextos se propusieron censos de experiencias de resistencia comunitaria en el territorio: movimientos y organizaciones sociales, procesos culturales, ambientales, juveniles, de mujeres y todo lo que se identificara como de estirpe minoritaria y de participación directa. Esto daba el marco para una investigación situada y una sistematización crítica de las experiencias en los territorios. De ello dan cuenta los importantes trabajos que los grupos y redes de docentes investigadores-as presentan como producto final.



## La Noviolencia y las transformaciones culturales en la construcción de la paz

Estas son las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas que se siguieron en la propuesta formativa e investigativa del eje temático “La noviolencia y las transformaciones culturales en la construcción de paz”.

A partir de estas consideraciones se propuso desde este eje contribuir a los objetivos propuestos en esta investigación sobre “Redes y construcción de territorios de paz”. En el aparte metodológico que se propone a continuación, no se hizo énfasis en el aspecto procedimental, sino en la apuesta epistemológica por un pensamiento crítico que recupera el azar, lo subalterno y lo imperceptible en una investigación en clave educativa que avanza hacia la “Construcción de territorios de paz”.

La convergencia entre propuestas críticas epistemológicas que provienen de los Estudios Sociales y el análisis de prácticas educativas que avanzan hacia la construcción de territorios de paz, tuvo en este eje un punto de entrecruzamiento reflejado en la apuesta por lo emergente, o sea, en la preocupación por el presente, por lo que está emergiendo actualmente en el panorama nacional y que afecta de manera profunda a la escuela en su encargo social de formar nuevas generaciones con posibilidades para la paz y la noviolencia. El objetivo de este eje del diplomado estuvo comprometido desde un principio con el tema de las potencias, las subjetivaciones y la emergencia de colectividades alternativas en las instituciones educativas que inventan otras maneras de relacionarse de cara a la vida y a las transformaciones culturales.

Lo anterior implicó realizar un trabajo con los docentes con “otra mirada investigativa”, desde la cual se hizo posible recuperar microespacios de la escuela que escenifican otros órdenes políticos y existenciales que dan cuenta del poder de los colectivos en la creación de otras realidades, de emergencias que transitan hacia la construcción de la paz en Colombia. Como producto de estos trabajos se presentaron relatos, mapas y cartografías que mostraron las transformaciones que se están gestando en las instituciones educativas desde diferentes frentes que recuperan otras maneras de entender lo pedagógico, lo político y lo investigativo.

### Propuesta metodológica o el espacio educativo como universo de acción e investigación:

El espacio educativo per se, se constituye en un lugar de construcción permanente de redes sociales y en uno de los territorios en los que se pueden gestar profundas transformaciones culturales. Hemos creído que sólo son importantes las que suceden en los espacios de la macropolítica y ello termina constituyéndose en una estrategia de dominación, pues desdibuja la potencia humana y demerita las acciones que pueden promoverse desde ella. Como dice Boaventura de Sousa Santos:

*De acuerdo con esta lógica, la no existencia es producida bajo la forma de una inferioridad insuperable, en tanto que natural. Quien es inferior lo es porque es insuperablemente inferior y, por consiguiente, no puede constituir una alternativa creíble a quien es superior.” (De Sousa Santos, 2010: p.23).*



Lo que llamamos la mirada investigativa con “otros ojos” pretende dar cuenta y visibilizar las transformaciones que ya están ocurriendo en los espacios de la micropolítica con el fin de potenciarlas a través de las redes humanas que vamos conformando. Ellas no son organizaciones en sentido estricto, sino posibilidades reales de encuentro con personas que tienen similares propósitos y en las que la empatía juega un lugar determinante para sacar de esa “no existencia” aquello que sucede, pero que las lógicas de poder jerarquizado invisibiliza. Boaventura de Sousa Santos lo llama “lo todavía no”.

*Lo todavía no es la categoría más compleja, porque extrae lo que existe solo como latencia, un movimiento latente en el proceso de manifestarse. Lo todavía no es el modo como el futuro se inscribe en el presente y lo dilata. No es un futuro indeterminado ni infinito. Es una posibilidad y una capacidad concretas que ni existen en el vacío, ni está completamente determinadas. De hecho, ellas redeterminan activamente todo aquello que tocan y, de ese modo, cuestionan las determinaciones que se presentan como constitutivas de un momento dado o condición. (Ibíd., p.25).*

El autor introduce también en la investigación lo que llama la *sociología de las ausencias*, como resultado de asumir epistemologías que provocan las fugas del pensamiento homogenizante:

*Por sociología de las ausencias entiendo la investigación que tiene por objeto mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como alternativa no creíble a lo que existe. Su objeto empírico es imposible desde el punto de vista de las ciencias sociales convencionales. Se trata de transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes. La no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable”. (Ibíd., p.22).*

La perspectiva crítica supone asumir la incertidumbre, dándole un compás de espera a las certezas. No se trata de poner en el futuro las certezas, sino de identificar elementos de certeza en el acontecer, deconstruir los fines para enfatizar en los medios, dejar de pensar en la llegada para valorar los pasos dados en el camino, entender que el caos es una metodología de los equilibrios y que estos no están ausentes de movimiento.

En el anterior sentido, adquiere gran importancia la valoración de la micropolítica, definida como la “dinámica de los pequeños encuentros, la constitución de vínculos, el entretrejer de redes, el devenir de órdenes moleculares muy intensos que se manifiestan en la vida cotidiana más próxima”. (Useche, 2014). Es allí donde emerge el acto creativo de las resistencias sociales, es en este ámbito donde surgen y se desarrollan las nuevas propuestas de transformación cultural y donde se expresa el poder instituyente de los esfuerzos colectivos, escapando al poder unificador de la macropolítica de la representación y de los poderes del centro que intentan reproducir una visión de mundo que solo permite devenir igual a sí mismo.

La sociedad humana está inmersa en profundos cambios, producto de la crisis de los paradigmas hegemónicos. Parte importante del oficio investigativo está en procurar marcos epistemológicos y metodológicos que permitan dar cuenta de lo que está ocurriendo, construir indicadores de cambio que logren evidenciar:





- Las nuevas formas organizativas que potencian las dimensiones horizontales del poder y plantean los liderazgos colectivos.
- La deconstrucción de los dualismos que constituyen la hegemonía patriarcal, transformando los límites infranqueables en límites porosos, que evidencian nuevas territorialidades no aferradas a los espacios geográficos, que cuestionan la naturalización de los géneros, la dominación de la naturaleza y el poder en función de la dominación.
- Las deslegitimaciones progresivas de las violencias directas, estructurales y culturales y del miedo, como mecanismos de regulación social.
- Las nuevas formas de justicia que se plantean como objetivo primero la transformación de la realidad, la reparación del daño que potencie la no repetición, y no el castigo como principal inhibidor de las conductas consideradas inconvenientes socialmente.
- El “deber de la desobediencia civil” que no delega la responsabilidad moral de los hechos en aras de una obediencia ciega a quienes detentan el poder.
- Las búsquedas en la construcción de nuevas éticas, que ya no se apoyan en el dualismo del bien y del mal, y que van constituyendo nuevos vínculos con la vida.

En resumen, se trata de dar cuenta de las alternativas que se están construyendo a esta cultura patriarcal y antropocentrista, en lógicas profundamente estéticas y creativas, resistentes y resilientes.

## La cultura y su relación con la vida

Los seres humanos, con sólo 100.000 años desde la aparición de nuestra raza, la *sapiens-sapiens*, somos el resultado de las fuerzas que impulsan el universo y, por lo tanto, de las que impulsan la vida, con una diferencia importante: mientras el resto de seres vivos tienen una memoria genética, la mayoría de los aprendizajes que hemos incorporado nosotros forman parte de nuestra memoria cultural. Mariano Corbí hace énfasis en la cultura como el instrumento a través del cual hemos sobrevivido los seres humanos:

*“Decir que el hombre es un viviente cultural tiene consecuencias importantes. Todos los vivientes tienen determinado su comportamiento con relación al entorno. También el hombre tiene que someterse a esa ley, pero lo logra a través de la cultura. La cultura es el instrumento de la especie humana para construir y adaptarse al medio y sobrevivir en él. Por consiguiente, aunque la cultura nos distancie de los demás vivientes, también nos alinea con ellos porque la cultura está al mismo nivel que la aparición de las garras de los animales depredadores o las pezuñas de los corredores”. (Corbí, 1996, p.5).*

El mecanismo de adaptación por excelencia de los seres humanos, que empezó a distanciarnos del resto de los seres vivos, fue la construcción de cultura. Así como estos últimos tienen una determinación genética,<sup>11</sup> podemos decir que los

---

11 Son sus características genéticas las que determinan su capacidad de adaptación al medio.



humanos tenemos una determinación cultural. Esta determinación no le concede características “naturales” a la cultura, sino a la necesidad de poseer una construcción cultural. Sin ella no sabríamos sobrevivir. Pero las características concretas de la cultura son adaptables, cambiantes y definidas por seres históricos concretos en condiciones medioambientales y frente a retos específicos. Entendemos, entonces, por cultura el conjunto de construcciones históricas y sociales que han posibilitado la supervivencia de nuestra raza<sup>12</sup>.

Ahora podríamos aventurarnos en una primera hipótesis: si la cultura es el mecanismo humano que determina la supervivencia, si construimos y legitimamos socialmente instrumentos para posibilitar la vida, la vida misma se torna en el crisol de la continuidad de tales instrumentos. Dicho de otra forma, hay construcciones culturales que en un momento sirvieron a la vida, y hoy pueden, y de hecho lo hacen, amenazarla entrando en un proceso de deslegitimación social. La cultura no es eterna, es histórica, y su continuidad depende de su demostrada capacidad para permitir la vida.

Sin embargo, la cultura no es una unidad monolítica. Está formada por un conjunto de imaginarios o significaciones sociales que van dándoles sentido a las acciones humanas. Dice Castoriadis que el mundo que creamos a partir de la cultura no es más que una interpretación.

*“Toda sociedad instauro, crea su propio mundo en el que evidentemente está ella incluida (...) es la institución de la sociedad lo que determina aquello que es ‘real’ y aquello que no lo es, lo que tiene un sentido y lo que carece de sentido.(...) Toda sociedad es una construcción, una constitución, creación de un mundo, de su propio mundo. Su propia identidad no es otra cosa que ese sistema de interpretación’, ese mundo que ella crea”.* (Castoriadis, 1998, p.69)

De la misma forma que la cultura no es una unidad homogénea, tampoco todos los elementos que la componen tienen el mismo nivel de importancia. Nos concentraremos en lo que podemos llamar *imaginarios atávicos*<sup>13</sup>. Son aprendizajes colectivos que, de acuerdo con las definiciones del diccionario de la lengua acerca de lo atávico, se transmiten o heredan de forma inconsciente, se mantienen de forma recurrente y, respecto de los que definen la cultura hegemónica de hoy, tienen su fuente en la cultura patriarcal. Son la base de las significaciones más profundas de la vida social, los que definen las lógicas de las relaciones entre los seres humanos y con la naturaleza, los que dan la certeza necesaria de la supervivencia. Todo ello hace que se vuelvan verdades incuestionables en los ámbitos individuales y sociales. Son el telón de fondo y la columna vertebral de la cultura, trascendiendo la racionalidad social.



12 Sobre este tema se puede ampliar en Álvarez Munárriz, Luis (ed), La conciencia humana: perspectiva cultural, Editorial Anthropos, Barcelona, 2005.

13 En el diccionario, “atávico” hace referencia a la tendencia a imitar y mantener costumbres propias de épocas pasadas; se aplica a la cualidad hereditaria que procede de antepasados lejanos, es un aprendizaje no consciente, recurrente, patriarcal.

Transformar los *imaginarios atávicos* no ha sido fácil porque el cuestionamiento se ha formulado más sobre los sujetos de la historia que sobre las estructuras que los sostienen. La humanidad ha hecho revoluciones para remplazar a los que detentan el poder o a las ideologías que lo sustentan, pero no para cuestionar las lógicas del poder mismo.

Estos imaginarios oponen resistencias obstinadas a los cambios culturales porque han sido construidos en el crisol de la supervivencia, y sólo cuando esta sufre una crisis puede producirse su transformación<sup>14</sup>. Únicamente una seria amenaza contra la vida puede suscitar cambios profundos en la cultura; cuando no es así, sólo ocurren amagos que terminan soportando y consolidando aquello que se pretendía cambiar<sup>15</sup>.

Las culturas, en tanto construcciones históricas y sociales, son cambiantes como el medio en el que la vida se desenvuelve; este proceso de cambio no es un acto voluntario ni necesariamente consciente. Pero ellas también desarrollan la capacidad de conservarse y permanecer porque provienen de aprendizajes necesarios para sobrevivir. La conservación y el cambio son dos fuerzas, aparentemente antagónicas, que se complementan: conservamos aquello que posibilita la vida y cambiamos lo que la impide o amenaza. Pero por supuesto la resistencia cultural al cambio puede amenazar la vida misma. En este punto nos encontramos hoy: impulsados por la fuerza de protección de la vida a realizar profundas transformaciones en algunos de los imaginarios culturales que nos sustentan, pero, al tiempo, sostenemos una cultura de miedos y temores a todo lo que suponga cambios. Si la fuerza de la cultura lograra acallar los avisos de la vida, nuestra especie estaría en serio peligro de extinción porque la incapacidad de adaptación ha supuesto la desaparición de muchas especies en el planeta Tierra.

Nos encontramos viviendo esta profunda paradoja entre la necesidad de cambiar, y las resistencias pertinaces de la cultura a abandonar aquello que ha sustentado la vida durante tanto tiempo. En este camino, ya es un avance que estemos diferenciando entre la capacidad humana para construir cultura, y las características concretas, históricas y sociales de la misma. Confundir estos dos momentos nos ha llevado al error de “naturalizar” los *imaginarios atávicos*, como una forma de



14 Para Susan George, la crisis que enfrentamos es de estas características: “Nos hallamos en medio de una crisis de carácter multifacético que ya afecta, o pronto afectará, a casi todos los aspectos de casi todas las personas y al destino de nuestro hábitat terrenal. Podemos llamarla crisis del sistema, de civilización, de globalización, de valores humanos, o utilizar algún otro término universal, omniabarador”. (George, 2010, p.8).

15 Como lo señalan Román y Fernández: “Las culturas evolucionan muy lentamente y, salvo que se produzcan grandes crisis, escasean los cambios culturales profundos. Por supuesto, nos referimos a cambios culturales reales, no a los programas que se denominan a sí mismos como de ‘creación de nueva cultura’, que en general suelen constituir meras coartadas para, en realidad, no cambiar absolutamente nada”. (Román, Fernández, 2008, p.52).

garantizar su continuidad, dándoles características de inmutabilidad como si respondieran a la existencia de leyes que definieran la naturaleza humana y el devenir histórico<sup>16</sup>.

La dependencia cultural ha distraído, por decirlo de alguna forma, nuestras capacidades genéticas para sobrevivir, desconectándonos de la vida en algunas ocasiones, al menos en el plano de la conciencia racional. Desde que tenemos esta dependencia nos hallamos ante la necesidad de construirle ese *sentido* a la cultura al que se refiere Víctor Frankl en su libro *El hombre en busca de sentido*. De alguna forma, dicha *búsqueda* tiene que ver con la necesidad de reconectarnos con la vida, y hace referencia a la crisis cultural producto del cuestionamiento profundo que la vida le hace a la cultura, hasta ahora hegemónica, que nos lleva al conformismo (hacer lo que otras personas hacen) o al totalitarismo (hacer lo que otras personas quieren que hagamos). (Frankl, 2004).

Esta fuerza de la vida que nos impele a protegerla no es exclusividad de los seres humanos. Mientras en la mayoría de los seres vivos esta fuerza inmanente procura cambios en la memoria genética, en los seres humanos suscita cambios en las construcciones culturales. El experimento citado por Edgar Morin, en *La noción del sujeto*, nos puede ayudar a entender mejor a qué nos referimos:

*“Hace poco se descubrió que hay una comunicación entre los árboles de una misma especie. En una experiencia realizada por científicos sádicos (como conviene que sea un científico experimentador) se quitaron todas las hojas a un árbol para ver cómo se comportaba. El árbol reaccionó de un modo previsible, es decir, empezó a segregar sabia más intensamente para remplazar rápidamente las hojas que le habían sacado; y también segregó una sustancia que lo protegía contra los parásitos. El árbol había comprendido muy bien que un parásito lo había atacado...Pero lo interesante es que los árboles vecinos de la misma especie empezaron a segregar la misma sustancia antiparasitaria que el árbol agredido.”* (Citado en Payán, 2004, p.18).

Este caso nos muestra la capacidad que tiene la vida en todas sus expresiones para autoprotgerse cuando se ve amenazada, y nos ayudan a entender cómo la comunidad científica se está acercando a otras formas de comprender la vida, menos desconectadas del resto de los seres vivos, de la naturaleza, rompiendo la brecha que nos separaba y restañando las rupturas, utilizando formas de comunicación que no podemos explicar desde los paradigmas de la racionalidad. Es posible que la conciencia de nuestra existencia nos haya desconectado de la capacidad de *ver con otros ojos* lo que realmente sucede a nuestro alrededor. Descubrir parte de

---

16 Desde esta perspectiva, José Luis Colomer plantea la necesidad de no santificar la cultura, pues ella es una creación permanente y, por lo tanto, es cambiante por definición: “Una cosa es considerar que sin la guía que nos ofrece la cultura no podríamos subsistir, ya que la naturaleza nos ha dejado huérfanos, y otra muy distinta es santificar todo tipo de cultura y considerar que cualquier cultura o rasgo cultural ha de ser intocable... La cultura no es ni será una forma completamente lograda de adaptación, es un suplemento imprescindible y nada más... Es necesario diferenciar entre las distintas formas culturales de adaptación y descubrir cuáles son las que permiten la supervivencia de la especie a más largo plazo”. (Colomer, 2004, pp.48-49).



la naturaleza nos permite acercarnos a la inmanencia de la vida y su capacidad de autoprotección que puede manifestarse a través de cambios en las culturas de los humanos, sin que exista la necesidad de que alguien en concreto los promueva, al menos de forma consciente.

Los *imaginarios atávicos* surgen, como se dijo, en un contexto de amenaza sobre la continuidad de la vida, y terminan convirtiéndose en mitos<sup>17</sup> que, en muchos casos, hacen de ellos disposiciones sobrenaturales o extraordinarias que de alguna manera garanticen su permanencia y su aceptación social. Los mitos, como expresiones culturales, son construcciones sociales e históricas, que por su relación directa con la vida, han adquirido especial relevancia en el universo simbólico de los pueblos.

Augusto Ángel Maya resalta cómo para la racionalidad enciclopédica el mito no era otra cosa que un conjunto de mentiras inventadas por la casta sacerdotal, pero que han adquirido especial relevancia en los estudios antropológicos por su capacidad para develar los universos de sentido de las colectividades humanas. (Ángel, 1995).

Sin embargo, al tiempo que se dan estas condiciones que garantizan la reproducción cultural de los imaginarios dentro de unos límites aparentemente infranqueables, paradójicamente también podemos evidenciar que el “cuenco cultural” hace aguas por todas las esquinas, posibilitando puntos de fuga que escapan a toda planeación y que sugieren y van conformando (en gerundio) nuevos mundos en una lógica emergente.

Juan Pablo Lederach llama a esta fuerza que presiona el cambio de la realidad cultural “La imaginación moral” y la define como “la capacidad de dar a luz algo nuevo que por su mero nacimiento cambia nuestro mundo y la forma en la que observamos las cosas.” (Lederach, 2008: p.54). Esta capacidad está siempre presente, siempre obrando, pero se manifiesta de manera más evidente cuando hay una crisis de especiales proporciones.

*“Cada visión del mundo da lugar a las visiones subsiguientes cuando sus limitaciones inherentes resultan patentes. Esta situación genera una gran conmoción y caos del que, si el sistema no termina colapsándose, escapa evolucionando hacia una pauta más organizada. Estas pautas nuevas y superiores resuelven o diluyen los problemas anteriores pero también conllevan sus propias dificultades y sus propias limitaciones intrínsecas.”*(Wilber, 2000: p.97)



El cambio suscitado a partir de una situación percibida como “punto de quiebre” tiene siempre unos niveles de impredecibilidad y se mueve en el campo de la incertidumbre. Acostumbrados como estamos a las planeaciones y a los marcos

---

17 Del griego *mythos* (“cuento”), un *mito* es un relato de hechos maravillosos cuyos protagonistas son personajes sobrenaturales (dioses, monstruos) o extraordinarios (héroes). Se dice que los mitos forman parte del sistema religioso de una cultura, que los considera como historias verdaderas. Tienen la función de otorgar un respaldo narrativo a las creencias centrales de una comunidad. <http://definicion.de/mito/>

lógicos, que intentan hacernos creer que la realidad es manipulable si colocamos los medios racionalmente ordenados en la búsqueda de resultados con sus respectivos indicadores, esta mirada del cambio no logra tener suficiente cabida ni reconocimiento. La sociedad humana, guiada por la racionalidad, ha creído no sólo que puede inhibir cualquier posibilidad de cambio que se salga de sus parámetros, sino también que puede planear, decidir, organizar y definir los cambios posibles. Esta lógica o forma de pensar considera absurda o ingenua cualquier posibilidad que trascienda sus propios límites. El miedo parece ser el mecanismo más eficaz para inhibir el cambio, porque la gente empieza a exigir aquello que le dé seguridad. La esperanza de algo diferente parece afincada en el continuismo del fuerte, del que no le tiembla la mano para arrasar a sus opositores, del que tiene una superioridad manifiesta.

Moverse en el campo de lo incierto necesita un permanente estímulo de la creatividad, porque supone imaginar lo que no existe, o lo que se necesita y se presiente. La creatividad no logra ser regulada, porque responde a la lógica de cambio de la vida.

Este nivel de desobediencia o capacidad de creación, como se le quiera llamar, acuna las posibilidades de nuevos mundos. Romper el automatismo de los ciclos límite restrictivo, dirían Briggs y Peat, a través de la influencia sutil.

*“La influencia sutil, en su sentido negativo -la convivencia- mantiene cohesionados los ciclos límite restrictivos; pero en su sentido positivo es vital para mantener los sistemas abiertos renovados y vibrantes. La metáfora del caos nos proporciona un nuevo y sutil modo de pensar en la diferencia entre la influencia maligna y la benigna... Ese es el poder real de la impotencia. En el acto de darnos cuenta auténticamente de la realidad del momento reside nuestra habilidad para influir, si bien con humildad, incluso en los sistemas más rígidos, construidos en función del automatismo y de las frases vacías... Pero la teoría del caos nos recuerda que el mundo real fluye permanentemente y cualquier contexto puede cambiar y, de hecho, cambiará. Mañana podemos descubrir un modo de hacer las cosas que hoy nos resulta inconcebible.”* (Briggs, Peat, 1999: pp.56-57).

La creatividad no surge sólo en el pensamiento, sino que se expresa también, y de forma definitiva, en formas de hacer. Como resultado de una percepción cultural jerarquizada hemos creído durante mucho tiempo que el cambio sólo es posible producirlo de arriba hacia abajo. En consecuencia, cualquier imaginación revolucionaria de la realidad debía partir de la toma del poder de centro, dependía de dicha posibilidad afincada en el futuro y paso previo necesario, condición *sine qua non*. Cambiar la mirada de la realidad, y de los imaginarios con los que la leemos, parte también de evidenciar que nuevas formas son posibles porque ya se “hacen” en diferentes espacios de la vida de la gente. Ello ha venido a revalorar la cotidianidad como espacios de poder, porque de hecho, es el espacio de construcción de cultura por excelencia, es allí donde se aprenden y se interiorizan, tanto la repetición de lo existente, como las nuevas formas de hacer. Un padre o madre que regulen a sus hijos e hijas a través del amor y no del miedo están construyendo mundos distintos; un espacio escolar en donde los niños, las niñas y los/as adolescentes aporten en la definición de las normas que los regulan están definiendo



nuevas formas de poder; una opción religiosa que invite a la libertad que supone un Dios que ama, y no que castiga, está liberando del miedo a la culpa reguladora. Todo ello supone asumir la incertidumbre, aprender a amar la búsqueda sin certeza de resultados y eso también se aprende. “Arriesgar es adentrarse en lo desconocido sin ninguna garantía de éxito o, ni siquiera, de seguridad” (Lederach, 2008: 71). Es confiar en la capacidad del acto individual con la única certeza del momento.

## La crisis del paradigma cultural hegemónico

El sentimiento de crisis es cada vez más compartido por un mayor número de ciudadanos y ciudadanas que nos ha correspondido transitar por la vida en los últimos cien años. La amenaza nuclear<sup>18</sup> es sólo una dimensión de esta crisis. Los frágiles equilibrios construidos en la historia del planeta, y de los que somos uno de sus resultados, están cada vez más amenazados y deteriorados, sin que alcancemos a vislumbrar si la capacidad de adaptación de las diferentes expresiones de la vida responderá a unas nuevas condiciones. Lo que más angustia produce es saber que la intervención de los seres humanos es la responsable directa de muchas de estas rupturas. Nos hemos creído dueños del planeta, hemos arrinconado o desaparecido a todos nuestros depredadores naturales, sin entender cuánto dependíamos de ellos. Hemos supeditado la vida a intereses de poder político, militar o económico, sacralizándolos con filaciones divinas, guerras santas o manos invisibles y, bajo su manto, hemos destruido, arrebatado, esquilado, y sometido cuantas expresiones de vida y recursos hemos encontrado, creyendo hacer lo correcto. Y tal vez aquí está la clave de una nueva reflexión. La cultura humana se ha ido labrando como mecanismo de sobrevivencia y, en la medida en que la hemos escindido de la vida, ella se ha convertido en la justificación para atacarla, amenazarla, destruirla. Hemos creído estar haciendo lo justo y lo correcto y, sin embargo, los resultados negativos son cada vez más evidentes.

Para poder ver las dimensiones de la “crisis civilizatoria” hemos de referirnos al siglo XX y lo que llevamos del XXI, con el fin de concatenar diferentes hechos históricos que nos permitan observar los aspectos que la definen.

La llamada “crisis civilizatoria” hace referencia a un cuestionamiento profundo de la cultura que hasta ahora ha soportado las relaciones entre los seres humanos y de los mismos con la naturaleza, basada esta en la violencia, entendida como el aprendizaje cultural a través del cual resolvemos los conflictos. Jonathan Schell nos dice hasta qué punto nos ha conducido la utilización de este aprendizaje.



18 En 1959, el filósofo vienés Günther Anders inicia una fluida correspondencia con Claude R. Eatherly, el hombre que piloteaba el avión que tiró la primera bomba atómica sobre la ciudad de Hiroshima. Ante la monstruosidad de lo sucedido Eatherly decide hacerse pacifista y dedicar su vida contra las armas nucleares, no sin antes pasar varios años recluido en hospitales psiquiátricos. Anders construye en su libro una reflexión sobre los límites de la propia consciencia en un mundo tecnificado que nos impide medir las verdaderas proporciones de las acciones individuales y la necesidad de llevar a cabo una labor de concienciación, utilizando para ello el caso Eatherly. Günther Anders, *Más allá de los límites de la conciencia*, Editorial Paidós, Barcelona, 2002.

*“Si un dios maligno hubiera convertido la sociedad humana en un laboratorio infernal para explorar los extremos más radicales de la violencia, con el único límite de la extinción de la especie humana, difícilmente podría haber superado la historia del siglo XX”. (Shell, 2005: pp.23, 24)*

La crisis ya es innegable, lo que puede existir son dos lecturas de la misma que nos llevan a la búsqueda de distintas salidas: Un momento de readaptación de los patrones culturales hegemónicos o un espacio de ruptura de los mismos o, al menos, de algunos de ellos<sup>19</sup>. La primera salida, que se construye sobre la idea de que la capacidad humana para innovar y avanzar tecnológicamente será capaz de resolver la crisis coyuntural, sólo ha de llevarnos a un aplazamiento temporal de la misma. La segunda, supone develar aquellos imaginarios que han de ser transformados y trabajar en los puntos de fuga que lo posibiliten.

Dos son las situaciones que evidencian con mayor profundidad el sentimiento cada vez más generalizado de inviabilidad de nuestro esquema civilizatorio: la crisis ambiental y la capacidad destructiva de la industria de la guerra. La primera es el resultado del imaginario cultural atávico que plantea la dominación de la naturaleza por parte del ser humano, con todas sus legitimaciones antropocéntricas. Los avances tecnológicos han estado al servicio de hacer cada vez “más efectiva” esta dominación, acrecentada por un modelo económico que basa su crecimiento en la explotación de los recursos naturales renovables y no renovables, hasta el punto de poner incluso a los primeros, que por definición se renuevan, en la cercana posibilidad de no hacerlo, como lo evidencia Juan Carlos Pérez:

*“Para llegar a tal conclusión se toman como eje las variables desarrollo sostenible y conservación de la biodiversidad. Los datos que arroja esta ecuación son más que preocupantes: los seres humanos estamos consumiendo un 20% más de recursos naturales de los que la Tierra puede producir. Eso significa que los altos niveles de consumo planetario no dan tiempo a la naturaleza para que se regenere. Otros datos que mide este estudio son las tendencias poblacionales de más de mil especies. Desde 1970 a 2000, las poblaciones de especies terrestres han descendido un 30%, mientras que las de agua dulce han sufrido una sustancial caída del 50%. La mitad de los bosques originales han desaparecido y otro 30% está degradado o fragmentado; las flotas industriales han acabado con el 90% de los grandes peces depredadores en sólo medio siglo” (Pérez, 2007: pp.41, 42).*

Y, como dice Jordi Bascompte, estamos entendiendo que existe una relación directa entre biodiversidad y supervivencia de la especie:

*“La gran característica del planeta Tierra es precisamente su rica biodiversidad y es precisamente ésta la que proporciona una serie de servicios imprescindibles para que nuestra especie pueda mantener su calidad de vida: desde la provisión de agua, a la*



19 Para no caer en la construcción de un nuevo dualismo entre adaptación y ruptura, habrá que admitir que no es posible plantearse un proceso creativo sin entender que el mismo es una construcción que no se elabora en el aire, sino a partir de lo existente; que no sucede de un momento a otro, como el resultado de la imposición de una idea brillante de individuos particulares, sino como la decantación social de necesidades sentidas en ámbitos privados y públicos que van abriéndose camino y concretándose en alternativas culturales.



*polinización o al aprovechamiento de alimentos. Los ciudadanos ya han entendido la importancia de esta característica, pero también es necesario que afrontemos que en estos momentos nos encontramos en el umbral de transición de la destrucción de la biodiversidad. Eso significa que nos acercamos a un punto de no retorno” (Bascompte, 1995: p.56).*

El cambio climático, provocado por efectos de una industrialización asociada al capitalismo como sistema de producción, cuya fuente de energía fundamental ha sido la utilización de combustibles fósiles, es otra campanada de la crisis, sobre la que se habla mucho pero se actúa poco. Ya es habitual escuchar de los “fracasos” de las cumbres que pretenden controlar la emisión de gases a la atmósfera, por las consecuencias que esto puede tener sobre el crecimiento económico de los países y la necesidad de plantearse nuevos paradigmas del desarrollo que no dependan de un aumento progresivo en los niveles de consumo. Y estas decisiones no hay quién las tome, porque se pretende que lo hagan los gobiernos de los países implicados y estos no están dispuestos a asumir las consecuencias de las mismas sobre las prácticas de consumo de sus ciudadanos y sobre las empresas que financian sus campañas.

Como advirtió el informe científico elaborado por políticos, economistas y académicos de todo el mundo “Afrontar el desafío del clima”, que se publicó con ocasión de la Conferencia Mundial sobre Biodiversidad en París, en el año 2005, podemos estar llegando en sólo diez años (2015) al punto de no retorno.

El informe “Cambio Climático 2007: evidencia científica”, elaborado por más de 800 autores y revisado por 2.500 científicos de 130 países y dado a conocer en la Reunión Internacional del Panel Intergubernamental de Cambio Climático concluyó que existen suficientes evidencias científicas para establecer una relación entre las emisiones contaminantes del ser humano durante los pasados 250 años y los dramáticos cambios en el clima de la Tierra, los cuales son una amenaza a su civilización y al futuro de nuestro planeta.

Pese a lo anterior, como ya decíamos, los dirigentes del mundo siguen apoyando unas relaciones económicas que responden a los intereses particulares de las multinacionales y de los centros financieros sin tomar medidas efectivas que conduzcan a aminorar los riesgos que se ciernen sobre la vida en el Planeta. La pasividad de los centros del poder político y económico y, tal vez, precisamente por ello, ha acrecentado la preocupación sobre el sistema civilizatorio que nos sustenta y está ya insertada en un sentimiento de humanidad.

La segunda situación que evidencia la crisis de la sociedad humana responde al imaginario atávico que legitima la violencia como método para dominar y destruir al mal, encarnado en la figura del enemigo. La llamada “guerra fría” respondió a este imaginario profundamente simple. La percepción del enemigo ubicado en oriente u occidente, dependiendo del lugar de sus protagonistas, potenció a niveles inimaginables la industria de la guerra, con el fin de inhibir en el enemigo cualquier intención de avanzar más allá de las fronteras establecidas al finalizar la segunda guerra mundial.



*“La bomba atómica que destruyó Hiroshima reverberó en todos los ámbitos de la existencia humana. Situó a nuestra especie ante el riesgo de la extinción por su propia mano. Marcó un punto de inflexión en el equilibrio de poder entre la humanidad y la naturaleza, poniendo a la segunda en peligro a causa de la depredación humana. Cuestionó una de las bases morales de toda civilización que los esfuerzos colectivos de los seres humanos servirán para lograr una vida mejor. Pero en nuestro contexto, su consecuencia más importante fue que volvió impracticable – y de manera irreversible – el sistema de guerra global” (Schell, 2005: p.73).*

E. P. Thompson, importante pacifista inglés, trabajó su tesis del *Exterminismo*, afirmando que esta tendencia de la humanidad se mantiene y consolida en el sustento permanente de este imaginario del enemigo. Su esfuerzo consistió en demostrar cómo esta tesis pretendía enmascarar los intereses económicos y militares de las potencias enfrentadas, haciendo de esta competencia el impulso de sus economías y sus sociedades con base en la construcción de este enemigo permanente y poniendo cercana, de paso, la posibilidad de la destrucción de la vida en el Planeta.

*“La Guerra fría se ha convertido en un hábito, en una adicción, Se trata, no obstante, de un hábito sostenido por intereses materiales muy importantes en ambos bloques: sus complejos militar-industriales y de investigación, sus servicios de seguridad e inteligencia y los servidores políticos de esos intereses. Tales intereses dirigen una gran parte de los recursos y habilidades de cada sociedad, influyen la orientación de sus economías y desarrollo social, y es precisamente en interés de estos intereses por lo que aumentan cada día más esas cuotas de recursos y esa influencia” (Thompson, 1985: p.138)*

Detrás de la amenaza constante se legitimó la idea de un Estado de la seguridad que aún hoy justifica todo tipo de acciones totalitarias y represivas a cuyo interés debe supeditarse cualquier otra responsabilidad del poder.

La sensación de “callejón sin salida” nacida de estas situaciones requiere un análisis que trascienda la política real, que está basada en aquello que es posible hacer en unas circunstancias concretas y que adolece de miradas inmediatistas. Esta perspectiva no puede más que ser cómplice de lo que a corto plazo pareciera inevitable. Sus análisis llegan siempre a la conclusión de que cualquier planteamiento alternativo-como los que sugieren los ecologistas, los pacifistas, o la noviolencia-, rondan la utopía y el romanticismo; califican de “idealismo” todo lo que no sea aceptar que sólo es posible seguir hacia adelante, en la misma ruta, aunque ella conduzca a la humanidad y a la vida en el Planeta a su propia destrucción.

Los cambios culturales suponen esfuerzos conscientes y sostenidos de mediano y largo plazo, porque ellos pretenden transformar las formas de pensar de las personas y plantear miradas alternativas que cuestionen los modelos culturales que hasta ahora han sostenido la humanidad, así como los imaginarios que sustentan sus creencias. Para ello es necesario ser profundamente creativos en la construcción de nuevas simbologías y/o en nuevas significaciones de las existentes. Ya hay un esfuerzo sostenido en este camino, aunque no haya aún el suficiente reconocimiento explícito y consciente de su importancia. La cultura se constituye a partir de los símbolos que permiten leer la realidad; son ellos su mediación por



excelencia. Sin embargo, los nuevos movimientos son también aún muy sensibles a una mirada inmediatista que no permite apuestas a mediano y largo plazo y la construcción de nuevas simbologías responde a esta dimensión en el tiempo.

Será importante, entonces, analizar de qué forma la realidad está cuestionando los imaginarios atávicos que sustentan la cultura hegemónica, cómo y por qué hay una crisis profunda de aquellos que se decantaron en este proceso de sedentarización, ya analizado en el capítulo anterior. De nuevo es importante recalcar que se hace una división de estos imaginarios, pero ninguno de ellos actúa solo ni es independiente del resto, se alimentan mutuamente. Para decirlo de otra forma, se obedece porque hay un poder jerarquizado que regula a través del miedo, hay un poder jerarquizado porque creemos en verdades únicas que, a su vez, se imponen a partir de construir un enemigo, que no es otra cosa que la encarnación del mal. Y el mal está llamado a ser destruido a través de la violencia que ejerzan los buenos, por lo tanto quien ejerce el poder en nombre de la verdad y del bien tiene el derecho a hacer uso de la violencia para someter a las fuerzas del mal, por lo que debe ser obedecido.

La amenaza nuclear y la crisis ecológica son la punta del iceberg de la crisis civilizatoria. Su visibilidad está contribuyendo a esta sensación de estar al borde del abismo y, de paso, a ir desenmascarando varios de los imaginarios culturales atávicos que sustentan esta cultura hegemónica y que garantizan que las transformaciones no logren cambiar la forma del cuenco.

### La cultura emergente de la noviolencia: Las transformaciones que se están gestando y su relación con subjetividades otras que plantean nuevas formas de ser y actuar

La realidad de los últimos cien años está cuestionando o, al menos, colocando en entredicho los referentes culturales que nos siguen sustentando. Estamos descubriendo que la obediencia, como virtud por antonomasia, nos ha llevado a situaciones que nos avergüenzan como especie. Los grandes crímenes que nos avergüenzan como humanidad no fueron cometidos por personas “malas”, sino por individuos que obedecían la pretensión de “bien” de sus superiores.

Ya en el siglo XIX, Henry David Thoreau nos decía que nadie estaba obligado a obedecer en contra de su consciencia y que las leyes que eran rechazadas por ella debían ser desobedecidas (Thoreau, 1995). Este principio tan básico fue recogido por Gandhi, cuyas jornadas de desobediencia civil terminaron por desconocer el poder de los británicos en la India; también las luchas por los derechos Civiles de los afro descendientes en EEUU asumieron el riesgo de desconocer unas leyes segregacionistas que sustentaban la discriminación racial; el movimiento hippie fue una invitación a la desobediencia civil en masa contra la guerra de Vietnam; los pacifistas del mundo entero, con su campaña “No en mi nombre” le asestaron un duro golpe a la esencia de la obediencia, que está en el reconocimiento social a quienes ejercen el poder, y recuperaron para la ciudadanía la fuente de toda legitimidad; los indígenas Nasa, en el norte del Cauca colombiano, no reconocen una autoridad que no beba y respete su propia cultura y sus movilizaciones han reafirmado el poder profundo de la desobediencia, por poner solo unos ejemplos.



Las fronteras físicas e ideológicas nos han conducido a construir enemigos multiplicados a nuestro alrededor, porque hemos terminado levantando muros de discriminación allí donde hemos observado diferencias religiosas, políticas, de color de piel, de orientación sexual. Es decir, esta cultura nos enseña a sentir miedo y desconfianza hacia aquellos que no crean, sientan, amen como nosotros y nosotras, lo cual se ha constituido en la fuente de legitimación de todo tipo de violencias. En lógica creativa, estamos tumbando las barreras que constituyen nuestras masculinidades y feminidades, estamos construyendo un significado de humanidad que nos hace sentir con los otros distintos, estamos tumbando las barreras que culturalmente nos han separado del resto de los seres vivos, apropiándonos de una sensibilidad solidaria con todo ser sintiente y deconstruyendo todo tipo de antropocentrismo. En palabras de Leonardo Boff:

*En primer lugar es preciso hacer la gran revolución de perspectiva que está en los fundamentos de la nueva cosmología: no podemos entendernos como seres separados de la Tierra; (...). Somos hijos e hijas de la Tierra, somos la misma Tierra que se hace autoconsciente. (Boff, 1997, p.154).*

Nos estamos dando cuenta que los unanimismos empobrecen las culturas y amenazan la necesaria diversidad de la vida y que detrás de la verdad única hemos legitimado despotismos capaces de cometer los peores crímenes. Hemos construido las fronteras con base en la necesidad de juntar a los “iguales”, bajo una sola bandera, un solo himno, una sola constitución, una sola lengua, una sola religión, una sola forma de relacionarnos sexualmente, una sola forma de producción.

*Y cuando parecía que en el norte del planeta “había estallado la paz”, parafraseando a Gironella, las poblaciones del mundo vuelven a permear las fronteras y los muros, mezclando de nuevo colores de piel, percepciones de Dios, formas de vestir, de cantar y de bailar, creencias sociales que no encuentran cabida en el espacio restringido de las constituciones nacionales, sobre las que había costado tanto llegar a un acuerdo. Chinos que rompen las convenciones colectivas de trabajo; musulmanes que rezan distinto y cuyas mujeres se cubren la cabeza voluntariamente; hombres y mujeres del África negra que son percibidos como “silenciosos amenazantes”, gracias a las películas y medios de comunicación de los Estados Unidos; latinoamericanos que construyen un “hueco” en cuanta frontera encuentran a su paso. (Martínez, 2014, p.105).*

La diversidad se nos empieza a evidenciar como condición *sine qua non* de la vida, gracias a las reflexiones y los aportes de los ecologismos y medioambientalismos, cuestionando de fondo la pretendida tolerancia, que esconde una actitud de soportar al diferente y termina legitimando su exclusión.

Cada vez tiene menos fuerza el método de construir chivos expiatorios, por su incapacidad para plantear soluciones y transformar los conflictos. El miedo, como regulador social por excelencia, ha ido perdiendo terreno y, con él, la esencia de la justicia retributiva como única forma de inhibir comportamientos considerados socialmente inadecuados. La justicia del castigo, hija legítima de la ley del Talió, no ha logrado construir una sociedad sin delitos; hoy se hace necesaria una concepción de justicia que ponga el énfasis en la no repetición, que supone el reconocimiento del error, al que no hemos llegado por la vía del castigo, una justicia basada en la reparación del daño causado.



El dualismo del bien y el mal y el predominio de la fuerza física, que han construido éticas acomodaticias a los intereses particulares de los más poderosos, se está desmoronando en el crisol de la vida por su capacidad para destruirla, sugiriendo la necesidad de nuevas éticas.

La columna vertebral de la cultura sedentaria, la violencia en todas sus formas, ha ido perdiendo terreno no sólo al develar sus consecuencias, sino también su incapacidad para construir mundos mejores. Nos estamos dando cuenta que hemos construido la legitimación de la violencia de los fuertes sobre los frágiles: de los padres sobre los hijos e hijas, de los docentes sobre los alumnos, del Estado contra la ciudadanía, de los bancos contra los ahorradores, de Europa sobre Siria, de los policías blancos contra la población negra, de los hombres contra las mujeres. Estamos caminando hacia la deslegitimación progresiva de todo tipo de violencias, incorporando una reflexión profunda sobre las violencias culturales y estructurales, que han estado escondidas hasta hace poco tiempo. Los pacifismos del mundo, nutridos por ciudadanos y ciudadanas, venidos de todo tipo de periferia social, han ido derrotando el concepto del honor y la patria como razones importantes por las que morir, evidenciando allí un eufemismo del llamado fundamentalismo. Las violencias de género ya se han ido incorporando a los sistemas penales y despiertan cada vez más rechazos, lo mismo que las generacionales, que se han legitimado como instrumento de educación de los niños y las niñas. Las violencias contra la naturaleza tiene cada vez más detractores y el necesario respeto por la misma se nutre de cada vez más militantes, transformando profundamente nuestra subjetividad humana.

Estamos construyendo también nuevas significaciones al poder, entendiendo que éste se puede ejercer con lógicas distintas a la dominación cuando se potencian las dimensiones horizontales del mismo. Esto nos ha llevado a percibir el poder de las periferias, los liderazgos múltiples y colectivos, a reflexionar sobre la fuerza política y de transformación que tiene el amor, el poder de la confianza, de la solidaridad, de la cooperación, de los afectos, de las relaciones pares, de otras formas de organización social que potencien las mencionadas dimensiones horizontales del poder.

Todo ello nos aboca a la necesidad de acercarnos a las resistencias sociales desde una perspectiva genealógica, que permita develar los procesos de transformación cultural y política que suceden en la llamada periferia social y que se fugan de los discursos hegemónicos. No son resistencias en lógica de oposición, sino actos creativos que sugieren formas emergentes en la cultura, deconstruyendo los imaginarios atávicos que definen las relaciones entre los seres humanos y de estos con la naturaleza.

Otra característica importante de estas resistencias está en que ellas no se plantean como alternativa única al ideal de “verdad única” que hegemoniza la percepción de la realidad, sino que están definidas desde la multiplicidad requerida por entornos diferentes. Es así como la falibilidad hace de la búsqueda un proceso permanente. Guiliano Pontara, acorde con lo planteado al respecto por Gandhi, la llama posición epistemológica falibilista:



*“Podemos tener, en un cierto momento, buenas razones para considerar verdadero uno u otro juicio, o un conjunto de los mismos, pero estas razones nunca son conclusivas (...) de aquí su capacidad (de Gandhi) para modificar o abandonar una tesis, una convicción, donde ésta se demostrara en conflicto con los hechos o viciada por contradicciones o basada en argumentos considerados no válidos (...) Como sucede con la verdad en sentido epistemológico, lo mismo sucede con la verdad en sentido ontológico: a la una como a la otra cada uno se acerca desde su propio ángulo visual, en parte determinado por la cultura a la que pertenece”.* (Pontara, texto en español en proceso de publicación).

Dicho así, podemos definir las resistencias como el poder de la periferia social para transformar la cultura en los espacios de la micropolítica, develando nuevas subjetivaciones que se plantean otras lecturas de la realidad, maneras otras de relacionarse y ejercicios de poder concretos que se manifiestan en acciones transformadoras.

## **Pedagogías para la paz y la comunicación no violenta**

En el marco del proceso investigativo-formativo este módulo se propuso desarrollar los conceptos de Comunicación No-violenta, Pedagogías de Paz, Biopedagogía y Bioaprendizaje en clave de la construcción de territorios emergentes para la paz, a través del desarrollo de tres sesiones presenciales con todos los docentes participantes y la sistematización de experiencias específicamente de los docentes inscritos en este módulo educativo.

El problema con el que se dio inicio es el del reconocimiento de la diversidad y la multiplicidad que nos constituye como sociedad y como naturaleza. Hay que crear los espacios necesarios para re-aprender, en primer lugar, que la vida como complejidad biológica es expresión de la diferencia a todo nivel (Schodringer, 1983). Por lo tanto, esa complejidad también se manifiesta en las esferas de la vida intelectual, social y política de la humanidad.

En cuanto a la vida humana hay que destacar las distintas formas de conocimiento social que promueven maneras creativas de afrontar las distintas dimensiones implicadas en los trayectos de aquellas vidas que se proponen ser plenas y gozosas. Todo ello requiere constituir colectivamente nuevas lógicas del pensar, estrechamente ligadas al vivir. Esto quiere decir que hay un primer problema de orden epistemológico que se desenvuelve en torno de la constitución de enfoques críticos para imaginar alternativas a la educación hegemónica tal como la conocemos hoy.

La cuestión es cómo se pueden construir pedagogías ligadas estrechamente a la vida (biopedagogías) que sean campos de mediación para acoger la diferencia. Esto pasa necesariamente por el respeto a las potencias singulares que surgen de los muchos modos de ser diferente, pero también de que sea posible hallar los puntos de confluencia que hacen emerger los microcosmos vitales y llenos de sentido que configuran territorios de paz y convivencia.

La perspectiva dominante del desarrollo ha alimentado las subjetividades del individualismo posesivo, propendiendo por un “pensamiento único” que ahoga la pluralidad de expresiones culturales, de formas de vida y de producción, así como



de maneras de relacionarse con la naturaleza. A ello correspondieron modalidades de escuela y de educación fragmentarias de la vida, apoyadas en modelos pretendidamente pragmáticos, llenos de certezas, utilitaristas y alimentados por pedagogías del miedo y la desconfianza. Los resultados están a la vista: un adelgazamiento del tejido social, el arrasamiento de comunidades humanas y de otras formas de vida, un vacío existencial que reproduce la violencia molecular y la guerra cotidiana, un sentimiento de infelicidad y el arrinconamiento de los valores basados en el amor, la fraternidad y la solidaridad.

Superar este modelo requiere de una serie de desplazamientos en profundidad, el primero de los cuales es la constitución de nuevas miradas y nuevas lógicas, significa emprender trayectos de mediación pedagógica, en los que la pedagogía es mediada por la vida misma, en los que el acontecimiento pedagógico es el mismo existir, resituado y repotenciado.

Se trata de una pedagogía del acontecimiento vital, movilizador, que propicia los desplazamientos de tiempos y espacios fijos hacia territorialidades contingentes, en cuya emergencia se van haciendo evidentes los campos complejos de relaciones múltiples, que redefinen los territorios convencionales y establecen zonas potenciales de auto-creación, que promueven nuevas formas de vivir. Aquí los procesos de la vida, de la convivencia pacífica y los del aprendizaje para emprender iniciativas en pos del bienestar común se confunden en un solo haz y configuran un campo relacional de gran riqueza. De ahí surgen búsquedas para el tratamiento no-violento de los conflictos, para su transformación utilizando pedagogías de comunicación no-violenta.

### Proceso de formación de investigadores en pedagogías para la paz: la comunicación como escenario de mediación biopedagógica para la paz

La comunicación es un campo de relaciones múltiples. Desde ella se están redefiniendo los territorios y las subjetividades que nos plantean un tipo de relación específica con la comunidad política. Puede ser también un espacio de auto-creación que promueva nuevas formas de vivir.

La comunicación no son principalmente los medios; son las mediaciones. Desde éstas, los procesos de la vida y los del aprendizaje ciudadano para emprender iniciativas en pos del bienestar común configuran un campo con mucha capacidad auto-generativa que convoca a las más diversas fuerzas. Como dice Assman:

*“aprender es construir mundos donde todos tengan sitio. Mundos donde quepan otros mundos, campos semánticos que tengan interfaces con otros campos de sentido”* (Assman, 2002, p. 106)

En esta dirección, la comunicación se convierte en un escenario de mediación biopedagógica para imaginar y crear mundos en paz. La búsqueda de la paz consiste en propiciar territorialidades emergentes, que sean nichos del buen vivir y alternativas a las formas de vida convencional que están definidas por la inserción en el mercado, o por procurarse mayores ganancias.



Los procesos basados en la bio-pedagogía impulsan formas de auto-organización y generan redes abiertas de relaciones creativas, que vivifican el encuentro de los humanos y la naturaleza, y llenan de nuevos sentidos las éticas del amor, el cuidado, la solidaridad y la cooperación. En ellas, existe de por medio el diálogo fecundo que debemos emprender con nuestro propio ser y con el entramado de la vida y del universo. Desde esos campos relacionales han de producirse intercambios orgánicos permanentes que favorecen la transformación de cada uno, que atraviesan el cuerpo, las emociones y las racionalidades de la producción, la distribución, la convivencia y la democracia.

Los procesos de aprendizaje para la paz son ejercicios típicos, complejos y profundos, de bio-aprendizaje. Bio-aprender que el mundo no es una simple máquina para la producción de mercancías, sino que es un organismo múltiple, en cuyo seno la naturaleza ha prolijado hombres y mujeres concretos, cuya felicidad, no puede remitirse al anhelo por el consumo de cosas. Esto es contribuir a que emerjan las condiciones para nuevos tipos de comunidad y de ciudadanía, entretejidos por un nuevo tipo de ética ecológica y cívica, en donde el producir bienes no es la simple producción de cosas para satisfacer necesidades irrelevantes, sino una práctica de unidad con lo viviente, de goce estético y de crecimiento de nuestra propia fuerza individual y comunitaria que nos habilita para niveles superiores de convivencia con la otredad humana y natural. Eso hay que aprenderlo de la vida, de las muy diversas formas en que ella se difunde; de cierta manera se trata de imitar a la vida en todos los pasos que damos como seres humanos, en la búsqueda de encuentros fértiles que requieren que superemos nuestra segmentación y avancemos hacia nuevos tipos de unidad.

Es importante propiciar ejercicios vitales de las nuevas ciudadanía del buen vivir. Es posible también bio-aprender la relación íntima con el conjunto del universo viviente y plantearse organizar el tránsito de un modo de vida a otro, que implique la búsqueda de una nueva producción de relaciones sociales, de lenguajes y de lugares para habitar; se propone una idea de transición, en donde se ponga en juego la existencia toda y no la reducida potencia humana en contravía de la naturaleza. La comunicación es entonces una forma de bio-aprendizaje donde interviene toda una ética de producción de vida.

Se estaría así aportando a una formación de nuevas ciudadanía que se planteen la pregunta por cómo nos transformamos en seres aprendientes, para contribuir a que el mundo pueda seguir siendo un nicho para la vida. Este es un aprendizaje de nuevos sentidos y modos de existencia, en donde la reconciliación del ser humano con la naturaleza implique la reconciliación de éste consigo mismo (entre hombres y mujeres, entre etnias, entre pueblos, entre modos distintos de ver el mundo); o sea propiciar una ecología de la mente (Bateson, 1998) o de los saberes (De Sousa, 2014).

Este tipo de bio-aprendizaje, ha de poner en juego subjetividades resistentes, aprendientes de otras formas de configuración y emergencia de territorios y de sujetos ciudadanos. Llenar de vida el espacio-tiempo de nuestra existencia, es





asumir los procesos cognitivos y vivenciales como espacios aptos para múltiples formas de aprendizaje, donde la territorialidad, como organismo social y natural, sea el escenario de la creación consciente de experiencias aprendientes. El cuerpo individual y social irrumpen, de esta manera, como encuentro de múltiples subjetividades que van construyendo lo que es común a todos(as), que experimentan el vivir placentero y comprenden la potencia de la auto-organización creativa, como intensidad política, ética y estética de la vivencia democrática.

## Pedagogías de la comunicación no violenta

La mediación biopedagógica puede suscitar espacios propicios para que se den acontecimientos creativos de emancipación agenciados por ejercicios que activen la potencia humana, que permitan reconocer la fuerza de grupos y comunidades para hacerse cargo de su propia transformación.

Son muchos los ejemplos de espacios de este tipo de mediación: los ejercicios de habla, el lenguajeo, la construcción de relatos en los que aparecen los nuevos modos de vida, en que se recrean los mitos y se generan nuevos campos para la ritualidad llena de sentido; la comensalidad, la revalorización del don y la solidaridad. Allí se hacen presentes expresiones, en el plano del lenguaje y de las relaciones significativas, de la emergencia de esas territorialidades que reconfiguran los vínculos y se hace crítica viva de los modos hegemónicos de enseñar y transmitir conocimientos. Corresponde a lo que Gutiérrez y Prieto llaman “Estrategias de lenguaje” (1.999)

Otras formas de mediación, como la literatura y el arte, la promoción de las narrativas propias, del expresar poético, de la apropiación de la plástica, de resignificación del juego, de la danza como reaprendizaje del cuerpo, del canto como forma de relato popular y momento estético que ayuda a disipar el miedo. No se trata de “llevar” estas expresiones estéticas al grupo o al espacio social; lo que importa es que las personas se sientan descubriendo su potencial poético, su sensibilidad, su fuerza creativa que ponen en juego la capacidad de la gente para poner de cabeza los valores establecidos y para reinventar la felicidad en las condiciones más precarias y por los caminos menos esperados.

Desde esta perspectiva de pedagogías para la vida se ha ido constituyendo un área de trabajo y reflexión cuyo énfasis es la comunicación no violenta (CNV). En la versión de Marshall Rosenberg, se trata de procesos de aprendizaje individuales y colectivos que permiten identificar aquellas formas de actuar y de comunicarnos que agudizan los conflictos y tienden a desconectar a las partes. Hay que trabajar arduamente por disolver los imaginarios y las subjetividades en clave de guerra, esto es en clave binaria, y desplegar acciones de aprendizaje que potencien nuestras capacidades de cooperar, de tejer hilos de confianza y que nos mantengan sintonizados con los deseos colectivos de cambio.

*“La CNV nos ayuda a conectarnos con los otros y con nosotros mismos, permitiendo que aflore nuestra compasión natural. Nos orienta de tal manera que nos permite reestructurar nuestra forma de expresarnos y de escuchar a los demás, haciéndonos conscientes de lo que observamos, sentimos y necesitamos, y de lo que les pedimos a*



*los demás para hacer más rica nuestra vida y la suya. La CNV promueve el desarrollo de la escucha atenta, el respeto y la empatía, y propicia el deseo mutuo de dar desde el corazón. Hay quien se sirve de la CNV para llegar a una mayor autocompasión y comprensión de sí mismo; hay quien aspira a llegar con ella a una relación más profunda con sus semejantes, y hay quien quiere construir a través de ella relaciones más efectivas en su lugar de trabajo o en el campo político. En el ámbito mundial, la CNV sirve para resolver disputas y conflictos a todos los niveles”* (Rosenberg, 2006, p. 6).

Ahora bien, este proceso requiere conectarse con lo que el otro(a) está sintiendo y con lo que está necesitando; procurar hacer visibles las sensibilidades y deseos que están traslapados en los mensajes y actitudes negativas de otros(as), para poder iniciar un diálogo abierto, sincero, que busca el reconocimiento de la diferencia, encontrando en ella su potencia para apartarla del resentimiento. Esto produce capacidad de construir juntos en la pluralidad y la diversidad.

## Fundamentación de las pedagogías de paz

Se plantea concebir la paz como una posibilidad de explorar escenarios potenciales de transformaciones culturales a partir de las intersecciones entre pedagogías innovadoras y nuevas narrativas del conflicto, en escenarios prospectivos de construcción de futuros posibles. Tales futuros no son una línea de tiempo hacia delante, sino un conjunto de emergencias de lo nuevo que está ya en ebullición en el seno del sistema en crisis regido por la guerra. Por eso no se trata de un proceso único que “nos llevará” a la paz, sino de una constelación de emergencias que confluyen en paces plurales y múltiples.

Colombia se prepara para superar la época de la guerra atroz, y abrirse a una nueva era en la que deberá construir esas paces. Dicha transición tiene enormes retos y ha de estar fundada no sólo en el silencio de las armas, sino en la construcción colectiva y participativa de una sociedad más justa e incluyente, noviolenta<sup>20</sup>. Desde estas paces noviolentas es necesario imaginar un post-desarrollo para la vida que cree las condiciones de posibilidad para un mundo de mayor diversidad y transparencia de la democracia. Se trata de la construcción de nuevos territorios que, efectivamente, ya ha comenzado.

Se requiere identificar las potencialidades en las interacciones y encuentros ciudadanos en los cuales germinan imaginarios, símbolos, capacidades, vinculados a la promoción de nuevas dinámicas culturales y de acción colectiva para la construcción de culturas pacíficas. Igualmente abrir la discusión sobre un campo nuevo de problemas que surge precisamente del hecho de colocar la comunicación (vinculada a ficciones/ficcionalidades/prospectivas) como un aspecto central de la red social y pedagógica para pensar nuevos escenarios de paz y no-violencia.



20 Hay que insistir en la diferencia existente entre Noviolencia (sin guion) y no-violencia (con guion): la primera es aquella que piensa la no-violencia como positividad, la segunda como “negatividad” en tanto negación de las violencias. Ello no obedece a un error gramatical sino a una postura política (López. 2009)

## Acerca de las distintas concepciones de paz y de las pedagogías de paz

¿Cómo construir, desde todas las esferas de la vida social, cultural y política nacional, nuevos valores que permitan una sociedad más justa, equitativa, incluyente y no-violenta, donde el valor de la igualdad no provenga de la homogeneidad, sino del respeto y valoración del otro; es decir, donde se asuma el derecho a ser iguales en la diferencia?

Un territorio multiétnico y pluricultural como el nuestro debe ser capaz de incluir las tradiciones de lo indígena, lo negro, lo campesino, lo regional, tan despreciado aún por los grupos dominantes. Los(as) colombianos han emprendido un largo camino hacia la paz; han experimentado múltiples espacios nuevos en los que se esbozan nuevos órdenes, diferenciados del duro orden de la guerra, nuevas maneras de encuentro y convivencia. Si cesan los truenos de los fusiles y las bombas se va a crear una situación propicia para la creación y la imaginación de mundos nuevos.

Pero los conflictos no cesan. Lo que hay que esperar es que mejore su calidad y que se expandan los aprendizajes para tramitarlos de otras formas. En ese sentido, la paz no está a la vuelta de la esquina. Se trata de emprender la construcción colectiva de nuevos valores y de reivindicar en ello, la memoria y la verdad de lo ocurrido, tanto como las resistencias a la guerra que siempre estuvieron presentes.

Si la paz es múltiple y plural hay que ver sus distintos enfoques. El Observatorio para la Paz ha planteado, con razón, la existencia de muchas paces. Históricamente y desde diversas visiones se han construido aproximaciones a conceptos y prácticas de paz, que este grupo de investigadores y pedagogos ha relacionado de manera sistemática, así:

- “Paz negativa: ausencia de guerra, no-guerra: bien sean una guerra entre Estados o interna
- Paz positiva: ausencia de violencia estructural (Johan Galtung)
- Paz como una nueva comprensión del conflicto
- Paz en el micro-espacio y en perspectiva de género: implica la superación de las violencias en relaciones interpersonales, la familia, la escuela, en especial la violencia de género
- Paz holística, interior y con la naturaleza: implica superar la idea del ser humano como amo y señor de la naturaleza y entender que si no nos ubicamos como parte del ambiente, desde una ética del cuidado, no podemos hablar de paz. Paz holística e interior es la búsqueda de la paz en el interior de cada ser humano y es aquella paz que incluye aspectos espirituales
- La paz como noviolencia: puede ser vista como estilo de vida, como formas de resolver conflictos y como estrategia política de transformación de la realidad
- Paz imperfecta: nos acerca una manera de ver la paz como construcción en la medida de nuestras posibilidades sin pretensiones de una paz total
- La paz en las culturas: la paz existe en todas las culturas y entre ellas en nuestras culturas indígenas, negras y mestizas”. (Observatorio para la paz, 2016, p. 14)



Son entonces muy variadas las entradas para comprender los procesos que están en marcha. Debemos entonces, como sugiere el Observatorio, acudir a nuestras percepciones, sensibilidades y razonamientos para vivir y entender las paces desde nuestras propias experiencias y contextos variados. Nos daremos cuenta que no tienen por qué ser excluyentes y, que lo más seguro, es que sean complementarios.

Para nuestro caso, la paz como no violencia y como cultura nos proporciona herramientas muy versátiles para abordar las pedagogías de paz. La *Enciclopedia de paz y conflictos* de la Universidad de Granada define la pedagogía de la paz como:

*“El conjunto de teorías y prácticas educativas orientadas a la construcción de la paz a través de un modelo concreto de educación considerada como un proceso dirigido tanto a los individuos como a la sociedad para que actúen, conforme a los principios de la Cultura de Paz, respetando los derechos humanos, a favor del desarrollo sostenido de los pueblos, la protección y conservación del medio ambiente, la aspiración y acción en pro del desarme, del desarrollo y seguridad humana, el fortalecimiento de la convivencia social y la solución no violenta de los conflictos”.* (López, 2004, p. 930)

Es decir que hay un escenario privilegiado para construir la paz y ese es la educación. Para ello hay problemas éticos a enfrentar, también jurídicos. Por ejemplo, la Constitución colombiana consagra en su artículo 22 que “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”. Sin embargo, el curso de las fuerzas en confrontación no respetó ni este derecho ni los derechos humanos de millones de víctimas. Hay de por medio un gran dilema ético y moral en el curso de la construcción de esta nación.

La Enciclopedia de Paz y Conflictos, señala que la cultura de paz y los derechos humanos, entre otros, adquieren gran relevancia en la formación de ciudadanos(as) pacíficos. Hay un reto enorme para los proyectos de pedagogías para la paz: contribuir a crear los nuevos campos sociales y políticos para la emergencia de ciudadanías de paz y, una vez más, todo ello está atravesado por la cultura.

## Biopedagogía y bioaprendizaje: ¿Qué significa aprender de la vida?

Se habla de bio-pedagogía, como una pedagogía en cuyo núcleo se constituye una política de la vida, uno de cuyos nodos explicativos es comprender lo vivo como memoria, algo que es enunciado por la biología molecular contemporánea, como bien lo señalan Margulis y Sagan:

*“La esencia de lo vivo es una memoria, la preservación física del pasado en el presente. Al reproducirse las formas de vida vinculan el pasado al presente y graban los mensajes para el futuro”* (Margulis & Sagan, 1996, p. 64)

Uno de los fundamentos que explican la prodigiosa capacidad de comunicación y de síntesis entre la totalidad y lo que hay de singular en el orden implicado, es el de la memoria, presente de manera indispensable en los actos de creación y realización de lo sensible.

La memoria también contribuye a crear un campo de relaciones entre lo pedagógico y lo estético (en tanto que la pedagogía de la vida es una sucesión de acciones creativas y de producción de novedades). En esa dirección, hay que aproximarse a



un concepto de la memoria que se deslinda de la idea peregrina de que su objeto es migrar en busca de los recuerdos enterrados en un territorio estático, como verdades preconcebidas.


La memoria, para la pedagogía vitalista, es la capacidad de actualización de lo que hay de profundo en nuestra sensibilidad, en nuestros orígenes sociales e individuales; la fuerza que nos hace posible traer virtualmente la herencia de nuestros vínculos ancestrales y transformarlos en materia, información y energía de los actos creativos de hoy. Son actos de producción inédita y no una simple evocación o reproducción del pasado; es algo así como que resuciten nuestros muertos, a través de la memoria que los convoca y los incorpora al haz de conocimiento y de prácticas del hoy y del mañana.

Las comunidades indígenas han aprendido a hacerlo secularmente, en ellas viven las sabidurías ancestrales, sus espíritus se conectan con los de sus antepasados; sus creencias no son entes inertes, sino energías que activan poderosamente su deseo colectivo, su resistencia y su proyección hacia nuevos modos de existencia que no pierden las raicillas rizomáticas con sus antepasados, ni la perspectiva del buen vivir. Contemplemos entonces la memoria como uno de los dispositivos sociales e individuales, vinculado al conocimiento social, como motor de nuevas maneras creativas de resolver las necesidades humanas de una vida plena y gozosa.

### Territorios y zonas potenciales para la paz

Activar los territorios y zonas potenciales para la paz requiere de constituir colectivamente nuevas lógicas del pensar, estrechamente ligadas al existir. Este es un problema de naturaleza epistémica que se desenvuelve en torno de la constitución de enfoques críticos para imaginar alternativas a la educación tal como lo conocemos y que, desde el punto de vista de una pedagogía mediada, ha de crear las condiciones para acoger la diferencia, respetar las potencias singulares que de ella emanan y proponer los puntos de confluencia que hagan emerger esos microcosmos vitales a los que llamamos: territorialidades emergentes.

Como se trata de nuevos órdenes de relaciones, que no están dados, sino que hay que animar a que surjan en esa combinación entre la vida y la utopía, entre la vida que acontece y la vida que está por venir (combinación que además está mediada por la memoria), las territorialidades emergentes hay que inventarlas. La invención no es otra cosa que una co-creación que requiere que concurra una multiplicidad de singularidades, de mónadas, de fractales vitales.

76  Las territorialidades emergentes para la paz son pequeños nuevos mundos, que se relacionan en red con otras posibilidades, con otros intentos de que surja la novedad. Se ponen en contacto y se retroalimentan deseos, saberes, creencias y capacidades que antes habían estado aislados, fragmentados por los procesos de subjetivación dominantes, que en la educación están expresados en el moldeamiento de las conciencias a través de proyectos como el de “enseñanza- aprendizaje”.

Los conceptos y las prácticas pedagógicas ligados a los procesos de la producción de la vida no pueden propiamente “enseñarse”, en el sentido de la transmisión de un conocimiento o un método que hagan posible la “adquisición” de unas compe-

tencias para bien vivir. Con esto solo estaríamos en un proceso de reproducción y reiteración de subjetividades subordinadas, pasivas, que dan como resultado sujetos rígidos, aislados de las dinámicas de la vida.

Por el contrario habría que andar por los trayectos del bio-aprendizaje, donde los grupos comunitarios aprenden de la experiencia común, desmontan el espacio del “enseñante” y el “aprendiente”, para dar paso a campos políticos y éticos de gran intensidad que se amarran alrededor de la vida y que pueden manifestarse como comunidades aprendientes que no cesan de experimentar y recorrer trayectos para la producción de lo nuevo.

La mediación pedagógica y la comunicación no violenta surgen como red de agenciamientos que potencian la diferencia y la creación. Esto para territorios en conflicto como la escuela, exige avanzar en el perfilamiento de una pedagogía mediada por la vida que se comprenda, en una perspectiva compleja, como el entrelazamiento de procesos innovativos, destinados a ser nichos para la creación, para el surgimiento de lo nuevo, de lo inédito, de lo que era mera posibilidad.

Para que esto cobre sentido se hacen indispensable muchas fuerzas en movimiento, muchos saberes y conocimientos dialogando y fecundándose y la percepción de que hay muchas conciencias en ebullición que producen invenciones múltiples, en principio, inconexas. Las territorialidades fértiles para este tipo de acontecimientos creativos acogen a esta especie de multi-conciencia que proviene de una multiplicidad de inventores o creativos anónimos que se acoplan y producen nuevos conocimientos mestizos, nuevas aproximaciones al mundo de la vida, que van constituyendo y reconstituyendo un cerebro y una fuerza sociales. Este producto que emerge no es la sumatoria de “yoes” individualistas, sino el dibujamiento de un “yo” social que transforma las singularidades en un nuevo momento de creación e innovación.

Hay que ubicar la mediación y la comunicación no violenta como una red de “agenciamientos”<sup>21</sup> que conectan distintos campos de fuerza, que permiten la circulación y el fortalecimiento de la diferencia, que sostienen la heterogeneidad y promueven la multiplicidad y el pluralismo. La mediación, como agenciamiento, es una operación de la conciencia múltiple, no surge espontáneamente, implica el despliegue de conocimientos y prácticas subjetivas que afectan a todos (as) los involucrados(as) y que implica la separación crítica de las prácticas rutinarias de los sujetos, en un movimiento de des-territorialización de los campos del saber y del poder establecidos.

---

21 La noción de “agenciamiento” ha sido tomada de la perspectiva post-estructural de Deleuze- Guattari. Para el primero “el agenciamiento es el vehículo del deseo”; para el segundo es una: “Noción más amplia que la estructura, sistema, forma, proceso, etc. Un agenciamiento comporta componentes heterogéneos sea del orden biológico, social, maquínico, gnoseológico, imaginario, etc.” (Guattari; 1995: 201)



Al dar aliento a estas prácticas y a estas nuevas formas del aprendizaje colectivo se inician procesos de re-territorialización que pasan por la generación de unos nuevos contextos- emergencia de nuevas territorialidades- que aumenten las posibilidades de combinación de las fuerzas activas, que susciten y encadenen afectos de vida, que permitan el tránsito de intensidades y que favorezcan distintos tipos de experimentación.

En ese sentido, los ejercicios de mediación se orientan a minar los territorios de las certezas y los principios establecidos y, a través de las rupturas, desgarrar las estructuras y territorios solidificados de la dominación. Toda pedagogía mediada debe activar los deseos de cambio que han sido bloqueados por las fronteras de los territorios hegemónicos. Para ello ha de construir dispositivos emancipatorios que habiliten nuevos encuentros y confluencias promovidas por el discurrir del deseo colectivo de liberación.

En esos encuentros van emergiendo otras territorialidades para la lucha, para la resistencia, para el saber; en principio serán borrosas, líquidas, sin vocación de permanencia, signadas por la mutua afectación entre los sujetos colectivos y que procuran privilegiar los afectos afirmativos de vida: el amor, la solidaridad, el humor, el goce estético, la comensalidad, la hospitalidad.

## El proceso de sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias se entiende en esta investigación como una estrategia que permite conocer las realidades e innovarlas, busca la transformación de una práctica a partir de la construcción de conocimiento y reconoce la complejidad del hecho educativo. (Flores, 2012: 88).

*“La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (Jara: 49).*

Se trata de proponer sistematizaciones que puedan leerse desde el pensamiento crítico de la diferencia, lo que implica tomar distancia de metodologías lineales y cuantitativistas propias del paradigma cartesiano y positivista. Es lo que algunos investigadores plantean como el acercamiento a una “tercera cultura” que permita una aproximación compleja a la sociedad. Hay que recordar que autores como Félix Guattari, filósofo post positivista, señaló al respecto que:

*“ya no se tiene frente a frente un sujeto y un objeto, y en tercera posición un medio de expresión. La repartición entre el campo de la realidad, el campo de la representación y el campo de la subjetividad, ha dejado de operar. Lo que tenemos es un agenciamiento colectivo, que es a la vez sujeto, objeto y expresión. El individuo ya no es aval universal de las significaciones dominantes. Todo puede participar de la enunciación, tanto el individuo como las zonas del cuerpo, las trayectorias semióticas y las máquinas conectadas en todos los horizontes”<sup>22</sup>*



Este proyecto apunta a una perspectiva post-positivista que involucra elementos desechados por el cientificismo, tales como el papel de las decisiones individuales, la propensión a la autonomía de los sujetos, la influencia de la espiritualidad, de la cultura y del azar. Con ello se procura buscar sistemas abiertos y reconocer la potencia de la auto-organización de los fenómenos sociales.

La sociedad es concebida como un universo de relaciones, complementarias y antagonistas, en donde la singularidad y la diversidad se desplazan por trayectos generalmente imprevistos que producen encuentros y reorganizaciones en lógicas como: ordenamiento- desórdenes- descubrimiento de nuevos órdenes y nuevas formas de organización. O, como aquellas que basan su análisis en métodos rizomáticos en relación a devenires de lo que aún no es visible pero conlleva en sí la semilla de la transformación. Estos son muy útiles para entender dinámicas como las que se dan alrededor de la construcción de territorios, en el movimiento constante territorialización-desterritorialización-reterritorialización (Useche, 2016).

Estar en coherencia con el pensamiento crítico implica la participación activa de la comunidad académica y de la comunidad con la cual se interactúa. Aquí es fundamental la perspectiva del investigador social cuando se sumerge y comparte con la comunidad investigada como método para producir conocimiento, para impulsar el diálogo de saberes y, sobre todo darle un nuevo lugar, activo y decisivo, a los pensamientos subalternos. Ejemplos de ello son los trabajos de investigadores colombianos como Orlando Fals Borda o Alfredo Molano en su obra sociológica y periodística, quienes al describir la realidad no se atan a una metodología prescrita, pues en su foco de atención está la voz de la comunidad, su cultura, sus relaciones con el territorio.

Las investigaciones en el campo educativo pueden ser enriquecidas con estas nuevas propuestas y experimentaciones. Una pedagogía crítica basada en la vida, le da fundamento epistemológico a las distintas prácticas de pedagogía y aprendizaje social.

Como fruto de la sistematización de las experiencias se obtuvieron documentos que dan cuenta del trabajo que se viene desarrollando por los y las docentes participantes en cada uno sus colegios y que generó encuentros que hacen posible el compartir diversas prácticas pedagógicas. Estos tienen diferentes miradas y enfoques, en la búsqueda de un objetivo común: cómo construir territorios de paz en los colegios y sus entornos. Los productos de las sistematizaciones se encuentran en el capítulo 5 del presente libro.

## **A manera de conclusión**

En coherencia con los referentes teóricos y la ruta metodológica expuestos en los anteriores capítulos, es importante analizar en qué medida la estrategia de cualificación con redes de docentes aporta a la construcción de territorios de paz en la escuela y en que espacios se hace más evidente esta formación. Tomando en cuenta que la investigación asumió desde un principio la importancia de las redes académicas como estrategia que transita en las territorializaciones de paz, es importante establecer los campos donde se hizo más evidente el impacto del proceso en las transformaciones de los colectivos escolares:





*Campo Formativo o de Cualificación Docente:* A través de los tres ejes temáticos planteados en el diplomado, se logró organizar una propuesta de cualificación docente que enfatizó en subjetivaciones, pedagogías para la paz y resistencias. Esta propuesta poliédrica logró enganchar campos fundamentales relacionados con lo político, lo educativo, lo subjetivo y lo ético en una perspectiva de construcción de territorios de paz.

*Campo Político o de Transformación Social:* Este campo buscó la articulación entre el proceso formativo y los procesos de organización de los docentes en los territorios escolares. A partir de la interacción con los docentes se logró un esclarecimiento de lo que está ocurriendo en cada una de las instituciones educativas en relación al problema de la paz y la No-Violencia, y de la manera como los colectivos de docentes le apuntan a esta intención nacional.

Lo que interesaba era dar cuenta de las tendencias políticas presentes en los contextos educativos en referencia al fenómeno de la paz, privilegiando las *formas otras*, esto es, las resistencias afirmativas. Quiere esto decir que la investigación le apuntó a la comprensión de las fuerzas en movimiento que se despliegan en el ejercicio educativo por la paz, y además, la particular manera como estas fuerzas se relacionan con otras que las detienen o las fortalecen.

Darle visibilidad a las resistencias afirmativas y a los agenciamientos colectivos se convirtió en el objetivo de este campo que enmarca la dimensión política de la investigación, señalando aquellas circunstancias que como mesetas que se levantan en un paisaje reflejan formas otras de organización y movilización en las instituciones educativas en Colombia. Sin este análisis sobre lo emergente, estas transformaciones por la paz permanecerían mudas, de tal forma que es en este punto preciso donde se inserta el carácter político y ético de esta investigación que está comprometida con el discernimiento de aquello que está cambiando en las colectividades de docentes y el lugar político hacia el que apuntan históricamente.

Investigar sobre las resistencias es también explorar el plano de lo creador, o sea, lo que emerge como novedoso a partir de estas prácticas y que necesariamente está asociado a otras formas de gestión y organización que irrumpen para producir acontecimientos que crean nuevos sentidos sobre el acto educativo y su posibilidad de constituir ciudadanías críticas para la paz.

En síntesis, el campo político de esta investigación se orientó hacia el descubrimiento de fuerzas moleculares e imperceptibles que circulan en las instituciones educativas y de las probables fugas que se trazan en relación con la constitución de subjetividades que aportan nuevos sentidos sobre la paz.



*Campo de Investigación o de Sistematización de Experiencias:* Este campo orientó a la sistematización de experiencias pedagógicas de los maestros y maestras que participaron en la investigación y que conducen a pensar críticamente la escuela y a construir territorialidades de paz. La sistematización no es simplemente un calco de un territorio; es mapa y este es una interpretación del territorio que devela desterritorializaciones y creaciones y que permite un acercamiento a la riqueza de la realidad y las emergencias.

La importancia de la sistematización de experiencias está dada por su posibilidad de construir y transformar realidades, evidente en las perturbaciones provocadas por la emergencia de la experiencia innovadora. La reflexión sobre la experiencia desencadena un proceso de movilización de flujos y energías que puede contagiar las colectividades de cada institución educativa y hacer emerger lo mutante.

La investigación se orientó a comprender la experiencia pedagógica en clave de ruptura, en tanto que ésta se instaura como un proceso que apunta a reconocer las transformaciones escolares que emergen en la superficie de lo institucional. En esta dirección, no se trata de describir o interpretar la experiencia, sino de visibilizar y develar las transformaciones, los desplazamientos y las inversiones de sentido que emergen en la experiencia pedagógica innovadora.

Es importante destacar las consideraciones de orden político y epistemológico que se tuvieron en cuenta en la sistematización de experiencias: a) exploración de líneas de fuga, es decir, prácticas docentes que se ubican como fuerzas políticas que están en el afuera de lo sedimentado e instituido y que constituyen subjetividades de resistencia. b) seguimiento a la dimensión creadora de la investigación referida a tiempos y memorias minoritarias que dan lugar a la experiencia innovadora. La mirada investigativa se dirige a la emergencia de la diferencia y a la manera como ésta se alía con lo minoritario.

El abordaje de la diferencia es inseparable de una perspectiva investigativa que pone en escena metodologías y técnicas orientadas a develar las localizaciones de poder que habitan las experiencias pedagógicas. La sistematización de experiencias debe activar canales comunicativos que permita a los docentes poner en palabras aquello que es diferente y como tal escapa a formas sedimentadas de pensar y existir, y además, señalar las trayectorias de poder que constituyen las experiencias innovadoras de escuela.

Estos tres campos de orden formativo, político y de investigación aportan a las territorializaciones de paz, en tanto señalan nuevas formas de pensar, existir y avanzar en el contexto de un país que asume la paz como su objetivo prioritario y que plantea nuevos retos educativos que transforman la escuela actual, generando otras maneras de relacionamiento con la política y con el sentido que adquiere la pedagogía en este nuevo escenario nacional.







## Capítulo 4.

# Estrategia formativa y proyecciones

Este capítulo recoge las conclusiones generales y proyecciones del trabajo investigativo, estructurado en tres temas: a) Lineamientos de la estrategia de formación que orientó el trabajo formativo en el proceso de investigación b) Recomendaciones que surgen de la propuesta formativa e investigativa y que pueden ser recogidos en una segunda fase del proyecto c) Propuesta procedimental para afianzar una “Red de educación para la construcción de territorios de paz en Colombia”.

### Estrategia de formación

El objetivo es realizar un acercamiento a la estrategia de formación orientada desde la investigación sobre “Construcción de Territorios de Paz”, mostrando la convergencia entre las concepciones epistemológicas y metodológicas que aporta la propuesta de Redes y Territorialidades y las propuestas sobre Comunidades de Saber y Comunidades de Práctica.

### Existencia de comunidades de saber: punto de partida

Desde los términos de la convocatoria para la participación en el diplomado y la forma como se procedió a la selección, se hizo explícito el propósito de integrar una comunidad de docentes interesados en la investigación sobre problemas relacionados con la construcción de territorios de paz en la escuela y el fortalecimiento de los grupos o redes a los cuales se vinculan, con base en estrategias participativas y de colaboración de forma presencial y virtual. Al respecto se consignó explícitamente en la convocatoria que:

*El propósito principal es propiciar el diálogo, el trabajo colaborativo y el compartir de saberes pedagógicos e investigativos, en donde intervengan intereses y afinidades comunes, cuya reflexión permita reconocer realidades y avanzar en la construcción de comunidades de saber y práctica pedagógica. La estrategia se desarrollará bajo la modalidad de diplomado y de un proceso de sistematización de experiencias en red en torno a la temática mencionada.” (Documento IDEP, 2016)*



En tal sentido, se partió del reconocimiento de la existencia de comunidades de saber que han avanzado en la comprensión de problemas relacionados con el territorio escolar, que aportan conocimientos derivados de sus experiencias investigativas y sus prácticas pedagógicas, que comparten intereses en torno a la profundización y reconocimiento del contexto y sus problemas conexos y que, además, están conformados en grupos o redes que se busca fortalecer y consolidar mediante el trabajo compartido.

En consecuencia, el punto de partida se ubicó en las prácticas territorializadas de los docentes y su reflexión, que tiene como telón de fondo los postulados teóricos de los tres ejes temáticos indicados en los anteriores capítulos. Los espacios presenciales fueron proyectados como el momento para compartir el saber de los investigadores y tutores con el saber construido por los docentes en sus prácticas pedagógicas, así como en la interacción con sus compañeros de Diplomado y los auxiliares de investigación, a fin de proyectarlas más allá de lo que inicialmente se concebía en las propuestas registradas, como producto del trabajo cooperativo y participativo.

### Articulaciones entre teoría y práctica

La ruta metodológica de la estrategia de formación se sustentó en las experiencias previas de los docentes y en un saber pedagógico construido, desde el cual asumen críticamente las propuestas teóricas desarrolladas en los tres ejes temáticos.

La focalización de las reflexiones individuales y colectivas generaron un espacio dialógico que posibilitó la construcción compartida de conocimientos, el mutuo aprendizaje y la articulación entre problemas y redes, entre teoría y práctica. Un punto relevante fue la intencionalidad de la teoría seleccionada y su aplicabilidad en la realización de los proyectos y en la definición de criterios para la sistematización, en tanto posibilita la construcción y reconstrucción de sentidos.

Por otra parte, la comunicación que nutre las relaciones sociales en el aula está presente tanto en las prácticas presenciales y no presenciales. En tal sentido, se anuncia en el saludo de bienvenida al aula virtual que:

*A través de las sesiones presenciales y el acompañamiento virtual esperamos generar procesos de reflexión, discusión y actualización profesional, acompañarlos en la sistematización de experiencias en red -relacionadas con la temática del conflicto y la construcción de territorios de paz en el ámbito de la escuela- y proponer rutas y/o recomendaciones en el orden pedagógico y de política, que aporten a la consolidación de comunidades de saber y práctica pedagógica en torno al tema de la construcción de territorios de paz.*



El deseo de los participantes, sus intereses y las posibilidades de encuentro para compartir conocimientos se estableció como el punto clave para avanzar en la articulación de los procesos de formación, la consolidación de redes de docentes y, por consiguiente, en la conformación de comunidades de saber. En este proceso se desdibujan los límites entre espacios de interacción, relaciones entre disciplinas y mediaciones.

## Redes y comunidades de saber

Las redes son espacios de construcción social de conocimientos que se sustentan en los intereses comunes de un colectivo que actúa a través de formas de participación localizadas y deslocalizadas, alrededor de problemas propios de las escuelas y comunidades en las que cumplen su labor profesional. En tal sentido, se constituyen en elementos indispensables para la cualificación docente, tanto en el plano académico como político y también en el devenir subjetivo.

