
 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico</p>	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -	Código: FT-DIC-01-03
		Versión: 2
		Fecha Aprobación: 23/06/2016
		Página: 1 de

1. Información General	
Tipo de documento	Informe final del estudio en <i>“Construcción de territorios de paz: subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la no-violencia”</i>
Acceso al documento	Centro de Documentación del IDEP, Biblioteca Digital
Título del documento	<i>CONSTRUCCIÓN DE TERRITORIOS DE PAZ: SUBJETIVACIONES, RESISTENCIAS CIUDADANAS Y PEDAGOGÍAS PARA LA NO-VIOLENCIA</i>
Autor(es)	Claudia Luz Piedrahita Echandía
Supervisor/a	Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Entidad(es) Participante(s)	Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Palabras Claves	Construcción, territorios de paz, Noviolencia, resistencias, ciudadanías, transformaciones, pedagogías para la paz, redes, Colectivos de docentes
Resumen	<p>El informe presentado constituye el informe final del estudio: “Construcción de Territorios de paz: Subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la noviolencia”, realizado en el año 2016 a través de una alianza entre el IDEP y la Universidad Distrital – Doctorado en Estudios Sociales.</p> <p>Esta investigación se realizó mediante un diplomado que contó con la participación de 40 docentes de instituciones educativas distritales. Este diplomado estuvo dividido en tres módulos de formación:</p> <p>Módulo 1: Resistencias y Ciudadanías para la Paz Módulo 2: Pedagogías para la Paz Módulo 3: La noviolencia y las transformaciones culturales en la construcción de la paz y los procesos de Subjetivación</p> <p>Los objetivos buscados en este proceso fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar una propuesta sobre configuración de redes académicas a través de una iniciativa formativa e investigativa que incursiona en territorializaciones de paz y enfatiza en una estrategia de diplomado y asesoría a proyectos pedagógicos. • Presentar una propuesta investigativa y formativa a docentes del sector oficial del distrito capital de Bogotá, en torno al tema de “construcción de territorio de paz” apoyada en tres campos de indagación y profundización: a) la no-violencia y las transformaciones culturales en la construcción de la paz y los procesos de subjetivación. b) resistencias y ciudadanías para la paz c) pedagogías para la comunicación no-violenta: teatro del oprimido, narración oral y memoria.

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico</p>	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -	Código: FT-DIC-01-03
		Versión: 2
		Fecha Aprobación: 23/06/2016
		Página: 1 de

	<p>El informe presenta en su capítulo inicial la caracterización a partir de la identificación de redes y/o colectivos de docentes participantes en la estrategia de cualificación. Un segundo apartado da cuenta de la estrategia de cualificación desarrollada durante el proceso investigativo. El tercer apartado muestra el proceso de sistematización realizado con los docentes y por último se muestran las recomendaciones dadas al proceso.</p>
Contenidos	<p>OBJETIVO GENERAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar una propuesta sobre configuración de redes académicas a través de una iniciativa formativa e investigativa que incursiona en territorializaciones de paz y enfatiza en una estrategia de diplomado y asesoría a proyectos pedagógicos. <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar un modelo sobre formación docente en el tema de “Pensamiento crítico y 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, la CLACSO y la RIES. • 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. • Integrar a la propuesta formativa sobre “Territorializaciones de Paz”, temáticas centrales relacionadas con prácticas políticas, resistencias, subjetivaciones, estéticas y pedagogías por la paz, contextualizadas todas estas cuestiones en ámbitos educativos de instituciones públicas de Bogotá. • Sistematizar experiencias que den cuenta de lo emergente en cuanto a “Territorializaciones de Paz” en contextos educativos de instituciones públicas de Bogotá.
Metodología	<p>La estrategia metodológica que se utilizará es el taller. Este puede ser asumido desde diferentes perspectivas: Para Mónica Kac, el taller “es un espacio social, organizado para facilitar un marco de actuaciones sobre un eje temático determinado, o un proyecto en concreto que permite a los participantes el vínculo entre su actividad directa y la construcción social del conocimiento. De la misma manera en el taller los participantes van aprendiendo a organizarse, a tomar decisiones, a solucionar los conflictos propios del hacer con otros y a reflexionar sobre lo que hicieron y cómo lo hicieron” (Kac; 2014).</p> <p>En términos generales, un taller es un espacio de trabajo en grupo que tiene como objetivos favorecer la participación, el aprendizaje colaborativo y el "aprender haciendo".</p>



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -

Código: FT-DIC-01-03

Versión: 2

Fecha Aprobación: 23/06/2016

Página: 1 de

	<p>Participantes: Se trabajará con grupos de hasta veinte (20) participantes.</p> <p>Recursos logísticos:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Salón amplio (adecuado para el trabajo corporal con un grupo de veinte personas).✓ Video beam con audio (de ser posible).✓ Reproductor de audio con unidad de CD o USB.
<p>Conclusiones</p>	<p>Colombia durante los últimos años ha venido buscando políticas y alternativas que permitan aportar a la construcción de la paz para un país como el nuestro 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.</p> <p>En el ámbito de la macropolítica 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 así el cese de los actos de 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. La guerra ha tenido diferentes impactos en las zonas rurales y en las urbanas.</p> <p>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 de que tienen que ver con las necesidades básicas de los seres humanos. Por su parte, las ciudades sufren sus propias violencias que afectan la vida cotidiana: la violencia intrafamiliar, el microtráfico, la inseguridad, entre otros, son elementos que se van cimentando en la sociedad y anclándose en la cultura de los sujetos que viven en ella.</p> <p>Pero 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 el cambio, en la construcción de territorios de paz. En esto están 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.</p> <p>97</p> <p>Es aquí donde la educación es fundamental para tales 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.</p> <p>Los colegios históricamente han sido espacios referentes de las comunidades, son lugares que para ellas significan saber, conocimiento, protección, oportunidades, crecimiento. Es allí donde la construcción de</p>



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico

**RESUMEN ANALÍTICO EN
EDUCACIÓN
- R A E -**

Código: FT-DIC-01-03

Versión: 2

Fecha Aprobación: 23/06/2016

Página: 1 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.

Los docentes que conforman las redes se encuentran en escenarios comunes y al mismo tiempo heterogéneos: los colegios cuentan con una estructura y características organizativas que son comunes (miembros de la comunidad educativa definidos, una infraestructura física, reglamentos y normatividad, currículo, entre otros), y asimismo tienen sujetos, características sociales y económicas propias de donde se encuentran ubicados.

Estos dos características son relevantes en el momento de la conformación del trabajo en Red. El colegio de cada uno de los docentes⁴², es el lugar por excelencia donde se desarrolla su trabajo y con el que se vinculan a la red y, de acuerdo con lo que se viene diciendo, va a contar con características propias determinadas por sus particularidades. Es así como es necesario visualizar la red como dinámica, diversidad y conjunción de relaciones, de relatos y de luchas y no solo como la sumatoria de nodos independientes.

Bruno Latour en su texto "Reensamblar lo social" nos propone pensar las redes de forma híbrida y fluida, siguiendo los rastros que toda actividad deja tras de sí. Dennis Najmanovick, nos dice que las redes se caracterizan por una existencia:

42 Es relevante tener en cuenta que los y las docentes trabajan en sedes de colegios, en jornadas (Mañana, tarde, noche, fines de semana) y en grados o ciclos específicos lo que delimita sus territorios y sus tiempos.

98

- Multidimensional
- Interactiva
- No lineal
- Dinámica
- Heterogénea

Estas son las características que deben buscarse en la constitución de redes de maestros y maestras. Espacios vistos desde un abordaje complejo, que permitan tener del contexto escolar diversas miradas, dinámicas, cambiantes pero visión integralidad.

RAE elaborado por:	CLAUDIA LUZ PIEDRAHITA ECHANDÍA
RAE revisado por:	LUISA FERNANDA ACUÑA BELTRAN

Fecha de elaboración del RAE:	01	DICIEMBRE	2016
--------------------------------------	----	-----------	------

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO-IDEP

CONVENIO INTERADMINISTRATIVO 024 DE 2016

***CONSTRUCCIÓN DE TERRITORIOS DE PAZ: SUBJETIVACIONES,
RESISTENCIAS CIUDADANAS Y PEDAGOGÍAS PARA LA NOVIOLENCIA***

RESPONSABLES DE LA INVESTIGACIÓN:

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

Equipo Investigador:

Investigadora principal: Claudia Piedrahita Echandía: Directora Doctorado en Estudios Sociales - UD. Profesora Línea de Subjetividades, Diferencias y Narrativas. Directora Grupo de Investigación Vivencias

Coinvestigadora:

Marta Lozano Riveros

Coordinadora Académica:

María Elvira Rodríguez Luna

Líderes de Nodo:

Clara Inéz Pérez Gómez

Oscar Useche Aldana

Carlos Eduardo Martínez Hincapié

Asistentes de investigación:

Nadía Johanna Hernández Ordoñez

Eduar Fabián Rincón Ocampo

Supervisora:

Luisa Fernanda Acuña Beltrán: Profesional Especializado IDEP

Noviembre de 2016

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
1. CARACTERIZACIÓN A PARTIR DE LA IDENTIFICACIÓN DE REDES Y/O COLECTIVOS DE DOCENTES PARTICIPANTES EN LA ESTRATEGIA DE CUALIFICACIÓN	7
1.1 Distribución de instituciones por localidad	9
1.2 Organización de participantes por nodos	10
1.3 Distribución de participantes por jornadas	11
1.4 Niveles de formación en los participantes	11
1.5 Áreas de desempeño de los participantes	12
1.6 Redes de participantes	13
1.6.1 Redes que abordan problemas investigativos generales	13
1.6.2 Redes que investigan sobre problemas profesionales o curriculares	13
1.6.3 Redes que investigan sobre problemas sociales y culturales específicos	13
1.6.4 Redes sin identificación temática específica	14
1.6.5 Grupo de docentes sin identificación de ninguna red	14
1.7 Proyectos propuestos y en marcha	16
2. REDES DE DOCENTES Y CONSTRUCCIÓN DE TERRITORIOS DE PAZ	23
2.1 La introducción o el contexto de la investigación	23
2.1.1 El marco de la investigación	26
2.1.2 Los ejes temáticos que abordó la investigación	28
2.1.3 Los objetivos de la investigación	32
2.2 Resistencias y ciudadanías para la paz	33
2.2.1 Las redes pedagógicas y de investigación en clave de Territorialidades para la paz: Consideraciones y metodologías	33
2.2.2 Resistencias sociales y ciudadanías creativas: problemas sociales contemporáneos	37
2.2.3 Una formación para la ciudadanía, la resistencia y la afirmación de la vida	38
2.2.4 ¿De dónde venimos? La pregunta por la ciudadanía moderna	39
2.2.5 ¿Qué ciudadanía tenemos?	41
2.2.6 El problema del territorio en la configuración de las ciudadanías	45

2.2.7	Transiciones ciudadanas desde los territorios	48
2.2.8	La ciudadanía como resistencia: Estrategias para la paz de las ciudadanías de la diferencia	51
2.3	La noviolencia y las transformaciones culturales en la construcción de la paz	53
2.3.1	Propuesta metodológica o el espacio como universo de acción e investigación	54
2.3.2	La cultura y su relación con la vida	56
2.3.3	La crisis del paradigma cultural hegemónico	61
2.4	La cultura emergente de la noviolencia	66
2.5	Pedagogías para la Paz	69
2.5.1	Proceso de formación de investigadores en pedagogías para la Paz	70
2.5.2	Pedagogías de la comunicación noviolenta	72
2.5.3	Fundamentación de pedagogías de Paz	73
2.5.4	Acerca de las distintas concepciones de paz y de las pedagogías de paz	74
2.5.5	Biopedagogía y Bioaprendizaje: ¿Qué significa aprender de la vida?	76
2.5.6	Territorios y zonas potenciales para la Paz	77
2.5.7	Sistematización de experiencias	79
2.5.8	El camino para la formulación de la sistematización de experiencias con los docentes investigadores	81
2.6	Conclusiones	83
2.7	Componente virtual del proceso de cualificación	84
2.7.1	Descripción del aula virtual	85
2.7.2	Estructura del aula virtual	86
2.7.3	Conclusiones generales	93
2.8	Estrategia formativa y proyecciones	95
2.8.1	Estrategia de formación	95
2.8.2	Existencia de comunidades de saber: punto de partida	95
2.8.3	Articulaciones entre teoría y practica	96
2.8.4	Redes y comunidades de saber	97
2.8.5	Comunidades de práctica	98

2.8.6	La presencialidad y la aprobación de los ambientes virtuales	99
2.8.7	Consideraciones finales sobre la estrategia formativa	100
3	PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN	103
3.1	Acidez de la familia, filósofos, anfibios y fracaso escolar	106
3.2	Transformación ciudadana desde la acción pedagógica e investigativa en el Colegio Francisco Javier Matiz I.E.D	134
3.3	Miradas que tienen los estudiantes de colegios distritales de Bogotá sobre el consumo de sustancias psicoactivas: Un enfoque desde el territorio	149
3.4	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	168
3.5	Derechos y emociones... Moderadores de acoso escolar para la generación de territorios de paz	181
3.6	Texto construido colectivamente por el líder y los docentes del nodo 2	192
3.6.1	“Estudiando, cuidando y parchando, ética del cuidado, estrategia para el postconflicto	195
3.6.2	AJU ARQUITECTO SOCIAL: Relato de una experiencia para la reconstrucción de la convivencia escolar	199
3.6.3	LA ESCUELA, ESPACIO VITAL. Ires y venires: Formas alternativas de vivir y sentir en la escuela	201
3.6.4	“CORPOGRAFÍAS POR LA NOVIOLENCIA: Formas de pensar la vida en la escuela”	205
3.6.5	UNA DECISIÓN PARA PENSAR: Convivencia saludable para la paz	210
3.6.6	La urdimbre narrativa de la infancia: puentes para comprender(nos)	214
3.6.7	¿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?	221
3.6.8	Otras maneras posibles de comprender lo femenino y lo masculino en la escuela	225
3.6.9	Relatos y experiencias... ¿Qué clase de lugar es la escuela?	231
3.6.10	La comunicación noviolenta, un camino para cultivar la paz desde el hogar	233
3.6.11	En fuga hacia la noviolencia	236
3.6.12	Diálogos en el aula. Entre lo urbano y lo rural	239
3.7	Biopedagogía para la construcción de territorios de paz	243

3.7.1	Línea de tiempo – IED Fabio Lozano Simonelli	259
3.7.2	Historias de vida – IED República Bolivariana de Venezuela	261
3.7.3	Encuesta IED Villamar	261
3.7.4	Relato IED Rafael Bernal Jiménez	261
3.8	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	281
3.9	Red de estrategias de sueños y realidades por la convivencia escolar	304
4.	RECOMENDACIONES	326
4.1	Propuesta para una red de docentes	327
4.1.1	Pasos preliminares para la construcción de una red	327
4.2	Ruta para crear un programa de investigación de la red	329
4.3	Formulación de líneas de investigación que orientan las acciones de la red	330
4.3.1	Delimitar problemas de investigación que surgen asociados al campo general de la red y a las líneas de investigación	330
4.3.2	Establecer canales de comunicación con el sector externo	330
	Bibliografía	331

INTRODUCCIÓN

El documento que a continuación se presenta constituye el informe final del estudio: “Construcción de Territorios de paz: Subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la no violencia”, realizado en el año 2016 a través de una alianza entre el IDEP y la Universidad Distrital – Doctorado en Estudios Sociales.

Esta investigación se realizó mediante un diplomado que contó con la participación de 40 docentes de instituciones educativas distritales. Este diplomado estuvo dividido en tres módulos de formación:

Módulo 1: Resistencias y Ciudadanías para la Paz

Módulo 2: Pedagogías para la Paz

Módulo 3: La no violencia y las transformaciones culturales en la construcción de la paz y los procesos de Subjetivación

Los objetivos buscados en este proceso fueron:

- Presentar una propuesta sobre configuración de redes académicas a través de una iniciativa formativa e investigativa que incursiona en territorializaciones de paz y enfatiza en una estrategia de diplomado y asesoría a proyectos pedagógicos.
- Presentar una propuesta investigativa y formativa a docentes del sector oficial del distrito capital de Bogotá, en torno al tema de “construcción de territorio de paz” apoyada en tres campos de indagación y profundización: a) la no-violencia y las transformaciones culturales en la construcción de la paz y los procesos de subjetivación. b) resistencias y ciudadanías para la paz c) pedagogías para la comunicación no-violenta: teatro del oprimido, narración oral y memoria.

El informe presenta en su capítulo inicial la caracterización a partir de la identificación de redes y/o colectivos de docentes participantes en la estrategia de cualificación. Un segundo apartado da cuenta de la estrategia de cualificación desarrollada durante el proceso investigativo. El tercer apartado muestra el proceso de sistematización realizado con los docentes y por último se muestran las recomendaciones dadas al proceso.

1. CARACTERIZACIÓN A PARTIR DE LA IDENTIFICACIÓN DE REDES Y/O COLECTIVOS DE DOCENTES PARTICIPANTES EN LA ESTRATEGIA DE CUALIFICACIÓN

En desarrollo del plan de acción acordado en el marco del Convenio No. 24 de 2016, mediante el presente informe se da cumplimiento a la entrega del Producto 2, consistente en “un documento que dé cuenta de la caracterización a partir de la identificación de redes y/colectivos docentes participantes en la estrategia de cualificación”. (Convenio No 24 de 2016, Universidad Distrital-IDEP).

Este avance constituye un primer paso dentro del proceso encaminado a la configuración de nuevas redes académicas y a la consolidación de las ya existentes, mediante la puesta en marcha de una iniciativa formativa e investigativa sobre territorializaciones de paz, con fundamento en la estrategia de diplomado y la asesoría a proyectos pedagógicos.

El informe aporta algunas bases para la sistematización de experiencias que den cuenta de lo emergente en cuanto a “Territorializaciones de Paz” en contextos educativos de instituciones públicas de Bogotá, en tanto “posibilidad de configurar y transformar realidades, o sea, de reflejar lo emergente y de constituir nuevas perspectivas en las experiencias pedagógicas. La sistematización de experiencias procede de manera creadora en la investigación educativa, esto es, visibiliza lo que está emergiendo y transforma el campo político y cultural de la escuela actual.” (Referentes conceptuales y metodológicos de la estrategia, DES, 2016).

La caracterización inicial toma en consideración la identificación de campos problemáticos en los que se sitúan sus intereses en los territorios escolares, las formas organizativas a través de las cuales se ha comenzado el abordaje de los problemas y temas, la ubicación institucional, las áreas de desempeño y el nivel de formación.

La identificación de las fuerzas y experiencias representadas en los proyectos desarrollados desde las organizaciones docentes indican los campos de acción sobre los cuales se propondrán nuevas estrategias encaminadas a generar transmutaciones y metamorfosis en el campo pedagógico.

Para la caracterización inicial se toman como referentes la ficha de registro diligenciada por los interesados en la estrategia de formación, que sirvió de base para la selección de los participantes, y su revisión y ajuste por parte de los mismos participantes y las informaciones complementarias tramitadas por los auxiliares de investigación del proyecto¹.

¹ Johanna Hernández, Nodo resistencias y ciudadanías; Fabián Rincón, Nodo La no violencia y las transformaciones culturales; Martha Lozano, Nodo Pedagogías para la comunicación.

El grupo de Docentes seleccionado para participar en la estrategia de formación inicialmente se conformó por 50 docentes, pertenecientes a 42 instituciones educativas del Distrito Capital quienes laboran en distintas jornadas. Instituciones participantes en la estrategia, las cuales se encuentran contenidas en la siguiente tabla:

TABLA 1
INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN LA ESTRATEGIA

1.	ALEMANIA SOLIDARIA
2.	ANTONIO JOSE URIBE
3.	CANADA IED
4.	CIUDAD BOLÍVAR ARGENTINA
5.	COLEGIO DIEGO MONTAÑA CUELLAR IED
6.	COLEGIO EL MINUTO DE BUENOS AIRES
7.	COLEGIO EL RODEO
8.	COLEGIO FLORIDABLANCA IED
9.	COLEGIO INSTITUTO TECNICO RODRIGO DE TRIANA
10.	COLEGIO LA MERCED I.E.D.
11.	COLEGIO LEONARDO POSADA PEDRAZA IED
12.	COLEGIO MARÍA CANO IED
13.	COLEGIO SALUDCOOP NORTE IED
14.	EDUARDO UMAÑA MENDOZA
15.	FLORENTINO GONZÁLEZ
16.	FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
17.	FRANCISCO JAVIER MATIZ
18.	GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ
19.	I.E.D. JUAN FRANCISCO BERBEO
20.	I.T.I. FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
21.	IED FABIO LOZANO SIMONELLI
22.	IED GENERAL SANTANDER
23.	IED JORGE ELIECER GAITAN
24.	IED REPÚBLICA DE MÉXICO
25.	IED SIERRA MORENA
26.	IED SOTAVENTO
27.	IED. PRADO VERANIEGO
28.	JOHN F. KENNEDY IED
29.	LA AMISTAD I.E.D
30.	NACIONES UNIDAS IED
31.	NUEVO HORIZONTE
32.	NUEVO SAN ANDRÉS DE LOS ALTOS
33.	PAULO VI I.E.D.
34.	PROVINCIA DE QUEBEC
35.	RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ
36.	REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
37.	REPÚBLICA DE PANAMÁ

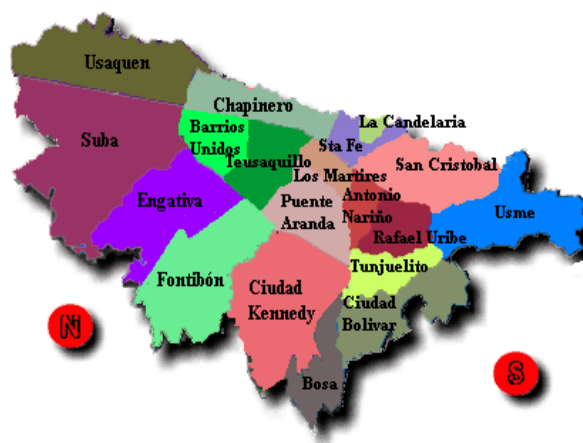
38.	REPÚBLICA DOMINICANA
39.	SIMÓN BOLIVAR
40.	SIMÓN RODRÍGUEZ IED
41.	TÉCNICO MENORAH IED
42.	VILLAMAR

Fuente: información inicial reportada en el formato de asistencia

1.1. Distribución de Instituciones por Localidad.

Atendiendo la organización del Distrito Capital representada en la siguiente cartografía, las instituciones participantes se encuentran ubicadas 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 nueve (9) por localidad. Esta distribución es importante para la proyección del trabajo de las redes de docentes en sus respectivas localidades.

**GRAFICO 1.
CARTOGRAFIA DE BOGOTA D.C. POR LOCALIDADES**



Fuente: <https://www.udistrital.edu.co/universidad/colombia/bogota/localidades/>

Los datos correspondientes a la distribución de participantes por localidad se expresan en la Tabla 2.

**TABLA 2
DISTRIBUCIÓN DE PARTICIPANTES POR LOCALIDAD**

LOCALIDAD	NODO 1	NODO 2	NODO 3	TOTAL
ENGATIVÁ	1	2	2	6
USAQUÉN	4	0	1	5
CIUDAD BOLÍVAR	7	1	0	8
LOS MÁRTIRES	1	0	1	2
KENNEDY	1	2	1	4

PUENTE ARANDA	0	1	0	1
BARRIOS UNIDOS	0	1	0	1
SANTA FE	0	1	0	1
CHAPINERO	0	1	0	1
SAN CRISTÓBAL	1	2	0	3
TEUSAQUILLO	0	1	0	1
BOSA	1	1	0	2
USME	2	2	2	6
TUNJUELITO	0	0	1	1
RAFAEL URIBE	0	0	1	1
SUBA	0	0	2	2
FONTIBÓN	0	0	1	1
ANTONIO NARIÑO	0	0	1	1
SUMAPAZ	0	0	0	0
LA CANDELARIA	0	0	0	0
TOTAL	18	15	14	47

Fuente: elaboración propia

1.2 Organización de participantes por Nodos

Los docentes participantes se agrupan en tres Nodos, correspondientes a los procesos de sistematización que se realizarán a lo largo de la estrategia de formación, atendiendo sus trayectorias investigativas e intereses temáticos, a saber:

- Nodo 1. Resistencias y ciudadanías para la paz, a cargo del profesor Oscar Useche Aldana.
- Nodo 2. La no violencia y las transformaciones culturales, a cargo del Dr. Carlos Eduardo Martínez Hincapié.
- Nodo 3. Pedagogías para la comunicación a cargo de la profesora Clara Inés Pérez
- En la totalidad del grupo se advierte una mayor presencia femenina que corresponde al 70.83% (34 mujeres) frente al 29.17% de la participación masculina (14 hombres). La distribución por nodos es la siguiente:

TABLA 3
DISTRIBUCIÓN DEL GRUPO POBLACIONAL

NODOS	MUJERES	HOMBRES
NODO 1	13	6
NODO 2	11	4
NODO 3	10	4
TOTAL	34	14
PORCENTAJE	71%	29 %

Fuente: elaboración propia

1.3 Distribución de participantes por Jornadas

Los docentes inscritos en el Diplomado proceden de todas las jornadas, 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

NODOS	MAÑANA	TARDE	NOCHE	GLOBAL	SIN DATO
Nodo 1	11	6	1	1	0
Nodo 2	8	3	0	4	0
Nodo 3	6	6	0	1	1
Total	25	15	1	6	1
Porcentaje	52.08%	31.2%	2.08%	12.5%	2.08%

Fuente: elaboración propia

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

1.4 Niveles de Formación Académica de los Participantes

La formación académica de los docentes que participan en la estrategia es alta. La mayoría de la población cuenta con estudios profesionales básicos, además de títulos de Maestría y Especialización en variados campos de formación. En la Tabla 5 se organiza la información relacionada con este aspecto, la cual se discrimina en los anexos 1, 2 y 3 del presente informe².

TABLA 5
DISTRIBUCIÓN POR NIVELES DE FORMACIÓN

NODOS	TÍTULO PROFESIONAL	TÍTULO ESPECIALIZACIÓN	TÍTULO MAESTRÍA
Nodo 1	19	3	11
Nodo 2	15	1	11
Nodo 3	15	8	12
Total	49	12	34

Fuente: elaboración propia

² Los datos entregados por los docentes en el momento de su registro no contemplaban esta información y en algunos casos fue imposible completarla.

Si se toman en cuenta los niveles de especialización y maestría, de un total de 48 participantes 46 cuentan con títulos de posgrado, lo cual representa el 96% de la población con un alto nivel de formación. Sin embargo, se pueden presentar variaciones en el total dado que no fue posible completar la información correspondiente.

1.5 Áreas de Desempeño de los Participantes

Al igual que su formación inicial y posgradual, las variadas áreas de desempeño de los participantes configuran un grupo heterogéneo, que cubija 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 desempeño de docentes según el nodo al cual están articulados en el proceso de formación:

TABLA 6
ÁREAS DE DESEMPEÑO

ÁREAS DE DESEMPEÑO	NODO 1	NODO 2	NODO 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

Lo anterior indica que los principales porcentajes en áreas de desempeño se sitúan en su orden en: primaria, ciencias sociales y orientación escolar, lo cual podría ser indicativo en cuanto en estas áreas se evidencia mayor preocupación por los problemas sociales, la formación de ciudadanías y los compromisos curriculares directos y explícito en este ámbito.

1.6 Redes Participantes

La caracterización inicial de las redes a las que están adscritos los participantes constituye una primera aproximación, en cuanto faltan aún mayores informaciones respecto a los campos temáticos y su grado de desarrollo. 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 puesto que 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 primera tipología tomando en cuenta los aspectos temáticos o problemas que convocan la organización de docentes, frente a lo cual se consideran relevantes:

1.6.1 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 investigativas. 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.

1.6.2 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 25% del colectivo participante en el Diplomado.

1.6.3 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 sociales y culturales

concretos. Este grupo representa el 22% del colectivo docente que participa en la estrategia.

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

1.6.5 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. Se espera que al finalizar el Diplomado hayan ubicado sus intereses y avanzado en la organización o consolidación de su red. Este grupo representa el 10.2% del grupo participante en la estrategia.

La anterior caracterización de las redes y colectivos se aprecia en la siguiente tabla. No obstante, es importante aclarar que se trata de una primera aproximación que tendrá variaciones significativas al finalizar el proceso y servirá de referencia para ver los avances logrados como resultados específicos de la estrategia de formación.

**TABLA 7
TIPOLOGIA DE REDES**

NOMBRE DE LA RED O COLECTIVO	NUMERO DE DOCENTES ASOCIADOS	TIPO DE RED
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) 25%
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	1	

ORIENTADORES		
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	
COLECTIVO SUBA 3000	1	Sin definición temática específica (2 docentes) 10.2%
		Problemas sociales y culturales (11 docentes) 22%

Fuente: elaboración propia

Según lo anterior, se concluye que la organización en redes es variada y evidencia distintos niveles de desarrollo y consolidación de las organizaciones que las conforman. Esto se infiere, en ciertos casos, por la falta de información respecto al nombre de la red o colectivo, y en otros, por la definición de un proyecto que adelantan o proyectan realizar. Por otra parte, 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 se encuentran 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.

1.7 Proyectos propuestos y en marcha

Al igual que en la organización de redes y colectivos docentes, 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 relativos a 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, 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:

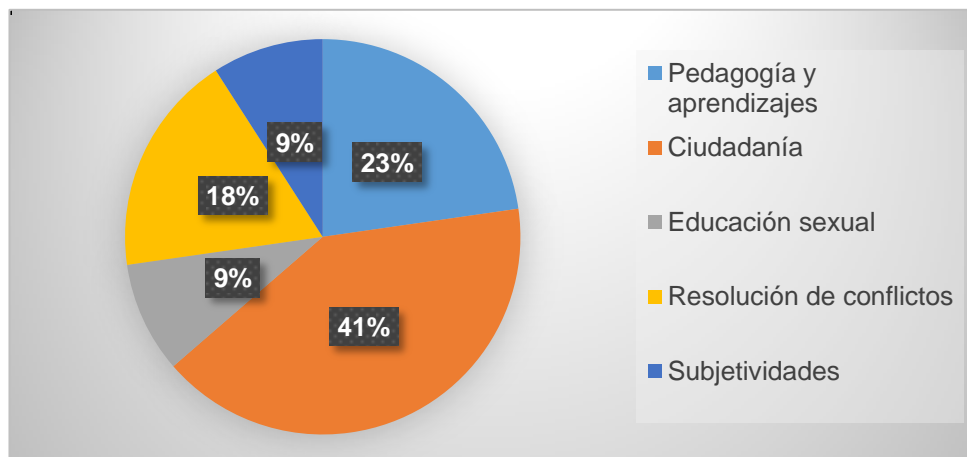
TABLA 8
TIPOS DE PROYECTOS Y EJES TEMATICOS

NOMBRE DEL PROYECTO	EJE TEMÁTICO
IMAGINARIOS PROCESOS Y ACCIONES	CIUDADANIA
CIUDAD Y HABITANTES DE CALLE	
CIENCIAS SOCIALES PARA UNA CIUDADANIA CRÍTICA	
ESTUDIANDO, CUIDADANDO, PARCHANDO	
CONVIVENCIA Y POSTCONFLICTO	
PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ESCUELA, UN APOORTE 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	PEDAGOGIA Y APRENDIZAJES
AMBIENTE DE APRENDIZAJE ECCO	
DOCENTES CAMINOS Y PALABRAS	
PRACTICAS ALTERNATIVAS DESDE LA INTERDISCIPLINARIEDAD	
PIECC MI PROYECTO DE VIDA CAMINO HACIA LA EXCELENCIA	
CONFLICTIVIZACIÓN EN LA ESCUELA	RESOLUCION DE

CONFLICTOS COTIDIANOS EN LA ESCUELA	CONFLICTOS
MANEJO DEL CONFLICTO ATRAVÉS DEL COACHING	
AJU ARQUITECTO SOCIAL. UNA PERSPECTIVA DEL CONFLICTO DESDE LA VIVENCIA ESCOLAR.	
CORPOGRAFÍAS DE PAZ EN LA ESCUELA	SUBJETIVIDADES
CONSTRUCCIÓN DE TERRITIRIO DE LAS EMOCIONES	

Fuente: elaboración propia

GRAFICO 2
DISTRIBUCIÓN POR EJES TEMÁTICOS



Fuente: elaboración propia

En la anterior 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.

Conclusiones

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. La información registrada al momento de la inscripción de los participantes es incompleta y se encuentra en proceso de consolidación por lo cual los datos en algunos casos variarán según se avance en la clarificación de los datos.

5. Esta información sobre los colectivos y redes constituye un punto de partida para la ponderación de los avances logrados, al cotejarla al finalizar el proceso, y también para la identificación de los grandes ejes temáticos que movilizan los intereses de los docentes en el ámbito de académico y social.