Las redes de maestros se sustentan en la formación de una cultura centrada en la cooperación, que moviliza una serie de esfuerzos intelectuales, metodológicos, emocionales y físicos, para coordinar puntos de vista con el propósito de transformar las prácticas educativas, fortalecer los saberes que circulan en la escuela y cualificar la labor docente (IDEP, 2015, p. 12)

Algunos de estos planteamientos se vinculan con los desarrollados por el Doctorado en Estudios Sociales al interior de la Red Iberoamericana en Estudios Sociales-RIES y de CLACSO, en torno al papel de las redes y los productos que debe surgir de ellas en el campo de la circulación del conocimiento y las transformaciones sociales. A este respecto, se pueden destacar dos de ellos:

- a) Documento maestro de la red Iberoamericana en Estudios Sociales: Este es un documento en construcción permanente que tiene como objetivo mostrar el proceso de creación y puesta en marcha de la red Iberoamericana en Estudios Sociales a la cual pertenecen 24 instituciones de Latinoamérica, el Caribe y España. En la propuesta de esta red hay un acercamiento a los objetivos, proyecciones, intereses y responsabilidades sociales que debe tener una red, además señala las líneas y campos de investigación asociados a una red que se preocupa por investigar en territorialidades de paz y pensamiento crítico.<sup>1</sup>
- b) Publicaciones<sup>2</sup> del GT CLACSO en Subjetivaciones, Ciudadanías Críticas y Transformaciones Sociales<sup>3</sup>: Son tres publicaciones de amplia circulación latinoamericana donde se muestran los avances de esta red en temas relacionados con las subjetivaciones política, el pensamiento crítico y la construcción de territorios de paz.

Las redes contribuyen a generar espacios presenciales y virtuales de debate, reflexión crítica y fundamentación sobre temas y problemas del interés de cada red, contando siempre con una mediación tecnológica que permita redistribuir

---

1 A esta red, creada en 2014, pertenece el IDEP y la articulación se ha dado a partir de una propuesta que incursiona en la formación para la crítica y la construcción de territorios de paz. Algunos de los avances dados en este documento serán recogidos en la propuesta de red que se presenta al final de este informe.

2 Referenciadas en la bibliografía de este informe.

3 El IDEP hace parte de este Grupo de Trabajo que funciona como una red de investigadores en Subjetivaciones Políticas y pensamiento crítico. A partir de esta vinculación se han realizado investigaciones conjuntas IDEP/Universidad Distrital en diversos temas: tendencias postgénero en la educación, sistematización de experiencias y creación de comunidades pedagógicas, liderazgos en directivos docente, cartografías existenciales, entre otros temas.



las prácticas y los saberes construidos colectivamente y difundirlos ampliamente en contextos nacionales, latinoamericanos y mundiales. En consecuencia, esta investigación y el Diplomado, en tanto que hacen que parte de las acciones de dos grandes redes internacionales, están claramente concebidos para contribuir a la consolidación de comunidades de saber, a la potenciación de pensamiento crítico y la construcción de territorios de paz.

## Comunidades de práctica

A lo largo del presente texto se ha hecho énfasis en la importancia del trabajo compartido para aprender y avanzar en la construcción y consolidación de comunidades de docentes que investigan sobre problemas que les interesan, en la perspectiva de encontrar puntos de confluencia en la acción pedagógica y social, a través de actividades presenciales y virtuales marcadas por la participación y la intencionalidad investigativa y crítica. Tales aspectos que se relacionan con el concepto de Comunidades de Práctica, que remite a *“un grupo de personas que comparten y aprenden unos de otros a través del contacto físico o virtual, con una meta o necesidad de resolver problemas, compartir experiencias (...)”* (IDEP, 2016a, p. 2). Asimismo, *“las comunidades de saber y práctica pedagógica son reconocidas como oportunidades en aumento de construcción colaborativa, de investigación y de producción de saber desde diversos tipos (acción, teórico, de análisis)”* (IDEP, 2016b, p. 65)

Además de compartir intereses profesionales, intencionalidades investigativas y deseo de sistematizar y compartir las experiencias, los grupos de docentes que trabajaron en esta investigación se caracterizan por su diversidad y heterogeneidad.

Las comunidades de práctica ponen de manifiesto desarrollos heterogéneos en las formas de organización en redes, en las cuales se advierte también una amplia gama de intereses que abarcan desde problemas investigativos generales, problemas profesionales o curriculares específicos, problemas sociales y culturales definidos hasta quienes no han clarificado sus intereses o no cuentan con una tradición de trabajo organizado.

De allí la importancia del trabajo en red como estrategia que contribuye a compartir y gestionar el conocimiento mediante la transferencia que opera en el proceso de discusión y reagrupamiento de los problemas, la focalización temática para la elaboración de estados del arte y el reconocimiento de los contextos que conduce a la sistematización de las experiencias y a la búsqueda de los lenguajes adecuados para comunicarlas.

**86** *La metáfora de la red nos ubica en que las singularidades no son las partes que se suman para obtener un todo sino que construyen significaciones en la interacción; en que una organización compleja es un sistema abierto de altísima interacción con el medio, donde el universo es un entramado relacional. El conocimiento ya no busca la certeza sino la creatividad; la comprensión antes que la predicción; revaloriza la intuición y la innovación.* (Dabas, 2013, p. 29)



La posibilidad de partir del reconocimiento de las prácticas conlleva progresivamente a cambios significativos en la interpretación de los problemas y las propuestas de acción.

Dicho proceso de re-conocimiento individual y social parte de las experiencias previas, se problematiza en las experiencias compartidas y se expresa en nuevas miradas y conceptualizaciones, con avances y retrocesos, puesto que, como lo señala la autora antes citada, esto implica “una migración epistemológica”:

*Esta no se produce de un día para otro; está acompañada por momentos de entusiasmo por lo nuevo; otros, de miedo por lo que se dejó; algunos, en que lo diferente a emprender resulta difícil de realizar y por lo tanto nos tienta a regresar a las formas conocidas.* (Dabas, 2013, p. 30)

## La presencialidad y la apropiación de los ambientes virtuales

Dado que la interacción, esto es, la acción entre personas que comparten intereses y metas, constituye la base de las comunidades de práctica, el uso de herramientas virtuales es indispensable para complementar la reflexión adelantada en forma presencial.

En este caso, se recurrió permanentemente al uso del correo electrónico y al aula virtual, a través de los cuales se distribuyeron informaciones, se alimentó la interrogación y profundización sobre problemas, se generaron tareas que contribuyen a precisar los alcances del proyecto y se fortalecieron dinámicas de cooperación que complementaron las exposiciones de los docentes y la participación en los espacios presenciales.

De gran importancia para el fortalecimiento de las comunidades de saber y de práctica es el recurso a los medios virtuales, razón por la cual se consideró necesario el acercamiento de los docentes al aula virtual y la invitación a interactuar a partir de la formulación de preguntas de reflexión sobre el tema y la aplicabilidad de la teoría en los proyectos, la animación de los foros; la disposición de lecturas complementarias en el repositorio y la asignación de tareas y actividades relacionadas con el desarrollo y sistematización de las propuestas (intuiciones sobre el problema y mapa de conceptos, por ejemplo).

Igualmente en el transcurso de la investigación se incorporaron otros instrumentos, tales como las relatorías que realiza la monitora asignada para cada módulo, el acompañamiento de los monitores al proceso de sistematización y escritura de la experiencia pedagógica, la consolidación de grupos y la construcción del problema; la grabación de videos de todas las sesiones, además de los recursos utilizados por los docentes en cada sesión y los instrumentos previstos para la recolección y organización de los productos asociados al proceso, entre otros.

Pese a la disposición permanente de estos recursos y aunque no se trató de un proceso de formación en modalidad virtual, las herramientas propuestas fueron muy poco utilizadas por los docentes. Esto indica la necesidad de promover con mayor intensidad una cultura de la comunicación virtual con propósitos académicos e investigativos, por tratarse de medios muy potentes en el trabajo de las redes y la conformación de comunidades, los cuales aún son subutilizados por los docentes participantes.





## Consideraciones finales sobre la estrategia formativa

El acompañamiento del proceso de formación, a través de la asesoría a los proyectos pedagógicos, se orientó a la articulación entre los planteamientos teóricos de los ejes temáticos, mediante la focalización guiada por los tutores y la reflexión de los docentes sobre los problemas inicialmente planteados, para llegar a la formulación de enunciados propios y nuevos sobre los problemas, la búsqueda de sintonía entre los diferentes grupos, el reconocimiento de los contextos de investigación a partir de las cartografías y el afianzamiento de los procesos colectivos de las redes como espacios de articulación y de convergencia entre saberes y prácticas.

La sistematización de las experiencias y su posterior socialización no solo visibilizó lo emergente en cuanto a territorializaciones de paz en contextos educativos de instituciones públicas de Bogotá, sino que aportó a la conformación de comunidades de saber, en tanto se trata de redes de docentes que investigan sobre problemas inherentes a sus territorios escolares, comparten intereses relacionados con sus contextos y sus prácticas pedagógicas y reflexionan sistemáticamente, pensando en red sobre las potencialidades de sus territorios, con el apoyo de las mediaciones virtuales.

Esta perspectiva de trabajo se relaciona con el planteamiento del IDEP sobre el papel de las redes de docentes en la conformación de comunidades de saber, cuando se señala que:

*“las redes de maestros investigadores surgen a manera de Comunidades de Saber en tanto están ligadas a un interés común, a una problemática que es abordada de manera conjunta y que además involucra una reflexión situada toda vez que surge como parte de la reflexión y problematización de su práctica.”* (IDEP, 2016, p. 11)

El trabajo colectivo, la construcción compartida de problemas y las metodologías participativas desde las cuales se realizó la fundamentación teórica y metodológica, así como la sistematización y la socialización de las experiencias, también se relacionan con el concepto de Comunidades de Práctica entendidas como:

*“otras formas de producción de conocimiento que no necesariamente están ligadas al ejercicio teórico individual sino a una “experiencia de participación” que tiene por lo menos tres dimensiones como características esenciales: el compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido (creación de recursos para compartir significado).* (IDEP, 2016, p. 2)



Las diversas estrategias del Diplomado orientaron las acciones de formación en una perspectiva convergente y complementaria entre las nociones de Redes y Territorialidades, Comunidad de Saberes y Comunidades de Práctica, más que tratarse de conceptos paralelos o divergentes. En este caso, se trata de la confluencia entre comunidades de práctica pedagógica en territorios escolares susceptibles de ser investigados desde los saberes construidos previamente, compartidos con otros, resignificados a través de las reflexiones guiadas por el proceso de formación y finalmente, sistematizados creativamente recurriendo a diversos lenguajes y formas de participación en red.

Como se señaló en la caracterización del grupo de docentes, en cuanto a sus intereses y redes a las que pertenecen, se observó una gran diversidad en los campos de estudio y problematizaciones, lo cual no fue impedimento para que a través de las redes se identificaran convergencias en los territorios escolares ligadas a los saberes y las prácticas.

Las redes, en tanto comunidades de saber son descentralizadas, promueven la autonomía de los docentes, se puede entrar y salir de ellas según los intereses, las relaciones se construyen entre pares, responden a los modos particulares de enfrentar los problemas y de comprenderlos desde prácticas particulares, contribuyendo decisivamente a la consolidación de comunidades de saber y práctica.

Por lo tanto, son propias de estas comunidades: la transversalidad, la inter y transdisciplinariedad, la diversidad de problemas, la pluralidad de enfoques propuestos para su comprensión y redistribución.

## Recomendaciones

Para finalizar este libro, se dejan establecidas unas recomendaciones que surgen de la experiencia investigativa y formativa; tienen como propósito consolidar y seguir avanzando en una propuesta de *red de docentes* que se ocupe de trazar rutas para otras redes o iniciativas organizativas de educadores y que confluya en la construcción de territorios de paz en Colombia, en este periodo de postacuerdo de paz que vive el país:

*Fortalecimiento de la internacionalización en los procesos de formación docente y utilización de mediaciones tecnológicas:* Dada la importancia que tiene actualmente la conexión internacional en los procesos educativos y la necesidad de avanzar a través de redes de investigadores para consolidar propuestas que vayan más allá de lo local y lo nacional, es importante experimentar con cursos que tengan un amplio énfasis virtual a fin de preparar a los docentes para procesos de internacionalización que no pueden hacerse siempre de manera presencial. Esta propuesta responde a la baja utilización de la plataforma virtual en este diplomado, lo cual indica que los docentes aún prefieren la presencialidad del aula a las relaciones mediadas por la virtualidad.

*Cohesión entre redes y grupos de investigación que abordan problemas semejantes a fin de consolidar comunidades de saber:* Dicho proceso ha sido iniciado en el Diplomado a partir del inventario de redes y sus potencialidades en los territorios; sin embargo, para la educación pública en general es pertinente continuar con la cohesión entre comunidades de práctica y de aprendizaje en tanto se pueden potenciar los desarrollos y logros de la comunidad en el plano académico y político.

*Emergencia de líneas de investigación que direccionen los procesos de formación docente:* Aunque en el IDEP se cuenta con campos de formación desde los cuales se direccionan los procesos de formación docente, estos procesos de redes permiten visualizar intereses que emergen desde los colectivos de docentes y contribuyen a reorientar los campos de formación propuestos desde el IDEP.



*Abordaje de problemas emergentes y adopción del trabajo en red.* En la medida que se reconocen líneas de investigación emergentes es posible la consolidación de colectivos que comparten saberes y prácticas desde sus propios intereses y desde una pertinencia que se refleja en el abordaje de problemas que están ocurriendo en el presente y que están contextualizados en los territorios escolares.

*Visibilización de los avances, resultados y proyecciones de los procesos de formación a través de un trabajo de inter-redes:* La circulación de conocimiento ha sido una preocupación constante del IDEP en los diversos procesos adelantados con la Universidad Distrital y el Doctorado en Estudios Sociales y esto se ha conseguido a través de publicaciones y mediante la utilización de tecnologías que siempre están presentes en sus procesos de actualización y formación docente. Sin embargo, se recomienda la ampliación del proceso de redes de docentes, a una conexión inter-redes iberoamericanas y latinoamericanas, que permita alcanzar mayores resultados en la visibilización de avances pedagógicos y propuestas de políticas públicas educativas.

*Incidencia de las redes de docentes en las políticas públicas:* Tomando en cuenta que las redes son contextos públicos con capacidad para incidir en las agendas de los gobiernos y para impulsar procesos de resistencia activa y propositiva, es importante utilizarlas como espacios para la participación y la construcción de nuevas subjetividades políticas agenciadas colectivamente, y de esta manera incidir en la formulación e implementación de las políticas públicas educativas.

## Propuesta para una Red de Docentes

A continuación se presenta una ruta para la creación de una Red de Docentes que trace caminos políticos y educativos hacia la consolidación de la paz en los territorios escolares. Esta propuesta surge del conocimiento acumulado del Doctorado en Estudios Sociales en cuanto al fortalecimiento de redes internacionales, también de sus planteamientos políticos y epistemológicos relacionados con las territorializaciones de paz y finalmente de la experiencia vivida con el grupo de docente en esta investigación sobre “Redes y Construcción de Territorios de paz”.

### Pasos preliminares en la construcción de la Red

*Delimitación del campo de acción de la red:*

Red de Educación para la construcción de territorio de paz en Colombia.

90

*Declaraciones de la Red:*

Al iniciarse una red es importante establecer sus horizontes epistemológicos y políticos y a partir de ellos encuadrar los objetivos, los campos de acción, las líneas de investigación y los productos esperados en un determinado periodo. Respecto de esta red se proponen las siguientes declaraciones:

*Asumir una perspectiva crítica en la investigación:*

Pensar de manera crítica se asume como una forma de vida y una manera particular de existir, que va más allá de una operación cognitiva y que siempre transita en lo molecular y lo minoritario. Pensar implica transformaciones existenciales y



posibilidades creativas en el orden de lo político, lo ético y lo estético. El pensar críticamente se refleja en la creación de nuevas condiciones de vida, otras formas de transitar en lo político, maneras diferentes de relacionamiento afectivo y profundas mutaciones en las subjetividades propias.

*Establecer canales de relación con otras redes de investigadores:*

La Red debe estar conectada a un contexto internacional que interrogue sobre otras formas de abordar las propuestas de paz, la construcción de subjetividades para la paz, la reconstrucción de estos procesos en otros países que han vivido la guerra y el postconflicto, enfatizando en propuestas educativas. Igualmente debe proponer investigaciones entre investigadores de diferentes países, privilegiando lo latinoamericano.

*Conferir sentido político a la internacionalización y las redes de investigadores:*

Este punto plantea el sentido de la existencia de la Red como un actor político que puede interactuar con otras redes internacionales y generar propuestas creativas de democratización y acciones de carácter transnacional y alianzas múltiples como una forma de resistencia a la globalización neoliberal. La Red contribuye a la creación de una nueva sociedad civil global, donde los actores no estatales, entre ellos las redes de investigadores y de cooperación organizadas alrededor de los medios de comunicación, pueden tener incidencia en las transformaciones sociales, la justicia social, la igualdad, las libertades civiles, los derechos humanos.

*Investigar sobre lo emergente:*

La perspectiva epistemológica que está en el origen de La Red se ocupa de problemas que están ocurriendo en relación con la construcción de la paz en Colombia y que transforman de manera incierta planos diversos de organización social y educativa contemporánea. En versión de Sousa Santos se puede hablar en esta Red de la elaboración de una sociología de lo emergente que se encarga de interpretar experiencias e iniciativas sobre construcción de territorios de paz en Colombia y en otras latitudes y a partir de estas comprensiones, señalar problemas de investigación de gran pertinencia en el actual momento histórico del país.

*Establecer giros metodológicos que den cuenta de lo emergente:*

En esta perspectiva de trabajar con lo emergente se debe hacer visible un giro metodológico que se despliega en un doble movimiento: desdibujar aquello que ha perdido vigencia y sentido, y al mismo tiempo, visibilizar las nuevas configuraciones educativas que surgen asociadas a la construcción de territorios de paz. Esta tendencia metodológica transita en varios planos a) visibilizar reales diferencias, esto es, reflejar los procesos que realmente están construyendo territorios de paz. b) dar cuenta de lo que caracteriza estos procesos: sus movimientos, sus tiempos discontinuos y los espacios desestructurados que los constituyen c) Nombrar fugas y microprocesos de transformación.

*Ruta para crear un programa de Investigación de la Red:*

Este programa debe ser lo suficientemente amplio para acoger los intereses investigativos de todas las instituciones educativas o grupos de docentes investigadores. Los puntos que debe llevar este programa son los siguientes:



**Tabla 1. Ruta para crear un programa de investigación de la red**

<b>Nombre del programa</b>	Construcción de territorios de paz: una propuesta desde el sector educativo
<b>Participantes</b>	Se nombran colectivos, esto es, las instituciones o los grupos de docentes que participan.
<b>Campo de investigación</b>	Educación y territorializaciones de paz en Colombia
<b>Antecedentes de la red</b>	Circunstancias que dan origen a esta propuesta, que pueden tener la forma de investigaciones realizadas, publicaciones, procesos formativos, privilegiando acciones conjuntas entre participantes de la red
<b>Duración del programa</b>	Puede presentarse por fases o el total del tiempo. Por ejemplo, el programa durará 6 años con tres fases de dos años cada una.
<b>Interrogantes que orientan el programa de investigación</b>	Los interrogantes develan las preocupaciones epistemológicas, políticas, éticas, metodológicas y teóricas del programa de investigación.
<b>Justificación del programa</b>	Desarrollo de los intereses de la investigación en clave epistemológica y política
<b>Tránsitos teóricos</b>	Posicionamientos teóricos que orientan el problema de investigación. Estos pueden ser múltiples, pero siempre buscando el punto de convergencia o las divergencias existentes.
<b>Campos de investigación</b>	Surgen de las preocupaciones e intereses investigativos de cada uno de los grupos que conforman La Red. Como este programa de investigación es una apuesta para el abordaje de problemáticas que surgen asociadas a la construcción de territorios de paz en Colombia debe tomar en cuenta las profundas transformaciones y cambios sociales que se están presentando actualmente en el país y que demandan otras formas de pensar y de abordar la realidad social y los procesos educativos. Se trata entonces de generar una convergencia entre los diversos campos de estudio que abordan este problema enfatizando en la construcción de pedagogías para la paz y las transformaciones de la escuela contemporánea.
<b>Procedimientos</b>	Se sugieren los siguientes elementos claves como mínimos para tener en cuenta: a) Campo o campos de investigación que se estarán abordando b) Acciones a realizar: investigaciones, publicaciones, encuentros, programas de formación, participación en políticas públicas, establecimiento de alianzas con otros grupos o redes, entre otras. c) Responsables: que instituciones o grupos asumirán cada una de las acciones. Se trata de establecer conexiones entre grupos de investigadores.
<b>Productos esperados</b>	Se aclaran en cada fase de la investigación qué productos deben surgir y quienes son responsables de ellos.



## Formulación de líneas de investigación que orientan las acciones de La Red

Tomando como referente los campos de profundización dados en el programa de investigación adoptado, además de sus convergencias y divergencias, se plantean unas líneas de investigación que podría organizar La Red para su funcionamiento, en relación con el tema central. A manera de ejemplo se proponen las siguientes:

- Paz, acción política y agenciamientos colectivos en la escuela
- Cuerpos y subjetividades para la paz
- Pedagogías para la paz
- Territorialidades escolares para la paz

*Delimitar problemas de investigación que surgen asociados al campo general de La Red y a las líneas de investigación:*

Estos problemas pueden tener correspondencia con cada una de las líneas de investigación o ser transversales a todas o a algunas de ellas. Desde estos problemas se organizan las acciones investigativas de La Red y la conformación de grupos de investigación.

*Establecer canales de comunicación con el sector externo:*

Se trata de hacer visibles los procesos de La Red en el contexto nacional e internacional y establecer canales de comunicación con agentes educativos, gubernamentales, de educación superior, ONG, entre otros, que estén trabajando en torno al postconflicto. Igualmente es importante la conexión de La Red con sectores gubernamentales encargados de las políticas públicas que impulsan los procesos de paz en Colombia

## Bibliografía

- ACNUR (2017). *Situación Colombia*. <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/BDL/2017/10938>
- Agamben, Giorgio (1996). *La comunidad que viene*. Valencia: Pretextos.
- Ángel Maya, Augusto (1995). *La fragilidad ambiental de la cultura*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional. IDEA.
- Arendt, Hanna (2001). *Nosotros los Refugiados, 1943*. Citado por Giorgio Agamben en *Medios sin fin*. Valencia: Pretextos.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Amin, A., Massey, D., & Thrift, N. (2000). *Cities for the many, not the few*. Bristol: Policy Press
- Bascompte Jordi (1995). *Ordre i caos en ecología*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria a la auto comprensión del hombre*. Buenos Aires: Lumen.
- Boff, Leonardo (1997). *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*, Valladolid: Editorial Trotta.
- Briggs, John, Peat, David (1999). *Las siete leyes del caos*. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- Calvo, C. (2007). *Del mapa escolar al territorio educativo*. La Serena, Chile: Editorial Universidad de la Serena.
- Castoriadis, Cornelius (1998). *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.
- Colomer Viadel, José Luis (2004). *Estudios para la antropología*. Valencia: Ediciones Universidad Politécnica de Valencia.



- Corbi, Mariano (1996). *Religión sin religión*. Madrid: Ediciones Promoción Popular Cristiana.
- Dabas, Elina (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- De Sousa, B. (2014). *Epistemologías del sur*. Madrid: Akal.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce-Extensión Universitaria.
- De Soussa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente*, Tomo III. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Felix (1997). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.
- Delgado, Manuel (1999). *Ciudad líquida, ciudad interrumpida*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia; Universidad Nacional de Colombia.
- \_\_\_\_\_ (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- Duncan, Gustavo (2005). *Del campo a la ciudad en Colombia. La infiltración urbana de los señores de la guerra*. Documento CEDE. Bogotá: Universidad de los Andes. Edición Electrónica.
- Fischer, Thomas (2004). Colombia: Estado débil sin territorialidad entera. Una visión histórica. En *Dimensiones Territoriales de la guerra y de la paz*. Red de estudios de Espacio y Territorio (RET). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fals Borda, Orlando (2000). *Acción y espacio. Autonomías en la nueva República*. Bogotá: Tercer Mundo Editores-Iepri. Universidad Nacional de Colombia.
- Foucault, Michel (1995). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- Garavito, Edgar (2009). Tierra y Territorialidad. *Revista Nova et Vetera*, No. 40. Bogotá: Instituto de Derechos Humanos Guillermo Cano. Esap.
- George, Susan (2010). *Sus crisis, nuestras soluciones*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Guattari, F. (2000). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-textos.
- Guattari, F. (1995). *Cartografías del deseo*. Buenos Aires: La Marca Editora
- Gutiérrez, F. & Prieto, D. (1999) *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus – La Crujía.
- Haesbaert, R. (2004). *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” á ultiterritorialidade*. Río de Janeiro: Bertrand Brasil.
- La Carta de la Tierra (2001). [www.carta.de.la.tierra.org](http://www.carta.de.la.tierra.org)
- IDEP (2016). Convocatoria dirigida a docentes y directivos docentes de colegios oficiales de Bogotá “Estrategia de cualificación a redes y colectivos de docentes en torno al tema de construcción de territorios de paz en el ámbito de la escuela”, Bogotá: Idep
- IDEP (2016). Diseño de la estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: Comunidades de saber y de práctica pedagógica – Fase I. Bogotá, Idep.
- IDEP (2015). *Fundamentación conceptual del trabajo en red como estrategia de cualificación de maestros y maestras*. Bogotá: Fundación Universitaria Cafam-Idep.
- Jaime Castillo, Antonio M. (2009). Actitudes cívicas y dimensiones de la ciudadanía democrática en Europa. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (Reis) Nº 125, pp. 47-80.
- Ken, Wilber (2000). *Breve historia de todas las cosas*, Barcelona, Editorial Cairós.
- Kalmanovitz, Salomón (2010). *Nueva historia económica de Colombia*. Bogotá: Editorial Tauro.
- Lederach, Juan Pablo (2008). *La imaginación moral – El arte y el alma de construir la paz*. Bogotá: Editorial Norma.



- López, M. (2004). *Enciclopedia de paz y conflictos*. Instituto para la paz y conflictos. Granada: Universidad de Granada.
- López, M. (2009). *Política sin violencia. La no violencia como humanización de la política*. Bogotá: Editorial Uniminuto.
- Luz Emilia Flores (2012). Aprendiciencia en la docencia y construcción de conocimiento biopedagógico. *Revista Electrónica Educare*, Publicado el 31 de agosto de 2012. URL: <http://www.una.ac.cr/educare>
- Massey, D. (2000). Um sentido global do lugar. En O. Arantes (org). *O espaço da diferença*. Campinas: Papirus.
- Martínez, Carlos Eduardo (2015). *De nuevo la vida. El poder de la no violencia y las transformaciones culturales*. Bogotá: Editorial Trillas – Uniminuto.
- Margulis, L. & Sagan, D. (1996) *¿Qué es la vida?* Madrid: Tusquets Editores.
- Mouffe, Chantal (2003). *La paradoja democrática*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Najmanovich, D. (2006). Ecología familiar. Lo que se crea en las redes del juego. En Dabas, Elina. *Viviendo redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Buenos Aires: ICCUS.
- Observatorio para la paz (2016). *Pedagogías de paz como cultura*. Bogotá: Observatorio para la paz
- Oscar Jara Holliday (2013). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Recuperado de [http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones\\_teorico-practicas\\_para\\_sistematizar\\_experiencias.pdf](http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf)
- Payán de la Roche, Julio César (2004). *Desobediencia vital*, Barcelona: Instituto de Terapia Neural.
- Pérez Jiménez Juan Carlos (2007). *Los hijos de Marte y la cultura del miedo*. Murcia: Editora Regional de Murcia.
- Pontara, Giuliano (2016). *La Antibarbarie. La concepción ético política de Gandhi en el siglo XXI*, Libro en proceso de publicación.
- Román, J.D, Fernández, M. (2008). *Liderazgo y coaching*. Buenos Aires: LibrosEnRed.
- Rosenberg, M. (2006). *Comunicación Noviolenta: Un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Editorial Gran Aldea.
- Schell, Jonathan (2005) *El mundo inconquistable: poder, no violencia y voluntad popular*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Schrodinger, E. (1983). *¿Qué es la vida?* España: Tusquets Editores
- Thompson, E.P. (1985). *The heavy dancers*, Londres: Merlin Press.
- Thoreau, Henry David (1995). *Sobre el deber de la desobediencia civil*. San Sebastián: Editorial Iralka.
- Uribe de Hincapié, María Teresa (2001). *Nación, ciudadano, soberano*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Useche, Oscar (2016). *Ciudadanías en resistencia*. Bogotá: Trillas-Uniminuto.
- Useche, Oscar (2008). *Los nuevos sentidos del desarrollo*. Bogotá: Uniminuto.
- Useche, Oscar (2008). *Territorio, conflicto y megaproyectos de desarrollo en el sur de Colombia*. Bogotá: Ipazud, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vasco. Luis. G. (1992). *Si nos dejaran hablar*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.









## Capítulo 5.

# Proceso de sistematización realizado por los docentes participantes\*

### Introducción

La escritura, como posibilidad de reflexión sistemática sobre el quehacer docente e investigativo y como poderosa herramienta para recordar, analizar y proyectar, fue un ejercicio permanente para los docentes participantes en el Diplomado ofrecido por el Doctorado en Estudios Sociales, los asistentes de investigación y los tutores, quienes compartieron durante 5 meses la estrategia de cualificación de redes y colectivos de docentes y la aventura pedagógica de trascender el marco de la capacitación para profundizar, fundamentar y repensar algunos de los problemas específicos de sus instituciones, principalmente los que inciden de forma abierta o velada, indirecta o directa, en la construcción de tejido social y el progreso de los espacios de convivencia escolar y social.

No es posible avanzar en la constitución y consolidación de grupos y redes de docentes que investigan desde la escuela sin que reflexionen en cómo incidir en el espacio – tiempo en el que desarrollan su actividad formadora, en qué papel pueden cumplir la investigación sobre su quehacer y su responsabilidad como educadores, en qué medida la ampliación de su comprensión del sentido de la realidad circundante posibilita pensar otra escuela, y por supuesto, en otros mundos imaginados desde lógicas emancipadoras, centradas en las resistencias al poder, la no violencia como alternativa de vida y las nuevas perspectivas pedagógicas y comunicativas como opciones que pueden contribuir a promover las transformaciones políticas, sociales y culturales que demanda con urgencia nuestra comunidad.



---


\* Las opiniones expresadas por los docentes en los artículos que conforman este capítulo son de su enteras y exclusiva responsabilidad y no comprometen a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, ni al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Esta articulación entre proceso de formación, acompañamiento y tutoría, realizados desde diversas estrategias pedagógicas en el Diplomado, condujo a la realización de los trabajos que se exponen a continuación. Son el resultado de reflexionar sobre problemas pertinentes a partir de la interacción entre iguales, formularse nuevas preguntas que en muchas ocasiones no tienen respuestas, utilizar la observación etnográfica y crítica de los contextos, registrar situaciones cotidianas en las instituciones, construir relatos e historias de vida, elaborar cartografías simbólicas que develan las relaciones que se viven en los territorios escolares. Todas estas acciones conducen a interrogarse sobre los mejores caminos para pensar y proyectar, criticar y proponer, ficcionar y producir en colectivo y con compromiso, es decir, en redes de afectos, de solidaridades, de saberes y conocimientos.

La construcción de redes pasa por la identificación de problemas e intereses comunes, de búsquedas compartidas y de la fundamentación de nuevas propuestas. Así mismo, se relaciona con el análisis permanente de las vivencias escolares para pensar otros medios distintos a los habituales, a través de los cuales lograr fines comunes que aporten a la construcción de territorios donde el disenso sea permitido, la diversidad de opiniones enriquezca las miradas y los consensos sean producto de la interacción y no de la imposición. La experiencia de reflexionar sobre la vida cotidiana de los contextos educativos para comprender cómo se expresan las subjetividades, las resistencias, las violencias y los conflictos, en el marco de una comunicación mediada por diversos factores de orden institucional, político, social, cultural y pedagógico, es un camino necesario para sentirse y mirarse en conexión con otros, en comunión con otros, para pensarse en red. Las redes se comunican para la acción; una acción mediada por experiencias individuales y colectivas orientadas desde nuevas lógicas, lo cual demanda compartir, mediante la escritura, esas nuevas prácticas y sus efectos en el ámbito individual y colectivo.

El escritor colombiano Pablo Montoya, reciente ganador de los premios de literatura Rómulo Gallegos (2015) y José Donoso (2016) concibe la escritura como un acto de resistencia; “resistencia en el sentido en que somos criaturas muy frágiles, es decir, somos efímeras.” Y agrega: “Pienso que la escritura es un instrumento de confrontación y siempre lo he asumido así. En ese sentido, sigo la divisa de André Gide, quien escribe en el *Tratado de Narciso* que la escritura es, ante todo, un acto de protesta, un acto de rebeldía, un acto que cuestiona esas supuestas verdades seguidas por el rebaño. Evidentemente, este concepto de resistencia puede tocar peligrosamente lo que llamamos “denuncia”, pero que se puede poetizar en la escritura”.

**98**



Además de abrir los caminos de la confrontación a partir de compartir puntos de vista que pueden ser convergentes o divergentes entre colegas, la escritura es un acto de resistencia contra el olvido, un registro que nos permite volver sobre lo andado, traerlo al presente y cotejarlo de nuevo para pensar en el después, en las nuevas tareas desde otras perspectivas, en aquellas que se apropian en la pluralidad de visiones y de voces. Como tal, la escritura es un punto de apoyo para la acción pedagógica y una referencia sistemática sobre las prácticas educativas y escolares; pero también es la memoria de lo que hicimos y lo que podemos continuar haciendo y deshaciendo mediante las redes y el trabajo en colectivos docentes.

Desde la policromía de sus voces, los docentes participantes en el Diplomado narran sus experiencias y convocan a otros a pensar sobre ellas, a replicarlas o a transformarlas. La escritura como acto creador, también es una invitación a trabajar en red, a fortalecer la comunicación entre colegas, a aprender juntos partiendo de los conocimientos que surgen en la interacción, a ganar en articulación interinstitucional, a fortalecer los vínculos y a tejer nuevas posibilidades de transformación en los territorios escolares.

Los textos producidos por los docentes expresan su manera particular de interpretar los conceptos fundamentales alrededor del poder, las resistencias, la no violencia y la pedagogía para la paz. Atendiendo los tres nodos temáticos propuestos en el Diplomado, en las producciones se evidencia un determinado énfasis según la mirada seleccionada, pero al mismo tiempo se expresa una gran diversidad derivada de la libertad y la autonomía de los grupos para sistematizar sus reflexiones, observaciones, registros y experiencias. Esta flexibilidad en la orientación de los textos da como resultado una obra polifónica, en la que están presentes los fundamentos expuestos y discutidos en los diferentes módulos del Diplomado, las problematizaciones y las evidencias de una observación crítica a las prácticas, y el conjunto de propuestas que permiten entrever nuevas posibilidades para la convivencia social en la escuela y otros ámbitos que la trascienden.

En el nodo *“Resistencias y ciudadanías para la paz”*, bajo la orientación del profesor Oscar Useche Aldana y Johanna Hernández, se ubican cinco (5) trabajos: *“Teatro del oprimido: una estrategia para la transformación del clima emocional de aula desde el reconocimiento en la esfera de la sociedad civil de estudiantes y maestros”* (Sandra Isabel Terán Rodríguez / Joan Carlo Wilches León); *“Miradas que tienen los estudiantes de colegios distritales de Bogotá sobre el consumo de sustancias psicoactivas: un enfoque desde el territorio”* (Katherine Lara Figueroa, Javier Morales Bermúdez, Jaime Alberto Niño Ruiz, Irma Fabiola Muñoz Beltrán y, Diana Castañeda Cárdenas); *“Acidez de la familia, filósofos anfibios y fracaso escolar”* (José Israel González, Pilar Herrera, Gloria Romero y Adalgiza Luna); *“Derechos y emociones... moderadores de acoso escolar para la generación de territorios de paz”* (Luis Fernando Morales Suarez); *“Transformación ciudadana desde la acción pedagógica e investigativa en el Colegio Francisco Javier Matiz I.E.D.”*

Por su parte, en el nodo *“La no violencia y las transformaciones culturales”*, bajo la asesoría del profesor Carlos Eduardo Martínez Hincapié y de Edward Fabián Rincón, se agrupan trece (13) producciones individuales con estructura textual diversa y al mismo tiempo armónica: *“Estudiando, cuidando y parchando, ética del cuidado estrategia para el postconflicto”* (Andrea Inés Mikán Rojas); *“AJU arquitecto social: Relato de una experiencia para la reconstrucción de la convivencia escolar”* (Angie Quimbay Rincón); *“la escuela, espacio vital. Ires y venires: formas alternativas de vivir y sentir la escuela”* (James Frank Becerra); *“Corpografías por la no violencia: Formas de pensar la vida en la escuela”* (Zulma Giovanna Delgado Ríos); *“Una decisión para pensar: Convivencia saludable para La Paz”* (Antonio José Puentes Blanco); *“Inclusión y orientación sexual en la escuela: Una experiencia investigativa”* (Anie Meza Victorino); *“La urdimbre narrativa de la infancia: puentes*



para comprender(nos)” (Cristian A. Verano); “¿Cómo desde la práctica y la discursividad pedagógica se puede transmitir en el aula una perspectiva de género que legitime al Otro desde su configuración entendiendo su diferencia?” (Yury Viviana Ramírez Ramírez); “Otras maneras posibles de comprender lo femenino y lo masculino en la escuela” (Maribel Sandoval Valencia); “Relatos y experiencias... ¿qué clase de lugar es la escuela?” (Paola Herrera Rodríguez); La comunicación noviolenta, un camino para cultivar la paz desde el hogar” (Mónica Paola Medina García); “En fuga hacia la noviolencia” (Mary Isabel Pacheco); y “Diálogos en el aula. Entre lo urbano y lo rural” (Adriana Janneth Córdoba Triana).

Finalmente, en el Nodo “*Pedagogías para la comunicación*”, a cargo de la profesora Clara Inés Pérez Gómez y de Martha Arivel Lozano, se ubican tres trabajos. El primero de ellos titulado, “Red de estrategias de sueños y realidades por la convivencia escolar”, realizado por Ángela Valencia, Edilia Franco Guzmán, Gizella Cabanillas y Luz Marina Herrera. En el segundo trabajo, Leydy Garay Álvarez, Adriana Valbuena y Juan Carlos Velásquez García exponen la “Construcción de territorios de paz a través de la participación ciudadana y la comunicación noviolenta en las redes sociales. El caso de tres colegios”. Y el tercer trabajo, producido por Lady Carolina Achury Ríos; Belkis Gimena Briceño Ruiz; Sandra Milena Millada Hernández y Patricia del Pilar García Garavito, se titula “Biopedagogía para la construcción de territorios de paz en la diversidad”.

De este modo, los participantes en la estrategia de cualificación con redes de docentes en torno a la construcción de territorios de paz en el ámbito de la escuela comparten, mediante el poder de la palabra, sus capacidades de imaginar y de compartir experiencias, pensamientos y deseos que continúen abriendo caminos mediante el trabajo en red.

**María Elvira Rodríguez Luna**  
Coordinadora académica





## **Nodo “Resistencias y ciudadanías para la paz”**

### **Acidez de la familia, filósofos anfibios y fracaso escolar**

Autores: José Israel González, Pilar Herrera, Gloria Romero y Adalgiza Luna

### **Transformación ciudadana desde la acción pedagógica e investigativa en el Colegio Francisco Javier Matiz I.E.D**

Autores: Gloria Patricia Reyes -Rectora, Gloria Lucy Garzón - Docente Básica Primaria, Betty Jiménez- Docente de Básica Primaria, Sandra Patricia Reyes- Docente en Ciencias Naturales en Básica Primaria, Astrid Martínez Ávila- Docente de Ciencias Sociales en Bachillerato, Carolina Salamanca - Docente de Ciencias Sociales en Bachillerato, Jahir Buitrago - Docente de Inglés en Bachillerato, Ella Yohanna González- Coordinadora Académica, Adriana Alexandra Rodríguez- Coordinadora de Convivencia, Juan Guillermo Londoño Sánchez, Julián Andrés Neira Carreño, Jeimmi Paola Carvajal Guzmán

### **Miradas que tienen los estudiantes de colegios distritales de Bogotá sobre el consumo de sustancias psicoactivas: un enfoque desde el territorio**

Autores: Katherine Lara Figueroa, Javier Morales Bermúdez, Jaime Alberto Niño Ruiz, Irma Fabiola Muñoz Beltrán, Diana Castañeda Cárdenas

### **Teatro del oprimido: una estrategia para la transformación del clima emocional de aula desde el reconocimiento en la esfera de la sociedad civil de estudiantes y maestros**

Autores(as): Sandra Isabel Terán Rodríguez, Joan Carlo Wilches León

### **“Derechos y emociones... moderadores de acoso escolar para la generación de territorios de paz”**

Autor: Luis Fernando Morales Suarez







## Acidez de la familia, filósofos anfibiaos y fracaso escolar

José Israel González<sup>1</sup>

Pilar Herrera<sup>2</sup>

Gloria Romero<sup>3</sup>

Adalgiza Luna<sup>4</sup>

*“Los bosques serían demasiado silenciosos  
Si sólo cantaran los pájaros que mejor lo hacen”*

**Tagore**

### Descripción de la Red:

La red, como lo reza la canción de la araña, se ha venido tejiendo con hebras de distintas procedencias disciplinares, con fibras históricas fuertes y con la textura proteica de la pedagogía. El enredo en que estamos, los artífices de esta organización y autores de este escrito, no obedece a un apresamiento insalvable sino, contrario al instinto de los arácnidos, responde a la intención de tejer saberes y sentidos de la escolarización, de la enseñanza y del aprendizaje.

Las primeras hebras aparecen en el escenario escolar a finales de 1990, cuando un grupo de maestros del entonces Centro Educativo Rural Horizontes, reconoce la importancia de poner a circular la seda que se estaba produciendo en la telaraña escolar. Luego, con la fusión de los centros educativos en Instituciones Educativas

---

1 Docente colegio Nuevo Horizonte

2 Docente colegio Nuevo Horizonte

3 Docente colegio Nuevo Horizonte

4 Docente colegio Nuevo Horizonte





Escolares (IEE), bajo la nefasta Ley 715, las fibras alcanzaron a permearse; no obstante, la solidez de algunas de ellas resisten, posibilitando su sobrevivencia ante las tormentas de las políticas sociales desatadas por los gobiernos nacionales y distritales. Seguramente que Aracne ha sido y será la diosa protectora de nuestra Red, porque esta es una manera de significar la circulación del conocimiento escolar y los saberes cotidianos en el telar de la escuela y su entorno. El escrito que visibiliza la Red, es parte de la seda que aflora del tejido silencioso y delicado que, algunos arácnidos sentipensantes secretamos en el día a día de la enseñanza y del aprendizaje, en esta ocasión con el pretexto de los anfibios, el triciclo y la bicicleta.

## Introducción

En este fastuoso bosque llamado Colombia, donde “el verde es de todos los colores” como lo concibió Aurelio Arturo (citado en Ospina, 24 de abril, 2010, párr. 1), y donde “todos nacemos sospechosos y morimos culpables”, es importante que el trino de la familia y de los filósofos anfibios inscriba, en el pentagrama del Derecho a la Paz, con la clave de la pedagogía y con los signos musicales de la política, unas letras sobre el proceso de Paz de la Habana y el Acuerdo sobre “Cese al fuego y de hostilidades bilateral y definitivo y dejación de armas...Garantías de seguridad y refrendación”.

Podemos hablar de todo, pero de la paz, del conflicto y de la violencia es un deber cívico, un imperativo ético (De Roux, 2014) y un asunto moral hacerlo. “Yo no creo que el intelectual colombiano pueda darse el lujo de no pensar en la violencia”, decía Estanislao Zuleta (1994, p. 107). En esta línea de ideas, la tonada, en este escrito, repiquea en la campana de los desencuentros entre la escuela, la familia y los estudiantes, en tres notas musicales: la crisis de la familia y su genealogía, la acidez del rol de la familia en la construcción de ciudadanías, y los filósofos anfibios y el fracaso escolar.

## La crisis de la familia y su genealogía

La crisis no es la culminación de un proceso como generalmente se piensa, sino el momento en que comienza a imponerse algo nuevo en la sociedad comenta Gutiérrez Girardot (1998, 264), evocando a José Luis Romero. La familia en Colombia y en la América indígena nace con la comunidad tribal. La tribu, escribe el profesor Tovar Pinzón (1974, 18), “es fundamentalmente una asociación familiar” en la que se encuentran la familia nuclear, la familia extensa y la familia social. La primera, poligámica, constituida por afinidad y consanguinidad, por el esposo y las mujeres principal y secundaria; la segunda, agrupamientos de familias que se identifican, verbi gracia, por el apellido; y la familia social, constituida por todos los miembros de la tribu.

De la génesis vernácula podemos dar un salto a la crisis actual, en la que –como diría Gramsci, “hay algo que está muriendo pero no termina de morir y al mismo tiempo hay algo que está naciendo pero tampoco termina de nacer”. Lo que está muriendo es el arquetipo de la mítica familia nuclear y extensa, conyugal, monó-



gama y biparental, y lo naciente, la recomposición familiar en distintas facetas, una de ellas la tribu; un ejemplo que refleja esta nueva concepción es la postura de una diputada catalana, quien plantea que los niños deben ser educados en tribus. La representante ibérica sostiene que el modelo biparental reinante en occidente “es contraproducente para la consolidación de una sociedad con sentido de comunidad” (Gabriel, 12 de mayo de 2016), y que los niños y niñas deben ser educados en común y en colectivo por la tribu.

Frente a este cambio de arquetipo o si se quiere a la reivindicación de la cultura de la *Comunidad tribal* (Tovar, 17), el escritor Silva Romero (12 de mayo de 2016) aduce: “aquí lo que hemos tenido es familias y no sociedad, y hemos tenido familias más que país. En Colombia, así como en el resto de occidente, se impuso la imagen judeo-cristiana de familia tradicional, un concepto basado en la conformación biparental” (par 5). El concepto de familia, en el mundo occidental, se asocia al amor y a la protección en un espacio mítico de armonía en el que cualquier manifestación de conflicto, entendido como choque o como dificultad, es considerada una anomía o desviación, expresión de maldad o enfermedad, lo que ha llevado a que distintas voces enuncien que “la familia está enferma” o que ha muerto (Cooper, 1982)

Tedesco (1995, 44) al comparar la familia con la escuela en el ocaso del milenio, asevera que entre la familia de finales de siglo XX y la de inicios del mismo había una distancia enorme, mientras que los cambios en la escuela seguían siendo efímeros y mucho menos significativos. “La familia mantiene su importancia, pero ya no es la familia fija y estable de antes... hay intercambio de opiniones, de maneras de ver o sentir pero no de transmisión porque ésta supone la aceptación de cierta asimetría y de cierta autoridad. La familia actual tiene una tendencia a transformarse en una institución donde se intercambia, negocia, discute, donde la autoridad tiene que ser conquistada y no existe naturalmente”. ¿Y los hijos? Los hijos, según la Corte constitucional, no son propiedad de nadie, ni siquiera de los padres, son “una libertad en formación, que merece una protección constitucional preferente” (Uprimy, 13 de agosto de 2016)

## La acidez del rol de la familia en la construcción de ciudadanías

Que se llegue a un acuerdo entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (desde ahora FARC) y el gobierno de Colombia, y eventualmente entre el Ejército de Liberación Nacional (desde ahora ELN) y el gobierno, -escribe el profesor Renán Vega, integrante de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015 p. 9)- “no quiere decir que el conflicto va a desaparecer”; precisamente porque nuestro conflicto no es altamente armado sino político y social y porque data de siglos atrás. En el plano social está la crisis de la institución familiar.

Ahora bien, el torrente de conflictos que abordamos en la escuela emana de los territorios que componen la cotidianidad barrial, veredal y familiar, en escasas situaciones provienen directamente del conflicto armado. En el documento Política



Nacional del Campo de la Salud Mental (Ministerio de Protección Social, 2009) se señala que Colombia tiene uno de los más altos índices de violencia entre los países de América. El 85% se debe a conflictos cotidianos y el 15% a causas políticas. El homicidio ocupa el primer lugar entre las causas de mortalidad, expresa el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (desde ahora DANE). Con arreglo a los datos de la Misión de Observación Electoral (desde ahora MOE), en promedio, cada dos días se produce un hecho de violencia política en Colombia, mientras que cada 2 días hay 264 mujeres agredidas por su pareja o expareja, y de acuerdo con la revista *Semana* (“Cifras de”, 25 de noviembre, 2013), cada 2 días 100 mujeres fueron víctimas de violencia sexual en el país, cada 3 días una mujer fue asesinada por su pareja o expareja.

Las mujeres, quienes son el soporte de la organización familiar, representan el 46,7 % de las víctimas de homicidio en el país. En Colombia, según los estudios de Profamilia (2015), dos de cada cinco mujeres sufre violencia física por parte de su pareja, es decir el 40%. En el 2013, cada 13 minutos una mujer fue víctima de violencia de pareja. ¿Y qué decir de los conflictos que generan la pobreza, la indigencia, el hambre, el desempleo, la corrupción, la impunidad y la precariedad en la atención en los servicios de salud? ¿Dónde los ubicamos? ¿Acaso todo esto no afecta la vida escolar?

Pero si sobre los arbustos mayores llueve, en la infancia y en la adolescencia no escampa. Según el profesor Pérez (2014) más de un millón de niños y jóvenes entre los 5 y 16 años se encuentran sin escolarización, mientras que los datos revelados por el Departamento para la Prosperidad Social señala que son 304 mil (“203 mil”, 21 de noviembre, 2014) En el 2013, datos tomados de la Secretaría Distrital de Salud (citado en “reportan cifras”, 6 de marzo, 2013) registran que “casi el 60% de los casos de violencia sexual que ocurren en la ciudad” (párr. 6) se hallan entre los 0 y 18 años. El 80% del total de la violencia sexual ocurre contra niñas, niños y adolescentes, siendo los principales agresores parientes y personas conocidas (78%), y el lugar donde más casos ocurren es la casa de la propia víctima (80%), mientras en la vía pública se presentan el 5 % y en el sitio de estudio el 5%. En 2011 la Secretaría de Integración de Bogotá atendió 83.000 demandas de violencia intrafamiliar.

Según Medicina Legal (citado en Lara, 26 de mayo, 2016), el año pasado se reportaron en Colombia 1007 asesinatos de mujeres, cerca de 16.000 casos de violencia sexual y aproximadamente 37.000 de violencia en general contra la mujer. Entre el 2001 y el 2009 se tuvo conocimiento de 500.000 casos de violencia sexual, “se calcula que en ese lapso la cifra real de colombianas violentadas haya ascendido a los dos millones” (párr. 3). “¿De qué nos quejamos? Ni siquiera practicamos el 5º mandamiento, y ya vimos a amplios y poderosos sectores que votaron por seguir la guerra”, apunta Carlos Eduardo Vasco (s.f., p. 5).

Durante 2014, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (desde ahora ICBF) recibió 4.165 denuncias de maltrato a menores de edad, afectados principalmente por violencia sexual y abandono. Dicho de otro modo, en 2014, a 121 niños, niñas y adolescentes colombianos les fueron vulnerados sus derechos diariamente. El



41,7% de los menores de edad con los que el ICBF adelanta procesos de restitución de derechos tenía entre 12 y 18 años, mientras que el 28.8% tenía entre 6 y 12 años. Los niños y niñas entre 0 y 6 años ocuparon el 16,3%. Según el mismo instituto, (“La cruda radiografía”, 2 de marzo, 2016) solo durante el 2015 fueron reportados al Sistema de Información Misional 3.370 casos, de los cuales 939 fueron por violencia sexual.

Ellos y ellas son hijos de la Constitución de 1991, seguramente vástagos de padres creyentes, practicantes del 4º mandamiento y “apoyados en la ley”, aunque conozcan el Artículo 262 del Código Civil Colombiano que establece: “los padres o la persona encargada del cuidado personal de los hijos, tendrán la facultad de vigilar su conducta, corregirlos y sancionarlos moderadamente”. (González, 2008). “Los niños que han sido respetados desde la infancia irán por el mundo con los ojos y las orejas bien abiertos y sabrán protestar con palabras y acciones constructivas contra la injusticia y la ignorancia”, anota Alice Miller (2009, p. 17). Y los que aprenden la violencia en la prole porque sus padres la han aprendido ¿Qué harán?

Ligado al crimen, al maltrato y al abandono como prácticas de los miembros de algunas familias, está el consumo de Sustancias Psicoactivas (desde ahora SPA). En el estudio de consumo de alcohol en menores realizado en 7 ciudades capitales durante el año 2015, por la Corporación Nuevos Rumbos (2015), se encontró que el 58% de los menores de 18 años lo hace en fiestas de la casa; el 52% de los menores toma alcohol en presencia de los padres; el 48% toma con padres y familiares y el 44% ha ido a comprar el licor obedeciendo órdenes de los padres o familiares. Estos datos concuerdan con las cifras del programa *Ángel protector* de Red Papaz, en las que se asegura que el 55% de los menores de edad han iniciado el consumo del alcohol en su propia casa, en presencia de sus padres, afirmando que esta es la causa de los altos índices de consumo en la capital.

En 2015 y en lo corrido del año 2016, según Caracol Radio (“Jóvenes en Bogotá”, 25 de febrero, 2016) el 15% de los menores en Bogotá están tomando alcohol con frecuencia, siendo relevante el hecho de que el 57% de las mujeres están consumiendo, mientras que los hombres menores registran un 51%. El comienzo del consumo está entre los 11 y los 12 años. Esta, sin duda, es una huida de los niños y adolescentes a las situaciones de angustia, desesperanza, desazón, violencia, desconfianza, peligro, incertidumbre, abandono afectivo y desprotección que la familia biparental y monoparental le brinda a sus retoños. Si las espigas y los capullos, evocando a Soto Aparicio, no se cuidan no habrá pan ni habrá flores.

¿Y qué decir de la violencia intrafamiliar, muy ligada a los factores de riesgo que se vienen enunciando? En mayo del 2015 se registraron, a nivel nacional, 74.812 casos de violencia intrafamiliar, más del 30 por ciento sucedieron en plena celebración del Día de la Madre. (“El violento”, 10 de mayo, 2016). En 2012 se presentaron 30.110 casos, 552 de los cuales terminaron en sentencia condenatoria. Al colombiano sin corazón lo pierde el corazón apuntó García Márquez (1996, p. 16), “somos una sociedad sentimental en la que prima el gesto sobre la reflexión, el ímpetu sobre la razón, el calor humano sobre la desconfianza.



Tenemos un amor casi irracional por la vida, pero nos matamos unos a otros por las ansias de vivir. Al autor de los crímenes más terribles lo pierde una debilidad sentimental.”

En la apertura de la caja de pandora el embarazo no deseado de adolescentes no puede faltar, en el país es un problema de salud pública. En el año 2005, la Academia Nacional de Medicina catalogó el “embarazo en adolescentes” como la más grave problemática en salud pública de Colombia. “Ésta, además de ser un marcador de subdesarrollo en sí, es una catástrofe biológica, antropológica, social, familiar e individual. De ella se desprenden en gran medida problemas como el aborto, las infecciones de transmisión sexual, la violencia de género, la violencia sexual y el maltrato infantil” (Cajiao, 1999, p. 22).

En la actualidad, el 20% de las embarazadas son adolescentes. Colombia es el tercer país de la región -después de Venezuela y Ecuador- con el mayor sumario de adolescentes gestantes (“Casa de”, 30 de octubre, 2015). Un estudio reciente de la Organización de las Naciones Unidas (desde ahora ONU) (citado en “Casa de”, 30 de octubre, 2015) señala que “150 mil embarazos en niñas entre los 10 y los 19 años se registraron en el país en el último año” (párr. 4), 6 mil de ellas menores de 14 años. El embarazo adolescente perjudica no solo a la madre, sino a sus hijos, a sus familias y a la sociedad entera. “El embarazo en la adolescencia es una circunstancia que quita la oportunidad de desarrollo, de crecimiento, de completar la educación, de tener mejores oportunidades para el trabajo y mejores condiciones de vida, tanto de la madre como de sus hijos”, indica el estudio (Mejía, citada en Domínguez, 24 de febrero, 2014). ¿Qué está pasando? ¿Quiénes son responsables de esta grave problemática? ¿Los padres que no se comunican correctamente con sus hijos... los mismos adolescentes, que se aventuran a tener prácticas sexuales sin la protección ni la conciencia de los riesgos que el ejercicio de la sexualidad implica?, preguntan los asesores del organismo multilateral. ¿Ha muerto la familia tal como lo aseveró David Cooper? (2014)

Respecto a la relación familia-escuela, puede decirse que las prácticas de crianza, los saberes de sentido común, los saberes populares y el capital cultural de los padres de familia que tienen matriculados a sus hijos en los colegios públicos, no les permite formar a los niños, niñas y adolescentes en el ejercicio de los Derechos Sexuales y Reproductivos; empero, la Corte Constitucional ha expuesto, en la Sentencia T-440/92 que “por su propia naturaleza, la instrucción sexual se lleva a cabo desde el nacimiento en la atmósfera protegida de la familia”. El peso de las creencias y sobre todo de los preceptos religiosos cobra un alto precio a la hora de asumir la formación de los hijos, por eso la escuela se convierte en una institución de educación compensatoria y de reeducación en materia de Educación sexual. A pesar de su esfuerzo, la escuela no resuelve el problema estructural.

Los divorcios ocuparon un protagónico papel en la disolución y recomposición de las parejas, convirtiéndose en un factor de riesgo para los consanguíneos. A principios del 2009, la prensa nacional reconocía “que 41 parejas colombianas acudían a los juzgados para divorciarse, es decir, 5 parejas en promedio por hora” (González,



Luna, Bello & Páez, 2008, p. 79). Se calcula que por cada pareja que se casa otras tres parejas se divorcian. Bogotá fue una de las ciudades donde más se presentó esta situación, el 25.83% de los divorcios del país. De acuerdo con los informes del Superintendente de Notariado y Registro (García, citado en “En 2015”, 26 de febrero, 2016), “de diez parejas, tres se divorcian... los divorcios aumentaron un 10.44%” (párr. 1). ¿Y qué decir del matrimonio igualitario y de las madres cabeza de familia?

Nos queda por abordar tangencialmente dos fenómenos conflictivos en la familia, en el colegio y en la sociedad. El matoneo (Fante, 2012) en los centros escolares y el suicidio (Ardila, 2011). Sobre el primero el estudio hecho por la Universidad de los Andes (Chaux, 2012) y el MEN señala que en el 2011 el 11.3% de los alumnos encuestados fueron golpeados por un compañero y el 10% le pegó a alguno de ellos. En lo atinente al segundo, las cifras expresan que el grupo de edad más afectado es el de 20 a 29 años, con un 27,5% del total. El 13% correspondió a personas de edades entre 60 y 79 años y el 10% lo ocuparon los menores de 5 a 17 años, algunos de ellos alumnos nuestros (Chaux, 2012).

Y podríamos cerrar esta enumeración de factores de riesgo que caracterizan a la familia unipersonal, nuclear y extendida, como la tipifica la Encuesta Nacional de Salud Mental (Ministerio de Salud y Protección Social, 2015), recalcando que el 10% de los colombianos tiene problemas mentales, reflejados primordialmente en la depresión y la ansiedad en un país en el que la tasa de homicidios es la decimo-cuarta más alta del mundo. Un país en el que la escala de honestidad administrativa aparece en el vergonzoso puesto 83 de 138, un país que ocupa el puesto 147 en el índice de paz global que clasifica un total de 164 países. Y como si fuera poco, uno de los países más desiguales del continente, con una tasa de suicidios de 5.2 por cada cien mil habitantes.

Ni que hablar de la rampante corrupción y el descredito de las instituciones políticas. Los resultados de la última encuesta Gallup realizada a finales de 2014 (“Corporación de”, 26 de octubre, 2014) reflejan los altos y crecientes niveles de la imagen desfavorable del Congreso (69%), los partidos políticos (78%) y el sistema judicial (79%), mientras que la Corte Constitucional tiene una imagen desfavorable del 43%, la Fiscalía del 52% y la Corte Suprema de Justicia del 55%, la Procuraduría el 46% y la Contraloría el 41%. Pese a esta situación de desconfianza combinada con elevados niveles de pobreza y violencia, no se puede olvidar lo que dice Llinás: “el 90 por ciento de la gente colombiana es amorosa” (citado en Vernaza, 2013, p. 9). Y evocando al extinto nobel: “Todavía nos queda un país de fondo por descubrir en medio del desastre, una Colombia secreta que ya no cabe en los moldes que nos habíamos forjado con nuestros desatinos históricos” (García, 2013). El país de fondo es como el molusco y la concha el molde forjado con los desatinos históricos. En ese sentido, recordando a Gastón Bachelard (2000, 141), “hay que vivir para edificar la casa y no edificar la casa para vivir en ella”.

Ante este paisaje desolador, se puede pensar que el conflicto social, político y armado que está saliendo al pináculo del bosque, es apenas uno de los colores del verde colombiano, no es el único. Las gradaciones que apenas se trenzan en



esta reflexión, son mayores y exigen más atención porque tocan las raíces de los árboles del bosque. La escuela no es ajena al tornasol del bosque. El magisterio avizora arreboles, producto del síndrome de agotamiento profesional, de la despersonalización y de la salud mental (González, 2008). Según los pocos estudios realizados en Medellín-2005-, Barranquilla y Bogotá-2006 y 2009- el 35% de los educadores, siendo generosos con las cifras, presenta complicaciones en su salud mental y afectaciones del soma por efecto de los fuertes vientos de violencia que sacuden a la institución escolar. Las cifras señalan que en el denso bosque escolar, el orientador es la persona más afectada (Ospina & González, 2009).

La acidez del rol de la familia en la construcción de ciudadanías, como lo reflejan los datos expuestos, depreda los retoños, impide que la sabia del libre desarrollo de la personalidad circule y dé los frutos que demanda el Derecho a la Paz. Esa acidez chamusca la formación ciudadana de las nuevas generaciones de colombianos, que merecen la oportunidad de vivir en una patria sin violencia, sin repetición de tanto crimen, tanto maltrato, tanta corrupción, tanta perversidad y tanta locura. “El crimen no es más que falta de patria para la acción, la perversidad no es más que falta de patria para el deseo y la locura no es más que ausencia de patria para la imaginación”, sostenía Zuleta (1994)

## El desencuentro de la familia con la escuela

La escuela pública surge en el mundo moderno con la función de formar al ciudadano, ya que la familia y la iglesia no podían hacerlo “objetivamente”, dada su naturaleza y su rol social y cultural asignado; la socialización primaria de los niños la primera y el adoctrinamiento de la feligresía la segunda. No obstante esa escisión de roles, asignada por el Estado-nación, la iglesia siempre ha mantenido hegemonía sobre la formación de los educandos a través de la escuela, al punto que en la actualidad el currículo formal contiene la educación religiosa como área obligatoria y fundamental (Ley 115 de 1994). La familia, por el contrario ha asumido un papel subalterno en la institución escolar, como proveedora de los medios básicos para que la escuela avance en sus propósitos de socialización secundaria.

De acuerdo con la Constitución Política de Colombia, la familia es el “núcleo fundamental de la sociedad” y es responsable de la educación de los hijos, junto al Estado y a la sociedad. El Estado le ha otorgado a la familia unas acciones que difícilmente ha podido cumplir, verbi gracia “promover el ejercicio responsable de los derechos sexuales y reproductivos y colaborar con la escuela en la educación sobre este tema” (Ley 1098 de 2006). Las familias de donde provienen los alumnos a los que refiere este estudio, no son nucleares en su generalidad, ni están o han estado en la capacidad de promover la educación sexual como la quiere el Estado. Han educado a sus hijos e hijas basadas en el “efecto progenitor”, basándose en las prácticas aprehendidas de sus padres. Ello ha generado un aprendizaje vicario en sus hijos, tendiente a continuar con el mismo esquema de reproducción, razón por la que en este trabajo se alude al embarazo de las adolescentes como un problema de salud pública y a la presencia, en la institución educativa, de una generación de educandos, hijos de ex alumnos con edades que fluctúan entre los 20 y 30 años.



Algunos maestros del colegio, inquietos por comprender los desencuentros que hay entre la familia y la institución escolar, han avanzado en un acercamiento más profundo con los padres de familia, ex alumnos del colegio con hijos matriculados en el mismo en la actualidad. La entrevista fue el método usado para la recolección de la información que fundamenta las aseveraciones de este escrito, mientras que el pretexto que desató las conversaciones fue la exposición, en una reunión de padres de familia, de la historia del colegio a través fotografías en las que aparecen muchos de ellos como alumnos.

La información recolectada fue organizada en tres categorías, deseos y prácticas de los padres con relación a la escuela, deseos y prácticas de la escuela con relación a la familia, deseos y prácticas de los educandos con relación a la familia y al colegio.

## **Deseos y prácticas de los padres de familia**

La socialización primaria, a cargo de la familia, constaba de dos componentes relevantes, la carga afectiva con la que se transmitían valores, hábitos y enseñanzas, y la identificación del mundo a la imagen y semejanza de los adultos. Primaba lo emocional sobre lo cognitivo. En el siglo XIX, la escuela era la continuidad de la familia en lo atinente a la formación moral y los estilos de vida, era como un “segundo hogar”, ya que se encargaba de “educar al niño”, de “sacarlo de puerca ignorancia”, de “formarlo” tal como hoy lo siguen añorando muchos padres de familia. “Para eso mandamos nuestros hijos al colegio, para que nos los eduquen los profesores”.

Hoy la familia se ha modificado más que la escuela y esos cambios han puesto en tensión los deseos y el poder de ambas instituciones. En el caso de la escuela, “el mantenimiento de los rasgos clásicos, se ha transformado en un puro formalismo, basado en funcionamientos burocráticos, que debilitan aún más la autoridad y la legitimidad del mensaje socializador” (Tedesco (1994, 45). Sin embargo, la familia conserva las esperanzas en la escuela, incluso le traslada componentes de la socialización primaria que contribuyen a la agudización de la crisis de los deseos de la escuela con relación a la familia. Unos deseos para un modelo de familia inexistente. El fracaso escolar, la violencia, las conductas marginales como el consumo de sustancias psicoactivas, la indiferencia ante el ritual escolar, la “pereza” o el “menor esfuerzo” en el trabajo escolar, son evidencias de la resistencia de los alumnos al modelo único y homogenizante que impera hoy en el sistema educativo.

La escuela de hoy, en su posición burocrática y hegemónica, por medio del Manual de Convivencia desea de los padres de familia “apoyar las acciones y actividades planeadas por el colegio”; el “apoyo necesario para brindar a sus hijos una educación integral”, “asistir puntualmente a todas las reuniones y actividades programadas por el plantel”; “el trato respetuoso, cortés y digno a todos los miembros de la comunidad educativa”; “velar por el adecuado comportamiento de su hijo, dentro o fuera del plantel, siguiendo las normas contempladas en el manual de convivencia”; “presentar sugerencias, quejas y reclamos en forma respetuosa, siguiendo los conductos regulares”; “mantener informado al colegio sobre las dificultades de salud y académicas, que presenten los estudiantes”; “realizar seguimiento per-





manente al proceso de sus hijos”; “proporcionar a los estudiantes los materiales y recursos necesarios”; “garantizar que el estudiante cuente con los uniformes institucionales”; “recibir los informes académicos de sus hijos en las fechas y horas establecidas”; “informar sobre situaciones que pongan en peligro o afecten a la comunidad o la seguridad de la institución”; revisar las anotaciones que los docentes realizan en las agendas o cuadernos, firmarlas y dar respuesta cuando sea pertinente”; “gestionar... los diagnósticos y remisiones que solicite la institución a los estudiantes”; para que puedan hacer uso de su derecho a la educación”; acompañar el proceso de formación de los estudiantes”

El Manual de Convivencia, elaborado por directivos docentes y educadores, refleja que la escuela también desea que la familia de los educandos reciba “una educación de calidad de manera eficiente, oportuna y pertinente”; conozca “el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes: criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y promoción desde el inicio del año escolar”; reciba “información periódica o cuando la solicite, de los progresos académicos y formativos de sus hijos”; “reciba información sobre la gestión del colegio, sus planes, sus programas y proyectos a través de los conductos establecidos para tal fin”; asista “a todas las actividades específicas para padres, programadas por el colegio sin excepción alguna o restricciones”; reciba “formación para desempeñarse como padre educador eficaz a través de los programas de Escuela de Padres”; “presente sugerencias, solicitudes o reclamos de manera respetuosa en pro de la mejora de la calidad de la educación que se ofrece a sus hijos”; reciba “respuestas a sus solicitudes o reclamos, dentro de los tiempos y espacios establecidos”; interponga “recurso de apelación ante las decisiones que adopte el colegio y que afecten, a su juicio, la buena marcha en la educación de sus hijos, siguiendo el conducto regular y las normas de procedimiento establecidas en el presente manual”; participe “con propuestas o sugerencias a través de sus representantes en los consejos y comités, según lo dispuesto por la ley, en la planeación, programación y evaluación de los programas y planes académicos y formativos”; acompañe “el proceso evaluativo de los estudiantes” y que elija y sea elegido en los órganos de participación escolar.

En las entrevistas efectuadas alrededor de las fotografías, los padres de familia, pertenecientes al “efecto progenitor”, explicitaron un pensamiento totalmente ajeno y distante al establecimiento. Expresiones como “veo que el colegio ha progresado”, “mi sueño es que todos salgan profesionales”, “antes la construcción era muy regular... ahora la veo muy bien...”, “todo ha cambiado, le han hecho arreglos”, “cuando uno va no lo dejan entrar”, “cuando tengo tiempo voy y no me dejan hablar con los profesores”, “los niños no entregan las citas”, entre otras, no caben en el discurso regulado en el Manual, no se recogen por parte de la escuela y menos por el currículo formal. “El mundo está lleno de ciegos vivos” apuntaría Saramago. “Al menos deberíamos no ser ciegos, dijo la mujer al médico” en el Ensayo sobre la ceguera (Saramago, 2004: 396).

Añoran, algunos padres “efecto progenitor”, “más exigencia de los profesores hacia los niños, más organización, más disciplina y sanciones”; es decir, insisten en que la escuela sea un dispositivo de control y regulación que debe prolongar



la rigidez, el respeto a la autoridad, la transmisión de conocimientos y valores, la obediencia, la aceptación de roles y visiones del mundo predefinidos, que otrora dominaban la formación en la familia pero que ahora la incidencia de medios como la televisión le han arrebatado a ambas instituciones. La televisión también transmite información, valores y conocimientos, pero “no facilita reflexionar sobre lo que se está haciendo...más bien inhibe, y esa es la tarea que tiene que realizar la escuela” (Delval, 2013: 147), avivar la reflexión y el pensamiento. “No enseñar la filosofía sino enseñar a filosofar” diría el escritor argentino Ernesto Sábato.

La televisión, según Jesús Martín Barbero (2009), introduce un desorden cultural que plantea retos de fondo a la familia y a la escuela. “La televisión cortocircuita los filtros de la autoridad parental transformando los modos de circulación de la información en el hogar. Lo que hay de verdaderamente revolucionario en la televisión es que ella permite a los más jóvenes estar presentes en las interacciones entre adultos (...) Es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción, los interludios sexuales, las intrigas criminales. La pequeña pantalla les expone a los temas y comportamientos que los adultos se esforzaron por ocultarles durante siglos”

El tiempo destinado para las entrevistas no obedeció a un acto de voluntad de los padres “efecto progenitor”, fue la respuesta a una citación emitida por la dirección del colegio. Gran parte de las visitas que hacen los padres de familia al plantel educativo obedecen a citaciones que no tienen en cuenta sus quehaceres, no hay concertación, simplemente en el momento en que la escuela requiere la presencia de los padres oficia y si no se cumple entonces se procede realizar sanciones, las cuales en ocasiones terminan afectando a los educandos. “No entra a clases hasta que no venga su mamá o su acudiente”.

Basados en esta lógica punitiva, los padres de familia llegan temerosos a la escuela o no desean ir, y en determinados momentos, para evitar molestias, le han expresado a los hijos que mejor les digan a los profesores que “no me dan permiso en el trabajo”, “que me mande citación para otro día” o “que hagan lo que quieran”. No obstante, hay progenitores para quienes, “ser alguien en la vida” fue uno de los principales deseos de los padres “efecto progenitor” y sigue siendo una aspiración para los hijos que están matriculados en el colegio. “Uno siempre pensaba en el progreso” declaran los padres en las entrevistas. “Que ellos vean que se puede progresar”, revelan los noveles padres de familia en las entrevistas.

## El deseo de los niños y adolescentes

“Sería bonito que los niños piensan más para que aprendieran”, apunta un estudiante de la generación de relevo. “Lo que nos falta a nosotros es pensar y el colegio debe hacer eso”, expone otro educando. Frente al concepto de “cárcel” y de “mala fama” que se tiene, el colegio no excluye sino incluye, no forma en la sumisión sino en la libertad, y la institución mantiene las puertas abiertas a la diferencia y es flexible pero no permisiva. Al respecto los educandos entrevistados comentan: “El colegio ha cambiado bastante en forma buena y en forma no tan



buena... hay niños que se han salido mucho de las manos de la mamá... los profesores ya no les tienden la mano, ya no es que les dicen venga llamamos, no, los dejan ser... son permisivos”.

“Mi sueño es salir muy estudiado y tener un futuro muy bueno”, nos comparte otro educando. En sus declaraciones no escapa la interpelación a los profesores, quienes “nos dan un buen enseñamiento, pero los estudiantes nunca han tomado el aprendizaje bueno”. Con respecto a la articulación de la cuarta sede, los escolares dicen en las entrevistas “nos quisimos vincular con Nuevo Horizonte”, “se cumple un sueño de hace 8 años de tener otro aliado”, “antes había resistencia por parte de los padres de familia, no querían este convenio porque decían que este no era un colegio de los mejores, pero ya han venido asimilando esto... lento... pero se han dado cuenta que este colegio nos va a traer muchas cosas positivas... Tanto los profesores como nosotros sentimos el cambio... el progreso con este colegio”.

Anterior a la encuesta, se realizó un trabajo de exploración utilizando como técnica de recolección de información la historia gráfica de vida con los estudiantes de grado sexto, precisamente para ahondar en los encuentros y desencuentros de los niños y adolescentes en el colegio y en el aula de clase.

## La historia gráfica de vida

*La historia gráfica de vida* es una técnica de recolección de información que le permite a una persona representar acontecimientos de su existencia a través de un diagrama o de un esquema. En el caso de los escolares de grado sexto, el ejercicio consistió en disponer de una hoja y sobre ella trazar una línea horizontal en la cual, una vez comprendidas las indicaciones del maestro, el alumno recurre a la memoria para registrar momentos de su vida en el tiempo. Los sucesos se centraron en pérdidas emocionales y momentos gratos de la infancia. Conscientemente el ser humano no recuerda muchos hechos de la infancia, por ello fue necesario que el alumno conversara con sus padres y abuelos para el diligenciamiento del trazado. Una vez recopilados los acontecimientos, el estudiante realiza un relato que condensa el mayor conocimiento posible de cada uno. Operativamente, pone encima de la línea horizontal los episodios agradables y debajo las pérdidas emocionales, calificando de 1 a 10 el nivel de importancia y significación para su vida. Como la mejor manera de suscitar interés por las acciones es con la “pedagogía del ejemplo”, si el educador o el padre de familia accede a realizar el ejercicio con el alumno o con su hijo, éste cobra mayor importancia.

De un universo de 156 estudiantes en el año 2015, 152 accedieron al ejercicio y lo entregaron completo 115, el 76%. Una vez acopiada la información, se efectúa una lectura espontánea para detectar inconsistencias por la legibilidad de la escritura, y para aclarar dudas con el educando en la decodificación de los relatos y de la gráfica. Sobre la base de los hallazgos, se establecen cinco categorías de agrupación relacionadas con la madre, el padre, los hermanos, los abuelos y bisabuelos, los animales, la vida escolar y la existencia personal del niño o de la niña.



En la vida personal descuellan, entre otros eventos dolorosos “la vez que me metieron una aguja”, “cuando me robaron la Tablet”, “la vez que me separaron de mi hermano”, “cuando se me partió un diente”, “el embrazo de mi mamá”, “esa vez que me corté los dedos con el hacha”, “las caídas de la bicicleta”, la quemada con una moto”, “las heridas de haberme quemado con la estufa”, “llorar porque no quería el jardín”, “no me sacaban cuando era pequeño”, “los regaños”, “la pelea con un chino”, “cuando me caía y me escalabraba la cabeza”, “cuando estaba enfermo”, “la fractura de un pie”, “quedarme sin ir a paseo”, “castigarme por perder las materias”, “la ida de la profesora”, “dejar a los amigos por trasteo de barrio”, “la menstruación”, “pelear con mi novia”, “las palizas de mi mamá”, “la gritadera de mis tíos”. El castigo de los adultos, los accidentes corporales y las adversidades de la escolarización son los tres episodios más relevantes, ocupando 47% el primero, 19% el segundo y 26% el tercero.

Respecto a la familia, la muerte de abuelos, tíos, hermanos y amigos ocupa el 53%, las enfermedades en los miembros de la familia extensa conquistan un 11% y las separaciones de los padres el 32%. La pérdida de animales por muerte, por extravió y por apartamiento ordenado por los padres merece un importante lugar con un 54% del total de niños y niñas. Dentro de los recuerdos gratificantes, entre otros, se mencionan: “aprender a caminar”, “hablar las primeras palabras”, “entrar al jardín”, “tener celular”, “jugar”, “manejar el televisor”, “disfrazarse”, “las vacaciones”, “cantar y bailar”, “recibir premios”, “comenzar a gatear”, “salida de los dientes” “los nuevos profesores”, “comer”, “aprender a leer y a escribir”.

## El valor de las historias gráficas de vida en el currículo

Para el currículo formal las situaciones expuestas aparentemente no tienen mucha trascendencia, empero son determinantes en la enseñanza, el aprendizaje, la convivencia, la salud y en la existencia de los alumnos. Con los hallazgos de la Nueva Medicina que comprende la relación psique-cerebro-órgano y la *Ley de Hierro del Cáncer*, hay investigaciones que demuestran que un sufrimiento o un conflicto emocional vivido en silencio, puede dejar una huella en el cerebro conocida como *el foco de Hamer* (Alvarado Aguirre, sf). Cuando las pérdidas emocionales que han padecido nuestros escolares no se exteriorizan oportunamente, la salud física y mental se puede afectar a mediano y largo plazo, tal y como viene sucediendo en Colombia. Humberto Maturana, desde la Biología, apunta: “la escuela no se mueve por la razón sino por las emociones”.

Marcel Proust en *“El tiempo perdido”* da pistas de la existencia que no vivió. Fue la moral interiorizada la que lo obligó a reprimir su rebelión. “Si alguna vez hubiera podido hablar en su propio nombre con su madre, como dejó hablar a su héroe Jean Santeuil, no habría padecido asma, no habría sufrido ataques de asfixia, no habría tenido que pasarse media vida en cama y no habría muerto tan pronto” (Miller, 2013, 68).

Friedrich Von Schiller ingresó a los trece años a la academia militar y sufrió lo indecible con la disciplina a la que fue sometido. Su biógrafo describe al padre como un déspota, un hombre severo, impaciente, propenso a los arrebatos de cólera y “muy obstinado”. Para él, el objetivo de la educación era impedir las manifestaciones



espontáneas y creativas de su alegre hijo. En el periplo de su efímero trasegar, Schiller sufrió recurrentes y dolorosos calambres en distintos órganos. Murió a los 41 años, luego de padecer graves enfermedades y fuertes delirios.

Dostoievski, en la novela *“Los hermanos Karamazov”* describe a su padre, un médico y hacendado despiadado quien al final de la vida le heredó una finca con cien esclavos. A pesar de la brutalidad del progenitor, Dostoievski manifiesta por su padre cariño y un amor absolutos. La salud del escritor fue precaria, padeció insomnio crónico, se quejaba de las pesadillas que tenía y en las que, de acuerdo con los estudios de psicoanalistas, afloraban probablemente sus traumas infantiles sin que él fuese consciente de ello. Sufrió ataques epilépticos y fue adicto al juego de la ruleta.

Antón Chéjov, en su cuento *El padre* describe a un progenitor como un esclavo, ex alcohólico y nada cariñoso. La leyenda apunta a un hombre que bebe y vive a costa de sus hijos, empero no hay rastros en sus escritos de las brutales palizas que recibía. Chéjov, a cambio de rebelarse contra su padre, mantuvo a sus expensas a toda la familia y se hizo cargo de ellos. Murió a los 44 años.

Alice Miller (2013, 82), basada en sus investigaciones, asevera que todos los dictadores niegan el sufrimiento que han padecido en su infancia y que tratan de olvidarlo ayudándose de la megalomanía. “Pero el inconsciente de cada persona registra en las células del cuerpo su historia completa y llega un día en que la impulsa a hacer frente a su verdad”. Stalin, Mussolini, Ceausescu, Idi Amin Dada, Saddam Hussein y Hitler son algunos casos estudiados.

*El monstruo de los Andes*, en el caso colombiano, cuenta que su infancia estuvo marcada por el maltrato de su madre y de su padrastro. Rememora que fue testigo en varias oportunidades de las relaciones sexuales que sucedían al interior de su hogar. “Su representación de la familia es contradictoria”, apunta Cruz Niño (2013, 58) en *Los monstruos en Colombia si existen*. El amor y la fraternidad de *El Monstruo de los Andes* en su infancia, fueron reemplazados por los celos y la rabia, sentimientos que gestaron en su interior odio hacia la madre, tanto que a los diez años se escapó de la casa, llegó a Bogotá y fue adoptado por una pareja de zorreros, convirtiendo al niño que había nacido sano y saludable, bautizado con nombre de padre y apellido de madre, en un errabundo por la urbe, sumido en la indigencia y luego en un asesino en serie.

Para Arthur Rimbaud la relación con su madre se convirtió en odio y fascinación. Sin embargo, como formalmente no la podía odiar, dirigió el odio contra sí mismo y dedujo, oscuramente, que él era el culpable de no recibir amor. La madre de Rimbaud, una mujer arrogante, testaruda, de un odio soterrado, con una sequedad obstinada, con religiosidad santurróna, sometió a sus hijos a un completo control creyendo que eso era amor maternal.



## Prácticas escolares

“Hay que abandonar por completo la concepción de que el trabajo del profesor es un trabajo asistencial y que se ocupa de los niños prolongando y complementando el trabajo de la familia”, advierte Delval en *“La Educación democrática para el siglo*

XXI”, empero las prácticas escolares señalan otros deseos. “Los profesores son los que le ayudan a crecer y dar valores a los hijos y todo eso...”, concuerdan padres de familia y alumnos entrevistados, sobre la base de que “a veces de afuera los papás no apoyan”, “no quieren a sus hijos”. “No, desafortunadamente ellos se ciñen a la realidad de la vida y no ven que los problemas son de sus hijos y no del colegio”

“No es el entorno, sino la educación en casa... no es tanto entorno, sino un buen colegio... tanto los profesores como la ubicación, tenemos buenas instalaciones y no creo que tengan que estar en otro lado porque yo creo en el colegio y sé que es una buena oportunidad para ellos, ellos pueden progresar acá...”. “Que los problemas de peleas y drogas y de todas esas cosas cambien, porque esa es la imagen que tiene el colegio...El colegio es bueno académicamente...sería mucho mejor que los papas vieran que sus hijos pueden estudiar acá.”

“Es más factible hablar con las personas que cambiar la idea que el colegio es solamente problemas y discusiones. Enseñarles a los niños que aquí se puede progresar...darle a entender a la gente que sí podemos salir de acá... Darles una buena idea para que ellos tengan una buena visión.”

Los bosques serían demasiado silenciosos si sólo cantaran los pájaros que mejor lo hacen. Los trinos de los docentes también se inscriben en esta tonada de las prácticas escolares. “Hacer de la escuela un escenario donde se pueda vivir en paz... un escenario distinto al que presenta la sociedad a los niños...buscar algo bonito, como lo que teníamos las escuelas antes de la nuclearización con la ley 715 de 2001. Nos falta autonomía para hacer programas pedagógicos, verdaderos programas formados en la pedagogía... hoy lamentablemente la educación está sumergida y sujeta a procesos de gestión, administrativos, muy similares a los de las empresas. Lo de fusión de colegios fue muy doloroso, tanto para la comunidad como los niños y docentes, se perdió identidad... de tajo se borraron muchos proyectos”

## Filósofos anfibios y fracaso escolar

La crisis de la familia y su genealogía, y la acidez del rol de la familia en la construcción de ciudadanía desembocan en un fenómeno que para este estudio se ha denominado “filósofos anfibios y fracaso escolar”. En la literatura colombiana podemos aludir al filósofo de los espejos, narciso, ciego, al filósofo caleño, a la alcachofa filosófica, a Tarzán como filósofo desnudo y al filósofo anfibio o a la filosofía del renacuajo.

¿Quién conoce el ciclo de vida de la rana? La mayoría de nosotros, ¿verdad? Lo que desconocemos es que no todo renacuajo llega a ser rana. Nuestros filósofos anfibios de grado sexto son como renacuajos que aspiran a ser ranas, es decir a graduarse. Pero no siempre el niño que comienza la escolarización logra culminar el proceso. Hay quienes desertan del estanque, otros son intoxicados por las pesadas aguas del currículo, algunos no resisten el ritmo por la falta de apoyo de sus progenitores, otros se cansan y buscan nuevos aljibes o salen del agua, pero no faltan los que insisten en continuar repitiendo el año.



En nuestra investigación partimos de la siguiente hipótesis: “Los estudiantes de grado sexto pueden llegar a ser ranas, porque hacen parte de una población que ha experimentado un proceso de selección piramidal, en disímiles estanques y cuentan con una zona de desarrollo próximo –evocando a Vygotsky- dispuesta para ser potencializada por los docentes, en la lógica de la teoría del Andamiaje”.

### ¿Pero qué es lo que pasa con los filósofos anfibios escolares?

La analogía con el triciclo y la bicicleta nos da pistas para comprender el problema de la reprobación, cuestionada por el Ministerio de Educación desde hace más de 20 años. “Los alumnos reprobados no aprenden más por el hecho de repetir el mismo grado”.

Controvertida por la Misión Ciencia Educación y Desarrollo: “Este problema es grave, no solo en términos económicos para la sociedad, el Estado y los padres de familia sino también en términos de sus efectos sobre la autoestima de los niños y los jóvenes”.

Impugnada por la UNESCO: “quienes pierden un grado tienen 50% de probabilidades de dejar de estudiar”.

Para Miguel de Zubiría Samper, “la principal causa del fracaso escolar es la incompetencia para la lectura, que se manifiesta en los estudiantes desde el momento mismo en que aprenden los rudimentos de la lectoescritura”.

Y para un equipo de psicólogos del Hospital de Usaquén, quienes estudiaron el problema in situ:

- “La repitencia escolar genera impactos que inciden gravemente sobre la vida personal y de pares, trae consecuencias severas sobre la futura trayectoria educativa y de convivencia escolar.
- Lesiona la autoestima, descrea de sus capacidades y posibilidades de aprender.
- Percibe el hecho de repetir como una situación que produce el mismo daño que una pérdida afectiva grave.
- Se pierde el grupo de pares.
- Altera y deteriora la situación de desarrollo al retrotraer el proceso en marcha hacia prácticas elementales que ya no interesan ni motivan.
- La reprobación hace sentir los efectos de la estigmatización social.
- Rotula. Presiona. Rompe redes de apoyo entre estudiantes,
- Afirma la cultura de la repetición y culmina con la deserción y el fracaso no solo del niño sino de los maestros, de la institución, del Estado y de la sociedad.

118



Entonces: ¿Por qué se insiste en la reprobación de los estudiantes sobre todo en sexto grado?

Volvamos a retomar el triciclo y la bicicleta. Convengamos que el niño en preescolar y primaria aprende a manejar el triciclo y montado en él llega al bachillerato. Del grado quinto debe salir leyendo mínimo 160 palabras por minuto y compren-

diendo siquiera el 80%, de tal manera que en grado 11 lea mínimo 300 palabras y comprenda por lo menos el 80%.

Pero si a nuestros filósofos anfibios escolares se les deja la bicicleta para que la monten solitos corren el riesgo de caerse y lesionarse. Reprueban evaluaciones, pierden asignaturas en los bimestres y pierden el año.

Surge otra hipótesis, el alumno de sexto grado requiere el acompañamiento de los profesores, padres de familia y compañeros de curso, para terminar bien el año y seguir la ruta en su bicicleta, hasta alcanzar sus metas y premios de montaña, valga decir graduarse, seguir en la universidad y desempeñarse bien como ciudadano y como profesional.

La pregunta problema es: ¿los profesores del Ciclo 3 y siguientes están apoyando decididamente y potenciando afectivamente el aprendizaje de los filósofos anfibios, en la bicicleta; y los docentes de preescolar y primaria están afianzando el montaje en el triciclo para que el ejercicio de pedalear la lectura, la escritura, la aritmética, los valores, las emociones y demás componentes del currículo formal no generen caídas en la ruta ni averías en el estanque?

Para que los renacuajos lleguen a ser ranas y para que los “escarabajos” del triciclo y de la bicicleta alcancen el premio de montaña, los educadores deben hacer praxis de la teoría del andamiaje, postulada por Brunner, según la cual “la acción de quien enseña está inversamente relacionada al nivel de competencias de quien aprende”. Dicho de otro modo, cuanto mayor dificultad se presente en quien aprende, más acciones necesitará de quien enseña.

Antes de la teoría del andamiaje está el *método pedagógico de proyectos*, que según su creador, John Dewey, se halla en la filosofía de la vida, en la filosofía pragmática, en la que el estudiante es un sujeto activo y no pasivo en el proceso. En esta perspectiva, el proyecto debe emerger de la realidad de los educandos y no de la ley ni del exclusivo deseo exclusivo de los adultos.

La teoría del andamiaje y el método pedagógicos de proyectos pueden llegar a buen puerto si el Ministerio de Educación tuviese en cuenta, los *Diez retos de la Educación Colombiana para 2025* propuesto por el profesor Carlos Eduardo Vasco. Uno de esos retos está relacionado con el grado 6º. “En muchos de esos colegios, la única manera de disminuir la deserción en el grado sexto, sería la de rediseñar completamente los programas del primer semestre de ese grado o aún de todo el año escolar para lograr una especie de nivelación en competencias de lenguaje, matemáticas y ciencias...Otra idea es abrir un sexto grado en las escuelas que tengan más dificultades de integrar a sus egresados...”

¿Y qué puede decir un orientador y una maestra de ciencias sociales sobre los filósofos anfibios escolares en esta manera de pensamiento glocal?

1. En el año 2015, en la jornada de la mañana la reprobación fue del 22%. En nuestros filósofos anfibios fue del 30%. De ese 30% solo un renacuajo logró sobrepasar la barrera a grado 7º en 2016. El promedio nacional, para la fecha, está en el 4.9% en Secundaria y 5.53% en Media.





2. Del 100% de los filósofos anfibios, el 90 % cuenta con su progenitora biológica,
  - El 60% de los padres está ausente,
  - Menos del 10% tienen un empleo indefinido, los restantes viven del rebusque en la economía informal,
  - Cerca del 65% de los alumnos proviene de hogares que sobreviven con menos de dos dólares al día, al igual que millones de personas en el mundo tal como lo muestra el mismo Banco Mundial.
  - El 95% llega a pie al colegio, para el 85% el desayuno no pasa de ser una bebida caliente y una harina, el consumo de proteína y de antioxidantes es muy exiguo,
  - Hay un 10% de alumnos que manifiesta no desayunar “porque no hay con qué profe” y “porque como el colegio da refrigerio”.
3. Las materias que menos les gustan, en su orden, son: Matemáticas (26%), inglés (18%), ciencias sociales (16%) y español (15%). educación física (2%), artes (2%) e informática (3%).
4. En lo concerniente al nivel de dificultad en el aprendizaje, matemáticas alcanza el 29%, química 3%, artes 2%, inglés 20% y ciencias naturales 8%.
  - Cuando nuestros filósofos anfibios estudiantes no entienden, el 25% pregunta en casa, el 5% indaga por cuenta propia, el 54% le pregunta a sus compañeros, el 20% estudia apuntes y el 32% recurre al profesor.
  - En cuanto a las dificultades en el ritmo de aprendizaje, 59 de cada 100 estudiantes manifiestan desmotivación, 14 expresan problemas de visión, 15 falta de concentración, pereza 13 y angustia 9.
5. Entre las nuevas didácticas abordadas en la enseñanza a nuestros anfibios filosóficos se encuentran las historias gráficas de vida, con las que los estudiantes destacan en sus relatos momentos de duelo y de alegría. También se estimula la activación de la glándula pineal, la gimnasia mental, y el conocimiento del cerebro para comprender cómo es que el ser humano aprende y la importancia de usar el cerebro.
  - Se visualizan documentales sobre nuevas prácticas de alimentación, respiración, fijación de la atención, hincapié en la ejercitación de la memoria y elaboración de lo que Rodolfo Llinás llama “árbol mental” para que lo memorizado reúna e integre el conocimiento, construyendo una cosmología general en el estudiante. Documentales sobre prevención del embarazo, valoración de los seres vivos, origen e implicación del consumo de carne y comida chatarra, importancia del consumo de agua potable y antioxidantes, prevención de enfermedades.
  - Lectura en voz alta por parte del profesor y establecimiento de criterios de relación para la escucha, los debates, y la elaboración de relatos.
  - Reuniones con padres de familia para socializar las acciones y comprometerlos en el apoyo logístico y afectivo a los educandos.



- Salidas pedagógicas autofinanciadas para hacer praxis de nuevos hábitos, sensibilizarlos frente al cuidado de la naturaleza e iniciarlos en la investigación a través del trabajo de campo.
- Elaboración de dibujos y relatos sobre los agentes educativos, asumiendo la condición de seres sintientes-pensantes y expresando sus puntos de vista sobre la relación con docentes, directivos, padres de familia y con sus compañeros, llamando la atención sobre el maltrato emocional, consciente e inconsciente, “me disgusta que digan groserías, boten el refrigerio, los puestos sean tan pequeños, no utilicemos los televisores y los computadores del colegio para hacer tareas, no dejen jugar a los niños pequeños en las canchas y que los grandes boten los balones, no boten la basura en las canecas, muchas veces no nos dan refrigerio, que no respetan los niños y a las niñas, algunos profesores nos hacen volver a hacer la tarea sin importarles que ya la hallamos hecho, algunos de mis compañeros tratan muy mal a los profesores, muchos de mis compañeros hacen bullying, a veces no alcanzamos a llegar temprano y no nos dejan entrar al colegio, nos hacen zancadilla, por todo algunos profesores nos bajan la nota, a nosotros si nos ponen falla, mientras que a los profesoras que llegan tarde no les hacen nada... Me gustaría que los profesores estén más pendientes a la salida, porque muchas veces nos pegan y nos empujan”.

## El blindaje de los deseos

La crisis de la familia y su genealogía, la acidez de su rol en la construcción de ciudadanías, los filósofos anfibios y el fracaso escolar, conllevan a colegir que los deseos de unos y otros mantienen su blindaje, y para ello es decisivo historiar los deseos. García Márquez decía que “La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda, y cómo la recuerda para contarla”. Lo primero es recordarla y hacer algo con ella. Eso, en parte se ha hecho en este ejercicio. Lo importante no es lo que le pasa a la persona en el peregrinaje por la escuela y por el mundo, sino lo que haga con eso que le aconteció. Los educadores, en el marco de esta experiencia, además de las historias gráficas de vida, podrían apostarle, al menos, a tres asuntos más: Lo pedagógico, lo propedéutico y el Derecho a la Paz.

## En lo pedagógico

La fundamentación de toda actividad humana, incluyendo la enseñanza, está comprometida con la posibilidad de la vida humana y la libertad. Los teóricos críticos parte de la premisa que los hombres y las mujeres no somos, en esencia, libres y que habitamos un mundo repleto de contradicciones y asimetrías de poder. Las historias de los niños, las de los padres de familia y las nuestras están socorridas de episodios de dolor, de alegría y de emociones moderadas.

Las pedagogías críticas toman “los problemas y necesidades de los estudiantes como punto de partida”. *Las historias gráficas de Vida* son un parlante por donde el estudiante, el maestro y el padre de familia expresan sus dolores y alegrías, es el megáfono que amplía las voces escolares. Activan la “memoria peligrosa”, dimen-



sionan la experiencia y dan forma – como lo sostiene Peter McLaren (1984, 275) “a una gran variedad de enfoques sobre enseñanza y aprendizaje en los cuales la esperanza y el poder desempeñan papeles integrales”.

Ningún maestro enseña en espacios imaginarios en donde no estén presentes alumnos concretos y reales, sujetos que establezcan relaciones con el saber, con el maestro y entre ellos mismos, escribió Eloísa Vasco en *Maestros, Alumnos y Saberes*. El buen maestro debe responderse siempre las preguntas: ¿A quiénes enseña?, ¿Qué enseña? ¿Cómo enseña? ¿Para qué enseña? ¿Dónde, cuándo y con qué enseña? *Las historias gráficas de vida* le ayudan a dilucidar el quiénes y le posibilitan al maestro definir el qué, cómo y para qué de su quehacer profesional. Lo dotan de lucidez para ayudar a cumplir el deseo de ser rana y de pedalear bien la bicicleta.

### En lo propedéutico-terapéutico

El psiquiatra Adolf Guggenbuhl-Craig (1992, 99) en su libro “*Poder y destructividad en psicoterapia*” sostiene que las actividades del médico, del sacerdote, del psicoterapeuta y del maestro suponen esfuerzos deliberados para ayudar al que sufre. No obstante el genuino deseo de ayudar, con sus acciones también puede hacer daño. Para el autor, con frecuencia se encuentran maestros que parecen haber perdido toda traza de puerilidad, que tienen incluso menos rasgos infantiles que el adulto sano promedio. “Esos maestros se han convertido en nada más que funcionarios y se enfrentan a los niños casi como enemigos. Se quejan de que los niños no saben nada y de que no desean aprender; sus nervios son destrozados por la infantilidad y la falta de autocontrol de los estudiantes. Para esta clase de maestros los niños son el Otro, ese que ellos nunca querrían ser. Maestros así derivan un cierto placer de exhibir su poder a los niños, atormentándolos y manteniéndolos a la raya con “promedios matemáticos” cuidadosamente calculados”.

Sin embargo, el médico suizo observa que el arquetipo “*adulto conocedor-niño ignorante*” que acompaña al educador, se quiebra en la medida en que el buen maestro estimule en cada niño al *adulto conocedor*, tal como el buen médico despierta el factor curativo interno en el paciente. “Pero esto solo puede ocurrir si el maestro no pierde contacto con su puerilidad”. Nuestra cultura en general, retomando McLaren (1984) en “*La vida en las escuelas*”, ha ayudado a instruir a los estudiantes para que adquieran una verdadera pasión por la ignorancia. Lacan consideraba que la ignorancia no es un estado pasivo sino más bien una exclusión activa de la conciencia.

*La historia gráfica de vida* pone sobre la mesa la existencia de familias que a menudo utilizan el maltrato para resolver los conflictos. Son familias en las que los padres tienen como norte de la brújula la obediencia para hacerse valer y ejercer su autoridad. En las familias de los estudiantes, los padres pueden hacer un ejercicio de confesión con su hijo, o dicho de otra manera los padres pueden conversar con su hijo acerca de su infancia, específicamente de la manera como se relacionaban con su núcleo familiar. Si hubo maltrato, tanto el niño como el padre pueden poner



en común los recuerdos negativos, valorar si ello causó sufrimiento, buscando la manera de avanzar en la superación de esos episodios con el compromiso de restablecer derechos y de lograr la “no repetición”.

Para Miller (2009), una vez que los padres hayan reconocido el daño causado se superarán muchos de los obstáculos que antes parecían insalvables. Esto “equivale a un proceso de curación espontánea” semejante a la “curación espontánea de enfermedades” como lo describe Santiago Rojas. El mejor momento para plantear una conversación con los propios hijos, sobre las heridas provocadas, sería probablemente entre los cuatro y doce años, recomienda la psicoanalista en mención. Es la edad por la que los alumnos atraviesan la educación preescolar y básica.

Desde el campo de la neuroeducación, Francisco Mora (2006) escribe “Cada vez está más claro que es durante los primeros seis a doce meses de vida del niño, cuando ya es posible detectar muchas cosas que más tarde pueden repercutir negativamente en el proceso normal de aprendizaje”. Estas recomendaciones no tendrán garantía si no se transforma la concepción cultural de que los sujetos en la infancia no sienten, no piensan y son amorales. Alison Gopnik (2010, 223) en *“El filósofo entre pañales”* declara que los niños de tres años ya han desarrollado una ética básica de afecto y compasión. Además, los niños de tres años “comprenden también las reglas y tratan de observarlas...tienen en cuenta las intenciones cuando realizan juicios morales básicos sobre el bien y el daño”. Los infantes poseen poderosas capacidades para aprehender el mundo y transformarlo. En cuanto a las emociones negativas, los filósofos entre pañales “muestran los mismos impulsos de ira y venganza que tienen los adultos”

*Las historias gráficas de vidas*, además de aportar al maestro conocimientos socioculturales sobre los alumnos, permitirle la interrelación con padres e hijos en un escenario mediado por la escuela y tendiente a mejorar sus relaciones personales, de acercarlo a nuevos hallazgos de la medicina, la psicología, la filosofía y la neuroeducación, y de auscultar los desencuentros de los sueños, convocan a la escuela a pensar un arquetipo de familia distinta a la heredada por Moisés, dado que es un modelo que no dio los resultados esperados y ha sido puesta duda por nuevos acontecimientos sociales, como la adopción de niños y niñas por parejas homosexuales.

El currículo formal tiene la posibilidad de incidir en los estudiantes para que forjen unas relaciones familiares diferentes de la estricta obediencia a los padres, lejanas de la eliminación de la supuesta *testarudez* y de la *maldad* en los niños tal como lo profiere la “Pedagogía Negra”, adversas el sometimiento de los niños por gusto, conscientes del no maltrato, incluso distantes de la malinterpretada *sanción moderada* que establece el Código Civil Colombiano.



## La escuela territorio de paz, deseo impostergable

La escuela colombiana no puede estar al margen de las conversaciones de paz que se desarrollan en la Habana. La escuela, en todos los niveles, no es extraña en la historia de Colombia. A la escuela colombiana la han sacudido todos los conflictos

de la nación. Una considerable cantidad de niños representan en sus historias de vida dolores por desplazamiento, “porque se llevaron a mi tío”, “porque mataron a mi papá”, “porque se robaron las reses”, “porque mataron mi perro”, “porque mataron a unos amigos”, “porque violaron a mi prima”, “porque quemaron la labranza”, “porque nos tocó venirnos”, en fin, una larga lista de motivos que refleja las múltiples pérdidas emocionales silenciadas.

Un proceso de paz que no tenga en su agenda la formación de nuevas generaciones de ciudadanos, educados en la cultura de la resolución de los conflictos sin acudir al maltrato, a la trampa, a la violencia física, psicológica y moral, está llamado al fracaso. Colombia ya tiene experiencia al respecto, en decenios anteriores hubo amnistías, pactos de paz, Ley de Justicia y Paz, decretos y hasta cátedras que se quedaron en un discurso sin compromiso, haciendo énfasis en el desarme y en la participación electoral de los alzados en armas pero sin dar solución a los conflictos económicos y sociales.

En un reciente seminario llevado a cabo en Bogotá sobre “*Mujeres y paz. Centroamérica-Colombia*” Deysi Cheyene, militante del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN), movimiento guerrillero que se transformó en partido político y ahora gobierna en El Salvador, hizo un balance sobre el proceso en ese país centroamericano, resaltando que los acuerdos sobre la resolución de los problemas económicos y sociales había sido muy débil y que todo quedó reducido al asunto electoral. Para Cheyene el proceso sirvió más bien para que las políticas neoliberales penetraran sin tanta dificultad.

Los colombianos, tal como van las cosas, estamos expuestos a correr riesgos similares a los del país centroamericano y a repetir pasajes de nuestra historia. Sí no se agenda la problemática educativa y de salud de nuestras comunidades, si no se presupuestan los deseos, particularmente de los niños, niñas, adolescentes y educadores. La escuela como territorio de paz debe apostarle a la formación de una generación de padres de familia con una concepción distinta a la de “honrar a padre y madre”. Los filósofos “entre pañales” y “los filósofos anfibios” no pueden seguir siendo sometidos a la violencia de sus padres. ¡No más síndromes del niño golpeado, ni apaleado, ni maltratado, ni más síndrome de Munchausen! Miremos por cuál de las ventanas del monasterio puede entrar la luz al oratorio, porque si nos seguimos equivocando, la luz equivocada perpetrará la locura y luego a la muerte. ¡La sabiduría es lo único que puede ayudarnos!

## Territorio de paz sin maltrato familiar



Ya quedó consignado que la ley colombiana, otorga a los padres o personas encargadas del cuidado personal de los hijos la facultad de vigilar su conducta, de corregirlos y “sancionarlos moderadamente”. *Las historias gráficas de vida* de los “filósofos anfibios” señalan que, en su infancia, cerca del 50% recuerda episodios dolorosos, vinculados al maltrato de sus padres. En la escuela colombiana es muy común escuchar a los estudiantes referir el castigo de sus padres, incluso hay casos en los que el directivo docente o el profesor activa la Ruta de Atención Integral al escolar por ese motivo.

¿Cuál facultad de “vigilar su conducta”, de corregirlos y “sancionarlos moderadamente”? El maltrato infantil es un denominador común en la mayoría de los estudiantes y padres de familia de los colegios públicos, es una práctica que se inscribe dentro del conflicto socioeconómico y cultural de los colombianos. Es el efecto de la “pedagogía negra” de Katharina Tutschky (Miller, 1985) y la herencia asentida por Moisés de honrar al padre y madre para vivir más tiempo. Generalmente los padres que maltratan provienen de familias abusivas o que utilizan medios violentos para resolver los conflictos. El padre –anota Silvina Cohen Imach (2010, 83)- suele ser agresivo, tener baja autoestima, “es una figura dominante y controladora en su familia, atribuye maldad a ciertos comportamientos de sus hijos”.

Los duelos registrados por los “filósofos anfibios” y los que están por escribirse son apenas la punta del iceberg de las complejas situaciones que han tenido que afrontar pasivamente Los niños y niñas de Macondo, en su estadio de renacuajos guardan silencio, pero cuando comienza la metamorfosis, en la adolescencia, “el cuerpo grita lo que la boca silencia”. Dicho de otro modo, los educandos expresan con golpes, peleas, palabras soeces, trastornos de la personalidad y enfermedades, las lesiones causadas por el maltrato recibido durante su infancia. En el país todavía reina la creencia entre padres de familia, incluso entre educadores y funcionarios, de que los castigos, “son medidas educativas”, “correctivos” efectivos que no hacen daño alguno.

Hoy día, en las comunidades académicas no hay duda del daño que causa el maltrato infantil a lo largo de la vida. Las consecuencias físicas pueden ser determinantes, incluso fatales. Las deficiencias psicomotoras, los problemas neurológicos, el deterioro neurosicológico y las dificultades en el desarrollo afectivo son evidentes en la vida escolar.

En lo afectivo y conductual, estos niños manifiestan baja autoestima, altos niveles de conductas internalizantes tales como aislamiento, ansiedad, depresión, miedo, conductas autodestructivas y externalizantes como hiperactividad, agresividad con adultos y pares, conductas antisociales como robo y fuga del hogar o de las instituciones donde se hallan. Cohen Imach (2010, 95) asevera que los niños maltratados en la segunda infancia, es decir en la que están nuestros renacuajos de sexto grado, “tienen un bajo rendimiento académico intelectual y su comportamiento es disruptivo, se enfrentan no solo con sus iguales, sino también con el propio maestro, lo cual contribuye al fracaso escolar”.

Quienes trabajan clínicamente con niños maltratados han encontrado que el auto concepto general es pobre. Las áreas más afectadas son la percepción que tienen de su propio comportamiento, el control de la ansiedad y la popularidad entre los pares. Esto, según Cohen Imach (2008, 134) explica “gran parte de los mecanismos que ponen en juego tales como su tendencia a justificar los golpes que reciben por su mala conducta como así también a auto culparse, ya que perciben su propio comportamiento dentro del ámbito familiar y escolar de modo negativo”. No es raro oír decir a algunos niños o niñas “mi mamá me pega porque yo me porto



mal”, “me sacaron de clase, porque molesto mucho en el salón”, “me cascaron por caspa”, “me sacaron del colegio porque me gané la sacada”, “si rectora, expúlsese porque yo no merezco estar en el colegio”.

Albert Bandura y otros autores (1977), a partir de los principios del aprendizaje social, advierten que si un individuo aprende que la violencia constituye un comportamiento apropiado para resolver problemas, la agresividad se transforma en una respuesta válida para esa persona. Los niños que entran al sistema escolar, en espacios usuales, así no vivan en contextos de guerra o de violencia, rápidamente interiorizan los patrones de deshumanización. Aquellos que Martín-Baró (1990) y otros definen como “el resultado de la socialización en medio de la violencia”.

Sadlier Cuervo (1986), hace un cuarto de siglo, en un estudio sobre los efectos de la violencia crónica en los niños en el plano internacional, concluía que el estrés postraumático y la exposición a la violencia crónica comunitaria “es un serio problema en el mundo de hoy. Los niños que viven en ambientes peligrosos tienden a desarrollar una sintomatología psicológica asociada a su exposición a la violencia”. Sintomatología que parece relacionarse con una mayor probabilidad de que los niños utilicen la violencia para resolver sus conflictos, convirtiéndose en responsables de la violencia de la cual fueron víctimas originalmente.

“Somos lo que hacemos y como lo hacemos” escribe Mihai Nadin. Si los educadores y los padres de familia se interesaran por conocer la infancia de Dostoievski, Chéjov, Hitler, Proust, Kafka, Schiller, Rimbaud, Mishima, Joyce, Virginia Woolf, Nietzsche, Stalin, Mussolini, Saddam Hussein, Bacon, El Bosco, Salvador Dalí, Efraín González, Sangre Negra, el Monstruo de los Andes, el Sádico de El Charquito, el Monstruo de Cañaduzales, el Doctor Mata, Luis Alfredo Garavito, el Monstruo de Tenerife, el Monstruo de “La Sierrita”, el monstruo del Modelaje “y todos los monstruos que ha tenido Colombia, probablemente comprenderían que la escuela debe cambiar el rumbo que la está llevando al abismo.

Igualmente, si los educadores y gobernantes accedieran al conocimiento de historias como la de Patrice Alégre, el caso de Adolf Eichmann y el de Mary Ellen, si se interesaran por hacer un ejercicio biblioterapéutico sobre el síndrome del niño golpeado de Tardieu, el síndrome del niño apaleado, el Síndrome del niño maltratado, el síndrome de Munchausen y el síndrome de Polle, sin duda su respuesta frente a los síntomas de “indisciplina” de niños y niñas tendría otro tono, porque hallaría parte de la etiología y su actitud cambiaría rotundamente. Si repasan la mitología griega y romana podrán comprender los actos de Licurgo, Hércules, Ifigenia, Agamenón, Tántalo y conocer las formas de malos tratos, el infanticidio y el filicidio. El episodio en que Abraham está a punto de matar a su hijo Isaac es un ejemplo de los rituales de la época.

Sin ir muy lejos, Carlos E Climent (2014), en “*La locura lúcida*” describe a muchos colombianos, quienes detrás de una fachada de aparente normalidad esconden perturbadores trastornos mentales. Algunos de estos supuestos buenos ciudadanos son los narcisistas, los dominantes, los prepotentes, los egoístas, los avivatos, los mala paga, los vecinos abusivos, los conductores irresponsables, los manipula-



dores, los antisociales en el hogar, los antisociales en las relaciones afectivas, los antisociales en el mundo empresarial, los antisociales en la política, las conductas del *borderline o trastorno fronterizo de personalidad*, los antisociales en otros caminos de la vida, como los camuflados con una bata blanca y en el mundo de la farándula, el sabelotodo, el dictador y el docente inclemente, entre otras patologías. Todos ellos configuran el zoológico de la aparente normalidad mordidos con el maltrato en la infancia.

La experiencia en el estanque no ha sido del agrado de muchos colegas, no obstante, en los “filósofos anfibios” se perciben los avances en la maduración emocional, en el desarrollo de su personalidad y en el sentido de la educación y de la existencia. “Si los perros ladran, Sancho, es señal de que cabalgamos”.

## Bibliografía

- Ardila, M. H. (2011). El suicidio en el entorno escolar, prevención de conductas de riesgo en niños y adolescentes. *Educación y Cultura*, (91), 52-59.
- Apple, M. (1979). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barbero, J. Recuperado: (<http://es.slideshare.net/PsicologiaEducativa/jess-martnbarbero-heredando-el-futuro-pensar-la-educacin-desde-la-comunicacin>)
- Cajiao, F. (1999). Maltrato, violencia y estructura escolar. En *Vida de maestro. Violencia en la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Casa de la Justicia capacita sobre educación sexual en los colegios. (30 de octubre, 2015). *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.vanguardia.com/area-metropolitana/floridablanca/334048-casa-de-la-justicia-capacita-sobre-educacion-sexual-en-los-c>
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cohen Imach, S. (2010). *Infancia maltratada en la posmodernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.
- Cifras de violencia contra la mujer. (25 de noviembre, 2013). *Revista Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/cifras-de-la-violencia-contra-la-mujer-en-colombia/366030-3>
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Desde Abajo.
- Código Civil Colombiano. [Cód.] 26 de mayo de 1873 (Colombia).
- Constitución Política de Colombia [Const.]. 20 de julio de 1991 (Colombia).
- Cooper, D. (2014). *La muerte de la familia*. México: Planeta.
- Corporación de Excelencia en Justicia evaluó las fallas del sistema penal acusatorio. (26 de octubre, 2014) *La República*. Recuperado de [http://www.larepublica.co/corporacion-de-excelencia-en-justicia-evalu-las-fallas-del-sistema-penal-acusatorio\\_185221](http://www.larepublica.co/corporacion-de-excelencia-en-justicia-evalu-las-fallas-del-sistema-penal-acusatorio_185221)
- Corporación Nuevos Rumbos (2015). *Estudio de Consumo de Alcohol en Menores de 18 años en Colombia: 2015*. Bogotá: Dupligráficas.
- Cortázar, J. (2013). *Rayuela*. Madrid: Alfaguara.





- Cruz, E. (2013). *Los monstruos en Colombia si existen*. Bogotá: Grijalbo.
- De Roux, F. (2014). El deber moral de la paz. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/el-deber-moral-de-la-paz-francisco-de-roux-columnista-el-tiempo/14985556>
- Dewey, J. (1963). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Domínguez, J. C. (24 de febrero, 2014). Embarazo adolescente. *Sura*. Recuperado de <http://www.sura.com/blogs/calidad-de-vida/embarazo-adolescente.aspx>
- El violento día de la madre. (10 de mayo, 2016). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/opinion/editorial/el-violento-dia-de-la-madre-editorial-el-tiempo-11-de-mayo-de-2016/16588158>
- En 2015 se incrementaron los divorcios en Colombia. (26 de febrero, 2016). *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/2015-se-incrementaron-los-divorcios-colombia-articulo-618401>
- Fante, C. (2012). *Cómo entender el bullying y el cyberbullying en la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Ferreiro, E. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje, acercamiento de los niños a lo literario*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- García, G. (1996). Por un país al alcance de los niños. En *Colombia: al filo de la oportunidad. Documentos de la Misión ciencia, educación y desarrollo*. Tomo 1. Bogotá: Colciencias.
- García, G. (2013). *Yo no vengo a decir un discurso*. Barcelona: Random House.
- González, J. I. (2008). Evaluación y salud mental. Recuperado de [www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000327.pdf](http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000327.pdf)
- González, J. I., Luna, A., Bello, M. & Páez, G. (2008). *El cuento de la Ley de Infancia*. Bogotá: Códice.
- Guggenbuhl-Craig, A. (1992) *Poder y destructividad en psicoterapia*. Caracas: Monte de Ávila Editores.
- Gutiérrez, R. (1995). Organizaciones que aprenden. En *Educación para el desarrollo. Informes de Comisionados I. Misión Ciencia Educación y Desarrollo*. Tomo 1 (pp. 159-310). Bogotá: Presidencia de la República.
- Jóvenes en Bogotá empiezan a consumir alcohol entre los 11 y 12 años de edad. (25 de febrero, 2016). *Caracol Radio*. Recuperado de [http://caracol.com.co/emisora/2016/02/25/bogota/1456402734\\_362930.html](http://caracol.com.co/emisora/2016/02/25/bogota/1456402734_362930.html)
- Kafka, F. (2013). *Obras selectas*. Madrid: Edimat
- La cruda radiografía del maltrato infantil en Bogotá. (2 de marzo, 2016). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/bogota/maltrato-infantil-en-bogota/16526324>
- Lara, P. (26 de mayo, 2016). Al oído de los señores. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/al-oido-de-los-senores>
- León, J. L. (2010). *Historia mínima de Corea*. México DF: El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África.
- Lucio, R. (1994). La construcción del saber y del saber hacer. *Aportes*, (41), 39-50.
- McLaren. P. (1994). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI editores.



- Maturana, H. (2004) *Desde la Biología a la Psicología*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Martí, J. (2016). *El oficio más hermoso del mundo*. España: Clave Intelectual.
- Miller, A. (2009). *Por tu propio bien*. Buenos Aires: Tusquets.
- Miller, A. (1985). *El drama del niño dotado*. Barcelona: Tusquets
- Ministerio de Protección Social (2009). *Política Nacional del Campo de la Salud Mental*. Bogotá: Ministerio de Protección Social.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). *Encuesta de Salud Mental 2015*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/presentacion-encuesta-nacional-salud-mental-2015.pdf>
- Monasterios, E. (1997). *Con tanto tiempo encima. Aportes de literatura latinoamericana en homenaje a Pedro Lastra*. La Paz: Plural.
- Mora, F. (2006). *¿Enferman las mariposas del alma?* Madrid: Alianza.
- Nadin, M. (2002) *Hacia una cultura de múltiples expresiones y lenguajes*. Barcelona: Ántropos, 197
- Ospina, P. & González, J. I. (2009). *Salud mental, cooperativismo y educación*. Bogotá: Códice.
- Ospina, W. (24 de abril, 2014). Donde el verde es de todos los colores. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/columna199855-donde-el-verde-de-todos-los-colores>
- Parra, J. D. (1964). *Destino histórico de un pueblo*. Tunja: Imprenta Departamental.
- Pérez, J. G. (2014). *El manual de convivencia y la prevención del bullying*. Bogotá: Magisterio.
- Piaget, J. (2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Profamilia (2015). *Decir NO, no es suficiente Llamado en la jornada de la NO violencia contra la mujer*. Recuperado de <http://profamilia.org.co/wp-content/uploads/2015/05/Comunicado%20No%20violencia%20contra%20la%20mujer.pdf>
- Puiggrós, A. (2007). *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. Madrid: Niño y Dávila.
- Ramírez-Orozco, M. (2012). *La paz sin engaños. Estrategias de solución para el conflicto colombiano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Reportan cifras de violencia intrafamiliar. (6 de marzo, 2013). *El Nuevo Siglo*. Recuperado de <http://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/3-2013-reportan-cifras-de-violencia-intrafamiliar.html>
- Resolución 1084 de 1974. Por medio de la cual se crea el Servicio de Orientación y Asesoría Escolar. 26 de febrero de 1984.
- Resolución 2340 de 1974. Por medio de la cual se establecen las funciones del Servicio de Orientación Escolar. 5 de febrero de 1974.
- Sentencia T-440/92. Libertado de enseñanza / derechos fundamentales. (Corte Constitucional). 2 de julio de 1992.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Editorial Antonio Machado.
- Teberosky, A. (1998). *Escritura y necesidades educativas especiales: teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Tomasevski, K. (2004). El derecho a la educación en Colombia. *Educación y Cultura*, (65), 35-45.



- Uprimy, R. ¿Propiedad de los padres? 13 de agosto de 2016
- Vasco, C. E. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 107-122). Bogotá: Corprodic.
- Vasco, C. E. (s.f.) *Diez retos de la educación colombiana para 2025*. Recuperado de [http://www.pedagogialogante.com.co/documentos/articulos/diez\\_retos\\_vasco.pdf](http://www.pedagogialogante.com.co/documentos/articulos/diez_retos_vasco.pdf)
- Vasco Montoya, E. (1990). *El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía*. En: *Pedagogía, discurso y poder*. Santa Fe de Bogotá: CORPRODIC.
- Vásquez, F. (2008). *Escritores en su tinta. Consejos y técnicas de los escritores expertos*. Bogotá: Mancha de voces.
- Vernaza, C. (2013). *Manejo del duelo*. Bogotá: Documento sin editar.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Zuleta, E. (1994). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta





## **Transformación ciudadana desde la acción pedagógica e investigativa en el colegio Francisco Javier Matiz I.E.D.**

*CIVITAS. Grupo de investigación en convivencia, ciudadanía y construcción de paz del colegio Francisco Javier Matiz I.E.D*

Gloria Patricia Reyes - Rectora

Gloria Lucy Garzón - Docente Básica Primaria

Betty Jiménez - Docente de Básica Primaria

Sandra Patricia Reyes - Docente en Ciencias Naturales en Básica Primaria

Astrid Martínez Ávila - Docente de Ciencias Sociales en Bachillerato

Carolina Salamanca - Docente de Ciencias Sociales en Bachillerato

Jahir Buitrago - Docente de Inglés en Bachillerato

Ella Yohanna González - Coordinadora Académica

Adriana Alexandra Rodríguez - Coordinadora de Convivencia

*REDINCOL. Centro de pensamiento colaborativo para la educación*

Juan Guillermo Londoño Sánchez

Julián Andrés Neira Carreño

Jeimmi Paola Carvajal Guzmán

### **Introducción**

Los seres humanos desarrollan habilidades de convivencia gracias a las interacciones, experiencias y expectativas que tienen a lo largo de la vida, en especial durante los primeros años. La escuela, es el lugar donde se desarrollan las habilidades sociales, afectivas, axiológicas y espirituales que le permiten al sujeto hacer parte activa de una comunidad humana. Es de vital importancia fomentar estrategias que ayuden a los estudiantes a adquirir destrezas y desarrollar los talentos y habilidades innatos, así como al desarrollo de las posturas éticas, morales y conciliadoras que le permitan dar solución a problemáticas individuales y hacer uso de la razón y la conciencia, lo que hará posible el desarrollo de valores que en el largo



plazo les permita convivir e interactuar con los otros, respetando las libertades, derechos e intereses personales y comunitarios.

Al interior del contexto escolar se presenta violencia, el desacato a la norma y el rechazo a cualquier proceso de autoridad que represente exigencia o limitación. Esto fomenta la proliferación de actitudes basadas en el uso de la fuerza y el empoderamiento por medio del liderazgo negativo, los cuales se convierten en sinónimos de poder y de prestigio al interior de la comunidad.

Estas nuevas formas de relación y comunicación tienden a desesperanzar a todos los que están en contacto con los procesos educativos. Las relaciones de autoridad para poder ser legítimas o justificadas, requieren el análisis de los contextos y las expectativas que los estudiantes tienen ante su propio desarrollo intelectual, comunitario y social. Gracias al incesante flujo de información y comunicación que posibilitan las nuevas tecnologías (TICs), el rumbo de las nuevas generaciones cambia abruptamente y segundo a segundo, lo que permite la emergencia de nuevas ciudadanía que se relacionan de manera similar a las comunidades antiguas, las cuales basaban sus relaciones en la lucha, la agresión y la anarquía como formas validas de comunicación que permiten la toma de decisiones sin el diálogo, la concertación o la escucha del otro.

A partir de lo anterior, es necesario priorizar la comprensión del desarrollo de los valores, el aprecio, el cuidado del entorno y el reconocimiento propio, para empezar a ser creadores y mediadores en los nuevos tiempos que se viven y con los nuevos paradigmas que los niños y jóvenes vivencian, muestran y cambian de acuerdo con los acelerados cambios tecnológicos que condicionan el entorno. En el Colegio Francisco Javier Matiz I.E.D., el grupo interdisciplinario CIVITAS busca fortalecer mediante tres lineamientos teóricos, el hermenéutico analógico, la investigación acción-participación y la investigación social, la convivencia y la ciudadanía, fomentando la apertura de nuevas oportunidades de desarrollo para los estudiantes.

Los docentes, conscientes de la necesidad de apoyar y desarrollar los anteriores procesos, conforman una red donde la preparación y el trabajo en equipo son dos de los pilares fundamentales para encontrar alternativas que den solución a los problemas de convivencia o por lo menos permitan una mejor comprensión de los mismos.

## Justificación

En el año 2015, el sistema de alertas tempranas de la Defensoría del Pueblo emitió un informe donde advirtió que San Cristóbal, es una de las 3 localidades de Bogotá en donde se dan más vulneraciones a los DD.HH. Las amenazas se ciernen con mayor fuerza contra los jóvenes, líderes de organizaciones sociales, colectivos artísticos y víctimas del conflicto armado. También se han gestado vulneraciones de DDHH de manera clandestina, y los más afectados son los niños, niñas y adolescentes –NNA-, quienes sufren acciones de reclutamiento forzado por parte de Grupos Armados Organizados al Margen de la Ley-GAOML-, pandillismo, instrumentalización como campaneros y colaboradores para distintos delitos como robos, tráfico de estupefacientes y trata de personas. Lamentablemente, este contexto está presente dentro de la IED Francisco Javier Matiz. El equipo directivo, las y los maestros han tenido que afrontar ataques con arma blanca, tanto en las instalaciones del colegio como en los alrededores, también se presenta consumo y tráfico de drogas dentro de los baños del plantel educativo, trata de personas,



sobre todo de mujeres adolescentes, quienes son cosificadas y concebidas como objetos sexuales tras la inserción de la cultura mafiosa dentro de la institución educativa. Se ha identificado presencia de integrantes de grupos paramilitares, Fuerzas Militares –FFMM- que realizan acciones de inteligencia dentro del plantel y acciones de reclutamiento por parte de Grupos Armados Organizados al Margen de la ley –GAOML-. Sumado a ello están las complejas realidades sociales marcadas por la inequidad social que sufre buena parte del estudiantado.

CIVITAS es un grupo de investigación que surge como resultado de la implementación del PIECC en el año 2014. Hemos propuesto la investigación e innovación como estrategias para la comprensión e incidencia en las realidades sociales anteriormente descritas. La institución ha realizado importantes esfuerzos para impactar en la convivencia y la construcción de ciudadanía entre el estudiantado, sin embargo, fue preciso integrar a la acción pedagógica un componente de tipo investigativo con carácter colaborativo. Hemos adelantado acciones en red a través del proyecto de *fortalecimiento a la capacidad investigativa e innovadora de maestros en ejercicio*, con Redincol, centro de pensamiento colaborativo para la educación. Con este proyecto se consolidaron tres líneas de investigación, a saber 1. Desarrollo Socio-afectivo, arte y ciudadanía, 2. Construcción y ejercicio de ciudadanía y 3. Educación, política pública y gestión educativa. El proyecto busca una comprensión del contexto e incidir en el mismo a través de los procesos de investigación e innovación adelantados por los maestros, quienes tratan de entender las relaciones de poder en la interacción social, la configuración-espacial- y apropiación- a través del arte- de los espacios determinantes en la promoción de la convivencia, la construcción de ciudadanía y la construcción de territorios de paz.

## Propuesta metodológica de la propuesta pedagógica para la construcción de territorios de paz

La propuesta metodológica de CIVITAS para promover la convivencia, la ciudadanía y la construcción de territorios de paz, trata de constituir a la investigación e innovación realizada por maestras y maestros en ejercicio, no solo como respuesta de carácter didáctico y pedagógico a los problemas sociales que convergen en la institución educativa, sino que además de ello, sea el método para la construcción de un marco de comprensión de las realidades sociales que convergen en el colegio. La acción de los actores implicados -estudiantes, docentes, directivos docentes, familias y comunidad- es el camino para la construcción de dicho marco y para la construcción de territorios de paz. Con este ánimo, se establecen 5 fases que permitan alcanzar las metas propuestas:

*Fase I Diálogo apreciativo:* Mediante talleres, en donde la didáctica toma un lugar relevante, se realizan tres acciones para incentivar el proceso de investigación en convivencia, ciudadanía y construcción de paz: identificación de intereses de investigación, identificación del clima del grupo para el trabajo colaborativo e identificación y caracterización de contexto.

*Fase II Diseño de agendas Investigativas:* Una vez explorados los intereses e identificado el contexto, se realiza el diseño de las agendas investigativas que desarrollaran cada uno de los maestros con el propósito de anclar los intereses de los docentes.

*Fase III Conceptualización y enfoque de análisis:* A través del desarrollo de seminarios alemanes, se socializan las agendas investigativas y se discuten los marcos con-



ceptuales y teóricos que sustentan el interés investigativo del docente. El seminario alemán se desarrolla con un propósito adicional, construir un mapa en donde las agendas investigativas encuentren puntos de convergencia para identificar el impacto en la institución educativa y la ruta metodológica para recolectar la información que permitirá el desarrollo de aportes a través de un ejercicio investigativo.

*Fase IV Estructuración de metodologías colaborativas y construcción de productos académicos:* Una vez identificados los impactos y ajustados los aspectos a analizar, en sesiones de trabajo colectivo, se establecen las estrategias metodológicas para trabajar con estudiantes, docentes y padres de familia, las cuales propendan por la construcción de ciudadanía y la recolección de datos. Esta fase se basa en la Investigación Acción Participativa que propicia la horizontalidad y la construcción de un conocimiento sentipensante. Una vez realizadas y sistematizadas las estrategias metodológicas, se procede a la construcción de productos académicos en sesiones grupales y en trabajo autónomo a través del uso de TIC.

*Fase V Socialización y divulgación:* Proceso que se ha hecho en los consejos de convivencia y con las actividades que se realizan en la institución educativa.

## Contexto

### Origen del nombre de la institución Francisco Javier Matiz<sup>1</sup>

Pintor y botánico nacido en Guaduas en 1774, muerto en Bogotá en 1851. Desde niño, Francisco Javier Matiz mostró habilidad para la pintura. El 15 de diciembre de 1783 el sabio naturalista José Celestino Mutis lo vinculó a los trabajos de la Flora de Bogotá y de la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada, desde entonces y hasta su clausura forzada, Matiz prestó allí su valiosa colaboración. Durante más de tres décadas, se formó como pintor-botánico y se distinguió por su excelente labor. Estuvo en el gabinete de Mutis hasta el año 1810, cuando decidió tomar parte en las luchas de independencia. De su interés por la botánica y la investigación es ejemplo el episodio en que permitió que lo mordiera una serpiente para probar las virtudes antiofídicas del guaco, planta conocida y utilizada por los indígenas para este fin. Cuando el barón Alejandro Von Humboldt visitó a Mutis en 1801 y conoció los trabajos que se llevaban a cabo en la Botánica, elogió altamente a Matiz reconociéndolo como el mejor pintor de flores del mundo. En efecto, los iconos de sus flores tienen calidades extraordinarias, poco conocidas y divulgadas a día de hoy.

Matiz es sin duda, el mejor de una excelente generación de pintores botánicos. Comenzó dibujando especies a las que imprimía un correcto sombreado, más adelante procedió a iluminarlas y combinó este trabajo con el de la elaboración de cientos de “anatomías” (trabajo excesivamente prolijo en el que se descomponen todos los elementos de la flor). Hacer la descripción de los órganos de las plantas demanda un avanzado conocimiento botánico y una singular habilidad para describir fielmente hasta sus ínfimos e imprescindibles detalles, así, por tratarse de un verdadero “miniaturista”, a Matiz se le encargaron los delicados dibujos de hongos que requieren, además, una extraordinaria destreza. Matiz logró, por otra parte, acercarse con



gran naturalidad al colorido exacto de las especies que iluminó. Se conocen 216 láminas iluminadas y firmadas por él, y 70 dibujos. Además, se le han atribuido la mayor parte de las anatomías. Matiz acompañó a Humboldt y a Aimé Bonpland a herborizar, en su honor, el sabio alemán bautizó una planta como *Matisia Cordata*. Cuando los trabajos de la Expedición Botánica se interrumpieron abruptamente por la reconquista española, Matiz se dedicó a la enseñanza de la botánica. Fue maestro de Manuel María Quijano, Joaquín Acosta, Francisco Bayón, José Jerónimo Triana y Manuel María Céspedes. Con este último viajó en 1825 al Huila, por encargo del gobierno nacional y con el propósito de estudiar la cultura agustiniana. Debían reconocer y examinar estatuas, bustos, y figuras de piedra y restos. Matiz perteneció a la Sociedad de Naturalistas Neogranadinos. Ya anciano e impedido físicamente, sus discípulos lo llevaban alzado a herborizar en los cerros vecinos de Santafé de Bogotá, dando muestra de su pasión y fidelidad al reino de la botánica. Matiz obtuvo del gobierno nacional un puesto en el ramo de Tabacos. De 1833 a 1834 reemplazó a Manuel María Céspedes en la cátedra de botánica en la Universidad.

Según uno de sus biógrafos, su casa era una Escuela de Pintura y aula de Botánica, enseñaba gratis a varios niños todo lo que él sabía. Además era médico gratuito, especialmente de los pobres. Mediante sus observaciones, sabía elegir los mejores frutos de las plantas y recomendar innovaciones en los cultivos. En cierto modo, fue un continuador de la obra de Mutis por su dedicación al progreso de la botánica, y por decirlo así, el conocedor que de mejor manera vinculó a la Expedición Botánica con la Comisión Corográfica, la gran empresa estatal del siglo XIX. Bajo el gobierno de José Hilario López, Matiz recibió una pensión con la que se pretendía no sólo ayudarlo, sino reconocer sus múltiples servicios prestados al país, infortunadamente falleció en 1851, a los 77 años de edad..

## Visión antropológica del estudiante maticiano

El Hombre, como ser social que interactúa y se relaciona permanentemente con los demás, requiere conocer, respetar y practicar las normas fundamentales de convivencia. Quienes participan de una comunidad educativa, deben acatar una serie de principios y pautas de comportamiento que los caractericen como sus miembros, conservando en toda situación una conducta producto de la conciencia y responsabilidad compartida entre estudiantes, docentes y padres de familia. Aprender a vivir dichas normas que forman para el futuro, en los diferentes ámbitos sociales como el hogar, el trabajo, la universidad y la comunidad.

## Perfil del estudiante maticiano

El estudiante maticiano es un ser en permanente proceso de actualización y formación, tiene la capacidad de construir su propio conocimiento fortaleciendo aspectos de su desarrollo cognitivo asociado a las competencias básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva. Se preocupa por la investigación académica, con habilidad para aprender, hacer, convivir y ser, lo que se refleja en la capacidad para tomar de decisiones, resolver conflictos, interés en su crecimiento personal y en el aprovechamiento responsable del tiempo libre. Orienta su proyecto de vida con honestidad, afectividad y eficacia, valores que lo convierten en un punto de renovación de su comunidad, que actúa con amor por sí mismo y su bienestar, así como con respeto por sus congéneres. Actúa en pro del éxito colectivo y con sentido de pertenencia por la institución.





## ¿Cómo se ubican las investigaciones de CIVITAS en el contexto?

A partir de un trabajo mediado por la escuela de liderazgo, proyecto que llegó a la IED de la mano de la Universidad Nacional de Colombia<sup>2</sup> a través del programa de Ciencia Política, se realizaron varios ejercicios para la identificación del contexto en el que se desarrolla la actividad docente, con el objetivo de plantear un ejercicio investigativo de corte comprensivo, colaborativo e incidente.

Cómo ya se señaló anteriormente, la defensoría del pueblo emitió en el año 2015, a través del Sistema de Alertas Tempranas<sup>3</sup>, un informe donde advirtió que San Cristóbal es una de las 3 localidades en donde se dan mayores vulneraciones a los DD.HH. Las amenazas se ciernen con mayor fuerza hacia los jóvenes, líderes de organizaciones sociales, colectivos artísticos y víctimas del conflicto armado. También se han gestado vulneraciones de DDHH de manera clandestina, siendo los más afectados los NNA, mediante acciones de reclutamiento por parte de GAOML3, pandillismo, instrumentalización de NNA como campaneros y colaboradores para distintos delitos entre los que se destacan robos, tráfico de estupefacientes y trata de personas.

Ante esta preocupante situación de vulneración de derechos y marginación social, la indiferencia es la respuesta de las autoridades. Hay una naturalización de las autoridades frente a la violencia que aparece no solo en esta IED, sino en muchas otras Instituciones educativas de esta localidad. Cuando las directivas docentes reportan casos de robo o tráfico, muchas veces se encuentran con la demora de la policía para atender la situación mientras que en algunos casos la autoridad ni siquiera hace presencia, ya que la situación de los NNA y jóvenes no es un asunto prioritario para su acción.

CIVITAS ha tratado de identificar la convergencia de este contexto para el diseño de unas agendas investigativas que respondan a los intereses de los maestros investigadores y a su vez, impacten sobre el contexto en el cual desarrollan su ejercicio profesional. La identificación se realizó de modo esquemático, a través de una lluvia de ideas, y se encontraron factores de riesgo (Grafico 1) y factores de protección (Grafico 2), que permiten entender tanto las problemáticas de la realidad social como las potencialidades que en ella se hallan para su transformación.

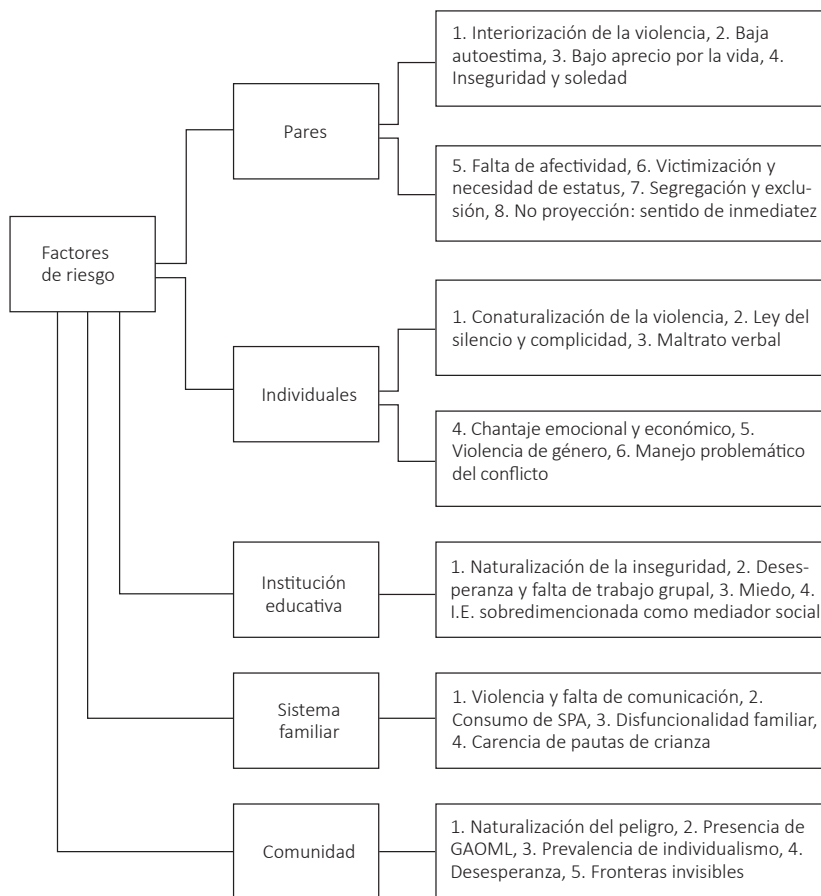


---

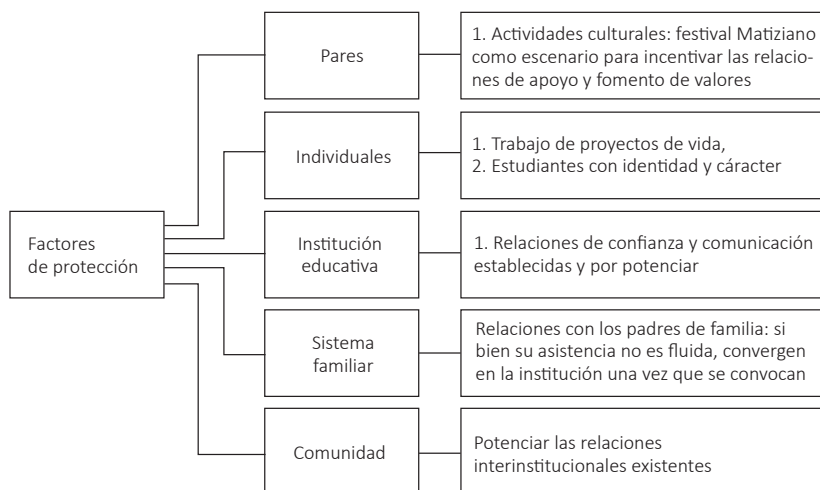
2 Actividad realizada el día sábado 19 de marzo de 2016

3 Sirvase de consultar el siguiente enlace <http://www.defensoria.gov.co/es/nube/regiones/3590/Nuevo-escenariode-riesgo-por-posibles-vulneraciones-a-los-derechos-humanos-en-tres-localidades-de-Bogot%C3%A1.htm>

**Gráfico 1. Identificación de factores de riesgo**



**Gráfico 2. Identificación de factores de protección**



Este análisis del contexto, no solo se dota de elementos la configuración de los intereses investigativos de Civitas, sino que se propicia el análisis de los proyectos educativos que convergen en la institución Francisco Javier Matiz para atender las problemáticas sociales que se enfrentan día a día. Además, este ejercicio permitió la definición de líneas de investigación claras para el grupo. A continuación se muestra la matriz que sintetiza el ejercicio descrito anteriormente:

**Tabla 1. Construcción de líneas de trabajo de Civitas**

Línea de Trabajo	Proyecto expuesto	Descripción	Impacto	Proyectos relacionados
Desarrollo Socio-Afectivo, Arte y Ciudadanía	Tiempo Libre Expresión	Objetivo: Desarrollar habilidades artísticas para el fomento de hábitos de estudio. Actividades: talleres de teatro, danzas, cuentearía, literatura y deportes Población: Comunidad educativa en general.	Evitar la violencia Prevenir dificultades en el hogar, barrio y la comunidad en general Motivar el desarrollo cultural Permitir el descubrimiento de potencialidades en los estudiantes para su proyecto de vida.	Carnaval Maticiano
	PILEO Humanidades	Objetivo: Fortalecer, animar y difundir hábitos lectores que tiendan a formar lectores competentes. Actividades: Trabajo semanal de carácter interdisciplinar que busca realizar prácticas lectoras dinámicas, reflexivas y comprensivas. Población: estudiantes de preescolar a grado 11.	Generar interés y suscitar la curiosidad, lo cual permite el autodescubrimiento de habilidades, intereses e inquietudes personales.	Lectores Competentes MERANI
	Proyecto de vida	Objetivo: Busca brindar, a través de una estructura organizada, los elementos necesarios para que los jóvenes puedan proyectar sus aspiraciones futuras. Actividades: ejercicio escritural, reconstrucción autobiográfica, consulta e indagación de posibles escenarios de formación. Población: Todos los estudiantes. Principal atención e grado 11, dado que entregan el proyecto.	La herramienta permite el auto-reconocimiento y el autoconocimiento de los estudiantes.	PESC-Convivencia Socio-Afectivas



Línea de Trabajo	Proyecto expuesto	Descripción	Impacto	Proyectos relacionados
Desarrollo Socio-Afectivo, Arte y Ciudadanía	Proyecto de convivencia	Objetivo: Empoderar al estudiante a ser proactivo, garante y participante en la vivencia y conocimiento de sus derechos y los derechos de otros. Actividades: Talleres, acompañamiento interinstitucional, resolución asertiva de conflictos, dialogo para el consenso y la concertación y fundamentación practica a través de HERMES	Transformación, socialización y desarrollo de una comunidad que resuelve sus dificultades de manera proactiva y asertiva	PESC-Convivencia Socio-Afectivas
Construcción y ejercicio de ciudadanía	Gobierno Escolar	Objetivos: 1. hacer un ejercicio práctico de participación política 2. Incentivar procesos políticos concretos partiendo de resultados y análisis. Población: Padres, estudiantes, docentes y directivos docentes Actividades: 1. talleres informativos 2. ejercicios de motivación 3. multiplicación de la información con estudiantes de 10 de la jornada tarde 4. ejercicios prácticos del proceso de elección 5. Acompañamiento a talleres de liderazgo.	La participación de los estudiantes y los padres de familia fue positiva Los docentes realizaron el acompañamiento Se dan garantías de participación activa desde la rectoría y los diferentes comités Ejercicios de liderazgo por parte de los estudiantes	Cátedras Institucionales Ágora – SIMONU Proyecto de DD.HH. RIO
	Proyecto Paz MERANI	Objetivos: 1. Fomentar en los estudiantes el desarrollo de habilidades comunicativas, propositivas a través de discusiones temáticas acerca de la realidad nacional. Actividades 1.Realizar análisis desde diferentes fuentes de consulta 2. discusión por mesas de trabajo con base a las ponencias elaboradas por los estudiantes con orientación de los docentes 3. formulación de propuestas a las realidades estudiadas, comentadas y reflexionadas. 4. promover el reconocimiento interinstitucional en colegios públicos y privados para el análisis de la realidad nacional. Población: estudiantes de 9 a 11 grado.	Reconocimiento de la realidad nacional por parte de los estudiantes. Valoración de procesos lecto-escritores desde los estudiantes. Reconocimiento de diferentes contextos sociales diferentes al propio donde se evidencian similitudes y diferencias económicas sociales y culturales. Valoración a discursos académicos diferentes a los cotidianos Solicitud de propiciar espacios académicos interinstitucionales	Cátedras Institucionales Ágora – SIMONU Proyecto de DD.HH. RIO



Línea de Trabajo	Proyecto expuesto	Descripción	Impacto	Proyectos relacionados
Educación, Política Pública y Gestión Educativa	Catedra de la Paz	<p>Objetivo: Reconocimiento de una población que ha vivido conflicto armado interno.</p> <p>Actividades: Establecer herramientas para que los estudiantes tengan la posibilidad de crear nuevos tipos de relaciones que permitan el perdón, la reparación y la reconciliación personal y colectiva de aquellas personas que han vivido la guerra directa o indirectamente.</p> <p>Formación de estudiantes-reto de política pública-, emocionalmente en procesos de fundamentación y aprendizaje de cada una de las situaciones</p> <p>Búsqueda de oportunidades con el fin de visualizar proyectos de vida pertinentes.</p>	Cada uno de los estudiantes debe ser sujeto de socialización y cambio a nivel familiar aunque alguna de las actividades deben impactar directamente a las familias	PIECC – PECC Educación Media Fortalecida
	INCITAR	<p>Objetivos: Desarrollar los proyectos planteados por las áreas, los docentes y la comunidad que permitan la potenciación de cambios.</p> <p>Actividades: talleres lúdicos. Proyección a la comunidad y trabajo en grupo</p> <p>Población: comunidad educativa, áreas y estudiantes</p>	Consolidación de CIVITAS como grupo de investigación interesado en conocer, evaluar y caracterizar nuestra población	Humanistas – Semilleros de Investigación
	PRAE	<p>Objetivo: Reconocer la importancia de nuestros actos y su impacto en la naturaleza</p> <p>Actividades: Clases teóricas –temáticas especiales-, campañas con estudiantes, proyectos con padres, profesores y comunidad</p>	<p>Mejora el ambiente escolar</p> <p>Mejora el cuidado del cuerpo</p> <p>Mejora el ambiente del barrio</p> <p>Desarrolla habilidades en los estudiantes</p>	<p>Proyecto Escuela- Ciudad-Escuela</p> <p>Prevención y Desastres – Matemáticas</p>

**Acciones de formación dadas desde el Acompañamiento Formativo:** Desde México, el profesor Raúl Vargas Segura propone acciones de formación desde un diálogo constructivo, que propende por el desarrollo profesional docente mediante la reflexión-acción, proyectando acciones que no solo construyen el presente formativo, sino que promueven la construcción de prospectivas reconociendo “*que hay debilidades formativas, vacíos epistémicos, apropiaciones no desarrollados, y que se hace necesario superar conscientemente las resistencias personales ante nuevos retos que el contexto educativo exige*” (Vargas, S; 2012).

En Colombia, la tendencia de las acciones desde el acompañamiento formativo se dieron a través de la investigación educativa, y se reflexionó de manera puntual sobre cómo esta estrategia impacta en la formación de licenciados y normalistas. Es



de resaltar la investigación realizada por Álvaro Recio Buriticá (2013), quien dice: *(...) Con el acompañamiento se logró fortalecer las prácticas pedagógicas; y acompañante y acompañado, se convirtieron en sujetos activos de su propio aprendizaje, construyeron y compartieron en forma recíproca experiencias y conocimientos a partir de la reflexión y análisis de la vida cotidiana en la institución educativa. Con el acompañamiento también se buscó, promover comunidades de aprendizaje, es decir, la conformación de colectivos académicos para que estén siempre en posición de un aprendizaje permanente.*

**Colaboratividad en la investigación educativa y pedagógica:** Dentro de esta perspectiva se resaltan los aportes dados en Brasil, que conceptualizan la experiencia de investigación colaborativa con maestros y maestras de diferentes disciplinas. En el año 2011 la Universidad de Antioquia, en su revista *Educación y pedagogía*, realizó la traducción del texto *“Investigação colaborativa: potenciais y dificultades”* en el que se expone el desarrollo conceptual de la experiencia de investigación educativa de manera colaborativa. Los autores y profesores Ana María Boavida y João Pedro da Ponte, se propusieron realizar este aporte con el propósito de conceptualizar las potencialidades de la colaboración para la investigación educativa y pedagógica realizada de manera transdisciplinar. Resulta altamente interesante el aporte, dado que es realizado por licenciados en matemáticas, y posiciona a la investigación colaborativa como un escenario real de diálogo transdisciplinar, tal como queda en evidencia en el siguiente apartado:

*“(...) La colaboración constituye una estrategia fundamental para lidiar con problemas que parecen demasiado pesados para ser enfrentados en términos puramente individuales. Es el caso de la investigación sobre la práctica, que crea dificultades suficientemente serias para justificar la adopción de estrategias de trabajo colaborativo.”* (Boavida & da Ponte, 2011; Pág.126).

Dentro del texto se resalta un aporte conceptual vinculado a la triada *Colaboración-Confianza-Cooperación*. Los autores afirman que para generar una construcción de conocimiento mediante la investigación colaborativa, es importante tener en cuenta que se deben generar acciones colaborativas y cooperadas, pero el puente entre ellas debe ser la confianza. Se entiende por *colaboración*, la presencia en la investigación de diversos participantes que trabajan de manera conjunta, no en una relación jerárquica sino sobre un principio de igualdad, de modo que haya una ayuda mutua para alcanzar los objetivos que benefician a todos. Y por *cooperación*, las relaciones de poder no cuestionadas. Este aporte tiene relación -además de convertirse en puente-, entre la tendencia de *acciones de formación docente desde el acompañamiento* y la siguiente tendencia a desarrollar *gestión para la investigación educativa y pedagógica*, puesto que son las acciones de gestión y organización las que viabilizan en la práctica el aporte conceptual expuesto.

Generar acciones de colaboración dentro de la investigación está relacionado con un aporte dado por Raúl Vargas en el año 2012, asociado al concepto *conflicto cogno-afectivo*, según el cual el desencuentro es el que propicia el reconocimiento de posibilidades, debilidades y la conversión de estas en retos, nuevos fines y la configuración de un proyecto investigativo en el acompañamiento formativo.



Desde esta perspectiva, la investigación adelantada por maestras y maestros investigadores configura nuevos proyectos de vida a nivel personal y profesional.

**Gestión para la investigación educativa y pedagógica:** Aplicar la gestión-entendida esta como la capacidad de visibilización y colaboración para la construcción de conocimiento-, a la investigación educativa y pedagógica equivale a entender que se deben dar nociones metodológicas a los dispositivos formativos que la ejecutan. Siguiendo esta línea argumental, podemos decir que los aportes dados por Raúl Vargas (2012) respecto a las dimensiones que componen al acompañamiento formativo, son una estrategia no solo para la investigación sino también para la formación y el desarrollo profesional docente.

**Comunicación, uso TIC y desarrollo TAC orientados a la investigación educativa y pedagógica:** Este enfoque epistemológico se basa en la teoría fundamentada, surgida en el seno la sociología y con base en el interaccionismo simbólico, el cual plantea la comprensión de la sociedad a través de la comunicación. La teoría fundamentada es una propuesta de investigación cualitativa, que permite formular una teoría que se halla subyacente en la información obtenida en el campo empírico. Emplea técnicas de investigación cualitativa entre las que se encuentran la observación, las entrevistas a profundidad y la implementación de memos.

La teoría fundamentada ha sido usada en varias tradiciones cualitativas –historia de vida, etnografía, estudios de caso, fenomenología- y en diversas disciplinas –enfermería, medicina, educación, psicología, psiquiatría, antropología, trabajo social, historia, derecho-, sin embargo ha hallado una aplicabilidad especial en el diseño de software para la investigación. Partiendo de conclusiones que se han obtenido a partir del uso de la teoría fundamentada aplicada a las TIC y a la investigación se puede decir que:

- Las TIC deben viabilizar y potenciar la capacidad analítica del investigador, pues esta depende de la formación teórica y metodológica del investigador.
- El ejercicio de la investigación requiere el manejo de recursos cuantitativos y cualitativos, por lo tanto el uso de las TIC debe generar modelización y visualización analíticas que sirvan al quehacer del investigador.
- Las TIC deben propiciar la intersubjetividad, inclusividad-hipertextualidad, exploración y codificación. Además deben generar un ahorro de tiempo y bazas asociadas.



¿Cuáles son los instrumentos para la recolección de datos en las agendas investigativas de CIVITAS?

- Diarios de Campo
- Entrevistas semiestructuradas
- Encuestas
- Observación participante

## Avances

- Las fases I, II y III de esta propuesta ya se han desarrollado. En el proceso se han establecido fuertes lazos de confianza al interior del grupo de investigación, los cuales se han proyectado hacia el estudiantado y demás colegas. Una muestra de ello se dio el pasado 20 de julio, en el marco del desarrollo de la izada de bandera por la conmemoración de la independencia del país, en donde maestros y estudiantes, compartieron a través de las artes y realizaron un ejercicio de memoria histórica con motivo de las fiestas patrias.
- Los avances alcanzados en las fases I, II y III se socializaron en el conversatorio “*Retos para la investigación educativa y pedagógica hecha por maestros investigadores en sus redes y comunidades*” en donde tuvimos un diálogo con docentes universitarios, docentes de otras redes y el profesor Raúl Vargas Segura. Nos preguntamos cómo la investigación realizada en red puede contribuir a una reflexión más amplia acerca de los retos académico, pero también del papel que puede jugar a la hora de promover la construcción de territorios de paz<sup>4</sup>
- Ha sido de gran importancia mantener el trabajo investigativo en el grupo. La constancia ha hecho que otros docentes se interesen por el proceso que adelantamos en Civitas y se vinculen al equipo.

La metodología de carácter colaborativo propiciada por el proyecto “*Fortalecimiento a la capacidad investigadora e innovadora de maestros en ejercicio*” de Redincol, ha propiciado el avance de las agendas investigativas, dado que no solo se centra en el ejercicio investigativo como tal, sino que la didáctica ha sido un factor relevante para mantener el ánimo de los maestros y generar una interrelación entre la labor investigativa y el ejercicio de la docencia.

## Bibliografía

- Boavida, A. M., & da Ponte, J. P. (2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas. *Revista Educación y Pedagogía*, vol.23, Núm. 59, 125-135.
- Vargas Segura, R. (2012). Acompañamiento formativo: ¿qué connotaciones tiene en procesos en formación docente? En M. Wall Barbosa de Carvalho, V. Alves da Costa, & T. Guimaraes Miranda, *Educación Básica, Educación Superior e inclusión Escolar. Investigaciones, experiencias y reflexiones* (pág. 232 p.). Brasil: Intertexto Editora.
- Vargas Segura, R. (25 de Noviembre de 2015). Redes pedagógicas: urdimbre del futuro como posibilidad. (S. Ordoñez Castro, Entrevistador) Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio. Obtenido de <http://magisterio.com.co/articulo/redes-pedagogicas-urdimbre-del-futuro-como-posibilidad>
- Datos Biográficos Francisco Javier Matiz, Marta Fajardo de Rueda, año 2001.

4 Para conocer la participación de civitas en dicho evento académico, sírvase consultar el siguiente enlace: <http://www.redincol.com.co/index.php/videos/conversatorio-retos-de-la-investigacion/>





Proyecto para la Media Especializada y el Proyecto de Vida Institucional, Colegio Francisco Javier Matiz I.E.D., año 2012 y 2013.

El materialismo histórico de Marx, [http://mimosa.pntic.mec.es/~sferna18/materiales/pepe/10\\_marx.pdf](http://mimosa.pntic.mec.es/~sferna18/materiales/pepe/10_marx.pdf) web gráfica, consultada abril de 2013.

Agustín Codazzi; Manuel María Paz; Felipe Pérez (1889). *Atlas geográfico e histórico de la República de Colombia*. Imprenta A. Lahure. [OCLC 7859879](https://www.worldcat.org/oclc/7859879). Web gráfica [http://commons.wikimedia.org/wiki/Agustin\\_Codazzi\\_Atlas\\_de\\_Colombia\\_1890](http://commons.wikimedia.org/wiki/Agustin_Codazzi_Atlas_de_Colombia_1890).

<http://www.sancristobal.gov.co/index.php/disfrutando-mi-localidad/historia>

Manual de Convivencia 2012-2013, Colegio Francisco Javier Matiz I.E.D.





# Miradas que tienen los estudiantes de colegios distritales de Bogotá sobre el consumo de sustancias psicoactivas: un enfoque desde el territorio

Katherine Lara Figueroa<sup>1</sup>  
Javier Morales Bermúdez<sup>2</sup>  
Jaime Alberto Niño Ruiz<sup>3</sup>  
Irma Fabiola Muñoz Beltrán<sup>4</sup>  
Diana Castañeda Cárdenas<sup>5</sup>  
Colegios participantes<sup>6</sup>

- 
- 1 Magister en Ciencias Ambientales de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bióloga de la Universidad Nacional de Colombia, Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá. E-mail: larafigueroak@gmail.com
  - 2 Doctorando en Educación. Universidad de Baja California. Magister en Educación con énfasis en Investigación, Universidad de Sherbrooke, Quebec –Canadá, Magister en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes, Especialista en Multimedia Educativa. Directivo Universitario, Tutor Científico de la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia, ACAC, Docente de Biotecnología, Química y Biología del Colegio Distrital La Amistad, Área de Ciencias Naturales, Jornada Nocturna. E-mail:ciencialudica2009@gmail.com
  - 3 Docente del Área de Biología. Colegio Brasilia IED. E-mail: janinoru@gmail.com
  - 4 Especialista en Educación con Énfasis en Ciencias Sociales. Universidad de Los Andes. Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad: sociales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. E-mail: irmamunoz2007@hotmail.com
  - 5 Candidata a Doctor en Educación Universidad de La Salle, Magister en Desarrollo Educativo y Social UPN, Especialista en Desarrollo Humano Universidad Distrital, Maestra en Artes Plásticas Universidad Nacional, Docente Investigadora Secretaría de Educación de Bogotá. E-mail: dianavalkiria@yahoo.com
  - 6 Colegios participantes: Colegio Instituto Técnico Rodrigo de Triana, Colegio La Amistad, Colegio Brasilia, Colegio Menorah, Colegio República de México IED



## Descripción de la red

Los profesores integrantes de este grupo, decidimos unirnos para trabajar sobre el consumo de sustancias psicoactivas y el microtráfico, problemáticas sociales que afectan la seguridad y convivencia en la comunidad, e inciden sobre las prácticas de autocuidado de los sujetos. La posibilidad de hacer una mirada conjunta de dicha problemática desde el concepto de territorio físico y digital, el concepto de deseo y el de autocuidado, nos permitirá comprender las motivaciones que tienen los estudiantes para aceptar o rechazar el consumo de SPA. Al abordar este proyecto desde una perspectiva de colectivos docentes e institucionales, surge la oportunidad para crear un modelo de intervención susceptible de replicarse en varias localidades de la ciudad, estableciendo redes de intercambio y protección de nuestra integridad.

## Resumen

Esta investigación surge de los entrecruzamientos de subjetividades deseantes, inquietas por proponer otras maneras de abordar la prevención de consumo de SPA en colegios. Su objeto de indagación es el territorio escolar, uno de los escenarios de tránsito cotidiano para los adolescentes, quienes construyen comunidades de sentido en donde el contexto y el territorio se hacen texto de realidades no develadas.

El proceso investigativo está dividido en dos fases: la primera indaga las miradas que tienen los estudiantes de secundaria en colegios del Distrito de Bogotá sobre el consumo de SPA desde dos enfoques uno de territorio ampliado, ya que no solo se aborda el espacio físico de la escuela, sino también los lugares cotidianos de ocio, trabajo, desplazamientos y el territorio digital con las relaciones que allí surgen; y el otro enfoque orientado en el autocuidado. En la segunda fase se proponen alternativas de prevención de consumo de SPA a partir del autocuidado expresado en las voces de los jóvenes estudiantes. Es claro que la presencia de la subjetividad deseante del adolescente es determinante en todo el proceso de investigación.

Además, se analiza cómo las sustancias psicoactivas han ido penetrando en nuestras instituciones educativas a través del microtráfico que se presenta en los alrededores de los colegios, al interior del núcleo familiar, en los videos o desde las redes sociales. En esta investigación se hizo necesario que los estudiantes conocieran la cartografía de su territorio, lo que les permitió identificar las zonas seguras e inseguras para su autocuidado, estudiar la realidad del lugar donde viven, donde estudian y las problemáticas de la ciudad que los afectan como jóvenes.

146



**Palabras clave:** Lugar, deseo, autocuidado, adolescentes, consumo de Spa, TICs.

## Introducción

El consumo de sustancias psicoactivas en Colombia (SPA) hoy es un asunto de salud pública. Aunque existen programas y proyectos de prevención, la escuela no escapa de esta problemática y los jóvenes están expuestos desde múltiples

escenarios a los riesgos asociados. El informe del Foro Nacional de Drogas, realizado en marzo de 2015 en Bogotá, muestra un aumento del 19,3 % en el uso de la marihuana y del 2,1% en el consumo de alcohol entre los jóvenes. La prevalencia del consumo de marihuana durante el último año, fue de 1,82% en estudiantes de sexto grado, de 3,22% en séptimo grado y sigue incrementándose hasta llegar al 8,61% en grado 11 (Hernández, 2015). Si bien los estudiantes son vulnerables a los riesgos por las condiciones de la edad, no es la adolescencia el factor determinante que influye en la decisión de consumo, son los ambientes, realidades, circunstancias, dispositivos emocionales y equipamientos brindados por los contextos, los componentes estratégicos que condicionan la prevención o el riesgo frente al consumo de SPA.

Esta investigación surge del entrecruzamiento de subjetividades deseantes, inquietas por proponer otras maneras de abordar la prevención de consumo de SPA en colegios, y surgió en el marco del diplomado Construcción de territorios de paz: subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagógicas para la no violencia<sup>7</sup>. El grupo de investigación hace parte de la Red Distrital de Docentes Investigadores<sup>8</sup>, nuestra mirada se centra en el territorio escolar, uno de los escenarios de tránsito cotidiano para los adolescentes y por ello entendido como comunidad de sentido, donde el contexto y el territorio se hacen texto de realidades no develadas.

El proceso investigativo se divide en dos fases: la primera indaga sobre las miradas que tienen los estudiantes de secundaria en colegios del Distrito de Bogotá sobre el consumo de SPA desde dos enfoques, uno de territorio ampliado, pues no solo se aborda el espacio físico de la escuela, sino también los lugares cotidianos de ocio, trabajo, desplazamientos, además del territorio digital y las relaciones que en ellos surgen, y otro enfoque concentrado en el autocuidado. En la segunda fase se proponen alternativas de prevención de consumo de SPA a partir del autocuidado expresado en las voces de los jóvenes. Es claro que la presencia de la subjetividad deseante del adolescente fue determinante en todo el proceso.

## **Consumo de SPA en adolescentes: Un tejido complejo en el territorio**

Respecto a la adolescencia, López, J y Bracho, C (1997) citado por Guarate y Salazar (2008) refieren que “la organización Mundial de la Salud la define como la población comprendida entre los 10 y 19 años de edad, y como jóvenes, el grupo comprendido entre los 15 y 24 años” (Pág. 21); grupos que constituyen el 30% de la población en América Latina. Para Bogotá los datos resultan significativos, de

7 Convenio entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

8 La Red Distrital de Docentes Investigadores del Distrito se estructura en doce nodos, y el objetivo principal es movilizar los procesos investigativos de los docentes que se dan al interior de la escuela pública, inicialmente el territorio de acción se circunscribe a la ciudad de Bogotá.



acuerdo con la base de datos del sistema de vigilancia de consumo de sustancias psicoactivas (VESPA) del año 2012, el 55,5% de la población consumidora se encuentra entre los 16 y los 20 años de edad y el 32,66% son niños y adolescentes de 11 a 15 años (Hospital del Sur E.S.E., 2012).

La fase juvenil es un momento en el que se producen una serie de cambios biológicos, psicológicos y sociales (Guarate & Salazar, 2008). El adolescente tiene gran creatividad, en esta etapa desarrolla y fortalece su proyecto de vida, y demanda atención por parte de quienes le rodean, por ello resulta determinante la relación del grupo familiar en la formación del joven y cobra importancia el fomento de valores que ayuden al desarrollo de conductas positivas en sus hijos adolescentes. Las autoras muestran que los adolescentes poseen características para crecer como persona, siempre y cuando se encuentren en grupos sociales con capacidad para disminuir los riesgos y prevenir los daños (Guarate & Salazar, 2008). Sin embargo, es en la adolescencia cuando puede iniciar el consumo de alcohol, cigarrillos y drogas, y se establecen las condiciones propicias para que este consumo progrese o se detenga.

Bracho y Cols (1997), expresan que la adolescencia es una de las etapas más críticas del ser humano. La cantidad de emociones, sentimientos, deseos, necesidades y cambios que se experimentan hacen de esta etapa un momento complejo en el que la familia juega un papel fundamental en la protección y socialización de sus miembros. Si bien la familia constituye el elemento principal en el proceso de prevención, no es el único, pues los factores de riesgo asociados al consumo de SPA incluyen tanto familias disfuncionales, hogares monoparentales, violencia intrafamiliar, como amigos consumidores y delincuentes, redes sociales en territorios físicos y digitales, tribus urbanas, inadecuado uso del tiempo libre con dinámicas asociadas a la calle, la soledad, baja autoestima y depresión. Los factores protectores más importantes son una buena relación familiar basada en el amor y el respeto, una adecuada comunicación, practicar algún deporte y tener un auto concepto positivo (Secretaría Distrital de Salud, 2011), (Hospital del Sur E.S.E., 2012).

La cultura también juega un papel importante como configurador de identidades juveniles. Para Reguillo, los análisis en perspectiva sociocultural tienen en cuenta discursos y prácticas juveniles, lo que permite dar luz a las relaciones entre estructuras y sujetos, entre control y formas de participación, comprender valores, representaciones, condiciones o normas que animan a los jóvenes a actuar de tal o cual manera (Reguillo, 2011). En todo caso se trata de hacer identificar el conjunto de elementos que entre los jóvenes reflejan nuevas concepciones de lo social, de lo cultural y de lo particular en relación con la construcción de la persona. Por otra parte, aunque los estudios tienen en cuenta el enfoque del territorio como elemento condicionante, del riesgo, no se visibilizan las formas de perturbación ni se ven los elementos favorecedores del desarrollo de estrategias.

En Bogotá, la Secretaría de Educación viene implementando diversas políticas, planes y programas para la prevención de consumo de SPA. Estrategias como RIO, la conformación de comités de convivencia al interior de los centros escolares, y el programa PIECC que desarrolla escuelas y talleres para padres con la orientación escolar. Entre las variables que se han considerado relevantes para el diseño



de programas de prevención de consumo de SPA, está la información acerca de los efectos del consumo, el desarrollo de habilidades psicosociales, la identificación de factores de riesgo, y la realización de talleres a padres y educadores. Sin embargo, las perspectivas que los estudiantes tienen en materia de aceptación o rechazo del consumo de sustancias psicoactivas desde el enfoque del deseo no han sido abarcadas. Las emociones y pensamientos de los jóvenes hace parte de su subjetividad, es relevante estudiarlas porque son actores sociales importantes en las ciudades, quienes sufren la creciente ampliación de brechas de exclusión en Latinoamérica (Reguillo, 2011).



## Lugares

La identidad de los lugares funda el grupo, lo reúne y lo une. Para Marc Augé (Augé, 1992), en el quehacer antropológico se habla de itinerarios o ejes que conducen de un espacio a otro, allí se originan entrecruzamientos que a su vez producen encuentros con los otros; finalmente hay lugares de fronteras, bordes o límites como los centros religiosos, políticos y culturales, etc. En los territorios de los estudiantes, estos lugares borde se mantienen, la escuela y la iglesia son referentes fuertes donde los jóvenes construyen relaciones, sentidos de pertenencia e identidad. Ser de una localidad crea imágenes en sus habitantes y de ellos. En el lugar se construye identidad, se tejen relaciones y converge el sentido de lo histórico. Si un lugar no puede definirse como espacio de identidad, ni como relacional ni como histórico, será un no lugar.

La ciudad de Bogotá se ha transformado a lo largo del siglo XX e inicios del XXI, de la simplicidad se ha pasado a una sobreabundancia de espacios y de acontecimientos que condicionan la vida de sus habitantes. A pesar de ello, no se puede afirmar con certeza que los espacios de tránsito de los estudiantes se califiquen como no lugares. Ciertos espacios resultan efímeros en su vida cotidiana y aunque no implican relaciones de pertenencia permanentes, si configuran la pertenencia porque allí se tejen identidades, se elaboran relaciones y se hace parte de una historia de los centros culturales, las iglesias la escuela y el hogar. Fenómenos como



el desplazamiento social, económico, cultural y violento, la presencia de milicias urbanas, de comunidades indígenas o afro, han contribuido a la formación de localidades enteras en Bogotá.

## Coexistencia entre territorios físicos y territorios digitales

La noción de territorio digital significa la expansión del territorio a través de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la ciudad, el mundo, los objetos, el medio ambiente, al desarrollo y a la identidad. El término de territorio digital tiene dos connotaciones, por un lado implica que el territorio está siendo tecnologizado, es decir, transformado en bits de información que licuan o diluyen la realidad material. Musso (2013) plantea que esta afirmación tecnicista legitima la ficción de un espacio liberado de las exigencias físicas e institucionales de la territorialidad.

La segunda connotación se refiere a la superposición de redes técnicas sobre el territorio. De esta forma, se plantean dos posibles visiones de la noción de territorios digitales: la que sustituye a los territorios por las redes técnicas y la que hace coexistir territorios como mezclados el físico y el virtual. Como plantea Musso (2013), *surgen unas nuevas relaciones entre el ciberespacio y el espacio público que se articulan con el territorio, aunque muy diferente de él, porque obedece a una lógica distinta.*

El ciberespacio, más que un espacio de información es un espacio multiforme de acciones y encuentros. Su territorio público corresponde a un conjunto de sistemas de información que operan a nivel mundial y permean la actividad cotidiana donde habitamos y trabajamos. Este ciberespacio *“es posible y necesario caracterizarlo, definir sus atributos, cartografiarlo, averiguar su lógica, incluso definir su gramática.* (Musso, 2013)

## Las redes sociales: usos y contextos

Los adolescentes tienen una relación íntima con las redes sociales. Han crecido con acceso a la información, dominio precoz de las TICs, y en medio de una cultura con preeminencia de la imagen y lo audiovisual, hechos que han servido de insumo para que desarrollen nuevas formas de expresarse y relacionarse. Esta generación digital, denominada como informívoros por Schumacher (1993), ha cambiado drásticamente su relación con la información, se comportan de otra manera respecto a sus antecesores. Quieren acceder a todo más rápido, tienen menores habilidades para la comunicación verbal, sostienen relaciones amistosas más laxas, aunque con mayor capacidad para organizarse telemáticamente.

El uso de las redes sociales otorga ventajas y desventajas tal como lo plantean González, Merino y Cano (2009). Entre las ventajas se encuentra el sentimiento de seguridad por pertenecer a grupos con intereses comunes, la comunicación de emociones, pensamientos, creencias, y la posibilidad de conocer las opiniones de los demás. A los individuos introvertidos, que experimentan timidez, las redes sociales les resultan de gran beneficio, ya que son un espacio de interacción donde pueden crear vínculos y hacer amistades sin ponerse rojos (eritrofobia), experimentar sudoración, nerviosismo y ansiedad.