TABLA 9
DOCENTES INSCRITOS EN EL NODO 1

Nodo 1. Resistencias y ciudadanía para la paz				
Nombres y Apellidos	Máximo nivel de formación	Área de desempeño	Nombre de la red	Nombre del proyecto
JAIME ALBERTO NIÑO RUIZ	ESPECIALIZACIÓN	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS Y MATEMÁTICAS	POR DEFINIR
INGRID FABIOLA MUÑOZ	ESPECIALIZACIÓN	CIENCIAS SOCIALES	FALTA INFORMACION	IMAGINARIOS PROCESOS Y ACCIONES
JAVIER MORALES BERMUDEZ	MAESTRIA	CIENCIAS NATURALES	PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO	POR DEFINIR
KATHERINE LARA FIGUEROA	MAESTRIA	CIENCIAS NATURALES	RED DISTRITAL DE DOCENTES EN INVESTIGACION	POR DEFINIR
SANDRA ISABEL TERAN RODRÍGUEZ	MAESTRIA	COORDINADORA	RED DISTRITAL DE DOCENTES INVESTIGADORES	CONFLICTOS COTIDIANOS EN LA ESCUELA
JOAN CARLO WILCHES LEÓN	MAESTRIA	DOCENTE DE PRIMARIA	RED DISTRITAL DE DOCENTES INVESTIGADORES	CONFLICTOS COTIDIANOS EN LA ESCUELA
LUIS FERNANDO MORALES SUAREZ	MAESTRIA	POLITOLOGO-CIENCIAS SOCIALES	REDEG	CIUDAD Y HABITANTES DE CALLE
ADRIANA ALEXANDRA RODRIGUEZ PARDO	MAESTRIA	COORDINADORA	CIVITAS. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA PARA LA CONVIVENCIA Y LA CIUDADANÍA	
JOSÉ ISRAEL GONZÁLEZ BLANCO	MAESTRIA	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		FALTA INFORMACION	DOCENTES CAMINOS Y PALABRAS
JUANA LORENA HOMES BORDA	PREGRADO	ORIENTADORA	FALTA INFORMACION	COLECTIVO CAMINO Y PALABRA
ANGIE JINETH	PREGRADO	FALTA	FALTA	COLECTIVO

MONTERO GAMBOA		INFORMACION	INFORMACION	CAMINO Y PALABRA
FREDDY HERNAN VALENCIA ALBA	PREGRADO	FALTA INFORMACION	FALTA INFORMACION	COLECTIVO CAMINO Y PALABRA
DIANA CASTAÑEDA	MAESTRÍA	ARTES PLASTICAS	RED DISTRITAL DE DOCENTES INVESTIGADORES	
NIDIA FIGUEROA VENEGAS	MAESTRIA	CIENCIAS SOCIALES	RED DISTRITAL DE DOCENTES INVESTIGADORES	CIENCIAS SOCIALES PARA UNA CIUDADANIA CRÍTICA
ADALGIZA LUNA MOSQUERA	MAESTRIA	PRIMARIA	REDVISTA HORIZONTE	LA ACIDEZ DEL FRACASO ESCOLAR
GLORIA ESPERANZA ROMERO	PREGRADO	PREESCOLAR	REDVISTA HORIZONTE	LA ACIDEZ DEL FRACASO ESCOLAR
NELLY ADRIANA PENAGOS	MAESTRIA	EDUCACION FÍSICA	OBSERVATORIO PEDAGÓGICO Y SOCIAL DEL CUERPO	AMBIENTE DE APRENDIZAJE ECCO

**TABLA 10
DOCENTES INSCRITOS EN EL NODO 2**

NODO 2. La Noviolencia y las Transformaciones Culturales				
Nombres y Apellidos	Máximo nivel de formación	Área de desempeño	Nombre de la red	Nombre del proyecto
PAOLA HERRERA RODRÍGUEZ	MAESTRIA	CIENCIAS NATURALES, QUIMICA	REDDI	CONFLICTIVIZACIÓN EN LA ESCUELA
ANDREA INÉS MIKÁN ROJAS	MAESTRIA	CIENCIAS SOCIALES	RED DISTRITAL DE DOCENTES INVESTIGADORES	ESTUDIANDO, CUIDADANDO, PARCHANDO
ANIE MARIA MEZA VICTORINO	MAESTRIA	ORIENTACIÓN	REDDI NODO ORIENTARE (RED DISTRITAL DE DOCENTES ORIENTADORES)	CONVIVENCIA Y POSTCONFLICTO
YURY VIVIANA RAMIREZ	MAESTRIA	ORIENTACIÓN	REDEG	PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ESCUELA, UN APOORTE A LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA DESDE LA DIFERENCIA

MONICA PAOLA MEDINA GARCÍA	LICENCIATURA	PRIMERA INFANCIA - PRIMARIA	RED DE ORIENTADORES ESCOLARES - BOSA	PES PROYECTO DE EDUCACIÓN SEXUAL
ANTONIO JOSÉ PUENTES BLANCO	MAESTRIA	BASICA SECUNDARIA	COLECTIVO COMUNIDAD INSTITUCIONAL	CONVIVENCIA SALUDABLE
MARYBEL SANDOVAL VALENCIA	MAESTRIA	PRIMARIA	RED DE GÉNERO	VIVENCIAS DE LA SEXUALIDAD
CHRISTIAN STEVE RAMOS PINEDA	MAESTRIA	FILOSOFIA Y ETICA	RED DISTRITAL DE DOCENTES INVESTIGADORES	RECONCILIACIÓN ENTRE ESTUDIANTES Y LA GUERRILLA DE LAS FARC
ZULMA DELGADO RIOS	MAESTRIA	BASICA PRIMARIA	REDDI -ARTES	CORPOGRAFÍAS DE PAZ EN LA ESCUELA
ADRIANA JANNETH CÓRDOBA TRIANA	MAESTRIA	SECUNDARIA ARTES PLASTICAS	RED DISTRITAL DE DOCENTES INVESTIGADORES	PRACTICAS ALTERNATIVAS DESDE LA INTERDISCIPLINARIEDAD
NOHORA GUERRERO AMAYA	MAESTRIA	ORIENTACIÓN	RED DE ORIENTADORES ESCOLARES BARRIOS UNIDOS	MANEJO DEL CONFLICTO ATRAVÉS DEL COACHING
CRISTIAN ANDRES VERANO CAMAYO	MAESTRIA	CIENCIAS SOCIALES	COLECTIVO DE DOCENTES POR LOS DERECHOS HUMANOS	DERECHOS HUMANOS: UNA CUESTIÓN DE IDENTIDAD
ANGIE QUIMBAY RINCON	PROFESIONAL	ORIENTACIÓN	COLECTIVO DE DOCENTES AJU	AJU ARQUITECTO SOCIAL. UNA PERSPECTIVA DEL CONFLICTO DESDE LA VIVENCIA ESCOLAR.
JAMES FRANK BECERRA MARTÍNEZ	ESPECIALIZACIÓN	BASICA PRIMARIA	IRES Y VENIRES: FORMAS ALTERNATIVAS DE VIVIR Y SENTIR LA ESCUELA	CONSTRUCCIÓN DE TERRITIRIO DE LAS EMOCIONES
DIANA MARCELA MÉNDEZ GÓMEZ	LICENCIATURA	CIENCIAS SOCIALES	COLECTIVO DE MAESTROS PIMERA INFANCIA	PIECC MI PROYECTO DE VIDA CAMINO HACIA LA EXCELENCIA

TABLA 11
DOCENTES INSCRITOS EN EL NODO 3

Nodo 3. Pedagogías de la Comunicación				
Nombres y Apellidos	Máximo nivel de formación	Área de desempeño	Nombre de la red	Nombre del proyecto
PATRICIA DEL PILAR GARCIA GARAVITO	LICENCIADA EN PEDAGOGÍA Y CIENCIAS RELIGIOSAS MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN, CULTURA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN	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	EDUCADORA ESPECIAL ESPECIALISTA EN CAA MAESTRIA MUSICO-TERAPIA	AULA EXCLUSIVA AUTISMO	REDEG	Escolaridad combinada
NELLY ADRIANA PENAGOS ORJUELA	LICENCIADA EN EDUCACIÓN FÍSICA ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA DEL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	EDUCACIÓN FÍSICA	Red Distrital de docentes de Educación Física Observatorio pedagógico y social del cuerpo	Ambiente de aprendizaje ECO (Emoción, cuerpo y convivencia)
JUAN CARLOS VELÁSQUEZ GARCÍA	LICENCIADO EN BÁSICA PRIMARIA ESPECIALISTA EN DIRECCIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS	PRIMARIA	REDDI	Valores, lecto-escritura con sentido social Pequeños constructores de cuentos
JENNY AREVALO VIVAS	LICENCIADA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	PRIMARIA	RED DISTRITAL DE DOCENTES INVESTIGADORES	Cibercanistas Pedagogía para la convivencia
LEYDY GARAY ALVAREZ	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA MAESTRÍA EN FORMACIÓN DE DOCENTES DE ESPAÑOL LE	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	LICENCIADA EN PEDAGOGÍA REEDUCATIVA MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN, DESARROLLO Y CAMBIO SOCIAL	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	LICENCIADA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA ESPECIALIZACIÓN EN GESTIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES	PRIMARIA	Red de Género y Red OLE	Lentes sensibles a nuestra condición de seres humanos
IVAN PERDOMO MOSQUERA	LICENCIADO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA GESTOR CULTURAL	ARTES	CULTURA FESTIVA SED	Interartes Festival por los Derechos Humanos
GIGSON USECHE GONZALEZ	LICENCIADO EN SOCIALES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	SOCIALES	Red de Educación Alternativa	Educación, memoria y olvido, una oportunidad para socializar
LADY CAROLINA ACHURY RÍOS	LICENCIADA EN QUÍMICA MAGISTER EN DOCENCIA DE LA QUÍMICA	NATURALES	Grupo de Investigación Interdisciplinario	Interdisciplinariedad desde cuestiones socio-científicas
ADRIANA MERCEDES VALBUENA VILLAMIL	MAESTRA EN BELLAS ARTES CON ESPECIALIZACIÓN EN CERÁMICA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN COMUNICACIÓN Y ETNOCULTURALIDAD	ARTES PLÁSTICAS	OLE/ REDEG / DE DOCENTES INVESTIGADORES RED DE DOCENTES DE ARTES DEL DISTRITO	Lecto-escritura desde el arte
EDILIA EMIRA FRANCO GUZMÁN	LICENCIADA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN ARTE ESPECIALIZACIÓN EN COMUNICACIÓN EDUCATIVA MAESTRA EN COMUNICACIÓN EDUCATIVA	ARTES	TIC1UNIMINUTO	Sombrero, pescado y tambor Proponer estrategias comunicativas
LUIS ALBERTO GÓMEZ JAIME	MAESTRÍA EN MAPETIC	TIC	REDEG- Red distrital de docentes investigadores - Red OLE, RIBLE, UXTIC	Trascendiendo las paredes del Colegio IDEPRED- Cibercultura
LUZ MARINA HERRERA	LICENCIADA EN INGLÉS, FRANCÉS	COORDINADORA	COLECTIVO SUBA 3000	El Club de coordinación: -

RIVERA	ESPECIALIZACIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA ESPECIALIZACIÓN EN EDUMÁTICA			Emisora itinerante Radio Kids -Juegos
--------	--	--	--	---

2. REDES DE DOCENTES Y CONSTRUCCIÓN DE TERRITORIOS DE PAZ

2.1 La Introducción o el Contexto de la Investigación:

El informe que presentamos en este documento da cuenta de la investigación realizada entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Doctorado en Estudios Sociales³ y el Instituto para la Investigación Educativa y Pedagógica-IDEP⁴, durante el año 2016 y denominada “Redes y Construcción de Territorios de Paz: Subjetivaciones, Resistencias Ciudadanas y Pedagogías para La No-Violencia”. Desde los objetivos y procedimientos de esta apuesta investigativa le apuntamos 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 en temáticas relacionadas con una educación para la no-violencia y para la construcción de escuelas que se constituyen en territorios de paz b) sistematización de experiencias educativas diseñadas por redes de maestros que tiene como preocupación central la paz y la no-violencia. c) Fortalecimiento de redes de docentes investigadores en Bogotá.

La propuesta se adelantó bajo la dirección de la investigadora principal, la Dra. Claudia Luz Piedrahita Echandía⁵ y los co-investigadores Dr. Oscar Useche Aldana⁶, Dr. Carlos Eduardo Martínez⁷ y Msc. Clara Inés Pérez Gómez⁸ y la Coordinación académica de la Dra. María Elvira Rodríguez Luna⁹. El interés investigativo estuvo centrado en la construcción de una propuesta pedagógica sobre territorializaciones de paz y redes de investigadores, en la cual participaron los 50 docentes, pertenecientes a 42 instituciones

³ De aquí en adelante se denomina DES

⁴ DE aquí en adelante se denomina IDEP

⁵Claudia 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.

⁶ 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.

⁷ 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.

⁸ Clara Inés Pérez: Magister en Investigación Social Interdisciplinaria, Profesora de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la UD.

⁹ María Elvira Rodríguez Luna. Doctora en Educación. Asesora Académica del Doctorado en Estudios Sociales de UD.

educativas del Distrito Capital quienes laboran en distintas jornadas. Instituciones participantes en la estrategia, las cuales se encuentran contenidas en la siguiente tabla:

TABLA 12
INSTITUCIONES PARTICIPANTES

INSTITUCIONES PARTICIPANTES	
1.	ALEMANIA SOLIDARIA
2.	ANTONIO JOSE URIBE
3.	CANADA IED
4.	CIUDAD BOLÍVAR ARGENTINA
5.	COLEGIO DIEGO MONTAÑA CUELLAR IED
6.	COLEGIO EL MINUTO DE BUENOS AIRES
7.	COLEGIO EL RODEO
8.	COLEGIO FLORIDABLANCA IED
9.	COLEGIO INSTITUTO TECNICO RODRIGO DE TRIANA
10.	COLEGIO LA MERCED I.E.D.
11.	COLEGIO LEONARDO POSADA PEDRAZA IED
12.	COLEGIO MARÍA CANO IED
13.	COLEGIO SALUDCOOP NORTE IED
14.	EDUARDO UMAÑA MENDOZA
15.	FLORENTINO GONZÁLEZ
16.	FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
17.	FRANCISCO JAVIER MATIZ
18.	GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ
19.	I.E.D. JUAN FRANCISCO BERBEO
20.	I.T.I. FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
21.	IED FABIO LOZANO SIMONELLI
22.	IED GENERAL SANTANDER
23.	IED JORGE ELIECER GAITAN
24.	IED REPÚBLICA DE MÉXICO
25.	IED SIERRA MORENA
26.	IED SOTAVENTO
27.	IED. PRADO VERANIEGO
28.	JOHN F. KENNEDY IED
29.	LA AMISTAD I.E.D
30.	NACIONES UNIDAS IED
31.	NUEVO HORIZONTE
32.	NUEVO SAN ANDRÉS DE LOS ALTOS
33.	PAULO VI I.E.D.
34.	PROVINCIA DE QUEBEC
35.	RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ
36.	REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
37.	REPÚBLICA DE PANAMÁ
38.	REPÚBLICA DOMINICANA
39.	SIMÓN BOLIVAR

40.	SIMÓN RODRÍGUEZ IED
41.	TÉCNICO MENORAH IED
42.	VILLAMAR

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. Es desde la educación que se hace posible pensar y crear otra vida donde los deseos y la alegría reemplacen, 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 que está encargado de abordar procesos alternativos de formación de maestros del sector oficial de Bogotá, a través de estrategias relacionadas con el desarrollo de proyectos, la formación de redes, asesorías en sus sitios de trabajo y procesos de sistematización. En general es un *componente* que se encarga en el IDEP de mostrar las tendencias más actualizadas en torno a la formación de docentes, apuntándole en este proyecto 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 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 de investigación hizo parte también de un 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 de Resistencia y Transformaciones Sociales¹⁰, que convocan investigadores de 24 instituciones universitarias de Latinoamérica y España¹¹.

¹⁰ Redes a las cuales pertenecen tanto el DES como el IDEP.

¹¹ 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,

Estas redes en general 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 a las diversas formas o estados de dominación. La dominación en esta 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.

2.1.1 El marco de la investigación:

El programa de investigación “Formación para la crítica y construcción de territorios de paz”¹² que le confiere un marco a esta propuesta DES-IDEP, 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. Se instaura 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 articularle una intención democrática que puede enunciarse desde el 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 supraestatales y redes internacionales de investigadores que indudablemente 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.

La globalización desde abajo contribuye con la creación de una nueva sociedad civil global, más igualitaria y menos excluyente, donde las redes de investigadores y de cooperación organizadas alrededor de temas diversos, entre ellos la paz, pueden tener

Universidad de Morgan-Estados Unidos, Fundación CINDE de Colombia , Universidad de La Salle-Costa Rica, Universidad Centroamericana- Nicaragua

¹² Programa de la Red Iberoamericana en Estudios sociales-RIES y por el Grupo de Trabajo CLACSO en Subjetivaciones, Ciudadanías de Resistencia y Transformaciones Sociales

incidencia en las transformaciones sociales, la justicia social, la igualdad, las libertades civiles, los derechos humanos. Ahora, lo que permite esta incidencia de las redes de investigadores en las transformaciones sociales, es la posibilidad de ejercer una acción política que se traza en varias direcciones:

- ✓ Presentar líneas de acción que tienen como referente el Sur Global, o los actores y las problemáticas sociales latinoamericanas que emergen en un contexto de globalización capitalista. El Sur en la perspectiva poscolonial no es el sur geográfico; es un concepto que transita entre lo político y lo ético y que designa la comunidad de las víctimas de la globalización distribuidas por todo el mundo. Esto implica que las líneas de acción de las redes de investigadores deben interrogar entre otros grandes problemas a) las condiciones educativas b) el panorama de los derechos humanos c) las existencias de los explotados y marginados d) las formas de circulación del poder e) la democratización de las instituciones en todos los niveles f) la incidencia de la economía neoliberal en la destrucción de la naturaleza. En general, se trata, de conectar las redes con problemas emergentes que surgen al interior de una sociedad globalizada en clave capitalista o como diría Boaventura de Sousa Santos, potenciar la voz de aquellos que han sido víctimas de la globalización neoliberal.
- ✓ Impulsar una forma de resistencia propositiva. De la simple oposición se transita hacia la proposición, o sea, se contribuye a la creación de otras realidades sociales, políticas, culturales, desvinculadas de la guerra, la violencia y la desigualdad que impera en muchos de nuestros países de latinoamericanos. Se trata entonces de realizar cartografías sociales o también ejercicios de sistematización que permitan recoger la potencia contenida en experiencias de resistencia, protagonizadas por las víctimas de la globalización, y que han mostrado capacidad para fisurar los poderes hegemónicos. En esta perspectiva el concepto de víctimas se reconfigura y adquiere un sentido de potencia, de agenciamientos colectivos que reinventan otras formas de existencia, de convivencia y de relación con la naturaleza.
- ✓ Mantener una posición política sobre los derechos acudiendo al cosmopolitismo contrahegemónico. La perspectiva cosmopolita tiene como punto de mira, la convivencia planetaria y la superación de las fronteras interestatales. Sin embargo, igual que la globalización, hay que enfatizar en dos tendencias: una de corte liberal cosmopolita que es ciega respecto del Sur y lo no occidental, y otra que hace relación a un cosmopolitismo subalterno que celebra la diferencia y se proyecta en la defensa de grupos y personas que sufren la intolerancia y la discriminación en sus contextos locales. En esta perspectiva, las redes de investigadores deben mostrar en sus marcos de acción y en sus proyectos sociales una intención de defensa transnacional de estas ciudadanía de segunda clase, que según De Sousa Santos (2003), han sido excluidos de los proyectos cosmopolitas desde arriba. Una forma de investigación de lo subalterno es el estudio de la estrategia de estos grupos para la consecución de sus fines y la visibilización de estas formas de hacer política que se juegan entre la ilegalidad y la legalidad: boicots, desobediencia civil, movilizaciones, en general ejercicio de una política viral que acude a las redes sociales globales para organizar la sociedad civil más allá de la pertenencia a partidos políticos.

En cuanto a la formación para la crítica que es otro de los principios que enmarcan este proceso de investigación, es importante comentar que este tipo de formación en sus aspectos legales se encuentra contemplada en Colombia en la Ley 115 del 8 de febrero de 1994 o en Ley General de Educación que señala en el artículo 5, en su parágrafo 9, que es uno de los fines fundamentales que debe atender la educación en Colombia: “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”. Conforme a su carácter de Ley estas exigencias se expresan claramente, pero no se establecen los modos de hacer viable tal desarrollo. El artículo 20 de la misma Ley (de los objetivos de la educación media), propone de manera coherente con lo anterior, en el inciso g), el fomento de “La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad”. En este aspecto específico, las exigencias se desplazan ahora a las relaciones entre capacidad crítica y cuestiones de orden ético y de convivencia. En todo esto, llama la atención que en este momento, en el que el Gobierno Nacional impulsa su divisa de “Paz, Equidad, Educación”, la propuesta educativa para la paz adquiera la forma de una “Cátedra”, que empezará a implementarse desde 2016 de manera obligatoria en todos los niveles de educación, pero no se refiera a las posibilidades de una “formación para la capacidad crítica”, a la que la Ley le confiere tantas responsabilidades en la relación educación/ciudadanía. (Piedrahita y Useche, 2015).

La formación para la crítica y la construcción de pedagogías de paz se convierte entonces en campo privilegiado que permite generar claras articulaciones entre redes de docentes investigadores preocupados por ofrecer un tipo de formación pre-escolar, primaria, básica y media que además de impartir conocimientos académicos, construye una forma de vida y una manera particular de existir y de pensar. No se forma únicamente en habilidades cognitivas e investigativas; por el contrario, se debe formar un ciudadano con posibilidades de crear conocimiento político, ético, estético, para la vida. La formación para la crítica se inscribe en un concepto de potencia que adquiere un horizonte de sentido que marcha entre lo ético y lo político. En esta perspectiva de lo crítico es posible formar niños, niñas y jóvenes que están en capacidad de a) pensar críticamente toda la humanidad y de visibilizar realidades minoritarias que han sido desdibujadas y excluidas desde las lógicas occidentales y modernas b) generar profundas transformaciones sobre ellos mismos que les permita contribuir a la creación de otro modelo civilizatorio que circula en lo posthumano y que está comprometido con la naturaleza y el cosmos. El pensar críticamente se refleja en la creación de nuevas condiciones de vida, otras formas de relación, otras maneras de establecer conexiones creativas, mejores condiciones democráticas y colectivas y profundas mutaciones en las subjetividades propias.

2.1.2 Los ejes temáticos que abordó la investigación:

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 el punto de partida de este proceso. Pensar lo emergente en clave de paz implicó pensar desde las experiencias, desde los problemas de la Escuela, desde lo que sucede en las instituciones educativas y no desde abstracciones o categorías teóricas. En esta dirección, la investigación transitó siempre por las experiencias que reflejaban las iniciativas de las redes de docentes en la configuración de una cultura de paz.

En este concepto de lo emergente se reconocieron tres fuerzas interconectadas: a) una intención política que le apunta a las experiencias educativas de paz y No-violencia como el campo central de problematización b) una forma de pensar el presente que permite circular por lo marginal y visibilizar lo que no está ampliamente significado c) una metodología que despliega un doble movimiento: desdibuja aquello que ha perdido vigencia y sentido, y al mismo tiempo, crea otras configuraciones que proponen nuevos territorios de paz.

Una vez planteada la intención central de la investigación se procedió a establecer tres campos de indagación y ejes temáticos de formación que debían converger en dos propuestas: una de cualificación docente a través de un proceso de diplomado y otras de sistematización de experiencias sobre la construcción de territorios de paz:

- ✓ Resistencias afirmativas y subjetivaciones para la paz: Este campo interrogó sobre resistencias alternativas que modifican la acción colectiva en la Escuela y visibilizan nuevas relaciones entre lo micro y lo macro. Para esto fue indispensable percibir la dimensión de lo micro que constituye 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 invisibilizada por la política institucional para organizar desde allí propuestas educativas para la paz y la No-violencia que representan resistencias creativas alternativas a los poderes hegemónicos y que aportan otras formas de existencia social y de convivencia.
- ✓ 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 acumulada a lo largo de tantos años de guerra. 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. En este campo se propuso indagar en las experiencias de No-Violencia y en sus derivaciones culturales y existenciales que implican también maneras otras de abordar lo político.

- ✓ Pedagogías educativas de paz y no-violencia: Este campo enfatizó en la producción de pedagogías para la paz y lenguajes artísticos y estéticos que le apuntan a la tolerancia, la no discriminación, la convivencia con la diferencia. Se buscó a través de este procedimiento formar para la crítica y para la diferencia, sin exclusiones de género, de diferencia sexual, de ideologías, de religión, de etnia. El trabajo en este campo con las redes de docentes, permitió investigar alrededor de condiciones educativas y estéticas que sostienen una cultura de violencia e intolerancia en la Escuela y proponer pedagogías alternativas a través de las cuales se interiorizan y posibilitan estrategias de cambio social y mutaciones subjetivas.

Con el esclarecimiento de la intención política, pedagógica y de formación docente que debería orientar la investigación se procedió a convocar redes de maestros del Distrito Capital de Bogotá interesados en el tema de la paz y la No-violencia, para iniciar con ellos un proceso que articulaba una propuesta formativa de diplomado y una propuesta investigativa orientada a la sistematización de experiencias significativas en la construcción de paz en Colombia, y particularmente, el aporte de las instituciones educativas a este objetivo nacional. A continuación se presenta una tabla donde aparecen las redes que participaron en este proceso de investigación:

TABLA 13
REDES PARTICIPANTES EN EL PROCESO

NOMBRE DE LA RED O COLECTIVO	NUMERO DE DOCENTES ASOCIADOS
RED DISTRITAL DE DOCENTES INVESTIGADORES - REDDI	13
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
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
RED OLE	1

Según esta tabla, se concluye que la organización en redes es variada y evidencia distintos niveles de desarrollo y consolidación de las organizaciones que las conforman. Igualmente se evidencia una gran heterogeneidad en cuanto a intereses temáticos y diversidad de áreas de desempeño y también que no se inscribieron las redes completas en el proceso, sino representantes de ellas. Esta amplia diversidad en redes, intereses y temáticas, 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. Finalmente, como se verá más adelante, lo que logró cohesionar los intereses de las diferentes redes, fueron, precisamente, los ejes temáticos 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 ejes temáticos de acuerdo con sus intereses y sus experiencias de investigación:

TABLA 14
NÚMERO DE DOCENTES INSCRITOS POR EJE TEMÁTICO

EJES TEMÁTICOS	NÚMERO DE DOCENTES INSCRITOS
Resistencias afirmativas y Subjetivaciones para la paz	19
La No-violencia y las transformaciones culturales en la construcción de paz	15
Pedagogías educativas de paz y No-violencia	14
TOTAL	48

Con esta información las redes se agruparon por temas que arrojaron una primera información sobre los intereses de los docentes en esta investigación sobre “Redes y Construcción de Territorios de Paz”:

- ✓ Redes que asumen la investigación como su objeto de estudio: En este grupo se clasifican cuatro (4) redes que declaran su vocación investigativa, situando sus intereses en problemas relacionados con la investigación y con las

interdisciplinariedad. A este grupo pertenecen 19 docentes que representan el 39% del colectivo que participó en la estrategia de formación.

- ✓ Redes que investigan sobre problemas profesionales o curriculares. En este tipo se situaron 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 ubicaron los grupos que plantean visiones sobre educación alternativa y pensamiento pedagógico. A este tipo pertenecen 11 redes que agrupan a 12 docentes, lo que representa el 32% del colectivo que participó 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 sociales y culturales concretos. Este grupo representa el 29% del colectivo docente que participa en la estrategia.

Estos intereses investigativos permitieron un abordaje mucho más claro de las temáticas ofrecidas en el Diplomado en cada uno de los ejes temáticos. Se trató siempre de articular la propuesta investigativa en sus aspectos políticos, educativos y subjetivos a los intereses de los docentes y a los objetivos propuestos en sus redes, de tal manera que se presentara una convergencia entre ellas y la propuesta de “Construcción de territorios de paz” que permitiera a) el fortalecimiento de las redes como propuesta de investigación y b) la cualificación en un pensamiento crítico que le apunta a la transformación de territorios escolares para la paz.

2.1.3 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 enfatizen de manera crítica en a) resistencias afirmativas y subjetivaciones para la paz b) la No-Violencia y las transformaciones culturales en la construcción de paz 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 instituciones públicas de Bogotá.
- ✓ 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

Finalmente es importante comentar que el proceso formativo e investigativo que se pone a consideración en este informe, se centró desde un principio 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, hoy más que nunca, que en esta fase crítica del proceso de paz en Colombia, la educación, y particularmente los educadores de las nuevas generaciones tienen la responsabilidad social de jugar un papel fundamental en una transformación existencial, cultural y espiritual abierta a la vida y la solidaridad. Queremos, desde esta investigación para la construcción de paz, establecer que la única forma 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.

2.2 Resistencias y Ciudadanías para la Paz:

Se presentan en este capítulo los avances teóricos y los lineamientos metodológicos desde los cuales se adelantó la acción formativa e investigativa en el eje temático “Resistencias y ciudadanías para la paz” y en el desarrollo de la investigación “Redes y Construcción de Territorios de paz”. Estos lineamientos dan cuenta de un enfoque crítico, central de la investigación, que le confiere visibilidad a las múltiples fuerzas de resistencias que se juegan en una institución educativa y de los procesos de desterritorialización y reterritorialización de nuevas ciudadanías y subjetividades críticas que instauran relaciones otras con el otro diferente, con la sociedad y con la naturaleza.

En esta dirección, el proceso metodológico seguido durante el Diplomado en este eje temático, le apuntó a una reflexión permanente con los docentes en torno a elementos críticos de orden político y epistemológico que les permitiera comprender las múltiples fuerzas e intensidades comprometidas en los procesos de territorialización para la paz y además elaborar mapas y cartografías sociales sobre la relación ciudadanías-ecosistema en sus instituciones educativas.

2.2.1 Las redes pedagógicas y de investigación en clave de territorialidades para la paz: Consideraciones metodológicas:

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). Esto es 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 en ello 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, y 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 están documentando 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. (Niño & Soler, 2005). 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, 2000: 184).

Podríamos concluir que, en este sentido, la territorialidad emergente hace referencia al proceso en el que las relaciones de las redes sociales de los sujetos, producen o potencias 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 red¹³.

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 la 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 interacciones¹⁴.

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.

“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

¹³ “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).

¹⁴ “[...] 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).

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.

2.2.2 Resistencias sociales y ciudadanías 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.

Me da la impresión que 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 generalizando, 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, y 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 se 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.

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 las he venido exponiendo 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.

2.2.3 Una formación para la ciudadanía, la resistencia y la afirmación de la vida:

La propuesta de enfoque formativo que se hizo, desde el Doctorado de Estudios Sociales (DES) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) de Bogotá, 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.

2.2.4 ¿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 pre-definidas 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 una de las facetas 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.

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

En Colombia, el acomodamiento del Estado a las reestructuraciones del poder contemporáneo está articulado a la disolución de la Nación 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.

En la experiencia colombiana, el fetichismo de la ley ha caído además por el propio peso de una realidad en la que cada actor de la guerra convierte los hechos de la violencia en su propio derecho. 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 que en su desolación nada tienen que ver con el prototipo del ciudadano moderno, sino que están más bien emparentados con lo que Giorgio Agamben llama el “homo sacer”, es decir, son pura vida desnuda, no pueden acceder a una forma de vida política (bios). Y sin vida política, pues no hay ciudadano.¹⁵

¹⁵ 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.

2.2.5 ¿Qué ciudadanía tenemos?

En el sistema del Estado Nación moderno, los denominados derechos sagrados e inalienables del ser humano se muestran desprovistos de cualquier tutela desde el momento mismo en que ya no es posible configurarlos como derechos de los ciudadanos de un Estado. Entonces el problema de los derechos humanos es en primer término un problema de ciudadanía. ¿Las gentes desprovistas de sus derechos políticos o de sus Derechos económicos, sociales y culturales son acaso efectivamente ciudadanos para el Estado y sus congéneres?

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”¹⁶

El orden político moderno no reserva para algo como el ser humano puro en sí un espacio autónomo. Las obligaciones del Estado son frente a un ciudadano titular de derechos. Por mediación de los derechos el súbdito moderno se transforma en ciudadano. Entonces 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 y rompe la identidad entre ser humano (que aparece aquí en una vida desnuda de derechos) y ciudadano.

Como he dicho antes, el más grande riesgo que amenaza al Estado-nación en sus fundamentos mismos es que cada vez son más las porciones de seres humanos que ya no son representables dentro de él, y esas son las masas carentes de derechos efectivos. La ciudadanía y la no-ciudadanía van entrando en muchos sectores sociales en un estado de cada vez mayor indiferenciación.

La ciudadanía efectiva, 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

¹⁶ Hanna Arendt. “Nosotros los Refugiados”. 1943. Citado por Giorgio Agamben en “Medios sin fin”. Pretextos. 2001. Valencia. 2001

elementos vertebrales que definen el Estado mismo. Por eso la *ciudadanización* de una sociedad debería ser, sistemáticamente, un imperativo para el Estado.

Ahora bien, la ciudadanía está vinculada también a la capacidad de 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 los beneficios de los derechos políticos y sociales.

Las obligaciones del Estado se deben dirigir, en este terreno, 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.

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 asunto es que 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 entonces 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 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.

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.

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.

De ahí que 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.

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 intensidad¹⁷ 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 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.

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

¹⁷ Ver, María Teresa Uribe de Hincapié. "Nación, Ciudadano, Soberano". Tercer Mundo editores. Bogotá. 2001.

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.

2.2.6 El problema del territorio en la configuración de las ciudadanías:

El proceso cultural que desarrollan los seres humanos provee de nuevas significaciones e interrelaciones el encuentro entre el sujeto, el tiempo y el espacio. Así, el territorio deja de ser espacio físico y se configura como lugar, haciéndose vital. La creación de territorios 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 distancias 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. Y éste no es otra cosa que una puesta en juego de intereses, un juego de poderes.

La delimitación de los territorios es un acto que afecta los medios y los ritmos con los que se edifican las sociedades. Definir las zonas interiores de domicilio o de abrigo, las zonas exteriores de dominio, los límites y su rigidez o flexibilidad, las zonas intermediarias o incluso neutralizadas, las reservas o anexos energéticos, todo ello es un proceso de configuración colectiva de las cualidades que los habitantes le imprimen a su espacio y cuando adquieren una constancia temporal y un alcance espacial se convierten en una marca territorial, o más bien territorializante, en una firma. “Es la marca la que crea el territorio”.¹⁸ Las cualidades con las cuales los pobladores colman su territorio, son como firmas, como nombres propios que constituyen dominios y que definen la intimidad de la morada, la propiedad sobre los terrenos, la base de las identidades humanas.

Ya Foucault había planteado que en la discusión del problema del espacio, de lo que él llamaba el “perfilamiento de los objetos, las organizaciones de los dominios” en realidad, lo que se hacía aflorar “eran los procesos, por supuesto históricos, del poder”. Por tanto, el territorio es, claro, una noción geográfica, pero, en primer lugar, es una noción jurídico - política, una construcción social y cultural. No se trata principalmente de una relación del ser humano con el espacio, aunque también lo sea, sino de una relación entre seres humanos, lo que se expresa en un cierto tipo de control y unas específicas relaciones de poder.¹⁹

¹⁸ Gilles Deleuze y Félix Guattari. “Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia”. Pretextos, Valencia, 1997.

¹⁹ Michel Foucault “Microfísica del Poder”. “Preguntas a Michel Foucault sobre la geografía”. Las ediciones de La Piqueta. Madrid 1992

El territorio es, entonces, una expresión humana o animal, a partir de cuyos trazos se organiza o se le da alguna consistencia al espacio, de tal manera que sea posible entrar en la tierra. Pero para entrar en la tierra, como bien explica Garavito, se puede hacerlo 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”²⁰. O puede hacerse por la vía de lo terrígeno, esto es lo que nace de la propia tierra, de su potencia y que produce un movimiento de creación. Mantener el cuerpo en relación con lo terrígeno, 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.²¹

El aspecto más dinámico de la naturaleza es el tiempo, uno de los complejos pliegues en el cual se manifiesta la materia. Las nociones de tiempo y evolución en las que fundamos los procesos de producción y reproducción humana, han quedado atrapadas en la verdad cronológica constituida por el pensamiento moderno. Pero, el tiempo y la creatividad, están constituidas en el interior de las cosas, “el tiempo es creación, el futuro no está”.²²

La teoría del caos nos ha mostrado una idea del tiempo distinta de la concepción clásica aristotélica; de ese pasado, presente y futuro lineal, en la que el presente representa un punto que separa el pasado del futuro. De esta manera, el devenir es solamente una manifestación de lo que ya está presente. La unidad del hombre y la naturaleza propone un nuevo diálogo que devuelve el “reencantamiento” con la naturaleza perdido por cuenta de la concepción mecanicista predominante en la modernidad. Como señala Prigogine²³, a un cierto nivel, los organismos vivos puedan escapar a la entropía por medio de su capacidad de auto organizarse; en ellos puede surgir a partir del caos un orden elevado, no predicho por la entropía que les permite escapar a la muerte final.

El optimismo de esta visión se funda en que los sistemas vivos son sistemas abiertos, complejos de organización que Prigogine denomina estructuras disipativas. Estas estructuras comparten energía con el medio, a través de un flujo dinámico sin fin. Los cambios bruscos, las perturbaciones, permiten que emerja la novedad, incluso cuando la entropía parecería excluir tal posibilidad. El poder de la creatividad es efectivo tanto en los organismos naturales no humanos, como en los organismos sociales humanos.

La singularidad de una fluctuación, que se teja con otras fluctuaciones singulares puede volverse suficientemente potente para organizar todo el sistema en una nueva pauta. El azar, el caos, es aquí sinónimo de creatividad y no determinismo. Esta visión deja espacio para el comportamiento contingente de los organismos vivos. Las estructuras disipativas inyectan creatividad en la naturaleza desafiando la interpretación mecanicista de la

²⁰ Garavito, Edgar. Op. Cit. Allí también se lee: “Ser territorializado sería estar capturado sin posibilidad creativa”

²¹ Ibid. Garavito 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.

²² Prigogine. I. Op.cit

²³ La reseña de esta visión del caos, remite al texto citado de Prigogine.

entropía y la lectura convencional de la flecha del tiempo. Son sistemas abiertos de la materia, sensibles, que tienen el poder de relacionarse y auto modificarse.

La dirección del tiempo es básicamente una experiencia humana y por lo tanto conlleva una responsabilidad ética, cuyo punto de partida puede ser el abandono de la polaridad y la oposición del ser humano y la naturaleza. Pero hay también implicada una dimensión estética. El arte es creación en la cual se hace presente, de manera particularmente intensa, la ruptura de la simetría temporal. Es una irrupción existencial inédita, imprevisible y poderosa. Desde esta dimensión podemos percibir el nacimiento, el desarrollo y la muerte de todo como una danza creativa.