En cuanto a las desventajas González, Merino y Cano (2009) señalan la falta de límites a los extraños, la posible alteración de información y el acoso o cyberbullying. El anonimato que brinda la distancia espacio temporal, permite que los usuarios creen identidades falsas para realizar actividades ilegales u obtener algún beneficio personal. Además, los autores encuentran que el uso compulsivo de las redes sociales tiene asociados riesgos como el abandono de los estudios, las responsabilidades, la reducción del rendimiento laboral y la emergencia de problemas familiares. Estudios como el de Echeverría, M. (2013), muestran como la adicción de los jóvenes a las redes sociales depende de factores de personales, sociales y ambientales.

Galván, J., Serna, G. y Hernández, A., describen las distintas etapas de la adicción en los individuos, a saber: inicio, habituación y cese de conducta. En el estudio del comportamiento adictivo, la perspectiva de la red social ha servido para examinar las relaciones que los individuos establecen con la familia, los amigos, en la escuela y/o en el trabajo, y para evaluar la influencia de esas relaciones en la aparición y el desarrollo del uso de drogas (Galván, Serna, & Hernández, 2008). La capacidad de persuasión y la tentativa de imitar a sus semejantes se magnifican a través de las redes sociales, situación que incide en el uso de drogas y la participación en actividades delictivas por parte de los usuarios, quienes son en su mayoría jóvenes y adolescentes.

## Relación entre ciberespacio y territorio físico

Hoy día los internautas se familiarizan con la coexistencia de dos mundos, de los dos territorios: el territorio físico donde la movilidad y la velocidad de los desplazamientos no cesan de crecer y el ciberespacio en el que impera la cuasi inmediatez de los intercambios de información. Esa movilidad se efectúa sobre y entre diversos territorios. Al esfumarse las fronteras, como lo afirma (Varnier, 2008; citado por Musso 2013) *se puede hablar de ‘interterritorialidades’ multiformes para caracterizar esta circulación cotidiana en el milhojas de los territorios al que el ciberespacio añade una dimensión suplementaria. El desarrollo de las actividades sobre Internet suscita nuevas actividades y oportunidades sobre el territorio.*

Los territorios físicos y digitales coexisten en el mundo actual. Las representaciones de las ciudades y los territorios se duplican. De acuerdo con Musso (2013):

*“aparece un cambio de paradigma que es necesario analizar y comprender para habitar en este doble mundo. ¿Cuáles son las transferencias o las creaciones de actividad que se están operando en el ciberespacio? Recíprocamente, ¿qué aporta el ciberespacio a los territorios físicos? ¿Es posible producir representaciones, es decir, cartografías del ciberespacio? ¿Cuáles son los lugares o los territorios valorizados en el ciberespacio?”*

Lo común al territorio y al ciberespacio es la construcción conjunta de representaciones sociales. Para Musso las representaciones, en determinado momento, se inscriben en un lugar de proyección dominante y, en otro momento, se constituyen en un espacio mundial abstracto, fluido, inestable y no localizado (Musso, 2013).





## El aprendizaje colaborativo en red

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han penetrado en el contexto educativo de diversas maneras y con propósitos diferentes. Hay aplicaciones de una variedad de herramientas para diseñar cursos virtuales, portales, blogs, redes sociales, entre otras. La forma como se utilizan estas herramientas en el currículo y en las clases presenciales amplían los medios con los cuales se puede interactuar para el aprendizaje. El propósito del aprendizaje está ligado al modelo pedagógico y al estilo de enseñanza. Tal como lo sostiene Zañartu, *las nuevas tecnologías permiten una mayor interacción y comunicación entre personas, y la posibilidad de compartir información que facilite la utilización de cierto tipo de aprendizaje como puede ser el colaborativo* (Zañartu, 2002).

Johnson argumenta que *el aprendizaje colaborativo es el uso instruccional de pequeños grupos de tal forma que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás* (Johnson, 1993). El aprendizaje colaborativo ofrece muchas ventajas de construcción colectiva de conocimiento a través de las nuevas tecnologías. Entre las características de este tipo de aprendizaje están el intercambio de ideas, de emociones y sentimientos de los sujetos, el sentido de pertenencia al grupo, la promoción de valores como la solidaridad, y el trabajo en equipo. Según Kaye, son seis los elementos más importantes que delimitan el campo del aprendizaje colaborativo en redes (Kaye, 1991; citado por Zañartu (2002)):

*“- Las interacciones de grupo e interpersonales implican el uso del lenguaje - implica intercambio entre pares, interacción entre iguales, y capacidad de intercambio de roles, de tal manera que diferentes miembros de un grupo o comunidad pueden desempeñar distintos roles - tiene el potencial de producir ganancias de aprendizaje superiores al aprendizaje aislado.- no implica necesariamente aprendizaje en grupo, sino la posibilidad de ser capaz de confiar en otras personas para apoyar el propio aprendizaje y proporcionar feedback, como y cuando sea necesario, en el contexto de un entorno no competitivo”.*

El trabajo en red se constituye en un espacio de relaciones, conflictos, intercambios, creencias y aprendizajes diversos que comprometen la dimensión humana y el concepto sobre la vida.

## Deseo

El deseo está asociado con los procesos de singularización, los cuales para Guattari (2006) son pequeñas fisuras para la libertad. Para el autor de Micropolítica, el capital mundial integrado (CMI) ha invadido hasta el mínimo espacio de subjetividad. No es solo una cuestión de lenguaje y de ideas que se transmiten por medio de significantes y enunciados, es la forma cómo los dispositivos del capital transmiten los elementos simbólicos que llevan a las personas a percibir el mundo de cierta manera.

La televisión, el cine, la web son dispositivos del dominio semiótico que generan formas de percibir el mundo. Lo que sucede en la escuela, en la vida doméstica, en el habitar la ciudad, en la historia de vida está permeado por estos disposi-



tivos. Modelan los comportamientos, la sensibilidad, la percepción, la memoria, las relaciones sociales, las relaciones sexuales, los fantasmas, los imaginarios (Guattari & Rolnik, 2006) La pregunta que surge es ¿cómo se están produciendo las subjetividades de los jóvenes?

Los agenciamientos de enunciación no son individuales sino sociales, circulan dentro de los grupos, y luego las personas los asumen y los viven de manera particular:

*El modo en el cual los individuos viven esa subjetividad oscila entre esos dos extremos: una relación de alienación y opresión, en la cual el individuo se somete a la subjetividad tal cual como la recibe, o una relación de expresión y creación en la cual el individuo se reapropia de los componentes de la subjetividad, produciendo un proceso que yo llamaría de singularización (Guattari & Rolnik, 2006, pág. 48)*

El libro Cartografías del deseo (Guattari & Rolnik, 2006) sugiere que las personas que de alguna manera ocupan una función docente; es decir los psicólogos, los asistentes sociales, los educadores, lo periodistas, “todos aquellos que dentro de la profesión se interesan por el discurso del otro”, se encuentran en una encrucijada política y micropolítica fundamental (Guattari & Rolnik, 2006, pág. 44), pues su tarea consiste en generar vías a los procesos de singularización a través de agenciamientos que los posibiliten. Esto implica que el trabajo docente tiene una fuerte carga subjetiva dentro de los procesos micropolíticos.

## Autocuidado

Vignale Silvana retoma a M. Foucault en la tipología del cuidado, la cual se encuentra dividida en dos tipos. Por un lado se encuentra el cuidado de los cercanos o “el cuidado de aquellas personas con las que se tienen vínculos afectivos como lo son: la mamá, el hermano, los(as) amigos(as), la pareja, entre otros”. Como se evidencia en los relatos de los estudiantes, este tipo de cuidado se da en sus hogares y en los de sus amigos. Por otro lado está el cuidado de los extraños, el cual reciben de conocidos, vecinos, comerciantes, autoridades y docentes que se encuentran en los lugares que frecuentan los estudiantes (Vignale, 2012).

El cuidado para el adolescente sucede en diferentes lugares como el barrio, el colegio, su hogar y su cuerpo, y se da en la relación con sus cercanos, con sus lejanos y consigo mismo. Para Boff, el cuidado se desarrolla en las relaciones cotidianas que vive el ser humano con sí mismo, con los demás y con el entorno (Boff & Toro, 2009).

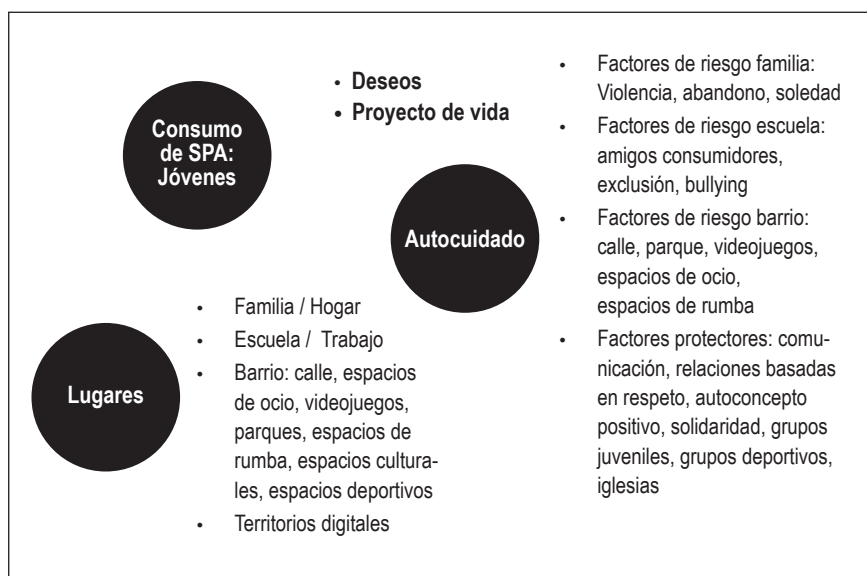
En el barrio, el autocuidado se da en la relación con vecinos, amigos, instituciones, y desconocidos. En estos espacios y relaciones, los adolescentes hallan respuesta a su soledad, curiosidad y afecto. Debido a la interacción cotidiana, se espera el cuidado de los cercanos y se crean vínculos afectivos con una importante carga emocional (Goicoechea, s.f.) En el colegio, el cuidado se da tanto en el salón de clase como en el patio de recreo, baños, biblioteca, área administrativa y pasillos; lugares en los que se establecen relaciones con sus pares, docentes, administrativos, padres de familias y donde el cuidado va junto a la autoaceptación, la autoregulación, y la autonomía, requisitos básicos para el cuidado de sí mismo según Boff (Boff & Toro, 2009).



El cuidado en el hogar se da en la relación con los familiares, quienes deben garantizar que en casa haya protección, alimentación, afecto, calor, higiene, valores y principios (Secretaría de Educación Distrital, 2007). El cuerpo del adolescente es un espacio en constante cambio, que requiere cuidado de la salud mediante el acceso al deporte, actividades lúdicas, manejo de la sexualidad, control corporal, expresividad y descanso, lo que debe ir acompañado con una sana nutrición y conciencia de lo que se ingiere.

En el ámbito educativo, no son muchas las investigaciones que se han realizado desde la teoría del autocuidado en adolescentes. Cambios como el lugar de residencia derivan en un limitado autocuidado. Conocer las prácticas que los adolescentes realizan para cuidar de sí resulta de gran importancia para promover acciones encaminadas a fortalecer el respeto por el cuerpo y el entorno, así como el respeto hacia los otros (Ospina, 2010).

**Gráfico 3. Mapa de contextos**



## Metodología

154



Esta investigación tiene un enfoque cualitativo y se ubica dentro del paradigma crítico social. Pretende indagar y comprender las miradas desde el territorio y desde el deseo que llevan a los estudiantes de educación secundaria al consumo de SPA, con el objetivo de plantear estrategias alternativas de prevención. Para desarrollar este propósito y los objetivos derivados de él, se planteó la investigación aplicando la metodología de IAP. El trabajo se dividió en tres fases:

- Primera fase: Se examinaron en los lugares de tránsito cotidiano, las situaciones que ponen a los estudiantes en riesgo frente al consumo de SPA y se identificaron los elementos que posibilitan su reflexión. Para ello, se realizaron poligrafías

sociales en las que los estudiantes ofrecieron retratos sociales del territorio construidos con base en las trayectorias de desplazamiento. Se utilizaron grupos focales, relatos y registro audiovisual que permitieron obtener información sobre los espacios inseguros y los elementos para la prevención de acuerdo a las novedades que se vienen presentando en el territorio. La información se categorizó en una matriz de acuerdo a las categorías de lugar, cuidado y deseo.

- b) Segunda fase: Se encontraron en los territorios y en las relaciones sociales, los elementos que generaron estrategias para el autocuidado en materia de prevención de consumo de SPA. Para ello se realizó un foro de discusión a través de las TICS y se escribieron relatos.

## Población

En el trabajo de campo participaron estudiantes de grados noveno, decimo y once, en edades entre los 15 y 18 años de las siguientes instituciones educativas distritales: Colegio La Amistad Jornada Nocturna, Colegio Instituto Técnico Rodrigo de Triana, Colegio Brasilia, Colegio Técnico Menorah y Colegio República de México en Jornada Diurna, los cuales pertenecen a las localidades de Kennedy, Usme, Mártires y Ciudad Bolívar respectivamente.

## Mapeo (Poligrafía social) y foros virtuales

Es una herramienta de planificación y transformación social que permite la construcción del conocimiento desde la participación y el compromiso social; se fundamenta en la metodología de la investigación-acción-participativa. Consiste en la elaboración colectiva de mapas que estimulan procesos de comunicación y reflexión entre los participantes, y ponen en evidencia diferentes tipos de saberes que se mezclan para llegar a una imagen colectiva del territorio. Se llevan a cabo talleres o grupos de discusión, trabajos en equipo, recorridos de campo, narración de experiencias cotidianas, plenarias y material visual entre otros.

## Hallazgos

### Lugares de tránsito físico y digital: ¿Una constante amenaza o una oportunidad para propiciar el autocuidado?

Los datos ofrecen diferentes resultados asociados a la ubicación de los colegios en distintas localidades. El origen y la historia del colegio, el lugar que ocupa dentro de la localidad, y el imaginario que tienen las personas de los mismos, influyen como factores protectores o de riesgo para los estudiantes. Aunque todos los colegios son distritales, la población estudiada varía en virtud de las modalidades académicas, de la orientación religiosa y del proyecto educativo institucional de cada colegio.

En cuanto a los lugares inseguros para los estudiantes, donde son vulnerables frente al consumo de SPA, las riñas, los robos y otro tipo de abusos, se encontró que parques, caños, lotes baldíos, puentes peatonales, callejones, calles principa-



les, bares, ciclo rutas, y especialmente las salidas de los colegios, son los espacios más recurrentes en donde se ven expuestos a estas problemáticas. Contrario de lo que podría pensarse, los alrededores de los colegios son frecuentados por gente ajena al ámbito educativo. Vendedores ambulantes, quienes en muchas ocasiones son delincuentes, expendedores y consumidores de droga, pandillas y habitantes de calle, frecuentan los alrededores de colegios al medio día, tarde y noche. Es preocupante que en las zonas aledañas a uno de los colegios investigados, varios automóviles transitan por las calles ofreciendo y vendiendo drogas a las horas de entrada y salida de la jornada escolar.

Algunos estudiantes reconocen que hay compañeros que se dedican a la venta de drogas en el colegio, otros van más allá y los retan a consumir. Califican como lugares inseguros los baños, los alrededores de los salones de danzas, el aula múltiple, el parqueadero, el patio, las casetas, las barras, las canchas y las escaleras, a razón de la falta de vigilancia de estas zonas. Resaltan la poca presencia de autoridad en lugares como los parques, lo que posibilita que estos espacios públicos para la recreación y el deporte, se conviertan en expendios de drogas, sitios para el consumo de alcohol y manifestaciones de violencia callejera, situaciones que les producen miedo y rechazo.

Estudiantes de las localidades de Mártires y Ciudad Bolívar coinciden en señalar que el desplazamiento de los habitantes del Bronx<sup>9</sup> ha generado una dispersión de “ollas”<sup>10</sup> por la ciudad. Admiten que los territorios con presencia de personas consumidoras de droga, hoy se han multiplicado y “los parches” o grupitos de consumidores son más numerosos. Sitios como los parques, ante la poca presencia de la policía, han dejado de ser el lugar de encuentro para los partidos o simplemente para hablar y han sido tomados por los “jíbaros”. Además, los expendedores marcan los territorios con señales entre las que se encuentran tenis colgados del alumbrado público, pintadas, grafitis o estencil con logos propios que sirven de rastro para que los compradores ubiquen las “ollas” o para impedir el paso de personas y alejar posibles intrusos. Cuando los estudiantes reconocen las señales logran evadir los lugares inseguros, sin embargo una persona ajena al territorio puede fácilmente quedar expuesta a los peligros existentes.

Dentro de los lugares seguros y que previenen el consumo, los estudiantes incluyeron sus viviendas, las iglesias, el colegio, los centros comerciales, los CAI, la Alcaldía, los cines, los restaurantes, los parques temáticos y deportivos, las casas de cultura y los CLAN<sup>11</sup>. La presencia de autoridad, docentes y familia les provee protección, acompañamiento y apoyo. Estos lugares son concurridos por adultos



- 
- 9 Territorio ubicado en el centro de la Ciudad de Bogotá que fue desmantelado por la Alcaldía de Bogotá
- 10 Lugares que funcionan como expendios de drogas. Pueden estar ubicados dentro de propiedad privada o al aire libre.
- 11 CLAN: Centro Local de Artes para la Niñez y la Juventud

responsables que no permiten el expendio o consumo de drogas, la delincuencia y las peleas. Cárdenas Herrán (2013) recuerda que estos lugares constituyen los factores interpersonales e intrapersonales que definen la disposición o prevención al consumo de SPA y qué, por lo tanto, son los que en primera medida se deben intervenir ante dicha problemática.

Para Camacho Acero (2002), los lugares en los que se puede intervenir para prevenir el consumo, son aquellos sitios de preferencia y seguridad por los adolescentes. La casa, el colegio y los sitios de reunión con sus amigos son espacios de prevención, ya que la familia presta un apoyo fundamental en la formación integral del individuo, o por el contrario constituye el ejemplo hacia el consumo. La presión de los compañeros y amigos puede contribuir a que los jóvenes se acerquen al consumo de SPA, o puede ayudar a formar grupos que se opongan hacia el consumo previniendo y denunciando el expendio. La toma de decisiones frente al consumo está ligada al autocuidado, el joven debe tener la capacidad de decidir su rol en los lugares que son un riesgo, ya sean los parques y alrededores de los colegios, las ollas o los lugares solitarios.

Guarate y Salazar (2008) mencionan que en la fase juvenil, los sujetos demandan atención de quienes les rodean, apoyo que se torna fundamental en el fortalecimiento o debilitamiento de su proyecto de vida. Los colegios, la iglesia y la casa constituyen, en la mayoría de los casos como lo menciona Auge (1992), lugares de acervo histórico y son vistos como una necesidad, pues en ellos pasan dos o tres generaciones de estudiantes pobladores que conforman y construyen las comunidades barriales.

## Estrategias de autocuidado y promoción de resistencia al consumo

El contexto educativo “colegio”, en tanto lugar antropológico que forma al individuo, no es solo un lugar potencial para el consumo de SPA, también lo es para la prevención y el manejo adecuado de las problemáticas que lo generan. Se aplicaron procedimientos participativos, basados en la interacción con los compañeros, los debates y el aprendizaje colaborativo en red. Los adolescentes se comportan como si fueran expertos en prevención o publicidad, o hacen el papel de representantes de la autoridad que deben mejorar el uso del tiempo de ocio de los adolescentes. Así, asumen un compromiso contrario al consumo y demás riesgos, una orientación positiva hacia el futuro y participan en contextos que refuerzan valores incompatibles con las adicciones, según Díaz-Aguado et al. (2013)

- *En el barrio*, no cargando elementos de prohibición personal (armas), evitando lugares de riesgo o inseguros. Haciendo deporte en el parque, asistiendo al gimnasio, no dando oportunidad de que me hagan daño, no consumiendo drogas, Salir sólo cuando es estrictamente necesario, seleccionando las amistades, no dando papaya, no botando basura, andando por lugares que conozco y distinguiendo los lugares inseguros, ser suspicaz en toda parte, andar con cautela, cuidarse de los chismes, envidias, mal entendidos, de la gente que me rodea menos mi familia.



- *En redes sociales*, no dando la ubicación exacta a otras personas, no subir fotos inapropiadas, ser precavido con la información que comparto, evitar páginas porno, poner privacidad en la red, no hablando con extraños o personas desconocidas, tener discreción de con quién comparto el perfil.
- *En el colegio por parte de los estudiantes*, evitando problemas, riñas, cumpliendo horarios de clase, haciendo tareas, saliendo y llegando temprano, respetando a los docentes, no meterme con los profesores y compañeros, no tratar mal a mis compañeros, no buscar peleas, no entrar a los baños, evitando malas influencias, comer bien, obedeciendo el reglamento, alejarse de personas conflictivas y desordenadas. La problemática se ha tornado tan difícil que algunos colegios ya vienen trabajando en estrategias dentro y fuera de los mismos. Ahora los padres acompañan más a los estudiantes a la hora de entrada y salida. Algo interesante es que los estudiantes comunican sus impresiones a los docentes o directivas, a los orientadores y coordinadores, situación que ocurre con mayor facilidad en ambientes donde el espacio del diálogo es territorio común.
- *Desde el colegio*, solicitar el acompañamiento de la policía para la manzana educativa, la reubicación de los habitantes de calle por parte de la alcaldía para evitar que continúe la inseguridad del sector. Se requiere que los padres de familia estén más pendientes de sus hijos, incluir en el manual de convivencia aspectos que tengan que ver con la seguridad de los estudiantes. Es necesario utilizar material de apoyo como las publicaciones de autocuidado para la formación docente.

Frente a las perspectiva del deseo, para Camacho Acero los factores psicosociales asociados al consumo de SPA en estudiantes de secundaria pertenecientes a un centro educativo de Ciudad Bolívar son el conocimiento de SPA, el consumo en amigos, la exposición al SPA, la iniciativa propia, la invitación de un amigo y dificultades familiares, mientras que las variables relacionadas con el no consumo de SPA son no sentir atracción por el consumo y considerarlo perjudicial para la salud, aspectos que se relacionan con el cuidado y el autocuidado (Camacho Acero, 2002).

## Deseos: entre las huellas del consumo y la búsqueda del lugar propio

¿Por qué si muchos estudiantes viven en condiciones y situaciones similares, algunos entran en consumo de sustancias psicoactivas y otros no?

De acuerdo con el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987) citado en Díaz-Aguado et al. (2013), lo más eficaz para prevenir el consumo de drogas es cambiar el contexto del consumidor a distintos niveles en el *territorio*. El microsistema (especialmente el del grupo de iguales) y que podemos identificar en el territorio como el grupo de amigos o “parche”, el mesosistema (donde se coordina la intervención a nivel local en varios microsistemas) el cual haría referencia al colegio, y el macrosistema social (donde sobre todo, se regula dicho consumo) como es la comunidad barrial.



Nos sorprendió encontrar bastantes estudiantes que tenían más información sobre la operación de las ollas en los barrios o conocimiento del sector del Bronx que nosotros mismos como investigadores. Una de las razones que llevan a actuar a los jóvenes es la curiosidad. Aunque ellos pasen los días inmóviles en sus pupitres, dentro de sí fluye un torrente de preguntas inconmensurable. Siempre se ha dicho que preguntar es el camino a la sabiduría, el problema surge cuando los chicos encuentran respuestas en sus pares que poseen información inadecuada. Algunos de ellos revelaron haber ido varias veces a las ollas, a los barrios peligrosos o al Bronx, solo por la curiosidad de saber cómo eran esos lugares. Aunque asistían sin la intención de drogarse, siempre estuvieron acompañados de amigos consumidores que servían de guías.

Guattari (1993) advierte sobre el sentido que le dan las personas a sus existencias cuando son cooptadas por los agenciamientos del capital. Una estudiante relata que es novia de un “Sayayin”<sup>12</sup>, no porque este le provea droga o le interese el consumo de drogas, lo que le deslumbra es el derroche de dinero y la posibilidad de conseguir cosas materiales que no obtiene de los padres, ni que otros compañeros le pueden ofrecer.

Otros chicos se hacen líderes de bandas o pandillas en respuesta a la exclusión que viven en sus colegios o en sus barrios. En las pesquisas en la web pudimos encontrar videos de pandillas como la del “Samber”, las cuales construyen identidad a través de una estética de la indumentaria que les permite ser reconocidos por los habitantes del territorio y por los integrantes de otras pandillas. Según Cárdenas, las prácticas de consumo en la juventud, son rituales entre la naturaleza y la cultura, ya que la sustancia psicoactiva ayuda a generar sentimientos de identidad y pertenencia, y a su vez el individuo sufre experiencias íntimas que no pueden ser entendidas como parte de su naturaleza. En algunos casos, la incidencia de la familia y la sociedad en el desarrollo del individuo constituyen un conjunto de multifactores que llevan al consumo. Una autoestima social baja puede desencadenar sentimientos de inseguridad que hacen sentir al joven incómodo frente al complejo y egoísta mundo que lo rodea y lo sindic; mientras que un autoestima social alto contribuye a la identidad y reconocimiento por parte de los pares (Cárdenas Herrán, 2013).

Dentro del concepto de territorio ofrecido por Reguillo (2011), las formas en que los adolescentes organizan los modos de actuación más allá de la escuela y la familia, deja ver la manera como otorgan sentido a sus vidas, enmarcadas en espacios de supervivencia, de pertenencia y de construcción de identidad.

Al consultar las *perspectivas* que tienen los estudiantes hacia el consumo de SPA, estos reflejan una condición, mencionada en Díaz-Aguado, llamada “presentismo”: la excesiva orientación hacia el presente en detrimento del futuro. Esta posi-




---

12 Líder de un círculo de microtráfico. Los Sayayines provienen de antiguos grupos paramilitares que ahora se dedican al microtráfico.



ción aparece entre los adolescentes como reacción a la incertidumbre y el fracaso, y es una actitud relacionada con las dificultades de vinculación al ámbito escolar. Por ello, es indispensable mejorar el vínculo con la escuela para aumentar las posibilidades un mejor futuro para los estudiantes en riesgo por el consumo de SPA. (Díaz-Aguado, 2013).

Al indagar por los elementos positivos que motivan las acciones de los estudiantes, se refirieron a la pasión o las actividades que producen adrenalina. Uno de los espacios donde mejor se sienten son los espacios deportivos y culturales, más que los videojuegos o compartir con amigos. En estos lugares, los jóvenes encuentran espacios para expresarse y ser, en sus palabras expresan el “asco que el mundo y la maldad de la gente les produce”, o bien sienten la adrenalina del juego y logran olvidarse de todo.

Los jóvenes también muestran un profundo sentido estético, tanto de los territorios como de los sujetos que los transitan. Los mapas revelan que el problema del microtráfico los afecta, describen los espacios de venta de droga como lugares sombríos, oscuros y feos, donde no dan ganas estar. Ellos, especialmente los jóvenes que viven en las zonas más marginales de la ciudad, sienten la estigmatización de sus conciudadanos y se muestran extrañados ante la exclusión, pues son personas de la misma ciudad que aportan al desarrollo de la misma.

El deseo de tener derecho a la ciudad también alberga a los jóvenes. Se quejan porque las calles están sucias, llenas de basura, intransitables, situaciones que los obliga a desviar el recorrido para evitar exponerse a riesgos sanitarios por contaminación. Encuentran calles llenas de escombros o de “cambuches”<sup>13</sup> que hacen habitantes de calle. Estas personas son catalogadas por los estudiantes como la población específica que genera inseguridad, tanto porque consumen SPA como por su aspecto.

David Harvey plantea la dificultad de la convivencia en las grandes ciudades. La fragmentación espacial implica un sentimiento de aislamiento entre los ciudadanos, el cual da lugar a espacios desconfigurados donde no nos sentimos a gusto, ni tenemos ganas de habitar (Harvey, 2012). Entre otros deseos recurrentes de los adolescentes escolarizados encontramos el deseo de abandonar los espacios que habitan o transitan, cambiar de colegio, abandonar la localidad e incluso irse del país. Los argumentos más fuertes se basan en la insatisfacción y la apatía que sienten en estos espacios.

160



La relación con el barrio como territorio permite observar que los estudiantes traen sus experiencias de casa y de barrio a la escuela, donde se fortalece o redefine una concepción de mundo que forja las características de la personalidad y la posición frente al consumo. (Cárdenas Herrán, 2013). En este caso, el consumo debe entenderse en forma ampliada, pues cuando están consumiendo droga

---

13 Especie de tienda de campaña hecha de basura donde las personas sin techo se protegen del clima en las noches.

también consumen imaginarios de poder, de belleza, de clase e incluso de raza. Es interesante ver que, no todos los estudiantes encuentran en la droga una salida para encontrarse a gusto con sus individualidades.

Entre las cosas que los estudiantes señalan como pasiones que los mueven esta la sed de conocimiento, la curiosidad por entender cosas del mundo de más allá de la escuela, el gusto por la tecnología y el placer del deporte. Aunque en menor medida, hay chicos que expresan un gusto por el camino espiritual, no necesariamente religioso sino desde filosofías de vida. Otros se muestran bastante sensibles a las problemáticas de los pares y de las personas menos favorecidas dentro de sus comunidades.

## Conclusiones

Las sustancias psicoactivas han ido penetrando en nuestras instituciones educativas a través del microtráfico que se presenta en los alrededores de los colegios, al interior del núcleo familiar, en los videos o desde las redes sociales. Por eso es importante que los estudiantes conozcan la cartografía de su territorio, ya que les permitirá analizar las zonas seguras e inseguras para su autocuidado, estudiar la realidad del lugar donde viven, donde estudian y las problemáticas de la ciudad que los afectan como jóvenes.

*“Es el consumo de sustancias psicoactivas (en adelante SPA), el cual abarca una serie de fenómenos complejos y multifactoriales de salud pública, que afecta la salud de los individuos, sus familias y cercanos, y disminuye la calidad de vida cuando se convierte en una conducta adictiva”* (Secretaría de Educación del Distrito, 2015, pág. 10)

La multiplicación de espacios y de acontecimientos emergentes en la ciudad de Bogotá, ya sea por la inmigración, por la falta de planificación en los procesos urbanísticos y sociales, o por la marginalización de algunas zonas de localidades como Ciudad Bolívar o Mártires, ha propiciado la expansión del fenómeno del Bronx. Esto implica un aumento de la inseguridad para los estudiantes y la propagación de espacios de venta llamados ollas.

Por otra parte, algunos estudiantes se sienten presionados por los habitantes de calle y por los expendedores a participar en las cadenas de microtráfico o a abandonar los territorios que habitan. El problema se agrava porque la mayoría de las veces las familias no pueden reubicarse por condiciones económicas

Ante mafias de microtráfico tan poderosas, los directivos, docentes y estudiantes requieren de apoyo puntual y constante por parte de los organismos de seguridad, no solo para atacar el delito sino para proteger a los estudiantes. Igualmente se requiere apoyo interinstitucional para prevención, las secretarías de Salud, Recreación y Deporte, Integración Social, de Educación y el Ministerio de las TICs, deben trabajar conjuntamente para evitar que los niños, niñas y adolescentes se inicien en el consumo de droga.

El autocuidado debe operar en dos vías: en lo micro mediante la promoción de capacidades individuales, los valores colectivos, el acercamiento intergeneracional desde el diálogo y la confianza; y en lo macro a través de la planeación efectiva y el seguimiento a programas de largo alcance, enfocados al cuidado de nuestro



adolescentes, entendiéndolos no solo como sujetos importantes para el desarrollo, sino como actores importantes en la generación de territorios de paz. Se propone desde lo micro concientizar a los jóvenes para que el problema no crezca, tener en cuenta estados emocionales como la depresión o señales de intervención en los cuerpos como el *cutting*, pues los jóvenes ven en estos comportamientos un riesgo y una alta vulnerabilidad ante el consumo.

Una forma de autocuidado consiste en mantener el silencio. Cuando los estudiantes saben de algunos compañeros que pertenecen a pandillas o que son expendedores, se sienten amenazados y prefieren callar. Otra forma de autocuidado consiste en brindar información de las realidades palpables que se presentan en los contextos y territorios. Evidentemente muchos de ellos conocen los efectos de la droga desde el salón de clases, pero poco se les habla de la cruda realidad de la adicción. Ellos señalan que conocer la “verdad” de primera mano, mediante los relatos de los consumidores o los documentales que muestran personas famosas que terminaron en las calles por las drogas, los impresiona más que conocer el efecto de las drogas desde un proceso biológico.

*Para futuras indagaciones nos surgen algunas preguntas:*

¿Hasta dónde los dispositivos de control de la subjetividad a partir del CMI que se relacionan con la globalización, han sido la base de los modelamientos en los jóvenes? ¿Son las pintadas, el rap, los mensajes en la web, los modos de usar la ropa, el arte, las prácticas corporales, los piercing, los tatuajes, maneras de producir singularidad, o son formas de responder a los modelamientos de la globalización?

## Bibliografía

- Boff, L., & Toro, B. (2009). *Saber cuidar, el nuevo paradigma ético de la nueva civilización: elementos conceptuales para una conversación*.
- Camacho Acero, I. (2002). Factores psicosociales relacionados con el consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de secundaria. Bogotá: *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 41-56.
- Cárdenas Herrán, D. (2013). *Percepción de los jóvenes frente al consumo de sustancias inhalables no tipificadas como drogas: el escenario educativo social de Tunjuelito*. Bogotá: Universidad Nacional De Colombia .
- Díaz-Aguado, M. J.-A. (2013). Prevenir la drogodependencia en adolescentes y mejorar la convivencia desde una perspectiva escolar ecológica. España. Ministerio de Educación. *Revista de educación, extraordinario 2013*, 338- .
- Echeverría, M. (2013). *Adicción a redes sociales en jóvenes” (estudio realizado con jóvenes de 14-16 años del colegio liceo San Luis de Quetzaltenango)*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Galván, J., Serna, G., & Hernández, A. (2008). Aproximación de las redes sociales: una vía alterna para el estudio de la conducta de uso de drogas y su tratamiento. *Revista Salud Mental*, 5(1).
- Goicoechea, H. (2009). Los vínculos afectivos: Generación de vínculos afectivos y su influencia en el desarrollo del adolescente. En [http://www.adolescenciasema.org/ficheros/curso\\_ado\\_2009/Taller-3\\_Vinculos\\_afectivos\\_y\\_adolescencia.doc](http://www.adolescenciasema.org/ficheros/curso_ado_2009/Taller-3_Vinculos_afectivos_y_adolescencia.doc) Recuperado el Septiembre de 2016.



- Guarate, Y., & Salazar, M. (2008). *Revista Educación en Valores. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Salud, Escuela de Enfermería.*, 2(10), 76-79.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Harvey, D. (2012). *Ciudades Rebeldes*. Buenos Aires: Akal Pensamiento Crítico.
- Hernández, D. (2015). *Consumo de Sustancias Psicoactivas en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Hospital del Sur E.S.E. (2012). *Diagnóstico Local con Participación Social 2012*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Johnson, D. W. (1993). *Circles of learning (4th ed.)*. Interaction Book Company.
- Musso, P. (2013). *Territorios digitales y Ciberespacio: enfrentarse al doble mundo contemporáneo*. Madrid: Revista Telos, Ediciones Fundación Telefónica.
- Ospina, D. (2010). *Caracterización de las prácticas de autocuidado en un grupo de adolescentes en situación de alta vulnerabilidad social de la institución educativa Hector Abad Gómez*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Reguillo, R. (2011). *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Secretaría de Educación del Distrito (2015). *Cambiando el foco propuesta de abordaje integral de las situaciones de consumo de sustancias psicoactivas en los colegios de Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de Educación Distrital (2007). *Ética del cuidado para una educación sin indiferencia*. Bogotá: Imprenta Distrital.
- Secretaría Distrital de Salud, Secretaría Distrital de Integración Social, Secretaría Distrital de Gobierno y Secretaría Distrital de Educación. (Octubre de 2011). *Secretaría de Salud*. Recuperado el Julio de 2016
- Vignale, S. (2012). Cuidado de sí y cuidado del otro. Aportes desde M. Foucault para pensar relaciones entre subjetividad y educación. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, vol. XVII, 307-324.
- Zañartu, L. (2002). *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en Red*. Chile.







# Teatro del oprimido: una estrategia para la transformación del clima emocional de aula desde el reconocimiento en la esfera de la sociedad civil de estudiantes y maestros

Sandra Isabel Terán Rodríguez<sup>1</sup>  
Joan Carlo Wilches León<sup>2</sup>

La red de docentes investigadores es un colectivo de maestros y maestras del Distrito que se conforma desde el año 2014. Surge de la necesidad de concentrar y canalizar esfuerzos realizados por educadores preocupados por dar respuesta a la responsabilidad de transformar los entornos escolares, sociales, regionales y nacionales, desde una perspectiva de investigación en y sobre educación. Tiene como objetivo general “articular iniciativas de los maestros y maestras del Distrito en torno a la investigación e innovación pedagógica, para contribuir activamente en la definición del horizonte teórico y práctico de la educación en el ámbito regional, nacional e internacional” ([www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)). En este sentido nace del sentir de los maestros y maestras del Distrito capital y logra cimientos en la SED y en el IDEP como agentes potenciadores. Este es el contexto en el que presentamos nuestro trabajo de investigación como una contribución de la red al mejoramiento de la educación en Bogotá.

## El punto de partida

Suena el timbre, la puerta de entrada al colegio rápidamente se cierra, mientras los estudiantes caminan apresurados hacia las aulas resguardándose del frío. Andrea, una estudiante de grado sexto, marcha hacia su aula, abre la puerta y entra.

165



---

1 Docente colegio Gabriel García Márquez

2 Docente colegio Gabriel García Márquez

A pesar del frío se quita la chaqueta, sabe que no forma parte de su uniforme pero igual se la volverá a poner a penas termine la clase, cuando no haya un profesor que la observe. Al fondo ve sentado en el escritorio a su maestro, esperando que pase el tiempo prudente para hacer el llamado a lista y registrar la respectiva falla, evasión o llegada tarde de sus estudiantes. Andrea se sienta, saca su cuaderno y recuerda que olvidó hacer la tarea, esta semana ha tenido que ayudar a trabajar a su mamá y ha llegado tarde en la noche. Mira a su alrededor, ¿quién habrá hecho la tarea para copiarla?, tal vez la alcance a transcribir antes de que la llamen para que la entregue. En el paneo que hace en busca de su tarea se topa con Felipe, siempre con sus audífonos sumergido en el rap que le hace más llevadero el encuentro escolar, en la parte de atrás ve a Catalina, habla con Natalia, se ríen y miran a María, una joven que acaba de llegar al colegio y viene de otra localidad. La mayoría no la recibió bien, tal vez su forma de hablar, la forma en que viste su uniforme. Entretanto Marlon y Brayan juegan a “me cubro” e incluyen sin autorización al que vaya pasando por su lado. A un costado se encuentra Liliana, escurrida en su silla, con cara de sueño. Alguien hace un comentario sobre María y todos se echan a reír. En este cuadro Andrea vuelve a recordar la tarea no realizada y su corazón late rápido, ¿será que pido permiso para ir al baño?, tal vez cuando vuelva, el profe se habrá cansado de pedir la tarea al verificar que la mayoría no cumplió con el trabajo dejado. Eso la salvaría del escarnio público al que la sometería su maestro. Se siente angustiada, fastidiada con el ruido, preocupada por María, insegura, desearía no haber ido al colegio o haber evadido clase (¡por qué no le hice caso a mi amiga de octavo!). El profe Arnulfo aún tiene un poco de sueño, el trayecto de su casa al colegio es extenso y aún no se acostumbra al frío matutino. Ve el panorama del aula y empieza su labor de verificación, primero confirma quiénes están ausentes en su clase, después quiénes hicieron la tarea. Hace un barrido por el aula y observa caras de sueño, audífonos en los oídos- ¡otra vez con pereza! Estos niños no quieren salir de su contexto-. Escucha voces, ve movimientos, golpes de “me cubro”, algunos se paran de sus puestos y escucha que se ríen de María. ¿Deberá recurrir una vez más al grito o mejor trae los observadores? Quisiera que estuvieran dispuestos a aprender, preparó su clase y quiere arriesgarse a hacer trabajo por equipos, aunque duda porque se puede perder la “disciplina y el manejo de grupo”. Se siente desmotivado, angustiado, ansioso, quisiera que el tiempo pasara de prisa.

Para algunos estudiantes y maestros, el encuentro diario en el aula se encuentra marcado por el tedio, la imposibilidad de participar, la humillación con gestos, palabras, actos, y la poca cabida para el error como elemento connatural al aprendizaje (Jackson, 2001). Este cuadro escolar se puede interpretar, a través de la teoría de las esferas del reconocimiento de Axel Honnet (1997), como un daño o falla en la dimensión de la sociedad civil, el cual limita la disposición para el aprendizaje y la enseñanza de estudiantes y maestros.

Este es el contexto en el que toma forma nuestra investigación. Preocupados por comprender y transformar lo que se vive, se piensa y se siente en algunas aulas de nuestro colegio, le apostamos a una perspectiva del reconocimiento en la esfera de la sociedad civil, que se manifieste en el aprecio, el buen trato, la seguridad, la empatía, y la confianza en el aula y que, en términos positivos, requiere que es-



tudiantes y maestros se otorguen un mutuo valor social, es decir que reconozcan sus capacidades y cualidades particulares en la realización de un objetivo común (Honnet, 1997): “Contribuir a la realización o consumación de la visión utópica de sociedad, a la transformación de la misma y a la búsqueda colectiva de un proyecto de una sociedad mejor” (Magendzo, 1996, pág. 23)

Dicho cambio en las estructuras sociales implica el cambio de las subjetividades. “El ser humano sólo se constituye como tal en relación con otros seres humanos en un medio intersubjetivo de interacción, es por ello que el reconocimiento es el elemento fundamental de constitución de la subjetividad humana; por otro lado, las estructuras en que se encuentran sedimentadas las formas de reconocimiento son fundamentales para la existencia e integración de la sociedad (Basaure, 2011, cit. En Tello, 2011, pág. 47).

Para poder acceder a la vida en el aula, como punto de partida se realizó un análisis curricular para caracterizar y comprender los diferentes componentes y elementos del currículo operativo de los maestros, con el fin de proponer alternativas que permitan reconstruirlo (Posner, 2005). Este análisis curricular pasa por hacer una anatomía de los diferentes elementos del currículo (Posner, 2005), los cuales se relacionan con el tiempo, la selección y organización de contenidos, la metodología para la enseñanza y la evaluación, así como otros elementos y agentes que determinan las prácticas curriculares entre los que se destacan los espacios físicos, el ambiente de aula o clima social escolar, la organización de las actividades y el tipo de relaciones y las ideologías de los diferentes actores de la comunidad educativa (Gimeno-Sacristán, 2010).

Debido al alcance de este estudio, nos concentraremos en el análisis de un componente curricular en concreto, el ambiente de aula o clima escolar, específicamente en el aspecto emocional del aula desde la percepción y mirada de los docentes y estudiantes, actores implicados en el quehacer al interior del salón.

El clima emocional de aula “está compuesto por tres variables: el tipo de vínculo entre docente y alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el clima que emerge de esta doble vinculación. El aspecto crucial de este concepto radica en la noción de vínculo. Al hablar de vínculo hacemos referencia a una relación recurrente con un cierto nivel de profundidad. Para que ocurra esa profundidad se necesita conexión, y por conexión entendemos una competencia (del docente) por la cual el otro (el alumno) siente que es visto, escuchado y aceptado, sin juicio ni crítica, por lo que ese otro es. En la conexión hay confianza y seguridad, y el buen clima se basa precisamente en la existencia de confianza y seguridad. Ambas son emociones que hacen posible el aprendizaje. Por ello, el aprendizaje depende del grado de la conexión” (Casassus, s.f., pág. 11).

Bajo un enfoque crítico, necesariamente de la comprensión debe emerger una propuesta de intervención, que permita a la comunidad educativa reflexionar y proponer acciones para reconfigurar la esfera del reconocimiento de la sociedad civil desde el aprecio, el buen trato, la seguridad, la empatía y la confianza (Honnet, 1997).

Proponemos el teatro del oprimido como fundamento de la estrategia pedagógica del trabajo con maestros y estudiantes. Su intención, metodología y características





nos permiten hacer una reflexión y transformación de las formas de relacionarse y actuar de estos personajes de la vida escolar. El uso del cuerpo del estudiante y del maestro, puede abrir espacios de reconocimiento en la medida que se entiende el cuerpo del sujeto como parte del todo, desde la dignidad, la igualdad, la diferencia y la particularidad. Se apuesta por la regeneración de un tejido social transformador del aula, expresado en espacios de participación, donde el teatro del oprimido es un ejercicio para generar relaciones entre pares y estudiantes-maestros. Nuevas relaciones que fomenten la autoestima, la empatía, la confianza, la seguridad, el reconocimiento, y dejen de lado el desequilibrio de la actual cotidianidad del aula. “En esta modalidad teatral no se usa la palabra y se fomenta el desarrollo de otras formas de comunicación y percepción. Se emplean las posturas corporales, las expresiones del rostro, las distancias a las que se colocan las personas durante la interacción, los colores y los objetos. Y ello obliga a ampliar la visión signaléctica, en la que el significado y el significante son indisociables, como ocurre, por ejemplo, con la expresión de tristeza de nuestra cara o con los brazos y las piernas cruzados en una postura cerrada” (Boal, s.f).

## Focalizando intenciones

El espacio escolar tiene la intención de formar ciudadanos que aporten a la transformación positiva de su contexto social, a través de la apropiación de unos principios éticos y valores que permiten la construcción de sociedades fundamentadas en interacciones humanas equitativas, justas y tolerantes (Latappi, 1991). No obstante, la cotidianidad del aula de los grados sextos del Colegio Gabriel García Márquez, IED, es percibida por la mayoría de estudiantes y maestros como disruptiva, con presencia frecuente de agresiones físicas y verbales entre pares. Los comportamientos resaltan por el no seguimiento de normas básicas, falta de escucha y atención, necesarias para un adecuado aprendizaje. La mayoría de estudiantes y maestros reportan que esta situación es recurrente y afecta el ambiente escolar, además la evasión de clase por parte de estudiantes es una constancia. En este cuadro de aula, los maestros soportan mucha tensión, por lo que pueden presentar comportamientos agresivos con los estudiantes, los cuales a su vez se ofenden entre sí y pierden el interés de participar en las actividades escolares propuestas. También se pueden presentar conflictos entre maestros y estudiantes. De este conjunto de situaciones surgen sentimientos de insatisfacción y baja motivación en la labor docente y estudiantil (Fontana, 1995), una atmósfera de aula que promueve el desprecio, la agresión física y verbal, el no reconocimiento de las cualidades de los otros, inseguridad, indiferencia y desconfianza, aspectos que Honnet (1997) interpreta como daños en la esfera de la sociedad civil.

168



Frente a estas situaciones el maestro, en la búsqueda de mejorar el ambiente del aula, prueba diversos estilos pedagógicos para relacionarse con cada grupo de estudiantes. Prueba ser autoritario, permisivo, negligente o democrático. Los tres primeros no son idóneos para cumplir con el objetivo propuesto, mientras que los estudios revelan que el estilo democrático, que estimule el desarrollo de los proyectos de los niños, compartir responsabilidades, la toma de decisiones y la realización de críticas constructivas en las que el error se toma como una oportunidad

para el aprendizaje (Weber, 1976), cualifica el clima emocional del aula, fomenta el desarrollo mutuo de capacidades ciudadanas tales como empatía, asertividad, resolución creativa de problemas y escucha activa. Este estilo docente permite cuidar las relaciones y estructurar de manera idónea la clase, sin embargo es el menos frecuente en el aula (Chaux, 2013).

Construir un clima emocional de aula basado en el reconocimiento de las necesidades, cobra importancia tanto para la construcción de cada ser humano (maestro-estudiante) como para el mejoramiento de la educación, ya que es la variable que mejor explica las diferencias en el aprendizaje (Casassus, 2007).

Con miras a transformar el clima escolar de aula que caracteriza al grado sexto de nuestra institución, para que se dé un reconocimiento en la esfera de la sociedad civil de estudiantes y maestros, proponemos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se transforma el clima emocional del aula de grado sexto a través de la implementación de una estrategia fundamentada en el teatro del oprimido, con el fin de lograr un reconocimiento en la esfera de la sociedad civil de maestros y estudiantes de grado sexto? Buscando respuestas a esta pregunta nos proponemos como objetivo: Reconfigurar el clima emocional del aula a través de la implementación de una estrategia pedagógica fundamentada en el teatro del oprimido, con el fin de lograr un reconocimiento mutuo en la esfera de la sociedad civil de estudiantes y maestros de grado sexto.

El presente estudio tiene un enfoque epistemológico socio-crítico, ya que le apuesta a transformar las prácticas y las interacciones entre estudiantes y maestros para mejorar el clima emocional de aula. Es de tipo cualitativo porque pretende interpretar la percepción que tienen los actores convocados de sus interacciones. Además, busca describir las transformaciones en la esfera del reconocimiento social que se van logrando tras la implementación de una propuesta basada en el teatro del oprimido.

Es en este sentido que retomamos la investigación-acción como una metodología que permite abordar la reflexión sobre la práctica y la construcción colectiva de acciones encaminadas a transformar la realidad social. Esto es un ejercicio de praxis. Esta metodología “se relaciona con las complejas actividades de la vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella: elaborar, experimentar, evaluar y redefinir a través de un proceso de autocrítica y reflexión cooperativa” del currículo (Martínez, 2006, pág. 243). De esta propuesta metodológica retomamos algunas fases, las cuales se suceden a manera de espiral, en un ejercicio permanente de planificación, acción, observación y reflexión (Bisquerra, 2000). La primera fase retomada es el diagnóstico o caracterización de la problemática; la segunda el análisis, reflexión y diseño de una propuesta de intervención; y la tercera la evaluación y rediseño de la estrategia pedagógica implementada.

## ¿Con quienes caminamos?

En nuestra investigación participan 33 jóvenes, quienes son la totalidad de estudiantes de uno de los cursos de grado sexto del colegio Gabriel García Márquez IED. Los niños se encuentran en edades entre los 12 y los 14 años. Además, par-



ticipan tres maestros que los acompañan en diferentes áreas y que decidieron estar en la investigación después de explicarles las intenciones y los alcances de la misma.

El curso fue escogido al azar entre los grados sextos. Sin embargo, el año escolar fue seleccionado intencionalmente porque es en el que se presenta el mayor porcentaje de pérdidas del año académico en nuestro colegio (70%). De igual manera, es el grado en que, según reporte de los docentes, los registros en los observadores y las listas de asistencia, se presentan reiteradas evasiones de clase. Tanto estudiantes como docentes relatan en coordinación ambientes disruptivos en el aula, supuestos casos de bullying, agresiones verbales y físicas, y apatía frente al encuentro en el aula. Estas situaciones dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y hace pensar en la necesidad de reconfigurar el clima emocional del aula con la participación de todos los actores que participan.

De la pregunta y objetivo de la investigación, se derivan las siguientes categorías conceptuales que orientarán la construcción de conocimiento y las reflexiones sobre el clima emocional que se construye entre docentes y estudiantes, así como las necesidades de reconocimiento que subyacen a las interacciones de estos actores en el aula.

<b>Categorías</b>	Clima emocional de aula
<b>Subcategorías</b>	Relación estudiante-maestro Daño o reconocimiento en la esfera social desde las necesidades manifestadas Relación estudiante-estudiante Participación grupal
<b>Indicadores</b>	Aprecio/desprecio Buen trato /maltrato Reconocimiento/exclusión Seguridad/inseguridad Empatía/indiferencia Confianza/desconfianza
<b>Instrumentos de recolección de información</b>	Grupos focales Entrevistas semiestructuradas Encuestas Relatos escritos por estudiantes y docentes
<b>Referentes conceptuales</b>	Casassus, J. (2007). La educación del ser emocional. Chile: Índigo/cuarto propio Maxnif, M (1997). Desarrollo a escala humana. Colombia: CEPAAUR. Honnnet, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Barcelona. Grijalbo Boal, A. (2009) Teatro del Oprimido. Barcelona: Alba. Rosemberg, M. (s.f.). Comunicación no violenta. Un lenguaje para la vida. Gran Aldea Editores.
<b>Propuesta de innovación desde el teatro del oprimido</b>	Teatro del oprimido (estrategia pedagógica) Identificación de conflictos Búsqueda del estado ideal



## Develando la vida del aula (Fase de diagnóstico o caracterización)

En esta fase se realiza un diagnóstico de las características de los vínculos que existen entre los participantes, así como también el clima de aula que emerge de ellas. Se inicia con una categorización de la información, que consiste en “resumir o sintetizar en una idea o concepto, un conjunto de información escrita, grabada o filmada para su fácil manejo posterior” (Martínez, 2006, pág. 251). Luego, esta información es interpretada a la luz de la categoría del clima emocional de aula, y de las necesidades de reconocimiento en la esfera de la sociedad civil de estudiantes y maestros.

Para realizar esta caracterización del clima emocional del aula, recurrimos a herramientas como la entrevista semiestructurada, considerada una técnica fundamentada en la interacción entre dos personas: El entrevistador “investigador” y el entrevistado; se realiza con el fin de obtener una información más subjetiva y profunda sobre un contexto. Esta técnica reconoce las fuentes orales colocando en evidencia diferentes categorías y características que deben ser estudiadas durante el proceso investigativo (Bisquera, 2000, pág. 88). La entrevista es un instrumento necesario en esta investigación, ya que permite un acercamiento a la realidad del aula a través de un diálogo en el que se reconocen diferentes características y elementos fundamentales que componen la vida del aula. Las entrevistas se aplicaron a los tres docentes y las preguntas base fueron ¿Cómo es una clase en grado sexto?, ¿Cómo son los estudiantes de grado sexto? A partir de las respuestas de cada maestro, se iba explorando con relación al grado de reconocimiento, confianza, seguridad, empatía y respeto que se daba entre maestros y estudiantes en el aula, teniendo en cuenta las subcategorías e indicadores propuestos para el análisis de la información.

También recurrimos al grupo focal, un método de recolección de información que recoge la diversidad de actitudes, experiencias y creencias de los participantes. Tiene como intención primordial la búsqueda de información a través de la interacción discursiva y la confrontación de opiniones de los actores involucrados en el estudio (Martínez, 2006). Se aplicó con un grupo de estudiantes escogidos al azar. Al igual que en la entrevista con maestros, el diálogo se inició con las preguntas ¿Cómo es una clase en grado sexto?, ¿Cómo son los estudiantes de grado sexto? La metodología y tratamiento de la información fue el mismo reseñado para las entrevistas.

Como complemento a lo anterior, se realizó una encuesta a estudiantes, compuesta por 11 ítems. Se retomó de un estudio sobre convivencia realizado en Zaragoza, llamado Contigo, en el que se propone un protocolo de identificación de conflictos en el aula en los que participan tanto docentes como estudiantes. Las preguntas que conforman la encuesta son de elección múltiple y buscar develar la frecuencia con que aparecen ciertas acciones y situaciones. Presenta opción de marcado de siempre, a veces, nunca y otros (Gómez & Cols, 2007).

Para validar la información, utilizamos la triangulación por actores e instrumentos de recolección de información. Este método se sustenta en el análisis del problema desde diferentes perspectivas que valida las interpretaciones realizadas por el investigador en el marco de las categorías. (Valdés, 2006, pág. 9).



## Estos son nuestros primeros hallazgos

### ¿Qué reconocimiento necesitamos?

El encuentro pedagógico es por excelencia una relación (Casassus, 2007). Por ello, la mirada de las interacciones en el aula debe realizarse desde una perspectiva relacional. Pretendemos que tanto estudiantes como maestros tengan un papel protagónico en la reconfiguración de sus interacciones, creando un clima emocional adecuado para el aprendizaje disciplinar, sobre el mundo y que permita la construcción de sujetos que reconozcan y les sean reconocidas sus cualidades y necesidades en la esfera de la sociedad civil (en este caso el aula), y que aporten a la transformación de la sociedad.

### Relación estudiante- maestro

“Lo que ocurre en el aulas no es otra cosa que una interacción basada en necesidades de maestros y estudiantes” (Casassus, 2007:pág. 45). Estas necesidades no son sólo de aprendizaje de las disciplinas, son también necesidades emocionales. Esto es manifestado por los estudiantes de manera explícita e implícita en las encuestas y en los grupos focales. A pesar de que mencionan una necesidad de que se les explique cuando no entienden, o que se les dé el tiempo que necesitan para aprender, “con el aprendemos más porque él nos explica” “nos dice háganlo, háganlo hasta que podamos”, en sus relatos permanentemente expresan inconformidad frente a palabras que no les permitan ver su valía, ser reconocidos, ser respetados, ser apreciados (Ídem).

Algunos maestros reconocen la importancia de satisfacer las necesidades emocionales al interior del aula. “En los sextos yo me demoro al inicio de la clase... hacer casi siempre el sermón... digamos del diario, duro como diez hasta quince minutos hablando”. “Y sobre todo porque me interesa más que se vaya formado esa ciudadanía, o sea, más que aprender todas la operaciones básicas que tengan un respeto”. También se evidencian posturas opuestas “A mí me interesa es que me rinda y aprenda, que sepa que en su cabeza se llevó algo de lo que yo le dije. ¡Y si se para en la mesa y friega, pero me responde!”.

Manteniéndonos en la perspectiva de la centralidad de las emociones, presentamos algunas necesidades que desde la esfera del reconocimiento social son identificadas por Axel Honnet.

172

### Necesidad de confianza

La confianza es definida como la “disposición de una persona o grupo a ser vulnerable frente a un tercero que se supone benevolente, fiable, competente, honesto y abierto” (Tschannen-Moran & Hoy, 1998, 334-352, citado en Zapata & Cols, 2009).

Los maestros reconocen la confianza que les tienen sus estudiantes por su apertura, porque les compartan información, aun corriendo el riesgo de adoptar una posición de vulnerabilidad (Kirkpatrick & Locke, 1991, 48-60, citado en Zapata & Cols, 2009). Un maestro comenta que “pocos estudiantes de grado sexto me



tienen confianza, de otros grados sí. Esto pasa porque yo no les doy confianza... Yo puedo decir que los chicos de octavo me cuentan cosas que ni a su papa ni a su mamá le cuentan”.

La confianza también se lee desde la fiabilidad, desde “la capacidad de predecir el comportamiento de la persona en quien se confía, por la consistencia entre lo que se dice y hace” (Zapata & Cols, 2009). Esta fiabilidad, por lo general es asociada por los maestros, al cumplimiento de normas y tiempos, al cumplimiento de actividades y la disposición para dejar desarrollar una clase: “Yo sé que no son nada didácticas las clases que yo hago en sexto grado y yo podría hacer unas clases mucho más, si no es que por ese mismo tema de la situación del grupo- disruptivos, se distraen, baja atención-”. Cuándo no hay un cumplimiento de los objetivos académicos, la relación entre docentes y estudiantes también se ve debilitada. “Mi dinámica es comenzar con el tema programado.... A veces cuando llego y me pongo a hablar con ellos, se dispersan más”. El nivel de confianza se asocia a la necesidad de respeto por parte del maestro, una de las más importantes para algunos de ellos. “Si yo les doy esa confianza voy a perder el respeto que he podido lograr. Yo ya simplemente con que entre al salón y deje mi maleta, no tengo que desgastarme una palabra... lo he ganado siendo reiterativo”.

A pesar de las diferencias y desencuentros que existan, un aspecto positivo es el reconocimiento, por parte de maestros, que la confianza es una relación que se construye con acciones y actitudes. “Al principio me relaciono mal con los estudiantes porque soy tajante, o sea, estudiante y profesor y ya. Ya después uno va soltando” Por parte de los estudiantes, la confianza es relacionada con la necesidad de seguridad que les transmita el docente “No confiamos en el profe porque le tenemos miedo” De igual manera perciben que la confianza que existe entre maestros y estudiantes se puede medir por el humor o la simpatía de sus maestros, “nos cuenta cosas, nos hace reír, háganle que ustedes pueden.” “Confiamos en el profe porque nos explica, no nos grita”

## Necesidad de respeto y buen trato

El respeto es definido en el Diccionario de la Real Academia Española como “la veneración o el acatamiento que se hace a alguien, e incluye miramiento, consideración y deferencia”. (Wikipedia). Para los docentes el respeto está ahincado en el cumplimiento de normas y reglas que él propone para el desarrollo adecuado de la clase. Por lo general, debe utilizar parte de la clase en lograr que se sigan sus indicaciones, “son respondones, como agresivos y alrededor de eso, otra reflexión y se nos va la clase en puras reflexiones.” Para lograr respeto, por lo general el maestro utiliza estrategias como subir el tono de voz y enunciar una consecuencia negativa frente a las acciones de los estudiantes “Si no sienten una voz de mando así como fuerte. Yo soy muy pasivo y me toca subirme”, “Los chicos si cumplen las normas, cuando no, el regaño. A mí me parece que no es tan reiterativo el incumplimiento de normas. Dos llamados de atención, tres llamados de atención públicos y ya”.

La falta de respeto que perciben los docentes es inversamente proporcional a la confianza que tienen con sus estudiantes. “A veces me toca poner un poco de limite porque algunos ya es - quiubo no sé qué... profe-. Bueno, bueno chicos”



(...) “es que yo pienso que hay unos límites que no se deben pasar y esa parte de teatro los chicos la toman...pues puede ser que en ese momento sea genial, pero más adelante si lo pueden tomar ya muy... Chévere, muy de compañeros, muy de parceros, de frescos. La parte de respeto se pierde un poco”

Por su parte los estudiantes, asocian el respeto con el estilo de la comunicación y la forma como los docentes les llaman la atención: El profesor “nos exige, pero en ningún momento nos está tratando mal”, “se expresa mejor.” El irrespeto que impregna el ambiente al interior del aula puede generar tensiones entre los estudiantes y maestros, así lo dejan las siguientes palabras de un estudiante: “Uno está bien y él (el profesor) comienza a tratarlo mal (a uno), él es grosero, ¿si?, y uno a veces también está mal y como ya costumbre, uno le responde”

Para los estudiantes, la responsabilidad de que se mantengan relaciones con buen trato, basadas en el respeto y la confianza, recae en el docente. “Se supone que el profesor debe mostrar elegancia, decencia. Y no todo lo contrario, si uno lo trata mal, el peor”

## Necesidad de reconocimiento

Los humanos debemos nuestra identidad “a la experiencia de un reconocimiento intersubjetivo... mí, es la imagen cognitiva que el sujeto tiene de sí mismo tan pronto como aprende a percibirse desde la perspectiva de una segunda persona” (Mead, 1988:187; cit. en Honneth 1997). El aula es uno de los espacios de formación de la persona y el ciudadano, donde el reconocimiento sucede y ayuda a la formación del mí. Maestros y estudiantes construyen y afianzan su ser el quehacer cotidiano de la escuela.

Esta necesidad de reconocimiento de los docentes es vulnerada cuando los estudiantes no prestan atención, no respetan la palabra, se interesan poco por la clase o tratan de evadir la asistencia. “Hay momentos en que el ambiente esta pesado y ellos no captan, quisieran no estar en clase, quisieran salir pronto, preguntan cuánto falta para terminar la clase, eso pasa todos los días.”, “es la clase en la que más molestamos, uno se pone a hablar”. Esta situación que se repite a diario en algunas clases, genera fatiga y desmotivación en los docentes, tal como lo muestran las palabras de uno de los profesores participantes: “termino muy cansado las clases en sexto”.

Existen diversas formas de lograr reconocimiento por parte de los maestros. Una de ellas son las estrategias en las que se enuncia una consecuencia negativa o positiva frente al cumplimiento o incumplimiento de normas o responsabilidades. “Si uno no le pone cuidado, él se pone a gritar... sálganse y abre la puerta”. El maestro también reconoce las cualidades de sus estudiantes a través de la nota, “yo tengo unos puntos de participación en clase. Hay chicos que pueden tener 15 puntos de participación y eso para mí es una unidad y media cuando pongo la definitiva. Los chicos se motivan 4 o 5, pero antes no se motivaba ninguno”; así mismo reconoce los ritmos y estilos de aprendizaje de sus alumnos, “hay chicos muy pilos, de una lógica que hacen todo en la cabeza, pero no pueden plasmarlo algorítmicamente pero dan respuestas correctas ¿ahí uno que puede hacer? Nada porque... quien es uno para decir si esa persona sabe o no sabe.”



También se pueden observar estados de indefensión por parte de los docentes, cuando no encuentran las estrategias adecuadas para lograr reconocimiento de su labor. “Yo procuro no dar muchos sermones porque en lo que he visto no son eficaces, uno se queda en el regaño y ellos poco atienden”.

Respecto al reconocimiento que los profesores reciben de parte de sus estudiantes, algunos maestros lo relacionan con manifestaciones de afecto y otros con atención e interés en su clase. “Con que me reconozcan dos o tres, me siento bien –tose-. Pues puntualmente no lo hacen, pero un chico que me empieza a participar y me empieza a pregunta, para mi ese chico está reconociendo que estoy haciendo un esfuerzo por él.” Por su parte, para los estudiantes el reconocimiento que reciben de sus maestros, incide en su autoestima. “Es cierto que él nos baja la autoestima, depende de cómo a uno lo trate. Esta mañana me dijo que yo era inteligente, pero vago”

Vale la pena aclarar que el análisis de la información se encuentra en un estado preliminar de escritura. A continuación presentamos las generalidades de la estrategia de intervención que se moldeará y concretará en los relatos de estudiantes y maestros.

## **El teatro del oprimido (Fase de diseño de la propuesta de intervención)**

Durante esta fase se realiza el diseño de una propuesta innovadora basada en el teatro del oprimido. Partiendo del diagnóstico inicial (Martínez, 2006) y utilizando el relato como dispositivo para reflexionar sobre la realidad, proponer otros mundos posibles que mejoren el clima emocional del aula, con la intención de afianzar el reconocimiento en la esfera de la sociedad civil entre maestros y estudiantes.

El teatro del oprimido es un método artístico sistematizado por el dramaturgo, actor, director y pedagogo teatral brasileño Augusto Boal, en los años sesenta. Nace de la necesidad de crear armas teatrales para luchar contra las dictaduras desde una visión política y filosófica, sus bases teóricas son el marxismo y la pedagogía de la libertad de Paulo Freire. “El teatro interpreta el mundo, ahora necesitamos que lo transforme” (Boal, 2000, pág.), “si hay docente, hay alumnos... en este espacio todos sabemos y nos expresamos para generar emancipación y transformación” (Freire, 1970).

El teatro del oprimido cuenta con algunas modalidades tales como el teatro foro, el teatro invisible y el teatro estatua. En el teatro foro, el público participa como artistas, buscando otros mundos posibles en las situaciones cotidianas recreadas. Esta variante se basa en los grupos sociales y no en los individuos, busca reconfigurar los contextos al identificar las contradicciones, sentimientos, acciones e interrelaciones. Todos los participantes son actores y espectadores, tienen derecho de ser escuchados y el deber de escuchar. En el teatro invisible, un grupo que actúa prepara una puesta en escena con un conflicto central, se desarrolla en un lugar público adecuado para el planteamiento del problema y el público que asiste puede participar del problema y reflexionar sobre el mismo. En el teatro imagen, los espectadores forman un grupo de estatuas que representen una situación de un problema concreto, luego se forma otra imagen de estatuas que refleje el





estado ideal al que les gustaría llegar. Para terminar, se recrean escenas de transición entre la estatua inicial a la final, con el fin de mostrar posibilidades y caminos de transformación (Boal, 2000).

Las acciones y subjetividades presentes en estos relatos son el insumo principal de la estrategia utilizada en el teatro del oprimido. Este dispositivo se define como una modalidad del pensamiento que intenta parecerse, frente a los ojos de los demás, a la vida misma. Tiene dos componentes, la acción y la conciencia, pues sucede en el plano de la actuación y de la subjetividad. La acción hace referencia a las situaciones que se representan y la conciencia tiene que ver con el saber, los sentimientos y pensamientos, o lo que dejan de saber, pensar o sentir los que participan en la acción de la obra (Bruner, 2004). Este tipo de relato hace que el espectador ingrese en la vida y la mente de los personajes, siente la historia desde adentro generando empatía. Es un dispositivo que facilita la reflexión sobre la vida del aula por parte de maestros y estudiantes, ya que permite acceder a sus percepciones sobre la realidad escolar.

Confiamos en que esta estrategia permita representar la interacción entre docentes y estudiantes de la mejor manera, con la intención de tener “ante los ojos el curso de un acontecimiento de acción que en el momento de la crisis funcionalmente exige de los participantes una reflexión acerca de su propia actitud reactiva (Honneth, 1997:92). Durante la fase de implementación se continúa con el proceso de caracterización y reflexión sobre la realidad escolar. De igual manera se hace una evaluación permanente de la estrategia a la luz de las categorías propuestas en el estudio y se realizan los ajustes pertinentes (Martínez, 2006).

## Conclusiones

Las relaciones, palabras y acciones de estudiantes y maestros, comienzan a ser entendidas como estrategias que buscan la satisfacción de una necesidad. Esto busca liberar las culpas y los prejuicios en las prácticas escolares de tal suerte que sea posible transformar las vivencias e interacciones. La unidad de análisis por excelencia en este estudio es la palabra, en tanto nos trae y deja ver la emoción del otro (Casassus, 2007).

Este primer acercamiento al clima emocional del aula ratifica la pertinencia del teatro del oprimido. Este método artístico permite unir la emoción, la mente y el cuerpo, los cuales actúan como canales de intercambio de energía entre docentes y estudiantes (Casassus, 2007).

Este estudio no hubiera sido posible sin la complicidad de los maestros y estudiantes participantes, quienes abrieron las puertas del aula para que por acercarnos a la vida del aula, disipando el miedo a la reflexión sobre la propia práctica.

La caracterización realizada hasta este momento corresponde a una parte de toda la información recopilada, sin embargo permite tener un primer esbozo de los puntos centrales a trabajar en la estrategia del teatro del oprimido, usando como insumo de reflexión los relatos y las necesidades de estudiantes y maestros. El



análisis de las necesidades de ambos actores, permite minimizar el juicio de las prácticas docentes y de las acciones de los estudiantes sin perder la vista del acto pedagógico como relación cargada de emoción y sentido.

## Referencias

- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación educativa*. Barcelona: Ceac.
- Boal, A. (2009) *Teatro del Oprimido*. Barcelona: Alba.
- Cassasus, J. (S, f). Aprendizajes, emociones y clima de aula. [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje\\_emociones\\_y\\_clima\\_de\\_aula.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf): recuperado septiembre 1 de 2016- 6:35 pm.
- Chaux, E. (2013). *Educación convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.
- Fontana, D. (1995). *La disciplina en el aula*. Madrid: Santillana.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Santiago de Chile: Siglo XXI
- García, B. & Ortiz, B. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez, C. Sanz, A. Puyal, E. Luna, M. Sanagustín, M. & Elboj C. (2007). *Convivencia en los centros educativos. Contigo. Módulo 4: convivencia profesores y alumnos*. Zaragoza: Gorfisa
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona. Grijalbo.
- Gimeno-Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Latapí Sarre, Pablo (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana, CESU/UNAM/*. México: Plaza y Valdés
- Posner, G. (2005). *Análisis del Currículo*. Bogotá: McGraw Hill.
- Magendzo, A. (1996). *Currículo, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: PIIE.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- MEN, Ley 1620 de 2013
- MEN, Decreto 1965 de 2013.
- Sáez, A. (2015). *El Teatro social, una metodología creativa para el cambio. Facultad de Educación y Trabajo Social*. Universidad de Valladolid.
- Tello, F. (2012). Las esferas del reconocimiento en la teoría de Axel Honnet. Consultado junio 2 de 2016. Hora: 8:00 pm. En: [http://www.facso.uchile.cl/public\\_acciones/sociología/articulos/26/2603-Tello.pdf](http://www.facso.uchile.cl/public_acciones/sociología/articulos/26/2603-Tello.pdf)
- Valdés, A. (2006). La triangulación como técnica de científicidad en investigación cualitativa pedagógica y educacional. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 5-10.
- Weber, E. (1976). *Estilos de educación*. Barcelona: Herder.
- Zapata, C., Gómez, M. & Rojas, M. (2009). Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria. En: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1622/2132>. Recuperado 10-04-16. 8:30 pm.







# **Derechos y emociones. Moderadores de acoso escolar para la generación de territorios de paz**

Luís Fernando Morales Suárez<sup>1</sup>

## El problema

### *Justificación del problema*

Desde el surgimiento de los derechos humanos en los siglos XVIII y XIX, la escuela colombiana ha sido centro de su defensa y promoción. Sin embargo, las realidades han mostrado que esta institución, por diferentes motivos asociados a la mafificación, el contexto y las pugnas ideológicas, entre otros, ha sido un lugar de desprotección y victimización de los estudiantes, fracasando en los procesos de construcción de ciudadanía justa, convivencial y crítica.

A lo largo de la historia patria, la escuela colombiana ha sido cuestionada por segregarse, estar diseñada para clases económicas o políticas privilegiadas, impedir el ingreso a otras razas, etnias y culturas, y reproducir el discurso patriarcal que minimiza a la mujer. Recientemente, en ocasiones ha sido incapaz de incluir a la población con discapacidades y falta de oportunidades. A pesar de los avances en materia de formalización e institucionalización de un modelo de escuela global, el camino para garantizar plenamente los derechos de niñas, niños y jóvenes aún es largo, es necesario construir una escuela que les brinde oportunidades más allá de la transmisión de conocimientos organizados en disciplinas. Las nuevas generaciones requieren una formación que reconozca su libre desarrollo de la personalidad, les brinde protección y capacidad crítica, fundamentos para la conformación de



una ciudadanía consciente con la construcción de territorios de paz. Esta es la preocupación que motivo el proyecto de investigación sobre transversalización curricular, centrado en el cuidado, la visibilización del maltrato y el acoso escolar como fenómenos que afectan el ambiente escolar. El propósito reside en escuchar e indagar por las causas que generan estos fenómenos, los cuales se producen en el marco de una comunidad con rasgos patriarcales fuertes, donde la estructura familiar se caracteriza por un costumbrismo rural violento, un marcado deterioro de la comunicación y la expresión de las emociones.

## Propuesta de investigación

Reconociendo la complejidad de la escuela en contextos de necesidades básicas insatisfechas, asociadas a la historia de territorios conformados por masas de población desplazadas por el conflicto armado interno, el proyecto de investigación propuesto se centra en observar el acoso al interior de la escuela, principal problema de la convivencia escolar en la actualidad. Su invisibilización es un factor determinante en el desconocimiento de los derechos humanos de las niñas, niños y jóvenes. Más allá de su condena, es pertinente aportar a su comprensión, clasificación y mitigación, con el fin de avanzar en la consolidación de la escuela como territorio de paz.

## Pregunta principal

¿Cómo es posible minimizar el acoso escolar como relación entre los sujetos que componen el ambiente escolar?

## Preguntas auxiliares

- ¿Qué papel juegan las emociones en el desarrollo del acoso escolar?
- ¿Cómo influyen las relaciones familiares y el entorno del hogar en la víctima y el victimario del acoso escolar?

## Objetivo General

Minimizar el acoso escolar entre estudiantes en la IED Sierra Morena.

## Objetivos Específicos

- Rastrear las emociones en los comportamientos de víctima y victimario de acoso escolar en la IED Sierra Morena.
- Identificar el lugar familiar en la condición de víctima y victimario de acoso escolar

180



## Mapa de conceptos

No se ahondará en descripciones o teorizaciones para la comprensión de los diferentes fenómenos estudiados, ya que son extensas y múltiples las posturas que existen al respecto. Nos atrevemos a desarrollar el concepto tal como será aplicado en la presente investigación, aunque en los diferentes momentos del proceso, será necesario retomar elementos de comprensión desarrollados por diferentes autores.

Los conceptos principales que surgen de la pregunta planteada son:

- *Escuela*: Son múltiples las acepciones para explicar esta institución que congrega niñas, niños y jóvenes para iniciarlos en diferentes procesos. Para el desarrollo de esta investigación, la escuela será, entendida social y legalmente como un lugar de control e inducción social con la pretensión de generar autonomía, determinación y pensamiento crítico para la formación de ciudadanos que aporten a la construcción de territorios de acuerdo y convivencia.
- *Contexto*: Será entendido como el lugar cercano o vecino que determina al sujeto y sus acciones. Se parte de una relación mutua de influencia entre sujeto-contexto y contexto-sujeto.
- *Familia*: En la actualidad, hay una concepción de familia más amplia que un grupo de personas que comparten parentesco consanguíneo, tampoco es suficiente con decir que es la célula básica de la sociedad. Por ello, para este proyecto será entendida como las personas que rodean en convivencia diaria al sujeto estudiante.
- *Emociones*: Será entendida como una situación generada o instalada en el sujeto. Etimológicamente proviene del latín “emotio” - “emotionis” de “e- moveré” y se entiende como algo “que lo saca a uno de su estado habitual”, que moviliza al sujeto. Las emociones pueden ser reacciones, estímulos, sensaciones o sentimientos, en cada momento se justificará la determinación de las mismas de acuerdo a diferentes posturas teóricas.
- *Acoso*: Es entendida como el hostigamiento, persecución, molestia, o maltrato de un sujeto o grupo de sujetos a otro sujeto individual o grupal.

Estos conceptos, construidos a partir de la pregunta problema, se ubican y relacionan espacialmente en la escuela, en tanto espacio vital que convoca a diferentes actores participantes, provenientes de diferentes contextos y entornos familiares, que condicionan la formación de los sujetos estudiantes y el entorno que los rodea. Situaciones emocionales y relacionales que influyen directamente en la aparición del acoso escolar.

## Mapa de contextos

### *Escenarios de construcción investigativa*

*El Colegio*: Es el lugar central donde se desarrollan la mayoría de las actividades escolares y se presentan las situaciones de acoso. Por esta razón, es el principal lugar de exploración de esta investigación

*El hogar y la casa*: Lugar necesario de exploración, pues según las premisas de la investigación, allí se originan las causas o consecuencias de gran parte de los actos de violencia o acoso que luego se repiten en los sitios de permanencia extraescolar.

*Lo barrial y contextual*: Lugares de seguimiento que conforman, en muchos casos, escenarios de prácticas violentas o de vinculación con bandas que repercuten en la vida escolar y las relaciones de los estudiantes.



## *Identificación y contextualización de la institución y los estudiantes*

Esta investigación se viene desarrollando en las 4 sedes de la IED Sierra Morena, ubicada en los límites de Bogotá con el municipio de Soacha, en la localidad de Ciudad Bolívar. Colinda con los barrios Cazucá y Ciudadela Sucre de este municipio. Sus 4 sedes se ubican entre los barrios Caracolí, Potosí, Santa Viviana, Jerusalén, Sierra Morena y Arborizadora Alta.

La institución cuenta con una matrícula cercana a los 6000 estudiantes, tiene jornada de mañana, tarde y los fines de semana. El rango de edad de los estudiantes va desde los 4 hasta los 18 años en jornada regular, mientras que las edades máximas en la jornada de fin de semana son cercanas a los 50 años

La población sujeto de desarrollo del proyecto investigativo se encuentra en el ciclo 3, compuesto por los grados quinto, sexto y séptimo, y con niños de edades entre los 9 y 15 años. La intención es extender la muestra a más cursos, poblaciones y edades.

### **El proyecto pedagógico de investigación**

Un primer acercamiento a las dinámicas escolares de la IED Sierra Morena, permitió reconocer que los problemas institucionales necesitan más proyectos pedagógicos que promuevan la convivencia escolar y las buenas relaciones entre los estudiantes. Se evidenció que, el principal generador de ambientes tensos, conflictivos y de mala convivencia, es el acoso escolar presente en la institución. Los estudiantes se ven inmersos en relaciones de poder y posicionamiento, con las cuales buscan existir y subsistir en una escuela con un contexto hostil.

Desde el año 2012, nos propusimos construir una estrategia de visualización y abordaje del acoso escolar. Inicialmente, caracterizamos las condiciones de existencia del acoso estudiantil, sus tipos, sus modos, sus maneras y el impacto en la condición emocional, sociable y cognitiva de los miembros de la comunidad educativa. Luego continuamos con el segundo paso, la elaboración de productos analíticos que nos permitieran comprender el fenómeno con el objetivo de encontrar los caminos adecuados para minimizarlo. Esperamos que un ejercicio constante de socialización de los derechos humanos, acompañado de narrativas situacionales de acoso en la casa, el contexto y la escuela, y la elaboración de material escrito, fotográfico y audiovisual que muestre las situaciones de acoso, minimicen su aparición en las relaciones interpersonales en el ámbito escolar. La apuesta es por un ejercicio de respeto a la integridad física, mental, sentimental, relacional, y colectiva del otro, en un ambiente de “bien estar”, basado en el reflejo de “mis sentidos” y “emociones”.

### ***Estado del arte***

El tema es de actualidad y la bibliografía extensa tanto a nivel internacional como nacional. Estudios como los de Abraham Magendzo y María Isabel Toledo “Bullying: avanzando hacia el pluralismo explicativo” (2011), así como “Encuentros y desencuentros en la escuela, y la intimidación escolar en escena “de Yólida Yaja-



siel Ramírez (2011) , o “Tipificación de estudiantes: ¿Cómo trascender la mirada sobre el acoso escolar?” de Stefani Castaño, son documentos retomados por este estudio, que proponen una mirada globalizante de la problemática con influencia externa, en especial la familiar, así como del contexto en las maneras y modos como ocurre el acoso en diferentes espacios escolares con determinantes muchas veces socio-económicos.

Igualmente, para este análisis se tiene en cuenta el marco legal de la normatividad colombiana, el cual incluye la Sentencia T-562/14, el código de infancia y adolescencia, y el manual de convivencia para el marco institucional del colegio.

Se avanza en el análisis de más bibliografía pertinente, especialmente en estudios de caso en la ciudad de Bogotá.

### **Marco teórico**

En los planteamientos propuestos por el colectivo de investigación frente a los problemas expuestos, se han hecho búsquedas teóricas que consoliden cada fase propuesta en el aspecto metodológico. Inicialmente se buscó el reconocimiento he interiorización de los derechos, sus prácticas, el sentido de ellos en una sociedad desigual y la manera de abordarlos más allá de la enunciación. Para ello se ha revisado material sobre teoría de los derechos y teoría constitucional, específicamente documentos de John Rawls entre los que se encuentran “Derecho de gentes: y una revisión de la razón pública” (2001), “La justicia como equidad. Una reformulación (2002), y “Teoría de la Justicia” (2003). Las tesis expuestas por Rawls, han servido para proponer en las discusiones sobre los actos de derechos y especialmente de justicia asociados a los derechos, la posibilidad cierta de desprenderse de los preconceptos que nos cargan y categorizan para asumir decisiones, en el sentido de la “posición original “ y el “velo de la ignorancia”, para acercar los sujetos pero en especial determinar puntos neutros sobre la objetividad y subjetividad de la consolidación del derecho y la justicia en las decisiones aplicadas a él. En palabras de Rawls refiriéndose al estado ideal de velo de ignorancia:

*“nadie conoce su lugar en la sociedad, su posición de clase o estatus social, y tampoco nadie conoce su suerte en la distribución de activos y habilidades naturales, su inteligencia, su fuerza, y cosas similares. Asumiré incluso que las partes no conocen sus concepciones del bien o sus propensiones psicológicas particulares. Los principios de justicia se eligen detrás de un velo de ignorancia”* (Rawls, 2006, pg.135-136)

Esta postura intentará que los sujetos del estudio venzan las contradicciones y enfrentamientos por preconceptos.

Como complemento teórico, usamos materiales y sentencias del legislativo y la corte constitucional colombiana que hayan tocado el tema, con el fin de posicionar sentidos de construcción social desde el marco legal existente.

Para el rastreo de emociones y la percepción comprensiva de ellas, el libro de Martha Nussbaum, “Paisajes del pensamiento” (Nussbaum 2008) presenta una exposición detallada de la teoría de las emociones. Nussbaum ha venido desarrollando trabajos anteriores como “Justicia poética” (1997) y “La fragilidad del bien”





(2004). La tesis básica de “Paisajes del pensamiento” es que “las emociones son evaluaciones o juicios de valor, los cuales atribuyen a las cosas y a las personas que están fuera del control de esa persona una gran importancia para el florecimiento de la misma.” (Nussbaum 2008, 24). Esta tesis se puede analizar en las siguientes condiciones básicas: 1) las emociones son juicios, 2) están enmarcadas en una estructura eudaimonista, que determina cuáles cosas son importantes para el individuo y su proyecto de vida y 3) implican otorgarle cierta relevancia a objetos externos, que se encuentran fuera del control del individuo. Este prescriptor teórico es importante en la narrativa porque pone en la lectura emocional de los sujetos, la narración de sus emociones en el ámbito interno y en el ámbito externo de los sujetos estudiantes.

Otro desarrollo importante está planteado como descriptor teórico desde conceptos como memoria y narración. Para ello presentamos algunos preceptos del pionero en la pregunta por la Memoria, Paul Ricoeur, quien refiriéndose a la memoria atada a la narración surgida de la misma señala:

*“En la narración, la innovación semántica consiste en la invención de una trama, que también es una obra de síntesis: en virtud de la trama, fines, causas y azares se reúnen en la unidad temporal de una acción total y completa. Y es precisamente esta síntesis de lo heterogéneo la que acerca la narración a la metáfora. En ambos casos, lo nuevo —lo no dicho todavía, lo inédito— surge en el lenguaje: aquí, la metáfora viva, es decir, una nueva pertinencia en la predicación; allí, una trama finada, o sea, una nueva congruencia en la disposición de los incidentes (Ricoeur, 2004, pg. 31),*

De igual manera tomamos en cuenta para las fases narrativas atadas a la memoria, los trabajos de Elizabeth Jelin, quien plantea:

*“La memoria como construcción social narrativa implica el estudio de las propiedades de quien narra, de la institución que le otorga o niega poder y lo/a autoriza a pronunciar las palabras, ya que, como señala Bourdieu, la eficacia del discurso performativo es proporcional a la autoridad de quien lo enuncia. Implica también prestar atención a los procesos de construcción del reconocimiento legítimo, otorgado socialmente por el grupo al cual se dirige. La recepción de palabras y actos no es un proceso pasivo sino, por el contrario, un acto de reconocimiento hacia quien realiza la transmisión” (Jelin, 2002, pg.15)*

En este apartado, también se aborda y se toma como ejercicio de captura testimonial y narrativa la investigación “Narraciones, memorias y ciudadanía: desplazamiento forzado” de la profesora Marieta Quintero y Juan Pablo Díaz, quienes a partir de las narrativas trágicas de 30 familias víctimas del conflicto armado, resaltan el carácter testimonial de la narración y como la acción violenta vulnera la condición humana, la intimidad y los vínculos familiares, eliminando abruptamente los derechos de los individuos. Este documento constituye un importante apartado metodológico que nos sirve para avanzar en la recopilación de información testimonial.

Otros autores y tesis abordados son “Pedagogía del post conflicto” de Alexis Ruíz, la “Teoría cognitiva-evaluativa desde Baruch Spinoza” de Donald Winnicott, y algunas tesis sobre la relación entre memoria e historia.



## Metodología de la Investigación

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, y se enmarca en la vertiente de la investigación social interdisciplinaria de segundo orden. Su metodología es el análisis documental, seguido de la construcción de ejercicios prácticos de visibilización que permitan tener un gran apartado de fuente testimonial y narrativa sobre el acoso escolar.

La presente investigación se determina en una relación de alimentación y retroalimentación entre el análisis de una población sujeto, sus discursos, tesis e intereses, y el investigador. Debe estar basada en la confianza mutua y unas relaciones no jerarquizadas entre investigador – investigado. De aquí que la propuesta investigativa tenga como fuente el pluralismo metodológico donde:

“La investigación sobre el tema estará fundamentada en la visión de comunidades educativas conformadas por sujetos en proceso de constitución, vistos como condensadores de historicidad, y capaces de transformar su futuro y el futuro de su comunidad como opción objetivamente posible y no como mera proyección, sujetos que son fruto del pasado y que ven el presente que los contiene con posibilidades, sujetos los cuales se inscriben en una concepción del futuro como horizonte de acciones posibles” (Zemelman, 1997,pg.17)

Esta propuesta permite determinar sujetos de poder insertos en un contexto que determinan al investigado y al investigador. Como lo plantearía Jesús Ibáñez, busco sacar la investigación de la premisa “el sujeto esta sujetado y el objeto objetivado por el orden simbólico” (Ibáñez, 1990, pg. 182), así las cosas el sujeto-actor incidente, no solo es perceptible de modificar la realidad, sino que la realidad modifica al sujeto.

## Caja de herramientas

Las herramientas de obtención, contrastación y análisis de información se desarrollan en tres etapas:

- Fase de teoría de los derechos, marco legal, marco institucional. (Reconocimiento y socialización formal de la categoría de los derechos humanos de los sujetos).
- Fase de apoyo convivencial (charlas, foros, material de apoyo). Desde el reconocimiento de los derechos, se procura la visibilización de las posibles situaciones escolares de acoso (al otro, a los otros) por medio de productos escritos, fotográficos y audiovisuales.
- Material educativo de apoyo:
  - Visual de lectura:
  - Actividades lúdicas y recreativas:
  - Productos Tics. (CIBER-ACOSO).
- Foto revistas.
- Folletos.



- Guías informativas de socialización.
- Poster.
- Murales.
- Montajes teatrales.
- Montajes musicales.
- Salidas pedagógicas y convivenciales
- Ovas educativas para vinculación al currículo.
- Material audio-visual (películas cortas, grabaciones testimoniales)
- Grupos de chat.
- Aplicativos de apoyo a manejo de redes sociales
- Creación página web, blog, wiki.

Fase de análisis de testimonio y narrativa: Este momento busca la visibilización y la abstracción desde el ejercicio de la narrativa de casos particulares grupales sucedidos, como reconocimiento a la existencia de acoso y su necesaria desaparición o minimización en las relaciones de los agentes escolares (grupos de charla, entrevistas grupales, entrevistas individuales, narrativa situacional). Para ello hemos abordado perceptores bibliográficos o fuentes de apoyo que trabajan con la historia oral, la memoria y sobre todo la narrativa desde las emociones, nos apoyamos en autores y perspectivas que trabajan esta metodología de manera similar:

Hallazgos y estrategias de minimización: Esta etapa está en construcción y desarrollo, luego del pilotaje nos permitirá detallar con gran claridad los componentes, las causas y consecuencias, las posibilidades de minimización, las herramientas de conciliación y disminución de situaciones de acoso.

Avances o antecedentes que tiene su propuesta pedagógica

Tiempos de aplicación: Desde el 2012 con pequeños grupos de trabajo, en la fase 1, 2 y 4, pero entre 2014 y 2016 se amplía.

## Algunos hallazgos

La comprensión de la violencia escolar toma forma cuando reconocemos en los entornos escolares, familiares, contextuales y de cuidado, las dificultades que debe enfrentar la escuela y están vinculadas a un entorno social y cultural que genera situaciones de acoso. Buscar una sola razón para tratar de mediar o explicar los focos de violencia asociados a las situaciones de acoso es un error. No podríamos pensar en un solo factor de conformación para nuestro caso específico, pero si determinar algunos hallazgos que podrían dar inicio a un rastreo de la confluencia de actores, lugares y situaciones que están atadas al contacto físico, social y presencial y propician el acoso escolar. No se abordaran otras posibles causas que indican en el acoso, como los medios de comunicación, grupos urbanos, el barrismo y redes sociales, solo definiremos los hallazgos encontrados en la escuela con vinculaciones existentes y verificables.



Iniciaremos por definir el acoso escolar como “un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño” (Oñate, 2005, pg. 3) Existen otras descripciones que se extienden en actores, plataformas y situaciones, sin embargo nos parece que esta descripción plantea con claridad que significa esta problemática social.

## Del sujeto atacante al sujeto víctima

Nuestro objeto de estudio, los sujetos estudiantes al interior del espacio escolar, muestran que el acoso escolar podría estar relacionado con un momento específico de la conformación de la personalidad en este rango de edad. Es una situación que no se remite únicamente a un género, condición o raza, sino que lo encontramos en todo tipo de estudiantes. ¿En qué época o edad? es difícil de determinar, pues existen víctimas y victimarios desde los primeros grados de primaria hasta los últimos grados de secundaria. Sin embargo, específicamente el ciclo 3 mostro que las edades propuestas están en un momento de conformación de la personalidad donde los factores externos influyen fuertemente en las relaciones que establecen los sujetos estudiantes. La característica gregaria de agrupación como factor de visibilización, y la familia y el contexto como impulsores externos, mostraron que el sujeto victimario actúa con la intención de posicionarse en el grupo como líder o cercano al líder reconocido, tratan de darse un lugar “con el propósito de establecer una relación de dominancia que les reporte una gratificación social y/o individual” (García, 1997, págs. 51, 56). Esta relación de dominación mostró que, tal vez si el rango biológico aceptado socialmente desde el darwinismo social cambiara los códigos de relacionarse y las necesidades de posicionarse en la agrupación escolar como líderes o cercanos a él, no escucharíamos testimonios como el de Harold del grado séptimo que a la pregunta castiza en su jerga, de “el por qué se la montaba a los compañeros” responde:

“No profe...eso acá toca poner la línea o se la ponen a uno, y los más bobos toca cogerlos de mandaderos”.

## La retaliación relacional familiar y contextual

Tal y como estudios psicológicos lo han presentado (Myers : 2005, pg. 54), el acoso escolar se refleja como espejo de las variaciones de los comportamientos, sucedidas como efecto de las relaciones interpersonales familiares, de cuidado, de cercanía o contexto. Testimonios de abusadores o victimarios de actos de acoso escolar, dejan ver que su relación familiar o de cuidado ha pasado por escenarios de abuso y maltrato, aunque también influyen contextos barriales conflictivos, tal como se refleja en los testimonios de Darwin de grado sexto:

“...es que en la casa mi padrastro me vive cascando (pegando) y yo no me dejo, es a montarla por eso acá de malas toca es mandar y el que no le guste pues traques (golpes)...”



En este sentido, es bueno aclarar que la crianza de algunos de los llamados “niños tiranos” también es una motivación familiar que deriva en las faltas que ellos realizan en el colegio. La educación sin control y reglas, la carencia de altruismo y un umbral de frustración muy bajo, dejan ver estudiantes y maneras de comportarse como la de Stewar de séptimo:

“...yo llego es con una piedra acá como de romper a todos y es que hay unos chinos todos bobotes toca avisarlos...”

## De lo institucional

Como se detalló en la introducción, unas de las razones que tiene esta investigación está cifrada en el papel de la institución. Allí también encontraremos motivaciones o situaciones generadoras de acoso escolar, fundamentalmente desde lo formal institucional, asociadas al bajo acompañamiento de adultos responsables, “el papel del docente se reduce a la transmisión de conocimientos con escasa intervención fuera de los límites del aula” (Subijana, 2007). Esto conlleva que la protección de las víctimas frente a los victimarios no es realizada por ningún actor, llevando a la vulneración de sus derechos. La falta de atención regular, es aprovechada para ejecutar acciones de acoso por parte del abusador, generando más escenarios escolares tensionantes, y dejando en evidencia el desinterés de abordar el problema por parte de maestros y acompañantes mayores.

Este desarrollo está en construcción como parte de los avances que actualmente se llevan a cabo en la investigación.

## Algunas conclusiones actuales

El proyecto de investigación aún está en fase de implementación. No sería prudente concluir con lecturas basadas en resultados parciales. Sin embargo, en la insinuación y visibilización, en los productos de socialización, en las salidas y sobre todo en la recolección de narrativas, notamos que se ha puesto el tema en el tapete de la institución, lo que ha hecho pensar en la necesidad de maximizar acciones tendientes a reducir el acoso escolar como figura determinante en la convivencia escolar.

## Algunos logros

- Centro de testimonios y respuestas propositivas ante los mismos.
- Creemos que identificamos posibles mediaciones emocionales en estudiantes abusadores, he intentamos avanzar en modificar su comportamiento agresivo.
- Si bien no es fácil determinar en cifras la reducción de situaciones de acoso, identificar a tiempo el problema ha minimizado las situaciones problemáticas en el colegio.
- Avanzamos en integrar el proyecto de “Derechos humanos y Acoso escolar” a un sistema integral de convivencia que apoye pre y post situaciones convivenciales de riesgo.



## Bibliografía

- García, J. (1997). Un modelo cognitivo de las interacciones matón-victima. *Anales de Psicología*, 13 (1), 51-56.
- Jelin Elizabeth (2002) *¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI editores
- Martínez Morales, Edgar Mauricio (2014) "Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado de dos instituciones escolares de la ciudad de Bogotá. Tesis Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Universidad de Manizales – Cinde.
- Myers, David G. (2005). *Psicología*. Buenos Aires: Panamericana.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Buenos Aires: Katz editores.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2004). *La fragilidad del bien*. Madrid: La balsa de la medusa.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Quintero Mejía, Marieta y Ramírez Giraldo, Juan Pablo (2009). *Narraciones, memorias y ciudadanía. Desplazamiento forzado*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quintero, M. (2011). *Justificaciones y narraciones orientaciones teóricas e investigativas en la formación ética y política*. Manuscrito inédito, Bogotá.
- Rawls, J. (2001). *El derecho de gentes y una revisión de la idea de razón pública*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad*. Madrid: Tecnos.
- Rawls, J. (2003). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur Paul (2009). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI editores.
- Subijana, I.J. (2007). El acoso escolar. Un apunte victimológico. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminológica*, 09-03.
- Zemelman Hugo. (1997). *Conocimiento y sujetos sociales*. México: Colegio de México.







## **Nodo La noviolencia y las transformaciones culturales**

**Estudiando, cuidando y parchando, ética del cuidado estrategia para el postconflicto**

Autora: Andrea Inés Mikán Rojas

**AJU arquitecto social: Relato de una experiencia para la reconstrucción de la convivencia escolar**

Autora: Angie Quimbay Rincón

**La escuela, espacio vital. Ires y venires: formas alternativas de vivir y sentir la escuela**

Autor: James Frank Becerra

**Corpografías por la noviolencia: Formas de pensar la vida en la escuela**

Autora: Zulma Giovanna Delgado Ríos

**Una decisión para pensar: Convivencia saludable para La Paz**

Autor: Antonio José Puentes Blanco

**Inclusión y orientación sexual en la escuela: Una experiencia investigativa**

Autora: Anie Meza Victorino

**La urdimbre narrativa de la infancia: puentes para comprender(nos)**

Autor: Cristian A. Verano

**¿Cómo desde la práctica y la discursividad pedagógica se puede transmitir en el aula una perspectiva de género que legitime al Otro desde su configuración entendiendo su diferencia?**

Autora: Yury Viviana Ramírez Ramírez





**Otras maneras posibles de comprender lo femenino y lo masculino en la escuela**

Autora: Marybel Sandoval Valencia

**Relatos y experiencias.... ¿qué clase de lugar es la escuela?**

Autora: Paola Herrera Rodríguez

**La comunicación noviolenta, un camino para cultivar la paz desde el hogar**

Autora: Mónica Paola Medina García

**En fuga hacia la noviolencia**

Autora: Mary Isabel Pacheco

**Diálogos en el aula. Entre lo urbano y lo rural**

Autora: Adriana Janneth Córdoba Triana





## Estudiando, cuidando y parchando, ética del cuidado, estrategia para el postconflicto

Andrea Inés Mikán Rojas<sup>1</sup>

Repensar la dimensión ética y política en la academia, en un escenario de cultura de paz y posconflicto, significa establecer acuerdos sobre los mínimos que nos permitan encontrar nuevas maneras de estar juntos. La ética del cuidado brinda la posibilidad de crear un proyecto ético común, que propicie el diálogo desde la diversidad, la diferencia y la igualdad.

Comins (2007) presenta una reflexión sobre el conflicto como una forma de relación inherente al ser humano, y que tiene necesidad de solucionar o mitigar. Señala que “algunas de las contribuciones en las que la ética del cuidado nos puede ayudar a gestionar pacíficamente los conflictos son: 1. Atención a la multiplicidad, considerar todo lo que se pueda. 2. No existencia de ganadores o perdedores 3. Prioridad en la atención a las necesidades y no en la aplicación de castigos.” (pág. 95) Igualmente, dada la relación entre la ética del cuidado y la teoría de la noviolencia, son alternativas para el manejo de los conflictos, ya que las dos coinciden en que “no se debe dañar a nadie”.

Considerar la ética del cuidado orientada al posconflicto en la escuela, constituye una propuesta pedagógica que le apuesta a la reconstrucción de subjetividades, y a la transformación del discurso en pro de una sociedad que supere las dificultades y diferencias que el conflicto ha dejado a su paso. Lo que pretende es potenciar el significado de la vida de los jóvenes, a través de la reflexión sobre las consecuencias del conflicto y las posibles alternativas de reconstrucción del yo, como práctica de autocuidado vinculada al cuidado del otro.

Los sujetos que han vivido el conflicto han visto como se silencia al contrario, han crecido en medio de la ausencia de justicia, sus cuerpos se han convertido en botines de guerra, sus tierras les han sido arrebatadas, y han sido testigos silenciosos



de las acciones u omisiones de un Estado y una sociedad que en ocasiones los re victimiza. En medio de este panorama, las posibilidades de formar ciudadanos que crean en la institucionalidad, que opten por las vías de legales para exigir la garantía de sus derechos y en especial que vean el cuidado como una oportunidad de reconciliación y restablecimiento de sí mismos, se ven seriamente limitadas

Algunas de las víctimas que ha dejado el conflicto llegan a la escuela en busca de oportunidades de ser, aprender y formarse. ¿Está el sistema educativo realmente preparado para acogerlos y proporcionarles el cuidado que les ha sido arrebatado? Para hacer frente a los retos que este proceso le impone a la sociedad, la escuela debe asumir un papel activo y propositivo en la construcción de escenarios de paz y posconflicto, debe contribuir a la formación de nuevas ciudadanías en diálogo con la sociedad, e interactuar con las tecnologías y los sistemas de información locales y nacionales, de tal manera que el alcance de sus estrategias logre afectar positivamente las emociones de las víctimas, posibilitando que éstas encuentren verdaderas formas de autocuidado y se sientan cuidados por parte de los demás, con restablecimiento de sus derechos y dignidad.

En el informe “Basta Ya” (2013) realizado por el Grupo de Memoria Histórica, se hace una reflexión sobre la democracia como una de las principales víctimas del conflicto colombiano, en tanto “ha sido usada por algunos para posicionarse políticamente o como una amenaza para sus fines de guerra”. La manipulación por parte de los grupos dominantes, es algo que debe reevaluarse en el escenario del posconflicto. Sin embargo, para que esto sea una realidad, es necesario empezar por cualificar la formación de las siguientes generaciones, para que se expresen libremente, ya que como asegura Freire (1970) “hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa” (p.74).

Nussbaum (2012) considera que la formación en democracia debe permitir el desarrollo del potencial de los estudiantes como ciudadanos del mundo, capaces de imaginar con compasión las dificultades del prójimo. Este nivel de reflexión y pensamiento crítico constituye la clave para ampliar la democracia colombiana, para que el acceso a la educación de calidad y sus beneficios lleguen a todos, no sólo a un selecto grupo social. Para alcanzar este ideal, la autora sugiere que se debe apuntar a mover las emociones y los sentimientos de los estudiantes, que “la comprensión y la empatía le ganen la batalla al miedo y al odio” (p.68). Trabajar con las emociones que mueven a los individuos, en este caso dentro del conflicto colombiano, permitiría modificar la interiorización del daño causado y reemplazar dichos sentimientos y emociones, por otras relacionadas con el perdón y la reconciliación, lo que a mediano plazo conllevaría a evitar la repetición de hechos violentos.

194



El amor se manifiesta ante la afectación que sentimos los seres humanos en situaciones que ponen en evidencia la vulnerabilidad de los demás, a través de esta emoción se estructuran relaciones de cuidado hacia el otro. (Nussbaum, 2008) Para el caso del posconflicto, desarrollar esa emoción en los estudiantes permitiría comprender por qué es necesario cuidar del otro, y establecer las estrategias pedagógicas que propicien ese cuidado. El amor, como emoción que moviliza la vida política, está relacionado con tres componentes: la compasión, entendida como el interés y la preocupación por lo que le sucede a los demás, la reciprocidad, que

implica la doble vía en la que se mueven las emociones desde quienes las motivan y quienes las reciben, y finalmente la individualidad, como reconocimiento de las diferencias y particularidades que posee cada individuo.

Esta propuesta exalta el papel del pensamiento crítico en la educación ciudadana, rescatando la importancia de los argumentos y el disenso individual como oportunidad de construcción colectiva. “Un ser humano capaz de seguir los argumentos en vez del rebaño, es un ser valioso para la democracia” (p.79), puesto que tiene la fuerza para comprender los discursos que circulan en su entorno y en los medios de comunicación, lo cual le permite reconocer las ficciones gubernamentales y noticiosas, y sentirse afectado por lo que éstas desencadenan en la sociedad.

Las nuevas ciudadanía deben determinar el tipo de relaciones sociales que se van a establecer y si van a estar mediadas por el cuidado. Es más factible que se disminuya la violencia y se abra paso a una generación de paz, si no se tiene afán por eliminar el conflicto, sino que se han encontrado nuevas maneras de resolverlo. Por el contrario, si el cuidado no es abordado con relación al pensamiento crítico, puede convertirse en un mecanismo de control usado para formar cuerpos dóciles y sujetos obedientes.

Involucrar el cuidado en la agenda social requiere que el Estado asuma la responsabilidad social y ética de generar políticas públicas de cuidado coherentes e incluyentes, es decir, debe tomarse en serio el tema del cuidado, incorporando estrategias de corresponsabilidad que involucren a agentes públicos y comunitarios. Los temas del cuidado han sido incluidos en los planes de desarrollo nacionales desde los años ochenta, sin embargo, el Estado lo ha abordado de manera contradictoria, pues aunque se propone cambiar la división sexual del trabajo, programas como familias en acción, fundamentalmente van dirigidos a las madres, para que garanticen el cuidado de los niños y niñas y de las familias, evidenciando un sesgo de género, que asume el cuidado como una característica propia de las mujeres.

Hay que superar la visión del cuidado como una obligación moral ejercida en la esfera privada de la familia y promover el cuidado como un ejercicio social que se asume en lo público, en donde el cuidado del otro es parte del cuidado de sí. La institucionalización del cuidado implica cambiar los valores de la sociedad. Noddings (2012) sugiere que “nuestra principal meta educativa debe ser lograr el desarrollo de personas competentes, cuidadosas, cariñosas y agradables” (p.174), esto es posible de lograr si la escuela comprende que, para que haya un cambio cultural, debe darse un cambio emocional en el que los sujetos recuperen la confianza en sí mismos, en el otro y en las instituciones que los representan. Como asegura Maturana (1994) “uno ha aprendido... a vivir y a sentirse bien en la relaciones de igualdad y no en la relaciones de sometimiento” (p.33). Cuando un ser humano se siente bien, actúa de manera positiva y su aporte a la sociedad redundará en un mayor beneficio individual y colectivo.

Aunque las presiones de las políticas económicas capitalistas han impactado a la escuela, y las políticas educativas actuales responden a los intereses del mercado, nos encontramos en medio de un proceso de paz que pretende reconstruir el



tejido social. En este momento histórico, el sistema educativo debe decidir entre formar máquinas utilitarias para el sistema productivo o formar ciudadanos críticos para la paz.

Bueno, pero hubo un punto de quiebre en todo esto. En una clase de política se proyectó el video “participa o mámate la politiquería”, con el fin de abordar el tema de los mecanismos de participación ciudadana, intentando por pasar del terreno de la teoría a la práctica. Tomando un caso real en el que se describiera el proceso o trámite que implican, solicité a los estudiantes que organizaran grupos de trabajo para planear su presentación.

De repente se acerca un joven y me dice “Profe: yo de eso de tutela sé harto”, sus palabras me sorprendieron y le dije “a ver cuéntame, ¿qué sabes?” El chico se quedó un instante en silencio como quien busca en sus recuerdos y luego dice: “es que mi mamá ha tenido que mandarle cartas hasta al presidente pidiendo una tutela, ¿la quiere leer Profe?, yo la tengo en mi cuaderno”, yo asentí sin mayor problema. Mientras él fue a su pupitre, algunas ideas rondaron mi cabeza- ¿será que la mamá de este chico está enferma?- Al momento regresa con su cuaderno de política y me cuestiona ¿segura que la quiere leer, es que es dura?, “sí, claro” respondí, mientras pensaba a estas alturas ¿con qué me encontraré?

Leí el escrito a mano de la señora. Efectivamente era una carta al presidente, sólo que no se trataba de un caso médico, era una historia sobre una familia desplazada, expulsada de su territorio y que ahora en Bogotá, había sido desafiada del programa de atención a víctimas. La señora, madre de tres muchachos, solicitaba de manera desesperada la ayuda de la máxima autoridad del gobierno para ser reintegrada al programa, para poder contar con los beneficios que esto representaba.

Al terminar, Ardila seguía parado a mi lado, sus ojos negros humedecidos, se le notaba cierta tensión, esperando qué respuesta le daría una profe, que constantemente habla de asuntos políticos, de la relación Estado-ciudadanos. Yo sólo atiné a preguntar por la repuesta que habían obtenido y le propuse otras alternativas de presión, sin evidenciar todos los cuestionamientos que se venían a la mente.

¿Por qué la sorpresa del caso? Por dos razones, primero porque el ambiente escolar de la institución donde trabajo es calmado, el promedio de estrato de los estudiantes es 2, y yo ahí tan tranquila no me había enterado que teníamos entre nuestra población estudiantes desplazados, y la segunda porque no hace mucho terminé mi tesis de grado sobre la ética del cuidado en el postconflicto.

196



Miraba a los jóvenes que tenía en el salón y pensaba “¿Cuántas historias tienen por contar relacionadas con el conflicto, cuántas cosas cargan?” Me enfrentaba entonces a un verdadero caso de aprendizaje significativo dentro de mi vida académica y profesional. Estos son y seguirán siendo los verdaderos retos de la escuela en el postconflicto, mediar entre estudiantes que vivieron la guerra y aquellos que la presenciaron a través de la transmisión de los medios de comunicación.

Ardila se me presentó, sin la intención de serlo, como aquel que me interpela “Aquí estoy, ahora muéstrame cómo es eso de la ética del cuidado, qué es eso de estudiar, cuidar y parchar”.



## AJU Arquitecto Social: relato de una experiencia para la reconstrucción de la convivencia escolar

Angie Quimbay Rincón<sup>1</sup>

Explorar los imaginarios, las narrativas y las rutas<sup>2</sup> que utilizamos para relacionarnos con el entorno escolar, es tal vez la única forma para reconocer y entender las dinámicas imperantes en la escuela y de cómo éstas son los cimientos de la convivencia escolar. Lograr que todos y cada uno de sus integrantes aporten bases sólidas en la construcción de esta convivencia será un primer paso para lograr la deconstrucción de culturas violentas, con dinámicas de dominación entre estudiantes y docentes, que convierten la cotidianidad en una lucha de poderes que destruye la convivencia y redundan en un ambiente escolar hostil.

Estas dinámicas están atravesadas por una reproducción constante de la cultura hegemónica, fundamentadas en la necesidad de dominar los unos sobre los otros, de lograr que el otro acepte y reconozca nuestra manera como la única válida de entender el mundo, y manteniendo la convivencia estable sobre la base del grito y el castigo.

AJU Arquitecto Social<sup>3</sup> nace de la necesidad de movilizar nuevas dinámicas de relación con el entorno y generar procesos o estrategias pedagógicas diferentes para el abordaje de la convivencia escolar, la cual está desbordando la capacidad de reacción de la comunidad educativa. Este proceso avanza, busca deconstruir los imaginarios imperantes de dominio del mundo adulto sobre el niño, niña o joven, apostando por la construcción de una nueva manera de abordar las situaciones que rebasan las capacidades del adulto y generar líneas de fuga para la transformación hacia una cultura Ajuista<sup>4</sup> de la noviolencia.



---

1 Docente con funciones de orientación de la IED Antonio José Uribe, Localidad 3- Santafé.  
2 Protocolos que seguimos para abordar una situación ya sea personal o colectiva (manuales).  
3 Antonio José Uribe.  
4 Cultura construida en la institución educativa.

*Palabras claves:* relato pedagógico, imaginarios.

Pertenece a una cultura en la que nos enseñaron a obedecer, a cumplir con protocolos que regulan el “buen actuar”, y a entender la diferencia (ese otro que actúa diferente a lo establecido) como aquello que hay que soportar, aceptar e incluso lograr modificar para que encaje con eso que presumimos es la normalidad. Sin embargo, en la vida cotidiana de la escuela, aunque queremos construirla desde el imaginario de la homogeneidad, confluyen todas las particularidades posibles, existen tantas como miembros de la comunidad.

Al indagar sobre las percepciones de cómo el docente aborda esas situaciones que escapan a su “normalidad” e impiden el trascurso de las dinámicas establecidas por la institución, se evidenció que en cada uno de nuestros actos reproducimos el modo de relacionarnos con el mundo que nos circunda. Esta situación también sucede con el lenguaje que determina nuestras acciones.

Este trabajo pretende integrar a nuestros imaginarios que la diferencia, o ese otro que actúa diferente a lo que yo quiero, no es algo para soportar sino alguien que está buscando una complementariedad. Buscamos ver en ese otro, alguien que me complementa para lograr procesos de éxito y significación verdadera. Este punto procura que las metodologías pedagógicas del contexto educativo, sean un canal para que cada uno de sus miembros aprenda de mejor manera lo que la escuela enseña. Se deberán valorar e integrar los imaginarios, saberes e intereses de ese otro “diferente” para garantizar sus derechos y, de esa manera, el proceso educativo.

La niñez ha sido invisibilizada en el contexto educativo, porque pese a ser su “mayor recurso” se han desconocido sus potencialidades. En muchas oportunidades se reproduce ese imaginario que apunta en dos direcciones: que hay un sujeto que posee el saber experto (docente) y otro sujeto (niños y niñas) quien debe ser formado. Dicho saber está posicionado desde el “bien” y quien debe ser instruido es percibido como “lo equivocado”. Transformar esta situación supone dar al niño, la niña y al adolescente, un papel constructor y multiplicador de todas las prácticas pedagógicas del maestro.

## Escuela, docentes e imaginarios

La trayectoria recorrida con este trabajo, avanza hacia el reconocimiento de las experiencias vividas de algunos docentes, a través de la comprensión de sus narrativas y los modos subyacentes de relacionarse con los estudiantes a los que ellos consideran un “problema”.

Los protagonistas de estas historias son algunos docentes de primaria de un colegio distrital en Bogotá. Nos interesa oír cómo se comunican y le dan sentido a su actuar, empezando por el relato que nos habla de cómo soportar al diferente es un acto de santidad por parte de quien lo soporta.

*“... si yo sé... yo se lo ofrecí a Dios y sé que Jordán es un reto que Dios me puso en el camino, todos los días lo pongo en mis oraciones... por eso me lo soporto y me da pesar.” (Directora de curso 2ª de Primaria expresando lo que ha hecho por un niño de 9 años).*



Usamos más de lo que conviene o de lo que quisiéramos, estas formas de señalamiento sobre lo bueno y lo malo propias de nuestra cultura, colocando al estudiante en una situación de inferioridad. Sin embargo, también se generan relatos desde lo afectivo y amoroso, que abren horizontes de posibilidades a las relaciones:

*“Estos niños cómo han cambiado... si yo sé que se puede (coge la cabeza de un niño) los dos podemos, ¿cierto? Usted cómo ha cambiado”. Docente de 4º de primaria.*

Dichas posibilidades nos producen incertidumbre, por lo que en ocasiones preferimos la seguridad que nos provee el manejo autoritario del poder.

*“Compañeros yo si les voy a pedir un favor... no les celebren las cualidades a los estudiantes.... Ahora como –Pepito- actuó en la obra que representó el colegio y le dijeron que era un excelente actor, ahora no quiere hacer nada en clase solo actuar, a ellos no se les puede reconocer nada porque todo se lo creen” Docente de 4º de primaria.*

El interés particular de esta investigación es construir una nueva forma de relacionarnos con esa infancia. No es fácil aceptar y reconocer lo que los niños y las niñas tienen en su cabeza, tenemos que disponernos a escuchar para que surjan metodologías pedagógicas mágicas, que desde el lenguaje logren desplegar una nueva forma de entender la convivencia.

Una corriente historiográfica reciente que aborda el tema de la infancia, relacionada con la experiencia (cómo nos relacionamos con ella), plantea la necesidad de centrar la mirada en las vivencias de los niños y las niñas, atribuyéndole a su mundo, a través de la escucha, un sentido y una lógica que nuestras creencias imposibilitan (Herrera y Cárdenas, 2013). Este es un aporte teórico y metodológico relevante para afianzar el sentido colectivo de utilizar un lenguaje de la noviolencia.

## **Narrativas imperantes en el contexto educativo aún por de-reconstruir**

*“Los malos nos están sacando a los buenos” dice un administrativo ante la negativa de orientación para expulsar niños con dificultades comportamentales y familiares.*

*“Yo con ese niño en el salón no le dicto clase a ese curso”. Docente de 4º de primaria.*

*“No encuentro la pertinencia de convocar a comité de convivencia... porque en conversaciones con el grupo que participó en la agresión se ha manejado la situación, es mejor dejar eso así, igual las agredidas ya retiraron papeles... la señora era mayor de edad y ellos son niños, la que debió manejar la situación fue la adulta... igual ellos saben cómo es”. Directivo docente ante la solicitud de un comité de convivencia por la agresión de un aproximado de 20 estudiantes a una madre de familia y su hija.*

*“Mamá, yo ya le dije que el niño acá viene a perder el tiempo, él no va aprender nada usted ya sabe”. Docente de 2º de primaria en la entrega de boletines.*

*“Harto hacemos si sancionamos a un estudiante y las orientadoras salen a consentirlos y hablarles bonito... por eso es que los papás después vienen y los ponen en nuestra contra”. Docente de artes en un comité de convivencia.*









## La escuela, espacio vital con ires y venires: formas alternativas de vivir y sentir la escuela

James Frank Becerra<sup>1</sup>

Territorio en el cual convergen tantas experiencias de vida como sujetos que lo habitan, y donde las emociones marcan y direccionan comportamientos, acciones y actitudes de su población. Somos sujetos históricos y culturales, dotados de capacidades y habilidades moldeadas por múltiples realidades y sucesos que entrelazan acontecimientos, anclas que rotulan el transcurrir de la vida. *“Quería estudiar en una Normal, pero no encontramos cupo en una oficial y mi familia no contaba con los recursos suficientes para costearme una institución privada; “tocó” estudiar en un colegio de modalidad académica, por eso mi formación docente llegó más tarde, en mi época universitaria”*. Somos acción y consecuencia, “la cultura no es una unidad monolítica, está formada por un conjunto de imaginarios o significaciones sociales que van dándoles sentido a las acciones humanas” (Martínez, 2015, p. 5).

Lugar donde las niñas y niños tienen la posibilidad de aprender muchas cosas: matemáticas, inglés, educación artística y educación física, ciencias sociales y ciencias naturales, valores y educación religiosa. Allí también se aprende a convivir, a jugar, a pedir permiso para ir al baño y quedarse un rato en el patio, a sacar prestada esa tarea que se olvidó hacer, a pedir disculpas, a llorar en los momentos tristes y en los alegres, a perdonar o guardar rencor ante situaciones que lastiman, ofenden, humillan o discriminan.

Nicho que entre risas, llantos, silencios, algarabías, miradas y rumores se le cuelan los susurros, y entre susurro y susurro, viajan las esperanzas, los anhelos, los deseos y las pasiones, para ser pintadas, cantadas y dramatizadas, declamadas, hechas letras y escrituras; auténticas expresiones de arte y de literatura. Donde no todos los días son días rosa, el arcoíris se manifiesta salpicando sus matices... *“Un día*

201



---

1 Docente Colegio Simón Rodríguez

*cuando estaba en primero, yo estaba enferma de los riñones, le pedí a la profesora que me dejara ir al baño y no me dejó y me oriné”... “Cada vez que llego a mi casa y le muestro una buena nota a mis papás, se ponen contentos, eso me gusta mucho de estar en la escuela”... “Me gusta poder jugar fútbol con mis compañeros y compañeras y meter muchos goles o tapar”... “Ahora estoy feliz porque logré adaptarme y estoy más tranquila, ahora estoy segura que podré pasar al bachillerato”*

Entre la conservación y el cambio, entre las fuerzas por mantener lo instituido y contener las fugas y rupturas de lo instituyente, de lo emergente, la escuela se tensiona, vibra en mayor o menor escala, cuando otros imaginarios pretenden asentarse y chocan con lo ya establecido, con lo atávico, “base de las significaciones más profundas de la vida social, que definen las lógicas de las relaciones entre los seres humanos y de éstos con la naturaleza, los que brindan la certeza necesaria de la supervivencia. Todo ello hace que se vuelvan verdades incuestionables en los ámbitos individuales y sociales”. (Martínez, 2015, p. 5). Y que tradicionalmente hemos sacralizado, como el manual de convivencia. *“todo mal comportamiento escolar tiene su castigo respectivo: para una mala conducta... sanción; para el que no se sabe comportar... sanción; para el que no sigue las reglas... sanción; para el último... sanción; para el primero... sanción; para todo una... sanción... y sanción para el que no sepa sancionar”.*

La escuela Nueva Granada (calle 65 Bis N° 4ª – 00), actualmente la sede B del colegio Simón Rodríguez IED, en la localidad de Chapinero, no escapa a la tensión constante entre conservar cambiando o cambiar conservando, ese cuenco cultural que por momentos parece fisurarse con prácticas pedagógicas alternativas, resiste y se moldea para dar cabida y las innovaciones pedagógicas. “Dicho de otro modo, la cultura es el cuenco, y la realidad es el líquido que se deposita, adquiriendo la forma que define aquel, haciendo que la realidad se entienda y se vea de la misma forma, es decir con pocas posibilidades de transformación, en la medida en que dicha repetición es la encargada de garantizar la continuidad de la vida” (Martínez, 2015, p. 16).

Ires y venires: formas alternativas de vivir y sentir la escuela, es una propuesta pedagógica que desde hace varios años ha venido consolidándose como una apuesta por explorar las posibilidades del arte como promotor de la sensibilidad, los afectos y las afectaciones, las relaciones interpersonales y la ocurrencia de una convivencia sosegada y amable; en procura de superar la sanción y el castigo. Busca emplear acciones que rompan con las formas convencionales de educación, con una serie de actividades para enriquecer la convivencia de los niños y niñas de básica primaria, desde una mirada alternativa, basadas en el consenso y el diálogo como opción al manejo inadecuado (con agresividad) de los conflictos convivenciales.

202



Los comportamientos inapropiados, inadecuados o incorrectos tienen consecuencias. “Mientras no se rescate el sentido formativo de la sanción, las reglamentaciones y códigos de convivencia se convertirán en el catálogo universal para uniformar y atribuir ingenuamente un nomenclador que, por ausencia de acción formativa, seguramente reproducirá nuevos comportamientos reñidos con la convivencia” (Barcaglioni, 2015). *“Aquel día nos tocaba hacer una cartelera de salud oral, hicimos las propuestas y después las pusimos en el papel. Andrés pintando el dibujo con pintura dañó un pedazo y yo me puse bravo porque nos costó mucho tiempo hacer el dibujo, nos pusimos a discutir y no arreglamos el dibujo por estar peleando”;*

*“Yo con otros compañeros estaba haciendo un trabajo, entonces el trabajo quedó mal y Fabián se puso bravo y nos peleamos, pero al fin y al cabo nos contentamos”.*

La propuesta pedagógica no emerge a partir de un aprieto en un momento determinado al interior del colegio Simón Rodríguez IED, ni como receta para solucionar los conflictos de su población estudiantil al considerársela “difícil”, o con “problemas de convivencia”. Su existencia, se debe a la sensibilidad ética y estética de los maestros que quieren ofrecer un mayor bienestar a sus estudiantes, al asumir la escuela como territorio que marca y es marcada por los sujetos que la habitan, en esa búsqueda de otras formas de vivirla.

Apunta a la mediación y resolución de conflictos en la institución educativa partiendo del ejercicio artístico. Se realizan actividades que brindan la posibilidad del desarrollo de potencialidades como el trabajo en equipo, la sociabilidad adecuada y la capacidad de llegar a consensos, permitiendo el aporte de cada estudiante en los proyectos artísticos que se emprenden y que van desde la plástica hasta la literatura. *“... y el príncipe blanco y la princesa azul, no pudieron vivir felices para siempre, porque no había perdices para comer. La última que quedaba, se la comió un lobo feroz como postre, después de haberse merendado a su caperucita roja... entonces decidieron vivir felices de otra manera. Y vivieron felices y comieron... de todo, menos perdices”*

No se trata de manifestaciones artísticas sobre la convivencia, sino de aprovechar el momento del ejercicio para vivenciar la convivencia en la práctica. El arte no es el fin sino el medio para la formación de esas otras formas de relacionarse con los otros.

Los estudiantes son los que potencian la sinapsis entre las realidades (percepciones, imaginarios, identidades) y los conceptos, saberes y prácticas propias de la escuela como territorio, a partir del desarrollo de actividades colaborativas. Mientras que el docente recurre a las diferentes manifestaciones artísticas para diseñar e implementar actividades que potencien la convivencia en toda su complejidad.

En la actual sociedad donde *“se desdibujan y reconfiguran instituciones de socialización y cohesión social como la escuela y la familia, y surgen nuevas prácticas de aprendizaje y socialización, desde nuevas agencias culturales como los medios de comunicación y las agrupaciones juveniles urbanas”* (Jurado, 2003), las nuevas tecnologías de la información y comunicación inciden en la escuela, entrando en ella como artilugios en el equipaje de los estudiantes, con nuevos elementos universales de referenciación. Toda acción que realicen los maestros conlleva una intención, desde el dar cuenta de unas temáticas y compromisos académicos, hasta el fortalecer y construir principios democráticos válidos, enriquecidos por la polifonía de las expresiones, los imaginarios y los disensos.

## Bibliografía

- Barcaglioni, Augusto. *Sentido pedagógico de la sanción y la pena en:* <http://barcaglioni.blogspot.com.co/2015/10/sentido-pedagogico-de-la-sancion-y-la.html>
- Jurado, Juan Carlos. *Ciudad educadora. Aproximaciones contextuales y conceptuales en:* [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052003000100009](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100009)
- Martínez, Carlos Eduardo (2015). *De nuevo la vida: el poder de la no violencia y las transformaciones culturales*. 2a. Edición. Bogotá: Editorial Trillas Colombia.







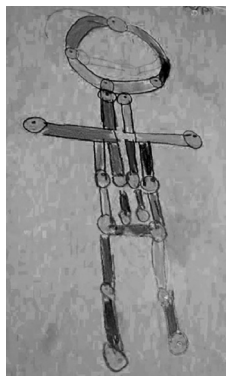
# “Corpografías por la noviolencia: formas de pensar la vida en la escuela”

Zulma Giovanna Delgado Ríos<sup>1</sup>

**Palabras Claves:** Educación, Estética, Espiritualidad.

El presente trabajo colaborativo, es producto de pensar las relaciones entre las líneas de educación, la estética y la espiritualidad, apoyados en las estrategias metodológicas del campo comunicativo, social y de la expresión artística, que convoca la construcción de la convivencia escolar desde la autoconcepción del ser. Se busca la asimilación de una actitud reflexiva y personal sobre la paz, al interior de cada individualidad participante en los cursos de grado quinto de primaria del colegio I.T.I Francisco José de Caldas. La idea y puesta en práctica del proyecto han sido desarrolladas por Zulma Delgado Ríos, docente en básica primaria, centrando sus reflexiones sobre la enseñanza en valores y la experiencia sensible sobre el propio cuerpo.

## Imagen 1. Nosotros hicimos un cuerpo humano



---

1 Magister en Estética e Historia del Arte. U.J.T.L. Maestra en Artes Plásticas y Visuales. U.D.F.J.C. Licenciada en Psicología y pedagogía. U.P.N Docente Universitario, Licenciatura en Artes Visuales- UPN. Docente Secretaria de Educación. Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, sede B.

En esta experiencia, la educación se propone como un encuentro sensible más allá de un dominio disciplinar o ideológico de transmisión cultural; se aproxima al conocimiento a través de la relación de significados del sujeto, consigo mismo y con su entorno, a lo que llamamos su naturaleza relacional, con la cual otorga sentido a todo lo que hace dentro de la escuela. Esta tendencia pedagógica se enmarca dentro de las pedagogías alternativas, en las cuales, el sujeto elabora, crea y dispone de los materiales que tiene a su alcance, se relaciona con otras formas de vida como son la animal, la mineral y la vegetal, lo que le permite integrarse al mundo.

Esta particular experiencia que tiene el sujeto, le permite reconocer, desde su humanidad, aquella singularidad de habitar como órgano del mundo, en una educación que propende por el desarrollo saludable de los sistemas que nos componen. Por ello es importante destacar el conocimiento básico de la relación de las comunidades con su contexto, para entender las dinámicas formativas en movimiento y acción, ir a los elementos de la naturaleza, fuego, agua, tierra y aire, reconocerlas, observarlas y experimentarlas en la pulsión del ritmo interno del cuerpo, desde lo que se entiende como biopedagogías.

El proyecto “Corpografías de paz” retomado en el presente artículo, hace énfasis en las prácticas cotidianas por la no violencia, propone un ser en contacto con pequeños rituales que integran la dinámica del universo, permitiendo el encuentro del sujeto consigo mismo. Su cuerpo como altar de emociones y necesidades, de proyectos y esperanzas, donde se reconocen los diferentes procesos de formación de la vida, que le permite, a través del ejercicio corporal, la visualización y el diálogo, re-construir las herramientas con las que el ser humano ha creado un mundo habitable a lo largo de la historia. Cada individuo encarna con sus propias manos, gestos, pensamientos y modos de expresar sus emociones, diferentes procesos de extracción y adición a la vida, momentos que cada uno es responsable de asumir, hasta llegar a la abstracción de significados y la reconstrucción del sentido de la vida dentro de la escuela.

Es importante aclarar el concepto “Corpografías”, término que adquiere un amplio significado en los estudios artísticos y educativos, en tanto cuestiona los modelos hegemónicos sobre las relaciones del cuerpo en la cultura, como mercancía, ícono representativo de subculturas, ideales de belleza, o dominio del conocimiento científico sobre otras especies. El cuerpo se ha tornado un concepto estático, jerárquico y de dominación por otras teorías que priorizan la fragmentación y la especialización para su estudio. En oposición, se considera el cuerpo como una manifestación integral de la vida en las personas. Desde los estudios artísticos y culturales, se recupera su condición carnal que potencia la relación de lo que percibe a través de los motores multisensoriales con la construcción de culturas contemporáneas, en las que cada día es más común reconocer la subjetividad, las interacciones sociales y las relaciones, como una unidad significativa que va más allá del estado de la materia, sublime presencia del individuo como totalidad y como ser en unidad.



Se proponen cuatro componentes a abordar durante la reflexión, los cuales pretenden orientar y recoger algunas influencias teóricas y los testimonios de los participantes:

- Educación trascendente: Consciencia de sí.
- Desde la transdisciplinariedad. La estética como lugar de reflexión.
- Corpografías: Dimensiones del cuerpo en el espacio.
- Prácticas no violentas: ritualitos para la cotidianidad.

Con el objeto de proponer desde la escuela escenarios que promuevan la expresión de la vida y permitan la formación de docentes y estudiantes.

La articulación entre la pedagogía, la estética y la espiritualidad como líneas transversales del proyecto, permite pensarnos los fundamentos de la educación con sentido humano desde el punto de vista antropológico, es decir, centrado en la evolución consciente del individuo como parte de una especie colectiva y co-dependiente de la naturaleza.

## **Educación trascendente: Consciencia de sí**

El presente proyecto pone en juego las tres líneas explicadas con anterioridad y permite comprender el carácter ético y contextual de la práctica “Corpografías de paz”, capaz de reconocer el carácter holístico de la enseñanza, realizando algunos ejercicios docentes y vínculos socio-culturales que recurren a la trascendencia como estrategia que integra diferentes dimensiones: lo visual, lo corporal, lo narrativo, lo estético y lo espiritual. En el desarrollo educativo y los modos de abordar los aprendizajes individualmente, se relacionan metodologías de tipo desarrollistas, expresivas y creativas, entre otras. Este proceso debe permitir al sujeto llevar a cabo su proceso auto educativo, priorizando el conocimiento de sí.

## **Desde la transdisciplinariedad: La estética como lugar de reflexión**

Las consideraciones estéticas y artísticas frente al contenido formal y simbólico en la expresión, han tomado gran valor desde el reconocimiento de la imagen como lugar de reflexión. El concepto estético tiende a ampliar la mirada frente a los distintos discursos de lo artístico y sus contextos, profundiza en los vínculos entre la manera de producción visual, corporal, literaria, musical, entre otras, que guardan relación simbólica con el desarrollo consciente de quien realiza la acción (energía). La relación entre la estética y la educación es parte del conocimiento dual, por el paso del objeto conocido y el sujeto que conoce.

En un estudio más amplio, la palabra trascendencia indica un análisis de la postura histórica y comparativa de la pedagogía moderna y posmoderna, estableciendo la diferencia de ciertos principios axiológicos, históricos, disciplinares y didácticos que articulan la docencia, la investigación y el compromiso social. La transdisciplinariedad implica la diversidad de lecturas y el trabajo colectivo como caminos para





la comprensión de sentires, emociones y realidades, susceptibles de ser entendidos o estudiados desde las preguntas de la ontología, la psicología, la filosofía y la estética. Cada uno de estos saberes, necesitan ser desarrollados en un espacio próximo a la potencia social propia de los discursos para la paz presentes en la realidad colombiana.

## Corpografías: Dimensiones del cuerpo en el espacio

De acuerdo a los modos de hacer presencia de un cuerpo en un espacio, surge la corpografía como las maneras de enunciarse y potenciar las relaciones de significado sobre los contextos cotidianos. En contraposición a esta postura, la educación se ha construido bajo tendencias psicologistas, propias de las sociedades tecnológicas, generalizando el olvido, el maltrato, la norma y los imaginarios atávicos de una sociedad que actúa por un imperativo domesticado, en donde existe una escala “normal” de subvaloración de los sujetos, de sus necesidades corporales y trascendentales, y donde pocas veces ocurren expresiones emergentes sobre el sentido de lo educativo más allá del conocimiento positivista. La propuesta como metodología de investigación interdisciplinaria desde las artes privilegia la corpografía como modo de intercambio social sensible, que permite la re-significación de los espacios cotidianos de la escuela donde sucede y posibilita una re-valoración de la vida misma.

## Prácticas noviolentas: ritualitos para la cotidianidad

El acto de consciencia sobre la educación y su eminente valor estético, reconoce los rituales como práctica profundamente espiritual, que deriva de un estado de atención permanente sobre diferentes elementos de significación dentro de la escuela. El proyecto ha establecido cuatro acuerdos por trabajar en la comunidad, a saber:

1. *Dimensión Grupal*: el territorio escolar y el cuerpo educado.
2. *Corpografías de la identidad*: representaciones del cuerpo a través de la cultura.
3. *Geografías de paz*: Estados de violencia sobre la corporalidad, el cuerpo como campo de batalla y otras vivencias criminales aceptadas socialmente. Imágenes de creación y resistencia desde las artes.
4. *Expresiones de una Neogeografía*: integración al pensamiento autónomo de los docentes, estudiantes y padres como transformadores de vida, ritualitos de la vida cotidiana, alteridad y diversidad, cuerpos en tensión de la mano con la vida. Ritmos y versos que animan y crean círculos de respeto y protección a la vida.

El sujeto adquiere una consciencia de su cuerpo como objeto de paz. La visualización de sí mismo se ubica en los trasfondos psíquicos del colectivo, permitiendo que a través de la comprensión de lo simbólico personal, se acceda a relaciones de equilibrio, que redunden en una práctica educativa concreta, vinculada con una concientización de la unión del cuerpo, la mente y el espíritu.



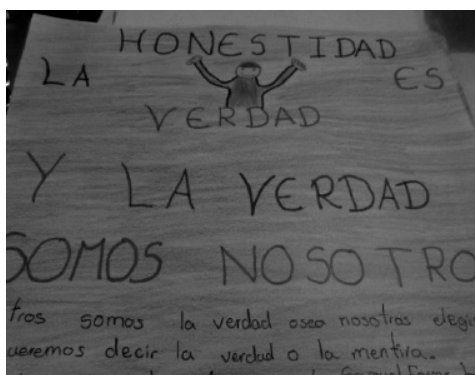
**Imagen 2. La luz es el amor que tenemos por dentro, se refleja en ella y no dice groserías, ella trata bien a las otras personas**



En palabras de los niños y niñas, su espíritu viaja y consigue diferentes relaciones con lo imaginado, es fuente de su imaginación y permite reconocer los valores más importantes en los relatos de sus compañeros(as), entre los que se destaca la felicidad, la paz, la alegría, el amor, la tranquilidad.

Por lo anterior, es importante señalar la influencia y la importancia de una práctica pedagógica grupal “que busca conducir lo espiritual en el ser humano a lo espiritual en el universo” (Steiner, 1924). Esta frase contiene una afirmación central “Existe una entidad espiritual en todo ser humano”, y “el mundo visible a nuestro alrededor contiene algo que actúa en forma invisible, y esto es lo que hay que descubrir y explorar” (Zimmermann, 2001).

**Imagen 3. Valores**



Esta búsqueda objetiva de relaciones entre la formación y la práctica docente, sin prejuicios hacia la integración de los diferentes campos de la experiencia humana, el conocimiento intrapersonal, los saberes y las distintas creencias en torno a lo espiritual, es lo que se considera como una búsqueda imparcial de la verdad, en la cual se aborda el cuerpo como objeto de conocimiento, con el fin de llegar a conclusiones de investigación que aportan al proceso de autoconocimiento y auto-realización.

**Imagen 4. Visualización.**



Finalmente, esta propuesta metodológica es producto de una serie de encuentros educativos, en los que se llevó a cabo un ejercicio constante de re-significación de los cuerpos silenciados por la violencia cotidiana, política o cultural que viven los estudiantes del colegio. Las propuestas pedagógicas de formación ciudadana buscan cualificar la educación para la resolución pacífica del conflicto escolar, por ello se propone la concepción de cuerpos libres y respetuosos en el marco de sociedades que nos invitan a asumir nuestra identidad como una autoafirmación consciente y correspondiente con la creación de mundo. En términos concretos, se basa en la reafirmación de las corporalidades a través de las nuevas geografías, apoyados en los discursos donde emergen diferentes subjetividades. La reflexión plantea una revisión de aspectos teóricos relacionados con la definición de hombre que queremos educar.

## Bibliografía

- De la Ferriere, Sergie Raynaud (1998). *Yug, Yoga, Yoghismo*. <http://www.sergeraynaudde-laferriere.net/index.php?sect=obras/yyy&headlines=false>
- Delors, Jaques (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Ediciones Unesco.
- Fernández Cruz y Domingo, J.M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: ICE Universidad Deusto
- Noel, U. Gabriel (1998). Corporalidades políticas e instituciones. En Popkewitz, T. S. *Paradigmas e ideologías en investigación educativa*. Buenos Aires: Ed. Modarori.



- Pérez, Pérez Cruz (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. *Revista Estudios Pedagógicos*, N°25. Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Rentería Ramírez, Luis Felipe y Quintero Romero, Néstor Gerardo (2009). Diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia en el colegio Rafael Uribe Uribe de Ciudad Bolívar, en la jornada de la mañana. Pontificia Universidad Javeriana.
- Steiner, R. (1924). Principios Antroposóficos, Pedagogía Waldorf. Formación en principios y valores de la espiritualidad.
- Steiner, R. Zimmermann, H. (2001). Educación como arte. Ed.: Freunde der Erziehungskuns. Obtenido desde <http://www.paedagogik-goetheanum.ch/Educacion-como-arte.995.0.html?&L=3>.
- Zimmermann, Heinz (2001). La imagen del ser humano en la ciencia espiritual Antroposófica. Ed.: Freunde der Erziehungskuns Obtenido desde <http://www.paedagogik-goetheanum.ch/La-imagen-del-ser-humano-en-la-ciencia-espiritual-antroposofica.988.0.html?&L=3>







## Una decisión para pensar: convivencia saludable para la paz

Antonio José Puentes Blanco<sup>1</sup>

Alguna vez, un joven estudiante impactó con una agresión física a la mayoría de los integrantes y actores de la vida escolar, causando asombro institucional. Muchas miradas se percataron del rostro descompuesto y el cuerpo tembloroso de este muchacho que, a la edad de los catorce o los quince años, no pudo controlar sus impulsos en aquel instante, cuando la jornada de estudios estaba por terminar aquella tarde del 20 de mayo de 2016.

Fue tal el descontrol de este joven que no solo agredió a un compañero, lo hizo con uno más y posteriormente continuó con un tercero. Después de la algarabía de grandes y chicos, vino el desconcierto de aquella película, que no era una película sino un cuadro real.

El escenario educativo se sentía como si no lo fuera, como si las orientaciones hechas a los estudiantes fueran contrarias, y no correspondieran con las sanas costumbres que no permiten la agresión como solución a una o varias diferencias en la vida personal y escolar.

Los comentarios de la comunidad no se hicieron esperar, unos y otros reclamaban que ese joven no podía estar más ahí, pues otra reacción así podía repetirse en cualquier momento, y podía llegar a una agresión mayor, ya que en esta oportunidad, lo hizo usando su cuerpo, utilizando las manos y los pies, pero en otra oportunidad podría ser con algo de mayor trascendencia, causando un daño mayor.

Dos gruesas líneas surgieron en los comentarios de los observadores: los que estaban de acuerdo con la salida y los que analizaban lo que pudo haber pasado en el interior del joven, que le causó tanto desequilibrio. Aquí se observa la dualidad



---

1 Director del Proyecto Convivencia Saludable, Colegio Jorge Eliécer Gaitán.

de posiciones encontradas: los que analizan que pudo haber sido en defensa de algún derecho, y los que mirando el hecho concreto de agresión, se amparan en la aplicación de la cultura hegemónica de la norma, para decidir la situación en contra del muchacho, preservando el orden y la disciplina de la institución.

Como era de esperarse, el caso llegó a la coordinación con el fin de tratar la situación y decidir la suerte de estos cuatro jóvenes, quienes habían ocasionado un escenario adverso para las relaciones de convivencia en el colegio.

Ante este tipo de situaciones, se aplica un receso parcial o definitivo, con el fin de que el orden y la disciplina se preserven, y que los estudiantes sancionados entiendan que las normas, según los imaginarios atávicos, no se pueden contravenir y menos con este tipo de comportamientos.

“Convivencia saludable” es un proyecto institucional que regula las relaciones convivenciales en el colegio, trabaja las líneas de prevención y solución de conflictos por medio de múltiples y variadas actividades, a partir del equilibrio humano, con el enfoque de investigación acción participación. Entre otros aspectos, propone que antes de sancionar a cualquier estudiante, se escuche en una reunión en la que participen todas las partes implicadas. Allí, cada uno de los estudiantes expone sus motivos y circunstancias específicas que lo llevaron a determinadas acciones, lo cual se realiza en un espacio denominado reunión de conciliación escolar familiar. El equilibrio humano se trabaja desde la afectividad, las emociones, la inteligencia, la ecología, y el equilibrio espiritual. Desde Goleman, Gardner, Magendzo, y otros.

Con base en este proyecto institucional, se convocó a los cuatro estudiantes y sus padres de familia, a una reunión ante la coordinación, la orientación y la dirección de curso. Mientras llegaba la fecha de la reunión, las presiones no cesaban; la comunidad insistía en que ese estudiante debía ser separado del sistema educativo, y que a los estudiantes agredidos, víctimas de la situación, se les debía restablecer sus derechos. Cuando llegó el esperado día de la reunión, el conjunto de la comunidad educativa se encontraba a la expectativa del desenlace, Por pasillos y salones, los comentarios eran que este sería el último día que este joven pisaría los espacios del colegio.

En estas reuniones, hablan primero los estudiantes y los adultos se dedican a escuchar para entender lo sucedido y analizar la situación de cada uno de los protagonistas de los hechos.

214



Cuando hablaron los estudiantes agredidos, a los padres se les notaba la incomodidad por la presencia del joven que los había agredido, se sentía la energía en contra de este muchacho que lo había perdido todo. La palabra le correspondió al joven agresor, quien inició agachando la mirada, la cabeza baja, casi no se le veía su rostro. Crispado se metió en su propio interior y no quería salir de allí.

En medio de su arrepentimiento, manifestó que aceptaba lo sucedido, pero que dejaba en las manos de cada uno de los asistentes una consideración, con el fin de que la decisión que se tomara, le ayudara a construir una vida mejor y llena de

esperanza. Las familias presentes miraban de un lado para otro desconcertadas, en medio de su ira y seguridad, pensaban que la actitud del joven era una forma de evadir su evidente responsabilidad. El muchacho continuó diciendo que desde hacía mucho tiempo estos compañeros venían hiriéndolo en lo más hondo de su corazón, lo que se tornó inaguantable.

Su único nombre era Rafael, porque no tenía segundo nombre. Uno de sus compañeros alguna vez le dijo, Rafaelito. Para él, eso era peor que si le recordaran a su madre con las palabras más soeces del mundo, una ofensa en contra de su dignidad, que superaba cualquier límite. En varias ocasiones le había reiterado que no le gustaba que le llamaran de esa manera, y le pedía que por favor nunca más lo llamara Rafaelito, sino Rafael como correspondía a su nombre de pila.

El muchacho aquel, contrario a los pedidos de Rafael, inició una campaña de desprestigio en su contra. Queriéndolo o no, fue tallando una espada en el interior de su corazón.

Como si hubieran apostado, aquel día del suceso, los tres chicos agredidos lo llamaron como en una ráfaga de diminutivos, de un lado y de otro. Se ubicaron en puntos estratégicos del colegio, para gritarle el Rafaelito que tanto molestaba a su compañero.

Lo llamaron con tono de burla, desde el punto norte, alargando la última vocal se escuchaba Rafaelitooooooooooooo. Otro grito igual se escuchó de inmediato. Luego, desde otro punto cardinal, se volvió a escuchar el grito, pero esta vez a distancia.

Volvía a repetirse el grito, consecutivamente, Rafael daba la vuelta para tratar de ubicar a quien los pronunciaba. A medida que volvía a buscar de dónde venía la voz, ya se escuchaba la voz en otro lado, esta se callaba y así sucesivamente hasta que el eco se tornó inaguantable.

Transcurrieron algunas horas hasta que a lo lejos Rafael vio la cara de felicidad de uno de sus compañeros, indicándole a otro que le tocaba el turno para seguir la burla. Este muchacho, herido en su sentimiento, tras identificarlo, lo persiguió hasta alcanzarlo y se desahogó asestándole un puño en la cara. Ahí comenzó todo lo descrito anteriormente.

La familia del muchacho refuerza el hecho que acaban de escuchar. Manifiestan que a medida que Rafael crecía, era llamado por el diminutivo de su nombre, situación que los años empezó a molestarle, porque se sentía disminuido, incapacitado, deficiente, impedido, con menos aptitudes que los demás, como si sus capacidades fueran menores a las normales, y sin posibilidades de llegar a la madurez de su personalidad. Lo que sus compañeros le habían hecho lo estaba llevando a tomar la decisión de no volver al colegio, por el miedo y la pena interior que llevaba reprimida. Su rostro se transfiguraba al escuchar que le llamaran Rafaelito.

Todos entendieron el contexto de la situación, e inmediatamente los chicos agredidos tendieron su mano hacia su compañero, disculpándose con verdadero arrepentimiento y confundiéndose en un abrazo de solidaridad. Prometieron ayudarlo





a superar y olvidar aquel episodio, y ojalá ser sus mejores amigos. Los padres asistentes también tendieron su mano de familia y prometieron seguir el ejemplo de sus hijos.

Como complemento a la situación, los participantes de la reunión, escribieron un texto de reflexión individual, lo presentaron en orientación y allí hubo un refuerzo para entender que las palabras, según el contexto y el interior de cada persona, pueden lastimar y llevarnos a acciones inesperadas.

Rafael aprendió que su diminutivo no lo podía seguir afectando de esa manera y hoy en día, si lo volviera a escuchar, lo tomaría como un cariño de los demás y no lo tendría en cuenta, pasaría desapercibido. Manifiesta que es una persona feliz, contento de continuar en su colegio.

Desafortunadamente no todos los casos se pueden resolver de la misma manera. En diferentes contextos, puede que la cultura hegemónica tenga su espacio frente a la cultura emergente y sus puntos de fuga, en imaginarios que el mismo ser humano no comprende. (Análisis derivado de las reflexiones con el profesor Carlos Martínez en su libro *De nuevo la vida*).

## Bibliografía

- Goleman, Daniel (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara editor.
- Gardner, Howard (1999). *La inteligencia reformulada*: Madrid: Paidós.
- De Zubiría, Miguel-De Zubiría, Julián (1987). *Fundamentos de pedagogía conceptual*. Bogotá: Plaza y Janes.
- Larrañaga, Ignacio (2007). *Muéstrame Tu rostro*: Bogotá: Editorial San Pablo.
- Autores varios (2014). *Por una convivencia saludable*. Bogotá: SED-Compensar-Colegio Jorge Eliecer Gaitán.
- Martínez Hincapié, Carlos Eduardo (2015). *De nuevo la vida: El poder de la noviolencia y las transformaciones culturales*. Bogotá: EditorialTrillas.





## Inclusión y orientación sexual en la escuela: una experiencia investigativa

Anie Meza Victorino<sup>1</sup>

En la institución Distrital La Merced de la ciudad de Bogotá, se llevó a cabo un encuentro con maestros, padres y directivos, con el fin de realizar un trabajo en grupos focales, talleres y conversatorios informales, que permitieron obtener información no solo de la percepción de las jóvenes sobre la sexualidad, sino además de las características de su contexto familiar y cultural.

Las siguientes preguntas orientaron el análisis de los relatos:

- ¿Cuál es la percepción de la comunidad educativa sobre el género, la sexualidad y las orientaciones sexuales?
- ¿Cuál o cuáles son los motivos del temor de los padres ante la diversidad sexual y bajo qué base real se sustentan?

Los padres dicen: “retiramos a nuestra hija porque tenemos temor a que se vuelva homosexual, ya que ella nos cuenta que las niñas se besan en la boca de manera permanente”, “no queremos que nuestra hija se confunda o coja malos hábitos ya que tiene unas compañeritas que le mandan mensajes de amor y le han pedido si quiere ser su novia”, “la naturaleza y Dios son perfectos, solo existen dos sexos y deben ser el uno para el otro y ya”, “no soy especialista pero me moriría de saber que mi hija se comporta como un varoncito, prefiero un colegio mixto y que se enamore de un muchacho, como debe ser”, “la psicóloga dice que solo puede ser una confusión, pero si se queda así, uyyy que terror”.

Algunos indicios de fuga en los padres podrían ser estos relatos: “yo le digo a mi hija que no se apresure a pensar nada, todavía no tiene la edad, y si llega el momento y le gusta ser lesbiana, ya lo hablaremos a ver qué hacemos”, “es mejor



que ella no se meta con esas niñas confundidas, no tiene por qué agredirlas, igual son seres humanos”, “creo que ellas no están encerradas en el colegio, como en un convento, ella se relaciona con niños afuera y cuando le comiencen a gustar, yo la apoyaré, no creo que haya necesidad de sacarla del colegio”, “no es fácil para ningún padre, no fuimos criados así, aceptando la diversidad, pero yo le digo a mi hija que hay que respetar y no discriminarlas”.

En las actitudes de algunos padres también se notan intentos de fuga expresados en los siguientes relatos: “Cuando mi hija me dice que invitará a una niña que tiene novia, yo lo pienso dos veces, pero luego digo que no creo que eso se pegue como una enfermedad y acepto que venga a mi casa, la atiendo igual”. “Yo le digo a mi hija: ¿tener novia? ¿Qué es eso?, y cuando la escucho decir “andar con ella para todos lados, darse besitos de vez en cuando, acompañarla a hacer tareas, contarle todo lo que me pasa y escucharla”, yo pienso, yo también tuve una amiga íntima y en mi época no me decían que era lesbiana o que era mi novia”.

Los docentes y directivos consideran las manifestaciones de las niñas como “afectivas y sexuales”, para algunos son “vulgares, conductas vergonzantes e inmORALES” mientras que otros prefieren asumir una actitud de indiferencia porque “no saben qué hacer al respecto o prefieren no meterse en problemas”. En general, los docentes se niegan a hablar del tema y las directivas no propician espacios de reflexión, solo dicen: “es un tema muy difícil de tocar con los maestros”. La mayoría de los docentes dicen: “es un asunto de los orientadores, yo no estudié para eso”. Entonces surge el interrogante sobre la actitud evasiva o de indiferencia de los docentes, ¿será un intento de huir de la actitud conservadora de los padres y algunos otros docentes?

Las directivas dicen: “yo sí creo en la diversidad sexual, pero no en público”, “esas niñas que se besan con otras confunden e influyen negativamente en las más pequeñas, es mejor que no estén en la escuela”, “este colegio se caracteriza por tener un comportamiento decoroso, no por vulgaridades”, “yo las regaño y les digo que no hagan esto aquí, que lo hagan en otra parte más privada, ellas verán”. Ante la inquietud de los padres, las directivas del colegio se limitan a repetir que en el Manual de Convivencia existe un ítem que dice: “prohibido las expresiones de afecto íntimas entre las estudiantes” y recitan los valores expuestos en la “Cátedra Mercedaria” como una forma de enfatizar el “deber ser institucional”, con el fin de controlar la actitud de las niñas que expresan sus afectos en público.

Por su parte, las estudiantes se refieren más a la identidad de género que a la orientación sexual, sin embargo son importantes estas apreciaciones:

“Las mujeres tienen la obligación de ocuparse del hogar, además de estudiar y ser profesionales para ser alguien en la vida”. En esta frase queda clara la convicción que el poder lo da el estudio, aunque continúe sometida a las normas del hogar, porque les “toca” para ser “buenas madres o esposas ejemplares”. También expresan: “La madre es quien debe cuidar de su hijo”, “la mujer debe ser delicada y decente”, “a la mujer le toca más difícil porque menstrua, tiene que cuidarse para no quedar embarazada y no puede disfrutar igual que el hombre”.



Ante estas afirmaciones, se les propuso un ejercicio, experimentar por unos instantes que eran hombres, ¿qué pensarían si hubieran nacido hombres? Y si hoy tienes la posibilidad de cambiar de sexo, ¿lo harías para sentir más ventajas? ¿O siendo mujer, podrías vivir de manera diferente? Estas preguntas llevaron a reflexiones profundas. Algunas pensaron que era posible cambiar su manera de pensar sobre el hecho de “¿qué es ser una mujer?” y “vivir más satisfechas como tales”, otras consideraban que “si tuvieran el dinero se cambiarían de sexo”, pues se sienten en “cuerpo ajeno”.

Una gama de respuestas abrieron otras posibilidades de verse como mujeres. Se evidenciaron las creencias y maneras de percibirse como mujer, transmitidas al interior de la familia de generación en generación, algunas condicionadas por las creencias religiosas y otras, por la necesidad de reconocimiento y de amor hacia sus padres o personas significativas que representan el poder o la autoridad para ellas.

Entre las respuestas sobre la percepción de la sexualidad y la orientación sexual, algunas jóvenes contestaron: “es algo normal”, “es hacer el amor”, “no me gusta ese tema, me da pena hablar de eso”, “quiero saber por qué los adultos creen que es malo masturbarse”, “será que la masturbación es mala porque produce daño cerebral”, “el sexo está prohibido en casa, es malo hablar de eso”, “cuando se están besando en la televisión, mi papa cambia el canal”, “me gustan las mujeres, son más cariñosas y mi papá no deja que me relacione con hombres porque cree que voy a quedar embarazada”, “quiero ser fuerte como los hombres, las mujeres sufren mucho”, “mi mamá siempre decía, tú eres la única mujer, por eso te toca cuidarnos a tu papá y a mí hasta viejitos, qué desgracia”, “las mujeres son de la casa y los hombres de la calle, que aburrido, por eso prefiero ser hombre”, “¿qué es el clítoris?”.

Además de este conversatorio, se realizó un cine foro con la película “Las Horas” de Stephen Daldry, basada en la novela de Virginia Woolf “La señora Dalloway”. La cinta intenta mostrar “los altos costos que se tienen que pagar por lograr cambios necesarios en uno mismo, para alcanzar la libertad interior o la de los demás” (Stephen Daldry).

Es un film que muestra los caminos que las mujeres de diferentes épocas toman como vía de escape a la soledad, (suicidio, la decisión de vivir acorde a sus deseos y la aceptación de los límites de la realidad) sentida por ellas como una carga pesada. Aunque esta película provoca varias reflexiones, en este caso era interesante ver las reacciones que pudieran presentar las jóvenes ante los diferentes cambios de la mujer a través de la historia. Se trata concretamente de la memoria histórica de los derechos de las mujeres, quienes se ven enfrentadas a la fuerza de la cultura en diferentes épocas, y que en muchas ocasiones va en contra de sus propios deseos (conscientes e inconscientes).

Algunas de las reacciones de las estudiantes tras el visionado de la película fueron: “me encanta la última mujer en la época actual, se atreve a vivir su homosexualidad abiertamente y acepta que no puede cambiar algunas cosas en la vida, creo que debemos seguir ese ejemplo”; “no entendí mucho la película, pero creo



que uno no debe hacer esas cosas malas como dejar a un hijo o al esposo que lo quiere a uno, por nada en la vida”; “el que se suicida tal vez descansa de la insatisfacción que siente, hay que respetar todas las salidas”; “yo opino que para eso está la diversión, el arte o el deporte, cuando uno se siente mal debe buscar otras alternativas y no llegar al extremo del suicidio”; “me pareció muy fuerte, no me gustó, enredada, me hizo pensar que la mujer se ha ido degradando cada vez más, ¿cómo así que la mamá vive con otra mujer, como su pareja, y la hija como si nada?; “Yo no juzgaría tan rápido a ninguna de esas mujeres, todas estaban sufriendo porque estaban en el lugar equivocado y no era lo que querían, pero algunas veces no es fácil tomar una decisión, de salir del clóset o atreverse a hacer algo que la sociedad no aprueba”.

Sobre el temor de los padres, las estudiantes dicen: “son muy anticuados, ahora uno debe tener relaciones con quien se sienta bien”, “yo le oculto a mi papá que me he besado con otras niñas, porque ellos se morirían de vergüenza”; “son demasiado tradicionalistas y conservadores, pero yo pienso que tarde o temprano ellos cederán, total, yo soy su hija”; “sentimos que la prensa y las personas de poder que eligieron ser homosexuales están ejerciendo una fuerza que llevará a que los padres acepten”; “yo no soy tan optimista, pasarán siglos para que ellos acepten que una de sus hijas sea lesbiana”; “a mí me gustan los hombres, pero yo no le veo nada de malo a que a una niña le guste otra, es cuestión de gustos”; “es un error pensar que la homosexualidad se pega, creo que es falta de información”.

## Reflexión teórica

Los relatos presentados constituyen una muestra de las continuidades de ideas y discursos propios de la cultura hegemónica, los cuales dificultan la transformación creativa hacia nuevas subjetivaciones y una comunicación no violenta, ausente de discriminación hacia las personas que elijan una orientación sexual diferente. Actualmente, sorprende que en un país en donde la corrupción llega a altos niveles, donde líderes de esta cultura hegemónica se apropian de los recursos de la alimentación y la salud, entre otros actos ilícitos normalizados, esto no conmueva a nadie. Sin embargo, enseñar a los educadores de las nuevas generaciones a respetar las diferencias de género, a respetar las minorías, es una ofensa para miles de ciudadanos que conviven con las peores desigualdades, con contradicciones de conciencia y con una doble moral. A pesar de ello, se observan en algunos relatos ciertos intentos de fuga a esas ideas y actitudes conservadoras, revelando la evidente crisis en la que se encuentra la cultura imperante. La inmanencia de la vida nos propone un cambio, una transformación sobre la manera como llevamos las relaciones humanas y las relaciones con la naturaleza, porque la que impera actualmente no puede sostenerse más. Se hace urgente superar el fanatismo, el odio, la intolerancia y el irrespeto por la diferencia, contribuir en la transformación cultural con la generación de nuevas ciudadanías o nuevas maneras de relacionarnos a través de la creatividad, construir espacios que sean una salida de la cultura hegemónica que ya no es funcional para vivir. La propuesta es crear nuevas



emergencias, el cambio debe iniciarse siendo consciente del peso que esta cultura tradicional tiene en cada uno, y del poder que implica esa lógica rígida que nos proporcionó seguridad y una manera de vivir hoy caducada.

Según el análisis de algunos investigadores culturales, actualmente asistimos a la caída de la autoridad y la hegemonía familiar y religiosa. Ya no existe, ese significativo de poder que unifique y organice. Es así como se evidencia un deseo desmedido de buscar “eso” que nos sostenga y contenga socialmente, algo que evite caer en ese vacío y en esa incertidumbre que caracteriza la vida humana. Las instituciones ancladas en el capitalismo y las creencias, aparecen como una opción para minimizar esa incertidumbre simbólica. Pero ¿por qué temerle a la incertidumbre? ¿Será porque como seres humanos necesitamos estar contenidos y sostenidos por algo que nos represente seguridad? La sexualidad en la vida del ser humano ha estado vedada por la cultura occidental, sometida a las “buenas costumbres” o “buenas maneras”, apegada a las normas que mantenían en la clandestinidad las expresiones que no fueran decorosas o “bien vistas” por los demás. A pesar de los esfuerzos académicos, de las resistencias violentas y no violentas, el aumento del castigo, las prohibiciones y medidas restrictivas, en Colombia todavía se conservan creencias y estereotipos con respecto al tema de la expresión sexual, más específicamente a la orientación sexual que se diferencia de la tradición heterosexual, generando acciones agresivas y discriminatorias que ponen en evidencia la continuidad de esa cultura hegemónica y la persistencia de la dualidad entre el bien y el mal.







## La urdimbre narrativa de la infancia: puentes para comprender (nos)<sup>1</sup>

Cristian A. Verano C.<sup>2</sup>

La trayectoria recorrida por esta investigación tuvo como horizonte indagar, explorar y recoger la experiencia vivida de algunos niños del país, a través de sus narrativas. Ir en busca de la pluralidad humana como elemento esencial de la política, significó también atribuirle un carácter colectivo y político a la memoria, máxime cuando se reconoce que formamos parte de un *nosotros* que debe ser dotado de sentido constantemente, habitándolo desde la cotidianidad de la existencia.

Surgió la necesidad de adentrarnos en una viaje que significó atravesar por diversas miradas teóricas, disponerse a pensar metodológica y críticamente pero, sobre todo y casi que en última instancia, situarse de manera tal que pudiéramos apreciar comprensivamente las distintas narraciones de los niños, por cuanto pensamos que en cada una de ellas emerge su subjetividad y su pluralidad humanas.

Los protagonistas de esta andadura fueron algunos niños y niñas escolarizados de diferentes lugares del país que habitan en la ciudad de Bogotá. Nos interesó ver cómo construyen y comunican ese lugar *entre*, en el que se hacen plurales a través del reconocimiento mutuo, haciendo posible y visible el espacio en el que su palabra no es sólo pronunciada sino que también es escuchada (Arendt, 2005).

---

1 Este trabajo forma parte de las reflexiones realizadas en el marco del trabajo de investigación inacabado que lleva por título: *“El tapiz vivo de la memoria: entretejiendo narraciones autobiográficas en torno a la infancia y la violencia en Colombia”*, que se viene adelantando para optar al grado de Magister en Comunicación – Educación de la Universidad Distrital.

2 Docente de la Institución Educativa Municipal Técnica de Acción Comunal. Candidato a Magíster en Comunicación – Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del grupo de investigación *“Socialización y Crianza”* del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá. Colombia. Correo: cristian.verano@gmail.com





## Tramas, trayectorias y reinterpretaciones vitales

El espacio para que los niños y las niñas se expresaran fue propiciado al interior del Colegio John F. Kennedy (IED) ubicado al sur de la ciudad de Bogotá, en un barrio de la localidad de Kennedy. Esta institución educativa oficial atiende a niños, niñas y jóvenes en los niveles de preescolar, primaria, básica secundaria y media, cuenta con un promedio de mil estudiantes en la jornada de la mañana.

La *muestra* contó con la participación de las niñas y los niños de los tres grados sexto que funcionan en la jornada de la mañana. Un total de 114 niñas y niños estuvieron vinculados en este proceso investigativo, se trabajó a partir de la realización de talleres, cada uno con características específicas, pero que apuntaban a indagar por el horizonte enunciativo *infantil*, es decir, la manera en que los niños habitan su propia realidad, la nombran y la dotan de significados y sentidos.

La edad de los niños participantes oscila entre los 11 y los 14 años de edad. Pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, y en su mayoría habitan en barrios de la localidad de Kennedy entre los que se encuentran El Amparo, Kennedy Central, Casa Blanca, Patio Bonito, El Tintal; algunos de ellos viven en localidades como Bosa o Tunjuelito. Las familias tienden a ser nucleares, aunque con frecuencia existe la presencia de otros familiares (abuelos, tíos, primos, cuñados, sobrinos) cuyo papel dentro del hogar, es justamente el cuidado de los niños. Existen madres, y en menor medida padres, cabeza de familia, quienes resultan ser toda la familia de los niños(as), lo que provoca que éstos estén mucho tiempo solos, al cuidado de sí mismos si son hijos únicos, o encargados de sus hermanos menores.

La transición de la primaria al bachillerato es un momento bastante sensible en el proceso de formación educativa de las niñas y los niños. Los participantes en este estudio pasaban por esta etapa, muchos presentaban problemas de convivencia relacionados con lo que en los colegios llaman indisciplina, y que a menudo no es sino una de las manifestaciones con que los niños le dicen al mundo, en especial al de los adultos: «estoy creciendo» o «estoy aquí».

Más allá de los estigmas o las formas veladas de señalamiento que quizá usamos más de lo que conviene o de lo quisiéramos - sí, una vez más los adultos -, se trató siempre de niñas y niños que veían en el inicio de la secundaria un nuevo horizonte de posibilidades, incluso en el plano afectivo o amoroso.

Mirando un poco el inicio y el cierre de este viaje, conviene acotar que los aprendizajes vinieron de los niños(as) hacia mí, de su desinterés y su inocencia, de su *parlache* aún infantil e inocente, de su complicidad terca, de su palabra viva y certera, del desengaño que implica vivir tantas cosas antes de tiempo, de su sonrisa sincera. Por eso esta identificación no podía reducirse a un inventario de datos socioeconómicos y numéricos, tenía que estar habitada por la humanidad que me brindaron los niños que la protagonizaron.

Dentro de los múltiples sentidos y significados que se pueden rastrear cuando se elabora un trabajo sobre memoria, en este acápite nos interesa rescatar las interpretaciones aproximativas que podemos hacer sobre la apropiación que llevaron a cabo los niños en sus relatos. Se trató de un esfuerzo por revisar y revivir un pa-



sado particular para ponerlo en clave narrativa y darlo a conocer, exponerlo en un escenario como la escuela que muchas veces desconoce las vivencias singulares y todo lo que ellas traen asociado.

Hablamos de un tejido, porque otorgarle sentido al pasado a partir de su valoración implica, no solamente poner una distancia sobre lo ocurrido para, además de apreciarlo con otra mirada, permitirse la preciosa posibilidad de darse cuenta que uno está habitado por un montón de historias que a menudo vale la pena contar. Tal como lo señala la escritora africana Chimamanda, recuperamos una suerte de paraíso” (Adichie, 2010).

Y esto significa poder leer e incluso asumir el presente, el aquí y ahora, de manera distinta. Una de las cualidades más entrañables de nuestras comunidades originarias o indígenas es esa condición de contar lo sucedido, que configura todo un conjunto de tradiciones culturales a partir de la palabra, del cultivo de la oralidad. Se trata de una puesta en común de la experiencia que le da vigencia a prácticas y saberes precedentes, orientando con ello la vida actual y el mañana.

Los relatos de los niños se encuentran enlazados con su memoria autobiográfica, en este conjunto de definiciones ellos articulan aspectos de su vida relacionados con otras personas, con eventos que van más allá de darle una organización temporal a sus vivencias y expresarlas en clave de narración. En este sentido, tal como señala Leonor Arfuch (2013), el relato personal “es también la mirada sobre los otros, los diálogos que podemos sostener con ellos, [...] el discurrir de la experiencia en el tiempo y el espacio” (Arfuch, 2013, pág. 35)

*Recuerdo: cuando guardan la cobija de los hijos cuando eran bebés. Valentina, 11 años*  
*Olvido: es una gran cosa para olvidar, una muerte de un familiar, que se alejen de uno, que lo desprecien. Sharon*

*Corazón: parte de tu cuerpo y cuando te da pena o temes a algo, palpita. Michel, 11 años*

Existe algo que es recordado. En estas narrativas infantiles los niños dan cuenta de los afectos que habitan en sus relatos y dejan rastro en su memoria. Perviven en ellos, imágenes que despiertan sentimientos y emociones a menudo encontrados. De acuerdo con Leonor Arfuch (2013) al recordar se recuerda siempre una imagen, relacionada inevitablemente con la imaginación, lo que trae aparejado su problema de representación, su relación directa con la verdad y la afección que ella comporta. Las palabras de los niños buscan reflejar una verdad subjetiva que procura tender puentes comprensivos entre un pasado y un presente a través de la narrativa de sus historias.

En este trabajo también pudimos confirmar que los niños son poseedores de una capacidad poética cargada de valor literario. Comprobamos que les resulta muy sencillo acudir a metáforas y analogías que mezclan lo cotidiano con lo increíble. A los niños les resulta muy fácil conjugar el espacio imaginario con su devenir biográfico, creando mundos repletos de significado en los que continuamente plantan su subjetividad y rastrear sus límites.



## Referencias bibliográficas

- Adichie, C. (2010). El peligro de una sola historia. *Revista Arcadia*. Bogotá: Publicaciones Semana
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (2008). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.





## **¿Cómo desde la práctica y discursividad pedagógica se puede transmitir en el aula una perspectiva de género que legitime al otro desde su configuración entendiendo su diferencia?**

Yury Viviana Ramírez Ramírez<sup>1</sup>

La institución educativa Distrital donde realizaré mi apuesta investigativa es el Colegio Nuevo San Andrés de los Altos, ubicado en la localidad quinta de Usme, el barrio La Aurora, infraestructura antigua tipo escuela, con una totalidad de 850 estudiantes de la jornada de la tarde. Cuenta con un grupo de 33 docentes, 18 mujeres entre las edades de 30 a 45 años y 15 hombres entre las edades 32 a 48 años, con quienes quiero realizar mi apuesta para consolidar en sus prácticas y discursividad una perspectiva de género en el aula, que fortalezca espacios de reconocimiento a la diferencia que contribuyan a una sana convivencia.

Mi diagnóstico busca comprender cómo se está entendiendo la perspectiva de género en la escuela y cómo encontrar una estrategia para deconstruirla y transformarla desde la práctica docente, rompiendo con el esquema que entiende la sexualidad a partir de un referente de normatividad como la heterosexualidad, legitimando a su vez a ese Otro, entendiendo su configuración y verdadero deseo.

Para romper o empezar a deconstruir esta mirada, visión, esquema o patrón normalizador, en primer lugar, se debe desestabilizar el discurso heterosexual que se (re)produce de manera constante en el espacio escolar (Pinar, 1998; Britzman 2002; Flores 2005, 2008). Observando las dinámicas escolares desde esta perspec-

227



---

1 Docente Colegio Nuevo San Andrés de los Altos

tiva, comprobamos que la crítica está dirigida a una práctica educativa cuyo fin es producir identidades estables y esenciales basadas en el binomio normal/anormal, a la crítica de los discursos pedagógicos que fomentan el sistema sexo/género y reproducen el pensamiento binario en todas las esferas del saber. Y en segundo lugar, esta perspectiva analítica se preocupa por la situación de las sexualidades no hegemónicas en el entorno del espacio escolar (Adrienne Rich 1980), analizando las relaciones entre aquellos sujetos cuya sexualidad no se ajusta a la normalidad y la institución educativa en la cual lleva cabo su proceso educativo.

Este enfoque se aleja de los discursos de la inclusión o la integración, poniendo de manifiesto los espacios de exclusión que genera el pensamiento heteronormativo dominante en la práctica educativa. Pensar la educación, en clave de la diversidad, implica hacerlo desde el encuentro con el otro, otorgándole el lugar pleno de la alteridad, no como un elemento accesorio sino como la condición ineludible que permite el encuentro.