Ética y estética son miradas indispensables para replantear nuestra relación con la tierra y el universo. El determinismo y la linealidad, enunciados desde una dialéctica que exige la prevalencia de un factor sobre el otro, de un ser humano en contra del otro, a partir de la pretensión de un conocimiento absoluto de los procesos, lleva a la no aceptación de las singularidades y finalmente a la violencia. “El tiempo deviene espacio”, dice Prigogine, basado en la obra Parsifal y nos hace ver que el tiempo es algo mucho más complejo que el número que leemos en el reloj. Por supuesto, deja rastro en el reloj, pero es algo más. En relación con ese tiempo cronológico, el autor propone la teoría del tiempo interno, que no es completamente independiente del tiempo astronómico que no solo puede ir hacia adelante sino también hacia atrás; y puede contener la simultaneidad en forma cualitativa. El espacio está cada vez más relacionado con ese tiempo interno, que, por lo regular progresa, pero también puede recuperar elementos que estaban en el pasado.

Esta es una visión que puede servir para comprender las posibilidades de la autonomía de los seres humanos y a descubrir el orden virtual debajo del desorden. No todo está perdido, en manos de la sociedad está la posibilidad de la modificación o el nuevo parto de la vida sobre la tierra. Y ello requiere tanto de un repensar el espacio como de un revolucionar el tiempo. Este es un sublime acto ético y estético de creación o de locura que da pie a la emergencia de territorialidades para la vida.

También estamos obligados a discernir la complejidad de los organismos sociales que aparecen en medio de la tragedia. Todo está preñado de diversidad y ésta no puede continuar presa de la obsesión por el control y por los proyectos previsibles. Lo inesperado le abre lugar a la creatividad, el conocimiento y el arte. Es hora de prestar atención a Serres²⁴ que, de tiempo atrás, ha clamado por un contrato omitido, por el pacto que quiso ser reemplazado en el contrato social: el pacto natural con la tierra, con el resto de los seres vivos, con quienes compartimos la existencia. Sin la tierra y sin los demás, simplemente no somos.

Se trata de construir una ética ecológica que rebase al sujeto socialmente definido por la modernidad. Esa ética alude a las tres ecologías Guattarianas²⁵, la de las subjetividades,

²⁴ Serres. M. “La física en el texto de Lucrecia”. Pre textos. Valencia. 1994

²⁵ Guattari. F. “Las Tres Ecologías”. Ediciones La Marca. Buenos Aires. 1991.

la de las relaciones sociales y la de la relación con la naturaleza. Una ética que resignifica el lugar de la solidaridad, pero una solidaridad que no se detiene en los límites de la simetría de los pactos interhumanos. Es una solidaridad “ecológica” que nace de reconocerse en el mismo destino, compartiendo la misma aventura de la vida, con todo lo que constituye nuestro medio vital; incluso con aquellos que aún no han nacido, pero que habrán de venir y no tendrán otro medio que el que hereden de las generaciones precedentes.

No se trataría aquí de retornar al discurso humanista, sino de cambiar el núcleo central del sistema filosófico, colocando en el lugar del hombre a la ecosfera, que exige un nuevo pacto firmado, no ya sobre la idea de la propiedad, sino sobre la idea de la vida, y cuyo sujeto, por tanto, ya no será el sujeto propietario, sino el “ser vivo”, la naturaleza toda. Y no se puede esperar asumir esta “ecosofía”, ese pacto ético político con la naturaleza manteniendo los objetivos, los modos de vida de la sociedad industrial moderna y de la sociedad de consumo²⁶.

La Tierra, nuestra casa no es un simple territorio para conquistar y dominar, sino nuestra morada para habitar y valorar. Las antiguas cosmovisiones indígenas ya lo habían indicado: “El hombre no tejió la trama de la vida; él es solo un hilo”.²⁷ No se logrará reconciliar al ser humano con la naturaleza sin reconciliar a los hombres y mujeres entre sí. Los Estados 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 una experiencia estética, muy lejana del consumismo, la depredación y la violencia.

2.2.7 Transiciones Ciudadanas desde los territorios:

Los estudios sociales están creando nuevas herramientas analíticas para comprender los cambios y proponer nuevas maneras de abordar el problema del territorio. Fals Borda construyó el concepto de Bioespacio para aludir a una relación profunda entre vida, espacio y emergencia territorial.

El bioespacio es definido como unidad fractal como reflejo de realidades vivas y cambiantes. Es interesante conjugar el concepto de Bioespacio, con la categoría de “lugar” (para la vida), el cual aparece como respuesta a procesos de desarrollo local y regional, en los terrenos económico, social y político que vinculan actividades vitales de producción y reproducción con los recintos en los que se ejecutan y de donde se derivan elementos de continuidad social y diversidad cultural. En la ciudad los bioespacios se constituyen en barrios, o zonas, circuitos diversos de índole local. Allí se expresa y palpa la vida colectiva en su cotidianidad. En ellos la relación territorio, población, servicios es fundamental, y de allí depende mucho la convivencia, el buen vivir y la paz ciudadanas. Son unidades de conectividad de distintos modos de vida.

²⁶ Guattari escribe que en la perspectiva de una ecología generalizada o ecosofía, no puede haber reglas universales para la praxis. “Esta interdependencia de lo local y de lo planetario hace quebrar el principio determinante de la modernidad que tiende a abolir toda la singularidad y la particularidad local en favor de principios universales”. Op.cit

²⁷ Citado en Vasco. Luis. G. “Si nos dejaran hablar”. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.1992

La reorganización de los territorios urbanos implica comprender el ordenamiento territorial como un proceso de surgimiento de nuevos órdenes sociales en los que se propende por la humanización de las relaciones entre las personas y de estas con el espacio. Territorialización y des-territorialización son procesos simultáneos y complementarios en medio de la globalización. La serie conceptual se cierra con procesos de re-territorialización. El desarrollo de enclaves transnacionales es una manifestación de la desterritorialización que genera el nuevo capitalismo globalizado. En este proceso los bioespacios, tal como señala el citado Fals Borda, van asimilando nuevas actividades y funciones, gracias al proceso tecnocientífico que trasciende su localismo y fronteras bio geográficas, para entrar a un nivel universal de comunicación, relación y dependencia. Y es desde allí donde se generan nuevos espacios de lo público. Los sujetos de la globalización reviven también lo peculiarmente local. Ello adquiere sentido en los bioespacios. Se trata del fenómeno que se ha llamado glocalización, o la articulación entre lo global y lo local.

El territorio, como cultura y sociedad espacializadas, abre las puertas de las sensaciones, percepciones y representaciones en relación con la ciudad. Los individuos ven la ciudad a partir del posicionamiento geográfico, social y cultural que tienen dentro del contexto urbano. La ciudad se construye a partir de una sumatoria de territorios, como espacios habitados e imaginados de formas diferentes por los individuos que la moran. Y, a la vez los individuos son contruidos como sujetos por esa ciudad que los habita.

Augé,²⁸ establece una diferencia entre el lugar antropológico como el territorio cargado de historia y de señas de identidad acumulada por generaciones a través de largos procesos, y el de “no lugar”, espacio de interacción en que los individuos son liberados de toda carga de identidad (el comprador en el supermercado, o el viajero en el aeropuerto). Nuestras ciudades están pobladas cada vez en mayor grado de no lugares y de territorios que les son ajenos. Los territorios del miedo, por ejemplo, se hacen cada vez más numerosos como imaginarios ciudadanos que expropián al caminante del espacio público y hacen aún más fragmentada la estructura urbana.

La conformación de territorialidades es producto de una red de sistemas de interacción social y cultural. La producción social de la ciudad es al mismo tiempo la conexión de los más variados circuitos culturales, valorativos y perceptivos de los territorios urbanos por sus habitantes. Por eso existen múltiples ciudades que, compartiendo contenedores espaciales similares y simultáneos, son vistas y constituidas desde perspectivas diversas dependiendo de la posición que se ocupe dentro de la urbe.

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 pueden ser un puente hacia la paz y la democracia.

²⁸ Marc Augé. “Los no lugares. Espacios del anonimato”. Gedisa. Barcelona. 1994

En el nivel de la política de representación son los problemas estructurales del régimen de propiedad y buscar alternativas a la precariedad de la democracia en los territorios los que marcan la salida de la guerra en Colombia. En tanto no se democratice la propiedad, no se constituya una institucionalidad democrática surgida de las entrañas de la potencia social y se produzcan redes de solidaridad y productividad que trasciendan las fronteras hacia la geografía de América Latina, en la actual fase de la globalización, no es posible pensar en una paz democrática.

No se puede ignorar la problemática urbana en medio del impacto que tiene para la guerra el tema del ordenamiento territorial, por el carácter violento de los conflictos urbanos y por el impacto de los conflictos regionales en las ciudades. El ordenamiento territorial ha sido planteado desde los poderes centrales como una manera de dar respuestas a los problemas planteados por la globalización. Por eso focalizan la atención en los esfuerzos que se requieren para crear regiones competitivas que se puedan insertar en las actuales tendencias mundiales que obligan a pensar en unidades territoriales grandes que le hagan bien el juego a los macro procesos.

El ordenamiento territorial así visto es, básicamente, el manejo político administrativo de los conjuntos humanos que ocupan espacios geográficos concretos, quedando excluidas las comunidades a las que no se les reconoce su productividad social ligada a la economía, la cultura y el medio natural. Los espacios territoriales obedecen fundamentalmente a construcciones sociales y políticas. Toda organización del espacio geográfico refleja, además de los saberes socialmente disponibles, sustancialmente las relaciones de poder que estructuran cualquier sociedad.

En Colombia ha sido el producto de las diversas formas de apropiación particular del territorio, derivadas inicialmente de la administración colonial española y, luego, de la acción del Estado a favor de los grupos más poderosos de la sociedad y de estos para imponer por la violencia su interés privado sobre los territorios, concebidos aquí como dominios territoriales. En esta cadena, han incidido de manera determinante los mercados externos como factores de ordenamiento territorial de facto y de expansión de la frontera agrícola nacional²⁹. También han actuado los patrones de tenencia de la tierra y los modelos de desarrollo adoptados por la dirigencia nacional. Este modelo es una de las causas directas del estado de violencia que vive el país y del actual conflicto armado, por ser fuente de inequidad y de pobreza y expresión de desequilibrio político.

El sentido técnico del ordenamiento territorial, sugerido en la visión dominante de desarrollo, se adecua a los requerimientos de un modelo que privilegia el mercado como instrumento fundamental del desarrollo económico y social y no contempla la posibilidad de autonomías regionales y de co-administraciones con actores minoritarios o subordinados en el universo económico, político y social. Otra posibilidad, aún dentro de

²⁹ Para una ampliación de este problema pueden verse los trabajos del economista colombiano Luís Mauricio Cuervo, vinculado a la CEPAL.

la mirada del desarrollo capitalista moderno, es la de que el ordenamiento territorial podría ser un puente estratégico hacia formas más profundas de descentralización y señalar la importancia en la consolidación de autonomías territoriales, el fortalecimiento de las relaciones de la comunidad con su entorno, ligadas a sus necesidades económicas, culturales y del medio ambiente, la consolidación de la gobernabilidad y la distribución de competencias y recursos entre la nación y las entidades territoriales.

Se requiere, cuando menos, el soporte espacial de un nuevo modelo de ordenamiento físico territorial con perspectiva de futuro, que suministre los criterios para los cambios requeridos en el orden político administrativo, a partir de un debate democrático sobre el proyecto estratégico prospectivo del país que se quiere para ingresar al tercer milenio en condiciones competitivas, equitativas y sustentables. En la lógica del modelo dominante, la acumulación de capital natural, físico, humano y social se facilitará en la medida en que el uso, ocupación y producción de territorio cree oportunidades para todos los sectores y zonas del país, eliminando la exclusión social y articulándose armónicamente a la nueva geopolítica mundial.

2.2.8 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.

La acción política desde la perspectiva de una democracia radical no se adapta a sujetos del tipo *los ciudadanos en tanto que tal* ("la ciudadanía"), sino que por el contrario hace 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 a toda la sociedad.

El trayecto vital de los ciudadanos no es solo el paso de la individualidad a la colectividad, ni es principalmente la relación de estos dos puntos, sino que está entre los dos. Es una etapa de frontera en la cual es posible el desarrollo de potencias creativas inéditas, incluidas las de nuevas formas de vivir la ciudadanía, impregnadas del impulso transformador de la sociedad y dispuestas a afectar a toda la sociedad.

Así las cosas, la ciudadanía deja de ser la inscripción pasiva de la criatura humana en la soberanía del Estado, para devenir la participación activa de los ciudadanos en la construcción colectiva del orden social, de modo que las reglas del vínculo y mandato surjan en la frontera o límite común de los asociados que resisten y el régimen institucional. El ejercicio del poder es una forma en la que ciertas acciones modifican otras, existe solamente cuando se pone en acción. 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 que permite captar la vida como heterogeneidad y variación, en donde la potencia de acción no está delimitada por territorios de poderes supremos, sino por micro-poderes que trazan nuevos trayectos y líneas por donde emerge lo actual, lo novedoso. Son entonces 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

La ciudadanía así concebida no es llanamente el derecho a tener derechos mediante el reconocimiento y protección estatal de los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Es decir, que la sumisión 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 “empoderar” a las bases 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 que ganen los-as ciudadanos en resistencia es posible redefinir las relaciones con la política de representación (macro-política). En 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 tras escena emerge la cultura como acontecimiento político y ético, el reencuentro de la dimensión política de trayectos subjetivos como el goce, el acercamiento humano pleno, el lenguaje, el juego. 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.

No se trata simplemente de estrategias para enfrentar la pobreza, ni de luchar por la inclusión en el sistema formalizado de consumo, sino de la crear fuerzas productivas de naturaleza social, que proyecten formas novedosas de comunidad, alimentadas por la diversidad y la capacidad generativa de cambios profundos

2.3 La Noviolencia y las Transformaciones Culturales en la Construcción de la Paz

En este capítulo se presentan 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 un 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 del Diplomado 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 de la investigación, 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 donde se hizo jugar “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.

2.3.1 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 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.” (Sousa, 2010: 23).

Lo que llamamos la mirada investigativa con “otros ojos” pretende es 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 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 redefinen activamente todo aquello que tocan y, de ese modo, cuestionan las determinaciones que se presentan como constitutivas de un momento dado o condición. (Ibid, 25).

E introduce 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". (Ibid, 22).

La perspectiva crítica supone asumir la incertidumbre, dándole 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 de 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.

2.3.2 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 Corbi 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).

En consecuencia, 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,³⁰ podemos decir que los 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 raza³¹.

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

³⁰Son sus características genéticas las que determinan su capacidad de adaptación al medio.

³¹ Sobre este tema se puede ampliar en Álvarez Munárriz, Luis (ed), *La conciencia humana: perspectiva cultural*, Editorial Anthropos, Barcelona, 2005.

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 no es una unidad homogénea, tampoco todos los elementos que componen la cultura tienen el mismo nivel de importancia. Nos concentraremos en lo que podemos llamar *imaginarios atávicos*³². 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.

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 contruidos en el crisol de la supervivencia, y sólo cuando esta sufre una crisis puede producirse su transformación³³. Únicamente una seria amenaza contra la vida

³² 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.

³³ 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).

puede suscitar cambios profundos en la cultura; cuando no es así, sólo ocurren amagos que terminan soportando y consolidando aquello que se pretendía cambiar³⁴.

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, entonces, 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 garantizar su continuidad, dándoles características de inmutabilidad como si respondieran a la existencia de leyes que definieran la naturaleza humana y el devenir histórico³⁵.

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).

³⁴ 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).

³⁵ 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).

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 segregarse 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 segregarse 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. Descubrirnos parte de 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 mitos³⁶ 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,

³⁶Del 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/>

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: 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: 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 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 connivencia- 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, contruidos 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: 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.

2.3.3 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 nuclear³⁷ es sólo una dimensión de esta crisis. Los frágiles equilibrios contruidos 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 el 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

³⁷ 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.

intereses de poder político, militar o económico, sacralizándolos con filiaciones 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 ésta 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.

“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: 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 ellos³⁸. 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

³⁸ 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.

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 Jiménez, 2007: 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 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).

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 del no retorno.

El informe “Cambio Climático 2007: Evidencia Científica”, elaborado por más de 800 autores y revisado por 2500 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: 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: 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 no violencia-, 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. Y 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 ello, 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, trabajado 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. Por 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.

2.4 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, poniendo 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 afrodescendientes 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 que 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, 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, 105).

Y entonces 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 Talión, no ha logrado construir una sociedad sin delitos; y 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.

Y 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. Y 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.

Y 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 reflexiones 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, vamos a 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.

2.5 Pedagogías para la Paz:

En el marco del Diplomado este módulo se propuso desarrollar los conceptos de Comunicación Noviolenta, 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 participantes del diplomado y la sistematización de experiencias específicamente de los docentes inscritos en este nodo de trabajo.

El problema inicial con el que se dio inicio en esta búsqueda 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 (Schodringer) es expresión de la diferencia a todo nivel. 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 ahogara 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 se refiere a 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.

2.5.1 Proceso de Formación de Investigadores en Pedagogías para la Paz:

2.5.1.1. 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 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 se confunden en un solo haz y 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 interfases con otros campos de sentido” (Assman, 2002: 106)

Y en esa 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 procreado 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. Y eso hay que aprenderlo de la vida, de las muy diversas formas en que la vida 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, desde donde se propone esa idea de transición, en donde se ponga en juego la vida toda y no la reducida potencia humana en contravía de la naturaleza. La comunicación es entonces una forma de bio-aprendizaje donde se juega 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 el propiciar una ecología de las ideas (Bateson, 1985) o de los saberes (De Sousa, 2009).

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.

2.5.2 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 propia 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” (1.998)

Igualmente son muy relevantes como formas de mediación 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. 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 ha ido constituyéndose un área de trabajo y reflexión cuyo énfasis es la comunicación no violenta. En la versión de Marshall Rosenberg (“Comunicación no violenta, un lenguaje de vida”. Aldea editores), 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” (Marshall, p.6)

Siguiendo a este autor se proponen cuatro componentes para desarrollar el proceso de la Comunicación no violenta:

1. Observación: Actos concretos que observamos que están afectando nuestro bienestar
2. Sentimiento: Cómo nos sentimos en relación con lo que observamos (me conecto conmigo mismo). Los sentimientos nos indican que hay necesidades satisfechas o insatisfechas. Los sentimientos nos dan información sobre las necesidades.
3. Necesidades: La identificación de las necesidades, los valores, los deseos, que dan origen a nuestros sentimientos. Tener claridad en cuáles son las necesidades nos abre un abanico de posibilidades frente a las estrategias que tengo para satisfacerlas.
4. Petición: Las acciones concretas que pedimos para enriquecer nuestra vida.

Ahora bien, este proceso debe tener presente también al “otro”. Debemos conectarnos con lo que el otro está sintiendo y con lo que está necesitando. Esto nos permite “darnos cuenta de los sentimientos y necesidades que oculta el mensaje negativo de la otra persona”.

2.5.3 Fundamentación de pedagogías de paz:

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, Noviolenta³⁹. 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.

Esto 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 para 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 noviolencia.

2.5.4 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 noviolenta, 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. Cada colombiano de hoy clama por la paz y el cese de la guerra; probablemente, pensar en la construcción colectiva de nuevos valores que resignifiquen la nación o lleven a la construcción de un nuevo orden social hace parte de la salida definitiva del conflicto. Hay algo adicional en este proceso: ¿cómo construir algo nuevo sin la memoria y la verdad de lo ocurrido?

Ahora bien, si la paz es múltiple y plural hay que ver sus distintos enfoques. Porque, como dice el Observatorio para la paz, hay muchas paces. Históricamente y desde diversas visiones se han construido aproximaciones a conceptos de paz, a continuación se relacionan algunos de ellos⁴⁰:

- *“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*

³⁹ Hay una diferencia entre Noviolencia (sin guion) y no-violencia (con guion): la primera es aquella que piensa la noviolencia como positividad, la segunda como “negatividad” en tanto negación de las violencias. Ello no obedece a un error gramatical sino a una postura política.

⁴⁰ Tomado de la relación hecha por el Observatorio para la paz. Documento “Pedagogías de paz como cultura”. Pág 14. Bogotá. 2016

- *Paz en el micro-espacio y en perspectiva de género: implica la superación de la 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”.*

En la mente y el corazón de cada colombiano(a) hay un deseo de paz. Existe una fatiga de la guerra. Ahora debemos 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 noviolencia y como cultura nos proporciona herramientas muy versátiles para abordar las pedagogías de paz.

Por su parte, 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”.

Es decir que hay un escenario privilegiado construir la paz y ese es el de 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. La pregunta es entonces ¿cuál es la configuración moral de esta nación?

Seguendo la definición de la Enciclopedia de Paz y Conflictos, vemos como la Cultura de Paz y los Derechos Humanos, entre otros, adquieren gran relevancia, así como juegan un papel importante por su relación tan estrecha la Cultura Ciudadana

“Para el reconocimiento de estas conductas pacíficas, no se trata solamente de utilizar sinónimos de paz (concordia, tranquilidad, armonía, bienestar, calma, quietud, serenidad, sosiego, etc), sino de dar valor y fortalecer las más diversas expresiones de regulaciones y prácticas pacíficas, saberes conductas, relaciones, vínculos, valores (...) Una paz que nos permita actuar desde nosotros mismos, como sujetos sociales. Que sea camino, método, mentalidad, pedagogía y paradigma. Un concepto de paz dinámico, práctico, una nueva lógica para abordar y transformar nuestra realidad”.

2.5.5 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, 1995: 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.

Así, 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 deslinde 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. De tal forma que 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.

2.5.6 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. Es decir, 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 de posibilidad para acoger la diferencia, respetar las potencias singulares que de ella emanan y proponer los puntos de confluencia que hacen emerger esos microcosmos vitales que 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 concurren una multiplicidad de singularidades, de mónadas, de fractales vitales.

Las territorialidades emergentes para la paz son pequeños nuevos mundos⁴¹, 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 el nivel de la educación están expresados en el moldeamiento de las conciencias a través de proyectos como el de “enseñanza- aprendizaje”.

Es necesario entonces dilucidar que 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 competencias para bien vivir. Ahí solamente 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.

Más bien habría que andar por los trayectos del bio-aprendizaje en donde los grupos comunitarios involucrados aprenden de la experiencia común, desmontan el espacio del

⁴¹ En palabras de 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: 106)

“enseñante” y el “aprendiente”, para dar curso 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 noviolenta 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.

En esa dirección habría que ubicar la mediación y la comunicación noviolenta como una red de “agenciamientos”⁴² 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 una serie 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.

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.

⁴² La noción de “agenciamiento” ha sido tomada de la perspectiva post-estructural de Deluze- 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)

En ese sentido hay que ir comprendiendo que 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. De ahí que toda pedagogía mediada deba planearse 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.

2.5.7 Sistematización de Experiencias:

En el marco del proyecto, la sistematización de experiencias se desarrolló de acuerdo a cada uno de los nodos constituidos. El nodo de Pedagogías para la comunicación noviolenta se conformó con maestros y maestras que manifestaron ser parte de las redes REDDI, REDEG, OLE. De igual forma, se contó con un grupo de docentes que pertenecen a otros diversos colectivos.

Para este nodo, la sistematización de experiencias se entendió como una estrategia que permite conocer las realidades e innovarlas, busca la transformación de una práctica a partir de la construcción de conocimiento, y reconociendo la complejidad del hecho educativo. (Flores, 2012, p. 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, p. 49).

Justamente se trata de proponer sistematizaciones que puedan leerse desde el pensamiento crítico de la diferencia, lo que implica tomar distancia de metodologías lineales y cuantitativas 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”⁴³

La crítica del método positivista ha permitido comprender sus deficiencias, su imposibilidad de la experimentación bajo las reglas del laboratorio para todos los fenómenos (particularmente los referidos al mundo social); la incertidumbre de la verificación empírica y de la réplica de la experiencia, especialmente frente a los procesos humanos y sociales, lo que pone en cuestión la validez universal de la modelación. El post-positivismo, en cambio, 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.

Son muy diversas las escuelas de pensamiento post- positivista pero podríamos decir que todas tienden a buscar sistemas abiertos y a reconocer la potencia de la auto-organización de los fenómenos físicos y 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.

Para procurar aprehender esta dinámica altamente productiva se han generado también concepciones sistémicas que buscan los puentes de integración entre las partes y los “todos” relativos, no como sumatorias o agregados de un rompecabezas, sino más bien en una lógica fractal en donde cada parte lleva implícito el todo y se busca reconocer la complejidad de los procesos subjetivos y de la conformación de espacios relacionales. Precisamente las teorías de la complejidad y las del caos han abierto recientemente nuevos referentes conceptuales y aportado elementos desconocidos al método de la investigación.

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 decisorio, a los pensamientos subalternos. Ejemplos de ello son los trabajos de investigadores colombianos como Orlando Fals

⁴³ GUATTARI Félix. “Cartografías del deseo”. Buenos Aires, 1995. Pág. 158

Borda o Alfredo Molano en su obra sociológica y periodística. Estos 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.

2.5.8 El camino para la formulación de la sistematización de experiencias con los docentes investigadores:

En el nodo Pedagogías para la comunicación noviolenta se conformaron grupos de trabajo teniendo en cuenta dos criterios:

1. La red a la cual manifestaron encontrarse vinculados
2. Trabajo temático de acuerdo al interés de los docentes

Como resultado se obtuvieron tres grupos:

- a. Un grupo integrado por cuatro docentes pertenecientes a la red REDEG
- b. Un grupo integrado por cuatro docentes pertenecientes a la red REDDI
- c. Un grupo integrado por cuatro docentes que confluyeron en los temas de interés trabajados por ellos

Los grupos desarrollaron la sistematización de acuerdo a un microproyecto de investigación que se organizó alrededor del problema de la Biopedagogía y que fue nombrado así: Experiencias de mediación biopedagógica en territorios y la Comunicación noviolenta y Convivencia: experiencias creativas alrededor del diálogo, medios comunicativos, arte, cultura, entre otros, que construyen territorios de paz

La sistematización de las experiencias se realizó bajo la siguiente propuesta de trabajo:

- **El problema de investigación:** Caracterización, delimitación y justificación del problema
- **Mapa de conceptos:** Conceptos principales que surgen de la pregunta y sus relaciones
- **Mapa de contextos:** situación de los actores del problema de investigación, descripción de los territorios, estado de los sujetos y espacios en donde se da la investigación
- **Estado del arte:** El estado del arte es la verificación de los avances que en la literatura especializada hay sobre los conceptos. Desarrollo de los conceptos del mapa de conceptos a partir de la lectura existente

- **Marco teórico:** Es la construcción por el grupo de investigación de su posición teórica frente al problema de investigación apoyados en el estado del arte
- **Marco Metodológico:** Constitución o construcción de lenguaje intencionados que, desde un punto de vista, objetivan unas representaciones de la realidad para trascenderlas en otras representaciones
- **Las estrategias de investigación:**
 - **Caja de herramientas:** Se definen a partir de la perspectiva metodológica que se asuma y que corresponda a la construcción integral del proyecto

a. Modelos estructurales en la investigación social

- La encuesta
 - Análisis estadístico
 - El uso cualitativo del análisis estadístico

b. Modelos contextuales en la investigación social

- La Observación directa, la investigación etnográfica, Historias de vida, Cartografías, entre otros

c. Modelos inter-accionales en la investigación social

- La conversación como unidad de análisis, la entrevista, el grupo de discusión

Producto de este trabajo, el informe de presentación de resultados tuvo la siguiente estructura:

- Introducción o Presentación: Ubicación del proceso de investigación
- Marco teórico (Capítulo 1)
- Metodología (Capítulo 2)
- Contextos (Capítulo 3): Situación de la investigación
- Resultados: Sistematización de las estrategias de investigación
- Conclusiones
- Anexos

Como producto de la sistematización de las experiencias se obtuvieron tres 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 temas generales abordados desde cada una de las sistematizaciones fueron:

1. Estrategias pedagógicas para fortalecer la convivencia escolar, que haga de la escuela un territorio de paz y de diversidad
2. La biopedagogía y su contribución a la construcción de territorios de paz, al atender las necesidades específicas de las poblaciones diversas en las instituciones educativas distritales.
3. Construcción de territorios de paz a través de la participación ciudadana y la comunicación no violenta en las redes sociales

2.6 Conclusiones

Colombia durante los últimos años ha venido buscando políticas y alternativas que permitan aportar a la construcción de la paz para un país como el nuestro 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 micropolítica 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 así el cese de los actos de 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. 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 de que tienen que ver con las necesidades básicas de los seres humanos. Por su parte, las ciudades sufren sus propias violencias que afectan la vida cotidiana: la violencia intrafamiliar, el microtráfico, la inseguridad, entre otros, son elementos que se van cimentando en la sociedad y anclándose en la cultura de los sujetos que viven en ella.

Pero 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 el cambio, en la construcción de territorios de paz. En esto están 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.

Es aquí donde la educación es fundamental para tales 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.

Los colegios históricamente han sido espacios referentes de las comunidades, son lugares que para ellas significan saber, conocimiento, protección, oportunidades, crecimiento. 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.

Los docentes que conforman las redes se encuentran en escenarios comunes y al mismo tiempo heterogéneos: los colegios cuentan con una estructura y características organizativas que son comunes (miembros de la comunidad educativa definidos, una infraestructura física, reglamentos y normatividad, currículo, entre otros), y asimismo tienen sujetos, características sociales y económicas propias de donde se encuentran ubicados.

Estas dos características son relevantes en el momento de la conformación del trabajo en Red. El colegio de cada uno de los docentes⁴⁴, es el lugar por excelencia donde se desarrolla su trabajo y con el que se vinculan a la red y, de acuerdo con lo que se viene diciendo, va a contar con características propias determinadas por sus particularidades. Es así como es necesario visualizar la red como dinámica, diversidad y conjunción de relaciones, de relatos y de luchas y no solo como la sumatoria de nodos independientes.

Bruno Latour en su texto “Reensamblar lo social” nos propone pensar las redes de forma híbrida y fluida, siguiendo los rastros que toda actividad deja tras de sí. Dennis Najmanovick, nos dice que las redes se caracterizan por una existencia:

- Multidimensional
- Interactiva
- No lineal
- Dinámica
- Heterogénea

Estas son las características que deben buscarse en la constitución de redes de maestros y maestras. Espacios vistos desde un abordaje complejo, que permitan tener del contexto escolar diversas miradas, dinámicas, cambiantes pero visión integralidad

2.7 Componente Virtual del Proceso de Cualificación

A continuación se describe el trabajo de ejecución y seguimiento del componente virtual del proceso de cualificación realizado bajo la modalidad de diplomado dentro de la ejecución del proyecto de investigación “Construcción de territorios de paz, subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la no violencia”, el cual fue desarrollado por un equipo interdisciplinario conformado por reconocidos investigadores

⁴⁴ Es relevante tener en cuenta que los y las docentes trabajan en sedes de colegios, en jornadas (Mañana, tarde, noche, fines de semana) y en grados o ciclos específicos lo que delimita sus territorios y sus tiempos.

de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas junto con sus coinvestigadores y profesionales del Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo pedagógico – IDEP, y en el cual participaron 62 docentes del Distrito.

2.7.1 Descripción del Aula Virtual

Para el desarrollo del componente virtual del proceso de cualificación, se contó con el espacio en la plataforma Moodle (versión 2.9) que el IDEP tiene dispuesta para el seguimiento de los proyectos interadministrativos. La dirección para acceder al espacio virtual fue: <http://www.idep.edu.co/procesosymediaciones/moodle/>, una vez allí se debía dar click en el curso denominado *Estrategia de cualificación con redes y colectivos de docentes en torno a la construcción de territorios de paz*.

Si bien Moodle, como otras plataformas, han sido concebidas para favorecer visiones socioconstructivistas del aprendizaje, se debe tener presente que los docentes utilizan las plataformas para implementar en el espacio virtual su modelo pedagógico (Silva Quiroz, 2011).

Es decir, es una plataforma de aprendizaje a distancia que permite visualizar contenidos dinámicos y que adicionalmente le permite al tutor mantener una relación de acompañamiento y conectividad con los estudiantes (CEP de Alcalá, 2008).

Dicho espacio fue habilitado desde el día 26 de mayo del año 2016, fecha en la que ya se contaba con la información de los docentes seleccionados que participarían en el desarrollo del proceso de cualificación docente, así como con la información de los integrantes del equipo de trabajo para el desarrollo del proyecto por parte de la Universidad Distrital y por parte del IDEP.

El panorama general de los usuarios inscritos en la plataforma fue el siguiente:

- Total de usuarios inscritos inicialmente 62
 - ✓ 51 estudiantes registrados inicialmente
 - ✓ 5 retirados
 - ✓ 3 docentes nuevos inscritos un mes después de iniciado el curso
- 9 Personas suscritas con la UDFJC
- 4 Funcionarios del IDEP

Durante la primera semana de junio se crearon las cuentas de usuario y contraseñas de 51 docentes, también de 9 personas integrantes del equipo de trabajo por parte de la Universidad Distrital y de 3 personas del IDEP.

Los 51 docentes participantes representaban el 100% de los inscritos inicialmente en el proceso, quienes estuvieron distribuidos equitativamente como equipos de trabajo en los tres módulos del diplomado, es decir 17 docentes en el módulo “La no violencia y las transformaciones”, 17 docentes en el módulo “Pedagogías para la comunicación” y 17 docentes en el módulo “Resistencias y ciudadanías”.

Una vez creadas las cuentas de los usuarios mencionadas anteriormente, se procedió con el proceso de matrícula, a los docentes inscritos se les habilitó con el rol de estudiantes, a

los integrantes del equipo de trabajo se les habilitó con el rol de docentes de la siguiente forma: Profesores Claudia Luz Piedrahita Echandía, Clara Inés Pérez Gómez, Oscar Useche Aldana y Carlos Eduardo con permiso de edición (para que se visualizaran en la plataforma como los docentes oficiales del curso), a los asistentes de investigación y demás integrantes tanto del equipo de la Universidad Distrital como del IDEP se les habilitó con el rol de docentes sin permiso de edición.

Creados los usuarios, se informó a los mismos la ruta y el procedimiento para acceder al aula virtual. Para ello se creó una cuenta de correo (pazyescuela@gmail.com), con el propósito de facilitar la comunicación y el soporte a cualquier requerimiento técnico así como la resolución de dudas relacionadas con sus cuentas y manejo de la plataforma.

2.7.2 Estructura del Aula Virtual

La estructura del curso sobre la plataforma Moodle contó con tres secciones:

Sección 1 (ubicada al lado izquierdo), donde se encontraba el módulo de navegación en el que figuraban área personal, participantes, enlaces a recursos y los cursos habilitados. La sección 2 (ubicada en el centro), permitía visualizar todos los contenidos y materiales del curso.

La sección 3 (ubicada a la derecha), donde se encontraba un resumen del curso, noticias, eventos y actividades recientes.



Figura1. Pantallazo secciones plataforma Moodle

En la sección de navegación se podía revisar qué personas hacían parte de la plataforma del proyecto, para lo cual se podía ingresar al icono denominado *participantes* de la sección 1.

De forma similar, en la sección 1 se visualizaban todas las actividades correspondientes al curso, como foros, archivos, enlaces para subir documentos, etc., el panel de foros cuenta con un botón para acceder a cada foro vigente en la plataforma.

Por último en esta misma sección se ubicaba el área personal que permitía actualizar los datos del usuario, para ello después de acceder a ésta sección e ingresar a la opción para cambiar perfil, se podía cambiar la contraseña de ingreso a la plataforma, de la misma forma se podían modificar los criterios de recepción de mensajería, como recibir notificaciones dentro de la plataforma o que fueran enviadas al e-mail, personal.

La estructura del curso configurada correspondió a un formato de despliegue vertical de una página por semanas y se habilitaron cuatro secciones o bloques que se mostraban en forma colapsada.

Contenidos por módulos del aula virtual

- Primer bloque

El primer bloque contenía información general del aula, allí se habilitó un foro de novedades generales con el propósito de publicar información relacionada con los cambios y ajustes pertinentes al aula.

Adicionalmente figuraban publicados los dos logos escogidos de las instituciones participantes del convenio administrativo (Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico – IDEP y el Doctorado de estudios sociales de la Universidad Francisco José de Caldas – UDFJC), adicionalmente se colocaron en este bloque tres archivos en formato pdf; el primero con un saludo de bienvenida al componente virtual del proyecto, otro con la presentación del primer encuentro con los docentes participantes y un último archivo con el manual de navegación de la plataforma virtual (ver imagen del primer recuadro).

Los tres bloques o secciones restantes fueron asignados para cada uno de los módulos que constituyeron las temáticas correspondientes al diplomado, con el propósito de unificar su estructura; la organización y distribución tanto de actividades y recursos fue similar.



Figura 2: Pantallazo primer bloque plataforma virtual

MÓDULO I

Este módulo denominado *Resistencias y ciudadanías para la paz*, estuvo a cargo del docente e investigador Oscar Useche Aldana. Incluyó los siguientes recursos respectivamente:

- ✓ Archivos
 - Fotografía del docente
 - Archivo con la presentación y contenidos del módulo
 - Copia de la hoja de vida del docente (archivo PDF)
- ✓ Presentaciones módulo
 - Tres documentos en Power Point (uno por cada sesión del módulo)
- ✓ Materiales de apoyo
 - Un documento en formato PDF denominado *Ciudadanías enfoque críticos*
 - Video *Encuentro de Cabildos y Guardias Escolares Cric*, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QNI8RGSz6n4>
- ✓ Relatorías módulo
 - Tres archivos en formato PDF (uno por cada sesión).

Para recoger evidencias del trabajo de los docentes participantes en el módulo se habilitaron las siguientes actividades:

- ✓ *Tarea “Intuiciones y formulación del problema”*: Esta tarea estuvo dirigida sólo para los docentes participantes del nodo 1 y buscaba que ellos subieran los primeros escritos de sistematización.
- ✓ *Foro de Debate*: En este foro cada participante debía responder a las cuatro preguntas que se relacionan a continuación y se esperaba complementara con comentarios y reflexiones a las respuestas de sus compañeros:
 - ¿Qué acciones concretas desde la vida diaria del maestro pueden favorecer la emergencia de nuevas ciudadanías para la paz que atiendan a la diversidad?
 - Desde los proyectos a sistematizar ¿qué aspectos de los abordados en el módulo consideran enriquecen su propuesta y como pueden articularse con el problema identificado?
 - En una ciudad como Bogotá ¿Cuáles serán las necesidades más urgentes en relación a la construcción de territorios de paz y a la consolidación de lugares para vida?
 - ¿Qué ejercicios concretos de resistencia podemos dinamizar desde nuestro rol como docentes y como ciudadanos?
- ✓ *Tarea “Cartografía de subjetividades”*: Esta tarea estuvo dirigida a los participantes de los tres nodos (todos). Se habilitó para que a partir de los conocimientos previos del territorio, los docentes hicieran una

primera cartografía de las redes sociales presentes en él y la subieran a la plataforma.

- ✓ *Tarea “Documento de caracterización”*: Esta tarea estuvo dirigida a los participantes de los tres nodos (todos) y se empleó para recoger en plataforma los documentos de caracterización de los participantes.
- ✓ *Tarea “Mapa de conceptos”*: Esta tarea estuvo dirigida sólo para que los docentes participantes del nodo 1 subieran a la plataforma el mapa de conceptos que elaboraron como parte del trabajo independiente.
- ✓ *Tarea “Mapa de contextos”*: Esta tarea al igual que la anterior estuvo dirigida sólo para que los docentes participantes del nodo 1 subieran a la plataforma el mapa de contextos correspondiente que elaboraron como parte del trabajo independiente.

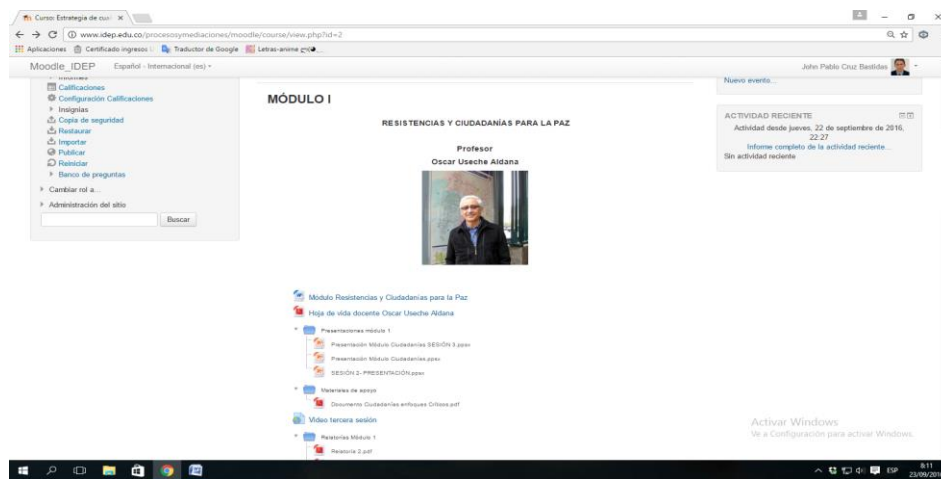


Figura 3: Pantallazo módulo I plataforma virtual

MÓDULO II

Este módulo denominado *La no violencia y las transformaciones culturales*, a cargo del docente e investigador Carlos Eduardo Martínez Hincapié. Incluyó los siguientes recursos:

- ✓ Archivos
 - Fotografía del docente
 - Copia de la hoja de vida del docente (archivo PDF)
- ✓ Presentaciones módulo
 - Cinco presentaciones en Power Point Presentación de la temática
 - Presentación sobre la propuesta de Investigación
 - Tres presentaciones para las sesiones del módulo

- ✓ Materiales de apoyo
 - Documento en formato PDF denominado *De nuevo la vida*
 - Documento en formato PDF denominado *Armonía entre distintas verdades*
 - Documento en formato PDF denominado *Usar el efecto mariposa*
 - Video *Ese pequeño punto azul pálido*, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xYmDyHC4Oc0&feature=youtu.be>
 - Video *Emmanuel Kelly, un ejemplo de vida*, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=z1JhSZucfEE&feature=youtu.be>
 - Video *Una fuerza más poderosa*, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Gp27N40GTwc>
- ✓ Relatorías módulo
 - Tres archivos en formato PDF (uno por cada sesión).

En este módulo se realizó la siguiente actividad para recoger evidencias del trabajo de los docentes participantes:

- ✓ *Foro de Debate*: En este foro se propuso como una herramienta de comunicación e interacción entre los integrantes del nodo de la no violencia y las transformaciones culturales, para plantear preguntas e inquietudes frente a las propuestas investigativas de los docentes y para socializar las iniciativas desarrolladas en el marco de dicho estudio.

A pesar que no se incluyeron más actividades en este módulo, los estudiantes desarrollaron las tareas propuestas dirigidas a todos los participantes que fueron habilitadas durante el nodo 1.

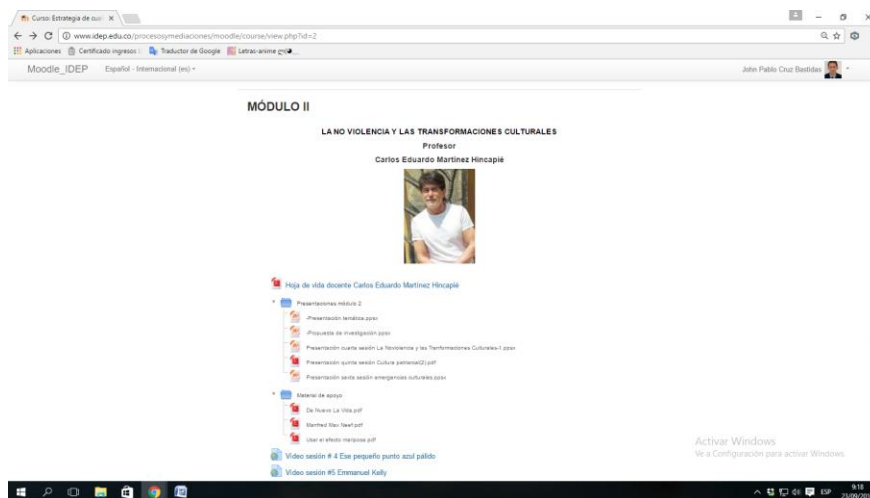


Figura 4: Pantallazo módulo II plataforma virtual

MÓDULO III

Este módulo denominado *Pedagogías para la comunicación*, estuvo a cargo de la docente e investigadora *Clara Inés Pérez Gómez*. Incluyó los siguientes recursos:

- ✓ Archivos
 - Fotografía de la docente
 - Copia de la hoja de vida de la docente (archivo PDF)

- ✓ Presentaciones módulo
 - Presentación sobre pedagogías para la comunicación no violenta
 - Presentación sobre pedagogías para la paz

- ✓ Materiales de apoyo
 - Documento en formato Word denominado *¿Quieres practicar la comunicación no violenta?*
 - Documento en formato PDF denominado *Aprendiencia en la docencia y construcción de conocimiento biopedagógico*
 - Documento en formato PDF denominado *Las nuevas ciencias de la vida*
 - Documento en formato PDF denominado *Marshall comunicación no violenta*
 - Documento en formato Word denominado *Supuestos intenciones clave de la no violencia*

- ✓ Relatorías módulo
 - Cuatro archivos en formato PDF (dos de la sesión 7 y los dos restantes para sesiones 8 y 9).

En este módulo por razones de tiempo no se habilitó ninguna actividad

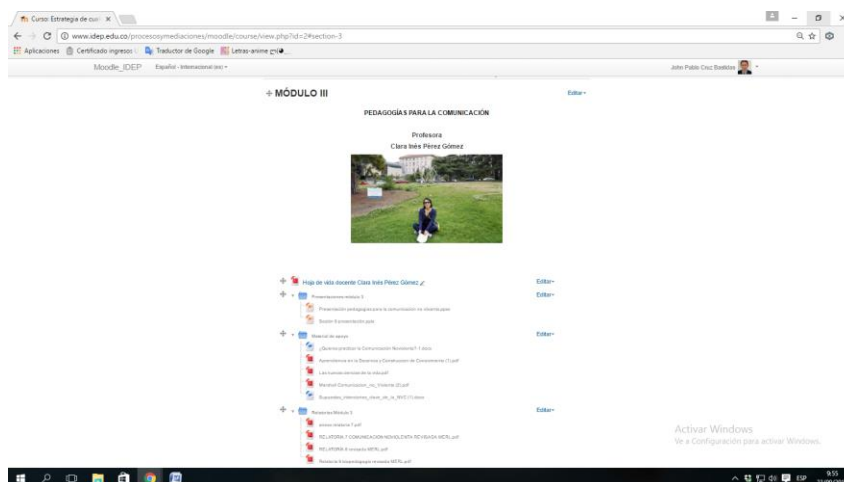


Figura 5: Pantallazo módulo III plataforma virtual

Estrategias de Interacción

Para lograr los espacios de interacción virtual entre los participantes del proyecto se empleó la plataforma virtual que el IDEP tenía dispuesta para tal fin. Dicha plataforma funcionó a través de Moodle como una herramienta WEB 2.0.

Moodle permite a los usuarios visualizar material didáctico, lecciones de trabajos, realizar ejercicios y cuestionarios, participar en foros, chats y mensajes; además de otros contenidos de interacción entre estudiantes y el profesor, es decir que se considera flexible por la descentralización de su acceso y funcionamiento, ofreciendo movilidad, fácil acceso a la información, conectividad permanente y tiempos de respuesta más cortos, con lo que se maximiza el impacto del aprendizaje garantizando inmediatez y eficiencia.

La versión Moodle sobre la cual se desarrollaron las estrategias de interacción entre las docentes participantes del proyecto fue la 2.9.

La interacción entre los estudiantes estuvo centralizada a través de la participación asíncrona y sincrónica en los foros de discusión los cuales fortalecieron los espacios de trabajo colaborativo y no sólo colectivo, De acuerdo con Glinz, P. (2010), el trabajo colaborativo está conformado por tres estructuras:

*“La **competencia**, mediante la cual los alumnos tratan de alcanzar las metas, mismas que sólo se consiguen cuando el grupo en su totalidad lo hace, por medio de la **cooperación**, los alumnos ejercitan la interdependencia positiva, logran un crecimiento personal y social. El **individualismo** a diferencia de la primera, proporciona solamente un crecimiento individual o personal.”*

De forma similar se habilitaron cinco (5) tareas que demandaron de parte de los docentes participantes la elaboración de documentos que permitieron aprovechar la inteligencia colectiva en pro de la conformación de una comunidad de saber y práctica relacionadas

con el tema del conflicto y construcción de territorios de paz en el ámbito escolar investigativo.

Adicionalmente, se mantuvo una comunicación constante con los docentes participantes a través de la cuenta de correo electrónico pazyescuela@gmail.com creado para tal fin, correo desde el cual se creó un grupo de contacto con los docentes para informarles de manera permanente cualquier novedad o requerimiento surgida al interior del equipo de trabajo y a través del cual se brindó respuesta a todas las solicitudes e inquietudes que tuvieron con los materiales, actividades y cuentas de usuario de la plataforma.

2.7.3 Conclusiones Generales:

En coherencia con los referentes teóricos y la ruta metodológica expuestos en los anteriores capítulos, es importante señalar en qué medida la estrategia de cualificación con redes de docentes aportó 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 le apuntó a 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 en los diversos escenarios planteados por la investigación, se logró un esclarecimiento de lo que está ocurriendo en cada una de las instituciones educativas involucradas en el proceso, en referencia 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 en este análisis, 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 es una investigación que 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 con capacidad para producir acontecimientos que producen nuevos sentidos sobre el acto educativo y su posibilidad de constituir ciudadanías críticas para la paz.

En síntesis, la importancia del campo político para 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 le apostó 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, evidenciándose esto, 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.

Coherente con lo esto, la tendencia en 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, o sea 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 les 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, claramente aportan a las territorializaciones de paz, en tanto que señala 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.

2.8 Estrategia Formativa y Proyecciones:

En este último capítulo que recoge conclusiones y proyecciones del trabajo investigativo, está 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 propuesta de red: “Red de educación para la construcción de territorios de paz en Colombia”.

2.8.1 Estrategia de formación:

El objetivo de este punto 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.

2.8.2 Existencia de comunidades de saber: punto de partida:

Desde los términos de la convocatoria para la participación en el diplomado y la forma abierta como se procedió a la selección, la intencionalidad del proceso formativo 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.

2.8.3 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, al relacionarlas con los problemas de su interés profesional y social.

La focalización guiada de las reflexiones individuales y colectivas generaron un espacio dialógico que permitió la construcción compartida de conocimientos, el mutuo aprendizaje y la articulación entre problemas y redes así como 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 relevantes se estableció como 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.

2.8.4 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 localizada y deslocalizada en pro de intereses comunes alrededor de problemas propios de las escuelas y comunidades en las que cumplen su labor profesional y configuran vínculos diversos. 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 la 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:

- ✓ Documento maestro de la red Iberoamericana en Estudios Sociales: Este es 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.⁴⁵
- ✓ Publicaciones⁴⁶ del GT CLACSO en Subjetivaciones, Ciudadanías Críticas y Transformaciones Sociales⁴⁷: 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 entonces, a generar espacios presenciales y virtuales de debate, reflexión crítica y fundamentación sobre temas y problemas que constituyen el objeto y el interés de cada red, contando siempre con una mediación tecnológica que permita redistribuir las prácticas y los saberes construidos colectivamente y difundirlos

⁴⁵ 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.

⁴⁶ Referenciadas en la bibliografía de este informe.

⁴⁷ El IDEP hace parte de este Grupo de Trabajo que funciona como una red de investigadores en Subjetividades 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.

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.

2.8.5 Comunidades de práctica:

A lo largo del 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, 2016, p. 2).

En este caso, 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.

En este caso, 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.

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 en términos de las intuiciones preliminares sobre los problemas, la comprensión de las relaciones existentes en los contextos escolares a partir de las cartografías del territorio, la exploración de las lógicas existentes y la emergencia de nuevas formas de hacer y actuar, 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)

2.8.6 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 propiciada en la presencialidad.

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 desde la proyección de la estrategia 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).

Además, se incorporaron en el transcurso de la investigación otros apoyos, entre las cuales están: 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 son fueron de escasa utilización 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 que aún son subutilizados.

2.8.7 Consideraciones finales sobre la estrategia formativa:

El acompañamiento al 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.

Por tanto, 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)

A su vez, 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)

Teniendo en cuenta lo señalado, las diversas estrategias del Diplomado orientan 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, pese a la divergencia en las áreas curriculares de desempeño y tipos de problemas a los que se alude, 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.

3. 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, constituyó 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, junto con la aventura pedagógica de trascender el marco de la capacitación para profundizar, fundamentar y repensar algunos de los problemas específicos de sus instituciones; aquellos que inciden de forma abierta o velada, sutil o directa, en la construcción de tejido social y el mejoramiento 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 pensar, al mismo tiempo, en cómo afectar el espacio – tiempo en el que desarrollan su actividad formadora, en qué papel puede 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. Esto es, 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 pedagógicas que pueden contribuir a promover las transformaciones políticas, sociales y culturales que demanda con tanta urgencia nuestra comunidad.

Esta articulación entre procesos de formación, acompañamiento y tutoría, desplegados desde diversas estrategias pedagógicas en el Diplomado, condujo, progresivamente a la producción de los trabajos que se exponen a continuación, como resultado de: pensar sobre problemas pertinentes a partir de la interacción entre pares, formularse nuevas preguntas que en muchos casos no tienen respuestas, poner en marcha acciones de 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 ellas, acciones conducentes a interrogarse sobre los mejores caminos para pensar y proyectar, criticar y proponer, ficcionar y producir juntos y comprometidamente, es decir, en redes de afectos, de solidaridades y saberes y conocimientos.

En efecto, la construcción de redes pasa por la identificación de problemas y de 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, tendientes al logro de fines comunes que redunden en 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, es decir, pensarse en red. En efecto, 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”.

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 el más adelante, en las nuevas tareas desde otras perspectivas, en aquellas que se apropian en la pluralidad de visiones y de voces. En este caso, la escritura es un punto de apoyo para la acción pedagógica y una referencia sistemática sobre las prácticas educativas y escolares; pero, la escritura también es la memoria de lo que hicimos y lo que podemos continuar haciendo y deshaciendo mediante las redes y los colectivos docentes.

Tal es el sentido del presente trabajo en el cual, 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. Así que, también la escritura, como acto creador, es una invitación a trabajar en red, a fortalecer la comunicación entre colegas, a aprender juntos partiendo de los conocimientos construidos 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 noviolencia y la pedagogía para la paz. En consonancia, atendiendo los tres nodos temáticos propuestos en el Diplomado, se evidencia en las producciones 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, como también las problematizaciones y las

evidencias de una observación crítica a las prácticas y propuestas las cuales permiten entrever nuevas posibilidades para la convivencia social, que comienzan en la escuela y la trascienden.

Así, 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 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 noviolencia 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 noviolencia: 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 no violenta 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 sustenta la “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, para continuar abriendo caminos a través del trabajo en red.

María Elvira Rodríguez Luna

Coordinadora académica

3.1 Acidez de la familia, filósofos anfibios y fracaso escolar.

*"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, concibe 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 Escolares (IEE), con 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 de los gobiernos nacionales y distritales. Seguramente que Aracne ha sido la diosa protectora de nuestra Red y lo seguirá siendo, porque 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.

Integrantes:

José Israel González

Pilar Herrera

Gloria Romero

Adalgiza Luna

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, repiquetea en la campana de los desencuentros entre la escuela, la familia y los estudiantes, en tres notas musicales a saber: 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 los momentos en los 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 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 encuentra: 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, instaurada 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, monógama y biparental y, lo naciente, la recomposición familiar en distintas facetas, una de ellas la tribu; estereotipo que, según la postura de una diputada catalana, 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” (parr 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 como anomía o desviación, expresión de maldad o enfermedad; de ahí que hayan voces que 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, aseveraba 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, 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 lo social está la crisis de la organización familiar.

Ahora bien, el torrente de conflictos que abordamos en la escuela mana del territorio de la cotidianidad barrial, veredal y familiar, muy escasas situaciones provienen directamente del conflicto armado. En el documento: Política Nacional del Campo de la Salud Mental (Ministerio de Protección Social, 2009) se lee que Colombia tiene uno de los más altos índices de violencia entre los países de América. Se calcula que 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, 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, que son el soporte de la organización familiar, representan el 46,7 % de las víctimas de homicidio en el país. En Colombia, sobre la base de 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 descampa. Más de un millón de niños y jóvenes, entre los 5 y 16 años, sin escolarización- según el profesor Pérez (2014); y, por los datos revelados por el Departamento para la Prosperidad Social 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, 78%, parientes y personas conocidas, siendo el lugar preferido la casa de la propia víctima (80%), en la vía pública se presentan el 5 % y el sitio de estudio el 5%. En 2011 se atendieron en Bogotá, en la Secretaría de Integración, 83.000 demandas de violencia intrafamiliar. Faltaría un alto estimativo de quienes no acuden.

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 ellas. Entre el 2001 y el 2009 se supo 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 los amplios y poderosos sectores que votaron por seguir la guerra”, apunta Carlos Eduardo Vasco (s.f., p. 5), en el 5º reto de la Educación colombiana para el 2025. En este reto, al decir del Comisionado de la Misión Ciencia Educación y Desarrollo (Gutiérrez, 1995), está: “Conciliar el pluralismo y el amoralismo neoliberal y posmoderno con la enseñanza de la convivencia, la ética, la moral, la democracia y la ciudadanía, y con la enseñanza de las religiones, sus contribuciones y sus desvíos”.

Durante 2014 al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (desde ahora ICBF) llegaron 44.165 denuncias de maltrato a menores de edad, afectados principalmente por violencia sexual y abandono. Dicho de otro modo, en Colombia, diariamente, en ese año, a 121 niños, niñas y adolescentes se les fueron vulnerados sus derechos. 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; el 28.8% la edad oscilaba 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.

Todos 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 no se conozca la especificidad del Código Civil Colombiano que en el artículo 262 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 progenie, 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, en 7 ciudades capitales, en el año 2015, realizado 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. Concuerdan estos datos con las cifras del programa *Ángel protector* de Red Papaz, en los 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, reiterando que esta es la causa de los altos índices de consumo en la capital.

En 2015 y en lo corrido del año 2016 se registró, según Caracol Radio (“Jóvenes en Bogotá”, 25 de febrero, 2016) que el 15 por ciento de los menores en Bogotá están tomando alcohol con frecuencia, volviéndose relevante el hecho de que las mujeres están consumiendo un 57%, mientras que los hombres, menores de edad, registran un 51%. El comienzo del consumo está entre los 11 y 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, 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. El embarazo de adolescentes, en Colombia, es un problema de Salud Pública. La Academia Nacional de Medicina, en el año 2005, 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), 6000 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, como lo aseveró David Cooper (2014)

Desde la relación familia escuela, puede decirse que las prácticas de crianza, los saberes de sentido común, saberes populares y el capital cultural de los padres de familia, que tienen matriculados a sus hijos en los colegios públicos, no les posibilitan 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 cuanto a la Educación sexual se refiere, pero no resuelve el problema estructural.

Los divorcios ocuparon un protagónico papel en la desconfiguración 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. De diez parejas, tres se divorcian. Bogotá fue una de las ciudades donde más se presentó esta situación: 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 referir 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 se puede volver al estudio hecho por la Universidad de los Andes (Chaux, 2012) y el MEN, en el que se lee 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, tan solo por citar un dato. 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), acuñando 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 decimocuarta más alta del mundo; un país que la escala de honestidad administrativa aparece en el vergonzoso puesto 83, de 138; un país en el índice de paz global ocupamos el puesto 147 de 164 países. Y como si fuera poco, uno de los países más desigual del continente; un país con una tasa de suicidios de 5.2 por cada cien mil habitantes.

Pese a todo lo dicho, a la pobreza, a la violencia y a la rampante corrupción, que según los resultados de la última encuesta Gallup, a finales de 2014 (“Corporación de”, 26 de octubre, 2014), indican los bajos y crecientes niveles de la imagen desfavorable del Congreso (69%), los partidos políticos (78%), el sistema judicial (79%), 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 actitud de los políticos, semejante al Síndrome de Hybris no se puede olvidar lo que aduce 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, rememorando a Gastón Bachelard (2000, 141), «hay que vivir para edificar la casa y no edificar la casa para vivir en ella».

Con este paisaje, un tanto desolador, se puede hipotetizar 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 verde 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). 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, según los pocos estudios realizados en Medellín -2005-, Barranquilla y Bogotá -2006 y 2009-. 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, dada la problemática expuesta en datos, depreda los retoños, impide que la sabiduría 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 social con la función de formar al ciudadano moderno, porque la familia y la iglesia no podían hacerlo “objetivamente”, dada su naturaleza y porque tenían un 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, asignado por el Estado-nación, la iglesia siempre ha mantenido hegemonía sobre la formación de los educandos, por parte de la escuela, tanto así que en la actualidad, el currículo formal contiene la Educación Religiosa como área obligatoria y fundamental (Ley 115 de 1994). La familia, en tanto, 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. En este sentido, 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, como se verá más adelante, ni están ni han estado en la capacidad de promover la educación sexual, como la quiere el Estado, lo han hecho basados en el “efecto progenitor”, es decir, fundadas en las prácticas aprehendidas de sus padres, generando así un acto de aprendizaje vicario, en sus hijos, tendiente a continuar con el mismo esquema de reproducción; de ahí, que en este trabajo, se aluda al embarazo de las adolescentes como un problema de salud pública y a la existencia, 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 actualmente. La entrevista grabada fue el medio usado para la recolección de la información, que fundamenta las aseveraciones de este escrito y 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 a saber: 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 ese contexto y en la subalternidad de la familia, en el siglo XIX, la escuela era la continuidad de la familia en lo atinente a la formación moral y a los estilos de vida; fue “el segundo hogar”; es decir, la escuela era la encargada 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”.

Como ya quedó dicho, citando a Tedesco (1994, 44), hoy la familia se ha modificado más que la escuela y esos cambios han puesto en tensión los deseos y el poder de ambos organismos. 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), empero, como se podrá leer más adelante, la familia sigue fincando las esperanzas en la escuela, trasladándole incluso componentes de la socialización primaria, agudizando 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 lugar burocrático, hegemónico y desde uno de los dispositivos de control: el Manual de Convivencia, desea de los padres de familia: “apoyar las acciones y actividades planeadas por el colegio”; “apoyo necesario para brindar a sus hijos una educación integral”, asistir puntualmente a todas las reuniones y actividades programadas por el plantel”; “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 permanente 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”

La misma institucionalidad, desde adentro, cual fuerza centrípeta, a partir del Manual de Convivencia, elaborado por directivos docentes y educadores, 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”; “presentar 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 citaciones”, 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”, volviendo al 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 trasmisión 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, tanto a la familia como a la escuela. 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 realizar la escuela” (Delval, 2013: 147), avivar la reflexión y el pensamiento. “No enseñar la filosofía sino enseñar a filosofar”, dirá Sábato (

La televisión, en palabras de 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 voluntariedad de los padres “efecto progenitor”, estuvo mediado por una citación emitida por la dirección del colegio. Gran parte de las visitas que hacen padres al plantel educativo obedecen a citaciones en determinadas horas de la jornada escolar, sin tener en cuenta los quehaceres de los padres, 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 a las sanciones, en ocasiones contra 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, no desean ir al lugar y en determinados momentos, para evitar molestias, le han expresado a los hijos que mejor le 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 lo expuesto, hay progenitores para quienes, “ser alguien en la vida” fue uno de los principales deseos de los padres “efecto progenitor” y sigue siendo para con los hijos que hoy 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 pensarán 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. Con respecto al concepto de “cárcel” y de “mala fama” que se tiene desde los extramuros, porque el colegio no excluye sino incluye, no forma en la sumisión sino en la libertad, porque la institución mantiene las puertas abiertas a la diferencia y porque es flexible, pero no permisivo, los educandos entrevistados ostentan: “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”, exterioriza otro educando. En sus declaraciones no escapa la interpelación a los profesores: “los profesores 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 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 la 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 posibilita 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.

Como el ser humano, conscientemente no recuerda muchos hechos de la infancia fue necesario que el colegial conversara con sus padres y abuelos para el diligenciamiento del trazado. Una vez inspecciona el evento realiza un relato, por acontecimiento, aportando el máximo conocimiento. Operativamente, cada discente 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 ya quedó revelado, la mejor manera de suscitar interés por las acciones, es con la “Pedagogía del ejemplo”, en esa razón, si el educador o el padre de familia accede a realizar el ejercicio con el alumno o con su hijo, éste cobra mayor importancia. En

sicoterapia y en la logoterapia, con personas que están elaborando duelos o iniciando ese proceso, la práctica es común y muy fructuosa.

De un universo de 156 estudiantes, en el año 2015, 152 accedieron al ejercicio y lo entregaron completo 115; es decir, el 76%. Una vez copiada 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. Hubo necesidad de elaborar algunas historias de nuevo. 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 abrazo 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, respectivamente.

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 extravío 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, en el aprendizaje, en la convivencia, en la salud y en la existencia, porque 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 la misma relación de un sufrimiento o conflicto emocional, vivido en silencio, deja una huella en el cerebro. A esa huella se le conoce como *El Foco de Hamer* (Alvarado Aguirre, sf). Dicho de otro modo, si a las pérdidas emocionales que han padecido nuestros escolares no se les posibilita extrapolarlas, la salud física y mental tendrá sus efectos aciagos a mediano y largo plazo,

tal como viene acaeciendo 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, a los trece años ingresó 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 siempre dolorosos calambres en distintos órganos. Murió a los 41 años, luego de padecer graves enfermedades y fuertes delirios.

Dostoievski, en la novela: *Los hermanos Kaaramazov*, describe a su padre, un médico y hacendado despiadado quien al final de la vida le heredó una finca con cien esclavos. No obstante la brutalidad del progenitor, Dostoievski manifestaba, por su padre, cariño y un amor absolutos. La salud del escritor fue muy precaria: padeció insomnio crónico, se quejaba de las pesadillas que tenía 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.

Anton Chéjov, en el relato: *El padre*, describe a un progenitor esclavo, ex alcohólico, 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, se hizo cargo de ellos. Murió a los 44 años.

Alice Miller (2013, 82), apalancada 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, Ceaucescu, 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, se reemplazaron por los celos, 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, convirtiéndose, ese niño que había nacido sano y saludable y que fue 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.

En Arthur Rimbaud la relación con su madre se convirtió en odio y fascinación, pero como formalmente no la podía odiar, dirigió el odio contra sí mismo y dedujo, oscuramente, que él era el culpable de no recibir amor, se auto culpó. La madre de Rimbaud, una mujer arrogante, testaruda, de un odio soterrado, con una sequedad obstinada, con religiosidad santurrón, sometió a sus hijos a un completo control, llamándole a eso 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 nuclarización 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, la acidez del rol de la familia en la construcción de ciudadanías 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, al filósofo Narciso, al filósofo ciego, al filósofo caleño, a la alcachofa filosófica, a Tarzán como filósofo desnudo y al filósofo anfibio o a la filosofía del renacuajo.

¿Quién no 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 su futura trayectoria educativa y de convivencia escolar.
- Lesiona su 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.

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 comprendiendo 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, es decir reprueban evaluaciones; pueden lesionarse con la bicicleta, es decir, pierden asignaturas en los bimestres y pueden fracturarse, es decir, pierden el año.

Luego... fluye 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; huelga decir, graduarse, seguir en la universidad y desempeñarse bien como ciudadano y como profesional.

La pregunta problematizadora 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 en 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, y consistente en que: “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 sea 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.

Pero la teoría del Andamiaje y el Método de proyectos pedagógicos pueden llegar a buen puerto si el Ministerio de Educación tuviese en cuenta, verbi gracia, los *Diez retos de la Educación Colombiana para 2025*, propuesto por el profesor Carlos Eduardo Vasco. Uno de esos retos es 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, en el estanque en que nos movemos, 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. El 100% de los filósofos anfibios cuentan, el 90 %, 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 a día, al igual que millones de personas en el mundo, tal como lo muestra el mismo Banco Mundial.
 - El 95% llega a píe al colegio; el desayuno, para el 85%, 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%). E. 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%, 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, angustia 9.

5. Entre las nuevas didácticas abordadas, en la enseñanza a nuestros anfibios filósóficos tenemos: Las historias gráficas de vida, destacando, en sus relatos, momentos de duelo y de alegría.

La activación de la Glándula Pineal, gimnasia mental, el conocimiento del cerebro para comprender cómo es que el ser humano aprende e importancia de usar el cerebro.

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: escucha, debates, 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 el ser sintientes-pensantes; expresando sus puntos de vista sobre la relación con: docentes, directivos, padres de familia, 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 nos empujan”.

El blindaje de los deseos

Se puede ir finiquitando este documento aduciendo que la crisis de la familia y su genealogía, la acidez de su rol en la construcción de ciudadanía, los filósofos anfibios y el fracaso escolar conllevan a colegir que los deseos de unos y otros mantienen su blindaje, es decir, que aún está por deshacerse ese revestimiento 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, comienzan con la premisa de 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”. *La Historias Gráfica de Vida* es 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. *La Historias Gráfica de Vida* activa la “memoria peligrosa”, dimensiona la experiencia y da 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*, al sustentar que el buen maestro debe responderse siempre las preguntas: ¿A quiénes enseña?, ¿Qué enseña? ¿Cómo enseña? ¿Para qué enseña? ¿Dónde, Cuándo y Con qué enseña? *La Historias Gráfica de Vida* le aportan al Quiénes y le posibilitan al maestro definir el Qué, Cómo y Para qué, en la vía a que el deseo de ser rana y de pedalear bien la bicicleta se haga realidad en el estanque y en la pista, respectivamente.

En lo propedéutico-terapéutico

El siquiatra Adolf Guggenbuhl-Craig (1992, 99) en su libro: *Poder y destructividad en psicoterapia* sostiene que las actividades del médico, del sacerdote, del sicoterapeuta y del maestro suponen esfuerzos deliberados para ayudar al que sufre, no obstante el genuino deseo de ayudar puede también hacer daño. Sobre los educadores arguye que, 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 aprecia que ese arquetipo "*adulto conocedor-niño ignorante*", que acompaña al educador, se despunta 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 otra vez a 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 el tapete la existencia de familias que utilizan, a menudo, el maltrato para resolver los conflictos. Son familias que tienen como norte de la brújula la obediencia para hacerse valer, para ejercer autoridad. Con las familias de los estudiantes, como lo veremos más adelante, los padres pueden hacer un ejercicio de confesión con su hijo; dicho de otra manera, los padres pueden conversar con su hijo acerca de la infancia, específicamente, sobre la manera como se relacionaban. 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 "no repetición".

Miller (2009) testifica que una vez que los padres hayan reconocido el daño causado se superarán muchos de los obstáculos que antes parecían insalvables, "lo que 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 sicoanalista en mención. Es la edad por la que atraviesan los escolares la educación preescolar y básica, inmersos los filósofos anfibios", sujetos del estudio.

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, es cuando ya es posible detectar muchas cosas que más tarde pueden repercutir negativamente en el proceso normal de aprendizaje”. Obviamente, que estas recomendaciones no tendrán garantía si no se redimensiona la concepción cultural de que los niños en la infancia no sienten, no piensan, 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”. Igualmente, 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 aportarle al maestro conocimientos socioculturales sobre los alumnos; además de permitirle la interrelación con padres e hijos, en un escenario mediado por la escuela y tendiente a mejorar sus relaciones personales; además de acercarnos a nuevos hallazgos de la Medicina, la Psicología, la Filosofía y la Neuroeducación, además se 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, teniendo en cuenta los nuevos acontecimientos sociales, verbi gracia, la adopción de niños y niñas por parejas homosexuales.

El currículo formal tiene en sus manos incidir en los estudiantes, para que forjen unas relaciones familiares descentradas de la estricta obediencia a los padres, lejanas de la eliminación de la supuesta *testarudez* y de la *maldad* en los niños, como lo profiere la “Pedagogía Negra”, adversas el sometimiento de los niños por gusto; conscientes del no maltrato, incluso distantes de la mal interpretada *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 ensanchan en la Habana. La escuela, en todos los niveles, no es extranjera 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 pérdidas emocionales silenciadas.

Un proceso de paz que no tenga en su agenda la formación de nuevas generaciones de ciudadanos, 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. De eso Colombia

ya tiene la experiencia. 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, en el desarme y en la participación electoral de los alzados en armas.; mientras que el conflicto económico y social no fue resuelto, en muchos casos quedó en el papel, sigue sin resolverse.