El otro reto impuesto por la diversidad es el que opera por la vía del lenguaje. El cambio cultural que se espera debe ir más allá de los decretos reglamentarios o las disposiciones autoritarias. Si la violencia opera por la vía del lenguaje, es a través de las palabras y demás formas comunicativas por donde será necesario transformar la cotidianidad, no solo modificando su uso, sino poniendo en duda los silencios, aquello de lo que no se habla<sup>2</sup>.

En un mundo donde cada vez fluye más información que proviene de todos lados, existe una gran diversidad de posibilidades para que distintas *culturas* e identidades de *género* se relacionen entre sí. Los maestros, madres y padres de familia, jóvenes y niños requieren de nuevas herramientas para entender la diversidad y las diferencias, con las cuales construir nuevas formas de actuar y convivir en paz. Reflexionar y dialogar sobre las relaciones entre la equidad de género y la interculturalidad, requiere como primer objetivo propiciar el intercambio y la reflexión sobre las complejas diferencias culturales y de género que nos rodean, con el fin de aprender a analizarlas, comprenderlas y compartir el reto de construir formas de convivencia que ayuden a eliminar la violencia, a combatir las desigualdades, las discriminaciones y muchos otros sufrimientos ocasionados por prejuicios y formas de pensar opuestas a la tolerancia y la no violencia. Se trata de presentar y analizar, de forma sencilla, experiencias, palabras y pensamientos sobre las diferencias y los derechos interculturales y de género.

La visibilización y legitimación de la diversidad se suman a las tensiones que en los últimos años se han hecho notorias en la escuela, organismo que empieza a reconocer una serie de crisis que le afectan como institución, por lo cual se le




---

2 Castelar, Andrés 2013 Diversidad sexual en la escuela, Una versión previa de este artículo se presentó en forma de ponencia para la "X Semana de las Ciencias Sociales: Mundos posibles", del 3 al 7 de octubre de 2011, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. El autor agradece la valiosa gestión y la cálida amistad de los profesores Natalia Bejarano, Giotto Quintero y Néstor Cáceres (†). Enviado en noviembre de 2013.

exige ponerse al día frente a los desafíos contemporáneos. Si bien la diversidad de aprendizajes y las necesidades educativas especiales ya gozan de un reconocimiento y empiezan a ser parte de la inclusión en el aula, la diversidad sexual y de género aún está a la espera de ser atendida como lo exige la ley y de ser incorporada dentro del proyecto educativo actual<sup>3</sup>.

Se trata de no hacerles el juego a esos discursos hegemónicos, hegemonizados e incluso institucionalizados. Es posible brindar una opción argumentada para estas preocupaciones sobre la educación intercultural, que se una alternativa a las “inclusiones”. Las iniciativas deben conducir a contrarrestar las asimetrías e inequidades instauradas por la colonización de antaño o por las modernas formas de imposición, aculturación, dominación, racismo y discriminación. La interculturalidad ha de entenderse como una condición natural, no como una consigna ni como una Otredad.

Levinas afirma que lo femenino es la otredad, “misterio”, la expresión positiva de la alteridad, “lo esencialmente otro”, en que el otro en cuanto otro no puede reducirse a un objeto conceptualizable o a la mismidad. Lo femenino es “una fuga ante la luz” de la claridad del ser y de la conciencia. Su pudor, su ocultamiento, es señal de que no puede ser apresada o apoderada por el sujeto. En su pudor radicará su poder. La alteridad es lo otro, y lo otro por excelencia es la mujer. En el libro de *Totalidad e infinito en 2002*, Levinas define a la mujer como el Otro que, a decir de Derrida, es descrita como figura de lo completamente otro.

El feminismo radical utiliza como categoría clave de sus análisis la noción de “patriarcado”, organización social de prácticas reales y simbólicas en las que los varones ocupan el rol hegemónico en las sociedades. A través de tales prácticas logran la subalternización de las mujeres a fin de resguardar sus propios intereses: el placer sexual y la reproducción de la especie. Desde este punto de vista, el patriarcado es concebido como una política de dominación presente aún en los actos aparentemente más privados y personales, reproduciéndose como práctica social a modo de “hábitus” tanto en la socialización de mujeres como de varones, quienes han internalizado sus identidades según el binarismo socio-cultural identitario de género<sup>4</sup>.

Por otro lado, Enrique Dussel ha integrado la alteridad levinasiana en el contexto latinoamericano. A la tradición europea le cuesta integrar el sujeto en su mundo cotidiano, pues lo analizan como cosa y no como realidad concreta. Esto implica que se debe partir de su realidad cultural (indio, afroamericano, latino, asiático, etc.), social (clase social o estatus) y económica (capacidad de transformar la historia o vivir dependientes de una potencia política o económica). Dussel, según



3 Revista *Educación y Ciudad* No. 26. Enero- Junio de 2014. ISSN 0123-0425. pp. 1-14

4 Palacio, Marta. *La mujer y lo femenino en el pensamiento de Emmanuel Levinas: un debate de género en torno a la alteridad femenina*. - 1a ed.-Córdoba: EDUCC- Editoria de la Universidad Católica de Córdoba, 2008.

Lévinas, considera que la relación entre el yo y el otro no debe entablarse desde la dinámica dialéctica, porque la lógica dialéctica es de dominación (uno gana y otro pierde), y termina en la reproducción de una nueva totalidad que se constituye en dominación de la alteridad que se presentaba al inicio. Por tanto, Lévinas al igual que Dussel, consideran que el método de acercamiento al otro debe ser analéctico, el yo debe incursionar en la realidad cotidiana del otro sin someterlo a sus esquemas de realidad. Es simplemente servirle creativamente por el placer ético de contemplarlo en plenitud libre, en justicia y en amor<sup>5</sup>.

La humanidad necesita comenzar a construir desde abajo (desde los excluidos del sistema). Lévinas parte del problema de subordinar la ética a ideologías englobantes del Estado, de la economía, de la política, donde la moral social sólo se realiza desde el poder y no compenetra la conciencia subjetiva y social en pro de las realidades que les aquejan<sup>6</sup>. La estructura formal de la ética radica en la experiencia de la alteridad, la idea de lo infinito, donde el otro no es un término o medida, sino un absoluto, trascendente a toda razón y a lo universal. La descripción positiva del otro se descubre o se ensancha como el necesitado, como el extranjero, la viuda o el huérfano que exige justicia, y al mismo tiempo, muestra le excedencia sin límites de lo altísimo del otro como modalidad de moralidad. Esta moral social ha sido englobada con la totalidad en la alienación de la subjetividad (pensar para sí).

El reconocimiento de la propia vulnerabilidad implica conformar espacios distintos de cohabitación en los que quepa la idea de una nueva finitud, esto es minimizar las condiciones de precariedad en las que se produce el encuentro con el otro. Ya sea una diversidad en el aprendizaje, en la orientación sexual, en las relaciones con los demás, o en la forma de ver el mundo y aproximarse a él<sup>7</sup>. La perspectiva de género debe ser una herramienta que nos permite observar y explicarnos desde un análisis crítico, las relaciones sociales entre hombres y mujeres, entre niñas y niños y entre adultos y niños y niñas. Esta herramienta nos permite detectar el origen social de estas diferencias, abre las puertas para empezar a construir otras formas de relación entre hombres y mujeres que aseguren un desarrollo pleno de todas las personas, cambiando nuestras formas de educar y las pautas de crianza hegemónicas.



- 
- 5 Romero García David. Una mirada a “totalidad e infinito” de Emmanuel Levinas Septiembre 2011, aprobado en Marzo 2012.
  - 6 Paula Gil Jiménez. Teoría ética de Lévinas. Cfr. El artículo completo en la siguiente dirección: <http://www.filosofia.net/materiales/num/ num22/levinas.htm>.
  - 7 Córdoba, D. (2005). Teoría Queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En Córdoba, D., Sáenz, J., y Vidarte, P. *Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas, transmestizas*. Madrid: Ed. Egales.



## Otras maneras posibles de comprender lo femenino y lo masculino en la escuela

Marybel Sandoval Valencia<sup>1</sup>

*El lugar que ocupa la mujer no es una esfera o un dominio aparte de la existencia, sino que está dentro de la existencia social en general... El pensamiento feminista se está alejando de la desgajada visión de la realidad social que heredó de un pasado reciente. Nuestra perspectiva actual ha cambiado, cediendo paso a una nueva conciencia del «lugar» que ocupa la mujer dentro de la familia y la sociedad ... Lo que vemos no son dos esferas de realidad social (la casa y el trabajo, lo privado y lo público), sino dos (o tres) grupos de relaciones sociales. (Fromm, Heart, 1986, p. 32)*

La experiencia investigativa que se presenta a continuación se desarrolla en el Colegio Ciudad Bolívar Argentina, ubicado en la UPZ de Jerusalén, en la localidad 19 Ciudad Bolívar, limitando con la población de Soacha. Al hacer una aproximación a este territorio, a la conformación de los barrios, se puede decir que los asentamientos se han hecho de manera informal, producto de movimientos sociales, comunitarios y de desplazamientos de varios lugares del país. Esto ha permitido que se establezca un espacio geográfico caracterizado por la diversidad y los contrastes, el cual se ha convertido en un –refugio- que alberga miles de familias en diversas condiciones. En este paisaje es posible que los sujetos tengan condiciones de vida, se relacionen y se posicionen en su territorio, en un encuentro de múltiples singularidades.

El presente texto tiene como propósito hacer una re-configuración de las nuevas feminidades y masculinidades a partir de la reflexión sobre los estereotipos e imaginarios propios de la cultura hegemónica. Durante años, esta cultura ha de-



---

1 Licenciada en Ciencias de la Educación Psicopedagogía y Magíster en Educación con énfasis en gestión y evaluación educativa. Docente Colegio Ciudad Bolívar Argentina



terminado los comportamientos, los modos y las fuertes figuraciones patriarcales que inciden de manera concreta en algunos comportamientos segregacionistas y excluyentes de los estudiantes, en sus maneras de entender, vivenciar y posicionar el espacio femenino en la escuela, lo que ha desembocado en la repetición de subjetividades excluyentes frente al lugar que ocupa la mujer en sus diferentes atmósferas: la escuela, la familia y la sociedad.

Esta experiencia nace tras el acompañamiento a un grupo de estudiantes de grado once. En su proyecto de investigación el tema que se abordó fue *¿Cómo inciden los medios de comunicación en la configuración de estereotipos e imaginarios de la mujer del ciclo IV/V en el colegio?* Nuestros encuentros eran casuales y cortos, por ello consideramos que era necesario conversar sobre lo cotidiano, lo denominado “normal”, sobre las relaciones de familia, sobre la vida en general. Decidimos comenzar un encuentro con la palabra, con los textos, con la música y la imagen, para comprender su vida y lo que piensan de ella. Intenté que el proceso educativo de Darwin<sup>2</sup> tuviera como referente algunos planteamientos de Martha Nussbaum *“Vincularlo con las artes y el espíritu de las humanidades (...) que aparece con la búsqueda del pensamiento crítico y los desafíos a la imaginación, así como la comprensión empática de una variedad de experiencias humanas y de la complejidad que caracteriza nuestro mundo”* (Nussbaum, 1999, p. 25). La escuela necesita crear espacios donde sea posible conectarnos- acercarnos con el alma.

Estos encuentros con Darwin sobre la existencia, me motivaron a escribir una narrativa que revela una parte de su subjetividad. Este relato hace de la vida un aprendizaje para los dos, en tanto descubrimos una manera de reconstruirnos y de re-pensar otras posibilidades de estar al lado de los otros. Este apartado se fundamenta en las propuestas metodológicas de la investigación social de segundo orden, en especial con Hugo Zemelman, para quien la narración es una vía para la reconstrucción del sujeto investigado y el sujeto investigador en un mismo determinante influyente para los dos. Uno porque deconstruye su realidad y el otro porque en la intención de análisis también transforma su realidad. El *“filo del presente” ese presente que todavía no ocurre... Pero que encuentra en ese nivel consciente dado por la narración, toda la potencialidad para concentrarse en la próxima acción, en la acción que todavía no se ejecuta (...)*” (Zemelman, 1994, p. 20). La relación permite una alimentación y retroalimentación, basada en la confianza mutua obtenida mediante encuentros no jerarquizados.

Darwin es un joven de 17 años, de mirada fuerte y buen sentido del humor, tiene algunas posturas pesimistas frente a la vida, es un apasionado por el fútbol que cree que sus piernas son un regalo que le va a permitir tener mucho dinero. El estudio no es lo suyo, asiste al colegio porque le prometió a su madre graduarse. Allí tiene fama por su comportamiento problemático, le encanta trasgredir las normas, razón por la que ha tenido muchos inconvenientes convivenciales.




---

2 El testimonio de Darwin es el que acompañará esta reflexión investigativa.

*Soy el menor de dos hermanos. Mi madre es cabeza de hogar, pues mi papá se fue de la casa. Sé poco de él - su rostro lo invade el desconcierto - vivió con nosotros pero muy poco tiempo, creo que yo tenía nueve años cuando se fue. Sí, lo considero mi padre, pues nos ayudó en la casa. La historia de él empieza cuando mi mamá decidió echarlo, no colaborada económicamente con el hogar, quien asumía todos los gastos era mi madre. La verdad era poco lo que se debía gastar, vivíamos con mi tío materno y él descontada los servicios del sueldo de mi mamá, por eso ella se aburría y lo sacó de la casa. Cuando él se fue, ella comenzó a trabajar muy duro en una residencia. En ese momento mi mamá decidió independizarse y buscar un lugar donde vivir, así llegamos a Ciudad Bolívar. Vivimos en una casa de dos pisos, en el primer piso funciona la microempresa familiar y en el segundo piso es nuestro hogar. Después de los 9 años mi madre decidió tener su propio negocio con mi tío, es un negocio de familia y yo trabajo ahí.*

Con respecto al anterior fragmento, Darwin ubica el papel de su padre como un hombre ausente, incapaz de sacar adelante a su familia, él es rechazado y casi invisibilizado en la vida familiar. Se podría pensar que desde una cultura patriarcal, el padre es feminizado y la madre es masculinizada, debido a que ella toma la decisión de “echarlo” al no cumplir su papel de proveedor. Él se convierte en el antihéroe de sus hijos, en el ejemplo que no se debe seguir, ante sus hijos queda una imagen de debilidad y de poca hombría.

Tal como lo muestra la narrativa, en los hogares se establecen unas relaciones que implícitamente son delimitadas y parametrizadas por una tradición que reproduce unos estereotipos de forma involuntaria, las cuales podrían ubicarse en el dualismo del bien y el mal. Ciertos comportamientos son universalizados o vistos “como la mejor manera de hacer algo”, y son la base para juzgar las actuaciones de hombres y mujeres, quienes continuamos actuando y juzgando bajo los preceptos de verdad y obediencia, construidos por nuestra cultura patriarcal.

“Yo veo a diario mi mamá como una mujer independiente, trabajadora, libre y guerrera, no se deja de nadie, aunque no tenga esposo ella sigue luchando por nosotros. Para mí, ella es sagrada, incondicional, siempre está ahí. Profe a ella nadie me la toca, ella es mi vida, por ella trabajo, para que ella no se mate”.- su voz se entrecorta.-

Para este joven la figura de madre en tanto mujer, es sagrada, sinónimo de valentía y guerrerismo, ella asume con su trabajo la solvencia económica del hogar, es la proveedora de lo necesario. Se podría pensar que ella asume este rol en el hogar porque las circunstancias y las condiciones así se lo exigen, siendo fiel a esos imaginarios atávicos<sup>3</sup> que ha constituido la cultura hegemónica y que la posicionan desde el rol de mujer como la cuidadora, responsable del hogar.

---

3 Concepto usado por Martínez C. Imaginarios atávicos: “Son aprendizajes colectivos que, de acuerdo con las definiciones del diccionario acerca de lo atávico, se transmiten o heredan inconscientemente y se mantienen de forma recurrente. Son la base de las significaciones más profundas de la vida social, que definen las lógicas de las relaciones entre los seres humanos y de éstos con la naturaleza, los que brindan la certeza necesaria de la supervivencia. Surgieron y se legitimaron en relación directa con la protección de la vida. Martínez H. Carlos E. De nuevo a la vida. El poder de la no violencia y las transformaciones culturales, Editorial Trillas, 2015, p. 34.



Desde la perspectiva del cuidado, la figura materna de Darwin se caracteriza por la sensibilidad y la comprensión de las necesidades de los otros, virtudes tradicionales de la mujer y consideradas por la sociedad como “buenas”. Esta postura ha provocado un dualismo, el cual podría estar sustentado en un determinismo de orden biológico o natural, en donde el hombre ha sido visto como un ser fuerte, valiente y proveedor, mientras las mujeres son débiles y vulnerables, encargadas de cuidar y proteger a sus hijos.

Darwin continúa.

En casa hay una regla clara: si no trabajamos “todos”, no comemos, no tenemos con qué vivir. En la cotidianidad es mi madre quien me despacha al colegio, ella me prepara el desayuno, está muy pendiente de nosotros, nosotros somos su vida – habla con rostro de seguridad-. Luego ella asume su negocio, hace las piñatas, las decora, las arma y mi tío las comercializa. Profe mi mamá es una verraca, trabaja duro en la casa y en el negocio.

Cuando Darwin trata de ubicar el papel de hombres y mujeres, siempre aparece su subjetividad, diferenciando los roles masculinos y los femeninos, su madre se dedica al hogar y sus hermanos realizan los trabajos operativos de la microempresa. Se identifican algunos imaginarios en torno a las masculinidades y feminidades de los sujetos, construidos en el seno de la familia a lo largo de la historia, que constituyen discursos y acontecimientos con un sentido patriarcal.

La familia de este joven escapa al ideal construido por la cultura patriarcal, en donde el ejercicio de dominación y el poder se ejerce sobre las mujeres, vistas como un objeto de clasificación, de producción, de trabajo sin remuneración económica, como objeto sexual y de reproducción encargado de velar por el cuidado del otro. Mientras que el hombre es quien ejerce el poder que le ha sido otorgado por un enviado divino o por el Estado. Sobre estas diferencias y jerarquías se ha venido constituido las relaciones entre los miembros de las familias. La madre de Darwin es quien sustenta la economía del hogar, el padre es una figura oculta e invisible dada su incapacidad de producción, y los hijos deben trabajar para apoyar con los gastos en casa. Se podría afirmar que esta es una línea de fuga, en tanto los roles y las jerarquías han desaparecido y se han constituido relaciones horizontales que escapan a los preceptos de lo “universal” y lo bien visto.

Avanzando en el relato de Darwin:

234



*Yo he tratado de pensar que desde la experiencia que tengo con mi madre, tratar de la misma manera a las mujeres. Si yo formaré mi hogar no me gustaría que la mujer se quedara en casa, hacer oficio, que no se dedicará solo a cuidar los hijos, que ella se pueda distribuir su tiempo entre su trabajo y su hogar, pero (se queda pensando un rato) hay mujeres que se dedican al trabajo y descuidan al hogar. Por ejemplo, la mujer de mi hermano dedica su tiempo al trabajo y mantiene descuidado el hogar, la niña permanece en pijama todo el día; los domingos no se dedica a limpiar la casa, es tranquila y si ve la loza sucia, no la lava, prefiere acostarse a dormir y dejar todo de cabeza. Yo pienso que ella puede trabajar, pero es necesario que combine las labores*

*de casa y su trabajo. Además quien ha asumido el cuidado de la niña es mi hermano, la arregla, la mantiene limpia y está pendiente de sus tareas, así las cosas no funcionan - se evidencia un tono de desconfianza-*.

Existe una línea de fuga en la definición de roles que hace Darwin en su narrativa. Su hermano ha constituido una familia y en ella se ha dado un cambio en los roles, él es quien cuida su hija, mientras su compañera trata de repartir su tiempo entre el trabajo y el hogar. Esto podría ser una posible manera de comprender las nuevas feminidades y las nuevas masculinidades, donde con acciones sencillas se deconstruyen otras maneras posibles de relacionarse.

Se podría pensar que las creencias de Darwin se encuentran en tránsito, pues se muestra en desacuerdo frente a la manera de actuar de su hermano. Él considera que la niña, en su condición de mujer, debe estar al cuidado de su madre. Al indagarle por ese orden que le da a la familia, él opina que “su hermano trabaja muy duro y cuando llega a casa no encuentra arreglado, ni nada qué comer y continúa cuidando la niña. No es justo”.

Desde su lógica, él aún no concibe muchos cambios en su familia, al aventurarnos a buscar las razones encontramos que pueden ser múltiples. Darwin considera que hay que seguir siendo fiel a esas creencias, podría ser un gesto de simple consideración con su hermano o finalmente siente miedo, pues estos cambios podrían indicarle que está tomando distancia frente a un orden social que lo regula, tal vez estas nuevas maneras de ser hombre y mujer puede constituirse en una causa para ser señalados por su grupo social, se producirían comentarios como -quién es el que manda en casa, quedaría en tela de juicio la masculinidad de su hermano y ella sería acusada de mala mujer o mujer liberada.

Conviene subrayar que Darwin, en la relación que establece con su adentro y su afuera, se encuentra en una guerra constante, buscando que esas transformaciones logren atravesar su subjetividad. Existe una línea de fuga cuando habla de su vida en pareja, pues reconoce que es necesario que su novia logre una realización profesional, respetar los espacios de cada uno y re-pensar los roles en el hogar. Para lograr que él comprenda esta ruptura en sus creencias, es necesario volver a la historia y rastrear desde qué concepciones estos pensamientos han tomado fuerza, cómo el papel de su memoria instalada y constitutiva de su personalidad ha generado unos imaginarios y subjetividades frente a las dualidades de género.

Las diferenciaciones de orden social determinan el lugar de hombres y mujeres en el mundo. Por ejemplo, la mujer recibió por designio divino una tarea y es la procreación, en ellas está la capacidad de poblar territorios, en ellas se deposita la semilla de la vida, en efecto asumen la crianza y el cuidado de sus hijos, en tanto han sido provistas de cualidades como la ternura y el cariño.

Para continuar con las posibles líneas de fuga en busca de las nuevas feminidades, estos enunciados podrían tener otro giro, la mujer es quien procrea pero no solo en el ámbito reproductivo, ella es quien tiene la capacidad de procrear ideas y proyectos, liderar nuevas iniciativas, generar vida con nuevas y posibles maneras de construir culturas emergentes que escapen a los ideales del patriarcado.



## A manera de conclusión

Hablar de feminidad no es un asunto exclusivo de mujeres, para entender ello podemos remitirnos a la metáfora del cuenco<sup>4</sup>. La pretensión de este texto en construcción, no es situar a la mujer como la heroína de la historia, es preguntarnos cómo de-construir aquellos imaginarios y estereotipos que nos han configurado como mujeres, para poder construir diversas feminidades que nos posibiliten transformar la cultura, proponer alternativas para vivir de otras maneras pero sobre todo, develar el lugar que ocupan las masculinidades en esta nueva apuesta de mujer, inmersa en la búsqueda constante por participar en la historia y deliberar aspectos propios de su cuerpo, su reproductividad y su sexualidad.

En el marco de este constante debate se inscribe este texto, que seguirá avanzando entre testimonios, voces, y diversidades confrontadas y posicionadas, desde varias fugas teóricas y contextuales, que nos permitirán introducirnos, vincularnos, de-construirnos en discursos-otros, maneras-otras. Es necesario agotar las herramientas de la caja inicial propuesta para reencontrar una manera propia en nuestra comunidad de leer y repensar la condición dual de imaginarios atávicos como los condicionamientos de género.

## Bibliografía

- Ibáñez, J (1994). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de la investigación*. Madrid: Alianza.
- León Ema y Hugo Zemelman (1997). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. México: Antrophos
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Martínez H. Carlos E. (2015). *De nuevo a la vida. El poder de la no violencia y las transformaciones culturales*, Bogotá: Editorial Trillas.
- Zemelman Hugo (1994). Sobre la importancia de las realidades que se ocultan, en *Tramas, subjetividad y procesos sociales. Sujeto y subjetividad*. Barcelona: UAM




---

4 Concepto utilizado por el profesor Martínez Carlos en su libro *De nuevo la vida: el poder de la no violencia y las transformaciones culturales*. 2014



## Relatos y experiencias... ¿Qué clase de lugar es la escuela?

Paola Herrera Rodríguez<sup>1</sup>

Actualmente la organización escolar, tiene una relevancia gubernamental, social y cultural bastante amplia. Sin embargo, no siempre fue así, el sistema escolar surgió como réplica del sistema prusiano, en parte como respuesta a la revolución industrial, permitió el cuidado de niños y niñas para una emergente clase obrera femenina, y se consolidó a través del tiempo como dispositivo de control, facilitador de la preparación frente al creciente mercado laboral. Paralelamente a ello, se generaron discursos que en su momento hicieron “necesaria” la escuela, la colocan en un lugar “privilegiado” para la sociedad, espacio de crecimiento personal, “el mejor lugar para que los niños crezcan”. Lejos de todo ello, en el ejercicio de mi profesión docente me pregunto habitualmente ¿qué clase de lugar es la escuela?

La pretensión de este texto, no es hacer una disertación sobre los aspectos teóricos de autores como Foucault y Deleuze para llegar a la comprensión de la escuela como dispositivo de control, prefiero remitirme a algunos relatos en los que la comprensión va mucho más allá y permite la comprensión subjetiva de la escuela como entramado de relaciones complejas, cambiantes, en las que los imaginarios atávicos se hacen presentes, pero también donde se inicia la visualización de puntos de fuga y pensamientos divergentes que desvirtúan la dualidad entre el bien y el mal.

Presento aquí, una reconstrucción subjetiva de experiencias significativas, que, a manera de memoria histórica, permiten la reflexión reiterativa frente al lugar en el que se convierte la escuela, un espacio lleno de significados, de emociones y subjetivida-

237



---

1 Licenciada en Química U.P.N. Mg. En Educación U. Santo Tomás. Docente IED. Prado Veraniego

des que se entretajan permanentemente. Estas referencias han sido vivenciadas entre el año 2012 y el 2016, en dos instituciones públicas del distrito, de dos localidades distantes, ubicadas en comunidades dispares, y a pesar de ello reflejan realidades crudas, incoherencias o inconsistencias del sistema ideal que dice ser la escuela.

Al iniciar mi experiencia como docente en el distrito capital, en el sector oficial, son bastantes los encuentros y desencuentros vividos. Recuerdo con bastante claridad a Esteban y Camilo<sup>2</sup>, cursaban grado octavo en el 2013, su nivel académico era el “adecuado” para el grado aunque su pensamiento, un tanto contestatario, hacía que resaltaran del resto del grupo. Algunos maestros incluso mencionaban sus “faltas de respeto”, por cuestionar decisiones relacionadas con las calificaciones y demás. Tuvimos la oportunidad de iniciar un proceso de juego de roles denominado SIMONU y como líder de la experiencia los escogí, entre otras cosas, porque empezaron a mostrar cierto interés por cuestiones más profundas como la problemáticas de las drogas o el aborto. Su desempeño fue destacado dentro de la simulación distrital de ese año y, como era de esperarse, decidieron continuar con la experiencia en el año 2014, para el 2015, ya en grado décimo, no les permitieron continuar con su participación en esta experiencia. Sin embargo, continuaron participando en otro tipo de actividades.

Lo paradójico del asunto, es que ellos, ya cuestionados por asuntos de orden artístico y pensamiento crítico, en el 2015 participaron en una convocatoria de “video por la paz”, donde obtuvieron un premio. Ambos alumnos perdieron décimo grado por algunas materias, uno de ellos por ciencias políticas, y ambos tuvieron inconvenientes con artes e inglés.

Son bastantes las preguntas que surgen desde la perspectiva de la noviolencia, de las transformaciones culturales y los imaginarios atávicos que, como docentes y como instituciones, hemos ido consolidando en el diario vivir de las escuelas. Al parecer, podría caerse en el dualismo de la obediencia-desobediencia, tener esa necesidad de perfilar a los niños, jóvenes y adolescentes, de encasillarlos, establecer normas que bien podrían ser entendidas como paradigmas, de acuerdo a comportamientos esperados que normativamente se regulan a través de Manuales de Convivencia y otros procedimientos. En cierta medida, hay una educación des-humanizada, de masas, que pierde capacidad de reacción frente a las particularidades e individualidades.

Los cambios son buenos y necesarios. Para el año 2016 inicié labores en una nueva institución educativa, de un nivel bastante bueno, en otra localidad de la ciudad. El discurso de ingreso, por parte de los compañeros, estaba cargado de apreciaciones bastante positivas “nuestros jóvenes son obedientes y colaboradores”. Aquí “usted sí puede exigir”. Algunos son un poco difíciles pero no importa, si es necesario “hacen planas”, “o los deja de pie durante toda la clase”, “no es muy legal, pero aquí lo hacemos”. De nuevo me encontré frente al imaginario atávico de la obediencia.



---

2 Los nombres aquí utilizados son ficticios, para proteger la identidad de los jóvenes

Decidí conocer los grupos, verificar qué tanto grado de obediencia existía y si realmente era tan hegemónica como parecía. En seis meses se evidenció algo interesante: de cierta manera los niños, niñas y jóvenes eran obedientes, por lo menos en lo que respecta a los aspectos de forma (uniforme, presentación personal, “disciplina”), pero el desgaste por mantener estos aspectos era bastante fuerte. La relación intergeneracional era tensa, había casos delicados de intolerancia mutua. La consecuencia era un creciente número de alumnos que estaban desertando, por asuntos convivenciales o por bajo rendimiento académico.

Como puntos de fuga, identifiqué un marcado interés por expresiones artísticas, principalmente la danza. También, el trabajo realizado por un grupo focal denominado “mimos por la paz”, el cual ha tenido una buena consolidación y aceptación, reconocido por la Secretaría de Educación. Sobre espacio había una discrepancia, pues mientras los alumnos asumían el papel de mimos, podían trabajar comandos que implicaban el respeto, la tolerancia y otros aspectos relacionados con la presentación personal y en general las normas del manual de convivencia, sin embargo, cuando no estaban representando el papel, se colocaban las joyas del piercing, cambiaban el uniforme, se maquillaban... en ese curso en particular, hubo un caso de matoneo y amenazas a una compañera por haber dado aviso de las prácticas abortivas que intentaba una de las niñas del curso. La incoherencia entre el discurso de los jóvenes del programa “mimos por la paz” era marcada, en una sesión se realizó un trabajo artístico preguntándoles para ellos qué era el bien y qué era el mal. Casi todos los alumnos asumieron como obvios estos conceptos, plasmaron ángeles y demonios, los libros y la música en contraste con el licor y el cigarrillo, el joven con piercing en contraste con el joven bien presentado. Para su edad, parece que tienen bien interiorizados los imaginarios atávicos, la dualidad entre el bien y el mal, la dualidad de obediencia- desobediencia. A pesar de ello, se evidenciaron formas de reconocimiento de su proceso de crecimiento, leves intentos de emancipación o rebeldía frente a la “opresión” del sistema escolar.

Son muchas las experiencias, relatos y anécdotas que podría recopilar en más de 15 años de experiencia docente, seis de ellos en el sector oficial. Cada maestro, en su experiencia personal, también es escritor de historias de vida, de trozos de subjetividades que se cruzan y se reestructuran permanentemente. Quizás la escuela es eso, un lugar de paso, de construcción de identidades, un lugar para vivir.









## La comunicación no violenta, un camino para cultivar la paz desde el hogar

Mónica Paola Medina García<sup>1</sup>

Un día me encontré cara a cara con un sentimiento de soledad y sin sentido de vida. Sé que no soy la única ¿Verdad? Viví por muchos años pensando que demostrar afecto era algo negativo, que lo único que podía lograr con ello era lastimar o intimidar a las personas. Como aquel día en mis años de colegio, luego de un taller donde hablaban que demostrar afecto a nuestros padres era necesario e importante, porque debíamos entender que ellos tenían una historia de vida que hacía que fueran y actuaran de cierta forma, y que a través de la comunicación se podían resolver todas las problemáticas del hogar, decidí aplicarlo con mi padre, pues no teníamos una relación más allá de ¿cómo estás? Bien... Buenas noches, buenas noches. Resolví tomar fuerza y esa noche expresarle mi cariño al despedirme de él, le dije buenas noches papi, te amo. A este intento, lo acompañó un silencio profundo e incómodo, sentí que no fue algo importante, ni significativo para él y decidí no volverlo a hacer.

¿Qué tan efectivo puede ser un taller dirigido exclusivamente al trabajo con estudiantes? ¿Se puede transformar la problemática familiar influyendo a un solo individuo? Todavía temo expresar mis sentimientos. A pesar de que somos menos distantes, no sé si se debe a la edad o al lazo afectivo que se creó luego de adoptar a mi gata Valquiria, es algo que debo empezar a modificar como tarea personal, encaminándome hacia la praxis de la comunicación no violenta, reemplazando el “estoy bien” por una emoción real, sin muros, sin juicios de valor.

241



Desde que entré a trabajar como orientadora escolar de los primeros ciclos educativos, en el colegio Leonardo Posada Pedraza IED, en la localidad de Bosa, lugar donde hay problemáticas de negligencia, de maltrato intrafamiliar, situaciones de agresividad entre estudiantes, he escuchado muchas historias de niños a los que no les demuestran amor. Por esta falta de afecto recurren a golpear al otro como una forma de llamar la atención, como la única forma que han aprendido para demostrar afecto.

Recuerdo el caso de un niño de 5 años. Pensaba que en su casa todos tenían el “súper poder del grito”, lo cual era algo completamente natural para él. Decidí que la tarea no era solamente acercarse a los niños, también a los padres para demostrarles la importancia de brindar cariño y consentir a sus hijos, así sean hombres, pues no es cierto que “los hombres no lloran”.

Dentro de la institución, estamos realizando un proyecto llamado “laboratorios de familia”, llevado a cabo con los niños en mayor condición de vulnerabilidad. Es una actividad que se desarrolla desde el contacto y la expresión de emociones positivas, pensamos que es a través de lo sensorial que podremos permearear y crear líneas de fuga a la rutina familiar, algunas veces no muy asertiva. Teniendo como horizonte la transformación de estas realidades y emociones, planteamos reencuentros entre padre e hijo/a, madre e hijo/a, hermano/a, padre y madre y viceversa. En uno de estos encuentros, me llamo la atención la reflexión de un papá: “Nunca había bailado con mi hijo y fue una sensación que no había sentido, me gustó. Gracias”. Este testimonio demostró que aunque vivamos en una sociedad libre, no hay libertad para expresarle amor a un hijo varón sin que se etiquete al padre como débil. En este ejemplo se evidencia un pensamiento machista, que solo con el hecho de bailar con su hijo, se empieza a ver cuestionado.

Y son estos cuestionamientos los que puedo interpretar como fugas de la cultura, esas pequeñas luces de esperanza de ver el mundo, con el corazón y la razón al mismo tiempo, como algo que va de la mano y nos despierta el sentido de vida que hemos perdido. La fuga es vista como un aleteo de mariposa, por sí misma puede no ser gran cosa, pero con las condiciones indicadas puede generar un cambio enorme. ¿De qué otras maneras estamos creando aleteos de mariposa en nuestras instituciones?

La cultura, como construcción histórica y social, desarrolla la capacidad de conservar la vida, porque proviene de aquellos aprendizajes necesarios para sobrevivir. Hemos edificado el mundo como una dicotomía entre el bien y el mal. Al impulsarnos por el pensamiento de proteger la vida pensamos que estamos en el mundo para luchar contra el “mal”, entendiendo éste como las situaciones que ponen en riesgo la estabilidad y la vida misma, pero no logramos entender la importancia y dificultad que conlleva el cambio.

Para hacer parte del equipo del “bien”, ser salvados y protegernos, muchas veces buscamos castigar, etiquetar o condenar todo lo que no entendemos. Este es el origen de comentarios como: “A mí me golpeaban con todo lo que encontraban cuando hacía las cosas mal y no me rompí, míreme aquí, el problema de los niños



de ahora es que no se les puede tocar un pelo y siempre hace falta una buena paliza para que aprendan a hacer caso y a hacer las cosas bien”, “siempre es necesario un buen golpe para que nuestros hijos no se nos salgan de las manos y sepan quién manda en la casa”, “yo trato de respetar a mi hija, no gritarla, pero la corrijo, cuando me toca darle a ella sus latigazos, se los doy porque uno le da el sí pero también le da el no”.

Los padres ven en la violencia la única vía para controlar y aplacar el “mal” comportamiento de sus hijos. ¿En qué condiciones está la familia hoy? ¿Debe cambiar el niño o debe cambiar la forma en que afrontarnos un comportamiento negativo y que puede poner en peligro la integridad ética o física de una persona?

Muchos son los padres que como ellos, no encuentran o no pueden encontrar otro tipo de dinámicas para afrontar aquello que consideran malo. La cultura hegemónica de la violencia, justificada contra lo que está “mal”, ha sido transmitida y validada como verdad absoluta. Este principio nos lleva a creer que se debe devolver con el mismo golpe o uno peor, que se debe vivir bajo el “ojo por ojo, diente por diente”. Somos una sociedad vengativa y pre juiciosa, de extremos y de tomar partidos. Para preservar la vida no es necesario recurrir al extremismo dicotómico de bien y mal, no hay que empezar a ver todo como situaciones o momentos en los que no hemos podido a llegar a acuerdos, ni comunicarnos (guerras, personas muriendo de hambre, abusos de poder, exceso de drogas, etc...), las soluciones son un asunto de colaboración, no de juzgarnos, es un asunto de ahorro y no de consumo, es un asunto de amor. Es empezar a dejar ir los imaginarios atávicos de la violencia que están poniendo en peligro la vida.

Tal vez no podamos cambiar el mundo, tal vez no podamos cambiar realidades, tal vez no podamos transformar el sistema, pero con una familia que se dé cuenta de la importancia de ser cercano física y emocionalmente con los otros, de conocer las vías de la paz y la esperanza, es una familia que puede ser semilla y dar ejemplo, tal vez en su singularidad pueda mostrar a los demás que es posible vivir por medio de la comunicación no violenta, con más abrazos, más emociones, más comunicación, más amor, y más humanidad.

¿Cuál es el verdadero rol de la escuela? ¿Es solamente un lugar al que voy a llenarme de contenidos? ¿Cuál es la postura política de la escuela? ¿Cuál es la dinámica cotidiana de la escuela?

A lo mejor la paz comience cuando utilicemos los valores como el cemento para erigir una cultura no violenta desde la familia, cuando modifiquemos el lenguaje oral y corporal, cuando todos hablemos el mismo idioma en lo cotidiano, cuando dejemos de ver el mundo en dicotomías, en lucha de poderes, cuando generemos un trato horizontal con todos y cada uno de los seres vivos, cuando respetemos la vida, cuando la escuela realice prácticas diferentes. No propongo excluir la parte del saber, pero se debe incrementar el esfuerzo en la preparación para la vida y su cuidado. Puede sonar utópico, pero creo con firmeza que podemos hacer realidad aquello que imaginamos, hace 300 años pensar en hablar con otra persona a través de un dispositivo móvil era inimaginable, imposible, improbable y si tenemos



este poder de creación, será posible construir un mundo donde las diferencias no generen guerras y muerte, sino por el contrario oportunidades de aprendizaje y crecimiento mutuo.

## **Conclusión**

Nuestra cultura hegemónica, tiene arraigado en su núcleo una fuerte red de imaginarios atávicos que la mantienen sujeta y moldeada a lo que es ahora, pero dentro de esta red se está empezando a tejer líneas de fuga que, aunque muchas veces sutiles, han generado pequeños y grandes cambios. No podemos asegurar que todas las fugas hacia lo positivo van a generar modificaciones permanentes de conductas o hábitos, pero son alicientes para repensarnos la realidad que estamos viviendo y traer una luz de esperanza para la construcción de paz, en especial desde el hogar y la escuela.





## En fuga hacia la noviolencia

Mary Isabel Pacheco<sup>1</sup>

Actualmente nuestro país inicia un periodo de post-conflicto, el cual es resultado de un tratado de paz bastante accidentado, que se consiguió ante una fuerte oposición política. Esta situación genera importantes procesos de movilización social, en los que los llamados a liderar son las diferentes organizaciones de noviolencia<sup>2</sup>, que en las últimas décadas han tomado fuerza social y política en Colombia.

Esta realidad nacional permea el contexto escolar, en donde con frecuencia se presentan situaciones de conflicto, que evidencian las estructuras de poder presentes en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. El más fuerte o quien se encuentra en el lugar más alto de la estructura de poder, es quien plantea las normas, situación que a menudo genera conflictos y manifestaciones de violencia. Por mucho tiempo, sectores de la sociedad han resistido estos ejercicios de poder a través de la desobediencia a las normas impuestas por el unanimismo<sup>3</sup>. A nivel histórico, se han presentado intentos de fuga, entendida esta como la búsqueda de otras posibilidades de vida, sin embargo la estructura hegemónica se ha mantenido en pie, reproduciendo la lógica según la cual alguien domina sobre otro.

La investigación se realizó en el colegio Leonardo Posada Pedraza de la localidad de Bosa, en la UPZ Tintal, cuyos habitantes son familias con problemáticas asociadas a bajos recursos económicos, situaciones de hacinamiento, familias monoparentales, desplazamiento o reubicación, y que con frecuencia tienen situaciones de vulnera-

- 
- 1 Docente Colegio Leonardo Posada Pedraza
  - 2 Recordando que el termino noviolencia, como una sola palabra proviene de *Ahimsa* – la palabra Sánscrita que significa no-agresión. Por lo cual reconoceremos el término noviolencia como aquella construcción para la transformación cultural, en la cual cada persona desarrolla creencias, prácticas y relaciones pacíficas.
  - 3 Su significado es relativo a la pretensión de la unanimidad o de que un solo criterio rija en un país o en una sociedad.



bilidad y violencia. Los hijos de estas familias son los que, en su mayoría, conforman la comunidad educativa del colegio. Conscientes de esta realidad, hace tres años se inició un proceso de sensibilización que permitió visualizar problemáticas de los estudiantes, ocultas hasta entonces. Se encontraron casos de maltrato, ideas suicidas, consumo de sustancias psicoactivas, entre otras. Se realizó una caracterización de la comunidad estudiantil y se organizaron los primeros acercamientos con grupos focalizados de estudiantes y padres de familia de la institución.

Cuando las problemáticas salieron a la luz, se desarrollaron laboratorios de paz con estudiantes, en los que ellos realizaban unos análisis inspirados en la técnica artística del cubismo, la cual propone observar, representar y crear teniendo en cuenta diferentes puntos de vista. Además, desde lo narrativo, el cubismo permite conjugar las diferentes miradas del conflicto por parte de los miembros de la comunidad, para entender sus problemáticas. Con base en estos ejercicios se encontraron problemas asociados a los énfasis institucionales, las agresiones físicas y verbales entre estudiantes, y la falta de cuidado de algunos elementos de la planta física del colegio. Esta forma de actuar se convirtió en una línea de fuga, al ver el conflicto desde una perspectiva artística e involucrando a toda la comunidad educativa, no solo como observadores sino como agentes activos que promuevan y generen acciones para un adecuado tratamiento de los conflictos.

Los estudiantes plantearon líneas de fuga a la violencia al reclamar sus derechos y manifestar su inconformismo, expresando que: “se debe promover la convivencia en lo social – al convivir incluir al otro en su ser”, “es necesario socializar sobre los problemas de convivencia”, “en problemas entre maestros y estudiantes, los profesores se igualan con los estudiantes”, “existen rangos que hacen que los profesores no asuman errores”. Estos jóvenes quieren estar en un espacio que les ofrezca belleza y les inspire alegría, ya que muchos son víctimas del sin sentido de la vida.

El consumismo los atrapa, como ha atrapado a sus familias, quienes se han enfocado en ofrecer solo cosas materiales. En el encuentro con padres, en su mayoría decían frases como “a él no le falta nada, yo trabajo mucho para darle lo que necesita, aunque no tenga lujos”. Los padres han dotado a sus hijos de los mejores celulares, quieren entregarles las mejores cosas, pero se han olvidado de transmitir una cultura que de sentido a sus vidas. La soledad los invade, lo único que quieren es amor y compañía. Con frecuencia los estudiantes dicen “me siento solo”, “quisiera que me prestaran más atención en mi casa”. El consumismo se ha convertido en una fuerza de poder y las familias son los sujetos débiles que la siguen, creando paradigmas en donde situaciones como no tener la más innovadora tecnología, los puede ubicar en un mal lugar dentro de la jerarquía. Se prioriza el tener sobre el ser, las relaciones humanas se han resquebrajado, la comunicación personal es mínima y pareciera que la única forma de comunicación posible es la que se da de manera virtual. Las familias se han olvidado de compartir, tal como lo comentaba un estudiante “mi mamá ya no trabaja y está casi todo el tiempo en casa pero, ahora cada uno andamos en nuestro celular e igualmente no compartimos”

El sistema actual es muy fuerte, en ocasiones actúa como un imán del cual parece que no es posible huir. Los estudiantes sienten la necesidad de cambio, el cual debe darse tanto en la institución como en las familias a las que pertenecen.



Así lo refiere un estudiante “el problema no es solo de los profesores aquí en el colegio, muchos tenemos problemas en nuestras familias”. Los estudiantes buscan afanosamente sentirse mejor, no quieren que les duelan tantas cosas, por eso en ocasiones tienen prácticas como el *cutting* y el consumo de sustancias psicoactivas, como lo plantea un líder estudiantil: “no solo está en el consumo de SPA, también hay que saber que se están consumiendo “drogas legales” como forma de escape”. El joven se refiere al uso de azúcar o medicamentos que inhalados generan nuevas sensaciones a algunos estudiantes.

A partir de las situaciones planteadas por los estudiantes, se realizaron encuentros familiares como punto de partida de una fuga hacia la noviolencia. Estos espacios, llamados laboratorios de familia, son una oportunidad para sentir nuevas experiencias en la relación de padres e hijos, a través de ejercicios de sensibilidad y contacto directo que buscan fortalecer la confianza y la comunicación.

Aunque ha sido complicado acercar las familias a la institución, con aquellas que se ha logrado hemos percibido receptividad y motivación, logrando mayor compromiso con los procesos de sus hijos, lo que permite entrever otra línea de fuga a través del intento por cambiar algunos patrones. El caso de un estudiante que temía llegar a casa porque su papá era muy severo, es un reflejo de ello. El padre había asistido a la institución para recibir un informe de bajas calificaciones y observaciones por el comportamiento de su hijo. Sin embargo, además de entender que era la persona más importante para su hijo, se había dado cuenta de las necesidades de compañía y amor que este sentía. Al otro día el niño me comentó: “no profe, mi papá no me regañó, estuvo tranquilo y me habló... eso me gustó mucho”.

El encuentro del amor, que se ha evidenciado dentro de los laboratorios de familia, genera el deseo de hacer las cosas mejor, ya que muchos pueden disfrutar de expresiones de cariño que quizás no habían sentido antes. Los estudiantes se han llenado de deseos por transformar sus vidas y establecer un espacio para ellos de noviolencia. Algunos testimonios dados en los laboratorios de familia son: “Aprendí a darle valor a las cosas, querer y entender más a nuestros hijos, darles amor, decirles cuánto los queremos y lo importante que son en nuestras familias”, “conexión a profundidad con mi hijo, desahogo de emociones y liberación de errores”, “nunca rendirse y siempre seguir de pie”, “reconocí el valor de mis padres y familia y debo ser mejor con ellos”, “aprendizaje sobre perdonar y reconciliar”.

Aunque estos sentimientos son pasajeros, con la constancia y la repetición de estos actos se espera que sean interiorizados por las familias y los estudiantes, con la meta de alcanzar una transformación cultural anclada en la perspectiva de la noviolencia.

## Bibliografía

[http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/manual/Principios\\_y\\_Argumentos\\_de\\_la\\_Noviolencia.pdf](http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/manual/Principios_y_Argumentos_de_la_Noviolencia.pdf)

[www.noviolencia.org/](http://www.noviolencia.org/)

<http://www.eluniverso.com/opinion/2014/01/13/nota/2025556/unanimismo-democracia>









## Diálogos en el aula. Entre lo urbano y lo rural

Adriana Janneth Córdoba Triana<sup>1</sup>

*“...la escuela no nace para el medio rural, sino en y para el contexto urbano, justificándose su posterior extensión al contexto rural por la necesidad de facilitar la formación que necesitaban los obreros de las ciudades.”<sup>2</sup>*

El colegio Fabio Lozano Simonelli está ubicado en el barrio la Fiscala, localidad de Usme. El 65% del territorio de esta localidad es zona rural. Para conformar la institución, en el año 2001 se unificaron tres colegios de la zona, una escuela primaria ubicada en el barrio el Danubio, otra pequeña escuela también de primaria establecida en la zona rural de la Fiscala alta y un colegio que se encontraba en los límites de la zona urbana y rural, en el barrio la Fiscala.

Al colegio asisten estudiantes que habitan los barrios Danubio, Palermo Sur, la Fiscala, Fiscala Alta, La Fortuna, El Porvenir y Nebraska. Es una zona bastante afectada por la actividad de las ladrilleras, hay terrenos con áreas considerables de deforestación debido a la extracción de arena y gravilla, sin embargo hay zonas en donde se cultiva papa, diversas legumbres y se llevan a cabo actividades de pastoreo con ganado vacuno y ovino.

Es recurrente ver por las calles aledañas al colegio ubicado en el barrio la Fiscala, familias de algunos estudiantes vendiendo leche, huevos o cargando mercado sobre el lomo de un burro. Estas dinámicas dan cuenta de la conservación de algunas



---

1 Docente artes plásticas de secundaria del Colegio Fabio Lozano Simonelli.

2 Gallardo Gil, Monsalud. 2011. La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? Revista iberoamericana de educación. N° 55(5). OEI. P.4

prácticas de la ruralidad en una zona donde emerge lo urbano, debido a que algunas familias han llegado de otros lugares del país e hicieron de su terreno una fuente de alimentación, otros quienes ya lo habitaban y fueron testigos de la transformación de Usme cuando fue declarada localidad de Bogotá hacia los años cincuenta.

## El campo y la ciudad

La observación de características del paisaje rural y urbano en la clase de artes con grado sexto fue una de las temáticas abordadas. A partir de ello, los estudiantes realizaron un trabajo de composición de imágenes y reconocimiento de las características del entorno donde se encuentra ubicado el colegio a nivel geométrico, estético y de las relaciones que se establecen entre los sujetos y los espacios.

En una clase con uno de los cursos de sexto, trabajamos a partir de la lectura de fragmentos de crónicas de ciudad. Se realizaron charlas entre los estudiantes a partir de preguntas que detonaron la composición de imágenes contextualizadas en el lugar que cada estudiante habita.

Uno de los grupos de estudiantes dialogó en torno a las características durante los días de lluvia, de los lugares públicos y concurridos que se enunciaban en el fragmento de una crónica de Bogotá<sup>3</sup>, entre los lugares estaban el estadio El Campín y la plaza de toros. Los estudiantes intercambiaron experiencias sobre dicha situación a partir de lo que conocían por imágenes vistas en televisión o porque alguna vez habían estado allí. El diálogo fue interrumpido por Omar, un estudiante repitente que ha tenido una estancia conflictiva y condicionada en la institución por su forma violenta de relacionarse con los compañeros, su falta de responsabilidad con los deberes de cada asignatura y la indisciplina que genera en el salón de clase. Sin embargo en esta ocasión, el aporte de Ómar fue narrar a los compañeros cómo es su finca cuando llueve, contó cómo llevan las vacas al corral cuando esto sucede, explicó las razas de éstas, cuáles ordeñan y algunos de los cultivos que tienen sus padres allí.

Los compañeros observaron atentos a Omar e incluso le realizaron preguntas, mientras tanto él buscaba imágenes en el computador disponible en el salón de artes para ilustrar su narración.

Fue interesante la apropiación que Omar logró al referirse a un tema que vincula la actividad familiar y su entorno. Esto me hizo reflexionar sobre la forma en que paulatinamente la ciudad se ha adentrado a zonas rurales, en donde aún prevalecen actividades propias del campo. Lo urbano coloniza estos territorios, instaurando aspectos hegemónicos que hacen parecer lo rural como una zona de pobreza habitada por gente que no tiene ningún tipo de cultura.

Estas ideas también me cuestionan sobre el lugar de la escuela ubicada en la zona limítrofe entre la ciudad y el campo, en donde ha sido ajena a la dinámica “de paso” que impone la presencia de algunas familias que se trasladan constante-



---

3 El texto fue extraído de *Radiografía del Divino Niño y otras crónicas sobre Bogotá* colección de Libro al viento.

mente dentro de la ciudad o a otras ciudades en diversos departamentos, por diferentes causas, entre las cuales se cuentan la asignación de vivienda de interés social por hallarse en zona de riesgo de deslizamiento, la falta de recursos económicos para subsistir en la ciudad, la reubicación laboral de los integrantes de la familia o por seguridad ante amenazas de muerte a algún miembro de la familia.

Dicha situación plantea preguntas sobre las didácticas y temáticas que son pertinentes abordar con estudiantes que han tenido experiencias del campo rural en su historia de vida. En el caso de Omar, era evidente que las dinámicas estáticas detrás de un pupitre durante seis horas de clase, anulaban toda posibilidad de fortalecimiento de las formas en que él produce su conocimiento, como cuando esta junto a su familia en las labores del campo.

Se debería contar con una flexibilidad curricular que permita vincular el saber campesino con las temáticas escolares, las formas de relación en el aula entre pares, y entre estudiantes y docentes. La forma de interacción que Omar lleva en la vida al interior de su finca es cooperativa, ayuda a sus padres en el trabajo agrícola y su aprendizaje es por medio de la oralidad y la práctica, principalmente. Por esto intuyo que en la actividad que motivaba al diálogo, Omar se percató que poseía un saber que podía compartir con los demás. Sin embargo, el estigma creado por su bajo rendimiento académico era reforzado por la actitud hostil de sus compañeros, y él respondía con formas agresivas de habitar un lugar en el salón de clase.

Las situaciones de violencia de este territorio, han forjado en algunos estudiantes una fascinación por las identidades de sujetos que están al margen de cualquier norma, de quien no se deja intimidar por los otros y quien logra burlarse más de los compañeros. Por eso, el camino que se va trazando en las interrelaciones cotidianas está lleno de prevenciones a la participación en clase, a ser espontáneo y a demostrar algún tipo de afecto por alguien.

Luego de la participación de Omar en la conversación, los compañeros se quedaron en silencio observándolo. Mi intervención con más preguntas, que invitaban a Omar a seguir su narración, permitió que los compañeros evidenciaran un saber diferente al de ellos e indagaran más detalles.

Por otro lado, la dinámica con las calificaciones en la escuela dentro de este contexto, logra el cometido de jerarquizar y encajar las habilidades de los estudiantes en un concepto que determina de una manera irremediable su estancia en la institución. En el caso de Omar fue desafortunado, porque su forma de ser motivaba a compañeros docentes a imponer etiquetas al estudiante sin darle ni siquiera la posibilidad de empezar con una actitud diferente en la siguiente clase: "...ese es un vago..." decían. No se evidencia un esfuerzo por comprender que su aprendizaje es motivado por factores diferentes al de la mayoría de estudiantes.

## La opción de la fuga

Con situaciones como ésta, surgen reflexiones de forma conjunta con otros colegas de la escuela, quienes decidimos agruparnos en un colectivo para indagar los elementos que favorecen el mejoramiento de las prácticas docentes e incluir



características del aprendizaje situado. Promovemos la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes y buscamos generar interacciones críticas y reflexivas sobre nuestro rol en la escuela.

Por medio de diálogos, que hemos logrado establecer entre docentes de diferentes asignaturas, se han experimentado transformaciones de las didácticas y las formas de trabajo en el aula, lo que ha permitido repensarnos las estrategias en situaciones como la descrita anteriormente. Precisamente la actividad que fue planeada en la asignatura de artes fue el resultado de la reflexión en el colectivo de docentes.

Esta experiencia me ha permitido descubrir el poder de los vínculos mediados por sentimientos de cariño entre los estudiantes y yo. La cercanía favoreció el aprendizaje de Omar e incrementó su motivación, a pesar de la etiqueta negativa impuesta por compañeros de clase y docentes. Omar y su forma de construir conocimiento retaron a los colegas del colectivo docente y a mí, a reflexionar de manera crítica sobre nuestro rol en un entorno como éste, el rol de la escuela y el de la comunidad. A partir de ello, realizamos una salida a la finca de Omar, en donde sus padres nos recibieron, él nos guió por los lugares donde juega, nos enseñó las vacas y el corral donde las ponen cuando llueve, recogió yerbabuena, que crece dispersa por la finca, indicándonos que su mamá preparaba aromática cuando alguien tenía dolor de estómago, y nos mostró la planta de curuba de la que habló en clase. Ese recorrido me permitió ver a Omar con una actitud servicial y tranquila.

Después de esta visita, Omar se presentaba a la sala de profesores a buscar a quienes habíamos asistido a su casa, nos saludaba dándonos la mano y se iba para clase. Los comentarios de los colegas respecto a su nueva forma de participar en el salón eran positivos, permanecía más atento, socializaba su opinión y cumplía con sus tareas.

Es evidente la línea de fuga que se logró. Tratar a los estudiantes de forma homogénea, guardar distancia, de manera que se pueda conservar el poder y la autoridad, y mantener la práctica de etiquetar estudiantes, sin comprender sus diversas formas de aprendizaje, hace parte de los comportamientos hegemónicos y de los imaginarios atávicos de las instituciones educativas.

El afecto y la comprensión son motores para el aprendizaje. A pesar de la cercanía que se estableció con Omar, no hubo una pérdida de respeto hacia mi rol como docente, por el contrario en la interrelación aumentó la confianza y la comunicación asertiva. La comprensión del entorno del estudiante y su contexto permiten construir didácticas que favorecen el aprendizaje significativo y el mejoramiento de las relaciones entre los estudiantes.

## Conclusiones

El campo académico le ha puesto tantas condiciones a la investigación, que ha hecho de ella un lugar para unos pocos. La epistemología y la metodología no son construcciones permanentes sino referentes sine qua non, a los que hay que acudir para legitimar hallazgos y garantizar la confiabilidad científica del camino. No se



trata de desconocer su importancia, sino de atrevernos a recorrer caminos nuevos en los que los distintos aportes teóricos sean capaces de dialogar y enriquecer los hallazgos afincados en la realidad.

No es posible llegar a nuevos lugares utilizando los mismos caminos andados, es necesario romper los límites impuestos para liberar la creatividad indispensable para cualquier labor investigativa.

Durante varias jornadas hemos estado reflexionado, con el grupo de maestros vinculados a este proyecto, sobre la necesidad de trascender y superar una cultura hegemónica que no solo ya no logra dar cuenta de la vida, sino que amenaza la vida misma. Ello supone, como lo decíamos en la introducción, afinar la mirada, atrevernos a ver con otros ojos. La realidad que tenemos a nuestro haber como humanos, sólo es un reflejo de la misma que nos proveen y permiten nuestras creencias, ya sean sociales, religiosas, políticas, ideológicas o científicas.

El reto investigativo de hoy es la transformación. No basta comprender la realidad para lograrlo, las técnicas usadas nos llevan a conservar los límites y las dependencias impuestas por la cultura que nos hegemoniza y terminamos viendo lo que creemos.

Construir una nueva cultura supone reconocer que ya estamos cambiando, visibilizar los nuevos caminos que estamos recorriendo. Son caminos no transitados, o al menos no suficientemente.

Esta experiencia investigativa, nos ha motivado a ver y valorar los pequeños gestos de la cotidianidad que sugieren rupturas de una realidad social que se repite una y otra vez, gracias a nuestro miedo a lo desconocido, a lo incierto, aunque sepamos que la repetición de las fórmulas sólo reproducen la misma realidad que queremos transformar.

Hemos aprendido a ser mejores profesionales de la educación, gracias a que los niños, las niñas y los jóvenes nos colocaron en un lugar distinto a la comodidad de lo conocido. Los retos de la convivencia se han tornado posibles, educar ha sido permitir que los espacios escolares acojan a los que se expresan distinto, hemos entendido que nuestra cotidianidad es el ámbito de la transformación cultural por excelencia, y nos hemos atrevido a las preguntas sin respuestas claras y a aceptar la incertidumbre como motivación. Hemos saboreado en grupo este aprender colectivo, ha sido tan grato que hemos decidido continuarlo, porque con este ejercicio hemos concluido que no existen problemas sino oportunidades de aprendizaje.







## **Nodo Pedagogías para la comunicación**

### **Biopedagogía para la construcción de territorios de paz en la diversidad**

Autoras: Lady Carolina Achury Ríos, Belkis Gimena Briceño Ruiz, Sandra Milena Villada Hernández, Patricia del Pilar García Garavito

### **Construcción de territorios de paz a través de la participación ciudadana y la comunicación noviolenta en las redes sociales. El caso de tres colegios**

Autores: Leydy Garay Álvarez, Adriana Valbuena, Juan Carlos Velásquez García

### **Red de estrategias de sueños y realidades por la convivencia escolar**

Autoras: Ángela Valencia, Edilia Franco Guzmán, Gizella Cabanillas, Luz Marina Herrera.









# Biopedagogía para la construcción de territorios de paz en la diversidad

Lady Carolina Achury Rios<sup>1</sup>  
Belkis Gimena Briceño Ruiz<sup>2</sup>  
Sandra Milena Villada Hernández<sup>3</sup>  
Patricia Del Pilar García Garavito<sup>4</sup>

**Nombre de la red:** Red de Bio-Pedagogía

## Descripción de la red

Las docentes investigadoras participan de la convocatoria del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), que en convenio con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas realizaron la “Estrategia de cualificación con redes y colectivos de docentes en torno a la construcción de territorios de paz”.

La red de biopedagogía se conforma por el agrupamiento de las y los docentes de acuerdo a las redes en las que vienen trabajando: Red de Docentes para la Equidad de Género, REDEG; Red Distrital de Maestros y Maestras OLE; Red Distrital de Docentes Investigadores, RDDI, etc. Luego se delimitan aún más los intereses investigativos y se socializa el estado de las prácticas de cada una de sus experiencias. Se constituye, finalmente, un grupo que analiza las diversas realidades de la escuela. “*Escuela: lugar de encuentro y encontrones*” como lo titula el libro de Rafael Ávila Penagos.



- 
- 1 Docente colegio Fabio Lozano Simonelli
  - 2 Docente colegio República Bolivariana de Venezuela
  - 3 Docente colegio Rafael Bernal Jiménez
  - 4 Docente colegio Villamar

## Introducción

La reflexión contenida en el presente trabajo es fruto del encuentro de diversos contextos, específicamente instituciones educativas distritales (I.E.D) donde laboran las autoras del mismo. La construcción conjunta del texto ha sido compleja, tiene como objetivo visibilizar y legitimar experiencias propias de los contextos y de sus actores. La motivación para adelantar esta valiosa tarea es la firme convicción de reivindicar los derechos de la población atendida en las I.E.D presentes en este estudio, puntualmente en lo relativo al derecho a la educación, derecho irrenunciable e inherente a la dignidad de la vida humana.

La biopedagogía es el eje articulador de las cuatro experiencias pedagógicas. A partir de ella emergen temas como la diversidad y la comunicación no violenta para lograr un “cuerpo teórico-conceptual” con el cual analizar los diferentes contextos, en el marco de la construcción de territorios de paz.

Dentro de este marco se plantea el siguiente problema de investigación: la biopedagogía contribuye a la construcción de territorios de paz al atender las necesidades específicas de las poblaciones diversas en las instituciones educativas distritales.

## Marco Teórico Biopedagogía desde la diversidad

El desarrollo de prácticas educativas y de investigación al interior de la escuela, posibilitaron establecer que no puede existir un método educativo único y eficaz para el conjunto del estudiantado. Las personas aprendemos de formas diferentes, con una gran variedad de propósitos y vivimos en una sociedad multicultural y desigual, los sistemas educativos, entonces, no pueden permanecer centrados en perspectivas monoculturales. Surge la necesidad de construir una sociedad tolerante y respetuosa con la diversidad, una sociedad que sepa trascender las fronteras de la utopía de aquel homo sapiens (homo biológico) al homo amans (homo cultural), tal como lo plantea López M., et al (2003). “Si somos capaces de vivir en las escuelas la Biología del Amor aprendiendo a legitimar al otro como legítimo otro, viviendo como ciudadanos demócratas y libres, podremos influir en un cambio de rumbo de los intereses mercantilistas del conocimiento en la sociedad neoliberal y posmodernista”.

Es apremiante promover y facilitar el crecimiento de los niños y las niñas como seres humanos que se respetan a sí mismos y a los otros, con conciencia social y ecológica de modo que puedan “actuar con responsabilidad y libertad en la comunidad a que pertenecen a través de la comunicación” (Maturana H., 1997 p. 62)

Maturana (1999) dice que “cada ser humano puede aprenderlo todo; según cómo aprendamos a vivir, así sería la forma en que viviremos”. Si nos respetamos a nosotros mismos y a los demás, tendremos una mentalidad más abierta para aprender lo que queramos y hacer lo que tenemos que hacer en cualquier momento, seríamos capaces de aprender técnicas, ejercicios y el conocimiento que existe en cualquier biblioteca o que pertenece al bagaje intelectual de un docente, y podríamos



buscarlo cuando lo necesitaríamos. Incluso el autor afirma que si el conocimiento que los aprendientes necesitasen no existiera, ellos mismos lo crearían.

En este sentido, la biopedagogía plantea que los docentes podrían enseñar todo a través de los sentidos, acercándose a cada persona y al entorno desde el cuidado y la cultura de la ternura, la cual promueve la sensibilización, el compromiso, los valores, la participación y la cooperación. Para la biopedagogía cada ser aprendiente merece ser respetado y cuidado desde su esencia misma, cuidado que causa preocupación y despierta nuevamente en nosotros el sentimiento de la responsabilidad y el interés por aprender.

Este novedoso sistema de aprendizaje incentiva al docente a entender a los aprendientes desde su integralidad: mente, cuerpo y espíritu; la voz propia que vale la pena ser escuchada. El docente debe reavivar en sus aprendientes el amor por adquirir nuevos conocimientos por medio de la palabra amable, la sonrisa, el agradecimiento, mirarlos a los ojos, ofrecerles ayudas ajustadas, buscar la orientación adecuada, potenciar la cooperación y permitir la autorreflexión, la correflexión, el pensamiento reflexivo, crítico y creativo. Es decir, el proceso de aprender a aprender. La biopedagogía nos permite volver a ser aquellos niños que fuimos, que queríamos saber el porqué de todo.

Para la biopedagogía, es primordial eliminar la idea errónea de que el docente es quien tiene la palabra, el dominio del conocimiento y el estudiantado no lo tiene. Tanto docentes como estudiantes poseen conocimientos y saberes que son diferentes y complementarios, porque implican experiencias de vida que amplían nuestra visión del mundo al compartir nuestras opiniones sin hostilidad. De esta manera, el papel del docente es incentivar a pensar juntos, fomentar el diálogo en las aulas y establecer un intercambio de saberes y sentires.

Formar en biopedagogía no es sencillo, es un reto imprescindible que deben asumir los docentes al reencantar en las comunidades aprendientes el deseo de compartir, convivir, buscar y descubrir, sentir ilusión así como fomentar el compromiso, la responsabilidad y la confianza en las habilidades y fortalezas individuales

Humberto Maturana aporta a la biopedagogía el concepto de autopoiesis, cuyo significado se refiere a la capacidad de los seres vivos de automantenerse a sí mismos. Lo concibe desde la teoría de la biología del amor, fundamentada en asumir al otro como un legítimo otro (Maturana, 1999).

El espacio educacional, como espacio de coexistencia en la biología del amor, debe ser vivido en el placer y alegría de ver, tocar, oír, oler y reflexionar, lo que nos permite acceder a todo aquello que nos rodea cuando tenemos libertad para mirar. Y miramos simultáneamente al contexto y a la peculiaridad de la situación en la cual estamos, hacemos esto abiertos a relacionar situación y contexto sin temor. (Maturana, 1999, p. 67)

Esta manera de entender la educación conlleva procesos de mediación biopedagógica que respetan la libertad de quienes aprenden y promueve la autonomía. La biopedagogía asume como una de sus premisas la aprendencia desde la complejidad y la diversidad.



## La diversidad en la educación construye paz

La diversidad está presente en el ser humano desde el momento en que cada persona tiene sus propias características, distintos ritmos de aprendizaje, que en la interacción con el contexto se traducen en distintos intereses académicos-profesionales, expectativas y proyectos de vida, especialmente a partir de la educación secundaria. Además de estas manifestaciones, podemos encontrar deficiencias intelectuales, físicas, sensoriales o altas capacidades, así como aquellas relacionadas con contextos socioculturales desfavorecidos o minorías étnicas y culturales (Constitución Política de Colombia en los artículos 7 y 8). En muchas ocasiones, el término diversidad es entendido desde un punto de vista reduccionista, circunscrito únicamente a aquellos alumnos que se apartan del común de los y las escolares, es decir, se asocia con situaciones extraordinarias y excepcionales (Mendía Gallardo, 1999). Este estrecho punto de vista dificulta un tratamiento global de la diversidad y favorece un tratamiento individual ligado al modelo del déficit.

Es fundamental tener en cuenta que en nuestro país, al igual que en muchos otros y en especial en América Latina, existen diversidades con las que convivimos a diario y con las cuales podemos empezar a analizar la educación que se lleva a cabo en Colombia: diversidad cultural, de condición física, condición de desplazamiento, condición de pobreza, víctimas de violencias, de género, étnica, edad, todas directamente relacionadas con nuestros estudiantes y que se constituyen en factores decisivos en los resultados de cualquier proceso educativo. Además de lo anterior, existe una fuerte relación entre la educación y otras diversidades mixtas que se presentan y se originan en el contexto social como lo puede llegar a ser, por ejemplo, los niños, niñas y jóvenes que viven en condición de extrema pobreza y que al mismo tiempo son víctimas de desplazamiento, o niñas que son sometidas por ser mujeres, que a su vez son víctimas y que han sido despojadas de su propio territorio.

En la actualidad, el término *diversidad* introduce nuevos matices en el ámbito de la educación especial, donde es considerado como un principio ideológico que hace parte de un sistema de valores y creencias que proporciona el camino para la acción y el comportamiento. De igual forma, establece la idea de que diversos somos todos, no sólo los y las estudiantes con discapacidad. Se requiere un cambio en la organización de los centros educativos y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la preocupación por la atención a la diversidad no es del todo una novedad, ha estado presente en el sistema educativo durante las últimas décadas del siglo XX, como indica el esfuerzo realizado por individualizar la enseñanza a través de políticas y prácticas educativas para compensar las desigualdades.

Pilar Arnaiz en su documento “Educar en y para la diversidad” enfatiza en que éste:

*“Es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos. Un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de*



*hombre y sociedad necesitada hoy en día. Por consiguiente, estamos planteando abandonar el anquilosado modelo asociado a la discapacidad y centrado en el déficit, cuyas prácticas educativas son gerenciales y burocráticas, para entrar en una ideología liberal, defensora de procesos de redistribución social y humana” (Sáez, 1997, 31). 1997, 30).*

Es necesario-como Arnaiz expresa en el fragmento anterior- recalcar la importancia de superar el modelo médico para anclar y resaltar el modelo social-tanto en la comunidad educativa como en la sociedad en general- con el fin de mirar al ser humano desde sus potencialidades, capacidades y habilidades.

*“No significa adoptar medidas especiales para el alumnado problemático, sino adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada” (Díez y Huete, 1997, 15).*

Martha C. Nussbaum, desde el enfoque de las capacidades, enfatiza en la importancia de compensar las diferencias, para lo que se *“requieren normas universales, si hemos de proteger la diversidad, el pluralismo y la libertad, tratando a cada ser humano como un agente y como un fin en sí”* (Nussbaum, 2002).

Finalmente Arnaiz postula que:

*“Educar en y para la diversidad es un importante desafío que se plantea al sistema educativo formal” (Bernal Guerrero, (1998, 12). Se refiere “a un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas”. Soto Pérez, F.J. y López navarro, J.A. (2000).*

En palabras de Nussbaum, un reto universal por asumir es el de crear capacidades *“dándole al ser humano un rico conjunto de metas humanas”, las cuales protegen su libertad. (Nussbaum, 2002; p.153)*

Educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad como lo establece la constitución Política de Colombia:

*“Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.*

*El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados” (Artículo 13)*

Se entiende *“igualdad”* en el ámbito social, como la base común de derechos y responsabilidades que corresponden a todos los miembros de la sociedad, de acuerdo a las pautas que rigen su funcionamiento, en tanto pertenecientes a la misma, es decir a las características comunes compartidas. En tanto que la *“equidad”* se refiere a la igualdad desde la consideración de la especificidad, de la diferencia. Se puede hacer referencia, entonces, a la estima conjunta de semejanzas y alteridades incluidas en un género común, incluir igualdad y diferencia. De allí que, referido a los grupos humanos, el concepto de equidad queda naturalmente implicado con el de justicia que connota igualdad y equilibrio.



Estos principios a los que todo ser humano tiene derecho, suponen desarrollar unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos. Educar para la diversidad implica educar para una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes y caractericen las relaciones entre los alumnos dentro y fuera del aula. Se trata de ser ciudadanos capaces de valorar y vivir con el que es diferente por razones personales, sociales, religiosas, etc.

Los enfoques diferenciales, de derechos y de género son maneras de reconocer y evidenciar la diversidad, conllevan acciones para atender a las personas de manera diferenciada. Permiten ubicarnos y visualizar que existen diversidades, lo que nos lleva a considerar principios básicos de igualdad, equidad y justicia, principios que a su vez, nos llevan a aceptar las diferencias y a asumir la necesidad de vivir con ellas. Los enfoques son muy importantes porque atraviesan la diversidad y nos llevan hacia la construcción de territorios de paz.

El lenguaje es una herramienta de poder, por ello se intenta poner por escrito los conceptos, reflexiones, opiniones, incertidumbres y certezas que se tienen sobre el enfoque de derechos, el enfoque de género y el enfoque diferencial, los dos últimos como afirmación del primero.

## Enfoque de Derechos

En París, el 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta la Declaración Universal de Derechos Humanos. A partir de esa fecha, todos los pueblos y naciones del mundo trabajan con ahínco para reconocer la dignidad inalienable de los seres humanos.

En consonancia con lo anteriormente planteado, uno de los objetivos axiológicos de las comunidades educativas está orientado a promulgar y hacer valer los derechos humanos que tienen la clave para alcanzar un equilibrio social:

*“Las instituciones educativas, en su esfuerzo por constituir comunidades justas, resaltan la dimensión ética de los derechos humanos en la medida en que contienen un conjunto de principios universales referidos a una vida digna y justa; la construcción de una normatividad para la convivencia escolar con énfasis en el respeto y la garantía de la libertad, la igualdad, el pluralismo, la solidaridad, y en especial, el reconocimiento de la diferencia, la justicia y el diálogo como elementos centrales para avanzar en la configuración de comunidades escolares justas” (Delgado y Lara, 2008)*

262



El presente proyecto abandera la lucha por la defensa de los derechos humanos de todas las personas que hacen parte de las comunidades educativas del distrito capital, hace énfasis en la atención adecuada, pertinente y oportuna de las diversas poblaciones que allí confluyen.

## Enfoque Diferencial

Este enfoque promueve un escenario de reconocimiento de la diversidad e inclusión de quienes han sido invisibilizados y excluidos de la sociedad por su origen o condiciones étnicas, raciales, de generación, situación de discapacidad, identi-

dades sexuales y de género, situación de clase, relación con el conflicto armado, lugar en los entornos laborales y escolares, entre otras.

Una de las barreras más grandes a superar para la efectiva participación y el aprendizaje de todos y todas en la escuela es la actitud humana. Como lo han podido comprobar las autoras del presente proyecto desde sus propias realidades, las barreras físicas, políticas, legales y hasta económicas se superan con mayor facilidad, pero son los imaginarios atávicos-fuertemente arraigados en las mentalidades humanas- los más difíciles de transformar.

El documento de lineamientos distritales para la aplicación del enfoque diferencial plantea:

“El enfoque diferencial es entonces una forma de análisis y de actuación social y política que cumple varias tareas:

- Identifica y reconoce las diferencias entre las personas, grupos, pueblos y demás colectividades
- Visibiliza situaciones particulares y colectivas de fragilidad, vulnerabilidad, discriminación o exclusión
- Devela y analiza las relaciones de poder y sus implicaciones en las condiciones de vida, las formas de ver el mundo y las relaciones entre grupos y personas.
- Realiza acciones para la transformación o supresión de las inequidades y de sus expresiones de subordinación, discriminación y exclusión social, política y económica
- Actúa para la reivindicación y legitimación de las diferencias, desde la perspectiva de los derechos humanos”.

## Enfoque de Género

El enfoque de género considera las diferentes oportunidades que tienen los hombres y las mujeres, las interrelaciones existentes entre ellos y los distintos papeles que socialmente se les asignan. Todas estas cuestiones influyen en el logro de las metas, las políticas y los planes de los organismos nacionales e internacionales y, por lo tanto, repercuten en el proceso de desarrollo de la sociedad. El género se relaciona con todos los aspectos de la vida económica y social, cotidiana y privada de los individuos, determina características y funciones dependiendo del sexo o de la percepción que la sociedad tiene de él.

Los científicos sociales y los especialistas del desarrollo utilizan dos términos distintos para referirse a las diferencias biológicas y a aquellas construidas socialmente; sexo y género respectivamente. Aun cuando ambos se relacionan con las diferencias entre mujeres y hombres, las nociones de género y sexo tienen connotaciones distintas.

El sexo se refiere a las características biológicas que, entre otras, son comunes a todas las sociedades y culturas. Género, en cambio, se relaciona con los rasgos que han ido moldeándose a lo largo de la historia de las relaciones sociales. Las diver-





gencias biológicas son el origen de las que se producen en materia de género, pero los modos en que se determina el papel que desempeñan mujeres y hombres van más allá de las particularidades físicas y biológicas que distinguen a cada sexo. Las diferencias en materia de género se construyen socialmente y se inculcan sobre la base de la percepción que tienen las distintas sociedades acerca de la diversidad física, los presupuestos de gustos, preferencias y capacidades entre mujeres y hombres. Mientras que las disimilitudes en materia de sexo son inmutables, las de género varían según las culturas y cambian a través del tiempo de acuerdo a las transformaciones de la sociedad.

De aquí la necesidad de un enfoque de género como apuesta ética fundamentada en el valor de la igualdad y la no discriminación, condiciones indispensables para la construcción de una democracia centrada en los seres humanos, que asuma que los derechos humanos de las mujeres son universales, indivisibles e interdependientes, y se efectivizan mediante la igualdad real entre mujeres y hombres.

El presente proyecto intenta ofrecer un acercamiento en el tema de género a nivel distrital, nacional e internacional. Por ello se entenderá:

*El concepto de género planteado desde la teoría feminista es una categoría de análisis que permite visibilizar las desigualdades sociales, políticas, económicas, culturales y simbólicas entre mujeres y hombres, a partir de sus diferencias biológicas. Estas diferencias son impuestas a partir de construcciones culturales e históricas sobre el “deber ser” de mujeres y hombres que trasciende las sociedades humanas propiciando una asimetría en la distribución del poder que se refleja en la subordinación de las mujeres. Además, debemos recalcar que dichas relaciones de poder son influenciadas también por otras variables tales como la etnia, lo generacional, la migración, el estado socio-económico etc. Es importante mencionar que la subordinación de las mujeres las deja excluidas de las actividades preponderantes en el ámbito de lo público, relegándolas a las actividades reproductivas propias del ámbito privado que carecen de reconocimiento social y que no son contabilizadas como aporte económico. Se debe destacar que estas actividades no sólo carecen de reconocimiento social, sino que también no son pagadas, valoradas, ni tampoco se miden y como consecuencia no se conocen y no se toman en cuenta al diseñar políticas públicas (Orozco: 2010).*

## Enfoque de las Capacidades (Ca, Capability Approach)

Los niños, niñas, jóvenes y en general toda la comunidad educativa de cada uno de los contextos en los que trabajamos, dependen de las posibilidades con las que cuentan para llevar a cabo un verdadero trabajo de transformación que permita hacer de los colegios lugares de sana convivencia y sitios de reflexión, de encuentro con el otro (a) para enriquecer los procesos que se llevan a cabo. Por lo anterior, es fundamental tener en cuenta las capacidades que cada cual posee para beneficio propio, más aún cuando estas son compartidas en pro de mejorar el entorno y aportar en una construcción colectiva: esa es la esencia del trabajo social: *“En este sentido una capacidad ciudadana esencial es entendida como un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades, motivaciones y prácticas que desarrollan el potencial para conocerme, conocer mi contexto, imaginarme su transformación y actuar con otras personas para transformarlo”* (SED, 2014)



Es fundamental tener en cuenta que las condiciones sociales de nuestros colegios tienen gran influencia en las comunidades donde frecuentemente hay más vulnerabilidad. Las condiciones económicas también juegan un papel esencial en el desarrollo de los estudiantes, ya que en la mayoría de los sectores donde se ubican los planteles educativos distritales hay dificultades de pobreza. No se puede descartar tampoco el entorno cultural que permea el estilo de vida de una comunidad: la música, los grupos juveniles frecuentes, las costumbres que incluso se traen de otras regiones del país, la gastronomía (aunque a veces limitada a lo que se puede tener), etc. Todo lo anterior constituye una serie de aspectos que pueden llegar a facilitar el buen desarrollo de las capacidades ciudadanas, o por el contrario, limitarlo u obstaculizarlo; todo depende de las dinámicas propias de la comunidad en la que se va a trabajar. Algunas poblaciones merecen especial interés por su condición de vulnerabilidad: *“Consideramos que las personas que viven en condiciones económicas, sociales y culturales más adversas son las que merecen especial interés por hallarse en una situación de inequidad y exclusión”* (UNICEF, 2006).

De acuerdo a los lineamientos dados por la Secretaría de Educación de Bogotá en el año 2014, las capacidades ciudadanas esenciales son seis: Identidad, dignidad y derechos; deberes y respeto por los derechos de los demás; sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza; sensibilidad, manejo emocional y participación (SED, 2014).

La UNICEF propone el análisis y solución de problemas, búsqueda de la información, aprendizaje, comunicación, conciencia de sí, influencia y establecimiento de alianzas y redes, pensamiento crítico, toma de decisiones, trabajo en equipo y cooperación. Estas capacidades son el punto de partida para crear poco a poco los cambios en sí mismos y por lo tanto en el entorno (UNICEF, 2006).

Martha Nussbaum plantea que el CA se centra en aquello que la gente es capaz de hacer y ser de forma efectiva. Plantea que las capacidades surgen no sólo por la capacidad del sujeto sino por la posibilidad del entorno de favorecerlas o crearlas.

El objetivo del CA *“es ofrecer un marco normativo universal que permita la evaluación y la valoración de la calidad de vida de forma individual con la participación e implicación del sujeto mismo”*. (Colmenarajo, 2014)

## Población

Cada una de las instituciones educativas en las que se llevará a cabo nuestra investigación (República Bolivariana de Venezuela, Fabio Lozano Simonelli, Rafael Bernal Jiménez y Villamar), tiene contextos completamente diferentes, en los cuales se evidencian aspectos de los enfoques analizados anteriormente: comunidades en las que los derechos humanos son vulnerados, no se hace reconocimiento del otro desde la diversidad e inclusión, hay barreras que no permiten aceptar a los demás (imaginarios atávicos), existe vulnerabilidad, discriminación, no se trabaja por compartir a nivel grupal los conocimientos que se tienen y que conducen hacia una verdadera construcción social, existe inequidad y exclusión, etc. Todo esto lleva a hacer un análisis de las diversas poblaciones que, aunque comparten un



mismo territorio a nivel distrital, son subterritorios con condiciones distintas y con situaciones ajenas a lo que realmente se desea como un fin último. Algunas de estas poblaciones son:

*Población en situación de desplazamiento:* son aquellas personas que individual o colectivamente han sufrido daños dentro del marco del conflicto armado interno a partir del primero de enero de 1985 y que han debido abandonar su tierra de origen o su vivienda para preservar su vida. Están incluidos como víctimas quienes han sido objeto de desaparición forzada, secuestro, despojo de tierras, delitos contra la integridad sexual, minas anti-persona, actos terroristas, reclutamiento ilícito, homicidios- masacre.

La Ley 1448 de 2011 ha permitido ampliar el universo de víctimas del conflicto armado reconocidas por el Estado, definiendo frente a ellas un marco legal de prevención, protección, atención y reparación integral. En este universo, la población en situación de desplazamiento sigue representando en términos cuantitativos el grupo más importante de víctimas. En tal sentido, la respuesta del Estado frente a esta población debe ser prioritaria, buscando superar el estado de cosas inconstitucional declarado por la Corte Constitucional.

*Población con necesidades educativas especiales (NEE):* las necesidades educativas especiales se presentan como una alternativa de servicios educativos enfocados para atender a una población diversa de acuerdo al desempeño en el aprendizaje de los y las estudiantes.

“La necesidad educativa es un término que implica relatividad, interactividad y transitoriedad y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de forma que cualquier estudiante puede precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo de la educación formal; sería un grave error identificar con tal expresión a determinados colectivos, cuando el término hace alusión a apoyos, adaptaciones, ayudas y recursos en función de nuevas situaciones”. María del Carmen Ortiz (2000, 14).

Las necesidades educativas están relacionadas con lo ecológico, ya que las personas interactúan con los entornos para promover aprendizajes; son medios de apoyo que generan desarrollo de los procesos de socialización.

Las necesidades educativas hacen referencia al desarrollo de aprendizajes básicos para el desarrollo personal, la socialización e inmersión en la cultura propuestos en el currículo formal y que posibilitan el cumplimiento de los fines de la educación (Ley 115/1994). El maestro, quien sabe lo que debe enseñar, diseña las estrategias metodológicas acordes a las necesidades de los estudiantes.

No todos los estudiantes encaran de la misma manera los aprendizajes planteados porque se diferencian de acuerdo a sus conocimientos previos, niveles de comprensión, estilos de aprendizaje e intereses. El maestro, ante esta situación, juega un importante papel porque ofrece variedad de experiencias pedagógicas con diferentes materiales educativos, variando las exigencias y motivando a participar en grupos para que, mediante la socialización se enriquezca el proceso.



De esta manera se entiende por necesidades educativas especiales (NEE) aquellas situaciones particulares de los estudiantes que no pudieron ser resueltas y requieren del docente ajustar las propuestas pedagógicas en función de atender el aprendizaje específico de un individuo. Esto exige adaptaciones curriculares, medios de acceso al currículo, acondicionamientos especiales en el aula de clase y servicios de apoyo especiales.

Las necesidades educativas pueden surgir de aspectos relacionados con el desarrollo humano como aspectos cognitivos, de la comunicación, sensoriales o físicos. Es importante señalar que todos los y las estudiantes pueden presentar necesidades educativas que deben ser atendidas con apoyo de profesionales en equipos interdisciplinarios, pero no todas las necesidades individuales son necesidades educativas porque solo comprometen algunos aspectos del desempeño y no la totalidad. Es necesario preparar los medios educativos adecuados para enfrentar las posibles fracturas con las que se pueda encontrar un estudiante para acceder a un saber o aprendizaje.

En las comunidades inclusivas se debe velar por el desarrollo de un lenguaje para la inclusión. Así las cosas, el término NEE debe resignificarse, pues las prácticas demuestran que éste se utiliza para marcar un déficit en los y las estudiantes con discapacidad, afianzando la idea de que ellos y ellas deben ser atendidos por “especialistas”. Al contrario, en lo que hay que insistir cuando usamos el concepto NEE es en la identificación, minimización y superación de barreras para el aprendizaje y la participación que presenta el contexto<sup>5</sup> para las personas con discapacidad o cualquier otra condición.

La educación en general ha transitado a lo largo de la historia, de un modelo médico a un modelo social tal como lo expresa el índice de inclusión:

*“Este modelo que aquí se presenta, contrasta con el modelo médico, donde se considera que las dificultades en educación son producto de las deficiencias o limitaciones del individuo. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y con la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas”. (Booth y Ainscow, 2002, p, 24).*

## Educación en territorios de paz

Desde la escuela se diseñan propuestas pedagógicas que contribuyen a una cultura de paz a partir de un *modelo socio-crítico* que trabaja con conceptos como paz positiva, creatividad del conflicto, currículo liberador y relaciones horizontales. El modelo muestra la importancia de “vivir la paz, más que el enseñarla”.

Para el presente proyecto el concepto “paz” no es antónimo de guerra o ausencia de ella. Superada la clásica oposición paz contra guerra, actualmente se propone la paz como antítesis de la violencia, la llamada paz positiva. Este aspecto encuen-



5 Resultado por las autoras.

tra su mejor marco de actuación pedagógica dentro del modelo socio-cognitista de Vigotsky (1979).

La educación para la paz se inicia con el movimiento de la Escuela Nueva, recibe el apoyo institucional de la UNESCO, se enriquece con el ideal de no violencia y continúa a través de la investigación para la paz y el desarrollo.

La moderna educación para la paz asume creativamente el conflicto como un proceso natural y consustancial a la existencia humana. La educación para la paz ayuda a la persona a desvelar críticamente la realidad compleja y conflictiva para poder situarse en ella y actuar en consecuencia. Educar para la paz es invitar a actuar en el microcosmos escolar y en el macronivel de las estructuras sociales. Algunos componentes de la educación para la paz son la comprensión internacional, los derechos humanos, el mundo multicultural, el desarme, el desarrollo, el conflicto.

Los actuales acuerdos de paz que se están dando en nuestro país son una estrategia para realizar verdaderas transformaciones sociales y culturales. La UNESCO afirma: “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (UNESCO.53/243.Declaración Programa de Acción sobre una cultura de paz. A/RES/53/243 6 de octubre de 1999.Pàg. 1.) Esta afirmación nos orienta para acabar con el conflicto armado y gestar las condiciones para que la sociedad sea pacífica, reconciliada y cohesionada, reconstruyendo el tejido social, generando espacios de participación democráticos y prácticas basadas en los derechos humanos de respeto a la diferencia y que favorezcan una cultura de paz. Este ejercicio se logra a través de una formación ciudadana orientada a la liberación política que procura la legitimación de los derechos (Habermas, “Acerca de la legitimación basada en los derechos humanos”). El ejercicio democrático requiere de espacios de concertación y de diálogo en procura del bien común, minimizando los desacuerdos que crean conflictos y se generan en la interacción social, más aún en nuestro país culturalmente diverso.

La paz requiere de esfuerzos intersectoriales: organizaciones sociales, gremiales, sector productivo, redes, comunidades y entes educativos. Es importante la memoria histórica para reconocer el pasado y como garantía de no repetición de las atrocidades. También deben existir mecanismos de reintegración para las personas excombatientes y garantizar la vinculación de niños, niñas y jóvenes al sector educativo. La paz territorial deberá incluir planes, políticas y proyectos del gobierno donde se rescate la confianza en las instituciones del Estado y haya una alta participación de la población civil en la transformación social.

268



La construcción de la paz va más allá de la firma de los acuerdos, es el desarme de los actos que se han naturalizado, la intimidación, la fuerza, los actos violentos utilizados a largo de la historia para legitimar el poder deben ser cuestionados. El ejercicio de construcción de territorios de paz implica acabar con la crueldad contra las mujeres, niñas y jóvenes garantizando el desarrollo pleno de sus derechos.

Otra definición de paz es la transformación de la economía, la política y lo social. El Estado debe sanar las injusticias sociales, el abandono de lugares apartados del país donde las condiciones en servicios públicos, salud y educación son infrahumanas. En especial debe atender las inequidades producidas por la desterritorialización que han vivido regiones y familias enteras y darles garantía de la restauración de sus tierras.

Construir territorios en las instituciones educativas -no solo como espacios geográficos y físicos- hace referencia a la construcción del tejido social para reconocernos en la diferencia, como sujetos de derechos que deben ser reconocidos. Se construye territorio activando las capacidades de los estudiantes, vinculándolos a procesos de construcción de lazos de solidaridad y realizando un ejercicio democrático para el pleno ejercicio de los derechos, que contribuyan a la equidad y la igualdad de oportunidades. Las formas organizativas que construimos social y culturalmente, donde nos reconocemos y entramos a relacionarnos con otros, permiten construir lugares para la vida con un sentido de pertenencia a un lugar específico y construir significados culturales.

Ordenar los territorios de la escuela es un reto para los maestros y para la comunidad educativa, quienes deben garantizar un verdadero nicho de vida humanizante. Implica una acción social de reconstrucción de los saberes del individuo, del espacio y el tiempo, y de reconocimiento de la naturaleza como proceso cultural de significación. “Así, el territorio deja de ser espacio físico y se configura como lugar, haciéndose vital. La creación de territorio es un proceso de apropiación del espacio por los pobladores y en ese proceso los seres humanos no solamente construyen los lugares, sino que se construyen y se reconocen a sí mismos, tomando distancia de otros. Se hace evidente entonces la dimensión política del poblamiento territorial, pues es indispensable definir el modo como se habita con otros, es decir, el proceso de integración de las sociedades” (Useche, O 2008, pág. 78).

## Comunicación No Violenta (Cnv)

*“La violencia es la expresión trágica de necesidades no satisfechas. Es la manifestación de la impotencia y/o de la desesperación de alguien que se encuentra desprotegido que piensa que sus palabras no bastan para hacerse entender. Entonces ataca, grita, agrede...”*

Marshall B. Rosenberg

269

La comunicación no violenta (CNV) es una herramienta de comunicación, principalmente verbal, que puede servir para resolver conflictos entre dos o más partes. Su práctica, igualmente, mejora las relaciones consigo mismo ayudando a aclarar y definir los valores y principios que rigen la propia vida. La CNV no es una fórmula fija, sino que es adaptable a distintas situaciones y estilos personales y culturales. Su esencia radica en la intención de conectarse con *empatía* y *compasión*, no en las palabras que se dicen. En pocas palabras, “la CNV nos ayuda a conectarnos con



nosotros mismos y con otros de una manera en que permite que nuestra compasión natural florezca". El "lenguaje" CNV puede ser aplicado para crear relaciones íntimas profundas y afectuosas, para mejorar las relaciones laborales, o como herramienta en la mediación de conflictos.

La CNV es un modelo desarrollado por Marshall Rosenberg. Busca que las personas se comuniquen entre sí (y también cada uno consigo mismo) con empatía y eficiencia; también es llamada "comunicación empática" o "comunicación compasiva". Un principio clave de la comunicación no violenta es "la capacidad de expresarse sin usar juicios sobre lo que está bien o mal, sobre lo que es correcto o incorrecto", por eso se busca expresar sentimientos y deseos (necesidades), en lugar de expresar críticas o juicios morales. Rosenberg destaca la función primordial del lenguaje y del uso que hacemos de las palabras, es decir, del hablar y escuchar, que puede ayudarnos a conectarnos con nosotros mismos y con otras personas de manera que aflore nuestra compasión natural.

Rosenberg usa la expresión "No violenta" en el mismo sentido que Gandhi al referirse a la compasión que el ser humano expresa de un modo natural cuando renuncia a la violencia.

Supone sustituir nuestras pautas de responder a los juicios y a las críticas de otras personas con defensividad, evitación o ataque, por otras en la que predomina la empatía, incluyendo la autoempatía. Esto permite que percibamos de forma diferente nuestras intenciones y relaciones. Las reacciones de resistencia, defensa y violencia quedan reducidas al mínimo, ya que cuando nos centramos en clarificar lo que observamos, sentimos y queremos ("necesitamos"), en lugar de dedicarnos a diagnosticar y juzgar, tiende a surgir de forma natural la compasión.

Cuando damos algo de corazón, sentimos una alegría que nos sale de dentro porque deseamos enriquecer la vida de la otra persona. Es algo que beneficia tanto al que da como al que recibe. El que da siente crecer su autoestima, una reacción que experimentamos al ver que nuestros esfuerzos contribuyen al bienestar de otra persona.

La CNV incluye cuatro pasos:

1. Observar lo que ocurre realmente en una situación dada, lo que dicen o hacen los demás. Observarlo, "escucharlo", sin ningún juicio ni evaluación. Observación sin evaluar.
2. Investigar cómo nos sentimos ¿nos sentimos ofendidos, asustados, alegres, divertidos, irritados etc.? Sentimiento.
3. Identificar cuáles de nuestros deseos-metas ("necesidades") guardan relación con los sentimientos que hemos descubierto. Buscar el deseo genuino (Como en la hierba que rompe el suelo para vivir, no para destrozarlo). Y expresarlo de forma adecuada. Necesidad.
4. Hacer/te una petición dirigida a tratar de conseguir la meta o el deseo (necesidad) genuino. Petición.



## Educación para la paz, marco normativo

La educación en derechos humanos y para la paz se fundamenta en el derecho internacional de los derechos humanos<sup>6</sup>. Este menciona las obligaciones que tienen los gobiernos para promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales de los individuos. Los derechos humanos están establecidos en los tratados internacionales, en el derecho internacional consuetudinario, en la constitución política y en las leyes internas del país. Nuestra constitución otorga el reconocimiento y garantía de los derechos humanos, los cuales se encuentran consagrados en el Título II y se clasifican como derechos fundamentales o de primera generación, derechos sociales, económicos y culturales o de segunda generación, y derechos colectivos y del ambiente o de tercera generación.

Dentro de este marco normativo es importante mencionar la educación como un derecho universal, el cual se establece en el artículo 26 de la Declaración Universal de los derechos Humanos:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

En este marco normativo se establece que el sistema educativo debe garantizar la formación en derechos humanos, desarrollar las competencias necesarias para vivir en armonía, generar los ambientes adecuados para el ejercicio de los derechos sociales, políticos y civiles, promover y defender los derechos humanos estableciendo una cultura de paz.

Abraham Magendzo (2000) resalta la importancia de incluir en el currículo la educación para los derechos humanos fundamentales, recuperar el sentido participativo, el enfoque problematizador y crítico, vincular la educación a la realidad y promover relaciones de comunicación horizontal entre docentes y estudiantes, basados en la confianza y el reconocimiento del otro.

El conocimiento de los derechos humanos-cuyo interés es la regulación y el control de la acción social y cuyo objetivo es fomentar la actuación como sujetos de derechos- implica conocer un marco normativo de leyes e instituciones dedicadas a su promoción y defensa e interpretar los procesos históricos y sociales que les han dado origen.

El ciudadano se debe considerar como una persona competente, capaz de contribuir a frenar maltratos, discriminaciones y violaciones de los derechos humanos, incluso si esas prácticas son aceptadas normalmente por un grupo social.



6 Son reconocidos en documentos internacionales rotulados de “derechos humanos”, especialmente la Declaración Universal de 1948, los Pactos de derechos civiles y políticos y Derechos Económicos, sociales y culturales de 1966 y la Convención americana de derechos humanos (ley 16 de 1972)



Para que realmente se dé una verdadera formación ciudadana en derechos humanos, es fundamental involucrar a toda la comunidad educativa en el proceso: estudiantes, docentes, directivas, padres de familia y sectores de la comunidad.

## Metodología

Esta investigación se sitúa en el enfoque comprensivo-crítico, el cual contribuye a develar los sistemas simbólicos que los sujetos activan para aprehender el mundo y transformarlo. Para la recolección de información se utilizaron diferentes instrumentos y/o herramientas de acuerdo a los intereses investigativos de cada institución educativa.

Si bien es cierto que cada una de las investigadoras busca profundizar en la compleja realidad de su respectivo contexto o espacio educativo, dichas realidades cambian permanentemente en relación con lo que social, cultural, histórica, política y económicamente sucede.

## Línea de tiempo-I.E.D. Fabio Lozano Simonelli

Según Barragán, G y Amador J (2014) “Las circunstancias de orden social, económico y político en la Colombia de principios de siglo XXI demandan de la sociedad y del Estado iniciativas que favorezcan la convivencia, la paz y la transformación comprometida de las prácticas que históricamente han fomentado la exclusión y la desigualdad” (Pág. 3). Es imprescindible crear mecanismos para reconstruir el tejido social, condición indispensable para convivir de manera más justa, equitativa e igualitaria.

Una buena herramienta para conocer la realidad que viven los estudiantes es hacer una línea del tiempo. Esta permite construir una memoria al ubicar los hechos de manera gráfica en orden cronológico. Sobre la línea se van dibujando o escribiendo los acontecimientos más destacados. Hay muchas formas de hacer una línea del tiempo, la innovación ayudará a que el colectivo se sienta más protagonista.

A través de la construcción colectiva de la línea de tiempo se construye una memoria histórica, “un área de investigación de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación de Colombia que tiene como misión elaborar una narrativa integradora e incluyente sobre las razones para el surgimiento y la evolución del conflicto armado interno, sobre los actores e intereses en pugna, así como sobre las memorias que se han gestado en medio del mismo, con opción preferencial por las memorias de las víctimas y por las que han sido hasta ahora suprimidas, subordinadas o silenciadas. A través de esta propuesta de recolección de la información se desea que la historia tenga significado para los niños como una herramienta para comprender mejor el presente de un pasado y aprender a intervenir en el futuro de un presente”. Tomado de Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica (2009).

A través de la aplicación de este instrumento a estudiantes en situación de desplazamiento, se busca identificar la percepción del territorio-donde fueron desplazados y Bogotá-, los sentimientos que surgieron en estos dos espacios, las necesidades no satisfechas y los derechos vulnerados y legitimados allí. Mediante su



socialización, se espera construir una memoria social, motivar a los estudiantes mediante unas preguntas orientadoras, el uso de diversos emoticones y cuatro listados: necesidades humanas, sentimientos cuando nuestras necesidades no están satisfechas, sentimientos cuando nuestras necesidades están satisfechas y sentimientos mentales.

Para realizar el análisis de las líneas de tiempo, tanto individuales como colectivas, se utilizarán las siguientes categorías:

*Derechos:* permitirá establecer los derechos vulnerados y legitimados de los estudiantes en el transcurso de su historia de vida, con el fin de prestar una atención adecuada, pertinente y oportuna a la población que atiende la IED.

*Territorio:* posibilitará obtener información sobre cómo los estudiantes perciben tanto el territorio donde fueron desplazados como el territorio de Bogotá. Se espera comprender los significados que adquiere el territorio en la vida de los estudiantes.

*Sentimientos:* facilitarán entender las necesidades satisfechas e insatisfechas.

*Necesidades:* Valores, deseos que dan origen a los sentimientos

## Historias de vida- I.E.D. República Bolivariana de Venezuela

El proyecto “Hu-ellas” liderado por la educadora especial Belkis Gimena Briceño Ruiz, del Colegio República Bolivariana de Venezuela, trabaja las historias de vida (H.V.). Parte del hecho de que lo social implica historicidad y procura la visibilización de las diversas formas de violencia contra la mujer, tema que tiene tanto de largo como de ancho.

Al recurrir a éste método se pretende “*derribar el muro defensivo tradicionalmente colocado al pie de la cultura entendida como capital privado*” (Ferraroti, F. 2007). El trabajo investigativo a partir de las H.V., requiere de un acercamiento cuidadoso y respetuoso a los entrevistados, de empatía para “*colocarse en la misma longitud de onda del interlocutor*” (ibid), permitiendo que tanto el investigador como el investigado establezcan una relación de confianza importante.

La H.V., como método se reconoce “*como un texto. Un campo, un área más bien definida. Algo vivido con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, se cifra y su significado*” (ibid). La H.V. no solo brinda información sobre hechos, situaciones, sucesos y acontecimientos, ya que el investigado termina habitando o poblando esa realidad y encarnando lo que se convierte en “nuestra realidad”. Es así como la H.V. contribuye a consolidar la memoria histórica de los sujetos, pueblos, y culturas.

## Encuesta - I.E.D. Villamar

El instrumento aplicado es la I.E.D. Villamar fue la encuesta con preguntas cerradas y abiertas. Esta herramienta es el recurso más común y empleado, gracias a su practicidad a la hora de recoger información para su posterior análisis: “Tal vez



el instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández Sampieri, 2010).

En la reunión de padres el 16 de septiembre, se entregaron 94 encuestas, en las dos sedes y jornadas, a familiares de los niños desplazados. Se solicitó a los acudientes que llenaran la encuesta en los salones de clase, para evitar que en casa no la diligenciaran o que la extraviaran. Ese día llegaron 20 encuestas desarrolladas. Además de las preguntas, se indaga a los acudientes la edad de quienes diligencian la hoja, el número de hijos y de qué lugar de Colombia vienen, datos que son interesantes a la hora de llevar a cabo un análisis en materia de desplazamiento, biopedagogía y territorio.

## Relato I.E.D. Rafael Bernal Jiménez

Los relatos de vida es una técnica que ha sido empleada con diferentes funciones: investigación, en intervenciones o como una herramienta testimonial. Articula la dimensión subjetiva y social, desarrollando significados subjetivos de experiencias y prácticas sociales de manera abierta en un ambiente de confianza, de respeto, de escucha activa y participativa.

El proyecto “Lentes sensibles a nuestra condición de seres humanos y humanos” dirigido por la docente Sandra Milena Villada Hernández del colegio Rafael Bernal Jiménez, utiliza la metodología relatos de vida, aportando una lectura de lo social, a través de la construcción del lenguaje, que permitió visibilizar las formas de violencia presentes en la cultura patriarcal para contribuir a la igualdad de hombres y mujeres.

## Contextos

Los colegios que participan en la presente investigación son colegios distritales ubicados en Bogotá.

El Colegio Fabio Lozano Simonelli<sup>7</sup> se encuentra ubicado en Usme, localidad quinta de la ciudad de Bogotá. Su población pertenece, en su mayoría, a los estratos 1 y 2. Muchas de las familias son oriundas de Bogotá, pero también hay un gran número provenientes de otras regiones del país como el Tolima, los Llanos Orientales, Santander, el Pacífico y Boyacá, quienes llegaron a la capital por situaciones de desplazamiento forzado, huyendo de la violencia y la pobreza, en busca de mejores oportunidades. En la comunidad se observan dificultades derivadas de la situación económica, ya que muchos habitantes están desempleados, también se presentan muchas disfuncionalidades en las familias.

En el colegio se conformó un grupo interdisciplinario de investigación compuesto por maestros y maestras de diferentes asignaturas del conocimiento: Química, Biología, Física, Sociales, Tecnología, Educación Física y Artes. Al grupo se unió la



Psicopedagoga. El objetivo era establecer puntos de encuentro entre las diferentes áreas y se plantearon unas categorías de análisis: cuerpo, género y violencia.

Se realizaron procesos de reflexión sobre la práctica docente, y se comenzó a estudiar el contexto de los estudiantes y sus características. Se aplicaron dos encuestas para averiguar los intereses, el contexto cotidiano y las actividades que llevan a cabo en el tiempo libre los estudiantes. Con estas indagaciones se buscaba reconocer el conocimiento socialmente significativo para los estudiantes y lograr que el contexto fuera tomado en cuenta en la construcción de los contenidos escolares, reconociendo a los estudiantes como sujetos de conocimiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El grupo de investigación se propuso como objetivos consolidar espacios de interacción académica que permitan el diseño, la implementación, la sistematización y la socialización de las experiencias pedagógicas, y fortalecer el diálogo entre pares académicos con el fin de contribuir al proceso de cualificación docente y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas a través del trabajo interdisciplinario.

El trabajo que se desarrolla dentro del grupo de investigación se enmarca en una metodología de investigación acción que apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador, mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes.

El colegio República Bolivariana de Venezuela<sup>8</sup> se encuentra ubicado en la localidad catorce denominada Mártires; cuenta con dos sedes, la sede A en la Calle 22A No.18B-42 del Barrio Santa Fe y la sede B en la Calle 22A No.25-52 en el barrio Samper Mendoza. La institución educativa distrital tiene amplia experiencia en la atención de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, específicamente con trastorno del espectro autista (TEA) y discapacidad intelectual o cognitiva (DI/DC). Atiende igualmente a niños y niñas en estado de protección, desplazamiento, niños y niñas indígenas, afrocolombianos y campesinos. La IED cuenta con dos modalidades de inclusión: inclusión al aula regular e inclusión en aula exclusiva para escolares con autismo (A.E.A). El A.E.A fue creada en el año 2005, inicialmente contaba con cinco niveles y atendía a 40 niños, niñas y jóvenes; sin embargo, hoy día sólo tiene tres (3) niveles y atiende a 24 escolares. El A.E.A cuenta con un equipo de profesionales constituido por tres (3) docentes titulares de aula educadoras especiales, profesor de educación física, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicóloga y trabajadora social. Un reto importante que asume la IED es el responder por las necesidades únicas y específicas de las diversas poblaciones que acoge.

El colegio Villamar<sup>9</sup> se encuentra ubicado en la localidad diecinueve, Ciudad Bolívar. Su población pertenece a los estratos uno y dos. Ofrece a los estudiantes una alternativa educativa permeada por el desplazamiento de muchas familias




---

8 Ver Anexo Fotográfico 1

9 Ver Anexo Fotográfico 1

víctimas del conflicto en varias regiones del país. El colegio brinda los espacios necesarios para desarrollar una formación ética, moral, espiritual, social, cultural, política, física y ecológica, orientando al estudiante hacia el respeto por las costumbres y tradiciones, y a la comprensión y respeto por las diferencias. La institución favorece la autonomía, la tolerancia y el pensamiento crítico, facilitando una relación adecuada y sana con el entorno social y natural. Ofrece primera infancia, primaria y básica secundaria (en dos sedes y jornadas). Además, cuenta con el apoyo de profesionales para la atención de las necesidades de niños incluidos en el aula regular (Síndrome de Down y Discapacidad Cognitiva). Se trabaja diaria y arduamente para borrar el estigma de la zona de Ciudad Bolívar, señalada por el pandillismo, el alto consumo y distribución de sustancias psicoactivas, la inseguridad y la pobreza.

El colegio Rafael Bernal Jiménez<sup>10</sup> ubicado en el barrio El Gaitán, en la carrera 53 N° 75-17 sede A (Bachillerato) y en la carrera 54 N° 78-85 sede B (primaria) de la localidad 12 de Barrios Unidos, es un colegio de jornada única. La mayoría de la población pertenece al estrato 3, aunque hay una presencia significativa del estrato 2. Los estudiantes viven principalmente en el barrio Gaitán, en Suba, en el barrio 12 de octubre y en San Fernando.

Su núcleo familiar es variado, 53.5% de las familias incluye la presencia del padre y la madre, el 2,04% solamente la del padre y el 27% la de la madre. El 1.02% se apoya con la presencia de abuelos y el 5,61% cuenta con la presencia de otras personas. En su mayoría, los padres de familia son empleados (un número significativo labora en la construcción de muebles y en restaurantes dentro del sector).

Los estudiantes de primaria muestran una marcada preferencia por el juego como medio para relacionarse, construir lazos de amistad y desarrollar su autoestima. Para el desarrollo del trabajo académico encuentran atractivas las actividades grupales y el desarrollo de pequeños proyectos en los que descubren información nueva y expresan sus conocimientos previos.

## Resultados

### Colegio Fabio Lozano Simonelli I.E.D

En esta ocasión, para contar con información que permitiera al grupo interdisciplinario de investigación continuar con la reflexión sobre la práctica docente y el ejercicio de comprender el contexto de los estudiantes y sus características, dentro de la categoría de análisis Violencia, se realizó la implementación de la actividad de línea de tiempo con 14 estudiantes de grados Noveno, Decimo y Once, de la Sede A en la jornada de la mañana. El objetivo fue indagar las percepciones que tienen los estudiantes sobre el territorio, los derechos que han sido vulnerados y legitimados, sus sentimientos frente a diversos sucesos de su vida y las necesidades no satisfechas.



Los estudiantes desarrollaron un escrito de su historia de vida, luego ubicaron los sucesos relevantes en la línea de tiempo, haciendo uso de los emoticones y abordando las preguntas orientadoras.

### Sectores de donde fueron desplazados

Vergel-Huila, San Miguel la Parada Putumayo, Cartagena del Chaira, Manizales, Quibdó-Chocó, Planadas-Tolima; Nariño, Puerto Lleras-Meta, Venezuela, Puerto López-Meta; Puerto Gaitán-Meta, Santa Marta, Villanueva-Casanare y Yopal-Casanare.

### Categoría derechos

Los estudiantes identificaron los derechos legitimados y vulnerados cuando vivieron en las regiones de donde fueron desplazados y cuando llegaron a Bogotá. Expresaron lo siguiente:

**Tabla 1. Categoría derechos**

Territorio	Derechos Legitimados	Derechos Vulnerados
Lugar de donde fueron desplazados	Alimentación Nacionalidad Vida Educación Recreación	Participación Vida digna Salud Libre expresión Integridad personal Niñez Tranquila
Bogotá	Educación Recreación Nacionalidad Vida Vivienda Salud	Alimentación Libertad Igualdad

Entre lo que mencionan los estudiantes con respecto al derecho a la alimentación se resalta: “es un derecho legitimado debido a que siempre teníamos que comer, caso contrario de lo que me sucede en Bogotá donde he tenido que aguantar hambre.” Este derecho ha sido legitimado en sus territorios de origen, pero en el desarrollo de su línea de tiempo, cuando son desplazados a Bogotá ha sido vulnerado. Manifiestan que los derechos que se han legitimado, es porque sus padres han estado pendientes, “peleando por mis derechos”. Con respecto al derecho de educación, en la mayoría de los casos es un derecho legitimado, sin embargo destacan que la educación que recibían era precaria debido a las condiciones de las escuelas, pues en un mismo salón estaban varios cursos y debían durar hasta el otro día en la escuela para resguardarse de los enfrentamientos entre la guerrilla y el ejército, todos manifiestan que ese derecho se legitima más cuando llegan a Bogotá, ya que han podido estudiar gratuitamente. Todos manifiestan que el derecho más vulnerado es el de vivir una niñez tranquila. En cuanto al derecho a la recreación, plantean que tenían más libertad cuando estaban en sus fincas y podían jugar con sus hermanos.



Los estudiantes reconocen los derechos que les fueron vulnerados y legitimados. Esto nos permite entender la variedad de situaciones y contextos que garantizan o no los derechos en los jóvenes, cuestionarnos los espacios que brinda la escuela para la protección de estos derechos, de manera que sean legitimados para los estudiantes. La biopedagogía nos permite concebir a los estudiantes como seres vivos que requieren el restablecimiento de los derechos que les fueron vulnerados en su vida.

### *Categoría territorio*

En el relato de su historia de vida, los estudiantes describen cómo era el lugar donde vivían y cómo perciben a Bogotá:

**Tabla 2. Categoría territorio**

<b>Derechos Legitimados</b>	<b>Derechos Vulnerados</b>
Lo recuerdan como algo maravilloso.	Lugar desconocido
Había más libertad por parte de sus padres.	Lugar peligroso, muchas bandas
Muchas zonas verdes, fincas, ríos.	Se sufre para conseguir trabajo
Hermosas playas.	Las personas son indiferentes
Donde se dio inicio su infancia.	Con mucho movimiento
Un lugar de mucha violencia.	Que a pesar de vivir en Bogotá no la conocen.
Resaltan los enfrentamientos entre la guerrilla, paramilitares y el ejército.	Un lugar incierto
El reclutamiento de jóvenes que hacía la guerrilla o los paramilitares.	Un lugar que ofrece oportunidades para salir adelante.
Perdida de sus espacios y animales como la casa, finca, ganado.	
Perdida de personas cercanas familiares, amigos	

Sus relatos revelan que en la mayoría de los casos, a pesar de las situaciones de violencia que vivieron en los lugares que habitaban, recuerdan gratamente el territorio donde vivían, ya que allí vivieron su niñez, compartían con su familia y amigos etc. En cambio, Bogotá se percibe como un territorio que no es el suyo, que son ajenos a él. De acuerdo a estas respuestas, es necesario plantear estrategias que permitan que los estudiantes conozcan y perciban a Bogotá como un territorio multicultural y con posibilidades para su formación como ciudadanos.

### *Categoría sentimientos*



Haciendo uso de los emoticones y relacionándolos con una lista de necesidades humanas, de los sentimientos cuando las necesidades son satisfechas, de los sentimientos cuando las necesidades no son satisfechas y de los sentimientos mentales, los estudiantes ubicaron los sentimientos experimentados a lo largo de la línea de tiempo. La clasificación de los sentimientos se realizó teniendo en cuenta el lugar donde fueron desplazados y estando en Bogotá. Al analizar la línea de tiempo se resaltan los siguientes aspectos:

**Tabla 3. Categoría sentimientos**

Territorio	Sentimientos cuando las necesidades son satisfechas	Sentimientos cuando las necesidades no son satisfechas
Lugar donde fueron desplazados	Feliz Amistoso	Temeroso Aterrado Atemorizado Alarmado Perturbado Enfadado Angustiado Afligido Dolido Inseguro
Bogotá	Liberado Optimista Restaurado	Consternado Asustado Preocupado Inseguro Triste Desanimado Desilusionado Desalentado Descorazonado Deprimido Confundido Incrédulo

Los sentimientos que más expresan los estudiantes son aquellos cuando las necesidades no son satisfechas, lo que más referencian en la línea de tiempo es la situación que vivieron en su niñez. En algunos casos, estos sentimientos continúan porque no encuentran en Bogotá un sitio seguro para su bienestar personal. Otros estudiantes consideran que en Bogotá se sienten tranquilos, optimistas de tener mejores oportunidades.

Es importante conocer los sentimientos de los estudiantes y entender lo que implicó para ellos vivir esas situaciones, con el fin de poder implementar estrategias que contribuyan a la construcción de territorios de paz, atendiendo las necesidades específicas de las poblaciones diversas que atiende la IED.

### *Categoría de Necesidades*

En el desarrollo de la línea de tiempo, cuando los estudiantes plantearon sus sentimientos con el uso de los emoticones, establecieron las necesidades básicas no satisfechas, tanto en el lugar donde fueron desplazados como en Bogotá.





**Tabla 4. Categoría de necesidades**

Territorio	Necesidades básicas no satisfechas
Lugar donde fueron desplazados	Protección Estabilidad Paz Exterior Paz Interior Dignidad Inclusión Participación
Bogotá	Amor Calidez Compañía Propósito Dignidad Inclusión Participación Igualdad

Los estudiantes establecieron sus necesidades básicas no satisfechas a través del reconocimiento de los sentimientos asociados a cada evento de su vida. La necesidad que la mayoría de los estudiantes encontró en el lugar de donde fueron desplazados, es la protección. A pesar de ser el lugar de su niñez, también era un lugar de mucha incertidumbre de lo que iba a pasar con sus vidas y con la vida de sus familiares, por esto tuvieron sentimientos de temor, angustia y alarma, los cuales se expusieron en la categoría anterior.

Ya en Bogotá, la necesidad que se presenta en la mayoría de estudiantes es la de inclusión. A pesar de que existen programas de protección a los desplazados, se han tenido que encontrar con personas o estamentos que no comprenden sus diferencias como la forma de hablar, sus costumbres, su tono de piel, su aspecto físico, entre otros. Con respecto al colegio, señalan que los profesores no contemplan que vienen de otras regiones de Colombia, cuya educación es diferente a la de Bogotá. Los contenidos son los mismos para todos, lo que hace difícil la comprensión de algunos temas. Un estudiante expresa: “Pase de ser la mejor estudiante a la peor”, otro dice: “Es que los temas son muy difíciles”. Consideran que no son incluidos cuando se diseñan las actividades para ellos. Los sentimientos que expresan frente a esta necesidad son incredulidad, tristeza, desánimo, depresión etc.

Es importante reconocer las necesidades básicas no satisfechas de los estudiantes para que se diseñen propuestas innovadoras al interior del aula. Se debe crear un contexto que genere en los estudiantes respeto por el otro, por su identidad, lo que permite reconocer las características particulares de los estudiantes en situación de desplazamiento y de esta manera garantizar una “educación para todos”.

Al finalizar, cada estudiante presentó su línea de tiempo y compartió sus memorias. Estas líneas de tiempo se fueron pegando en la pared, aunque debido al poco tiempo no se pudo construir una línea de tiempo colectiva. Se compartieron experiencias difíciles, que constituyeron retos emocionales grandes pero permitieron a las docentes identificar la importancia de comprender a los estudiantes desde su ser.



## Colegio República Bolivariana de Venezuela I.E.D. Huellas, un relato que compromete

*“... toda innovación se gesta y desarrolla desde el pasado histórico...”* (Calvo, 2008; p.58)

La educación inclusiva es un reto para la educación mundial. Responder con calidad a las necesidades únicas y específicas de las diversas poblaciones que se encuentran hoy día escolarizadas es una tarea compleja. Comprender la imbricada red de relaciones que se conforma en el aula de clase, donde interactúan niños, niñas y jóvenes afrodescendientes, indígenas, en condición de desplazamiento, campesinos, personas con discapacidad y/o con dificultades en el aprendizaje por múltiples factores, muestra la relevancia de la subjetividad en el proceso educativo.

El presente relato se escribe, no sólo desde un contexto particular “Colegio República Bolivariana de Venezuela<sup>11</sup>” y, específicamente, desde el trabajo que se adelanta en el “Aula Exclusiva para escolares con Autismo (A.E.A.)” como comunidad educativa inclusiva, sino desde ese lugar simbólico, esencial y especial donde transcurre la vida de los protagonistas de las múltiples realidades escolares.

Es necesario conocer y re-conocer las diversas realidades de la “mujer” en nuestro territorio escolar, su historia, sus luchas, sus sueños, anhelos, preocupaciones y proyectos, para fortalecer sus procesos identitarios, acompañar y alentar el florecimiento de sus capacidades y el garantizar una vida libre de violencias, con justicia y equidad para todas.

Así surge el proyecto de aula HUELLAS que busca visibilizar las realidades de las mujeres-en diferentes etapas de la vida y en diversas condiciones de existencia- a nivel local y distrital, con el fin de rendirles un sentido homenaje y perpetuar su existencia a través de las luchas por el respeto a la vida y al goce de una existencia libre de todas las formas de violencia.

El proyecto HUELLAS toma como base postulados de la biopedagogía como son la estrecha relación del ser humano con su entorno vivo, la comprensión de que el vivir y el aprender es un solo proceso, el asumir los espacios de aprendizaje como nichos vitales e integrar y asimilar que el acto de aprender involucra la mente, el cuerpo y el espíritu.

HUELLAS hace especial énfasis en el enfoque de derechos, el enfoque de género y el enfoque diferencial, fortalece la estrategia de “Escaridad Combinada” (E.C.), modalidad educativa innovadora implementada en el aula exclusiva para escolares con autismo desde el año 2011. Allí los niños, niñas y jóvenes de aula exclusiva y los niños, niñas y jóvenes de aula regular, aprenden juntos en espacios donde no se marcan diferencias para demeritar el funcionamiento del otro u opacar las capacidades, habilidades y destrezas de unos y otros. Por el contrario, los espacios de trabajo en E.C. invitan a la participación y aprendizaje de todos y todas, respe-



11 Actualmente atiende un promedio de mil escolares, de los cuales 300 presentan discapacidad y 110 específicamente Trastorno del Espectro Autista (TEA).

tando sus ritmos y estilos de aprendizaje, desde el potencial de todos y cada uno de ellos y ellas, a través del juego, la literatura, la exploración del medio y el arte.

La implementación de la E.C. en la IED República Bolivariana de Venezuela, sede B, jornada tarde, ha dado como resultado “comprender el valor de estar juntos en un espacio diverso e incluyente”<sup>12</sup>

En los diferentes espacios de aprendizaje, diseñados y adaptados para el trabajo en la modalidad de E.C. es importante resaltar la participación activa de los y las docentes de cada curso de aula regular –de preescolar a tercero-, del aula de inclusión inicial y del aula exclusiva para escolares con autismo, la participación de los padres, las madres y/o acudientes de los y las escolares e, incluso, de administrativos, personas de servicios generales y personal de vigilancia y seguridad de la IED.

Dentro de los principales logros y resultados alcanzados hasta el día de hoy en el proyecto Huellas, se destaca:

#### **Desde la información:**

- Visibilización de la violencia contra la mujer en sus diversas formas –sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial- a nivel local y distrital.
- Liderazgo y empoderamiento de la comunidad educativa frente a la concreción de acciones para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.
- Visibilización de los grandes aportes de la mujer al bienestar de la familia y al desarrollo de la sociedad.
- Reconocimiento y seguimiento de la atención diferenciada a las mujeres por sus necesidades y circunstancias específicas.

#### **Desde la prevención:**

- Diseño de material didáctico orientado a la prevención de situaciones que vulneran la integridad de los niños, niñas y jóvenes.
- Fortalecimiento de las subjetividades para la construcción de territorios de paz.
- Empoderamiento de las mujeres-en cualquier etapa y condición de vida- en la lucha por sus derechos.

#### **De atención:**

- Diseño e implementación de talleres de padres, madres y/o cuidadores frente a la prevención de cualquier forma de violencia contra las mujeres.
- Publicación de artículos como estrategia de comunicación dirigida a la movilización social de la comunidad educativa contra cualquier forma de violencia contra las mujeres.



12 Estudio IDEP RED. Fundamentación conceptual del trabajo en red como estrategia de cualificación de maestros y maestras. Fundación Universitaria Cafam. Bogotá, 2015. p.70.

Otras acciones desarrolladas a lo largo del año que muestran la fuerza del proyecto HUELLAS en modalidad de E.C. son:

- Elaboración de la “Cartilla de los derechos de los niños, niñas y jóvenes” con el apoyo de padres, madres, cuidadores y docentes de aula.
- Adaptación de literatura co-educativa o literatura no sexista.
- Adaptación de literatura infantil en el tema de construcción de territorios de paz. Por ejemplo: El señor Guerra y la señora Paz de Joan de Feu Prats, editorial Edebe y La guerra que no fue de Gabriel F. Tarancón, editorial Estrella Polar.
- Conocimiento de historias de vida de mujeres -víctimas de la violencia- de la localidad y el distrito capital. (Sandra Catalina Vásquez Guzmán-9 años-, Rosa Elvira Cely-35 años)
- Cine foros con películas que abordan las temáticas de perspectiva de género, enfoque diferencial y enfoque de derechos.
- Conmemoración de fechas importantes en el calendario académico, contextualizando diversas situaciones y realidades socio-histórico-culturales.
- Visita a la casa de la moneda y exposición de billetes en honor a Sandra Catalina Vásquez Guzmán y exposición de mándalas en honor a Rosa Elvira Cely en el mismo museo.

En conclusión, HUELLAS es un relato que compromete a la socialización de las diversas narrativas que buscan la visibilización de la mujer para dignificar su existencia y rendir honor a aquellas que son símbolo de la afirmación de la vida, de la potenciación de nuevas generaciones, que encarnan los derechos fundamentales y universales para que no se vuelvan a repetir los actos de los que fueron víctimas. Este proyecto trascendió el aula y la escuela para posicionarse en la comunidad, con el único objetivo de lograr encuentros de todas las personas por el cuidado de la vida, por la pedagogía de la vida.

### Colegio Villamar I.E.D.

Se tomó una muestra de 20 familias desplazadas por la violencia que están dentro de las dos sedes (A y B) y jornadas (mañana y tarde), que asistieron a la última entrega de informes académicos, acontecida el 16 de septiembre de 2016. Los datos arrojados son los siguientes:

- Rango de edad de las personas encuestadas: entre 22 y 47 años
- Lugares de donde han sido desplazados en Colombia: Rioblanco (Tolima), Buenaventura, Dorada (Caldas), Cimitarra (Santander), Bogotá, Vista Hermosa (Meta), Caquetá, Arauca, Bolívar (Santander), Puerto Rico (Caquetá), Boyacá, La Uribe (Meta).
- Número de hijos: entre 1 y 7
- Fechas de desplazamiento: entre 1976 y 2013



## ***Pregunta***

Ante la pregunta sobre los factores que ocasionaron el desplazamiento de los lugares de origen, 17 personas aseguraron que el factor clave fue el conflicto armado que se presentaba en ese momento en el territorio, Violencia de género una persona, difícil situación económica y pocas oportunidades laborales una; y solo una persona no colocó nada, para un total de 20 respuestas.

### ***Descripción de la llegada a Bogotá:***

Los encuestados narran experiencias bastante difíciles. Únicamente salieron con la ropa que tenían puesta porque lamentablemente no se les dio tiempo para nada, algunos llegaron a Bogotá a refugiarse en casa de familiares, otros no tenían contactos en la ciudad, muchos de ellos sin recursos ni pertenencias; otros recibieron ayuda por parte de la Cruz Roja. En general manifiestan no estar acostumbrados a la ciudad, a lugares desconocidos y con un futuro incierto, sin trabajo. Otros desde el terminal fueron enviados al programa de atención a víctimas donde se les brindó ayuda.

### ***Motivos por los cuales se abandonó el territorio:***

Algunos no quisieron dejarse extorsionar de las FARC, a otros la guerrilla los amenazaba y frecuentaba su vivienda, otros abandonaron su territorio por temor al paramilitarismo, otros tuvieron que vivir el horror de los asesinatos de varios miembros de la familia. En otros casos, quienes estaban al margen de la ley querían integrar los hijos de las familias a la guerrilla. Las familias cuentan o describen que, en general, abandonaron su territorio por el conflicto armado.

### ***Después de llegar a Bogotá, se ha sentido:***

Dos de las personas que se encuestaron coincidieron que al llegar a Bogotá se sintieron discriminadas, dos personas se sintieron excluidas de la sociedad, tres personas se sintieron acogidas por otras personas que les brindaron su ayuda, dos personas no saben o no responden y once personas manifestaron sentirse motivados para salir adelante después de la difícil situación de desplazamiento vivida.

### ***Qué personas le han colaborado en el proceso de llegar a Bogotá:***

En esta pregunta se encontró que algunas personas manifestaron no tener colaboración y apoyo de ningún estamento o persona (5); otros manifiestan que al dirigirse a la unidad de víctimas encontraron apoyo (5); otros fueron apoyados por otras personas diferentes a las instituciones o programas mencionados anteriormente (3), otros recibieron ayuda del ICBF, otras personas no sabían o no respondieron (3), y los dos últimos encuestados cuentan que familiares e IDIPRON ayudaron en el tortuoso proceso de llegar a una ciudad que no conocen y que no brinda mayores oportunidades.

### ***Relación con el entorno que lo (la) rodea:***

Algunos escogieron la opción donde enseñan a sus hijos y/o conocidos a conservar el medio ambiente (11), otros manifiestan ayudar ellos mismos a cuidar su entor-



no (8), otros aseguran que sinceramente son conscientes del daño que les puede causar a sus hijos, a las familias y en general al otro, cuando no se actúa responsablemente; cuatro encuestados aseguran no saber o no responden.

### ***Estrategias para mejorar la relación entre usted y las demás personas:***

Los (as) encuestados (as) aseguran que algunas de las estrategias podrían ser: tratar de ser sociables, escuchar a los demás, no generar conflictos, invitar a cuidar nuestro medio ambiente, trabajar por los valores del respeto y la tolerancia, inculcar valores a los hijos, tomar conciencia de la situación que están viviendo sin hacerse daño, tener más comunicación o diálogo con quienes los rodean, trabajar con valores como el compromiso y la solidaridad; otros aseguran que es necesario colaborar con la limpieza para ayudar a conservar el medio ambiente.

A pesar del dolor que causa la guerra en las familias desplazadas, y de las consecuencias que traen para quienes componen los hogares encuestados, en sus respuestas hay optimismo frente a lo que sigue de ahora en adelante, atrás quedó la angustia de saber que han salido de su territorio sin pertenencias, por temor a la muerte o al daño a sus familias, hablan con seguridad sobre continuar con una relación de cordialidad hacia el otro que se encuentra a su lado, y que no tiene nada que ver con todo lo vivido en el pasado; no hay rencores ante la vida y los demás, solo esperanza para seguir trabajando y así tener algo mejor, dando a sus hijos (as) un mejor bienestar.

Bogotá les dio la oportunidad de empezar una vida nueva, más tranquila, aunque llena de dificultades. Muchos comienzan otro proceso sin el apoyo de nadie, porque el rechazo y la discriminación también se hacen presentes, sienten que hay que empezar y que en juego está el bienestar y el futuro de su familia y el propio. No se quedan estáticos y poco a poco inician un lento proceso de acomodamiento. Familias desplazadas que han llegado desde 1973 recuerdan con tristeza ese episodio de desplazamiento, material invaluable cuando de contar experiencias propias se trata.

La mayoría de las personas encuestadas pertenecen al grupo de los desplazados por el conflicto armado que los hizo salir de sus tierras para no volver. A pesar de que en su territorio tenían lo necesario para vivir, los protagonistas de estas experiencias saben que, aunque ya no están en sus parcelas o fincas, es necesario cuidar el medio ambiente que nos rodea, así ya no tengan la posibilidad de respirar el aire del campo que antes tenían. Quieren transmitir a sus hijos (as) el amor por la naturaleza y por lo que los rodea, a través de la vivencia de valores como el respeto, la tolerancia, el compromiso y la solidaridad. Saben que aunque están lejos de los lugares que abandonaron por fuerza mayor, es fundamental orientar a sus hijos (as) para que no destruyan su entorno, haciéndose partícipes de un proceso biopedagógico que contribuya a enseñar el amor a la vida, inclusive después de la guerra.

### **Colegio Rafael Bernal Jiménez I.E.D.**

El proyecto “Lentes sensibles a nuestra condición de seres humanas y humanos” desarrolla una propuesta en educación y género para el ciclo II (grado tercero y cuarto). Se trabaja con una población de 50 estudiantes del colegio Rafael Ber-



nal Jiménez I.E.D. con jornada única desde el año 2015. Se plantea basado en la concepción de género que tiene en cuenta cómo socialmente se construyen desigualdades en la diferencia sexual, dando significado a normas, valores y relaciones que marcan la conducta y las oportunidades de las personas en función de su sexo. Estas normas se configuran como estereotipos y roles atribuidos a cada cuerpo denominado masculino o femenino, estableciendo en cada uno saberes diferenciados, prácticas sociales y relaciones de poder que generan desigualdades y desventajas en las mujeres, subordinadas a los hombres.

Este proyecto responde a la necesidad de establecer una igualdad de derechos y de oportunidades para los estudiantes. Fue necesario realizar un análisis de las subjetividades de los niños y niñas, las relaciones, imaginarios, creencias e ideas que poseen sobre el sexismo y la sensibilidad diferenciada entre hombre y mujer, con el fin de llegar a acuerdos de grupo para evitar discriminaciones u otras formas de violencia que se gestan en las relaciones.

El proyecto se desarrolla mediante cinco ambientes de aprendizaje y en grupos de 25 niños y niñas de grado tercero y 25 niñas y niños de grado cuarto, rotando cada 20 minutos por cada ambiente; en total son dos horas de trabajo pedagógico con cada grupo. Cada sesión está diseñada en un formato de planeación de secuencia didáctica, el cual contiene el propósito, la temática y las estrategias para cada ambiente con el fin de que sea un proceso continuo y progresivo.

Las actividades didácticas llevan a identificar diferentes situaciones problemáticas y a la reflexión sobre las mismas para que, a partir de las necesidades reconocidas, se integren saberes y se construyan soluciones, asumiendo el estudiante rol de sujeto creador, sujeto participativo y transformador de su propia realidad. Los espacios que se ofrecen en los ambientes de aprendizaje son enriquecidos con diversos materiales didácticos y dinámicos adaptados a las diferentes necesidades educativas de los niños y niñas.

Así mismo, una vez al mes se invita a los padres a participar de las actividades programadas para que la educación en género sea extensiva.

Se considera importante construir un ambiente escolar que favorezca el desarrollo de habilidades, valores, conocimientos, motivaciones y prácticas personales, así como la construcción de relaciones humanas donde se cuide la dignidad propia y la de los demás en los diferentes espacios en los cuales participan los niños y niñas, tales como la escuela, la familia, la localidad y la ciudad. Esto con el fin de propender por la armonía con la naturaleza desde la solidaridad, el respeto por la diversidad, la lectura crítica de la realidad y la participación para ser protagonista del cambio. En este contexto se hace necesario reflexionar con los estudiantes sobre diferentes situaciones que conlleven a la formación en equidad de género.

La estrategia impactó positivamente al vincular afectivamente a los padres de familia, incentivándolos a analizar prácticas cotidianas marcadas por el lenguaje sexista, desarrollar capacidades esenciales en los niños y niñas aportando a la construcción de espacios de fortalecimiento individual, de vínculos con otros seres humanos, contribuyendo al pleno ejercicio de sus derechos y reconociendo las diferencias con el propósito generar una convivencia armónica en el colegio.



Las niñas y los niños pudieron hacer un análisis del lenguaje empleado que genera diferencias de género, las formas de discriminación de sexo presentes en la vida escolar y familiar, las exclusiones que se dan frecuentemente y las formas de violencia física o verbal. De esta manera se hicieron conscientes del valor de la igualdad y la necesidad de transformar estas prácticas, para la construcción de una democracia centrada en los seres humanos. Esto se logró mediante la producción de textos literarios, lecturas comprensivas, la escucha activa como forma de reconocer y valorar al otro.

Uno de los desafíos del proyecto es seguir modificando las prácticas culturales de las niñas, niños, padres de familia, docentes y demás personal de la institución que a diario se ponen a prueba. Hay un desconocimiento respecto a la de educación en género y si se presentan dificultades convivenciales, califican el proyecto negativamente porque los cambios en las niñas y niños no son evidentes. Por eso es importante hacer consciente a toda la comunidad educativa de investigar en el tema de género, para que se evidencien verdaderas transformaciones a partir de la participación activa de quienes intervienen en el proyecto.

Se sugiere desarrollar las competencias ciudadanas esenciales: la dignidad y los derechos humanos, el sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, deberes y respeto por los derechos de todos, sensibilidad y manejo emocional e identidad.

Se busca transversalizar el proyecto en las áreas de ambiente, derechos humanos, ética del cuidado y autocuidado, participación social y política, diversidad. Igualmente incorporar nuevas formas de construir conocimiento que promuevan entornos educativos integrales, flexibles, incluyentes y contextualizados a las características de las niñas y los niños de nuestro colegio.

En 2016, el proyecto recibió un incentivo y reconocimiento por la experiencia pedagógica en el marco de la oralidad, lectura y escritura a través de ambientes lúdicos de aprendizaje, por parte de la Secretaría de Educación.

## Conclusiones

El conocimiento es una construcción social. La estrecha relación entre pensar, sentir y actuar es imbricada, y cuando se entra en interacción con otros y otras se enriquece. Este trabajo en red consiguió que cada vez más manos humanas, trabajaran juntas para transformar realidades (parafraseando a Paulo Freire (1971)). Se enriqueció el trabajo pedagógico, didáctico y disciplinar de las autoras, a través del fortalecimiento del rol de las maestras investigadoras.

El diseño de ambientes de aprendizaje-en relación permanente con los estudiantes de las IED- que respondan a las necesidades específicas de los mismos, posibilita la reflexión pedagógica para la construcción de territorios de paz.

La biopedagogía, como modelo pedagógico para el fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje, enfatiza en la comprensión del aprendiente desde su integralidad-mente, cuerpo y espíritu- y genera ambientes adecuados para su desarrollo.





La pedagogía para la paz es un ejercicio de educación para el desarrollo emocional, los valores morales y la responsabilidad ciudadana, donde la justicia, el desarrollo, la democracia y los derechos humanos son aspectos fundamentales para construir territorios de paz. Es necesario que las IED comprendan los alcances de las negociaciones de paz que se construyen en las comunidades para aprender a vivir con justicia y democracia.

La historia de vida (H.V.) como método, permite reconocer, visibilizar y comprender infinidad de realidades. Metafóricamente hablando, dichas realidades conforman las polifonías de la diversidad donde sus silencios son música. Es relevante entender e interpretar los silencios, sincronizar la gran cantidad de voces y acompañar a los protagonistas de la historia en la incertidumbre de sus vidas y sus múltiples estados de resiliencia. La H.V. fortalece la identidad personal, social y cultural de cada ser humano, invita a vivir, compartir y celebrar las diferencias en un contexto educativo incluyente.

Los relatos de vida, contribuyen a reconocer que los sentires propios y de los demás, ayudan a explicar los diferentes puntos de vista frente a temáticas planteadas y a ser protagonistas de las propias narraciones o de las narraciones de otros. Igualmente, permiten la construcción de identidad, dando sentido a las acciones, a lo vivido. Fue una herramienta valiosa para reconstruir una experiencia pedagógica orientada a fomentar la igualdad social y una educación no sexista.

La construcción de líneas de tiempo, como estrategia metodológica, posibilita una reflexión desde una secuencia cronológica de los acontecimientos que marcaron las vidas de los estudiantes. De esta manera posibilita la reconstrucción de la memoria (la vida histórica) de los participantes, quienes resignifican su identidad. En este sentido, se constituye en una herramienta que fomenta la creación de experiencias en la escuela que garantizan una educación diversa e incluyente.

El aporte que la encuesta hace en este trabajo investigativo consiste en establecer un vínculo más fuerte entre la cotidianidad de las vivencias en el aula y la realidad de cada una de las familias afectadas por el conflicto en varias partes del país. No se trata de un simple cuestionario de análisis desde lo común, sino que atiende a referenciar los aspectos más significativos desde las experiencias propias. Desde allí también se construye territorio y biopedagogía, porque fortalece el sentido de la vida a partir del dolor y el sufrimiento que produjo el desplazamiento, dolor que es retomado en los salones de clase.

## Bibliografía

- Barragán, D. y Amador, J.C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Revista Itinerario Educativo* (64).
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (Colombia). Grupo de Memoria Histórica (2009). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogotá: Editorial Fotoletras.
- Delgado R., Lara L. (2008) *De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas*. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Revista No. sept-dic. ISSN 1657-9267. p. 679.



- Estudio IDEP RED. Fundamentación conceptual del trabajo en red como estrategia de cualificación de maestros y maestras. Fundación Universitaria Cafam. Bogotá, 2015. p.70.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2006. *Desarrollo de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía*. UNICEF, Argentina. Primera Edición. Mayo de 2006. ISBN: 987-9286-53-9, p.23.
- Freire, Paulo (1971). *Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido*. Santiago de Chile: Ediciones Camilo.
- Hernández S., R. (2010). *Metodología de la Investigación*, Quinta Edición. México D.F.: McGraw-Hill.
- López M., Maturana, H., Pérez, A., Santos, M. (2003). *Conversando con Maturana de Educación*. Madrid: Editorial Intermilenio.
- Martín-Barbero J. (2012). De la Comunicación a la Cultura: perder el “objeto” para ganar el proceso. *Revista Signo y Pensamiento (Vol. III, Número 5)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación Social.
- Martín-Barbero J. (2003). Retos culturales: de la comunicación a la educación. Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia. *Revista Nueva Sociedad*, Buenos Aires.
- Maturana, H. e Nisis, S. (1997). *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen Ediciones
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la Convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Nussbaum, Martha. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Herder.
- Secretaría de Educación (2014). *Educación para la Ciudadanía y la convivencia*. Documento marco Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia.
- Rosenberg, M. (2006). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Casa Aldea Editores.

### **Cibergrafía**

- Arnaiz Sánchez, Pilar (S.F.) *“Educar en y para la diversidad”*. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Extraído de: Soto Pérez, F.J. y López Navarro, J.A. (2000). Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Tomado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/4-2000.pdf> el 28 de julio de 2016.
- Booth, T y Ainscow M. (2002) Índice de inclusión. Tomado de: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Cornejo Marcela., Mendoza F., Rojas R. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño Metodológico. <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>
- Escuelita de formación de formadores en géneros. Frente popular Darío Santillán. Módulo 1.
- Flores Davis, Luz Emilia (2012). Aprendencia en la docencia y construcción de conocimiento biopedagógico. Tomado de <http://itec-esp.macam.ac.il/portal/ArticlePage.aspx?id=502>
- Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales. MEN 2006 [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf).



Jiménez Porras, Vanessa (2012). La biopedagogía: el aprendizaje en comunidades aprendientes. Tomado de <http://revistaeduxxi.blogspot.com.co/2014/04/la-biopedagogia-el-aprendizaje-en.html>.

Lineamientos Distritales Para La Aplicación De Enfoque Diferencial. Diciembre 2013. Tomado de [http://lineamientos\\_distritales\\_para\\_la\\_aplicacion\\_de\\_enfoques\\_diferenciales\\_19-12-2013\[1\]%20\(2\).pdf](http://lineamientos_distritales_para_la_aplicacion_de_enfoques_diferenciales_19-12-2013[1]%20(2).pdf) el 20 de Agosto de 2016.

“Mujeres y participación ciudadana: contribuciones al Desarrollo, la Igualdad de Género y la Gobernabilidad desde el Voluntariado”. Estudio Comparativo: Argentina-Bolivia-Ecuador Abril de 2012, p. 28. Tomado de [www.unv.org/fileadmin/photodb/.../Cuaderno\\_11\\_estcomp\\_AR\\_Bol\\_Ecu\\_esp.pdf](http://www.unv.org/fileadmin/photodb/.../Cuaderno_11_estcomp_AR_Bol_Ecu_esp.pdf) el 30 de Agosto de 2016

Roca Elia., (S.F.). Comunicación no violenta Manejo de Conflictos. Empatía y autoempatía. Tomado de <http://www.cop.es/colegiados/PV00520/>.

Vinades Díez Julio (S.F.). La educación para la paz y la no violencia. Revista Iberoamericana. Tomado de <http://rieoei.org/experiencias146.htm>

### Recursos electrónicos

Colmenarejo, Rosa (2016) Enfoque de capacidades y sostenibilidad. Aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum Ideas y Valores, vol. LXV, núm. 160, abril, 2016, pp. 121-149. Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia

Ferrarotti, Franco. (2007) Las historias de vida como método. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 14, núm. 44, mayo-agosto, pp. 15-40. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. Publicado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402>

Los Nuevos sentidos del desarrollo. Carlos Useche. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto. 2008.

[https://www.academia.edu/24164537/Los\\_Nuevos\\_sentidos\\_del\\_desarrollo.\\_Ciudadan%C3%ADas\\_emergentes\\_paz\\_y\\_reconstituci%C3%B3n\\_de\\_lo\\_com%C3%BAn](https://www.academia.edu/24164537/Los_Nuevos_sentidos_del_desarrollo._Ciudadan%C3%ADas_emergentes_paz_y_reconstituci%C3%B3n_de_lo_com%C3%BAn)  
[file:///C:/Users/sandra/Downloads/Documento%20Ciudadan%C3%ADas%20enfoques%20Cr%C3%ADticos%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/sandra/Downloads/Documento%20Ciudadan%C3%ADas%20enfoques%20Cr%C3%ADticos%20(2).pdf)

Ciudadanías enfoques críticos. Oscar Useche Aldana. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto. 2011.



## ANEXOS

### Anexo fotográfico 1

IED Fabio Lozano Simonelli. Sede A



IED República Bolivariana de Venezuela. Sede B. Jornada Tarde



IED Villamar – Sede A, Barrio Villa Gloria, Ciudad Bolívar



IED Rafael Bernal Jiménez







# Construcción de territorios de paz a través de la participación ciudadana y la comunicación no violenta en las redes sociales. El caso de tres colegios

Leydy Garay Álvarez<sup>1</sup>  
Adriana Valbuena<sup>2</sup>  
Juan Carlos Velásquez García<sup>3</sup>

## Presentación

El siguiente trabajo fue elaborado en el marco de la propuesta del Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas *Construcción de territorios de paz: subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la no violencia – Nodo Pedagogías para la comunicación No violenta*.

Los docentes participantes integramos la Red Distrital de Docentes Investigadores REDDI y pertenecemos a los colegios distritales Saludcoop Norte IED, Eduardo Umaña Mendoza IED y Diego Montaña Cuéllar IED, de las localidades Usaquén y Usme de la ciudad de Bogotá.

Nuestra propuesta surge de compartir intereses relacionados con el tema de la lectura, la escritura y las tecnologías de la información y las comunicaciones TIC, por lo que nos integramos al nodo *Pedagogías para la comunicación no violenta*, y nos concentramos en investigar las redes sociales y la comunicación como estrategia de participación ciudadana.



---

1 Docente Colegio Saludcoop Norte  
2 Docente Colegio Diego Montaña Cuéllar  
3 Docente Colegio Eduardo Umaña Mendoza

La red resultante de este proceso, integrada por los docentes Leydy Garay, Adriana Valbuena y Juan Carlos Velásquez, se denominó *ComunicaTIC*.

## Introducción

El siguiente trabajo pretende determinar cómo se pueden construir territorios de paz a través de la participación ciudadana y la comunicación no violenta en las redes sociales, para ello se estudiaron los casos de tres colegios distritales: Colegio Saludcoop Norte IED, Colegio Umaña Mendoza IED y Colegio Montaña Cuellar IED. Esta iniciativa surge en el marco del diplomado *Construcción de territorios de paz: subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la no violencia* – Nodo *Pedagogías para la comunicación no violenta*. Con el objetivo de establecer la necesidad de construir territorios de paz en el ámbito de la participación ciudadana, se diseñó una encuesta para ser aplicada en los colegios mencionados. También se utilizó el relato como estrategia de sistematización de experiencias relacionadas con el tema investigado.

Este trabajo se ha organizado en cuatro capítulos, a saber: Marco teórico, Metodología, Contextos y Resultados.

## Marco teórico

La propuesta *Construcción de territorios de paz a través de la participación ciudadana y la comunicación no violenta en las redes sociales*, se fundamenta teóricamente en los conceptos de territorios de paz y participación ciudadana de Nancy Masbernat, comunicación no violenta de Marshall B. Rosenberg, Ph.D y redes sociales.

### La paz

Nuestra Constitución Política de 1991 se define como una “Constitución para la paz”, conceptualizada desde diferentes ópticas en diversos artículos. En el Preámbulo se concibe como valor; en el Artículo 22 como derecho fundamental y en el Artículo 95 como deber constitucional. Por su parte, la jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia asume la paz, ya sea como estado ideal o como principio (tanto desde la perspectiva de derecho fundamental como de derecho colectivo). Como valor, la paz representa uno de los fines más preciados del ordenamiento. Como principio, no sólo es pauta de interpretación y creación de normas, sino que puede incluso ser objeto de aplicación directa en casos concretos. De igual forma, en los artículos 95 y 96 de la Constitución Política de Colombia se señala que “toda persona está obligada a cumplir la Constitución y las leyes. Son deberes de la persona y del ciudadano: (...) propender al logro y mantenimiento de la paz”

### Territorios de paz

Para hablar de *territorios de paz* primero debemos definir territorio con un enfoque social: es el sistema de interacciones humanas y de relaciones con la naturaleza, en el cual unos y otros se determinan y afectan mutuamente. Estas interac-



ciones van más allá de las dinámicas productivas, de explotación de recursos y riqueza natural, abarcan la vida social y política, la identidad y la cultura de quienes lo habitan y una visión de sostenibilidad del medio ambiente.

En 1996, en Colombia, se promovió el mandato de los niños por la paz, y en octubre de 1997 se desató un movimiento para declarar territorios de paz en los municipios, escuelas y en bienes protegidos por el derecho internacional humanitario (hospitales y ambulancias, misión médica, iglesias y bienes culturales), lo cual demuestra la importancia de mantener interacciones humanas sustentadas en la paz.

El gobierno nacional y el Congreso de la República han promovido iniciativas como la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014), el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, la formación para los derechos humanos, y la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar (Ley 1620 de 1913 y Decreto 1965 de 2013), con el propósito de comprometer a toda la comunidad educativa en la construcción de espacios como territorios de paz. Es decir, lograr en la familia y la escuela la apropiación de mínimos éticos para la convivencia democrática y el aporte para la paz. Dentro de los objetivos del Plan decenal de educación 2006 – 2016, se desarrolla el principio de “educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía”. Estos hechos refuerzan la necesidad de establecer, desde la escuela, estrategias pedagógicas que permitan el fomento de la paz y que esta funcione como un territorio que promueva la paz y minimice la violencia.

Dentro de los objetivos de la campaña de territorios de paz y no violencia se encuentran: 1. Promover entre los sectores de la comunidad educativa un diálogo sobre los compromisos que pueden hacer para aportar a la no violencia y a la construcción de una cultura de paz y respeto a los derechos humanos. 2. Adoptar, mediante votación u otro procedimiento democrático y participativo, un decálogo de compromisos que permita declarar o autoproclamar a su comunidad como territorios de paz y no violencia; 3. Identificar con símbolos los espacios de ese territorio de paz y no violencia y divulgar los compromisos en medios masivos, alternativos y ciber redes sociales. 4. Gestionar en la sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales, los medios de comunicación y el sector productivo, corresponsabilidad y compromiso hacia los territorios de paz y no violencia. Esta campaña invita a formar un grupo gestor en cada centro educativo, integrado por estudiantes, docentes y padres de familia.

En el ámbito educativo, el libro más relevante sobre el tema de territorios de paz en las instituciones educativas se titula “Las escuelas como territorios de paz”. Allí se contemplan algunos elementos y características que deben tener estas instituciones para ser llamadas de esta forma:

*“Esta propuesta se enmarcaría en las “Escuelas de Paz” para que la educación sea una forma no violenta de resistencia, en donde nuestra niñez tenga verdaderas alternativas de enriquecimiento ético, moral e intelectual y se convierta en verdadera vanguardia del progreso humano y espiritual. Escuelas de Paz que enseñen el derecho popular, un derecho que sea abierto y ante todo justo, no legalista; que abran los espacios para la participación directa y democrática a las personas mediante la capacitación a todas y a todos en el manejo de las herramientas populares de intervención*





*en las entidades gubernamentales; que propicien un control de las decisiones que son tomadas y que afectan a la comunidad. La educación que nos lleve a la paz liberadora en todos sus aspectos, pues no es entender la paz sólo como un estado generalizado de “no guerra”, que sería completamente insuficiente; lo que se plantea es un cambio estructural, de fondo, en donde se erradiquen todas las formas de exclusión, de desigualdad y de injusticia”<sup>4</sup>.*

Los estudiantes deben ser responsables de su propio destino, desde el pacifismo y la formación de conciencia. Aquí se establece una comunicación que se opone a la violencia, mostrando y denunciando las atrocidades que se cometen en Colombia, lo que da como resultado un análisis político y social de nuestra historia de guerra.

Igualmente, promueve encuentros democráticos para reconocer al otro como un igual. La escuela propuesta, se crea y recrea teniendo en cuenta las necesidades de los niños y el reconocimiento de las causas de la miseria, los contenidos muestran la historia social y se hacen lecturas críticas. También se fomentan las relaciones de cooperación, escucha y diálogo entre los integrantes de la comunidad educativa. Los docentes son sensibles al dolor y capaces de negociar según las situaciones. *“La administración de las escuelas territorios de paz es abierta a la comunidad, trabaja en función de la cultura desde los principios humanos, en donde nadie es alienable y todo ser humano tiene derecho a pensar distinto”.*

## Participación ciudadana

En relación con el concepto de participación ciudadana, encontramos que para la Corporación Participa *“representa la relación entre Estado y sociedad civil”* e involucra todas aquellas acciones que realiza el ciudadano en relación con las diferentes organizaciones que integran la sociedad de la que hace parte. Esta concepción enmarca el concepto de participación ciudadana en el ámbito de lo político, sin embargo es posible considerar las redes sociales como espacios que permiten a los individuos participar, dar sus opiniones y percepciones en relación con los temas que les interesan y/o competen.

Por otro lado, Nancy Masbernat define la participación ciudadana como *“el ejercicio de la ciudadanía activa, es el medio por el cual se hacen efectivos los derechos, se ejercitan las responsabilidades, las virtudes, actitudes y comportamientos cívicos –como el compromiso mutuo, la autonomía y la preocupación por lo público-, y se fomenta la pertenencia e identidad de personas y grupos con una comunidad determinada; del mismo modo, favorecen la efectividad y el éxito de las políticas públicas.”<sup>5</sup>* El ciudadano es consciente de las problemáticas que aquejan a su co-



- 
- 4 (Las Escuelas como Territorios de Paz. Colección Red de Posgrados. Autores Colombianos: Sara Victoria Alvarado Héctor Fabio Ospina Marieta Quintero María Teresa Luna María Camila Ospina Jhoana A. Patiño. 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Universidad de Manizales, CINDES, 2012. Páginas 228-233).
  - 5 Masbernat Nancy. Publicación de la discusión del Taller “La ciudadanía a nivel local”, realizado el 10 de noviembre de 1999.

munidad y trabaja por la resolución de las mismas, más allá de emitir juicios en contra de los gobernantes. A su vez, esta idea trasciende el concepto de lo público como lo que pertenece al Estado y lo ubica en un lugar, entendido como *“el lugar de la deliberación colectiva de los ciudadanos y la participación ciudadana como la instancia que redefine lo público.”*<sup>6</sup> Una educación que propenda por la participación ciudadana basada en el reconocimiento y respeto por el otro es un aspecto importante para fortalecer estos espacios de participación.

Para la construcción de territorios de paz mediante la participación ciudadana, se requiere que exista una relación directa entre el territorio y quienes participan de éste, los estudiantes requieren identificarse ideológica y culturalmente para poder deliberar y participar haciendo visible su voz. Dicha participación debe construir territorios de paz y no territorios de violencia, por tal razón acogemos la propuesta de Gladys Toro Bedoya, quien en el artículo *“Aproximación a un modelo de comunicación para el desarrollo y la paz en contextos vulnerables”*<sup>7</sup> resultado de sus tesis doctoral, plantea la aproximación a un modelo de comunicación para el desarrollo y la paz caracterizado por su apuesta dialógica, crítica, consciente, incluyente y participante, que hace énfasis en el desarrollo y la paz, mediante el reconocimiento del contexto en el que los sujetos le dan sentido a sus prácticas cotidianas y a su vida. Esta investigación es importante para nuestra propuesta porque expone cómo situaciones de intolerancia, conflicto y violencia en contextos vulnerables del oriente antioqueño, perjudicaban notablemente la convivencia en ese lugar. Señala la necesidad de crear colectivos y redes basados en un nuevo concepto de comunicación que propenda por la paz, concepto que se vincula a otros como ciudadanía, cultura, democracia y movilización social. Este nuevo concepto de comunicación pretende la transformación de la sociedad y de las estructuras sociales, dado que tendría fuerza e impacto en los proyectos de vida individuales y colectivos.

## Comunicación no violenta

Para que se dé una real comunicación, debe existir un diálogo honesto motivado por la finalidad de escuchar al interlocutor. ¿Cómo implementar el lenguaje no violento en el aula? Y más importante aún, ¿cómo hacer de la comunicación no violenta el lenguaje cotidiano y en especial, en el uso común en las redes sociales?

Como primer paso para dar respuesta, si es que existe alguna, acudimos al texto *“Comunicación no violenta, un lenguaje de vida”*<sup>8</sup> de Marshall B. Rosenberg. El autor sugiere que para que la comunicación sea real, es necesario *“dar desde el corazón”*, permitiendo que entre los interlocutores surja un puente real. Igualmente,

- 
- 6 Masbernat Nancy. Publicación de la discusión del Taller “La ciudadanía a nivel local”, realizado el 10 de noviembre de 1999.
- 7 Toro Bedoya, Gladys. (2015). Aproximación a un modelo de comunicación para el desarrollo y la paz en contextos vulnerables. Estudios Políticos, 46, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, pp. 125-146.
- 8 Marshall B. Rosenberg. Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida. Editorial: Gran Aldea. Edición: 1ª. reimpresión 5ª. Año: 2011



le da al término “*no violenta*” el mismo sentido que en su momento le dio Gandhi, cuando se refiere a *la compasión que el ser humano expresa de manera natural si la violencia no está en su corazón.*

En la comunicación no violenta, el escuchar y el comunicar dejan de ser actos automáticos y pasan a ser acciones conscientes, donde se debe expresar clara y honestamente mientras se escucha con atención y respeto. Esto permite que las intenciones y relaciones se perciban de forma distinta, reduciendo la resistencia, la actitud defensiva y ofensiva, desde la escucha atenta para el otro y para sí mismo.

La comunicación no violenta se compone de la observación, el sentimiento, las necesidades y la petición. Mediante el uso de esta comunicación reestructuramos nuestra expresión y nuestra escucha hacia los demás, siendo conscientes de lo observado, de lo sentido y de lo que se necesita en ambos interlocutores.

Los impedimentos para la comunicación no violenta que tenemos que enfrentar cotidianamente son las actitudes negativas, los juicios y las ideas preconcebidas con que etiquetamos y clasificamos a quienes interactúan con nosotros generando violencias.

Las comparaciones son otra forma de juzgar y no crean empatía entre las partes. Negar la responsabilidad de los actos, excusándose en que diferentes situaciones o personas forzaron a actuar de este modo sin dar opciones de elección, y las expresiones que plantean necesidades en forma de exigencias, obstaculizan el surgimiento de la compasión.

Un primer paso para esta comunicación es observar sin evaluar; cuando se hace un comentario evaluativo se da la impresión de crítica y de allí no podrá surgir una relación de empatía. El siguiente paso es identificar y expresar los sentimientos utilizando un vocabulario adecuado para nombrar las emociones que nos hacen contactarnos con los demás. Expresar los sentimientos no nos hace débiles. A veces es necesario expresar la vulnerabilidad para resolver los conflictos que se presentan. Para esto es necesario usar el lenguaje de modo claro y específico, para que se entienda lo que realmente estamos sintiendo. El tercer paso es el reconocimiento de las necesidades detrás de los sentimientos, asumir la responsabilidad de nuestros sentimientos. Cuando se recibe un mensaje negativo, sea verbal o no, tenemos varias opciones: Culparnos, culpar a los otros, reconocer sentimientos y necesidades propias; percibir sentimientos y necesidades de los otros

El paso siguiente es identificar lo que necesitamos de los demás para enriquecer nuestra vida. Para esto se debe ser consciente de la necesidad del otro, con sus virtudes enriquecedoras y también con sus falencias debilitadoras. Es necesario fomentar la empatía, respetuosa comprensión de la vivencia del otro. Esta comprensión nace de la escucha real y respetuosa, escuchar con todo nuestro ser al otro. La empatía es la más poderosa herramienta en la comunicación no violenta, genera cambios de actitud, aún en los interlocutores más reticentes a la conciliación, minimizando la sensación de peligro en una situación, permite mantener la perspectiva y no hacer personal la diferencia. Hasta se le han atribuido poderes de sanación emocional.



La comunicación no violenta es de gran utilidad a la hora de crear una conexión con uno mismo. La auto evaluación, ese continuo juzgarnos y juzgar a los demás genera violencia, ser capaces de dar compasión minimiza estos brotes de violencia en el lenguaje y en los actos. Aceptarnos y sobre todo perdonarnos, permitirán el aceptar y “perdonar” al otro. Las acciones serán una opción y no una imposición, cambiar el “tener que” por el “elegir”.

Esta práctica comunicativa no excluye sentimientos negativos como la ira, permite un manejo responsable y no perjudicial de dicho sentimiento. En algunas ocasiones es necesaria la fuerza para dar protección a nosotros mismos o a los que nos rodean, para evitar un daño o una injusticia, nunca para castigar o generar un daño, el uso de la fuerza no debe ser punitivo. La comunicación no violenta busca la expresión sin agresión. Al juzgar se genera violencia, por esto con la comunicación no violenta se busca ir más allá de los sentimientos negativos para dar paso a sentimientos útiles, que permiten generar una mejor convivencia escuchando, conociendo a los otros y haciendo un auto reconocimiento de nosotros mismos y nuestro sentir.

Entender al otro como ser con el que se comparten sentimientos, permite generar empatía y establecer una comunicación no violenta en la cotidianidad del aula donde comparten docentes y estudiantes. Implementar el diálogo como soporte de la interacción enseñanza – aprendizaje nos acercaría a una educación igualitaria, y a generar su uso en la cotidianidad entre pares, bien sea en su vida real o en sus mundos virtuales.

## Redes sociales

*“Las redes son formas de interacción social, definida como un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidad. Un sistema abierto y en construcción permanente que involucra a conjuntos que se identifican en las mismas necesidades y problemáticas y que se organizan para potenciar sus recursos”*<sup>9</sup>. De acuerdo con esta definición, cuando un estudiante se vincula a una red es porque encuentra en ésta características con las que se identifica y comparte sus intereses o problemáticas. La red le brinda la oportunidad de intercambiar experiencias, ideas y sentimientos, así como construir algún tipo de saber, reconocimiento y sentido de pertenencia.

Las redes sociales también pueden definirse como *“un conjunto bien delimitado de actores -individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc.- vinculados unos a otros a través de una relación o un conjunto de relaciones sociales.”* Mitchel (1969:2) añade que *“las características de estos lazos en tanto que totalidad pueden ser usados para interpretar los comportamientos sociales de las personas implicadas”*<sup>10</sup>. Tal definición nos acerca a la idea de que la pertenencia



- 
- 9 Ponencia en las Jornadas sobre Gestión en Organizaciones del Tercer Sector en la Universidad Di Tella de Buenos Aires, Argentina, en noviembre de 2001.
- 10 Lozares, Carlos (1996). *La teoría de redes sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología. Barcelona. España.

a las redes sociales, obedece a que sus miembros comparten visiones de mundo y prácticas sociales similares. En ese orden de ideas, es necesario y pertinente la creación de territorios de paz en las redes sociales, donde la comunicación esté basada en el respeto y la no violencia, debido a que en redes sociales como Facebook y Twitter, por ejemplo, circulan diariamente informaciones de distintos grupos sociales con formas de pensar diferente. Debido a la historia violenta de nuestro país, la construcción de territorios de paz basada en una pedagogía de la no violencia implica el respeto por la opinión del otro, no coartar la participación del otro, comprender que como ciudadanos hacemos parte de una estructura social, que no somos individuos aislados sino seres sociales que debemos aprender a convivir pacíficamente y en paz.

## Metodología

### Enfoque

La propuesta utiliza el enfoque cualitativo que, como lo afirma Sampieri (2010), busca:

*“comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” p. 364.*

### Alcance

El alcance de la propuesta es de tipo descriptivo. Nuestro interés se centró en describir las características necesarias para la construcción de territorios de paz en las redes sociales mediante la participación ciudadana y la comunicación no violenta.

### Población

La propuesta involucra a 90 estudiantes de tres colegios distritales de las localidades de Usaquén y Usme: 30 estudiantes del ciclo 5 de la jornada tarde del Colegio Saludcoop Norte IED, 30 estudiantes del ciclo 3 de la jornada tarde del Colegio Eduardo Umaña Mendoza IED y 30 estudiantes del ciclo 3 de la jornada tarde del Colegio Diego Montaña Cuellar IED.

### Instrumentos para la recolección de información

300



- **La encuesta.** Se trató de un cuestionario con preguntas relacionadas con la participación ciudadana y el tipo de comunicación utilizada cuando se interactúa en las redes sociales. Se escogió este instrumento porque nos permitió obtener información precisa y rápida en relación con nuestro problema de investigación.
- **El relato.** Es un instrumento de recolección de información que permite la reconstrucción de experiencias para obtener una versión de los hechos en relación con un problema social. Fue utilizada en el marco de esta propuesta porque permitió construir una memoria sobre una experiencia pedagógica relacionada con el problema abordado.

## Contextos

A continuación presentamos los contextos de los colegios que hacen parte de la investigación. Los colegios que participaron de esta propuesta pertenecen a las localidades de Usaquén y Usme, ubicadas al norte y sur de la ciudad respectivamente.

Para el análisis de los contextos, se tomará como punto de partida la definición del término que hace Rosa Ana Clemente Estevan en el texto *Contextos de aprendizaje*. La autora utiliza el contexto para referirse “a todos y cada uno de los ambientes, con sus características físicas y sociales, que enmarcan y rodean el cambio comportamental humano” (pág. 19).

### Colegio Saludcoop Norte IED

Este colegio está ubicado en la localidad 1 de Usaquén, al nororiente de la ciudad de Bogotá. Esta localidad cuenta con un alto desarrollo de los sectores comerciales, turísticos, de salud, financiero y residencial. El Colegio Saludcoop Norte se encuentra ubicado en el barrio Santandercito, un sector residencial de urbanización incompleta, ya que es un barrio que se conformó de manera ilegal. Hoy reúne a invasores que se apropiaron de los terrenos y a otras personas que llegaron posteriormente a terminar de construir el barrio. Un gran porcentaje de los alumnos que asisten al colegio provienen de este barrio. Otra porción viene de los barrios cercanos, Verbenal, San Antonio, Toberín, Nueva Zelanda, La Uribe y El Codito, entre otros.

En cuanto a las características sociales y que rodean el cambio comportamental humano, tenemos que los estudiantes de grado décimo de la jornada tarde son jóvenes con edades entre los 14 y 16 años, provienen de los estratos socioeconómicos 1, 2, y 3. Un gran número de ellos no son bogotanos, vienen de diferentes lugares del país, principalmente de la costa norte colombiana. Este hecho hace que no sólo se tenga que considerar, en los procesos de socialización, enseñanza y aprendizaje, las particularidades sociales, afectivas, axiológicas y culturales de la localidad y de Bogotá, sino las de distintas partes del país que confluyen en estos cursos.

El colegio empieza a funcionar en el año 2007, siendo la sede C del Colegio Aquileo Parra. Posteriormente, recibe el nombre de Colegio Saludcoop Norte, dado que fue la entidad de salud Saludcoop, quien dona la planta física. Para establecer el uniforme, la bandera y el escudo del colegio, se abrió un concurso en el que participaron estudiantes, padres de familia y docentes, lo que afianzó que desde sus inicios el colegio procurara establecer en todos los miembros de la comunidad educativa el sentido de pertenencia. Este hecho refuerza la consideración realizada por Clemente Estevan acerca del contexto ecológico, el cual define como “el énfasis en los ambientes naturales y la consideración hacia el medio como un todo integrado por cosas, personas y redes sociales mutuamente organizadas” (pág. 20), ya que el Colegio viene a configurarse como el todo que integra los intereses, necesidades, particularidades y gustos de quienes lo integran.

En el 70% de los alumnos no viven con sus padres, sino con otros familiares como tíos, abuelos o primos. Su entorno familiar se caracteriza por la presencia de numerosas problemáticas. Es por esto que si “hogar connota además actores huma-



nos entrelazados unos con otros en redes de interacciones y relaciones emocionales y afectivas, sujetos a convivencia espacial, compartiendo objetos y propósitos” (Clemente: pág. 20), el hecho de que haya una nueva organización familiar en la que padre y madre no son los miembros por excelencia, hace que sus características sociales y de relaciones se vean afectadas en los diferentes ámbitos en que participan. Las problemáticas dadas al interior de cada familia repercuten en la manera cómo los estudiantes ven la vida, interactúan y se acercan, alejan y/o apropian o no del conocimiento.

A lo anterior se suma que existe un alto porcentaje de padres de familia que poseen un bajo nivel académico y cultural. El 70 % de los padres posee educación primaria y secundaria. Un 10 % son profesionales y un 20% son analfabetas. Esto influye de manera determinante en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ya que “considerar a un sujeto que aprende implica reconocer aquellos aspectos relativos a su desarrollo cognitivo, sus esquemas de conocimiento como así también sus saberes previos desde los cuales se aproxima a los objetos y les otorga un sentido” (Elichiry: 2001: Pág. 12). Estas circunstancias afectan su formación axiológica y sus hábitos de estudio.

Estos jóvenes presentan un cuadro académico caracterizado por la falta de iniciativa y responsabilidad en la realización de los quehaceres escolares. Respecto a sus habilidades intelectuales, presentan dificultad en el análisis de las problemáticas sociales, el desarrollo de las habilidades comunicativas (es evidente la pereza y la falta de hábitos de lectura). Al contrario, en relación con el idioma extranjero-inglés se percibe facilidad y gusto por realizar conversaciones en grupo.

En los procesos de socialización, los alumnos de décimo suelen presentar conflictos y roces, hecho más notorio entre las jóvenes, quienes por temas relacionados con novios, amigos, moda y apariencia, tienen dificultades de tolerancia y respeto con las demás. A pesar de ello, son jóvenes que llevan una vida social muy amplia, las conversaciones al interior de las clases giran en torno a su participación en eventos sociales, situación posible por la libertad que se les da en casa y al uso y apropiación de las redes sociales.

Por su parte, los alumnos de grado undécimo son jóvenes entre los 14 y 18 años de edad. Son hijos de madres bachilleres y padres que sólo cursaron la primaria. La mayoría de las madres ejercen como amas de casa y son los padres quienes sostienen económicamente a la familia. Sus familias pertenecen a los estratos 2 y 3. Por lo general viven en las cercanías del colegio. Se consideran espontáneos, extrovertidos, tranquilos y alegres.

En comparación con años anteriores, hay un mayor número de estudiantes con núcleos familiares estables, aunque sigue habiendo casos esporádicos de familias con madres solteras cabeza de hogar. A estos chicos les gustan los deportes, especialmente el fútbol y el microfútbol. Algunos de ellos alcanzan las habilidades propias del pensamiento abstracto y simbólico, aunque muchos de ellos se mantienen en el pensamiento concreto. Les agradan asignaturas relacionadas con las artes tales como la pintura y la música, también los deportes. No tienen buenos hábitos de estudio.