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), el movimiento de oposición política y armada que se transformó en partido político y ahora está en el poder 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 se había reducido al asunto electoral. Apuntaba Cheyene, que 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 vecino y a repetir pasajes de nuestra historia, si 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. En la positivización de la Paz, 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 nos llevará a la locura y luego a la muerte, como viene ocurriendo. ¡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 encargada 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, obrados por el 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 asentada por Moisés de honrar a 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 intrincadas situaciones que han tenido que afrontar, pasivamente, los niños y niñas de Macondo, en su estadio de renacuajos, 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, con trastornos de la personalidad y con enfermedades, las lesiones causadas por el maltrato. En Colombia, todavía reina la creencia entre padres de familia incluso entre educadores y funcionarios, de que los castigos, “son medidas educativas”, son “correctivos” efectivos y que no hacen daño alguno.

Hoy día, en las comunidades académicas no hay discusión sobre el daño que causa el maltrato infantil a lo largo de la vida. Las consecuencias físicas pueden ser determinantes, incluso fatales. Las deficiencias sicomotoras, los problemas neurológicos y 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, “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 autoconcepto general es pobre y que 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 autoculparse, ya que perciben su propio comportamiento dentro del ámbito familiar y escolar de modo negativo”. No es raro oírlos decir, a algunos, “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, expúlsame porque yo no merezco estar en el colegio”.

Albert Bandura y otros (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 violencia para resolver los conflictos; volviéndose, por esa vía, 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 accionar frente a los síntomas de “indisciplina” de niños y niñas les tendría otra lectura, porque hallaría parte de la etiología y su actitud cambiaría rotundamente. Más aún, 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, que detrás de una fachada de aparente normalidad esconden perturbadores trastornos mentales; verbi gracia: los narcisistas, los dominantes, los prepotentes, los egoístas, los avivatos, los mala paga, los vecinos abusivos, los conductores irresponsables, los manipuladores, 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.

Finalmente digamos que 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/corporaci%C3%B3n-de-excelencia-en-justicia-evalu%C3%B3-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*. España: Alfaguara.

Cruz, E. (2013) *Los monstruos en Colombia si existen*. Bogotá DC, 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-rox-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
- 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
- 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 editores.
- 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.pedagogiadialogante.com.co/documentos/articulos/diez_retos_vasco.pdf
- Vasco Montoya, E. *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 DC: 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

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

Grupo Participante:

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

Juan Guillermo Londoño Sánchez
Julián Andrés Neira Carreño
Jeimmi Paola Carvajal Guzmán
REDINCOL. Centro de pensamiento colaborativo para la educación

Los seres humanos desarrollan habilidades de convivencia gracias a las interacciones, experiencias y expectativas que se tienen a lo largo de la vida y en especial durante los primeros años. La escuela se convierte en el lugar donde se desarrollan habilidades

sociales, afectivas, axiológicas, espirituales que le permiten hacer parte activa de una comunidad humana. En la escuela es de vital importancia fomentar estrategias que le permitan a los estudiantes adquirir destrezas y desarrollar los talentos y habilidades innatos, e igualmente fomentar el desarrollo de las habilidades éticas, morales, conciliadoras para desarrollar interacciones sociales que le permitan dar solución a problemáticas individuales y hacer uso de la razón, la conciencia y el desarrollo de valores que a largo plazo les desarrollen habilidades para convivir e interactuar con los otros respetando las libertades, derechos e intereses personales y comunitarios.

Al interior del contexto escolar se promueve la violencia, el desacato a la norma y el rechazo a cualquier proceso de autoridad que represente exigencia o limitación y fomentando respuestas donde el uso de la fuerza y el empoderamiento por medio del liderazgo negativo, sean las actitudes sinónimos de poder y de prestigio al interior de la comunidad.

En estas nuevas formas de relación y comunicación se tienden a desesperanzar a todos los que están en contacto con los procesos educativos. Las relaciones de poder, requieren el análisis de los contextos y las expectativas que los estudiantes tienen ante su propio desarrollo intelectual, comunitario y social, parece ser, que el rumbo de las nuevas generaciones cambiara abruptamente y segundo a segundo, conforme se tiene acceso a grandes cantidades de información mediadas por las TICs y desarrollando nuevas ciudadanías en los contextos con los cuales se relacionan de manera similar a las comunidades antiguas, que crearon sus bases de relación en la lucha, la agresión y la anarquía como formas validas de comunicación y que permiten la toma de decisiones sin que medie el diálogo, la concertación, la escucha o el valor del otro como parte vital de los procesos comunicativos.

Por todo lo anterior se hace necesario priorizar la comprensión conceptual del desarrollo de los valores, el aprecio, el cuidado del entorno y el reconocimiento propio, para empezar a ser creadores y mediadores con 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 y del propio 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, facilitando el desarrollo de nuevas oportunidades de desarrollo por parte de 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 sean uno de los pilares fundamentales, buscando de esta manera prepararse para buscar alternativas que den solución a las dificultades convivenciales o por lo menos permitan desarrollar un acercamiento para la comprensión de los mismos.

Justificación

La defensoría del pueblo emitió en el año 2015, a través del Sistema de Alertas Tempranas, 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, y quienes son los más afectados son los Niños, Niñas y adolescentes –NNA-, mediante acciones de reclutamiento por parte de Grupos Armados Organizados al Margen de la Ley -GAOML-, pandillismo, instrumentalización de NNA como campaneros y colaboradores para distintos delitos: Robos, tráfico de SPA y trata de personas. Lamentablemente todo este contexto está apareciendo de manera directa dentro de la IED Francisco Javier Matiz. Dentro de la institución, el equipo directivo y las y los maestros han tenido que afrontar ataques con arma blanca, así mismo alrededor de las instalaciones educativas; también se presenta consumo y tráfico dentro de los baños del plantel educativo, trata de personas, sobre todo de mujeres adolescentes como resultado de la inserción de la cultura mafiosa dentro de la institución educativa. Se ha identificado presencia de integrantes de grupos paramilitares, Fuerzas Militares –FFMM- en 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 en donde se ven materializadas las condiciones de inequidad social que tiene buena parte del estudiantado.

Ante este contexto, se consolida CIVITAS como grupo de investigación, que surge como resultado de la implementación del PIEC en el año 2014. Hemos propuesto a la investigación e innovación como una de las estrategias de 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 una acción de tipo investigativo con carácter colaborativo, por ello, hemos adelantado acciones en red a través de proyecto de *fortalecimiento a la capacidad investigativa e innovadora de maestros en ejercicio*, con Redincol, centro de pensamiento colaborativo para la educación. Mediante este proyecto se consolidaron tres líneas de investigación: 1. Desarrollo Socio-afectivo, arte y ciudadanía, 2. Construcción y ejercicio de ciudadanía y 3. Educación, política pública y Gestión educativa; para una comprensión del contexto y su incidencia en el mismo a través de los procesos de investigación e innovación adelantados por los maestros, los cuales van desde comprender las relaciones de poder en la interacción social hasta la configuración -Espacial- y apropiación - a través del arte- de los espacios que influyen en la promoción de la convivencia, la construcción de ciudadanía y en la construcción de territorios de paz⁴⁸.

Presente la propuesta metodológica o el recorrido por fases que tendrá su propuesta pedagógica para la construcción de territorios de paz.

⁴⁸ Para conocer las agendas investigativas de los maestros investigadores de CIVITAS, sírvase revisar el anexo 1.

La propuesta metodológica de CIVITAS para promover la convivencia, la ciudadanía y la construcción de territorios de paz se propone constituir a la investigación e innovación realizada por maestras y maestros en ejercicio para que no solo de respuestas de carácter didáctico y pedagógico a los problemas sociales que convergen en la institución educativa, sino que además de ello, haya una construcción en donde se dé un marco de comprensión de estas realidades sociales que convergen en el colegio, sumando a esto, la acción de los actores implicados -estudiantes, docentes, directivos docentes, familias y comunidad- para la construcción de dicho marco de comprensión e incidencia social para la transformación de una determinada realidad y la construcción de territorios de paz. Con este ánimo, se establecen 5 fases mediante las cuales, a nivel metodológico, se pretende dar alcance a la intencionalidad de esta propuesta:

Fase I: Diálogo apreciativo: Mediante talleres, en donde la didáctica toma un lugar relevante, se realizan tres acciones fundamentales para incentivar el proceso de investigación en convivencia, ciudadanía y construcción de paz: identificación de intereses de investigación, identificación del clima del grupo para 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 dando discusión en torno a los marcos conceptuales y teóricos que sustenta el interés investigativo del docente. El seminario alemán se desarrolla con un propósito adicional: ir construyendo un mapa en donde las agendas investigativas hallan puntos de convergencia e identificar así 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 estrategias que propendan por la construcción de ciudadanía y la recolección de datos. Esta fase está orientada por metodologías dadas de la Investigación Acción Participativa, lo que propicia la horizontalidad y la construcción de conocimiento de carácter 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

Tradicción del nombre de la institución: Francisco Javier Matiz

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, 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 da muestras 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, hoy insuficientemente conocidas y divulgadas.

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, 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 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. Fue, en cierto modo, 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; pero infortunadamente falleció en 1851, a los 77 años de edad. Biografía elaborada por Marta Fajardo de Rueda.

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. Por lo tanto, quienes participan de una Comunidad Educativa, deben acatar una serie de principios y pautas de comportamiento que los caractericen como sus miembros, observando en toda situación una pauta de comportamiento, producto de la conciencia y responsabilidad compartida, en nuestro caso, entre estudiantes, docentes y Padres de Familia. Aprender a vivir dichas normas que forman para el futuro, en los diferentes ámbitos donde se dan las relaciones sociales: hogar, trabajo, universidad, trato social, 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 inherentes a su desarrollo cognitivo, el cual está asociado a las competencias básicas: interpretativa. Argumentativa y propositiva; preocupado por la investigación académica, con gran habilidad para: aprender, hacer, convivir y ser; reflejado en la toma de decisiones, en la resolución de conflictos, interesado en su crecimiento personal, en el aprovechamiento responsable del tiempo libre y orientando su proyecto de vida con honestidad, afectividad y eficacia. Será el punto de renovación en su comunidad pues tendrá mayor amor por sí mismo y su bienestar, reflejándolo en el respeto a sus congéneres y la interacción en diferentes contextos que conlleven al éxito colectivo y con sentido de pertenencia a la Institución.

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

A partir de un trabajo mediado por la escuela de liderazgo, proyecto llevado a la IED por la Universidad Nacional de Colombia⁴⁹, de manera específica, por el programa de Ciencias Políticas, se realizaron varios ejercicios que permitieron la identificación del contexto en el cual se desarrolla la actividad docente; suscitando este ejercicio la indagación de lo que a nivel contextual sucede para perfilar así un ejercicio investigativo de corte comprensivo, colaborativo e incidente.

⁴⁹ Actividad realizada el día sábado 19 de marzo de 2016

La defensoría del pueblo emitió en el año 2015, a través del Sistema de Alertas Tempranas⁵⁰, 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, y quienes son los más afectados son los NNA, mediante acciones de reclutamiento por parte de GAOML3, pandillismo, instrumentalización de NNA como campaneros y colaboradores para distintos delitos: Robos, tráfico de SPA y trata de personas.

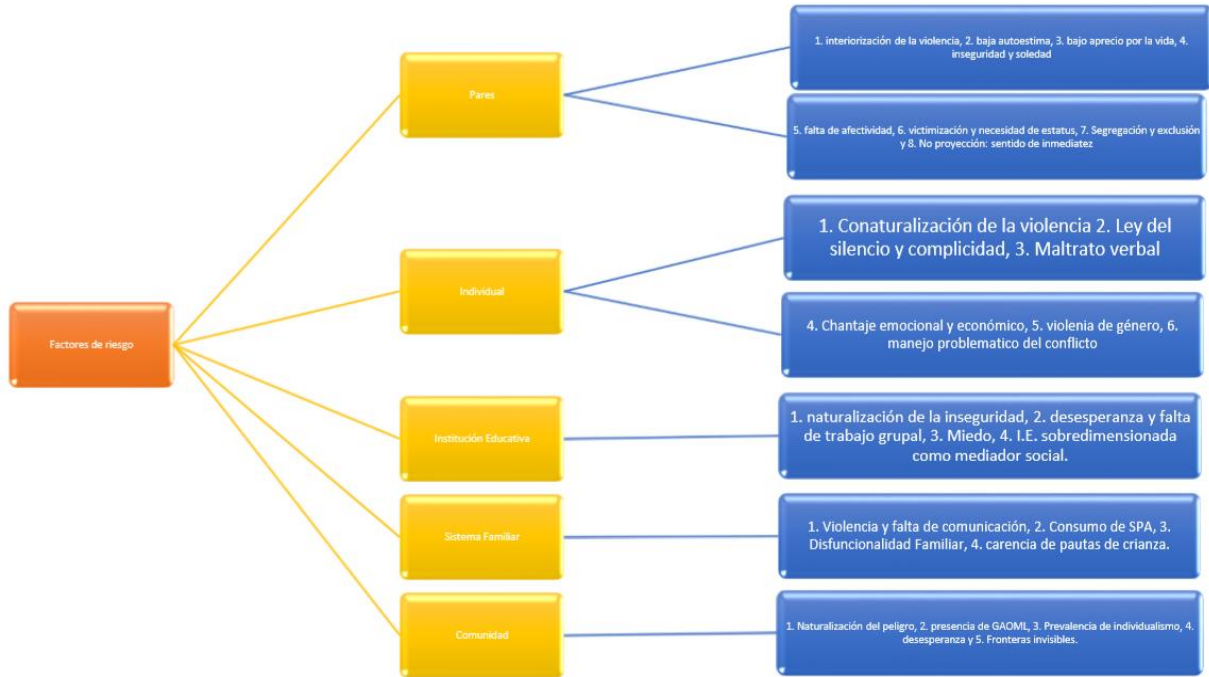
Lamentablemente todo este contexto está apareciendo de manera directa dentro del IED Francisco Javier Matiz. Dentro de la IED, el equipo directivo y las y los maestros han tenido que afrontar ataques con arma blanca dentro y alrededor de las instalaciones educativas, consumo y tráfico dentro de los baños del plantel educativo, tráfico de personas, sobre todo de mujeres adolescentes como resultado de la inserción de la cultura mafiosa dentro de la institución educativa. Se ha identificado presencia de integrantes de grupos paramilitares, Fuerzas Militares –FFMM- en acciones de inteligencia dentro del plantel y acciones de reclutamiento por parte de Grupos Armados Organizados al Margen de la ley –GAOML-. Sumado ello están las complejas realidades sociales en donde se ven materializadas las condiciones de inequidad social que tiene buena parte del estudiantado.

Respecto a la preocupante situación de vulneración de derechos y marginación social, se halla la indiferencia de las autoridades. Hay una naturalización por parte de estas autoridades frente a la violencia que aparece no solo en esta IED, es un panorama recurrente en muchas otras Instituciones Educativas de esta localidad. Las directivas docentes al reportar casos de robo o tráfico, se hallan con la tardanza de la policía para atender la situación y en algunos casos la autoridad ni siquiera hace presencia, dado que la situación referida a los NNA y Jóvenes no es un asunto prioritario para su acción.

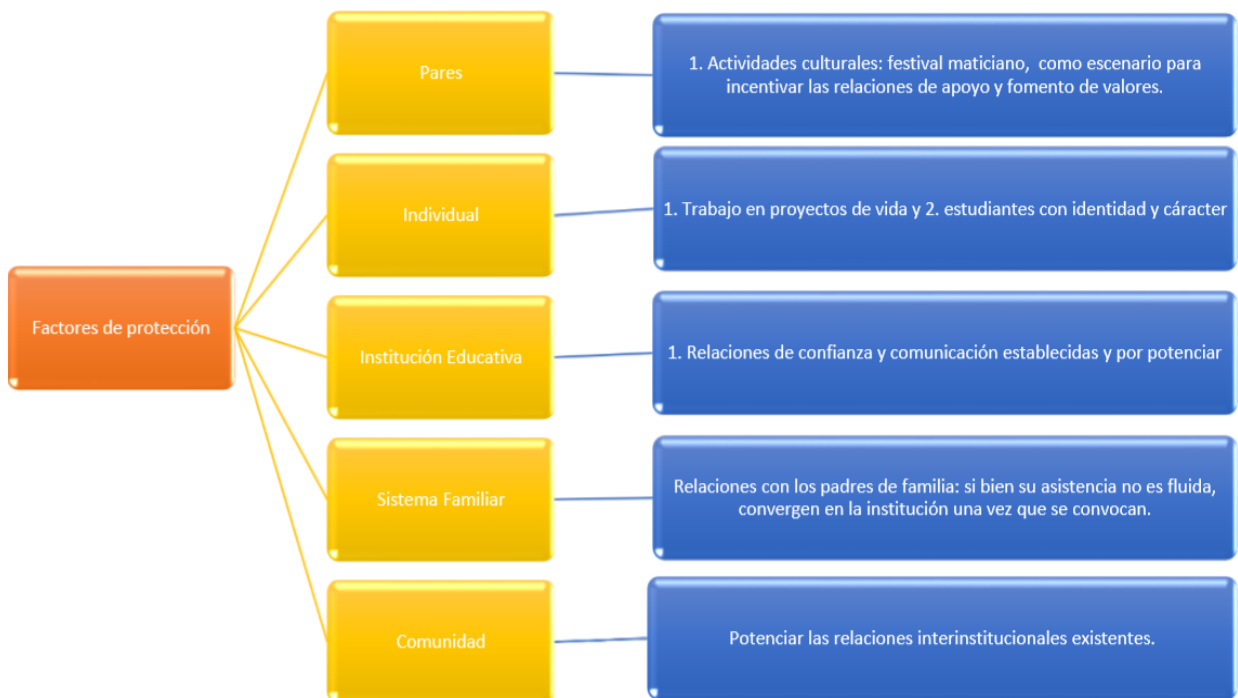
Dado el anterior contexto, CIVITAS ha adelantado un ejercicio de identificar la convergencia de este contexto para el diseño de unas agendas investigativas que respondan a los intereses investigativos de los maestros investigadores y a su vez, impacten el contexto en el cual desarrollan su ejercicio profesional e investigativo. La identificación se realizó de modo esquemático –a través de una lluvia de ideas- y se identificaron factores de riesgo y factores de protección, buscando la comprensión de la realidad social y a su vez las potencialidades que en ella se hallan para su transformación

⁵⁰ 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%A11.htm>

**GRAFICO 3
IDENTIFICACIÓN DE FACTORES DE RIESGO**



**GRAFICO 4
IDENTIFICACIÓN DE FACTORES DE PROTECCIÓN**



Precisar de esta manera el análisis del contexto, no solo doto de elementos la configuración de los intereses investigativos de CIVITAS, sino que propicio el análisis de los proyectos educativos que convergen en nuestra institución para atender las problemáticas sociales que aquí convergen, este ejercicio permitió la identificación de líneas de investigación claras para el grupo, a continuación socializamos la matriz que sintetiza el ejercicio descrito anteriormente:

TABLA 12
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.	La herramienta permite el auto-reconocimiento y el autoconocimiento de los estudiantes	PESC- Convivencia Socio-Afectivas

		<p>Población: Todos los estudiantes. Principal atención e grado 11, dado que entregan el proyecto.</p>		
	Proyecto de convivencia	<p>Objetivo: Empoderar al estudiante a ser proactivo, garante y participante en la vivencia y conocimiento de sus derechos y los derechos de otros.</p> <p>Actividades: Talleres, acompañamiento interinstitucional, resolución asertiva de conflictos, dialogo para el consenso y la concertación y fundamentación practica a través de HERMES</p>	<p>Transformación, socialización y desarrollo de una comunidad que resuelve sus dificultades de manera proactiva y asertiva</p>	
Construcción y ejercicio de ciudadanía	Gobierno Escolar	<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. hacer un ejercicio práctico de participación política 2. Incentivar procesos políticos concretos partiendo de resultados y análisis. <p>Población: Padres, estudiantes, docentes y directivas docentes</p> <p>Actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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. 	<p>La participación de los estudiantes y los padres de familia fue positiva</p> <p>Los docentes realizaron el acompañamiento</p> <p>Se dan garantías de participación activa desde la rectoría y los diferentes comités</p> <p>Ejercicios de liderazgo por parte de los estudiantes</p>	Cátedras Institucionales Ágora – SIMONU Proyecto de DD.HH. RIO
	Proyecto Paz - MERANI	<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar en los estudiantes el desarrollo de habilidades comunicativas, propositivas a través de discusiones temáticas acerca de la realidad nacional. <p>Actividades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar análisis desde diferentes fuentes de consulta 	<p>Reconocimiento de la realidad nacional por parte de los estudiantes.</p> <p>Valoración de procesos lecto-escritores desde los estudiantes.</p> <p>Reconocimiento de diferentes contextos sociales diferentes al propio donde se evidencian similitudes y diferencias económicas sociales y</p>	

		<p>2. discusión por mesas de trabajo con base a las ponencias elaboradas por los estudiantes con orientación de los docentes</p> <p>3. formulación de propuestas a las realidades estudiadas, comentadas y reflexionadas.</p> <p>4. promover el reconocimiento interinstitucional en colegios públicos y privados para el análisis de la realidad nacional.</p> <p>Población: estudiantes de 9 a 11 grado.</p>	<p>culturales.</p> <p>Valoración a discursos académicos diferentes a los cotidianos</p> <p>Solicitud de propiciar espacios académicos interinstitucionales</p>	
<p>Educación, Política Pública y Gestión Educativa</p>	<p>Catedra de la Paz</p>	<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>	<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</p>	<p>PIECC – PECC Educación Media Fortalecida</p>
	<p>INCITAR</p>	<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</p>	<p>Consolidación de CIVITAS como grupo de investigación interesado en conocer, evaluar y caracterizar nuestra población</p>	<p>Humanistas – Semilleros de Investigación</p>

		trabajo en grupo Población: comunidad educativa, áreas y estudiantes		
	PRAE	Objetivo: Reconocer la importancia de nuestros actos y su impacto en la naturaleza Actividades: Clases teóricas –temáticas especiales-, campañas con estudiantes, proyectos con padres, profesores y comunidad	Impacto Mejora el ambiente escolar Mejora el cuidado del cuerpo Mejora el ambiente del barrio Desarrolla habilidades en los estudiantes	Proyecto Escuela-Ciudad- Escuela Prevención y Desastres – Matemáticas

Acciones de formación dadas desde el Acompañamiento Formativo: Las reflexiones dadas por en Colombia) y México. Los aportes desde México por parte del 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 de acompañamiento desde el Acompañamiento Formativo se dieron a través de la investigación educativa, y se reflexionó de manera puntual es como esta estrategia impacta la formación de licenciados y normalistas. Es de resaltar la investigación realizada por Álvaro Recio Buriticá (2013): *(...) 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 tendencia se resalta los aportes dados en Brasil, que conceptualizan una experiencia de investigación colaborativa con maestros y maestras de diferentes disciplinas, además esta tendencia halla interrelación con la tendencia reseñada anteriormente. En orden de ideas, desarrollaremos los aportes dados desde Brasil. En el año 2011 la Universidad de Antioquia, en su revista *Educación y pedagogía*, realizaron la traducción del texto “*Investigação colaborativa: potenciais y dificultades*” el cual es un 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, ello posiciona a la investigación colaborativa como un escenario real de diálogo transdisciplinar, ello 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 muy importante y está en la triada *Colaboración-Confianza-Cooperación*. . 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 que el puente entre ellas será la confianza. Se entiende por *colaboración* diversos participantes trabajan de manera conjunta, no en una relación jerárquica, sino sobre una base de igualdad, de modo que haya una ayuda mutua para alcanzar los objetivos que benefician a todos. Y por *Cooperación* a las relaciones de poder no cuestionadas. Este aporte tiene relación - además de convertirse en puente-, entre la tendencia *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. Se alude al concepto *Conflicto cogno-afectivo*, por el cual se refiere al desencuentro 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, poniendo claro que desde esa 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: Implicar la gestión -entendida esta como la capacidad de agencia para la visibilización y la colaboración para la construcción de conocimiento-, a la investigación educativa y pedagógica equivale entender que se deben dar dimensiones y nociones metodológicas a los dispositivos formativos que la movilicen; siguiendo esta línea argumental, podemos decir que los aportes dados por Raúl Vargas (2012) respecto a las dimensiones que componen al acompañamiento formativo como una estrategia no solo para la investigación sino también para la formación y desarrollo profesional docente.

Comunicación, uso TIC y desarrollo TAC orientados a la Investigación Educativa y Pedagógica: Este referente epistemológico se basa en la teoría fundamenta, la cual

Surge de la sociología y su base epistemológica se encuentra en el Interaccionismo Simbólico –Comprensión de la sociedad a través de la comunicación-. La Teoría Fundamentada es una de las tradiciones de investigación cualitativa, la cual se define como aquella que permite formular una teoría que se encuentra subyacente en la información obtenida en el campo empírico. Emplea técnicas de investigación cualitativa como: la observación, las entrevistas a profundidad, la implementación de memos, entre otras.

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 en el diseño de software para la investigación, partiendo de conclusiones que se han dado a partir del uso de la teoría fundamentada aplicada a las TIC y a la investigación:

- 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 ejercicio de investigar.
- Las TIC deben propiciar la intersubjetividad, inclusividad - hipertextualidad, Exploración y codificación; además de 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, para pasar a la cuarta fase. Lo cual ha permitido el establecimiento de fuertes lazos de confianza al interior del grupo de investigación que 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 a razón 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, de otras redes y el profesor Raúl Vargas Segura, en torno de cómo la investigación realizada en red puede contribuir a una discusión amplia acerca de los retos a nivel académico, pero también los que se enfrentan a la hora de promover la construcción de territorios de paz⁵¹
- Ha sido de gran importancia mantener el trabajo investigativo en el grupo, además, se ha logrado que otros docentes se interesen en lo que adelantamos en Civitas y se vinculen al proceso.

La metodología de carácter colaborativo propiciada por el proyecto “*Fortalecimiento a la capacidad investigadora e innovadora de maestros en ejercicio*” por parte de Redincol, ha propiciado el avance de las agendas investigativas, dado que no solo se centra en el ejercicio investigativo, sino que la didáctica ha sido un factor incidente para mantener el ánimo de los maestros y generar una actividad investigativa en el marco del 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:

⁵¹ 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/>

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.

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 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. Web gráfica 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.

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

Docentes Investigadores: Katherine Lara Figueroa⁵², Javier Morales Bermúdez⁵³, Jaime Alberto Niño Ruiz⁵⁴, Irma Fabiola Muñoz Beltrán⁵⁵, Diana Castañeda Cárdenas⁵⁶.

Colegios participantes: Colegio Instituto Técnico Rodrigo de Triana, Colegio la Amistad, Colegio Brasilia, Colegio Menorah, Colegio República de México IED⁵⁷.

Descripción de la red: Los profesores integrantes de este grupo decidimos unirnos para trabajar una de las problemáticas que vivimos en nuestras instituciones como es el Consumo de sustancias Psicoactivas y el microtráfico que han incidido en la convivencia

⁵² 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

⁵³ 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:encialudica2009@gmail.com

⁵⁴ Docente del Área de Biología. Colegio Brasilia IED. E-mail: janinoru@gmail.com

⁵⁵ 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

⁵⁶ 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

⁵⁷ Colegios Oficiales de la Secretaría de Educación de Bogotá, ubicados en las localidades Kennedy, Usme, Mártires y Ciudad Bolívar respectivamente.

en comunidad y en el tema de seguridad y autocuidado. La posibilidad de hacer una mirada conjunta de dicha problemática desde el concepto de territorio físico y digital y el concepto de deseo y autocuidado nos permitirá aportar a la comprensión de las motivaciones que tienen los estudiantes hacia la aceptación o rechazo frente al consumo de SPA. De esta manera, al abordar este proyecto con una perspectiva de colectivos docentes e institucionales permitirá crear un modelo de intervención que podría 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, y está centrada como objeto de indagación en el territorio escolar, siendo este, 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 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 ampliado de territorio, pues no solo se aborda el espacio físico de la escuela, sino también los lugares cotidianos de ocio, trabajo, desplazamientos, además el territorio digital y las relaciones que en ellos surgen; y otro enfoque orientado en el autocuidado. La segunda fase, donde se proponen alternativas de prevención de consumo de SPA a partir del autocuidado generado en las voces de los jóvenes. Es claro que la presencia de la subjetividad deseante del adolescente es determinante en todo el proceso.

Se analiza como 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, ya que les permitió analizar las zonas seguras e inseguras para su autocuidado, estudiar la realidad del lugar donde vive, donde estudia y las problemáticas de la ciudad que afectan a los jóvenes.

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

Introducción

El consumo de sustancias psicoactivas en Colombia (SPA) es hoy 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. El informe derivado del Foro Nacional de Drogas realizado en marzo de 2015 en Bogotá, muestra un aumento en el uso de la marihuana y el alcohol incrementándose el consumo en un 19,3% y un 2,1 % respectivamente 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 que finalmente los convierten en actores estratégicos para la prevención o para el riesgo frente al consumo de SPA.

Esta investigación surge de los entrecruzamientos de subjetividades deseantes inquietas por proponer otras maneras de abordar la prevención de consumo de SPA en colegios, tiene lugar en el marco del diplomado Construcción de territorios de paz: subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagógicas para la no violencia⁵⁸. El grupo de investigación hace parte de la Red Distrital de Docentes Investigadores⁵⁹, centramos nuestro objeto de indagación en el territorio escolar, siendo este, 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 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 ampliado de territorio, pues no solo se aborda el espacio físico de la escuela, sino también los lugares cotidianos de ocio, trabajo, desplazamientos, además el territorio digital y las relaciones que en ellos surgen; y otro enfoque orientado en el autocuidado. La segunda fase, donde se proponen alternativas de prevención de consumo de SPA a partir del autocuidado generado 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); ambos grupos constituyen en América Latina el 30% de la población. Para Bogotá los datos resultan significativos de 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).

Guarate y Salazar sostienen que durante la fase juvenil se producen una serie de cambios biológicos, psicológicos y sociales (Guarate & Salazar, 2008). El adolescente tiene gran creatividad, en esta etapa de la vida es cuando se desarrolla y fortalece su proyecto de vida, demanda atención por quienes le rodean, por ello resulta determinante la relación del grupo familiar en la formación del joven, de allí la importancia del fomento de valores que ayuden al desarrollo de conductas positivas en los hijos adolescentes. Las autoras evidencian que los adolescentes poseen características para crecer como persona y en

⁵⁸ Convenio entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

⁵⁹ 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.

los grupos con una alta probabilidad de desarrollo adecuado y con capacidad para disminuir los riesgos y prevenir los daños (Guarate & Salazar, 2008). Sin embargo, es en la adolescencia cuando se podría iniciar el consumo de alcohol, cigarrillos, drogas y se establecen las condiciones propias para que el consumo progrese o se detenga.

Bracho y Cols (1997), expresan que la adolescencia es una de las etapas más críticas del ser humano por la cantidad de emociones, sentimientos, deseos, necesidades y cambios que se experimentan; y donde 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, así 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, soledad, baja autoestima y depresión. Los factores protectores más importantes son la buena relación con la familia, adecuada comunicación y relaciones basadas en el amor y el respeto, el 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 en tanto constitutivo 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 hablar al conjunto de elementos que entre los jóvenes apuntan a nuevas concepciones de lo social, de lo cultural y de lo particular en relación con la construcción de persona. Por otra parte, aunque los estudios tienen en cuenta el enfoque del territorio como elemento acondicionador del riesgo, no se visibilizan las formas de la perturbación ni se ven los elementos favorecedores del desarrollo de estrategias.

En Bogotá se vienen implementando diversas políticas, planes y programas para la prevención de consumo de SPA desde la Secretaría de educación. Estrategias como RIO, la conformación de comités de convivencia al interior de los centros escolares; el programa PIECC desarrolla escuelas y talleres para padres con el apoyo de 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, identificación de factores de riesgo, talleres a padres y educadores. Sin embargo, las perspectivas que los estudiantes tienen hacia la aceptación o el rechazo del consumo de sustancias psicoactivas desde el enfoque del deseo no ha sido abarcado. Ya que las emociones y pensamientos de los jóvenes se encuentran dentro del marco de las subjetividades es allí donde se requiere estudiarlas pues son actores sociales importantes en las ciudades, más aún, dada la creciente ampliación de brechas de exclusión en Latinoamericana, donde los niños y los jóvenes constituyen las poblaciones mayormente afectadas (Reguillo, 2011).



Lugares

La identidad de los lugares funda el grupo, lo reúne y lo une. Para Augé (Augé, 1992), en el lugar antropológico se habla de itinerarios o ejes que conducen de un espacio a otro, 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, culturales etc. En los territorios de los estudiantes estos lugares se mantienen, la escuela y la iglesia son referentes fuertes donde están construyendo relaciones, sentidos de pertenencia, identidad, por ejemplo, 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, definirá un no lugar.

La ciudad de Bogotá se ha ido transformando a lo largo del siglo XX e inicios del XXI, creando sobreabundancia de espacios y de acontecimientos; sin embargo, no podríamos afirmar con certeza que esos espacios de tránsito de los estudiantes se identifiquen como no lugares. Si bien ciertos espacios resultan efímeros en su acontecimiento y aunque no estén constituyendo relaciones de pertenencia permanentes, si configuran la pertenencia al lugar puesto que allí se están tejiendo identidades, se están elaborando relaciones y se está haciendo parte de una historia, son los centros culturales, las iglesias la escuela y el hogar. Fenómenos como el desplazamiento social, económico, cultural y violento, presencia de milicias urbanas o de comunidades indígenas o afro, han ido formando localidades enteras en Bogotá.

Coexistencia entre territorios físicos y territorios digitales

La noción de territorio digital marca la extensión al territorio desde lo digital aplicado a la ciudad, del mundo, de los objetos, el medio ambiente, al desarrollo, a la identidad misma, etc. El término de territorio digital encierra dos connotaciones: una que sostiene que el territorio está siendo tecnologizado, es decir, transformado en bits de informaciones, y por esta razón licuado o liquidado. Musso (2013) conviene que esta afirmación tecnicista es la que legitima la ficción de un espacio definido como una extensión o un espacio liberado de las exigencias físicas e institucionales de la territorialidad.

La segunda connotación corresponde a la noción del territorio digital el cual 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 mezclados-físico/virtual. Al respecto, 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 es considerado más que un espacio de información, como un espacio multiforme de acciones y encuentros. Su territorio público corresponde a un conjunto de sistemas de información a nivel mundial que permean la actividad cotidiana, donde habitamos, trabajamos e intercambiamos cada vez más en dos mundos, invita a pensar y a representar el ciberespacio. Como bien sostiene Musso (2013) sobre el ciberespacio, *es posible y necesario caracterizarlo, definir sus atributos, cartografiarlo, averiguar su lógica, incluso definir su gramática.*

Las redes sociales: usos y contextos

Los adolescentes tienen una relación muy directa con las Redes Sociales y se ha evidenciado el fácil acceso a la información, dominio de las TICs, preeminencia de la imagen y lo audiovisual, así como diversas formas de expresarse y relacionarse. Esta generación digital denominada como Informívoros como lo plantea Schumacher (1993), cambia drásticamente el manejo de la información, se comporta de otra manera: 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.

A su vez se han identificado en el uso de las Redes Sociales ventajas y desventajas tal como lo sintetiza González, Merino y Cano (2009), entre las que se destacan: seguridad por pertenecer a grupos con intereses comunes, se comunican emociones, pensamientos, creencias, y se conocen las opiniones de los demás. A los individuos introvertidos, que experimentan timidez, las redes sociales, resultan ser de gran beneficio, ya que es una fuente de interacción en donde pueden crear vínculos, y hacer amistades, sin ponerse rojos (eritrofobia), o experimentar sudoración, nerviosismo y ansiedad.

En cuanto a las desventajas González, Merino y Cano (2009), encuentra: la falta de límites a los extraños, alteración de información. Por el anonimato, los usuarios, pueden llegar a crear identidades falsas. El acoso o cyberbullying está muy de moda, hoy en día los jóvenes sufren de acoso por medio de la red, llegando incluso a presentarse robo de identidad. Los mismos autores develan los riesgos como el abandono de los estudios, las responsabilidades, la reducción del rendimiento laboral y problemas familiares. En este sentido, estudios realizados como el de Echeverría, M. (2013), muestran como en la adicción de los jóvenes a las redes sociales inciden factores de índole personal, social y ambiental.

Galván, J., Serna, G., Hernández, A., señalan las distintas etapas de la adicción en los individuos: inicio, habituación y cese de conducta. En el campo de estudio del comportamiento adictivo, la perspectiva de la red social ha servido para examinar las relaciones que establecen los individuos 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 de la conducta de uso de drogas (Galván, Serna, & Hernández, 2008). Las Redes Sociales tienen el potencial para influir sobre los patrones de uso de drogas a través de procesos de persuasión e imitación de pares y también para promover la participación en actividades delictivas.

Relación entre ciberespacio y territorio físico

Hoy día los internautas se familiarizan con la coexistencia de los dos mundos, es decir, de los dos territorios: el territorio físico donde la movilidad y la velocidad de los desplazamientos no cesan de crecer (con la velocidad muy fuerte) y el ciberespacio en el que reina la cuasi inmediatez de los intercambios de información. Esa movilidad se efectúa sobre y entre los 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 y emergen representaciones de las ciudades y los territorios se duplican. De acuerdo con Musso (2013) se entiende que:

“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 cierto es, que lo común al territorio y al ciberespacio es la construcción conjunta de representaciones sociales. Musso finalmente expresa que las representaciones en determinado momento se inscriben en un lugar de proyección dominante y, en el otro, 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. Así, encontramos aplicaciones de una variedad de herramientas para diseñar cursos virtuales, portales,

blogs, redes sociales, entre otras. La forma como se vinculan estas herramientas en el currículo y en las clases presenciales aporta flexibilidad desde la posibilidad de que se amplían los medios con los cuales se puede interaccionar para el aprendizaje. El propósito de 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, define 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). En este sentido, el aprendizaje colaborativo ofrece muchas ventajas de construcción colectiva de conocimiento a través de las nuevas tecnologías. Entre las características del aprendizaje colaborativo están: la interacción donde hay un intercambio de ideas, emociones y sentimientos de los sujetos al sentirse parte de algo, se promueven valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. (Kaye, 1991; citado por Zañartu (2002)) define seis elementos como los más importantes a tratar de delimitar el campo del aprendizaje colaborativo en redes:

“- 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”.

Así las cosas, 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 que para Guattari (2006), son pequeñas fisuras para la libertad. El autor de *Micropolíticas*, llama la atención sobre los que él llama capital mundial integrado (CMI), pues éste parece invadir 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 cómo se transmiten desde los dispositivos del capital los elementos que llevan a las personas a percibir el mundo de cierta manera.

La televisión, el cine, la web como dispositivos del dominio semiótico están generando 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, todo está permeado por estos dispositivos. Modelan los comportamientos, la sensibilidad, la percepción, la memoria, las relaciones

sociales, las relaciones sexuales, los fantasmas, los imaginarios (Guattari & Rolnik, 2006)
La pregunta es ¿Cómo se están produciendo las subjetividades de los jóvenes?

Los agenciamientos de enunciación no son individuales sino sociales, circulan dentro de los grupos, 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)

En especial en Cartografías del deseo (Guattari & Rolnik, 2006) sugiere a las personas que de alguna manera ocupan una función docente: los psicólogos, los asistentes sociales, los educadores, los periodistas, como él dice, “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 la tarea consiste en generar salidas a los procesos de singularización a través de agenciamientos que los posibiliten. Es decir que el trabajo docente tiene una fuerte carga subjetiva dentro de los procesos micropolíticos.

Independientemente de cómo se estén dando las cosas, es claro que estos agenciamientos comunican, expresan y se convierten texto. Ese texto habla de la sociedad en la cual estamos inmersos estudiantes y docentes, consiste en agenciar las maneras para que las singularidades emerjan.

Autocuidado

Vignale Silvana realiza aportes desde M. Foucault en la tipología del cuidado, enmarcada desde 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 para los cuales esto se da en sus hogares y en los de sus amigos; mientras que el Cuidado de los extraños lo perciben como el cuidado que pueden recibir de conocidos, vecinos, comerciantes, autoridades y docentes que se encuentran en los lugares que frecuentan (Vignale, 2012).

El cuidado para el adolescente se desarrolla en diferentes lugares como el barrio, colegio, en su hogar, y con su cuerpo; al igual que en su relación con sus cercanos, con sus lejanos y consigo mismo. Así lo define Boff, 2009; para quien 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).

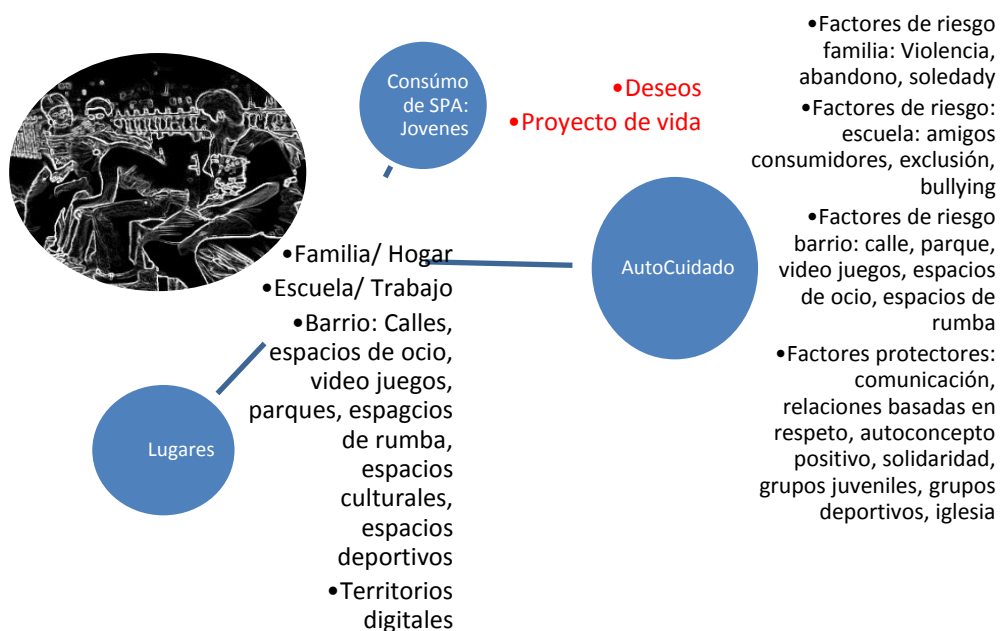
En el barrio el autocuidado se da en la relación con vecinos, amigos, instituciones, y desconocidos. En estos espacios y relaciones, los adolescentes hallan respuestas a su soledad, curiosidad y afecto. En el espacio barrial se espera el cuidado de los cercanos, se crean vínculos afectivos con una importante implicación 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 pares, docentes, administrativos, padres de familias; y donde el cuidado va junto a la autoaceptación, la autoregulación, y la autonomía. Boff, señala esto último como requerimiento para el cuidado de sí mismo o autocuidado (Boff & Toro, 2009).

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

En el ámbito educativo no son muchas las investigaciones que se han realizado aplicando 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 si resulta de gran importancia para promover acciones encaminadas tanto a fortalecer el respeto por el cuerpo y el entorno, y el respeto hacia los otros (Ospina, 2010).

**GRÁFICO 5
MAPA DE CONTEXTOS**



Metodología

Con esta investigación de enfoque cualitativo nos ubicamos dentro del paradigma crítico social para indagar y comprender las miradas desde el territorio y desde el deseo que motiva a los estudiantes en edades de educación secundaria al consumo de SPA, y así

mismo develar estrategias de prevención alternativas. 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:

- a) Primera fase: Visibilizar en los lugares de tránsito cotidiano las relaciones que ponen a los estudiantes en situaciones de riesgo frente al consumo de SPA, e identificar los elementos que pueden posibilitar su reflexión. Para ello se realizaron poligrafías sociales donde los estudiantes ofrecieron a manera de retratos sociales del territorio, desprendidas de los lugares de desplazamiento; se obtuvo información sobre los espacios inseguros y se adquirieron elementos para la prevención de acuerdo a las novedades que vienen presentándose en el territorio; grupos focales y relatos, junto a registro audio visual. La información se categorizó de acuerdo a 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 que lleven a la prevención de consumo de SPA. Para ello se implementó un foro de discusión a través de las TICS y los 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

Se trata de una herramienta de planificación y transformación social, que permite una construcción del conocimiento desde la participación y el compromiso social, posibilitando la transformación del mismo y tiene los fundamentos conceptuales de la investigación-acción-participativa basados en el territorio como elemento fundamental. Se logra a través de la elaboración colectiva de mapas que promueve procesos de comunicación y reflexión entre los participantes y pone en evidencia diferentes tipos de saberes que se mezclan para poder llegar a una imagen colectiva del territorio, para ello se utiliza talleres o grupos de discusión, trabajo en equipo, recorridos de campo, narración de experiencias cotidianas, plenarias y material visual entre otros.



Foto: Autor

Hallazgos

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

Los datos ofrecen resultados diversos en tanto los colegios están ubicados en distintas localidades. De igual manera 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. Por otra parte, aunque todos los colegios son Distritales, la población varía en virtud de las modalidades académicas, de la orientación religiosa y de los mismos PEI.

En cuanto a los lugares inseguros los estudiantes consideran aquellos que promueven el consumo de SPA, las riñas, robos y abusos de todo tipo; los parques, caños, lotes baldíos, puentes peatonales, callejones, calles principales, bares, ciclo rutas y especialmente las salidas de los colegios entre otros son los más recurrentes en cuanto a exposición. Al contrario de lo que suele suponerse, los alrededores de los colegios son concurridos por gente extraña, vendedores ambulantes que en muchas ocasiones son delincuentes, expendedores y consumidores, pandillas y habitantes de calle, quienes los frecuentan al medio día, tarde y noche aumentando el riesgo. Muy preocupante resulta el hecho de que en las zonas aledañas a uno de los colegios se encuentran automóviles constantemente recorriendo las calles y ofreciendo y vendiendo drogas a las horas de salida y entrada a los colegios.

Algunos estudiantes reconocen la venta de drogas dentro de sus colegios, por parte de compañeros que no solo venden, sino que retan al consumo. Mientras que califican como lugares inseguros los baños, alrededores de los salones de danzas y aula múltiple, parqueadero, patio, casetas, barras, canchas y escaleras, debido a la falta de vigilancia de estos. No hay mucha presencia de autoridad, en lugares como los parques no solo hay expendio de drogas, también se encuentran personas bebiendo alcohol, y en muchas ocasiones presencia de violencia callejera, esto les produce miedo y rechazo.

Estudiantes de las localidades de Mártires y Ciudad Bolívar coinciden en señalar que el desplazamiento de los habitantes del Bronx⁶⁰ ha generado esparcimiento de “ollas”⁶¹ por la ciudad. Admiten que los territorios que antes mostraban personas en consumo, hoy se han multiplicado y “los parches” o grupitos de consumidores son considerablemente más numerosos. Sitios como los parques han dejado de ser el lugar de encuentro para los partidos, o simplemente para hablar y se lo han tomado los “jíbaros”. Los estudiantes notan que hay muy poca vigilancia por parte de la policía. Además, se encuentra que hay territorios marcados por los expendedores para que personas de otros lugares no los frecuenten, o para guiar a los compradores, señales como tenis colgados del alumbrado público, pintadas, grafitis y estencil con logos de los expendedores sirven de rastro para ubicar lo que se está buscando o para alejar a los intrusos. Cuando los estudiantes reconocen las señales logran evadir los lugares inseguros, sin embargo, para una persona ajena al territorio puede fácilmente quedar expuesta a los peligros inmersos en él.

Algunos estudiantes consideran dentro de los lugares seguros y que no promueven el consumo: sus viviendas, las iglesias, el colegio y centros comerciales, CAI, Alcaldía, los cines, restaurantes, parques temáticos y deportivos, las casas de cultura, los CLAN⁶², por la presencia de autoridad, docentes y familia que les provee protección, acompañamiento y apoyo. Estos lugares son concurridos por adultos responsables que no permiten el consumo, el expendio, la delincuencia y las peleas. Cárdenas Herrán (2013) refiere 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.

Camacho Acero (2002), refiere que los lugares en los que se puede intervenir para prevenir el consumo, son aquellos sitios de preferencia y seguridad por los adolescentes como la casa, el colegio y los sitios de reunión con sus amigos, puesto que la familia presta un apoyo en la formación integral del individuo o por el contrario constituye el ejemplo hacia el consumo. La presión de los compañeros y amigos hace que estos puedan acercarse hacia el consumo de SPA, o formar grupos que se opongan hacia el consumo previniendo y denunciando el expendio. Finalmente, la toma de decisiones frente al consumo va ligada al autocuidado, proporcionándole al joven la capacidad de decidir frente a los lugares que son un riesgo como los parques y los alrededores de los colegios, las ollas y los lugares solitarios.

Guarate y Salazar (2008), mencionan que en la fase juvenil en la que se encuentran estos jóvenes, demandan atención por quienes les rodean y así mismo apoyan o debilitan su proyecto de vida. Los colegios, la iglesia, la casa constituyen en la mayoría de los casos como lo menciona Auge (1992) lugares de acervo histórico y son vistos como una necesidad, puesto que en ellos pasan dos o tres generaciones de estudiantes pobladores que consolidan las comunidades barriales.

⁶⁰ Territorio ubicado en el centro de la Ciudad de Bogotá que fue....

⁶¹ Lugares que funcionan como expendios de drogas. Pueden estar ubicados dentro de propiedad horizontal o al aire libre.

⁶² CLAN: Centro Local de Artes para la Niñez y la Juventud

Estrategias de autocuidado y promoción de resistencia al consumo

Se examina el contexto educativo “colegio” como un lugar antropológico que forma al individuo, por lo tanto 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 la 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 ocio de los adolescentes. Así, llegan a asumir un compromiso contrario a los consumos de riesgo, una orientación más positiva hacia el futuro y participan en contextos que refuerzan valores incompatibles con las adicciones según Díaz-Aguado et al. (2013).

- **En el barrio**, cargando elementos de prohibición personal (armas), Evitando lugares de riesgo, inseguros. Haciendo deporte en el parque, asistiendo al gimnasio, no dando oportunidad de que me hagan daño, no consumiendo drogas, Salir sólo si es estrictamente, necesario, seleccionando las amistades, no dar papaya, no botando basura, andar 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 de mi familia.
- **En redes sociales** no dar 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 hablar con extraños, evitar personas desconocidas, saber con quién compartir 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. Los padres ahora acompañan más a los estudiantes a la hora de salida y entrada. Algo interesante es que los estudiantes comunican sus impresiones a los docentes o directivas, a los orientadores y coordinadores. Claro que se da en ambientes donde el espacio del diálogo es territorio común.
- **Desde el colegio solicitar**, el acompañamiento de la policía para la manzana educativa. 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; se sugiere incluir en el manual de convivencia, aspectos que tengan que ver con la seguridad de los estudiantes. Es necesario utilizar material de apoyo para los docentes como las publicaciones de autocuidado y cambiando el foco de Secretaría de Educación.

Frente a las perspectiva del deseo, Camacho Acero menciona que dentro de los factores psicosociales asociados al consumo de SPA en estudiantes de secundaria pertenecientes

a un centro educativo de Ciudad Bolívar, se determinaron las siguientes variables: conocimiento de SPA, consumo en amigos, exposición al SPA, iniciativa propia, 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, lo que se relaciona con el cuidado y el autocuidado (Camacho Acero, 2002).

Deseos: entre las huellas del consumo y la búsqueda del lugar propio

¿Porque si muchos estudiantes viven en condiciones y en 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 de dicho consumo a distintos niveles en el **territorio** y que pudimos estudiar a través de las poligrafías realizadas en esta investigación: 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 el conocimiento del sector del Bronx que nosotros mismos como investigadores. Una de las razones que llevan a actuar a los jóvenes y también a los adultos, es la curiosidad. Aunque ellos estén inmóviles en sus pupitres, dentro de sí están surgiendo torrentes de preguntas. Siempre se nos ha dicho que preguntar es sabio, el problema es cuando los chicos encuentran respuestas en los pares que ofrecen información inadecuada. Algunos de ellos revelaron haber ido varias veces a las ollas, a los barrios peligrosos o al Bronx solo porque querían saber qué era eso, ni siquiera porque les interesara drogarse. Eso sí, siempre estuvieron acompañados de amigos consumidores.

Ahora bien, Guattari (1993) advierte sobre el sentido que le dan las personas a sus existencias cuando estas son cooptadas por los agenciamientos del capital. Una estudiante relata que es novia de un “Sayayin”⁶³, no porque le provea droga o le interese el consumo de drogas, por el contrario, lo que le deslumbra es el derroche de dinero, que a partir de estas relaciones pueda conseguir cosas materiales que no obtiene de los padres, cosas que no tienen los compañeros.

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” donde hay un interés desde la estética de la indumentaria, lo que les permite hacerse reconocer por los habitantes del territorio y por los integrantes de otras pandillas. Las prácticas de consumo en la juventud según Cárdenas, son rituales entre la naturaleza y la cultura, ya que la sustancia psicoactiva

⁶³ Líder de un círculo de microtráfico. Los Sayayines provienen de antiguos grupos paramilitares que ahora se dedican al microtráfico.

ayuda a generar sentimientos de identidad y pertenencia; a su vez, el individuo sufre experiencias íntimas que no pueden ser entendidas como parte de su naturaleza. En algunos, la incidencia de la familia y la sociedad en el desarrollo del individuo constituyen un conjunto de multifactores que llevan hacia el consumo. Es así como la autoestima social si es baja puede desencadenar un sentimiento de inseguridad que lo hace sentir incómodo frente al complejo y egoísta mundo que lo rodea y lo limita; mientras en el sentido alto, va dirigido a la construcción de identidad y reconocimiento por parte de los pares (Cárdenas Herrán, 2013).

Dentro del concepto de territorio ofrecido por Reguillo (2011), donde las formas en que los adolescentes organizan los modos de actuación hacia el exterior de la escuela y la familia, deja ver de qué manera ellos otorgan sentido a sus vidas, enmarcadas algunas veces en espacios de supervivencia, de pertenencia, de construcción de identidad, así explican las relaciones de los lugares y la rutas con las acciones que dejan huella en él.

Al consultar las **perspectivas** que tienen los estudiantes hacia el consumo de SPA, estos refieren una condición mencionada en Díaz-Aguado llamada “presentismo”: la excesiva orientación hacia el presente en detrimento del futuro. La cual aparece entre los adolescentes como reacción frente a la incertidumbre y el fracaso, y es una actitud relacionada con las dificultades de vinculación con la escuela. Por ello, cabe esperar que este problema, que dificulta la construcción del futuro, se reduzca al mejorar el vínculo con la escuela (Díaz-Aguado, 2013).

Desde la indagación por los elementos positivos que mueven las acciones de los estudiantes ellos hablaban de la pasión o de lo que les produce adrenalina. Uno de los espacios donde mejor se sienten son los espacios deportivos y culturales, más que los video juegos o estar con amigos. En estos lugares ellos encuentran espacios para expresarse y ser ellos mismos, en sus palabras expresan el “asco que el mundo y la maldad de la gente les produce” o bien siente la adrenalina cuando juegan y así se olvidan de todo.

Los jóvenes también muestran un profundo sentido estético tanto de los territorios como de los sujetos que los transitan. Los mapas muestran que los afecta no solo el problema del microtráfico, los cuales describen como lugares sombríos, oscuros y feos, lugares donde no da ganas estar. Para ellos, especialmente los que viven en las zonas más marginales de la ciudad sienten la estigmatización de sus conciudadanos, y también muestran extrañamiento ante la exclusión cuando todos son personas de la misma ciudad y todos aportan a la construcción de la misma.

También se hace evidente el deseo de tener derecho a la ciudad, pues las calles se han ido invadiendo de basuras, se hacen intransitable, tienen que desviar el recorrido y se exponen también a riesgos sanitarios por contaminación. Encuentran calles llenas de escombros, o de “cambuches”⁶⁴ que hacen habitantes de calle. Estas personas son catalogadas por los estudiantes como la población que en especial les genera inseguridad tanto por que consumen SPA como por su aspecto.

⁶⁴ Especie de tienda de campaña hecha de basura donde las personas sin techo se protegen del clima en las noches.

David Harvey señala la dificultad de la convivencia en las grandes ciudades por efecto de la fragmentación de las mismas. Esto trae como consecuencia el aislamiento dentro de espacios desconfigurados, donde no nos sentimos a gusto ni tenemos ganas de habitar (Harvey, 2012). Dentro de los deseos recurrentes de los adolescentes escolarizados encontramos el deseo de abandonar los espacios que habitan o transitan, dentro de los cuales está el deseo de cambiar de colegio, abandonar la localidad e incluso irse del país. Los argumentos más fuertes se basan en la insatisfacción y la apatía que le producen estos espacios.

La relación del barrio como territorio muestra como los estudiantes traen sus experiencias de casa y de barrio a la escuela, donde se arraiga o redefine una concepción de mundo que forja características de la personalidad y de la forma como se asume ser habitante, así como se adopta una posición frente al consumo. (Cárdenas Herrán, 2013). En este caso el consumo debe entenderse en forma ampliada, pues en realidad cuando están consumiendo droga, también consumen imaginarios de poder, de belleza, de clase, incluso de raza. Lo interesante es que no todos los estudiantes encuentran en la droga la salida para encontrarse a gusto con sus individualidades.

Entre las cosas que señalan como desfogue de las pasiones que los mueven esta la sed de conocimiento, la curiosidad por entender cosas del mundo de afuera de la escuela, el gusto por la tecnología, el placer del deporte. Aunque en menor medida, hay chicos que expresan un sentido de gusto por la existencia desde un sentido espiritual, no necesariamente religioso, más bien 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

Es necesario analizar como 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 vive, donde estudia y las problemáticas de la ciudad que afectan a los 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)

Dada la situación de 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, como por la marginalización de algunas zonas como localidades de Ciudad Bolívar o algunos sectores de Mártires se está multiplicando el fenómeno del

Bronx. Esto ha generado no solo un aumento de la inseguridad para los estudiantes, sino la multiplicación de espacios de venta llamadas ollas.

Por otra parte, en los territorios algunos estudiantes se sienten presionados por los habitantes de calle y por los expendedores o a hacer parte de cadenas de microtráfico, o a abandonar los territorios. El problema más grave es que en la mayoría de las veces los padres no pueden trasladarse por condiciones económicas

Ante mafias de microtráfico tan poderosas, los directivos, docentes y estudiantes requiere de una apoyo más puntual y constante por parte de los organismos de seguridad, no solo para atacar el delito, sino desde las estrategias de protección a los estudiantes. Igualmente se requiere apoyo interinstitucional para prevención, donde las Secretarías de Salud, Recreación y Deporte, De Integración Social, de Educación y Ministerios de las TICS trabajen en varios frentes conjuntamente para prevenir consumo.

El asunto del autocuidado debe estar en las dos vías: desde lo micro en la promoción de capacidades individuales, los valores colectivos, el acercamiento intergeneracional desde el diálogo y la confianza; y en lo macro desde 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. Por ellos se propone desde lo micro concientizar a los jóvenes de para que el problema no avance, tener en cuenta estados emocionales como la depresión o señales de intervención en los cuerpos como el cutting, pues los jóvenes ven en estas actitudes un riesgo y alta vulnerabilidad ante el consumo.

Una forma de autocuidado consiste es mantener el silencio, ya que los estudiantes conocen que algunos compañeros que pertenecen a pandillas o que son expendedores y se sienten continuamente amenazados. Pero 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 cara a la cruda realidad. Ellos señalan que conocer la “verdad” de las fuentes de primera mano, cómo 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 a donde los dispositivos de control de la subjetividad a partir del CMI que hoy podemos relacionar fácilmente con la globalización, han dado señales de esos modelamientos en ellos? ¿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. *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 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, Ed 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, secretaria 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.

3.4 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

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). En este sentido nace del propio sentir de los maestros y maestras del Distrito capital y logramientos en la SED y en el Idep como agentes potenciadores. Este es el contexto en el Mundo que presentamos nuestro trabajo de investigación como contribución de la red a la educación de 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, se desplaza hacia su aula, abre la puerta y entra. A pesar del frío se quita la chaqueta que sabe, no forma parte de su uniforme y la cual se volverá a poner a penas termine la clase y no haya un profesor que la observe. Al fondo ve sentado en el escritorio a su maestro, esperando que pase el tiempo prudencial para hacer el llamado a lista y registrar la respectiva, falla, evasión o llegada tarde de los 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 al buscar su tarea, se topa con Felipe, está como siempre con sus audífonos sumergido en el rap que le hace más llevadero el encuentro escolar; en la parte de atrás ve a Catalina, hablando con Natalia, riéndose y mirando hacia donde está María, una joven que acaba de llegar al colegio y que viene de otra localidad; la mayoría no la recibió bien, tal vez su forma de hablar, la forma en que se organiza su uniforme (piensa). 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 llegue el profe se habrá cansado de pedir la tarea al verificar que la mayoría no cumplió con el trabajo dejado. Eso la salvaría del bochorno público al que la sometería su maestro. Se siente angustiada, fastidiada con el ruido, preocupada por María, no se siente segura, desearía no haber ido al colegio o en su defecto haber evadido clase (¡por qué no le hice caso a mi amiga de octavo!). Por su parte Arnulfo (el profe) 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 de aula y empieza su labor de verificación, primero ¿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 han parado 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 para 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 que se da a diario en el aula es caracterizado por el tedio, la imposibilidad de participar, la humillación con gestos, palabras, actos y la poca cabida para el error como posibilidad de aprendizaje, (Jackson, 2001). Este cuadro escolar se pueden leer, a través de la teoría de las esferas del reconocimiento de Axel Honnet (1997) como un daño o falta en la dimensión de la sociedad civil, el cual genera la poca disposición para el aprendizaje y la enseñanza de

estos dos actores fundamentales en la escena educativa y que intenta describirse en el relato inicial de este documento.

Es este el contexto en el que empieza a tomar forma nuestra investigación, preocupados por comprender y transformar lo que se vive, se piensa y se siente en algunas aulas de nuestro colegio, desde 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 tanto estudiantes como 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), a través de la construcción de conocimiento en y sobre la vida real.

Dicho cambio en las estructuras sociales se explica en el cambio de la subjetividad “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 del aula como punto de partida recurrimos al análisis curricular como estructura para caracterizar y comprender los diferentes componentes y elementos del currículo operativo de los maestros, para de esta manera 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 también otros elementos y agentes que determinan las prácticas curriculares, a saber, 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, a saber, el ambiente de aula o clima escolar y más específicamente en el clima emocional del aula, desde la percepción y mirada de los actores de docentes y estudiantes.

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, buen trato, reconocimiento, seguridad, empatía, confianza (Honnnet, 1997).

Proponemos el teatro del oprimido como fundamentación de la estrategia pedagógica de intervención con maestros y estudiantes, dado que por su intención, metodología y características creemos nos permite hacer una reflexión y transformación de las formas de relacionarse y actuar de estos personajes de la vida escolar. El que aparezca el cuerpo del estudiante y del maestro, puede abrir espacios de reconocimiento en la medida que se mira el cuerpo del sujeto como parte del todo, desde la dignidad, la igualdad, la diferencia, la particularidad; cohesionado un tejido social transformador del aula, expresado en espacios de participación, donde el teatro del oprimido se ubica en un sincero campo para generar relaciones entre pares y estudiantes-maestros que fomente la autoestima, empatía, la confianza, la seguridad, el reconocimiento; desde el desequilibrio de una realidad cotidiana 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 es propuesto socialmente con la intención de formar ciudadanos que aporten en la transformación positiva de su contexto social, a través de la apropiación de unos principios éticos y valores que permitan 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 y reportada por la mayoría de estudiantes y maestros como disruptiva, con presencia frecuente de agresiones físicas y verbales entre pares. Algo similar sucede con los comportamientos el no seguimiento de normas básicas, escucha, atención, que permiten el aprendizaje, ya que la mayoría de estudiantes y maestros reportan que esta situación es recurrente y que afecta el ambiente escolar. De esta atmósfera se derivan otras situaciones tales como evasión de clase por parte de estudiantes. En este cuadro de aula, los maestros pueden llegar a estados tales de tensión, comportándose de manera agresiva con los estudiantes, los cuales a su vez se ofendan entre sí y pierdan el interés de participar en las actividades escolares propuestas. Sumado a esto se pueden presentar conflictos entre maestros y estudiantes. De este encadenamiento de situaciones surgen sentimientos de insatisfacción y baja motivación en la labor docente y estudiantil (Fontana, 1995), así como también una atmósfera de aula que promueven el desprecio, la agresión física y verbal, el no reconocimiento de las cualidades de los otros, inseguridad, indiferencia y desconfianza, todos estos aspectos interpretados por Honnet (1997) como un daño en la esfera de la sociedad civil.

Frente a estas situaciones el maestro, en búsqueda de un mejoramiento del ambiente de aula prueba diversos estilos pedagógicos para relacionarse con cada grupo de

estudiantes. Dentro de estos estilos se encuentran, el autoritario, el permisivo, el negligente o el democrático. Los tres primeros no son idóneos para cumplir con el objetivo propuesto. Por el contrario los estudios revelan que un estilo democrático, que estimule el desarrollo de los proyectos de los niños, compartir responsabilidades, toma de decisiones y realización de críticas constructivas en las que el error se toma como una oportunidad para el aprendizaje, (Weber, 1976) aporta en la mejoramiento del clima emocional de aula al fomentar 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 propicia la clase, no obstante es el menos frecuente en el aula (Chaux, 2013).

Construir un clima emocional de aula desde el reconocimiento de las necesidades cobra importancia tanto desde la construcción de cada ser humano (maestro-estudiante) como desde 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 es que nos proponemos como objetivo: Reconfigurar 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.

Para lograr tal fin escogemos el siguiente camino.

Un camino hacia la transformación del clima escolar de aula

El presente estudio se enmarca un enfoque epistemológico socio-crítico, ya que pretende aportar en la transformación de las prácticas, interacciones entre estudiantes y maestros para reconfigurar el clima emocional de aula. Es de tipo cualitativo ya que pretende interpretar la percepción que de estas interacciones tiene los actores convocados. De igual manera busca describir las transformaciones en la esfera del reconocimiento social que se van logrando a través de la implementación de una propuesta fundamentada en el teatro del oprimido.

Es en este sentido que retomamos la Investigación-Acción como una metodología que nos permite abordar la reflexión sobre la práctica y la construcción colectiva de acciones tendientes a transformar la misma. 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 de las fases, las cuales implican a manera de espiral un ejercicio permanente de planificación, acción, observación y reflexión (Bisquerra, 2000), en el marco de cuatro fases, a saber, diagnóstico o caracterización de la problemática; análisis, reflexión y diseño de una propuesta de

intervención; y evaluación y rediseño de la estrategia pedagógica implementada. Estas fases serán la guía para ir contando el cómo en nuestra investigación. Serán desglosadas más adelante

¿Con quienes caminamos?

Participan en nuestra investigación 33 jóvenes que son la totalidad de estudiantes de uno de los curso de grado sexto del colegio Gabriel García Márquez IED. Los niños se encuentran entre edades de 12 a 14 años. De igual manera participan tres maestros que los acompañan en diferentes áreas y que decidieron estar en la investigación después de explicarles las intenciones y alcances de la misma.

El curso fue escogido al azar entre los grados sextos, pero intencional en la medida en que en este nivel, históricamente, se presenta el mayor porcentaje de pérdida del año académico en nuestro colegio (70%). De igual manera es el grado en que según reporte de los docentes y los registros en los observadores y las listas de asistencia, se presentan frecuentes y 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. Todo esto dificulta 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 se encuentra en el aula.

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 y las necesidades de reconocimiento que subyacen a las interacciones de estos dos actores en el espacio del aula.

Categorías Subcategorías Indicadores Instrumentos de recolección de información
Referentes conceptuales

Clima emocional de aula Relación estudiante-maestro Daño o reconocimiento en la esfera social desde las necesidades manifestadas.

Aprecio/deprecio

Buen trato /maltrato Reconocimiento/exclusión seguridad/inseguridad

Empatía/indiferencia Confianza/desconfianza

Grupos focales

Entrevistas semiestructuradas

Encuestas

Relatos escritos por estudiantes y docentes

Propuesta de innovación desde el teatro del oprimido Casassus, J. (2007). La educación del ser emocional. Chile: Índigo/cuarto propio

Maxnif, M (1997). Desarrollo a escala humana. Colombia: CEPUR.

Honnet, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Barcelona. Grijalbo.
Relación estudiante-estudiante
Participación grupal

Identificación de conflictos

Búsqueda del estado ideal Boal, A. (2009) Teatro del Oprimido. Barcelona: Alba.

Rosemberg, M (s.f.). Comunicación no violenta. Un lenguaje para la vida. Gran Aldea Editores.

Teatro del oprimido (estrategia pedagógica)

Develando la vida del aula (Fase de diagnóstico o caracterización)

En esta fase se realiza un diagnóstico de las características de los vínculos que se dan entre los participantes, así como también el clima de aula que emerge de ellas. En este momento hacemos 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). 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 hacer esta caracterización del clima emocional del aula recurrimos a herramientas como la entrevista semiestructurada que es 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, en este dialogo se reconocen diferentes características y elementos fundamentales que sin duda alguna identifican las condiciones de la vida del aula. Esta entrevista se aplicó a los tres docentes y partió de las pregunta ¿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 (atendiendo a las subcategorías e indicadores propuestos para el análisis de la información).

También recurrimos al grupo focal, entendido como 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). El grupo focal se hizo 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.

De igual manera aplicamos una encuesta a estudiantes con compuesta por 11 ítems. Esta encuesta se retomó de un estudio sobre convivencia realizado en Zaragoza, llamado Contigo, específicamente presente en el módulo 4, Anexo 1, 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 y tratan de develarla 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). Es así como (a pesar de ser conscientes de que el adulto en la relación es el maestro) proponemos una mirada de las interacciones del aula desde una perspectiva de relación. Pretendemos que tanto estudiantes como maestros tengan un papel protagónico en la reconfiguración de sus interacciones creando un clima emocional adecuado para que se del aprendizaje disciplinar, sobre el mundo y que permita la construcción de sujetos habitantes del mundo que aportan a la transformación de la sociedad al sentirse ellos mismos reconocidos desde sus cualidades y necesidades en la esfera de la sociedad civil (aula).

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 desde 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 y 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” (Anexo B: 15), en sus verbalizaciones y relatos permanentemente expresan inconformidad frente a palabras que no les permitan ver su valía, ser reconocidos, ser respetados, ser apreciados (Idem).

Por parte de los maestros este reconocimiento de las necesidades emocionales se da en algunos casos: “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 como en esa ciudadanía ósea más que aprender todas las operaciones básicas que tengan un respeto" (Anexo B: 16-17). También se evidencian posturas opuestas "A mí me interesa es que me rinda y aprenda y que sepa que en su cabeza llevó algo de lo que yo le dije. ¡Y si se para en la mesa y friega, pero me responde!" (Anexo B: 11-12).

Manteniéndonos en la perspectiva de lo central de las emociones presentamos algunas necesidades que desde la Esfera del reconocimiento social son planteadas por Axel Honnet.

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, Cit en Zapata & Cols, 2009).

Los maestros evalúan la confianza que les tienen sus estudiantes a partir de su apertura, es decir el que compartan información, aun corriendo el riesgo de adoptar una posición de vulnerabilidad (Kirkpatrick & Locke, 1991, 48-60, Cit en Zapata & Cols, 2009) esto se refleja en verbalizaciones tales como "Pocos estudiantes de grado sexto me tienen confianza, de otros grados sí. Esto pasa porque 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" (Anexo B: 3).

De igual manera la confianza se lee desde la fiabilidad, es decir, "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 y al cumplimiento con actividades y 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 -" (Anexo B: 13).

Por otra parte, la confianza entre docente-estudiante es asociada con el no cumplimiento de objetivos académicos "Mi dinámica es comenzar con el tema programado.... A veces cuando llego y me pongo a hablar con ellos se dispersan más" (Anexo B: 19). De igual manera se asocia a la necesidad de respeto por parte del maestro, la cual al parecer es la necesidad más importante 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" (Anexo B: 4).