Algunos de ellos, la mayor parte del tiempo permanecen solos en casa, a cargo del cuidado de otros menores de edad. Aunque manifiestan ser extrovertidos y alegres, existen grupos importantes de jóvenes a los que se les dificulta expresar sus opiniones, sentimientos e ideas ante los demás. Son bastante hábiles para manejar herramientas de comunicación digital en Internet, redes sociales como Facebook y Twitter entre otras.

Dado que los contextos enmarcan e influyen en el desarrollo y son constructos sociales, es necesario trabajar no sólo con los estudiantes, sino procurar impactar a las familias. “A partir del modelo ecológico del desarrollo humano, el individuo está incluido en una comunidad interconectada, organizada en redes de carácter social y cultural. La familia es un contexto dinámico, donde el niño transforma y resulta transformado” (Clemente: pág. 28).

La propuesta *construcción de territorios de paz a través de la participación ciudadana y la comunicación no violenta en las redes sociales* debe involucrar a los padres de familia para poder transformar a los hijos (estudiantes). A su vez, los jóvenes pueden transformar a sus padres y a la sociedad debido a que los contextos mantienen flujos de influencia recíproca.

## Colegio Eduardo Umaña Mendoza IED y Colegio Diego Montaña Cuellar IED

Estos colegios pertenecen a la localidad de Usme, tercera localidad más pobre de la ciudad, con un alto grado de vulnerabilidad. La Secretaría de Educación Distrital propuso la creación de varios colegios para alcanzar los objetivos de cobertura y mejoramiento de la calidad de la educación para los sectores más pobres de la capital. Es una forma de reivindicar la educación como un derecho establecido en la Constitución Política de Colombia.

El Colegio Eduardo Umaña Mendoza IED es considerado uno de los más novedosos proyectos arquitectónicos y pedagógicos de la ciudad. Hace parte de los 38 nuevos colegios propuestos en el Plan de Desarrollo “Bogotá sin Indiferencia” (El Tiempo, Marzo 9, 2006). Se empezó a construir en febrero de 2005 y durante este período funcionó con 24 aulas prefabricadas y tres baterías sanitarias, dando cobertura a 681 estudiantes en doble jornada. Para su construcción, se destinó un presupuesto de más de 8 mil millones de pesos y la ejecución de la obra estuvo a cargo del Consorcio Nuevo Usme, el diseño fue realizado por Pedro Alberto Mejía.

Partiendo de la idea que al Colegio Eduardo Umaña Mendoza vendrían todos los días sujetos a quienes les asisten unos derechos, que se emocionan, sienten y piensan diferente, se propuso construir un colegio que procure formar personas que participen y actúen en sí mismos y con los demás, para mejorar las condiciones de vida de todos mediante la superación de los conflictos sociales que se generan por la actividad humana, usando la tecnología y la ciencia teniendo en cuenta que a todos nos cobijan los mismos derechos.

Esta comunidad del conocimiento cuenta con 1.844 estudiantes que tienen una trayectoria (menor que la de los maestros) en la comprensión de la naturaleza, el medio ambiente y la sociedad (incluyendo lo mediático). En ese trayecto, han





conocido un contexto social, han construido expectativas e intereses y, en el caso de Usme, han tenido que sufrir la pobreza como realidad social imperante. Esto que las niñas, los niños y los jóvenes han construido en sus vidas es la cultura. El lenguaje y su jerga particular, los juegos, los roles y las pautas en relación con su familia, la escuela y el entorno, resultan determinantes para la forma de relacionarse en la sociedad y la formación de un proyecto de vida.

Los aportes del modelo pedagógico socio-crítico a nuestro PEI son: a) Constituir el proceso escolar en el espacio escogido para la emancipación del individuo, entendiendo esto como la posibilidad de hacer conciencia de la realidad con miras a romper las estructuras de dominio que le imposibilitan asumir la autonomía propia y el libre desarrollo de la personalidad. b) Construir las bases para la consolidación de una nueva sociedad, cimentada en la interacción e integración de individuos emancipados, conscientes y críticos, una nueva sociedad abierta, pluralista, incluyente, equitativa e igualitaria. c) Posicionar al conocimiento como el camino esencial para cumplir con el objetivo de la construcción de nuevos individuos y nuevas sociedades.

Las características sociales y culturales de los estudiantes se enmarcan en las condiciones propias de los estratos 1 y 2. Son familias que se han constituido como hogares disfuncionales, en donde un miembro de la familia puede asumir las funciones y responsabilidades propias de un jefe cabeza de hogar. Adicionalmente, algunas familias han sido víctimas de desplazamiento y otros factores que alteran la armonía del hogar. Nuestros estudiantes se encuentran inmersos en un medio social que les impone responsabilidades a muy temprana edad, ante la ausencia de los acudientes por deberes laborales, algunos deben asumir funciones de padres o de tutores con sus hermanos menores.

En relación con la convivencia, los estudiantes demuestran actitudes de respeto y tolerancia frente a sus compañeros y docentes, disposición frente a los procesos de aprendizaje, especialmente cuando se les presentan actividades lúdicas, motivadoras, interesantes e innovadoras que les permiten desarrollar su imaginación, fortalecer su aprendizaje e incrementar sus habilidades sociales. Sin embargo, es de resaltar las persistentes dificultades en los procesos de lecto-escritura, los cuales afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje y la comprensión de las diferentes temáticas en cada uno de los niveles educativos.

Por su parte, el Colegio Diego Montaña Cuellar IED, ubicado al extremo sur oriente de la localidad, anteriormente llevaba por nombre Monteblanco. Fue el primer colegio oficial de la zona y cambió de nombre en el año 2010. Consta de tres sedes, dos jornadas: mañana y tarde. De género mixto. Ofrece los siguientes niveles de educación: Preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica articulada con la educación superior.

El colegio Diego Montaña Cuellar IED trabaja por la construcción de seres humanos que:

- Posean sentido crítico para actuar en beneficio individual y social.
- Sean responsables y comprometidos con la transformación social y personal.



- Tengan una autoestima positiva para ser equilibrados, racionales, justos y democratas.
- Desarrollen un alto nivel académico para acceder a la educación superior y desenvolverse en la vida.
- Participen activamente en la sociedad liderando procesos sociales con respeto por los derechos humanos.
- Desarrollen una competencia comunicativa eficaz, apoyados en herramientas informáticas, audiovisuales y del lenguaje radiofónico.
- Sean democráticos, libre pensadores, ingeniosos; que en primera instancia busquen formas de preservar la vida. Que aprovechen las oportunidades de enseñanza – aprendizaje y utilicen estrategias de autoaprendizaje como la consulta y el manejo e interpretación de la información.

## Resultados

### Relato. El caso del Colegio Saludcoop Norte IED

Trabajo en el Colegio Saludcoop Norte IED desde febrero de 2012, desarrollando la asignatura de lengua castellana en secundaria, jornada tarde. Desde entonces, una de las problemáticas por resolver en el tema de convivencia tiene que ver con el uso de aparatos tecnológicos: celulares, iPod, audífonos, mp3 y tabletas. Posteriormente me fue asignada, en el año 2013, el aula polivalente o aula digital, equipada con 24 computadores portátiles para los estudiantes, un portátil para el docente, tablero inteligente, video beam, dos tabletas y sistema de sonido. En consecuencia, las clases de español fueron incorporando el uso de estos equipos.

Iniciamos el trabajo del plan lector en el aula con un archivo PDF que era compartido con los estudiantes a través de USB. Se proponía la lectura de un capítulo y se asignaba un taller de análisis que diera cuenta de los temas, sistema de personajes, cronotopo, voces narrativas y punto de vista de la narración. Se entregaba un computador portátil a cada dos estudiantes. Sin embargo, se observaba que en cuanto encendían los equipos, lo primero que realizaban los estudiantes era corroborar si tenían acceso a internet y luego ingresaban a la red social Facebook. Luego de observar dicha problemática, se crearon grupos en Facebook para cada grupo de clase. De este modo, se crearon 5 grupos: clase 801, 802, 803, 901 y 902. El objetivo era compartir información de la clase a través de estos grupos para contrarrestar el uso de la red que hacían los alumnos en la clase. Hay que resaltar que no era obligatorio que los alumnos me agregaran como amigo en sus perfiles. No obstante, muchos lo hacían. Esta situación hizo que fuera observadora de lo que compartían y comentaban a través de sus cuentas.

Sin hacer comentario alguno, me dispuse a observar detalladamente el tipo de interacción de los estudiantes mediante la red social Facebook, con el fin de identificar intereses e involucrarlos en las temáticas de la asignatura en busca de aceptación de las mismas. Yo suponía que ellos se sentirían identificados y se daría un apren-



dizaje del español y la literatura mucho más significativo. Durante este proceso se observaba la predilección por memes y compartir fotografías. En relación con los comentarios, eran visibles los errores de ortografía y el uso de un español apocopado con expresiones en las que los sonidos ca, co, cu, que, qui, por ejemplo, eran cambiados por ka, ke, ki, ko y ku. Igualmente, destacaban expresiones como: pirobo, pendejo, porquería, visajoso, coma mierda, no sea visajoso, por qué es tan sapo, no se meta en lo que no le importa, su madre, todo bien que eso no se queda así, no me vuelva a hablar en su puta vida, tan estúpida, ábrase o sino lo casco, la mala vida, malparida, sáquenla del grupo, la voy a bloquear, sobran sobres, re loca, que pirobo tan bobo, mi ñero si es gay, váyase con él que le dé medicina, bobo hijueputa, yo no estaba hablando con usted, no sea metido, ojalá se muera, vaya y coma mierda, mañana nos pillamos, prostitugolfa, chino gonorrea hijueputa, que pirobo tan ofensivo, si usted lo dice, mañana le doy lámina, entre otros.

Estos hechos hacen evidente la necesidad de hacer de las redes sociales territorios de paz, caracterizados por la participación basada en el respeto, donde el lenguaje utilizado no involucre expresiones groseras, grotescas o vulgares.

Por otra parte, los alumnos también compartían enlaces relacionados con la red *ask* a través de la cual realizaban preguntas de manera anónima, dando espacio a que cualquiera pudiera dar respuesta a las mismas. Al visualizar los links, se leían comentarios agresivos y con lenguaje vulgar; esto debido a la opción de anonimato que ofrece la página, que también permite que las preguntas que se realicen invadan la privacidad y los aspectos íntimos de los estudiantes, redundando en comentarios referidos a la sexualidad y las relaciones de noviazgo. Esta situación legitima nuestra propuesta *de Construcción de territorios de paz a través de la participación ciudadana y la comunicación no violenta en las redes sociales*, dado que el papel de la escuela debe educar para construir una sociedad mejor, una sociedad que no discrimine, que respete la diferencia y aprenda a participar con respeto.

## La encuesta

La encuesta aplicada para esta propuesta involucró a 90 estudiantes distribuidos así: 30 alumnos del ciclo 5 jornada tarde del Colegio Saludcoop Norte IED, 30 estudiantes del ciclo 3 de la jornada tarde del Colegio Eduardo Umaña Mendoza IED y 30 estudiantes del ciclo 3 de la jornada tarde del Colegio Diego Montaña Cuéllar. De ésta resultaron las siguientes categorías de análisis:

306

### Categorías de análisis



#### *Utilización de redes sociales*

De acuerdo con los resultados, el 95% de los estudiantes encuestados utilizan redes sociales. Esto significa que los estudiantes tienen la necesidad de interactuar con otras personas para compartir información. Mientras haya individuos con la necesidad de interactuar y compartir a través de las redes, estas seguirán existiendo, fortaleciéndose y/o transformándose de acuerdo a las necesidades de las

personas y los grupos. En este sentido, es necesario considerar las redes sociales como nuevos territorios a los cuales las personas se incluyen porque existe una identificación.

En relación con la red social que más utilizan, los resultados arrojaron que el 90% utiliza la red social Facebook. Estamos frente a un grupo que se identifica con las características de dicha red: crear un perfil que resuma aspectos personales, académicos, familiares, agregar personas de todo el mundo, contactar a conocidos, compartir fotografías, videos, enlaces, notas, noticias e ideas y comentarlos, conversar a través de chat y video chat, enviar notas de voz y todo tipo de archivos. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de propiciar desde la escuela, una estrategia pedagógica donde la red sea utilizada para fortalecer la educación para la ciudadanía, el fomento de las competencias ciudadanas en relación con el respeto por la diversidad y la participación ciudadana. Desconocer el interés por dicha red en la vida de los estudiantes es desconocer que los alumnos tienen unas necesidades sobre las cuales la escuela debe repensar la pedagogía. Utilizarlas en el contexto pedagógico puede contribuir a disminuir los problemas convivenciales relacionados con el bullying y cyberbullying, acoso, amedrentamiento, abuso e irrespeto. Esto considerando que los estudiantes agregan en sus redes sociales a compañeros de colegio 67%, amigos 62% y amigas 56% (que en su mayoría estudian en el mismo colegio).

### *Tipos de comentarios realizados en las redes sociales*

El 79% de los estudiantes realiza comentarios en las redes sociales; estos comentarios suelen ser acerca de los amigos 48%, la vida cotidiana 39%, la familia 37%, las relaciones amorosas 35%, los problemas del colegio 18%, cómo tomar decisiones 14% y cómo resolver conflictos 13%. Esta situación nos lleva a plantear la idea de que las redes sociales, como nuevos territorios que abordan las situaciones cotidianas y las relaciones interpersonales de los educandos, deben priorizar la comunicación basada en la noviolencia.

### *Lenguaje utilizado*

El 88% de los encuestados manifiesta que cuando realizan comentarios el lenguaje es respetuoso, frente a un 12% que dice utilizar un lenguaje irrespetuoso. Por su parte, el 76% piensa en cómo se sentirán las personas con los comentarios que se hacen en las redes sociales, mientras el 24% manifiesta no prestar atención a esto, lo cual evidencia la necesidad de fortalecer el tema relacionado con el tipo de lenguaje utilizado cuando se comenta o participa en las redes sociales.

### *Sentimientos cuando las necesidades no están satisfechas*

En relación con los sentimientos que experimentan los estudiantes cuando reciben comentarios negativos en sus publicaciones, los resultados fueron: triste 26%, indiferente 21%, enfadado 19%, avergonzado 18% y rencoroso 15%, siendo los resultados más altos. Esto evidencia que, en efecto, los comentarios negativos con



los que se ataca la imagen de los estudiantes afectan sus emociones y sentimientos. Es pertinente, en este sentido, la creación de territorios de paz en las redes sociales donde los comentarios negativos sean minimizados.

### *Sentimientos cuando las necesidades están satisfechas*

De otro lado, los alumnos encuestados manifestaron que cuando reciben comentarios positivos se sienten felices 56%, seguros 27%, curiosos 25%, cómodos 25% y sorprendidos 25%. Estos resultados sustentan la necesidad de propiciar más espacios para la comunicación basada en el respeto, donde los alumnos refuerzan la imagen positiva que tienen de ellos mismos.

### *Sensibilidad ante el otro*

La encuesta muestra que en relación con la posición que asumen los alumnos cuando encuentran comentarios negativos o que agreden directamente a las personas por su forma de pensar, ser o actuar, apoyan 28%, son indiferentes 28%, rechazan 27% y son neutrales 27%. Hemos hablado acerca de la importancia de reconocer la otredad para poder establecer territorios de paz. Sin embargo, no se limita única y exclusivamente a reconocer que hay otro además de mí, diferente en su forma ser, actuar o pensar. Es importante que en la relación que se establece con el otro existan unos mínimos de respeto y reconocimiento de derechos: derecho a la vida, derecho a la libertad de pensamiento, derecho a la igualdad, entre otros.

### *Propuestas para la comunicación no violenta en las redes sociales*

Como propuestas para disminuir la comunicación violenta en las redes, los estudiantes coincidieron mayoritariamente en que es necesario ser respetuosos. Esto indica que la estrategia pedagógica empleada para obtener tal fin debe repensar y reestructurar este valor.

Además, los estudiantes proponen: no preguntar obscenidades, no decir lo que al otro no le gusta, no decir cosas agresivas, no agregar desconocidos y violentos, dialogar con el violento, ser paciente, no contestar ofensas, pensar en lo que subimos en la red, aceptar sólo conocidos, no inventar cosas de los demás, no ser entrometido en las páginas de los demás, comprender el punto de vista de los demás, no ser chismoso, ser tolerante, no aceptar personas negativas o dañinas, no meterse en asuntos que no convengan, aprender a tener igualdad con las demás personas, dar a conocer las ideas sin irrespetar al otro, siendo prevenidos, ignorar los comentarios de las personas que buscan violencia, ver primero los errores de uno y pensar lo que se comentará o responderá, no publicar cosas que agredan o hieran a los demás, tener una conversación formal y amigable, no empezar una discusión sin sentido alguno, evitar los prejuicios y abrirse a las opiniones diferentes a las nuestras, tener el carácter para enfrentar los comentarios negativos y no armar alborotos.

Estas propuestas están enmarcadas en pensar cómo solucionar el problema partiendo de sí mismos, no privilegian la idea de que el problema de la violencia y el irrespeto está en el otro. Esto resulta interesante para el trabajo pedagógico si consideramos la idea que sostiene que la paz la hacemos partiendo de nosotros mismos.



## Conclusiones

En este momento histórico que vive Colombia, la paz no es una simple necesidad, es una prioridad de vida. Para conseguirla debemos construirla entre todos y en todos los momentos. La escuela se convierte en protagonista de esta construcción, por ser el lugar donde los niños y jóvenes pasan la mayor parte de su diario vivir. Debemos ser conscientes del papel que jugamos como docentes y guías de nuestros educandos, para inculcar la paz como modo de existir.

La vida de hoy ya no se desarrolla exclusivamente en la realidad que comúnmente conocemos, también se vive en la virtualidad, el uso que se le dé a las redes sociales repercute directamente en la realidad. Las redes sociales pueden considerarse como nuevos territorios, territorios virtuales que agrupan a personas que comparten los mismos intereses, necesidades, posturas, visiones de mundo y/o realidades. Resulta pertinente analizar qué ocurre en las redes sociales como nuevos territorios a través de los cuales los estudiantes participan activamente con comentarios, reflexiones y posturas ideológicas, con el fin de desarrollar estrategias pedagógicas que las vinculen al trabajo en la escuela. Dicha vinculación debe orientarse, principalmente, hacia la concepción de las redes sociales como territorios de paz.

Para generar una cultura de vida en paz en las redes sociales, debemos inculcar un uso no violento de las mismas, empezando por el uso de un vocabulario adecuado, la responsabilidad en lo que se comparte y el autocuidado en las fotografías que se suben a la red. En la medida que esta cultura se haga cotidiana en las redes virtuales, se hará hábito también en la vida real, generando esa tan anhelada paz que solo será cierta cuando vivamos en el respeto y la tolerancia hacia el otro. En este sentido cobra importancia seguir la ruta propuesta en la comunicación no violenta: 1. Observar sin evaluar, 2. Identificar y expresar los sentimientos, 3. Reconocimiento de las necesidades detrás de los sentimientos (asumir la responsabilidad de nuestros sentimientos) y 4. Identificar lo que necesitamos de los demás para enriquecer nuestra vida.

Dado que el uso que hacen de las redes sociales los estudiantes privilegia acciones cotidianas, en las que están involucrados los amigos, compañeros y familiares, la construcción de territorios de paz debe involucrar a toda la comunidad educativa.

## Bibliografía

- Alvarado, Sara Victoria, Ospina, Héctor Fabio, Quintero, Marieta, Luna; María Teresa, Ospina, María Camila y Patiño, Jhoana (2012). *Las Escuelas como Territorios de Paz. Colección Red de Posgrados*. 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Universidad de Manizales, CINDÉS.
- Clemente Estevan, Rosa Ana y Hernández Blasi, Carlos (1997). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Constitución Política de Colombia de 1991: reconstrucción dialéctica de su significado a partir de la jurisprudencia de Franklin Moreno Millán. *Revista de Derecho*



Coquimbo. Versión On-line ISSN 0718-9753. RDUCN Vol. 21, No. 2 Coquimbo 2014. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-97532014000200009>).

*Construcción de paz desde los territorios*. Redes y organizaciones impulsoras de los Encuentros Regionales para la Paz. Autores: Redes y organizaciones impulsoras de los Encuentros Regionales para la Paz; Red de Programas de Desarrollo y Paz – Redprodepaz; Ruta Pacífica de las Mujeres; Red de Iniciativas y Comunidades de Paz desde la Base; y Pensamiento y Acción Social – PAS).

Elichiry, Nora Emilce (2001). *¿Cómo y dónde se aprende?* Buenos Aires: Eudeba.

Hernández, Sampieri (2010). *Metodología de la investigación*. México: MacGrawHill

Jiménez M. y Mujica P. (2003). *Participación Ciudadana y cohesión social*. Santiago: Corporación Participa. Disponible en Internet: <http://www.corporacionparticipa.cl>.

Lozares, Carlos (1996). *La teoría de redes sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología. Barcelona. España.

Marshall B. Rosenberg. *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Editorial: Gran Aldea. (2011).

Masbernat Nancy. Publicación de la discusión del Taller “*La ciudadanía a nivel local*”, realizado el 10 de noviembre de 1999. Proyecto Estado y generación de espacios democráticos. p. 4. Disponible en Internet: <http://www.capp.uchile.cl/espdem/ciudadnivelelocal>.

Plan Sectorial de Educación “*Bogotá Una gran escuela*” fue aprobado por el Concejo Distrital, mediante el acuerdo 119 del 3 de Junio de 2004.

Ponencia en las Jornadas sobre Gestión en Organizaciones del Tercer Sector en la Universidad Di Tella de Buenos Aires, Argentina, en noviembre de 2001.

Secretaría de Educación Distrital. [www.sedbogotá.edu.co](http://www.sedbogotá.edu.co), informes de gestión educativa. *Acuerdo ciudadano por la primera infancia y la Educación Inicial en el Distrito Capital*. SED, *Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento*. 2007

Sepúlveda Pizarro, Jéssica. *¿Qué es la participación ciudadana? Una aproximación desde diferentes prismas teóricos y jurídicos*. Chile: UCTemuco.

*Territorios de Paz*. Secretaría de Educación del Meta con el apoyo de INDEPAZ. La “*campaña por la reconciliación y el fortalecimiento de las capacidades de acción de la población civil para generar una cultura de no violencia, construcción de paz y transformación de conflictos*”.

Toro Bedoya, Gladys. (2015). Aproximación a un modelo de comunicación para el desarrollo y la paz en contextos vulnerables. *Estudios Políticos*, 46, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia.



## Anexo encuesta

**UNIVERSIDAD FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS.**  
**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO**  
**DIPLOMADO: “CONSTRUCCIÓN DE TERRITORIOS DE PAZ:**  
 SUBJETIVACIONES, RESISTENCIAS CIUDADANAS  
 Y PEDAGOGÍAS PARA LA NOVIOLENCIA

**Propuesta:** Construcción de territorios de paz a través de la participación ciudadana y la comunicación no violenta en las redes sociales. El caso de tres colegios.

**Instrumento:** Encuesta

**Colegio:**

**Año:** 2016

Estimado estudiante, cordial saludo. Lo invitamos a responder la siguiente encuesta. El objetivo de ésta es identificar su conocimiento, uso y apreciación sobre las redes sociales.

**Marque con una equis “X” en el espacio de su respuesta.**

*¿Utiliza las redes sociales?*

Si     No

*¿Cuáles son las redes sociales que usa con mayor frecuencia?*

Facebook

YouTube

Instagram

Twitter

Snapchat

LinkedIn

Google +

Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_

*¿Principalmente para que utiliza las redes sociales?:*

Subir fotos

Compartir pensamientos

Conversar

Conocer personas

Compartir información

Aprender

Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_





*En sus redes sociales tiene agregado a:*

- Amigos
- Amigas
- Compañeros del colegio
- Familiares
- Profesores
- Desconocidos
- Todos los anteriores
- Otros \_\_\_\_\_ ¿quiénes? \_\_\_\_\_

*¿Realiza comentarios en redes sociales?*

- Sí
- No

*Sus comentarios en las redes sociales son acerca de eventos ocurridos en:*

- La familia
- Los amigos
- La vida cotidiana
- Las relaciones amorosas
- Los problemas en el colegio
- Cómo resolver conflictos
- Cómo tomar decisiones
- Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_

*Cuándo realiza comentarios en redes sociales, el lenguaje utilizado es:*

- Respetuoso
- Irrespetuoso

*¿Piensa cómo se sentirán las personas con los comentarios que haces en las redes sociales?*

- Sí
- No

**312**

*¿Cómo te sientes cuando recibes comentarios negativos en tus publicaciones?*



- Mortificado
- Pesimista
- Perdido
- Devastado
- Infeliz
- Destrozado
- Triste

- Avergonzado
- Enfadado
- Indiferente
- Inseguro
- Rencoroso
- Débil
- Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_

*¿Cómo se siente cuando recibe comentarios positivos en sus publicaciones?*

- Admirado
- Feliz
- Curioso
- Cómodo
- Seguro
- Optimista
- Sorprendido
- Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_

*Cuándo encuentras comentarios negativos o que agreden directamente a las personas por su forma de pensar, ser o actuar, tu posición es de:*

- Indiferencia
- Apoyo
- Rechazo
- Neutralidad
- Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_

*¿Qué hay que hacer para tener una comunicación No Violenta en las redes sociales?*

---

---

---

**Muchas gracias por su tiempo: Equipo diplomado.**







## Red de estrategias de sueños y realidades por la convivencia escolar

Angela Valencia<sup>1</sup>  
Edilia Franco Guzmán<sup>2</sup>  
Gizella Cabanillas<sup>3</sup>  
Luz Marina Herrera<sup>4</sup>

### Descripción de la red

La convocatoria del IDEP y de la Universidad Distrital, a las redes de docentes investigadores de Bogotá, con el diplomado Construcción de Territorios de Paz: Subjetivaciones, Resistencias ciudadanas y Pedagogías para la noviolencia, bajo el liderazgo de un grupo dinamizador de profesionales e investigadores de la educación de estos dos organismos, potencia el reconocimiento de los saberes que existen en las instituciones educativas de la ciudad, capacita, incentiva y orienta la labor de los docentes participantes en el diplomado para que constituyan nuevas redes. En éstas se relacionan la labor de los colectivos, de las redes, de los grupos docentes, o el trabajo en solitario de maestros, que con una mirada crítica al modelo tradicional de la escuela, buscan, mediante acciones significativas y propuestas innovadoras, generar los cambios necesarios para tener una escuela incluyente, justa y diversa, que retroalimente sus procesos para la comprensión y transformación social en ambientes que reconozcan los derechos de cada uno de sus miembros.

315



- 
- 1 Docente Colegio Sotavento
  - 2 Docente Colegio Juan Francisco Berbeo
  - 3 Docente Colegio Simón Bolívar
  - 4 Docente Colegio República Dominicana

En el Nodo de Pedagogías para la Comunicación No Violenta se conformó la Red de Estrategias de Sueños y Realidades por la Convivencia Escolar, en la que confluyen los intereses de cuatro maestras que, en el ejercicio de su labor, desarrollan diferentes estrategias para fortalecer la convivencia en la escuela. Con el apoyo y tutoría de la docente Clara Inés Pérez Gómez, la dedicación y paciencia de la profesora Martha Arivel Lozano, y con el valioso aporte de cada uno de los docentes del diplomado, agrupan sus prácticas pedagógicas cuya pretensión, logros, objetivo y protagonistas son los estudiantes como sujetos de derecho y centro de las acciones educativas. Ellos son en quienes basan sus discursos y propuestas para hacer de sus instituciones territorios de paz y convivencia, donde el derecho a la palabra, a la escucha y a la fantasía se hacen realidad, en un marco de inclusión y reconocimiento del otro.

Ya sea desde el aula, Edilia Franco Guzmán, con los niños de pre escolar del Colegio Distrital Juan Francisco Berbeo de la localidad de Barrios Unidos y Gize-lla Cabanillas Villalobos, profesora de humanidades del Colegio Distrital Simón Bolívar I.E., de la localidad de Engativá, o desde la orientación Ángela Valencia Leal del Colegio Sotavento I.E.D., de la localidad de Ciudad Bolívar, o desde la coordinación Luz Marina Herrera Rivera del Colegio República Dominicana I.E.D. de la localidad de Suba, estas docentes soñadoras le apuestan a la investigación, con acciones y estrategias que permitan repensar la escuela, reflexionar sobre su finalidad y construir mundos posibles en los que los derechos, la voz de los estudiantes, sus sueños e inquietudes transformen esos espacios de encuentro en territorios de paz y convivencia. Como estrategias, articulan la teoría, la práctica y la investigación sopesando procesos y resultados, trazan nuevos caminos y empoderan a los estudiantes como protagonistas del hecho pedagógico para potenciarlos como sujetos constructores de alternativas culturales y transformadoras de su entorno.

## Introducción

No se puede desconocer el papel protagónico de la pedagogía a lo largo de los siglos y la relación estrecha que ha mantenido con los modelos socioeconómicos del Estado, institución que ha marcado los fines educativos y el ideal de hombre que se desea formar. Es preciso resaltar la interdependencia que existe entre cultura, sociedad y sujeto, ya que de acuerdo a estas se plasman ideales de progreso para la civilización.

McLaren (2003) analiza la globalización del capitalismo como una forma de imperialismo. Desde una perspectiva crítica, fundamentada en la teoría marxista y en los conceptos de la clase social y su lucha, aborda los procesos educativos esclareciendo la importancia de la pedagogía en las dinámicas sociales y culturales, donde juegan un papel relevante en la construcción de una sociedad equitativa, sostenida por los valores socialistas de la cooperación y la solidaridad, en medio de una humanidad politizada cuya perspectiva central se dirige a la apropiación del poder según la evolución social, económica o tecnológica que se presente.



En el ámbito social enmarcado por la institucionalidad, se encuentran varias estrategias que persiguen la adaptación de los sujetos, aunado a la persistencia de una pedagogía autoritaria y represiva que trae como consecuencia la simulación de comportamientos y nunca un análisis reflexivo que permita resignificar creencias, percepciones, realidades y concepciones del mundo, y mucho menos transformar la realidad.

La praxis educativa, en el actual contexto socio político del país, requiere trascender las creencias e imaginarios que definen a la escuela como institución para el saber académico y la disciplina, buscando integrar diversas acciones que impliquen a toda la comunidad educativa en espacios de conocimiento y reflexión, dirigidos a la interiorización de valores que favorezcan la convivencia social.

El IDEP, con este diplomado dirigido por docentes del Doctorado en Estudios Sociales de la Universidad Distrital, visibiliza al docente como actor activo y fundamental en los procesos de cambio y transformación de la escuela. Propicia la acción colectiva de los docentes, quienes se descubren en un compromiso formativo centrado en sus experiencias, las cuales se encuentran y entrelazan en trabajos colectivos de redes.

Emerge así la construcción grupal de reflexiones, alternativas y compromisos desde la interiorización y la apropiación del cambio personal, persiguiendo desde el liderazgo, la apropiación de herramientas para la resolución, negociación y reparación a las dificultades presentes en la convivencia escolar.

Es necesario valorar a los sujetos como seres capaces de reflexionar, cuestionar y problematizar sus necesidades y dificultades dentro de un campo social, que de manera directa o indirecta los segrega y discrimina.

Estos sujetos, a partir de la reflexión crítica y de la identificación y reconocimiento de los factores tanto individuales como sociales, deben estar en la capacidad de proponer alternativas de transformación y resignificación de sus procesos de socialización y convivencia dentro de la dinámica cotidiana que enfrentan.

En medio de la búsqueda del mejoramiento de la convivencia, la solución no violenta de conflictos, la restauración de derechos en la escuela, el cambio de imaginarios, de la construcción de cultura de paz, de una comunicación no violenta, de la transformación de la escuela reproductora en una institución para y por una sociedad libre, justa, e igualitaria, la pregunta de investigación planteada por la red es ¿Qué estrategias pedagógicas utilizar para fortalecer la convivencia escolar que haga de la escuela un territorio de paz y de diversidad?

Las propuestas abordadas en el presente documento dan testimonio, tanto del aporte en la construcción de ambientes de aprendizaje para la convivencia, como de su pertinencia para el acercamiento reflexivo a la realidad, para que cada miembro de la comunidad educativa se identifique como agente activo de la misma y como responsable de la transformación de su entorno.

Estas acciones dirigidas a la transformación de los territorios escolares en espacios de paz y reconciliación, permiten que los sujetos involucrados en la institución educativa se sensibilicen frente a su rol social, asumiendo su responsabilidad y



protagonismo en los procesos de transformación ciudadana, al involucrarse en la discusión y retroalimentación de temáticas y situaciones, potenciando su capacidad crítica, asumiendo la participación en su cambio personal como primer paso hacia el mejoramiento social.

## Marco teórico

El problema planteado por la Red de Estrategas de Sueños y Realidades abarca una serie de conceptos que sustentan cada una de las estrategias desarrolladas. Estos conceptos dan significado, desde la teoría, a la praxis del proceso de investigación.

El punto de partida es la convivencia y los derechos humanos en que se fundamenta el ser de la escuela como un espacio de encuentro de sujetos, que establecen relaciones de convivencia reguladas por la existencia de derechos para cada uno de los integrantes que conforman la comunidad educativa. La comprensión, interiorización y reconocimiento de derechos establece relaciones de confianza, de respeto y de solidaridad dentro y fuera de la escuela. Se continúa con el análisis y entendimiento de los imaginarios sociales y culturales como factores que dificultan las transformaciones y cambios sociales, pero que a su vez pueden ser cambiados para constituirse en motores para la equidad social. Finalmente, la construcción de territorios de paz y convivencia que fortalece los lazos de solidaridad, construyendo tejido social mediante el reconocimiento de la diversidad, de la inclusión, el establecimiento de una comunicación no violenta y la justicia restaurativa. Se respalda con teorías humanistas que propenden por el desarrollo de una sociedad de todos y para todos, sin exclusiones, sin privaciones, sin discriminación a la diversidad del ser humano.

### Convivencia escolar y derechos humanos

Es importante conceptualizar el tema de la convivencia en la escuela. Sus teóricos se encuentran en la sociología, la antropología, la psicología, la pedagogía. Rosario Ortega Ruíz, catedrática de la Universidad de Córdoba en España, quien ha realizado estudios en torno a la cultura enfatizando en la escuela, parte del siguiente concepto de convivencia, “el término convivencia encierra todo un campo de connotaciones y matices cuya suma nos revela la esencia que vincula a los individuos y que les hace vivir armónicamente, en grupo. Se trata de ceñirse a unas pautas de conducta que permiten la libertad individual al tiempo que salvaguardan el respeto y la aceptación de los otros. Constituye, así, el sustrato necesario para que se produzca el hecho educativo”. Ortega (2007)

Desde esta mirada, la convivencia escolar es la base para el desarrollo de la acción educativa. De acuerdo a la realidad de la convivencia escolar, vista como las relaciones armónicas entre los sujetos sobre unas bases éticas y morales que implican la libertad individual dentro de unos mínimos de comportamiento o conducta que regulan los grupos sociales, se desenvuelven los aspectos de tipo académico que conllevan la apropiación de los conocimientos específicos de las áreas del saber que se busca enseñar y, por consiguiente, aprender en la escuela.



La autora plantea que en las instituciones educativas se deben desarrollar prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje desde el diálogo constructivo, que promuevan la conciencia social, la interiorización de hábitos y la apropiación de herramientas comunicativas, dentro de espacios de relaciones pacíficas, los cuales se desvirtúan en ambientes permanentes de violencia escolar.

Etiennie Tassin (2011), doctor en Ciencias Políticas de la Universidad de Paris, afirma: “Bajo el nombre de convivencia escolar se puede entender una manera de ser o, más bien, de actuar con otro que privilegia la hospitalidad o la civilidad sobre las conductas egoístas y los comportamientos violentos. La ciudadanía no se reduce a la hospitalidad, pero la requiere; y la hospitalidad experimentada en la escuela favorece y prepara para ella.” Aquí se atribuye a la escuela una labor mediadora entre la familia y la sociedad, responsable de asumir un papel intermedio entre el amor filial, la autoridad y la normatividad implícita en las diferentes culturas, asociando la convivencia escolar con la educación para la ciudadanía.

Esta apropiación de la visión de la convivencia escolar como parte de una educación para la ciudadanía, parte del interés y la preocupación internacional por desarrollar en las instituciones educativas procesos integrales de educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. Según la declaración de la 44a reunión de la Conferencia Internacional de Educación en Ginebra, Suiza, de octubre de 1994, ratificada por la Conferencia General de la UNESCO en su 28a reunión en París, Francia, en noviembre de 1995:

*“(...) favorecer la adquisición de valores y aptitudes como la solidaridad, la creatividad, la responsabilidad cívica, la capacidad de resolver conflictos por métodos no violentos y el sentido crítico; hay que introducir en todos los niveles de los programas de estudio una auténtica educación cívica que comprenda una dimensión internacional. Especialmente se deberían inculcar conocimientos sobre las condiciones de la construcción de la paz; las diferentes formas de conflictos, sus causas y efectos; los fundamentos éticos, religiosos y filosóficos de los derechos humanos, las fuentes históricas y la evolución de dichos derechos y su expresión en las normas nacionales e internacionales, tales como la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la Convención sobre los Derechos del Niño; los fundamentos de la democracia y sus distintos modelos institucionales; el problema del racismo y la historia de la lucha contra el sexismo y todas las demás formas de discriminación y exclusión. La cultura, el problema del desarrollo y la historia de todos los pueblos. También la función que cumplen las Naciones Unidas y los organismos internacionales deberán ser objeto de una atención especial. Debe impartirse educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. No puede, empero, limitarse a asignaturas y conocimientos especializados. Es menester que la educación entera transmita ese mensaje y que no haya discordancia entre el ambiente institucional y la aplicación de normas democráticas. En la reforma de los programas de estudio se debería hacer hincapié asimismo en el conocimiento, el entendimiento y el respeto de la cultura de los demás, dentro de cada país y de los distintos países, y vincular la interdependencia mundial de los problemas a la acción local. Habida cuenta de las diferencias religiosas y culturales, corresponde a cada país determinar qué enfoque de la enseñanza de carácter ético se adapta mejor a su contexto cultural. (...)”*





Esta mirada es un llamado hacia la movilización de propuestas educativas incluyentes y de transformación permanente, permeadas por la movilización de los derechos humanos. Estos se reconocen como valores atribuibles a los seres humanos a nivel mundial sin distinciones de nacionalidad, procedencia étnica, lugar de vivienda, sexo, raza, religión, lengua o cualquier tipo de condición que lo defina. De acuerdo a la declaración de las Naciones Unidas de 1948, estos derechos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles.

Por lo general, los derechos humanos están contemplados en la legislación de cada país y se garantizan en todo el mundo a través de tratados y principios regulados por el derecho internacional. Estas herramientas determinan las obligaciones de los gobiernos no sólo para garantizarlos, sino para actuar en caso de ser vulnerados. El interés central de cada país debe ser promoverlos, protegerlos y movilizar las libertades fundamentales de los individuos o grupos.

Los derechos humanos se fundamentan en los siguientes principios:

- **Universalidad e inalienabilidad:** Aplican para todos los seres humanos sin distinciones de tipo físico, social o cultural y no pueden suprimirse para ningún individuo.
- **Interdependientes e indivisibles:** Deben promoverse para las individualidades y colectividades.
- **Iguales y no discriminatorios:** Este principio ha sido movilizado desde diferentes convenciones que refuerzan la desaparición de cualquier tipo de estigmatización, promoviendo la dignidad de todos los seres humanos.

La sociedad actual demanda, al igual que en épocas anteriores, la participación directa de la escuela en la formación de ciudadanos para su desarrollo y, sobre todo, para hacer realidad los anhelos de transformación que propicien las condiciones de una vida en colectivo más acorde a los principios democráticos. La escuela y todos los que la constituyen, han estado en constante evolución en procura de responder a las exigencias de la sociedad.

A lo largo de los tiempos, los retos que se le imponen a la escuela cada vez son mayores y, lejos de su extinción, continúa ocupando un papel importante en la construcción de ciudadanos. La escuela se encuentra inmersa en coyunturas sociales, políticas, históricas y económicas determinantes para la elaboración de una nueva nación. Colombia vive un momento de grandes cambios que exigen a las instituciones educativas apuntar a ideales comunes de igualdad, justicia, reencuentro, reconciliación y, por supuesto, la tan esperada paz entre los actores armados que han definido la vida de nuestro país.



Las propuestas que surgen en la escuela son variadas y multifacéticas, todas se orientan a una sociedad que refleje el sentir de los ciudadanos que quieren un cambio para el bien y el progreso. Existen normativas que demandan con urgencia la implementación de espacios de reflexión y que apunten al fortalecimiento de los derechos humanos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948), los cuales no se reducen a imposiciones internacionales, sino que han sido integrados por figuras legales nacionales que exigen su aplicación.

En el caso del sistema educativo, se han construido normas que buscan ampliar y orientar los caminos que se pueden tomar para la asimilación de los DDHH en la formación de los estudiantes. Además, se han puesto en marcha cátedras específicas que tienen como objeto primordial contextualizar los derechos humanos y potencializar nuevos espacios de aprendizaje en procura de la integración, la inclusión y el reconocimiento del otro.

## Imaginario

La transformación de la vida y la constante evolución que favorece la adaptación y la supervivencia, ha llevado a incorporar aprendizajes que potencian la capacidad de adaptación. Los seres vivos, a través de la memoria genética, apropian los aprendizajes que posibilitan la conservación de las especies. Aunque se presentan cambios propios de la evolución, que se desarrollan con el único fin de la preservación de esa vida, la cultura ha acompañado este proceso con la transmisión de saberes que aportan a la adaptación del ser humano al entorno.

El concepto de imaginarios utilizado en esta investigación, se deriva de la noción de cultura elaborada por el profesor Carlos Eduardo Martínez (2015) en su libro *De Nuevo la Vida* donde, haciendo referencia a los imaginarios atávicos, los explica como elementos culturales que surgen y se legitiman en la relación del ser humano con la vida y su necesidad de protegerla. Se identifican como aprendizajes colectivos. El término atávico hace referencia a todo aquello que se hereda o se transmite de manera inconsciente, manteniéndose de manera recurrente.

Los imaginarios fundamentan la interacción social, moldeando las relaciones entre el ser humano y el medio ambiente. Ya que estas creencias han dado respuesta a la necesidad de preservación humana, se han convertido en incuestionables, son consideradas como verdades. Sin embargo, los imaginarios requieren ser transformados cuando ya no sirven a la protección de la vida, situación que por cientos de años ha sido difícil de lograr.

A través de la historia, los imaginarios han regulado el comportamiento humano, definiendo desde diferentes creencias, religiones, sistemas políticos, entre otros, lo que es conveniente para sí mismo y para su comunidad. El ser humano define sus acciones desde su capacidad de distinguir entre lo que le conviene y lo que no le conviene para desarrollarse como persona<sup>5</sup>, decidiendo cómo desempeñarse en su cotidianidad, y qué aceptar o rechazar en el ejercicio veraz o disfrazado de su autonomía.

Desde su nacimiento, el hombre y la mujer se relacionan con otros, son seres sociales, conviven con diferentes grupos que determinan el desarrollo de su criterio en diferentes etapas de su vida. Desde una experiencia relacional permanentemente educativa (una relación de enseñanza-aprendizaje constante), se determi-




---

5 Observando el desarrollo humano desde la subjetividad que cada sistema social plantea.

na el concepto que el sujeto construirá ante las diferentes realidades que enfrente y, por consiguiente, plantea las acciones que ejecutará en las diversas circunstancias de su vida.

## Educación social

La educación social plantea la posibilidad de educar para adquirir competencias sociales. Se define como “la acción conducente al aprendizaje de aquellas virtudes o capacidades sociales que un grupo o sociedad considera correctas para la integración...” Desde este concepto se desarrollan una serie de aspectos a intervenir, entre los que vale la pena destacar:

- La influencia en el sujeto de los espacios primarios, secundarios y terciarios de la socialización (familia – escuela – pares – barrio – organizaciones – instituciones – medios de comunicación – políticas públicas –etcétera).
- El lenguaje como factor de aprendizaje emocional y de competencias.
- La construcción y el fortalecimiento de la identidad personal.
- Actitudes de aceptación para la inclusión y adaptación para el cambio social.

Un educador debe iniciar su labor a partir del análisis de los fenómenos políticos y sociales en los que se encuentra inmerso el ser humano. No debe limitarse a plantear una serie de hipótesis que desemboquen en teorías utópicas encaminadas a la construcción de una sociedad justa y solidaria, que otros autores plantean como resultado de una larga vida de investigaciones. Debe orientarse, más bien, hacia la ejecución de acciones concretas que permitan el aprovechamiento de los recursos y los avances históricamente construidos y que aporten al mejoramiento de la vida del hombre y su participación constante dentro de la realidad que le corresponde.

## Enfoque Restaurativo

El enfoque restaurativo tiene sus orígenes en la justicia penal, cuando en la década de los setenta se plantea el modelo de la justicia restaurativa que busca la mediación y la reconciliación entre las víctimas y los agresores. La primera experiencia satisfactoria reconocida se presenta en 1974, cuando el oficial de libertad condicional, Mark Yantzi, lidera un ejercicio de reparación a la comunidad de dos adolescentes que cometieron actos de vandalismo en Ontario (Canadá). Los resultados del ejercicio en relación a la comunidad, y los aprendizajes de los jóvenes a partir del desarrollo de la tarea asignada, fueron satisfactorios y enviados al nivel central de la Oficina de Libertad Condicional, logrando una expansión del modelo para los años ochenta y noventa en la mayor parte de Europa y Norteamérica.

Las prácticas restaurativas tienen sus raíces en la justicia restaurativa, una forma de ver a la justicia penal como un medio para la reparación del daño que se le hace a la gente y a las relaciones, en lugar de solamente castigar a los infractores (Zehr, 1990).



Desde esta propuesta se ha buscado el desarrollo de un ambiente de justicia, equidad y democracia en las escuelas, dirigido no solo a la intervención directa en el conflicto, sino a la prevención desde el fortalecimiento de la comunidad escolar, movilizándolo la cohesión grupal, favoreciendo el sentido de pertenencia y la responsabilidad social en la creación de espacios de seguridad y reparación.

Una práctica restaurativa se desarrolla a partir del empoderamiento de los implicados en el proceso de restablecimiento de las relaciones. Esto requiere identificar la situación o el incidente, atender el daño causado y buscar las estrategias para subsanarlo, reflexionar sobre el derecho vulnerado y las consecuencias que esto puede tener para todos los involucrados.

Estas prácticas se desarrollan de manera formal o informal, a través de una serie de diálogos de carácter autocrítico que permiten analizar el hecho e identificar sus causas y consecuencias. Buscan sensibilizar frente a las afectaciones que el conflicto trajo a los implicados, logrando interiorizar la necesidad de perdón y reconciliación. Este proceso beneficia la solución de la dificultad, permite el aprendizaje y aporta a la prevención desde la creación de espacios pacíficos.

El modelo restaurativo educativo plantea un proceso de acuerdo a la particularidad del entorno. Las estrategias reconocidas son *la mediación*, definida como el proceso por el cual las personas en conflicto reciben el apoyo de un tercero neutral (mediador) para alcanzar una solución satisfactoria para ambas partes. *Las reuniones formales restaurativas* donde la persona reconocida como infractora debe asumir las consecuencias de sus acciones, se señala el daño causado y se determina la reparación. *Las reuniones formales de grupo familiar* son espacios reflexivos con el estudiante agresor, los miembros significativos de su grupo familiar y redes de apoyo para reconocer situaciones de riesgo y proponer en conjunto alternativas que favorezcan el cambio desde el apoyo común. *Reuniones en círculo*, son espacios de construcción grupal basados en el modelo de las comunidades indígenas, donde la persona reconocida como líder direcciona el diálogos en torno a los temas problemáticos o de conflicto para comprometerse con el mejoramiento y construir alternativas conjuntas.

## Enfoque Diferencial

El concepto reconoce la diversidad poblacional y los lineamientos jurídicos que la complementan. El enfoque diferencial se puede comprender como la forma en la cual se reconocen las condiciones y posiciones de los diferentes actores sociales, vistos como sujetos de derecho desde una mirada diferencial de su estado socioeconómico, su género, su etnia, su discapacidad e identidad cultural, y de las variables implícitas en el ciclo vital (infancia, juventud, adultez y vejez).

El enfoque diferencial aplicado al contexto colombiano, reposa en los principios generales de la Ley 1448 de 2011, Artículo 13, como un fundamento que orienta todos los procesos, medidas y acciones que se desarrollan para asistir, atender, proteger y reparar integralmente a las víctimas del conflicto armado en Colombia.



Este planteamiento nos acerca a una serie de experiencias pedagógicas dirigidas a la creación de territorios de paz, en un país con experiencia en negociaciones con grupos al margen de la ley en los últimos años, que cuestionan las miradas previas a este enfoque que se limitaban a teorizaciones pedagógicas y curriculares para la población en situación de discapacidad.

La ley establece que “el principio de enfoque diferencial reconoce que hay poblaciones con características particulares en razón de su edad, género, orientación sexual y situación de discapacidad. Por tal razón, las medidas de ayuda humanitaria, atención, asistencia y reparación integral que se establecen en la presente ley, contarán con dicho enfoque”.

Desde este marco legal, se construye y desarrolla el Modelo de Operación con Enfoque Diferencial y de Género adoptado mediante la Resolución 758 de 2014 como el conjunto de orientaciones prácticas y operativas que permiten concretar acciones y mecanismos para la incorporación, apropiación e implementación efectiva del Enfoque Diferencial y de Género en los procesos misionales y de apoyo que lidera la Unidad de Víctimas y se extiende a los servicios de salud, vivienda, educación y otros. Se reconocen como sujetos de atención y protección especial niños, niñas y adolescentes, mujeres, personas con identidades de género y orientaciones sexuales no hegemónicas, personas mayores, personas con discapacidad, pueblos indígenas, comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras y el pueblo Rom.

Esta mirada legislativa, involucra a la escuela en el desarrollo de acciones que favorezcan una inclusión coherente de la diversidad poblacional que se encuentra en las aulas de clase, y que requiere un reconocimiento de su particularidad como parte fundamental en la creación de ambientes de paz y reconciliación.

## Comunicación No Violenta

*“Nuestra capacidad de ofrecer empatía nos puede permitir ser vulnerables, neutralizar la violencia potencial, escuchar la palabra “no” sin tomarla como un rechazo personal, reanimar una conversación sin vida y hasta captar los sentimientos y necesidades expresados con el silencio. Las personas logran, una y otra vez, superar los efectos paralizantes del dolor psicológico cuando establecen suficiente contacto con alguien que puede escucharlos con empatía”.* Marshall Rosenberg

La comunicación no violenta plantea una forma de interactuar diferente a la que se ha usado en diferentes espacios, entre ellos la escuela. Tiene una categoría principal que es la compasión. Plantea un nuevo enfoque en las relaciones de aula, la forma de evaluar, la composición misma de los factores de la evaluación y el proceso de acompañamiento en el aula. Desde este enfoque comunicativo, las respuestas deben ser conscientes y tener en cuenta siempre al otro. Por lo general, las respuestas de las personas frente a las intenciones de los demás siempre han sido automatizadas e irracionales, desde luego, los estudiantes no son ajenos a ese modelo de respuesta automática frente a algunas situaciones.



La Comunicación no violenta (CNV) se basa en cuatro pilares que permiten el diálogo entre los sujetos. En primer lugar, la *observación* que analiza la situación y la manera en que esta puede ser o no útil para la vida. En segundo lugar, los *sentimientos* que se han provocado frente a la situación. Posteriormente, las *necesidades* en relación estrecha con los sentimientos. Finalmente, la *petición* orientada a enriquecer la vida de ambos, dicha solicitud es muy específica e intenta generar una reacción- acción de parte del otro. Estos componentes van sujetos a la empatía. Rosenberg (2000) explica que en lugar de la empatía se suele caer en la tendencia a dar consejos, tranquilizar o explicar cuál es nuestra postura o nuestros sentimientos. La empatía, en cambio, requiere centrar toda la atención en el mensaje que transmite la otra persona.

La CNV plantea un cambio radical en la forma de comunicarnos y contempla la existencia de una interacción consigo mismo. Es importante pensar que los estudiantes tienen en sí mismos un diálogo sentipensante y, con base en él, se puede actuar de diversas formas. El desarrollo y los resultados de los diálogos consigo mismo marcan la forma de compartir con otros, acción recíproca que ayuda siempre en la resolución de conflictos.

Para Rosenberg (2000) la CNV sirve para resolver conflictos y disputas a todos niveles. Desde luego, se podría llegar a pensar que el conflicto es natural en los seres humanos, pero esto no implica que no se puedan resolver y menos que no exista espacio para la otredad y la compasión. En la CNV, la compasión también se encuentra con unos bloqueos que impiden que este proceso se lleve a cabo, evitando que la resolución del conflicto se dé de manera natural. Los juicios valorativos que tienden a ser moralistas se presentan como barreras que impiden la compasión en los actores de la comunicación. Con ese tipo de juicios se tiende a señalar al otro sin dar cabida a las situaciones que pueden ser enriquecedoras. La preocupación no se remite a quién es el otro y qué me puede aportar, sino que se centra en “quién es quién”.

“Desde una perspectiva histórica, la CNV se encuentra en los procesos de resolución de conflictos, teniendo en cuenta que los procesos comunicativos buscan agilizar las problemáticas sociales, culturales, políticas, educativas, entre otras. “Comunicación no violenta”, uso la expresión “no violenta” en el mismo sentido en que la utilizaba Gandhi al referirse a la compasión que el ser humano expresa de un modo natural cuando su corazón renuncia a la violencia”. (Rosenberg, 2000)

En la escuela se busca detener los actos de violencia asociados a la presencia de grupos con gustos e ideologías diversas que entran en conflicto, el cual en ocasiones lleva a diferentes tipos de violencia, siendo frecuente la verbal. Es desde los diferentes espacios de tipo académico y de convivencia, donde los docentes se apoyan para fomentar una comunicación respetuosa y tolerante entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Según explica Rosenberg (2000), los procesos de comunicación no violenta se pueden llevar a cabo partiendo de la observación de los actos que afectan directamente al ser; posteriormente se evalúan las necesidades. De esta forma se



plantean acciones de sensibilización con las cuales se puede trabajar en diferentes escenarios como la familia, la escuela y los grupos de trabajo, religiosos, culturales o políticos.

El Dr. Rosenberg ha iniciado diversos programas para la paz en países azotados por la guerra. Fundado por la Unesco, el equipo CNV de Yugoslavia ha entrenado a cientos de miles de estudiantes y maestros. El Gobierno de Israel ha reconocido oficialmente a la CNV y, en este momento, ofrece capacitación en cientos de escuelas de todo el país.

Las estrategias educativas y comunicativas deben ser diseñadas de acuerdo a las necesidades de cada institución, teniendo en cuenta que las poblaciones son diferentes. No es lo mismo ser facilitador de un proceso de CNV con una población en estado de vulnerabilidad que con uno en condiciones sociales opuestas.

## Enfoque Metodológico: Investigación Acción (IA)

*“De ahí la necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente que posibilite la búsqueda de ser más”.* Paulo Freire, Pedagogía del oprimido

Las diferentes propuestas pedagógicas desarrolladas por la red que se presentarán en el siguiente capítulo, utilizan como enfoque metodológico la Investigación Acción, IA.

Los pasos que se siguen en este tipo de investigación parten de una necesidad manifiesta en la escuela, lo que lleva a determinar acciones o propuestas que respondan e impacten al estudiante y lo hagan sujeto de su proceso formativo. El estudiante se convierte en sujeto de la acción pedagógica; propone, argumenta, indica acciones que implican cambios significativos en su labor formativa. El reconocimiento del educando por parte de los educadores genera una serie de acciones que resignifican la dinámica escolar y transforman los imaginarios de enseñanza en ambientes donde el papel de los y las estudiantes va a ser más dinámico.

Otra característica de este enfoque es el reconocimiento del papel político de la educación para generar transformaciones sociales desde y con la escuela. Esta será crítica y responsable para generar el cambio hacia una sociedad más justa, inclusiva, diversa, solidaria y respetuosa de derechos.

326



En este enfoque, cada docente investigador reflexiona sobre las acciones propuestas para retroalimentarlas, y si es necesario cambiarlas y reevaluarlas. De esta forma, el proceso educativo evoluciona, cambia y se rediseña de acuerdo a las necesidades observadas. El carácter científico del enfoque de la IA se fortalece en el proceso reflexivo y crítico, para reevaluar cuando es necesario y proponer nuevas acciones que generen las dinámicas y transformaciones pertinentes.

## Propuestas educativas

El cuento como estrategia pedagógica para una sana convivencia y paz en el aula

### *Contexto del Colegio Juan Francisco Berbeo*

La institución educativa Juan Francisco Berbeo, sede A, está ubicada en la localidad 12, Barrios Unidos, en el barrio Santa Sofía. Ofrece a la comunidad servicios de educación en básica primaria, básica secundaria y media, la modalidad de atención a jóvenes en condición de discapacidad intelectual en formación vocacional y laboral y el programa de Educación Especial para atención a estudiantes con déficit cognitivo.

### *Descripción del problema*

Ante los diferentes casos de agresividad que se presentan en el aula entre alumnos, motivados por la pertenencia a un grupo, tomar los mismos objetos, ser primeros en la fila, entre otros, surge la necesidad de realizar talleres de formación para la resolución de conflictos a través de estrategias de comunicación no violenta. En estos talleres se propone que los estudiantes del ciclo inicial desarrollen actividades con un alto grado emocional que permitan aflorar sus sentimientos y comprender lo importantes que son los valores como el respeto, la tolerancia, la igualdad y el amor por los demás.

El proyecto tiene como objetivo mejorar los niveles de comunicación en el aula para afianzar algunos aspectos que permitan una sana convivencia, el respeto a los derechos humanos y la solidaridad.

### *Participantes*

Se trabajó con niños del ciclo inicial del grado transición del I.E. Juan Francisco Berbeo, con edades entre los 4 y los 5 años.

### *Actividades*

El incentivo de la lectura consistió en poner a disposición de los niños, en puntos estratégicos, diversos tipos de cuentos como los escritos por los hermanos Grimm, Rafael Pombo, entre otros. Cuentos grandes y pequeños, coloridos y didácticos, con el fin de que cada estudiante eligiera un cuento de acuerdo a su gusto. Este ejercicio promueve la autonomía de los niños, ya que tienen la oportunidad de explorar. En su desarrollo se pudo evidenciar que hay motivación a la lectura. Para la presente investigación, se seleccionaron para su análisis El patito feo y Pinocho, cuentos clásicos infantiles en los cuales se tocan valores fundamentales de respeto, tolerancia, aceptación y perdón.

1. Se le pide a los niños dibujar lo que más les gustó de los cuentos, la enseñanza que les dejó, lo que no les gustó. Cada mesa tenía un tema diferente y lo socializó con los demás grupos. Cabe destacar que cada grupo escogió lo que quería tra-





bajar, la mayoría trabajaron con agrado. Con algunos niños se hicieron acuerdos ya que no querían desarrollar la actividad con el grupo que se le asignó, sino con sus amigos de preferencia. Durante la actividad se notó el entusiasmo con que cada grupo realizaba su trabajo

2. Socialización y exposición de carteleras: para esta actividad se tuvo en cuenta la participación voluntaria, la libertad de expresión y la pregunta ¿Quién quiere compartir su trabajo? Varios alumnos alzaron la mano. El que quiera pase y nos cuenta su experiencia. Pasaron los alumnos del grupo 3, quienes manifestaron: “A mí me gustó el cuento del patito feo, me pareció muy bonito, hicimos el dibujo de pata con sus paticos cuando van caminando por el pasto y son muy tiernos”. Grupo 1: Luna y Esteban. “Dibujamos a Pinocho con sus amigos, su nariz grande por decir muchas mentiras. También pintamos el mar donde se bañaba Pinochito”. Docente: ¿Qué les gusto del cuento? Estudiantes: “Sus personajes, a Pinocho que siendo un muñeco de madera y el sueño de Gepeto de convertirlo en humano se le hicieron realidad”. Docente: ¿Qué sentimientos me despierta el cuento? Estudiantes: Alegría, amor, ternura, honestidad, respeto. Grupo 2: Lizet y Melany “Nosotros dibujamos todo el cuento de Pinocho porque nos gusta.”, Docente: ¿Qué les gustó del cuento? Estudiantes: “Las buenas enseñanzas como no mentir, hacerle caso a los papás, tener buenos amigos y sueños que se puedan cumplir”.
3. Preguntas orientadoras: En esta actividad se hace una serie de preguntas relacionadas con los personajes de los cuentos y el cómo se pueden llevar a la vida real. ¿Cómo nos sentiríamos si estuviéramos en el lugar del personaje? Nicol: “Yo me siento triste porque en ocasiones me siento rechazada; a veces me pongo a llorar”. Miguel: “Respetar a las personas no importa como sean”. ¿Qué sentimientos me despertaron los cuentos? Estudiantes: “Solidaridad, respeto, amor, justicia, amistad, honestidad, empatía”. Al contextualizar los cuentos con los estudiantes, se hace una relación entre las enseñanzas dadas por cada cuento y las historias al interior del aula; con ello se plantean temas de amistad, compañerismo y perdón.

### Conclusiones

Es necesario desarrollar estrategias pedagógicas desde el aula, que motiven a los niños(as) a la práctica permanente de la comunicación no violenta a través del juego, el arte y la literatura, con el fin de fortalecer la resolución de conflictos y disminuir la agresividad en las instituciones educativas. Sensibilizar a los estudiantes tocando sus sentimientos. En las diversas actividades los niños pudieron expresar las emociones que llevan dentro y que los afectan. Por medio de estas se puede saber lo que los demás compañeros sienten cuando son rechazados, tratados mal, golpeados o ignorados. Sensibilizar y humanizar a los estudiantes es la tarea que los docentes deben asumir para mitigar los conflictos y construir territorios de convivencia y paz.



## Radio kids

### *Contexto del Colegio República Dominicana IED*

El colegio República Dominicana IED cuenta con una matrícula de 5046 estudiantes, distribuidos en dos sedes y dos jornadas: en la sede A, 3268, en la B, 1778. La mayoría de los estudiantes son antiguos e ingresaron desde preescolar o en primaria. Un 9% es repitente y un 91% promovido. La gran mayoría vive en la localidad de Suba. El 69% de los estudiantes no tienen ningún tipo de apoyo adicional del Estado, ni pertenece a ningún programa especial. El 29% sí recibe algún tipo adicional de beneficio; lo recibe en el subsidio condicionado a la asistencia, familias en acción, ruta escolar, desplazamiento, víctimas del conflicto, comedor comunitario, o reciben apoyo de ONGs. El 95% no ha estado en ninguna entidad de protección del I.C.B.F; quienes han estado, lo han hecho en entidades en convenio. La mayoría de los escolares no pertenecen a una población en riesgo de vulnerabilidad. La minoría tiene apoyo oficial al respecto. Es recomendable continuar con los proyectos que contribuyen a la permanencia escolar. Se recomienda la incorporación de estudiantes nuevos en riesgo, y la identificación de su vulnerabilidad al ingreso de la institución para su incorporación a programas según sus necesidades, para de esta manera poder garantizar cobertura y permanencia escolar. Los estudiantes dependen de su familia nuclear, en muchos casos más de la madre.

### *Descripción General de la Propuesta*

El proyecto RADIO KIDS es una apuesta por la construcción de territorios de paz en la escuela, para promover interacciones orientadas al respeto de los derechos humanos, el reconocimiento de la diversidad y la diferencia, y el cambio de imaginarios sociales y culturales que fortalezcan el desarrollo íntegro del estudiante como sujeto de derechos. Esta propuesta ha ido evolucionando con la dinámica y necesidades institucionales para propiciar una convivencia incluyente, armónica, justa, solidaria, en la que los miembros de la comunidad escolar participen en la formación de tejido social para transformar esta sociedad clasista que se ha caracterizado por la exclusión, las prácticas represoras y autoritarias. Las experiencias se han focalizado en la sede B, jornada mañana.

La propuesta surge ante la convocatoria de sistematizar las experiencias y proyectos en formación en derechos a los niños, niñas y adolescentes, liderado por la administración de la alcaldía de la Bogotá Humana, planteada por el IDEP con el acompañamiento de UNIMINUTO a comienzos del año 2015, formación a la cual me integré en abril de ese año.

La inscripción en ese proyecto se basó en los sueños, anhelos e imaginaciones que tenían los niños de que esos derechos, que se hallaban lejos del alcance de sus realidades, fueran reconocidos. Esta etapa se inició con un sondeo a estudiantes de grado cuarto de la básica primaria; se escogió un grupo base de diez estudiantes entre 9 y 11 años del que surgiría la propuesta “RADIO KIDS, una emisora itinerante”.



Así se busca responder al llamado de los niños y niñas a comunicarse, a escucharse y a ser escuchados, a contar sus sueños, a soñar con un mundo diferente, a realizar actividades, paseos, salidas en grupo, a pensar en un país sin guerra y con derechos para todos y para todas. Con el acompañamiento de Uniminuto, docentes de diferentes localidades realizan prácticas basadas en el protagonismo de los estudiantes como sujetos de su quehacer, respetando sus ideas, sus iniciativas y conociendo sus inquietudes. En RADIO KIDS, y con el apoyo de la líder de participación de la localidad de Suba, Olga Espejo, se plasman en carteleras y escritos los planteamientos e imaginarios en torno a los derechos de los niños y niñas. Con el equipo de estudiantes se realizó un programa radial con TEUSA RADIO, una emisora comunitaria del sector de Teusaquillo. Igualmente, con el grupo y sus familias se realizan salidas en contra jornada y los domingos a lugares como el Parque Mirador de los Nevados-en Suba- y al Planetario Distrital, consolidando la relación escuela y familia.

En aras de hacer de la emisora estudiantil una realidad, la coordinadora solicita algunos requisitos mínimos a Proyectos de Inversión Institucionales 2016, pero no se aprobaron los elementos requeridos, aduciendo el costo final que tendría la emisora. Entonces el grupo estudiantil de RADIO KIDS se adhiere en el año 2016 al proyecto “Juegos Tradicionales y de Grupos” para promover la convivencia, la participación, el derecho al juego, el respeto por lo público, el aprovechamiento de los espacios de recreación y descanso en la escuela, reconociéndola como un espacio de cohesión, con sentido y de respeto por el otro. Esta práctica se realiza con juegos didácticos, juegos de mesa, juegos de ajedrez, un fútbolín, juegos de Rumi Q y otros que son prestados a los niños de primaria, a los docentes y a los estudiantes de bachillerato en los descansos de la jornada escolar o en clases. El equipo de RADIO KIDS hace la entrega, recolección y organización de este material. Otra de sus misiones es elaborar carteleras en pro de una cultura de paz y de derechos con las que decoran los muros del colegio.

### *Conclusiones*

Entre los logros del proyecto está haber contribuido a disminuir las agresiones entre estudiantes de primaria porque los juegos desarrollan el sentido de respeto a las reglas y normas, el trabajo en equipo y el establecimiento de acuerdos. También el respeto al material que es de todos y el compromiso a cuidarlos. Igualmente se logró optimizar los espacios del colegio durante el descanso y respetar el espacio cuando los otros juegan. En lo concerniente al grupo de niños de Radio Kids, se ha desarrollado el sentido de pertenencia institucional, ellos siempre colaboran con sus compañeros en facilitarles los juegos y dedican parte de su descanso para entregarlos a sus compañeritos, darles responsabilidades para la entrega, controlar su mantenimiento y conservación; colaboran también en el reconocimiento al otro y respeto de las diferencias, en la inclusión y promoción de derechos. Así mismo, se han comprometido en eventos como el foro institucional donde organizaron una dinámica y colaboraron en la logística. Son reconocidos por los docentes por su liderazgo y responsabilidad.



La pertinencia de la construcción de territorios de paz en la escuela, y de dar una respuesta innovadora y propositiva, con una dinámica nueva a la solución de conflictos entre estudiantes y otros miembros de la comunidad escolar que destierre el irrespeto, la violencia y la agresión, parte de la promoción y el aprendizaje de una cultura de paz. Desde orientación y coordinación surge el proyecto de “ÁRBITROS POR LA PAZ”, con la participación y liderazgo de estudiantes que voluntariamente se preparan en las tareas de arbitraje y conciliación, para que desde su mirada establezcan lazos de confianza con sus pares con el fin de construir tejido social en el marco del respeto y reconocimiento del otro.

## Mi diferencia: el primer paso hacia la inclusión

### *Contexto del Colegio Sotavento IED*

La institución educativa se encuentra ubicada en el barrio Sotavento, Localidad de Ciudad Bolívar, UPZ El Tesoro. Para el reconocimiento del contexto, se realizó un ejercicio previo de cartografía social del que develó aspectos geográficos y sociales del territorio en el cual se encuentra ubicada la institución educativa.

La localidad Ciudad Bolívar ha tenido un importante desarrollo urbano. Inicialmente fue el asentamiento de comunidades indígenas, pero fenómenos naturales, económicos, políticos y sociales la convirtieron en una zona rural con propiedades de hacendados y de poblaciones que llegaron en condición de desplazamiento durante la violencia de los años cuarenta y cincuenta. Los territorios son posteriormente parcelados y organizados por sus habitantes. Se percibe como una de las localidades más peligrosas del distrito capital y también como una de las más pobres, a lo que se suma la ausencia de agua en algunos de sus barrios y la pésima recolección de desperdicios por parte de las empresas de servicios públicos. Contaminación y enfermedad es el panorama que se vive en las calles de la localidad, niños maltratados y privados del derecho a la educación. En Ciudad Bolívar, el 22% de adolescentes ya son madres y el 3,5% están embarazadas según estadísticas presentadas por el ex-Alcalde Gustavo Petro 2012 - 2015.<sup>6</sup> Los habitantes de la localidad se ven afectados no sólo por las notables problemáticas sociales y económicas del país, sino por la cantidad de instituciones y programas que interfieren en la cotidianidad de las familias. A pesar de ello, se reconoce una alta inversión desde los programas gubernamentales y del sector privado.

Es a este contexto que debe acercarse la institución educativa para reconocer sus debilidades y fortalezas.

### *Descripción del problema*

La propuesta surge al analizar la información recopilada durante la segunda mitad del año 2013 e inicios del año 2014, desde las áreas de Orientación y Educación Especial, mediante la aplicación de una encuesta social, encuentros con estudiantes



6 La información es tomada de diversos artículos publicados en la página oficial de la Alcaldía de Bogotá y la Alcaldía Local de Ciudad Bolívar.

y familias de casos remitidos por docentes, y el desarrollo de talleres de padres y grupales por cursos. Se reconoció la presencia de percepciones e imaginarios culturales que llevaban a un comportamiento determinado (no seguimiento de normas, agresividad, bajo rendimiento académico, faltas al Manual de Convivencia, entre otros) generando situaciones de señalamiento y de exclusión no solamente para los estudiantes remitidos o sancionados desde coordinación por las faltas cometidas o ingresados al programa de inclusión debido a diagnósticos médicos, sino también para los estudiantes que, encontrándose en situación de riesgo, difícilmente son identificados ya que su desempeño cotidiano se clasifica dentro de una normalidad definida por las políticas educativas nacionales, distritales e institucionales. De igual forma se identificó una mirada de los procesos de convivencia escolar desde el componente disciplinar sancionatorio, desconociendo el conflicto como una posibilidad de aprendizaje.

### *Desarrollo de la propuesta*

El diseño y ejecución de las acciones es liderado por las docentes Mónica Alexandra Pinzón Sánchez (Licenciada en Educación Especial), Diana Carolina Moreno Díaz (Psicóloga) y Ángela Valencia Leal (Licenciada en Pedagogía Reeducativa) quienes se involucraron en espacios de capacitación formal y no formal para presentar una propuesta dirigida a todos los miembros de la comunidad educativa: estudiantes desde pre escolar a undécimo grado, padres de familia, cuidadores, docentes y directivas. La estrategia se planteó desde el Plan Operativo Institucional de los años 2014 y 2015, centrándose en acciones como la transformación del Manual de Convivencia Institucional, el posicionamiento del Comité de Convivencia, el desarrollo de actividades pedagógicas de sensibilización y reflexión para la inclusión desde el Enfoque diferencial (Necesidades Educativas Especiales, Diversidad Sexual y de Género y Víctimas del Conflicto Armado) y la implementación de estrategias restaurativas para la resolución de conflictos de convivencia escolar.

En el marco general de la propuesta se desarrollan:

- Espacios de participación para la reformulación de las políticas institucionales de convivencia escolar tales como grupos de discusión y talleres para estudiantes, padres de familia y docentes en el ámbito institucional, asistencia de líderes en foros y mesas locales y distritales en relación a los temas de diversidad, convivencia y derechos humanos.
- Transformación del Manual de Convivencia como una herramienta de inclusión de la diversidad desde el desarrollo de grupos de sensibilización y reflexión para docentes, padres y madres de familia y estudiantes. Se brindaron capacitaciones para la formulación de estrategias desde los diferentes estamentos de participación del gobierno escolar, las cuales fueron revisadas por grupos de líderes y posteriormente consolidadas por las docentes responsables de la propuesta.
- Encuentros pedagógicos y lúdicos para docentes acordadas con instituciones privadas y gubernamentales especializadas, orientadas a transformar los imaginarios frente a la inclusión y la convivencia.



- Encuentros de formación a padres, madres y acudientes en los temas de diversidad que presenta el enfoque diferencial. Estos fueron talleres temáticos y prácticos para reconocer, sensibilizar y debatir los temas de diversidad y convivencia. Se vincularon líderes en el aprendizaje y desarrollo de prácticas restaurativas.
- Instauración dentro del cronograma escolar de espacios educativos para estudiantes entre los que se encuentran el Foro de la diversidad, el género y la sexualidad, el Día de la Infancia y la Adolescencia y el Día Blanco, entre otros.
- Grupos pedagógicos dirigidos a los estudiantes de los diferentes ciclos.
- Prácticas restaurativas para los casos de conflicto y como prevención para mejorar la convivencia escolar.

La integración paulatina de estas actividades en los últimos años ha logrado fortalecer la reflexión y el pensamiento crítico de la realidad institucional, involucrando a la comunidad en acciones concretas para la transformación del entorno, favoreciendo la tolerancia a la diferencia y la preparación como ciudadanos activos en un espacio común de conflicto y diversidad.

Los miembros de la comunidad educativa están encaminados a la transformación de imaginarios relacionados con la mirada centrada en lo disciplinar; se han sensibilizado a tener en cuenta la convivencia escolar y a ampliar el concepto limitado de la inclusión. En su mayoría han mostrado apertura a nuevas formas de intervención en los temas de conflicto y diferencia, percibiéndolos como una oportunidad para crecer en medio de los problemas

Aunque se han logrado transformaciones significativas y se han movilizado reflexiones importantes en la comunidad, la propuesta debe fortalecerse y posicionar las prácticas restaurativas en el ejercicio educativo cotidiano.

### *Conclusiones*

- La propuesta ha favorecido la redefinición de conceptos como diversidad, diferencia, convivencia, conflicto y reparación como parte importante no sólo en la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos, sino que ha permitido a los miembros de la comunidad educativa acercarse de manera reflexiva a la realidad para reconocerse como agentes activos de la misma y responsables de la transformación de su entorno.
- Ha permitido que la comunidad educativa se sensibilice frente a su rol social, asumiendo su responsabilidad y protagonismo en los procesos de transformación ciudadana. Al involucrarse en la discusión y retroalimentación de temáticas y situaciones, ha potenciado su capacidad crítica, asumiendo la participación en su cambio personal como primer paso hacia el mejoramiento social.
- Ha sido posible introducir una propuesta pedagógica de atención a estudiantes con reiteradas dificultades de convivencia, a través de la construcción grupal de reflexiones, alternativas y compromisos encaminados a la interiorización y



la apropiación del cambio personal, buscando, desde el liderazgo, el desarrollo de herramientas para la resolución, negociación y reparación de dificultades propias de la convivencia escolar.

- La comunidad educativa ha posicionado los temas de inclusión y de convivencia escolar dentro de su cotidianidad, los cuales se dejaban a un lado para favorecer los tópicos relacionados con el currículo. Aunque prevalece la atención sobre los resultados académicos, se ha logrado abrir espacios significativos para reconocer la diferencia, posibilitar la reparación y generar propuestas pedagógicas para solucionar conflictos.

## **El diálogo particular y colectivo como herramienta para la construcción de territorios de paz en el aula mediante la comunicación no violenta y los textos de la colección Libro al viento Colegio Distrital Simón Bolívar**

### *Contexto del Colegio Simón Bolívar*

El trabajo de investigación se desarrolló en el Colegio Distrital Simón Bolívar, jornada mañana, ubicado en la localidad 10 del Distrito Capital. A esta comunidad educativa, en los últimos años, ha ingresado un buen número de estudiantes que pertenecen a familias que su sustento depende de la economía informal-vendedores ambulantes- y a familias oriundas del pacífico colombiano.

La población escolar con la cual se implementa la propuesta es el grado décimo, cuyas edades oscilan entre 15 y 18 años. Se presentan dificultades de convivencia, especialmente en la conformación de grupos de estudio, trabajo colaborativo y bajo rendimiento académico.

### *Descripción del problema*

Este grado se caracteriza por tener el menor rendimiento escolar en la institución y el mayor número de llamados de atención académicos y disciplinarios por parte de los docentes. Al observar las actitudes en clase y escuchar de propia voz de los estudiantes sobre los diferentes conflictos presentados al interior del curso como agresión verbal, exclusión de algunos compañeros de grupos de trabajo, la indiferencia grupal hacia estas actitudes, los pésimos resultados académicos obtenidos, entre otros, surge la pregunta: ¿Es posible mejorar la convivencia escolar considerando la comunicación no violenta y la literatura en alumnos del grado décimo del Colegio Distrital Simón Bolívar I.E.D.? Se consideró que este grado podría tener una actitud diferente frente a la convivencia escolar, mejorar su rendimiento académico y desarrollar un mayor nivel de tolerancia. De esta manera se integra la comunicación no violenta de Marshall B Rosenberg al plan lector del colegio de lengua castellana correspondiente a este curso a través de la colección Libro al viento.

### *Experiencia de aula*

Teniendo en cuenta las observaciones y las apreciaciones de los jóvenes se le dio nombre al proyecto de aula: “Me atrevo a contar mi historia aquí”. Con la intención de alcanzar los objetivos, se inician conversaciones como unidad de análisis. Se



hicieron preguntas sobre las causas de las dificultades en la convivencia a partir de hechos cotidianos que han generado conflicto o han roto la armonía en el grupo. Un estudiante manifestó sentirse mal con las expresiones que le hacían sobre la actividad económica informal de su familia: “uno tiene que ayudar al sustento de la familia, y a mí me toca ayudar a vender en el puesto de frutas que tiene mi mamá y, profe, yo me he dado cuenta que eso no les gusta...”.

Una chica afrodescendiente proveniente de Tumaco, manifestó que su familia y ella aún no se habían adaptado al colegio, ni a la ciudad: “Yo estaba acostumbrada a coger guayabas de los palos, a corretear gallinas... pero aquí no les gusta bailar y lo miran a uno como bicho raro”. Los dos coincidieron en sentirse excluidos de los grupos de trabajo por parte de sus compañeros. Se alentó el derecho de manifestar lo que se siente y luego se orientó la conversación a cómo tomar lo que dicen y hacen los demás con respecto a los sentimientos propios.

Con el pretexto de abordar los tópicos que generaban más conflicto en el curso, se seleccionaron intencionalmente tres textos de la colección Libro al Viento: “Antígona”-el derecho legítimo del ser humano a la diferencia-, “Navidad con Tante Friday”-la última descendiente viva de esclavos negros que vivía en San Andrés permitió profundizar la diferencia y diversidad étnica y cultural-, y “Cien horas como vendedor ambulante” – crónica narrada por un periodista quien ejerció este oficio durante cien horas para producir esta historia-. En la medida en que se avanza en la lectura de los textos, los actores y sus diálogos emergen encarnados en el propio contexto del grupo. Entonces, los protagonistas responden preguntas desde su propia historia de vida: “Eso no es nada, cien horas no son nada. Yo llevo toda mi vida trabajando como vendedor ambulante y ese señor no cuenta cómo se sufre cuando llueve, cuando toca madrugar bien temprano pa’ ir por la fruta, cuando piden rebaja, o la vez que a mi madre casi se le lleva el carro de la policía...toca esconderse...” Los niveles de juzgamiento cesan y los de aceptación aumentan.

Los acuerdos para mejorar la convivencia se dieron en principio de manera individual y en forma gradual, pero fue necesario involucrar al grupo para la autoregulación. Con la implementación en el aula de la estrategia pedagógica descrita, se buscó que los estudiantes de décimo superaran en forma gradual las dificultades en convivencia escolar descritas anteriormente.

### **Conclusiones**

- Se evidenció que la mayoría de conflictos se presentan en el aula de clase, lo que permitió a la investigadora mediar con estrategias que permitieron mejorar en un porcentaje gradual y moderado la convivencia al establecerse acuerdos individuales y colectivos.
- Se vivenció, a través de la intervención pedagógica, el empoderamiento de los sujetos que relacionaron su vida, el conflicto y el texto literario y quienes-como el nombre del proyecto de aula- se “atreveron a contar su historia allí”
- Los acuerdos individuales y colectivos permitieron una mejor comunicación en el curso, el reconocimiento de las necesidades propias y ajenas, así como la construcción de estrategias que mejoraron la convivencia escolar.





- Libro al Viento es la colección de obras literarias, en su mayoría clásicas, que el Distrito Capital ha puesto a disposición de sus ciudadanos para acceder a la lectura. Este instrumento, que ha llegado a los colegios públicos de la ciudad en cantidades generosas, con ilustraciones atractivas y tamaño práctico, ha sido una herramienta pertinente para romper con el beligerante silencio de los estudiantes.
- Al finalizar este proceso, considero que la literatura no solo facilitó el establecimiento de acuerdos, sino también el desarrollo de un pensamiento crítico, analítico y social en la construcción de la convivencia escolar y de un territorio de paz.
- El impacto generado en la experiencia de aula por el Diplomado “Construcción de territorios de paz: subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la no violencia” evidenció la necesidad de ahondar en la diversidad de posiciones subjetivas teniendo en cuenta los diferentes contextos económicos, sociales y culturales que permitan fortalecer el territorio y los derechos en el Colegio Simón Bolívar I.E.D.

Fomentar la conformación de redes de maestros en la ciudad de Bogotá es una política educativa que impulsa el deber ser de la escuela como semillero de cambios y transformaciones sociales de impacto, con un trabajo docente cooperativo y comprometido por una sociedad justa y solidaria.

El encuentro en la búsqueda de soluciones a problemáticas específicas de las diferentes instituciones educativas de los integrantes de la red-con diferentes miradas y concepciones-, ha enriquecido al grupo en la visión de ciudad, de país, de territorio. Esto ha permitido redefinir características específicas y colectivas de las escuelas como espacios formativos y la vez ha ampliado el conocimiento estructural del quehacer educativo y sus conflictos.

Se ha encontrado como elemento común la apuesta que ha hecho cada una de las integrantes de esta red para mejorar la convivencia escolar, entender e interpretar la ética de la inclusión, desterrar la segregación y la discriminación, y luchar por la transformación de imaginarios. Se han realizado una variedad de intentos para que los estudiantes sean sujetos de derechos y para que en la vivencia con el otro, se reconozcan juntos con sus diferencias y características individuales.

La técnica del relato utilizada en la exposición de las experiencias pedagógicas revalúa el valor de la memoria como elemento de construcción y producción de conocimiento de las docentes investigadoras, quienes hacen de sus prácticas educativas elementos de reflexión y de transformación que la escuela necesita para sobreponerse a las determinaciones ideológicas que la cultura dominante impone.

La formación profesional del diplomado encabezada por el equipo IDEP-Universidad Distrital con interesantes técnicas de trabajo, eruditas exposiciones, videos y talleres de grupos, ha permitido el intercambio de ideas, el análisis de planteamientos respetando la divergencia de opiniones y el cuestionamiento de realidades preocupantes sobre las relaciones sociales, culturales, económicas y políticas



atadas a imaginarios de opresión que se reflejan y reproducen en la escuela. Esta formación motiva a la red de Estrategas de Sueños y Realidades por la Convivencia Escolar a continuar con este tipo de novedosas prácticas pedagógicas que hacen posible que la escuela sea un territorio de paz, democrático, incluyente e inclusivo, promotor de la diversidad.







**BIBLIOTECA IBEROAMERICANA EN ESTUDIOS SOCIALES**





BIBLIOTECA IBEROAMERICANA EN ESTUDIOS SOCIALES

## **Construcción de territorios de paz:** subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la noviolencia

**Claudia Luz Piedrahita Echandía**  
**Oscar Useche Aldana**  
**Carlos Eduardo Martínez Hincapié**  
**Clara Inés Pérez Gómez**

El presente libro, *Construcción de territorios de paz: subjetivaciones, resistencias Ciudadanas y pedagogías para la noviolencia*, es el resultado de la investigación realizada entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Doctorado en Estudios Sociales y el Instituto para la Investigación Educativa y Pedagógica-IDEP, durante el año 2016. Los objetivos y procedimientos de esta apuesta investigativa apuntan al fortalecimiento del actual proceso de paz en Colombia, incursionando en una propuesta educativa en tres direcciones: a) Formación de docentes de instituciones educativas del sector oficial de Bogotá, por medio de un diplomado en educación para la noviolencia y para la construcción de escuelas que se constituyan en territorios de paz; b) Sistematización de experiencias educativas producidas por redes de maestros que tienen como preocupación central la paz y la noviolencia; c) Fortalecimiento de redes de docentes investigadores en Bogotá.

Consideramos que este momento histórico de Colombia, en su camino hacia la reconciliación nacional, las propuestas educativas de los maestros y maestras adquieren un gran protagonismo en la construcción de una cultura de paz que logre desdibujar la violencia que por largo tiempo ha permeado las existencias en este país. Son los docentes encargados de formar a las nuevas generaciones, quienes pueden contribuir al descubrimiento de una pedagogía que se orienta en la fuerza y la intensidad de los afectos, el respeto por el otro diferente, la convivencia armónica con la naturaleza y la solidaridad con todos aquellos seres que no son humanos y que merecen nuestro cuidado y no la explotación y su destrucción. Desde la educación es posible pensar y crear otra vida donde los deseos y la alegría reemplace el dolor, la muerte y la oscuridad de la guerra y que podamos unirnos solidariamente con toda la diversidad del planeta.

ISBN: 978-958-20-1330-1



9 789582 013301