Un aspecto potencial es la idea de que la confianza se construye "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 puedan sentir con su 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 desde el humor y el que sus maestros les compartan relatos “nos cuenta cosas, nos hace reír, háganle que ustedes pueden” y desde el espacio tranquilo y sin juicios que se les da para preguntar cuando tienen dudas “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). En esta misma dirección vemos el significado que estudiantes y estudiantes le asignan.

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 se ocupa gran parte de la clase a que se sigan las indicaciones del maestro “son respondones como agresivos y alrededor de eso, otra reflexión y se nos va la clase en puras reflexiones.” Para lograr respeto, el maestro utiliza por lo general 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 no satisfacción de la necesidad de respeto por parte de los docentes se enlaza con la confianza de manera inversamente proporcional “a veces me toca poner un poco de límite 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”

Los estudiantes, por su parte lo asocian más con estilos de comunicación y con llamados la forma en que se los docentes les llama la atención: El profesor “nos exige, pero en ningún momento nos está tratando mal”, “se expresa mejor”

Se evidencia situaciones de tensión entre estudiantes y maestros que se expresan desde la no satisfacción de la necesidad de respeto: “Uno está bien y el (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”

Se observa también que los estudiantes depositan una gran responsabilidad al docente, frente a que se mantengan unas relaciones de buen trato: “se supone que es 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). En el reconocimiento que se da en la relación que se da en el aula, maestros y estudiantes se construyen en su mí.

La necesidad de reconocimiento por parte de los docentes se ve vulnerada en acciones de desatención, no respeto de la palabra, poco interés por la clase, evasiones de clase, por parte de sus estudiantes “hay momentos en la que el ambiente esta pesado y ellos no captan, quisieran no estar en clase, quisieran salir pronto, cuanto 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 lagunas clases genera fatiga y desmotivación en los docentes “termino muy cansado las clases en sexto”.

Se evidencian diversas formas de lograr reconocimiento por parte de los maestros, a saber, 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 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 ante no se motivaba ninguno”; reconocimiento de sus ritmos y estilos de aprendizaje “hay chicos muy pilos, de una lógica que hacen todo en la cabeza, pero no pueden plásmalo algorítmicamente pero dan respuestas correctas y hay uno que puede hacer? Nada porque... quien es uno para decir si esa persona sabe o no sabe” y de verbalizaciones motivantes frente a la tarea escolar de los estudiantes “nos dice háganlo, háganlo hasta que podamos”, “El profe nos quiere porque sabe que uno puede, que uno es inteligente”.

También se puede observar estados de indefensión por parte de los docentes cuando no encuentra estrategias 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”.

Con relación a la importancia que se le da al reconocimiento que reciben de sus estudiantes, algunos maestros lo relacionan con manifestaciones de afecto, 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”

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”

El análisis de la información está en un estado preliminar en su escritura.

A continuación presentamos 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 fundamentada en el teatro del oprimido, retomando el diagnóstico inicial (Martínez, 2006) y utilizando el relato

como dispositivo para reflexionar sobre la realidad y proponer otros mundos posibles de la vivencia del aula que mejoren el clima emocional de este espacio para de esta forma lograr el reconocimiento en la esfera de la sociedad civil de maestros y estudiantes, concentrado en este espacio escolar.

El teatro del oprimido es un método teatral sistematizado por el dramaturgo, actor, director y pedagogo teatral Brasileño Augusto Boal en los años sesenta. Nace de la necesidad de crear armas teatrales que funcionen para luchar contra las dictaduras desde una visión política y filosófica, en busca de un proyecto social, sus bases teóricas están en el marxismo y recientemente en 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 expresamos para generar emancipación y transformación" (Freire, 1970).

El teatro del oprimido cuenta con varias modalidades tales como teatro foro, teatro invisible y teatro estatua. En el teatro foro el público participa configurándose en artista y buscando otros mundos posibles en las situaciones cotidianas recreadas. En esta medida se basa en los grupos sociales, no en los individuos, para de esta manera reconfigurar los contextos al identificar las contradicciones, sentimientos, acciones, interrelaciones. En esta modalidad todos los participantes son actores y todos son espectadores, todos tiene derecho de ser escuchados y el deber de escuchar. En el teatro invisible un grupo que actuará prepara una puesta en escena en la que se ponga en evidencia un conflicto, está se desarrolla en un lugar público especialmente adecuado para el planteamiento del problema; el propio público que asiste puede participar del problema y hacer una reflexión sobre el mismo. En el teatro imagen los espectadores forman un grupo de estatuas que reflejen una situación real de un problema concreto, después se forma otra imagen en estatuas que refleje el estado ideal al que les gustaría llegar. Posteriormente se construyen imágenes de transición desde 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 propuesta desde 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, esto es, sucede en el plano de la acción y de la subjetividad. La acción hace referencia a las situaciones como tal. La conciencia tiene que ver con el saber, sentimientos, pensamientos o lo que dejan de saber, pensar o sentir los que participan en la acción del relato (Bruner, 2004). Por estas características, el relato hace que el espectador ingrese en la vida y la mente de los personajes de la historia, generando empatía (Idem) y se constituye en un dispositivo que facilita la reflexión sobre la vida del aula, por parte de maestros y estudiantes, al acceder a sus percepciones sobre la realidad escolar.

Confiamos en que esta estrategia permita representarnos una interacción (entre docentes y estudiantes) para 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, 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 desencadenan posibles ajustes a la misma (Martínez, 2006).

Conclusiones

Las relaciones, palabras, acciones de estudiantes y maestros comienzan a ser develadas desde las necesidades 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 permitan transformar las vivencias e interacciones.

La unidad de análisis por excelencia en este estudio es la palabra que en sí misma contiene un soporte emocional, es en esta medida que 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 que permite unir la emoción, mente y cuerpo, haciendo que actúen como puertas de acceso y canales de intercambio de energía entre docentes y estudiantes (Casassus, 2007).

Realizar un trabajo como el planteado en este estudio es imposible sin la complicidad de los maestros y estudiantes participantes, quienes abren las puertas para que se pueda hacer un acercamiento 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 de Teatro del oprimido, desde los relatos y las necesidades de estudiantes y maestros.

Hacer un análisis desde las necesidades de ambos actores permite minimizar situaciones de juzgamiento de las prácticas docentes y de las acciones de los estudiantes, sin perder la visión del acto pedagógico como relación y en consecuencia como emoción.

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: recuperado septiembre 1 de 2016- 6:35 pm.
- Chaux, E. (2013). Educación convivencia y agresión escolar. Colombia: Taurus.
- Fontana, D. (1995). La disciplina en el aula. Madrid: Santillana. G
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. 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/, Plaza y Valdés, México.

Posner, G. (2005). Análisis del Currículo (págs. 3-28). Bogotá, Colombia: McGraw Hill.

Magendzo, A. (1996). Currículo, educación para la democracia en la modernidad. Colombia: PIIIE.

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/publicaciones/sociología/articulos/26/2603-Tello.pdf>

Valdés, A. (2006). La triangulación como técnica de cientificidad 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.

3.5 Derechos y emociones... moderadores de acoso escolar para la generación de territorios de paz (1)

Luís Fernando Morales Suarez
lfmoraless@unal.edu.co

El problema:

Justificación del problema

Si bien es cierto desde la misma constitución de las garantías propuestas por los derechos humanos en los siglos XVIII y XIX la escuela colombiana ha sido centro de su promulgación. Las realidades han mostrado que esta institución por diferentes motivos que pasan por la masificación, el contexto, las pugnas ideológicas, o muchas otras motivaciones que no son objeto de esta investigación han generado en muchos casos

más lugares de desprotección y sentimientos de victimización en los sujetos estudiantes que verdaderos procesos de construcción de ciudadanía justa, convivencial y crítica.

La escuela colombiana ha pasado muchas veces por formularse como segregadora, diseñada para clases económicas o políticas determinantes, ha impedido el ingreso a otras razas, etnias y culturas en otras épocas, ha diseñado todo un andamiaje educativo encaminado a minimizar a la mujer desde un discurso patriarcal y más recientemente, ha sido en muchos casos incapaz de incluir en la misma, poblaciones con discapacidades y falta de oportunidades. Por ello hoy, si bien se avanza cada vez más así sea desde la formalización e institucionalización para crecer en un escuela globalizante, lo cierto es que el camino de los derechos para niñas, niños y jóvenes aun es largo en lo referido a la posibilidad de lograr una escuela que les brinde más allá de la carga cognitiva de las disciplinas un libre desarrollo, protección, y capacidad de crítica como base de la conformación de la ciudadanía y la construcción de territorios de paz. De aquí el centro de nuestra preocupación como propuesta de investigación y proyecto de Transversalización curricular, está basado en el cuidado, la visibilización del maltrato y acoso escolar como figura existente, y la escucha e indagación sobre las causas de su generación, en una comunidad con fuertes rasgos patriarcales y con un posicionamiento familiar con una gran carga de costumbrismo rural violento en el manejo situacional y con un marcado deterioro de la comunicación y las emociones como componente de construcción vital en las relaciones humanas.

Propuesta de investigación:

Comprendiendo la complejidad de la escuela en contextos de necesidades básicas insatisfechas atadas a contextualizaciones de territorios conformados por grandes masas de poblaciones desplazadas del conflicto interno colombiano como la de nuestra institución educativa, la preocupación que nos convoca se ha venido cifrando específicamente en la observancia del acoso escolar al interior de la escuela, su visibilización como factor determinante en el desconocimiento de los derechos humanos de las niñas, niños y jóvenes y principal problema de convivencia escolar, y más allá de su condena el acercamiento a su comprensión, clasificación, y mitigación avanzando a una escuela como territorio de paz.

Pregunta principal

¿Cómo se hace posible minimizar el acoso escolar como figura relacional entre los sujetos que componen el ambiente escolar?

Preguntas auxiliares

- ¿Qué papel aportan las emociones en el desarrollo del acoso escolar?
- ¿Cómo influyen las relaciones familiares y de 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 los rasgos emocionales en los comportamientos tanto de víctima como de victimario de acosos escolar en la IED Sierra Morena.
- Determinar el lugar familiar en la condición de víctima y victimario de acoso escolar

Mapa de conceptos:

No allegaremos descripciones o teorizaciones que serían múltiples desde las diferentes tesis y teorías que convocan unas subjetividades específicas para la comprensión de los diferentes conceptos surgidos. Por ello simplemente nos atrevemos a desarrollar el concepto será como entendido para la presente investigación, aunque en la variabilidad observada en los diferentes momentos que se posee cada concepto si harán necesarios escenarios de comprensión según diferentes autores o tesis conceptuales.

Los siguientes Conceptos principales surgen de la pregunta planteada y sus relaciones entre sí:

Escuela: múltiples son las acepciones para explicar esta institución milenaria que congrega en general niñas, niños y jóvenes para desde diferentes posturas inducirlos a diferentes procesos, para este rastreo entendida social y legalmente como lugar de control e inducción social pero desde la postura de este proyecto como un lugar con la pretensión de generar autonomía, determinación, pensamiento crítico y territorio de acuerdos y convivencia.

Contexto: Entendido para esta investigación como el lugar cercano y vecino que determina el sujeto y su accionar en una relación mutua de influencia entre sujeto-contexto y contexto-sujeto.

Familia: No es fácil definir familia pues el concepto hoy gana una concepción más amplia que simplemente decir que son un grupo de personas que comparten parentesco consanguíneo, o simplemente como la célula básica de la sociedad, así que para este proyecto será entendido como las personas que rodean en convivencia diaria al sujeto estudiante.

Emociones: Será entendida como una situación generada o instalada en el sujeto, tomaremos su descripción inicial desde su etimología del latín “emotio “ - “emotionis” de “e- moveré” ...entendida como algo “que saca a uno de su estado habitual” , que moviliza a el sujeto “lo hace mover “ de latín “e- moveré”, estará por determinarse si son reacciones, estímulos, si son sensaciones o sentimientos en su momento desde diferentes posturas teóricas se posicionara la determinación de las mismas.

Acoso: entendida para esta investigación como hostigamiento, persecución, molestia, o maltrato de un sujeto o grupo de sujetos a otro sujeto individual o grupal.

Los principales conceptos surgidos de la pregunta problema se posicionan y relacionan espacialmente en la ESCUELA como espacio vital y lugar de observación y análisis, que convoca los diferentes actores participantes, venidos de diferentes CONTEXTOS y figuraciones FAMILIARES diversas, que instalan o subjetivan en los sujetos estudiantes, junto con el entorno que los rodea . Situaciones EMOCIONALES y relacionales que influyen directamente en la configuración como categoría del ACOSO escolar.

Mapa de contextos:**Escenarios de construcción investigativa:**

El Colegio: El hogar y la Casa: Lo Barrial y contextual

Es el sitio de mayor rastreo frente a que allí se desarrollan la mayoría de actividades escolares y se encuentran las situaciones convivenciales y de acoso objeto de esta investigación.

Lugar necesario de rastreo pues determina según la investigación las causas o consecuencias de gran parte de los actos de violencia o acoso que luego se repiten o vinculan en los sitios de permanencia extraescolar. Lugares de seguimiento que conforman en muchos casos escenarios de prácticas violentas en muchos casos, o de vinculación con bandas que repercuten en la vida escolar interna y las relaciones de los estudiantes.

Identificación y contextualización de la institución y los estudiantes:

Esta investigación se viene desarrollando en la IED Sierra Morena que se encuentra ubicada en los límites de Bogotá en la localidad de Ciudad Bolívar con el municipio de Soacha colinda con los barrios Cazucá y Ciudadela sucre de este municipio y por su extensión geográfica que cubren sus 4 sedes su contextualización territorial la ubica entre los barrios Caracolí, potosí, santa Viviana, Jerusalén, sierra morena y Arborizadora alta.

La institución cuenta con una matrícula cercana a los 6000 estudiantes en sus 4 sedes y con jornada mañana tarde y fin de semana el rango de edad de población que se sirve de la institución está desde los 4 años en los grados de preescolar hasta 18 años en jornada regular y edades máximas cercanas a los 50 años en la jornada de fin de semana.

La población sujeto de desarrollo del proyecto investigativo se encuentra en el ciclo 3, grados quinto, sexto y séptimo edades entre los 9 y 15 años con la intención de avanzar a extender la muestra a más cursos, poblaciones y edades.

El proyecto pedagógico de investigación:

El reconocimiento dejó ver que la problemática institucional necesitaba con mayor abordaje los proyectos que promovían la convivencia escolar y las buenas relaciones entre los estudiantes, evidenciando que el gran conformador o generador de ambientes tensos, conflictivos y de desestabilidad convivencial era el acoso escolar en diferentes configuraciones, ubicado en la institución, desde relaciones de poder y posicionamiento de los estudiantes y su posibilidad de existir y subsistir en una escuela que por su contexto es hostil.

Surgido como un problema y pregunta de investigación el tema acoso escolar, desde el año 2012 nos propusimos construir una estrategia de visualización y abordaje de esta

problemática; inicialmente caracterizamos las condiciones de existencia de acoso estudiantil , tipos, modos, maneras e impacto en la condición emocional, sociable y cognitiva y frente a ello propusimos el segundo paso que fue como abordarlas y allí más allá de los productos media, audiovisuales, de prensa y las actividades de reconciliación y convivencia avanzamos en la consecución de productos analíticos que nos permitieran comprender el fenómeno, esto básicamente para responder que la intención fundamental es minimizar el acoso escolar, esperando que un ejercicio constante de socialización de los derechos humanos, vinculado con 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, dejando como intención un ejercicio de respeto a la integridad física, mental, sentimental, relacional, y colectiva del otro, de los otros un “bien estar”, basado en el reflejo de “mis sentidos” y “emociones”.

Estado del arte:

En general el tema es de recurrencia actual, y la bibliografía extensa tanto internacional como nacionalmente 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 Yajasiel Ramírez (2011) , o “Tipificación de estudiantes: ¿Cómo trascender la mirada sobre el acoso escolar? De Stefani Castaño son tres documentos abordados por este estudio, los que proponen una mirada globalizante de la problemática percibida como de gran influencia externa en especial la familiar, así como también del contexto en las maneras y modos como se patentiza el acoso en diferentes espacios escolares con determinantes muchas veces socio-económicos.

Desde esta percepción de ataduras sociológicas el ambiente encuentra un lugar vital en la conformación de la categoría problemática mirada, que compartimos en este estudio.

Igualmente es importante mencionar el marco legal establecido para este análisis que es amplio y detallado la Sentencia T-562/14, el código de infancia y adolescencia, y para el marco institucional del colegio su manual de convivencia.

Se avanza en el análisis de más bibliografía pertinente especialmente en estudios de caso en la ciudad de Bogotá.

Marco teórico:

En los desarrollos de construcción planteados por el colectivo de investigación frente a los problemas expuestos se han desarrollado diferentes búsquedas teóricas que consoliden cada fase propuesta en la metodología planteada, inicialmente se ha desarrollado una búsqueda de reconocimiento e 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 inicialmente se ha avanzado en material sobre teoría de los derechos y teoría constitucional documentos de John Rawls como “Derecho de gentes: y una revisión de la razón pública”(2001), “La justicia como equidad. Una reformulación(2002), y “Teoría de la Justicia”(2003), 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 , esto muy en el sentido de la “posición original “ y el “velo de la ignorancia”, tesis

propuestas por Rawls , 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 en los sujetos del estudio vencer las contradicciones y enfrentamientos por preconceptos.

Para apoyar este apartado también usamos materiales y sentencias del legislativo y la corte constitucional colombiana con respecto al tema para posicionar sentidos de construcción social desde el marco legal existente.

Para el rastreo de emociones y la percepción comprensiva de ellas, documentos como el de Martha Nussbaum, Paisajes del pensamiento (Nussbaum 2008) presenta la exposición más amplia y detallada hasta ahora de la teoría de las emociones, que Martha Nussbaum ha venido desarrollando en libros como (Justicia poética 1997), o incluso (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 de importancia para el individuo y su proyecto de vida y 3) implican otorgarle una 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 detallamos inicialmente algunos preceptos del más importante autor y pionero en la pregunta por la Memoria Paul Ricoeur quien refiriéndose a la memoria atada a la narración surgida de la misma propone

“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 los desarrollos propuestos en 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)

Así también en este apartado 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 Días, donde a partir de las narrativas trágicas de 30 familias víctimas del conflicto armado se evidencia el carácter testimonial de la narración y se posibilita ver como la acción violenta vulnera la condición humana , la intimidad, y los vínculos familiares además de donde se eliminan abruptamente los derechos de los individuos, este documento construye un gran apartado metodológico de él que nos valemos para avanzar en la captura de información testimonial.

Otros autores y tesis abordados son Alexis Ruiz. (Pedagogía del post conflicto) y la Teoría cognitiva-evaluativa desde Baruch Spinoza, Donald Winnicott así como algunas tesis sobre conceptos como memoria e historia.

Las estrategias de investigación:

Desarrollo de la operatividad del proyecto:

Etapas:

Epistemología:

Esta investigación se desarrolla en el ámbito cualitativo, y en especial se desarrolla en la vertiente de la investigación social interdisciplinaria de segundo orden.

La investigación se inscribe en las Ciencias sociales, se trata de un estudio de carácter cualitativo, adelantado a partir de la metodología de análisis documental inicialmente, atada a la construcción posterior de ejercicios prácticos de visibilización y determinada a lograr un gran apartado de fuente testimonial y narrativa sobre el tema específico del acoso escolar.

Por ello la presente investigación se determina en una relación de alimentación y retroalimentación mutua entre el análisis de una población sujeto, sus discursos tesis e intereses y el investigador, basada en la confianza mutua y unas relaciones no jerarquizadas de investigador, investigado de aquí que la propuesta investigativa tiene 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)

Permite determinar sujetos de poder insertos en un contexto que no solo determinan al investigado sino al investigador, o 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 la visibilización de las posibles situaciones escolares de acoso (a el otro, a los otros) por medio de productos escriturales, Fotográficos y audio visuales.

La construcción de material educativo así:

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: Fase de testimonio y narrativa:

Este desarrollo está en el camino de 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 historia oral, memoria y sobretodo narrativa desde las emociones apoyándonos en autores y abordajes que de manera similar trabajan esta metodología:

Hallazgos y estrategias de minimización: esta etapa está en construcción y desarrollo, luego del pilotaje nos permitirá detallar con gran claridad componentes, causas, consecuencias, posibilidades de minimización, herramientas de conciliación y disminución de situaciones de acoso.

Avances o antecedentes que tiene su propuesta pedagógica

Tiempos de aplicación:

Pues de manera reducida desde el 2012 con pequeños grupos de trabajo, en la fase 1, fase 2 y la fase 4, pero entre 2014 y 2016 se amplía.

Algunos hallazgos:

La comprensión de la violencia escolar toma tono cuando reconocemos en los entornos escolares , familiares , contextuales , y de cuidado, las dificultades que concurren en la escuela vinculadas a el tipo y características del entorno social y cultural que genera situaciones de acoso, por ello al buscar una sola razón para tratar de mediar o explicar focos de la conformación violenta de las situaciones de acoso, no podríamos pensar en un solo factor de conformación para nuestro caso específico , pero si determinar algunos hallazgos que podrían dar inicios a un rastreo de confluencia de actores, lugares y situaciones que someramente citaremos a continuación y que están atadas al contacto físico, social y presencial, sin abordar otros posibles causas que como sugiere la bibliografía constantemente su influencia aportan a razones de conformación de acosos como los medios de comunicación, grupos urbanos, barrismo y redes sociales , pero 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) avanzaríamos hacia otras descripciones que extienden en actores, plataformas y situaciones pero nos parece que esta descripción plantea con claridad que significa esta figura, desde allí este proyecto investigativo logro determinar en los hallazgos algunos posibles lugares comunes en actores, situaciones o espacios:

Del sujeto atacante al sujeto víctima:

Nuestro objeto de estudio, los sujetos estudiantes al interior del espacio escolar muestran que el acoso escolar podría detallar un sentido de desarrollo en un momento específico de la conformación de la personalidad en este rango de edad inicialmente, y no se remite únicamente a categorizaciones de un género, condición o raza sino que lo encontramos en todo tipo de sujetos estudiantes. ¿En qué época o edad? es difícil de detallar, pues existen víctimas y victimarios desde los primeros grados de primaria hasta a los últimos grados de secundaria, pero específicamente el ciclo 3 mostro en algunas visibilización que las edades propuestas están detalladas en un momento de conformación de la personalidad en la cual los factores externos influyen fuertemente en las relaciones que

se establecen entre los sujetos estudiantes, la característica gregaria de agrupación, como factor de visibilización y la familia y el contexto como impulsores externos, mostraron que el acoso desde el sujeto victimario se dio con la intención de posicionarlo en el grupo de líder o cercano al líder reconocido, darle un lugar, "con el propósito de establecer una relación de dominancia que les reporte una gratificación social y/o individual (García, 1997, pg.51,56) esta relación de dominación muestra 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 desarrollo de la investigación ha venido demostrando que el acoso escolar se refleja como espejo de las variaciones comportamentales sucedidas como efecto de las relaciones interpersonales familiares, de cuidado, de cercanía o contexto, testimonios de abusadores o denominados victimarios de actos de acoso escolar dejan ver que su relación familiar o de cuidado ha pasado por escenarios de abuso y maltrato familiarmente en su mayoría, aunque también de contextos barriales conflictivos y se reflejan estos comportamientos en los testimonios como el 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 también es bueno aclarar que la crianza de algunos de los llamados "niños tiranos" también es una motivación familiar que expone las fallas que ellos luego llevan al colegio, la educación sin control, sin reglas 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 avisparlos...

En construcción...

De lo institucional:

Como se detalló en la introducción unas de las razones que proponen esta investigación está cifrada en el papel de la institución y desde allí también encontraremos motivaciones o situaciones generadoras de acoso escolar fundamentalmente desde lo formal institucional ubicadas especialmente en el 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 constantes frente a los victimarios no es mediada por ningún

actor llevando a la desprotección y falta de atención que es aprovechada y tomada con regularidad para ejecutar acciones de acoso por parte del abusador generando cada vez más escenarios escolares tensionantes y dejando en evidencia el desinterés de abordaje 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 esta aun en desarrollo, y en fase de implementación, no sería formalmente real poder concluir aun lecturas que posibiliten la construcciones de tesis posibles, sin embargo la insinuación, visibilización, productos de socialización, salidas y sobretudo la recolección de narrativas, notamos ha puesto el tema en el tapete en la institución y ha hecho pensar la necesidad de maximizar acciones, y posibilidades para con el trabajo suficiente reducir el acoso escolar como figuración 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 las bajas de situaciones sucedidas sentimos que identificar a tiempo el problema ha minimizado las situaciones problémicas 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 “¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE MEMORIAS? Los trabajos de la memoria 2002 siglo 21 editores Madrid España
- Martínez morales Edgar Mauricio “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 2014.
- Myers, David G. Psicología. Buenos aires. Panamericana. 2005
- 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”. Instituto de Innovación educativa y Desarrollo directivo. Madrid, 2005.
- Quintero Mejía Marieta y Ramírez Giraldo Juan Pablo. Narraciones, memorias y ciudadanía. Desplazamiento forzado. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas 2009.
- Quintero, M. (2011). Justificaciones y narraciones orientaciones teóricas e investigativas en la formación ética y política. Unpublished manuscript, Bogotá.
- Rawls, J (2001) El derecho de gentes y Una revisión de la idea de razón pública, Paidós Ibérica.
- Rawls, J (2002) La justicia como equidad, Tecnos.
- Rawls, J. (2003). Teoría de la justicia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur Paul, Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico. Siglo 21 editores. México
- 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.

3.6 Texto construido colectivamente por el líder y los docentes del nodo 2

El reto de la investigación pasa por atreverse a mirar con otros ojos la realidad que nos circunda. Y dicha realidad se expresa en los espacios pedagógicos en los que se hace acto nuestra vocación docente. El Proyecto “CONSTRUCCIÓN DE TERRITORIOS DE PAZ: SUBJETIVACIONES, RESISTENCIAS CIUDADANAS Y PEDAGOGÍAS PARA LA NOVIOLENCIA” nos ha permitido acercarnos con mirada investigativa al acontecer diario de la experiencia profesional de los docentes participantes. Nos hemos escuchado respetuosamente, hemos opinado y aprendido colectivamente de los relatos compartidos, nos hemos ido apropiando, poco a poco, de la importancia de develar cómo somos hijos e hijas de una época en la que las preguntas se tornan casi más importantes que las respuestas, de un momento histórico en que nuestras certezas parecen incapaces de dar cuenta de la vida y surge la necesidad de atrevernos a buscar sin conocer la llegada, en medio de la incertidumbre, pero con la alegría y satisfacción que produce el disfrutar el camino.

No es fácil, en una educación basada en respuestas, asumir preguntas y valorar percepciones inacabadas. Llevamos muchos años hablando de la importancia de los procesos y seguimos enseñando verdades y evaluando resultados.

En este proyecto nos hemos acercado a los elementos que caracterizan la cultura hegemónica con el fin de develar las líneas de fuga que ya son hechos, pero que nos cuesta trabajo visibilizar y potenciar porque se salen de las lógicas aprendidas, a través de las cuales miramos y comprendemos la realidad. Al conjunto de estas nuevas formas

de hacer y pensar le hemos llamado “cultura emergente de la noviolencia”. Sus manifestaciones se expresan, paradójicamente, en medio de la repetición de los imaginarios culturales aprendidos, pero ya no responden a ellos. Y con el objetivo de ver y dar testimonio de dichas manifestaciones es que hemos asumido nuestras reflexiones investigativas, acercándonos con mirada atenta a nuestra cotidianidad docente.

Y nos hemos descubierto red en el compartir. Las redes no son solo espacios organizativos, al menos no desde aquella concepción que nos hace creer que la organización social pasa por la jerarquización de los mismos. Son también la evidencia de que hay otras personas que asumen riesgos, motivados por la vida que se expresa en los niños, las niñas y adolescentes que retan nuestra vocación de maestros; podríamos decir que somos una red que se define desde las búsquedas de nuevas formas de acercarnos a los haceres cotidianos, una red que pretende evidenciar los tránsitos culturales, entendiendo por ellos nuevas formas de ser y hacer, nuevas maneras de relacionarnos. Somos una red de docentes porque descubrimos que el compartir las experiencias nos permea y nos conmueve, y entendemos la importancia de multiplicar las reflexiones que nos suscitan. Nos descubrimos como tal y tomamos la decisión de multiplicar nuestros encuentros más allá de este diplomado que nos permitió encontrarnos.

Las reflexiones investigativas que siguen son el resultado de este proceso colectivo. Con formas distintas, porque responden a lo que cada quien es y a sus retos particulares definidos por el entorno, cada docente ha plasmado y enriquecido, con los aportes de sus compañeros y compañeras, experiencias que dan cuenta de este proceso social en el que nos hemos reconocido.

Andrea Mikán plantea la ética del cuidado como una posibilidad de hacer del lugar de la escuela un espacio para curar las heridas de la guerra, para construir empatías que nos permitan ejercer la solidaridad entre iguales. Plantea la fuerza política del amor y su capacidad para transformar a través de la compasión y la reciprocidad.

Por su parte **Angie Quimbay** nos pone a reflexionar sobre cómo la división entre quien sabe y quien no sabe, establece una relación de poder que nos lleva a desconocer y descalificar el mundo de los niños, las niñas y los jóvenes.

James Frank Becerra hace una vital reflexión sobre las múltiples dimensiones de la escuela como espacio de vida, en donde la mediación artística se torna fundamental.

Por su parte **Zulma Delgado** nos trae una reflexión muy importante sobre la necesidad de vincular a la educación formas experienciales que nos conecten vitalmente con el entorno, trascendiendo las metodologías basadas en las fronteras disciplinares.

El profesor **Antonio José Puentes** nos relata un caso de violencia al interior de su colegio que pudo ser resuelto positivamente gracias a la experiencia que les ha dado el proyecto de “Convivencia saludable”, resaltando la importancia pedagógica de hacer de toda situación problemática una oportunidad para el aprendizaje colectivo.

Por su parte **Anie Meza** nos comparte una importante reflexión producto de su investigación en torno a la vivencia de la sexualidad en los colegios, permitiéndonos ver la complejidad de los cambios que se hacen necesarios.

Cristian Verano da cuenta de la importancia de la memoria y de cómo, si el entorno escolar lo permite y lo promueve, puede convertirse en un instrumento de construcción de sentido no sólo de los niños y las niñas, sino también de todo el quehacer educativo.

Viviana Ramírez nos propone una reflexión en torno a la necesidad de hacer de la escuela un espacio de transformación profunda de los imaginarios de género, a partir de prácticas concretas que hagan realidad nuevas formas relación y de vivir la subjetividad desde la diversidad. En este mismo sentido, **Maribel Sandoval**, a partir del testimonio de un estudiante, nos ayuda a observar cómo la realidad cultural se va transformando, en proceso, sin que nos atrevamos a abandonar del todo el repetir esquemas que nos dan seguridad.

Paola Herrera nos trae una reflexión acerca de la capacidad de la escuela para dar respuesta a los intereses de los y las estudiantes y cómo, en muchas ocasiones, no sabe reconocer sus capacidades cuando no responden a la normatividad que impera. También nos introduce en la necesidad de auscultar nuestras prácticas como maestros para no hacer del ámbito educativo una reproducción de los imaginarios atávicos hegemónicos.

Mónica Medina parte de una reflexión sobre una situación personal para, desde allí, profundizar en la necesidad de aportar pequeños cambios que vayan generando una transformación profunda de la cultura que nos hegemoniza.

Mary Pacheco nos refiere a los laboratorios de familia y centra su reflexión en cómo en ellos se están gestando transformaciones en la perspectiva de la no violencia.

Adriana Córdoba, con su relato, nos hace pensar en la importancia de conocer las historias de los estudiantes y su entorno, con el fin de hacer de la escuela un lugar en el que ellos sientan que se recogen sus saberes.

Tengo que confesar que ha sido un verdadero placer acompañar este proceso de aprendizaje colectivo. Cada encuentro nos reveló no sólo el quehacer sino el ser profundo de cada maestro y cada maestra; sus preocupaciones vitales, sus esfuerzos por transformar su entorno, a pesar y por encima de las rigideces institucionales y gubernamentales. Estoy profundamente agradecido con ellas y ellos.

Carlos Eduardo Martínez Hincapié⁶⁵

⁶⁵ Coordinador y docente del módulo de no violencia y transformaciones culturales. Doctor en Paz, Conflictos y Democracia. Director de la Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía de UNIMINUTO.

3.6.1 “Estudiando, cuidando y parchando, ética del cuidado, estrategia para el postconflicto

Andrea Inés Mikán Rojas⁶⁶

Repensar la dimensión ética y política en la academia dentro de un escenario de cultura de paz y posconflicto, significa establecer acuerdos sobre algunos mínimos que nos permitan hallar nuevas maneras de estar juntos. La ética del cuidado brinda posibilidades 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 inherente al ser humano y la necesidad del hombre para solucionarlo, señalando: “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 considera la relación existente entre la ética del cuidado y la teoría de la noviolencia, como alternativas para el manejo de los conflictos en tanto las dos coinciden en que “no se debe dañar a nadie”.

Considerar la ética del cuidado orientada al posconflicto en el escenario de la escuela, constituye una propuesta pedagógica que le apuesta a la reconstrucción de subjetividades y una 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 para pasar al cuidado del otro.

Los sujetos que ha construido 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 algunas ocasiones les revictimiza. En medio de este panorama se complejiza aún más la posibilidad 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 oportunidad de reconciliación y restablecimiento de sí mismos.

Algunas de las víctimas que ha dejado el conflicto llegan a la escuela en busca de oportunidades de ser, aprender y formarse; pero ¿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 de la fase del 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

⁶⁶ Docente del colegio Florentino González

las emociones de las víctimas y éstas encuentren verdaderas posibilidades de autocuidado y se sientan cuidados por parte de los demás, en el restablecimiento de sus derechos y dignidad.

En el informe Basta Ya (2013), se hace una reflexión acerca del papel de 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 la formación de las siguientes generaciones para que se expresen libremente, pues como asegura Freire (1970) “hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa” (p.74).

Nussbaum (2012) considera que una 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 mantener una democracia en la 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 se debe apuntar a mover las emociones y los sentimientos de los estudiantes, en donde “la comprensión y la empatía le ganen la batalla al miedo y al odio” (p.68). Desde su punto de vista trabajar con las emociones que mueven a los individuos, en este caso dentro del conflicto colombiano, permitiría cambiar la interiorización del daño causado y reemplazar dichos sentimientos y emociones por otras relacionadas con el perdón y la reconciliación, lo cual a mediano plazo conllevaría a evitar la repetición de estos procesos violentos.

Para Nussbaum (2008), el amor se manifiesta en la afectación que sentimos los seres humanos ante situaciones que evidencian la vulnerabilidad de los demás; a través de esta emoción se estructuran relaciones de cuidado hacia el otro. Para el caso del posconflicto desarrollar esa emoción en los estudiantes generaría la posibilidad de 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 fortaleciendo 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 a los que tiene acceso, 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 éstas están mediadas por el cuidado, es más factible que se disminuya la violencia y se abra paso a una generación de paz, que no tiene afán por eliminar el conflicto, sino que ha 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 agentes públicos y comunitarios. Los temas del cuidado han sido incluidos en la agenda nacional en los planes de desarrollo 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 van fundamentalmente dirigidos a las madres para que garanticen el cuidado de los niños y de las familias, evidenciando una tendencia hacia la perspectiva de género, que asume el cuidado como una característica propia de las mujeres.

La barrera que hay que superar es la obligación moral del ejercicio del cuidado 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 refiere el hecho de 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); lo anterior 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 le 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) y cuando un ser humano se siente bien responde en su hacer de manera positiva y su aporte a la sociedad redundará en beneficio individual y colectivo.

Finalmente, es importante tener en cuenta que aunque las presiones de las políticas económicas capitalistas han impactado a la escuela y que a su vez las políticas educativas actuales responden a los intereses del mercado, nos encontramos dentro de un proceso de paz que pretende reconstruir tejido social; y el sistema educativo debe resolverse ante la dualidad de formar máquinas utilitarias para el sistema productivo o formar ciudadanos críticos.

Bueno, pero hubo un punto de quiebre en todo esto....

En medio de una clase de política, vimos un video “participá o mámate la politiquería”, con la intención de abordar el tema de los mecanismos de participación ciudadana, haciendo un intento por pasar del terreno de la teoría a la práctica. Tomando un caso real en el que se describiera el proceso o trámite para ejercerlos, 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”; su palabra me sorprendió por lo que le pregunté, a ver cuéntame, ¿qué sabes? El chico se quedó un instante en silencio como quien busca en sus recuerdos, 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”, a lo que 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?.

Me detuve a leer el escrito a mano de la señora, una carta al presidente efectivamente, sólo que no se trataba de un caso médico, era una de esas historias sobre una familia desplazada, expulsada de su territorio y que ahora en Bogotá, había sido desafiliada del programa de atención a víctimas; la madre de tres muchachos solicitaba de manera desesperada la ayuda de la máxima autoridad del estado para ser reintegrada al programa, para así contar con los beneficios que esto representaba.

Al terminar, Ardila seguía ahí parado a mi lado, con ojos negros humedecidos, se le notaba cierta tensión, estaba esperando qué respuesta le daría una profe, que constantemente habla de asuntos políticos, de la relación estado-ciudadanos; y mientras tanto yo, sólo atiné a preguntar sobre qué respuesta habían obtenido y le propuse otras alternativas de presión, sin querer evidenciar todos los cuestionamientos que se venían a la mente.

¿Por qué la sorpresa del caso? Por dos razones, la primera 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 ética del cuidado en el postconflicto.

Continuaba mirando a los jóvenes que tenía en el salón y pensaba “¿qué tantas 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.

Así mismo, evidenció que éstos 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 dice “Aquí estoy ahora muéstrame cómo es eso de la ética del cuidado, qué es eso de estudiar, cuidar y parchar”.

3.6.2 AJU ARQUITECTO SOCIAL: Relato de una experiencia para la reconstrucción de la convivencia escolar.

Angie Quimbay Rincón⁶⁷

Explorar los imaginarios, las narrativas y las rutas⁶⁸ 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 construyen 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 de estudiantes y docentes que convierten la cotidianidad en una lucha de poderes entre unos y otros, emergiendo así problemas convivenciales que redundan en un ambiente escolar hostil.

Estas dinámicas están atravesadas por una reproducción constante de la cultura hegemónica, fundamentadas en la necesidad de dominarnos unos sobre los otros y de lograr que ese otro acepte y reconozca nuestra manera única e inamovible de entender el mundo, logrando una convivencia estable sobre el grito y el castigo.

AJU Arquitecto Social⁶⁹ 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 de capacidad de reacción de la comunidad educativa. Este proceso avanza con miras a deconstruir imaginarios imperantes de dominio del mundo adulto sobre el niño, niña o joven que presumimos están sobre el imaginario del “mal estudiante”, construyendo una nueva manera de abordar las situaciones que rebasan las capacidades del adulto y generar líneas de fuga para la transformación hacia una cultura Ajuista⁷⁰ de la Noviolencia.

Palabras claves: relato pedagógico, imaginarios.

Pertecemos a una cultura en la que nos enseñaron a obedecer, a cumplir con protocolos con los cuales regular el “buen actuar” y 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, tantas particularidades como miembros de la comunidad existen.

Al indagar sobre las percepciones existentes de cómo el docente aborda esas situaciones que salen de su “normalidad” y que impiden el trascurso de las dinámicas establecidas dentro de la institución, evidenciamos cómo reproducimos el modo de relacionarnos con ese mundo que nos circunda en cada uno de nuestros actos, e incluso más evidente aún, con el lenguaje que determina nuestras acciones.

⁶⁷ Docente con funciones de orientación de la IED Antonio José Uribe, Localidad 3- Santafé.

⁶⁸ Protocolos que seguimos para abordar una situación ya sea personal o colectiva (manuales).

⁶⁹ Antonio José Uribe.

⁷⁰ Cultura construida en la institución educativa.

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, es decir, ver en ese otro, alguien que me complementa para lograr procesos de éxito y significación verdadera. Este punto moviliza las metodologías pedagógicas del contexto educativo para que cada uno de sus miembros aprenda de mejor manera lo que la escuela enseña. Sin embargo se deberá valorar e integrar los imaginarios, saberes e intereses de ese otro “diferente” para garantizar sus derechos y, de esa manera, el proceso educativo.

Finalmente, la niñez ha sido invisibilizada en el contexto educativo, desconociendo sus potencialidades, pese a ser su “mayor recurso”. 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 potencializador 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 a partir de éstas, entender sus modos 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 más cercano de los relatos que nos habla de cómo soportar a ese diferente, reviste de un marco de santidad a 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 2º 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 imperantes en nuestra cultura, sobre lo bueno y lo malo, colocando al estudiante en situación de inferioridad. Sin embargo, también se generan relatos desde el campo de 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 y, en ocasiones, preferimos la seguridad que nos provee el manejo autoritario del poder.

“Compañeros yo si les voy a pedir un favor... no les celebran 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 4° de primaria.

El interés particular de continuar con esta investigación es construir una nueva forma de relacionarnos con esa infancia. No es fácil aceptar y reconocer que los niños y las niñas tienen en su cabeza y que tenemos que disponernos a escuchar para que surjan metodologías pedagógicas mágicas, que desde el lenguaje logren desplegar una nueva forma de entender la convivencia.

La importancia de una corriente historiográfica más bien reciente sobre la infancia, relacionada con la experiencia (cómo nos relacionamos con ella), asume la necesidad de centrarla 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 imposibilita ver (Herrera y Cárdenas, 2013), construyendo un sentido colectivo para lograr un lenguaje imperante de Noviolencia.

Narrativas imperantes en el contexto educativo aún por de-reconstruir.

“Los malos nos están sacando a los buenos”. Administrativo. Respuesta 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 4° de primaria.

“No encuentro la pertinencia de convocar a comité de convivencia... por cuanto en conversaciones con el grupo que participo en la agresión... se ha manejado la situación es mejor dejar eso así igual ya 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 a 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 2° de primaria en la entrega de boletines.

“pero harto hacemos si sancionamos a un estudiante y las orientadoras salen es a consentirlos y hablarles bonito... por eso es que los papas después vienen... los ponen en nuestra contra” Docente de artes en un Comité de Convivencia.

3.6.3 LA ESCUELA, ESPACIO VITAL. Ires y venires: formas alternativas de vivir y sentir la escuela

James Frank Becerra

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 van emergiendo y entrelazando 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: de matemáticas, inglés, educación artística y educación física, de ciencias sociales y de ciencias naturales, de valores y de 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 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 concebir 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, e instalarse en unas acciones que se muestran como una ruptura de las formas convencionales de educación, al implementar una serie de actividades para enriquecer la convivencia de los niños y niñas de básica primaria, desde una mirada alternativa a la usual, situando el consenso y el diálogo como opción para ese manejo inadecuado (con agresividad) de los conflictos convivenciales.

Los comportamientos inapropiados, inadecuados o incorrectos tienen sus 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 y 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 más bien al grado de sensibilidad ética y estética de los maestros por ofrecer un mejor 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 esas 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 abarcan 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 del ejercicio de manifestaciones artísticas sobre la convivencia, sino del aprovechar el espacio del ejercicio para vivenciar la convivencia en la práctica. Esto implica que 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; y 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 repercuten de manera avasallante en la escuela, entrando en ella como artillugos 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 de 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
- MARTÍNEZ, Carlos Eduardo. *De nuevo la vida: el poder de la no violencia y las transformaciones culturales*. 2a. Edición. Bogotá: Editorial Trillas de Colombia, 2015.

3.6.4 “CORPOGRAFIAS POR LA NOVIOLENCIA: *Formas de pensar la vida en la escuela*”.

Zulma Giovanna Delgado Ríos⁷¹



Palabras Claves: *Educación, Estética, Espiritualidad.*

El presente trabajo colaborativo, es producto de pensar las relaciones entre las líneas de educación, estética y 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. Por ello, 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 ideación y puesta en práctica del proyecto han sido desarrolladas por Zulma Delgado Ríos como docente en básica primaria, centrando reflexiones sobre la enseñanza en valores y la experiencia sensible sobre el propio cuerpo.

Imagen1. *Nosotros hicimos un cuerpo humano.*

En esta experiencia, la educación se propone como un encuentro sensible más allá de dominio disciplinar o ideológico de la trasmisión cultural; se aproxima al conocimiento a través de la relación de significados del sujeto consigo mismo y con su entorno, a aquello que le llamamos su naturaleza relacional con la cual se permite dar sentido a todo lo que se 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, mineral y vegetal; de acuerdo al contacto que hace con estas formas, el individuo se integra al mundo.

Esta particular experiencia que recae sobre el sujeto le permite reconocer desde su humanidad, aquella singularidad de habitar como órgano del mundo, en una educación que entiende 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; y así entender las dinámicas formativas en movimiento y acción, ir a los

⁷¹ 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.

elementos de la naturaleza fuego, aire, tierra y agua, reconocerlas, observarlas y experimentarlas en la pulsión del mismo ritmo interno del cuerpo, desde lo que se entiende como biopedagogías.

Para ello, 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, donde es primordial el encuentro del sujeto consigo mismo. Su cuerpo como altar de emociones y necesidades, de proyectos y esperanzas donde se reconoce los diferentes procesos de formación de la vida, que le permita a través del ejercicio corporal, la visualización y el diálogo, reconstruir las herramientas con las que el ser humano a través de la historia ha creado un mundo habitable. Ahora bien, 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 reconstrucción del sentido de vida dentro de la escuela.

De allí, que sea importante aclarar el concepto “Corpografías” como 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. Hechos ante los cuales, el cuerpo se ha tornado un concepto estático, jerárquico y de dominación por otra serie de teorías que priorizan la fragmentación y la especialización para su estudio. En oposición a ello, 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 en la construcción de culturas contemporáneas en las que, cada día es más común, reconocer la subjetividad, las interacciones sociales y las relaciones hacia una unidad significativa que vea más allá del estado de la materia, sublime la presencia del individuo como totalidad y como ser en unidad.

De esta manera, se proponen cuatro componentes a abordar durante la reflexión, los cuales nombro a continuación, y 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, donde se permita la formación tanto para docentes y estudiantes. En una dimensión integral desde la pedagogía, la estética y la espiritualidad como líneas transversales del proyecto, que permiten pensarnos en los fundamentos de la educación bajo un sentido profundamente 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.

Desde esta perspectiva, el presente proyecto pone en juego las tres líneas explicadas con anterioridad y permite comprender el carácter ético y contextual de la puesta en práctica en “Corpografías de paz”, es decir, capaz de reconocer el carácter holístico de la enseñanza, realizando algunos ejercicios docentes y vínculos socio-culturales desde 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, creativas, entre otras. Este proceso debe permitir al sujeto elaborar su proceso auto educativo, priorizando el conocimiento de sí.

Desde la transdisciplinariedad. La estética como lugar de reflexión.

Las consideraciones de creación artística frente al contenido formal y simbólico en la expresión han tomado gran valor desde el reconocimiento de la imagen como lugar de reflexión. Por tanto, el concepto estético tiende a ampliar la mirada relacional frente a los distintos discursos de lo artístico y sus contextos, a través del cual se profundiza en los vínculos entre la manera de producción visual, corporal, literaria, musical, entre otras, que guardan relación simbólica con el ejercicio del 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 acerca de la postura histórica y comparativa de la pedagogía moderna y posmoderna, estableciendo la comprensión de ciertos principios axiológicos, históricos, disciplinares y didácticos que articulan la docencia, la investigación y el compromiso social. La transdisciplinariedad permite nombrar la diversidad de lecturas y el trabajo colectivo en la comprensión de sentires, emociones y realidades ajustables a los problemas de la ontología, la psicología, la filosofía y la estética que necesitan ser desarrolladas en un espacio próximo a la potencia social en marcha propia de los discursos para la paz 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 corografía como maneras de enunciarse y potenciar las relaciones de significado sobre los contextos cotidianos. En contraposición a esta postura, la educación se ha referenciado bajo tendencias psicologistas de las sociedades tecnológicas, generalizado el olvido, el maltrato, la norma y los imaginarios atávicos hacia una sociedad que actúa por un imperativo domesticado, en una escala “normal” de la subvaloración de los sujetos, de sus necesidades corporales y trascendentales, donde pocas veces ocurren y se procuran expresiones emergentes sobre el sentido de lo educativo más allá del conocimiento positivista. Por ello, la propuesta como metodología de investigación interdisciplinaria desde las artes privilegia la corografía como modo de intercambio social

sensible, que permite la re-significación de los espacios cotidianos de la escuela donde sucede y emerge una re-valoración de la vida misma.

Prácticas noviolentas: ritualitos para la cotidianidad.

Ahora bien, en consonancia con el acto de consciencia sobre la educación y su eminente valor estético, se asumen los rituales como práctica profundamente espiritual, que deriva de un estado de atención permanente a diferentes elementos de significación dentro de la escuela, para lo cual, el proyecto ha establecido cuatro acuerdos por trabajar en la comunidad, a saber:

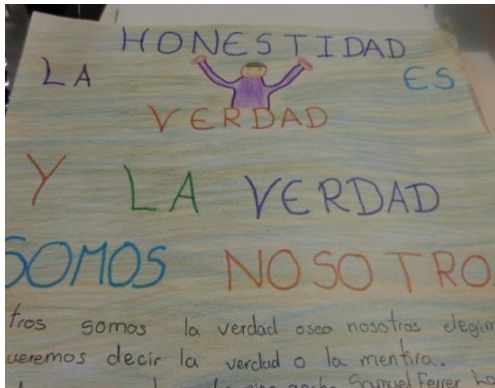
1. **Dimensión Grupal:** el territorio escolar y el cuerpo educado.
2. **Corpografías de la identidad:** representaciones del cuerpo a través de la cultura.
3. **Geografías de paz:** Estados de violencia sobre la corporalidad: el cuerpo como campo de batalla y otras vivencias criminales aceptadas socialmente. 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.

Es decir, el sujeto adquiere una consciencia de su cuerpo como objeto de paz. Dicho de otro modo, la visualización de sí mismos se ubica en los trasfondos psíquicos del colectivo, permitiendo que a través de la comprensión de lo simbólico personal se acceda a unas relaciones de equilibrio, que termina en una práctica educativa concreta, la cual tiene que ver con una concientización de la unión del cuerpo, mente y espíritu.



Imagen 2. La luz es el amor que tenemos por dentro y se refleja en ella y no dice groserías, ella trata bien a las otras personas.

En palabras de los niños 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, dentro de los cuales se destaca la felicidad, la paz, la alegría, el amor, la tranquilidad, entre otros.



Por lo anterior, consideramos 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*”, también, “*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 distintas creencias en torno a lo espiritual, es lo que se considera como una búsqueda imparcial de la verdad, en el cual, se aborda el cuerpo como objeto de conocimiento para llegar a estados concluyentes en la investigación que aportan al proceso de autoconocimiento y auto-realización.

Imagen 4. Visualización.



Finalmente, la propuesta metodológica es producto de una serie de encuentros educativos en un ejercicio constante de re-significación sobre los cuerpos silenciados por la violencia cotidiana, política o cultural que viven los estudiantes del colegio. Las propuestas pedagógicas en formación ciudadana, desde esta perspectiva busca superar la educación para la resolución pacífica del conflicto escolar, y se propone la concepción de cuerpos libres y respetuosos en el marco de las sociedades que nos inspiran 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. De hecho, 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.sergeraynauddeferriere.net/index.php?sect=obras/yyyy&headlines=false>

Delors, Jaques. (1996) La educación encierra un tesoro. Ediciones UNESCO, Paris.

Fernández Cruz y Domingo, J.M. (1999). Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado. Bilbao: ICE Univ. Deusto

Noel, U. Gabriel. (1998) Corporalidades Políticas e Instituciones, Buenos Aires. Popkewitz, T. S. Paradigmas e ideologías en investigación educativa. P. 62. Ed. Modarori.

Pérez, Pérez Cruz. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. Universidad de Valencia, facultad de filosofía y ciencias de la educación. Estudios pedagógicos N°25.

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, Heinz. (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>

3.6.5 UNA DECISIÓN PARA PENSAR: *Convivencia Saludable para La Paz*

Antonio José Puentes Blanco⁷²

Alguna vez, un joven estudiante impactó con una agresión física la vista de la mayoría de los integrantes y actores de la vida escolar, causando asombro institucional. Muchas miradas observaron el 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 ya la jornada de estudios estaba por terminar, era la tarde del 20 de mayo de 2016.

Tan visible fue el descontrol de este joven, que no solo agredió a un compañero, sino que lo hizo con uno más, y posteriormente logró el objetivo con un tercero; después de la

⁷²Director del Proyecto Convivencia Saludable, Colegio Jorge Eliécer Gaitán.

algarabía de grandes y chicos, vino el desconcierto de aquella película, que no era una película, sino un cuadro real.

Se sentía el escenario educativo, como si no lo fuera, y como si las orientaciones hacia los estudiantes fueran contrarias, y no se correspondieran con las sanas costumbres de un comportamiento, que no permite la agresión como solución a una o varias diferencias, en la vida personal y escolar.

Los comentarios de la comunidad, no se hicieron esperar, diciendo unos y otros, que ese joven no podía estar más ahí, pues era una reacción que en cualquier momento podía repetirse, y además 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 de agresión, podría ser con algo de mayor trascendencia, causando un daño mayor.

Dos gruesas líneas surgieron rápidamente, 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 de posiciones encontradas: en 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, llegó el caso a la coordinación, con el fin de tratar la situación y decidir la suerte de estos cuatro jóvenes, que habían ocasionado un escenario adverso para las relaciones convivenciales del colegio.

Para este tipo de situaciones aplica un receso parcial o definitivo, con el fin de que el orden y la disciplina se preserven, y se entienda 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, y que 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 donde participen todas las partes implicadas, y allí cada uno de los estudiantes plantea y 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 reunión a los cuatro estudiantes y a los padres de familia de cada uno de ellos, con la actuación de 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 separarse del sistema educativo, y que los estudiantes agredidos, víctimas de la situación, recibieran el restablecimiento de sus derechos.

Llegó el día esperado de la reunión, y todos a la expectativa del desenlace, y con los comentarios de que seguro para este joven sería el último día que pisara los espacios del colegio.

En estas reuniones los que hablan primero son los estudiantes, los adultos se dedican a escuchar para entender lo sucedido, y analizar la situación de cada uno de los protagonistas de los hechos.

Hablaron los estudiantes agredidos, y a los padres se les notaba la incomodidad de la presencia de aquel que los había agredido, se sentía la energía en contra de este muchacho que todo lo había perdido.

La palabra le correspondió al joven agresor, quien inició agachando la mirada, la cabeza, y casi que su rostro no se le veía, pues crispado se metió en su propio interior y de allí no quería salir.

Inició manifestando que todo lo aceptaba en medio de su arrepentimiento, pero que solo dejaba en las manos de cada uno de los asistentes una consideración, con el fin de que, cualquier decisión que se tomara, le ayudara a construir una vida mejor y llena de esperanza.

Las familias presentes miraban de un lado para otro, como desconcertadas en medio de su ira y seguridad de que aquello era una forma de evadir una responsabilidad evidente.

El muchacho continuó en su participación, diciendo que desde hacía mucho tiempo estos compañeros suyos venían hiriéndolo en lo más hondo de su corazón, lo que se tornó inaguantable.

Su único nombre era Rafael, porque no tenía nombre doble, y uno de sus compañeros alguna vez le dijo, Rafaelito. Para él eso era peor que si le hicieran la reminiscencia de su madre con las palabras más soeces del mundo, una ofensa en contra su dignidad, que superaba cualquier límite. Se lo había reiterado en varias ocasiones que nunca le gustaba que le llamaran de esa manera, y que por favor le pedía que nunca más lo llamara por Rafaelito, sino por Rafael como correspondía a su nombre de pila.

El muchacho aquel, por el contrario, inició una campaña de desprestigio en contra de este muchacho, que queriéndolo o no, fue tallando como una espada su corazón y su interior.

Como si hubieran apostado, los tres chicos agredidos, aquel día del suceso, 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 a él no le gustaba.

Lo llamaron con tono de burla, en punto norte, diciéndole el diminutivo y alargando la última vocal, se escuchó, Rafaelitoooooooooooooo y, lo peor, otro grito igual se escuchó de

inmediato. Luego de otro punto cardinal, que pareciera estar rodeado, se volvió a escuchar el grito, pero esta vez a distancia.

Volvía a repetirse el grito, consecutivamente, y daba la vuelta para tratar de ubicar a quien los pronunciaba. A medida que Rafael volvía a mirar de dónde venía la voz, ya se escuchaba la voz en otro lado, y aquella se callaba, y así sucesivamente, hasta que el eco se tornó inaguantable.

Transcurrieron algunas horas y a la distancia observó la cara feliz de uno de ellos indicándole que le tocaba el turno para seguir la rotación, con tan mala suerte que este muchacho, ya herido en su sentimiento, lo detectó y persiguió hasta alcanzarlo y allí se desahogó con un puño en dirección de la cara, y ahí comenzó todo lo que derivó en lo descrito anteriormente.

La familia del muchacho refuerza el hecho que acaban de escuchar, y manifiestan que Rafael creció en medio del diminutivo de su nombre, lo cual al ser más grande no admitió, porque se sentía disminuido, incapacitado, deficiente, impedido, con menos aptitudes que los demás, que sus capacidades eran menores a las normales, y sin posibilidades de llegar a la madurez de su personalidad; que esto que sus compañeros le habían hecho lo estaban llevando a tomar la decisión de no volver al colegio, por miedo y 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 aquel compañero, disculpándose con verdadero arrepentimiento y confundiendo en un abrazo de solidaridad. Prometieron ayudarlo para que pudiera olvidar aquello y, ojalá, ser sus mejores amigos. Los padres asistentes igualmente tendieron su mano de familia y prometieron seguir el ejemplo de sus hijos.

Como seguimiento a la situación, todos realizaron un texto de reflexión individual, lo presentaron en orientación y allí hubo 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, y así se siente 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 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*: Javier Vergara editor, Buenos Aires, Argentina.

Gardner, Howard. (1999). *La inteligencia reformulada*: Paidós, Madrid, España.

De Zubiría, Miguel-De Zubiría, Julián. (1987) *fundamentos de pedagogía conceptual*: Plaza y janes, Bogotá, Colombia.

Larrañaga, Ignacio. (2007). *Muéstrame Tu rostro*: San pablo, Bogotá Colombia.

Autores varios. (2014). *por una convivencia saludable*: SED-Compensar-Colegio Jorge Eliecer Gaitán, Bogotá, Colombia.

Autores varios. (2015) *por una convivencia saludable*: Colegio Jorge Eliecer Gaitán, Bogotá, Colombia.

Martínez Hincapié, Carlos Eduardo. (2015). *De nuevo la vida: El poder de la noviolencia y las transformaciones culturales*: Trillas, 2ª. Edición, Bogotá, Colombia.

3.6.6 Inclusión y orientación sexual en la escuela: una experiencia investigativa.

ANIE MEZA VICTORINO

En la institución Distrital La Merced de la ciudad de Bogotá se propició un encuentro con maestros, padres y directivos, con el fin de realizar un trabajo con 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”; otros manifiestan: “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, uyyyy 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 nota 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”; 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 para esta temática, 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”. 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 privado, 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” y así controlar la actitud de las niñas a expresar sus afectos en público.

Por otro lado, las estudiantes se refieren más a la identidad de género que a la orientación sexual, sin embargo se consideran 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 se observa la creencia que el poder lo da el estudio, aunque continúes 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 más 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”.

Surgieron una gama de respuestas que posiblemente abrieron otras posibilidades de verse como mujeres. Se evidenciaron las creencias que se encontraban de base en estas frases y maneras de percibirse como mujer, transmitidas desde la familia de generación en generación, algunas influidas por las creencias religiosas y otras por la necesidad de reconocimiento y del amor hacia sus padres o personas significativas que representan para ellas el poder o la autoridad.

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 mama 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 con las estudiantes un cine foro presentándoles la película “Las Horas” de Stephen Daldry, basada en la novela de Virginia Woolf “La señora Dalloway”, en la cual se 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 de su 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 varios matices de análisis, en este caso interesaba la movilización que pudiera presentarse en las jóvenes ante los cambios de la mujer a través de la historia. Se trata concretamente de una memoria histórica de los derechos de las mujeres,

en las cuales se ven enfrentadas a la presión de la fuerza de la cultura de diferentes épocas y sus propios deseos (conscientes e inconscientes).

Algunas de las reacciones de las estudiantes ante 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, pasara 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 que existen aún continuidades de ideas y discursos propios de una cultura hegemónica que dificulta la transformación creativa hacia nuevas subjetivaciones y una comunicación no violenta ausente de discriminación hacia las personas que elijan una orientación sexual diferente. Actualmente en nuestra sociedad todavía 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 a diario de recursos de la salud por la que mueren muchos compatriotas, entre otros actos ilícitos que se han normalizado en nuestra sociedad, 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, se vuelve una ofensa para miles de ciudadanos que conviven con las peores desigualdades, con las contradicciones más grandes de conciencia y con una doble moral. Pero también se observan en algunos relatos, ciertos intentos de fugas a esa ideas y actitudes conservadoras, mostrando una evidente crisis en la que se encuentra la cultura imperante, invitándonos a darnos cuenta de que 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, la cual no puede sostenerse más. Se hace urgente entonces, que podamos superar el fanatismo, el odio, la intolerancia y el irrespeto por la diferencia y contribuir en la transformación cultural, nuevas ciudadanías o nuevas maneras de relacionarnos mediante la creatividad, construir espacios que provoquen una salida de esa cultura hegemónica que ya no es funcional para vivir, la propuesta es crear nuevas emergencias. Este cambio debe iniciarse siendo consciente de lo inmersos que estamos todos en esa cultura tradicional y de poder, en esa lógica rígida que nos proporcionó seguridad y una manera de vivir que hoy ya no es funcional.

Hoy, según el análisis de algunos investigadores culturales, se ha dado la caída de la autoridad, y hegemonía familiar y religiosa. Ya no existe, ese significante 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 que se ofrecen para minimizar simbólicamente esa incertidumbre. 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 ha sido un aspecto de la vida del hombre que ha estado vedada por la cultura occidental, tradicionalmente sometida a las “buenas costumbres” o “buenas maneras”, apegadas a las normas que mantenían en una 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 de castigo, prohibiciones y medidas restrictivas, en Colombia se conservan todavía creencias y estereotipos con respecto al tema de la expresión sexual, más específicamente 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 del bien y el mal.

3.6.6 La urdimbre narrativa de la infancia: puentes para comprender(nos)⁷³

Cristian A. Verano C.⁷⁴

La trayectoria recorrida por esta investigación avanzó hacia un horizonte que procuró indagar, explorar y recoger la experiencia vivida de algunos niños del país, a través de la comprensión de sus narrativas. Aquí, 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.

⁷³ Este trabajo forma parte de las reflexiones en el marco del trabajo de investigación inacabado que lleva por título: “*El tapiz vivo de la memoria: entretrejiendo 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.

⁷⁴ Docente de la Institución Educativa Municipal Técnica de Acción Comunal. Candidato a Magister 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

De este modo surgió la necesidad de adentrarnos en una andadura 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 muy de cerca 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 de su propio reconocimiento, haciendo posible y visible el espacio en el que su palabra no es sólo pronunciada sino que también es escuchada (Arendt, 2005).

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 central de la localidad de Kennedy. Se trata de una institución educativa oficial que atiende a niños, niñas y jóvenes en los niveles de preescolar, primaria, básica secundaria y media y que 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; con ellos se estuvo trabajando a partir de la realización de talleres y, aunque cada uno de estos poseía características específicas, todos 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 tales como: El Amparo, Kennedy Central, Casa Blanca, Patio Bonito, El Tintal entre otros; sin embargo, 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, a menudo es justamente el cuidado de los niños. Existen madres o, en menor medida, padres cabeza de familia y ellos, pues, resultan ser toda la familia de los niños, condición que provoca que éstos estén mucho tiempo solos, al cuidado de sí mismos, cuando no del de sus hermanos menores también.

Es bastante conocido que la transición de la primaria al bachillerato representa una dificultad bastante sensible en cuanto al proceso de adaptación de las niñas y los niños a ese nuevo mundo que significa la secundaria. En efecto los niños que participaron en este estudio pasaban por esta etapa. Muchos de ellos presentaban problemas de convivencia relacionados con lo que en los colegios llaman indisciplina que, a menudo, no es sino una

de las muchas manifestaciones en que los niños le dicen al mundo, en especial al de los adultos: «estoy creciendo» o simplemente «estoy aquí».

Pero 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 su secundaria un nuevo horizonte de posibilidades, incluso en el plano afectivo o amoroso, por qué no decirlo.

En fin, mirando un poco el inicio y el cierre de esta andadura conviene acotar que los aprendizajes vinieron todos de los niños hacia aquí, 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. En fin, por eso esta identificación no podía reducirse a un inventario de datos socioeconómicos y numéricos, tenía que estar habitada por la humanidad, porque eso fue lo 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 principalmente 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 pasado particular para ponerlo en clave narrativa y darlo a conocer, exponerlo en un escenario que muchas veces desconoce las vivencias singulares y todo lo que ellas traen asociado, estamos hablando de la escuela.

Justamente por ello hablamos de un tejido, porque otorgarle sentido al pasado a partir de su valoración implica, no solamente poner una distancia sobre lo ocurrido para intentar, quizá, apreciarlo con otra mirada, sino sobre todo 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 señalara la escritora africana Chimamanda uperamos una suerte de paraíso”(Adichie, 2010).

Y esto significa poder leer e incluso asumir el presente, el aquí y ahora, de manera distinta. Ciertamente 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, claro, el mañana.

Podemos ver, entonces, que los relatos de los niños se encuentran enlazados su memoria autobiográfica, por cuanto en este conjunto de definiciones ellos articulan aspectos de su vida relacionados con otras personas, y eventos que van más allá de darle una organización temporal a sus vivencias y expresarlas en clave de narración. En este sentido, encontramos que 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 impregnan sus relatos y dejan rastros en su memoria y su subjetividad. 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, según la autora argentina, trae aparejado su problema de representación, su relación directa con la verdad y la afección que ella comporta. Vemos cómo las palabras de los niños buscan ciertamente reflejar una verdad subjetiva, que procura tender puentes comprensivos entre un pasado y un presente en clave narrativa.

En este trabajo también pudimos darnos cuenta o confirmar, mejor, 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, verdaderamente se trata de rastreos en los límites, creando mundos repletos de significado en los que continuamente plantan su subjetividad.

Referencias bibliográficas

Adichie, C. (2010). El peligro de una sola historia. *Arcadia*.

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.

3.6.7 ¿Cómo desde la práctica y discursividad pedagógica se puede transmitir en el aula una perspectiva de género que *legítima al otro desde su configuración entendiendo su diferencia?*

Yury Viviana Ramírez Ramírez

La institución educativa Distrital donde realizaré mi investigación y esta apuesta es el Colegio Nuevo San Andrés de los Altos de 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 que 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 a consolidar en sus prácticas y discursividad una perspectiva de género en el aula que fortalezca espacios de reconocimiento a la diferencia que fortalezcan una sana convivencia.

Problemática

Mi diagnóstico inicia por comprender el cómo se está entendiendo la perspectiva de género en la escuela y del cómo encontrar una estrategia para deconstruirla y transformarla desde la práctica docente, rompiendo con el esquema de entender la sexualidad no solo a partir de un referente como es la heterosexualidad, sino también 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) donde las dinámicas escolares, adoptando este enfoque comprobamos que la crítica gira en torno a la puesta en cuestión de 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, una perspectiva analítica que 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 están inmersos.

Cabe mencionar que este enfoque se aleja de discursos como los de la inclusión o la integración, poniendo de manifiesto los espacios de exclusión que genera el pensamiento heteronormativo dominante en la práctica educativa. Y una tercera que aumenta mi tensión Pensar la educación, en clave de la diversidad, implica entonces hacerlo desde el encuentro con el otro, es decir: darle el lugar pleno la alteridad, no como un elemento accesorio sino como la condición ineludible que permite el encuentro.

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. 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 de disposiciones autoritarias. Si la violencia opera por la vía del lenguaje, es por ésta por donde será necesario transformar la cotidianidad, no solamente a través del uso de otras palabras, sino de la puesta en duda de los silencios, de aquello de lo que no se habla⁷⁵.

⁷⁵Castelar, 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.

En un mundo donde fluye cada vez 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 y así 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 mejores 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 ya 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 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 actual⁷⁶.

Se trata de no hacerles el juego a esos discursos hegemónicos, hegemonizados e incluso institucionalizados. Es posible ofrecer en este espacio una opción argumentada para estas preocupaciones sobre la educación intercultural, como opción 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 definirá a la Mujer como el Otro que, a decir de Derrida, 1997⁷⁷, es descrita como figura de lo completamente otro.

⁷⁶ Revista Educación y Ciudad No26 Enero - Junio de 2014 ISSN 0123-0425 - pp. 1-14

⁷⁷ Cf. Jacques DERRIDA 1997, “En este momento mismo en este trabajo heme aquí”, en Como no hablar y otros textos, Proyecto A Ediciones, Barcelona pag, 113.

Así el feminismo radical utiliza como categoría clave de sus análisis la noción de “patriarcado” en tanto que 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 “habitus” tanto en la socialización de mujeres como de varones, quienes han internalizado sus identidades según el binarismo socio- cultural identitario de género⁷⁸.

Por otro lado Enrique Dussel ha integrado la alteridad levinasiana en el contexto latinoamericano. Hay que considerar que 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 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, donde 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 amor⁷⁹.

La humanidad necesita para 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, etc., 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 aquejan⁸⁰. 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 lo deja como absoluto, trascendente a toda razón y trascendente 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).

⁷⁸ 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.

⁷⁹ Romero García David Una mirada a “totalidad e infinito” de Emmanuel Levinas Septiembre 2011, aprobado en Marzo 2012.

⁸⁰ Paula Gil Jiménez. Teoría ética de Lévinas. Cfr. El artículo completo en la siguiente dirección: <http://www.filosofia.net/materiales/num/ num22/levinas.htm>.

Pensar la educación en clave de la diversidad implica entonces hacerlo desde el encuentro con el Otro, es decir: darle el lugar pleno la alteridad, no como un elemento accesorio sino como la condición ineludible que permite el encuentro.

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. 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 él⁸¹. 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. Nos 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 (pautas de crianza).

3.6.8 Otras maneras posibles de comprender lo femenino y lo masculino en la escuela

Maribel Sandoval Valencia⁸²

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, en cuanto a la conformación de los barrios, se podría 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 en sus contrastes y a su vez se ha convertido en un –refugio- que alberga miles de familias en diversas condiciones. En este paisaje es donde es posible que los sujetos tengan condiciones de vida, se relacionen y se posicionen en su territorio, como un encuentro de múltiples singularidades.

⁸¹ 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, trans, mestizas. Madrid: Ed. Egales.

⁸² Texto escrito por Marybel Sandoval Valencia Licenciada en Ciencias de la Educación Psicopedagogía y Magíster en educación con énfasis en gestión y evaluación educativa. En el marco del seminario de transformaciones culturales para la no –violencia” en convenio con la IDEP y la Universidad Distrital.

El texto que presento a continuación 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 una cultura hegemónica, la cual durante años ha determinado 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 cual ha desembocado en atmósferas de 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 en el colegio, en un 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, en general sobre la vida.

Es así, como decidimos comenzar un encuentro con la palabra, con los textos, con la música y la imagen, para desde allí comprender su vida y lo que piensan de ella. Intenté que el proceso educativo de Darwin⁸³ 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 misma me evocaron escribir una narrativa, la cual devela una parte de su subjetividad. Este relato hace de la vida un aprendizaje para los dos, en tanto descubrimos una posible manera de reconstruirnos y de re-pensar otras maneras posibles de estar al lado de los otros. Encuentra sentido en este apartado las propuestas metodológicas de la investigación social de segundo orden, en especial con Hugo Zemelman, quien encuentra en la narración la reconstrucción del sujeto investigado y el sujeto investigador en un mismo determinante influyente para los dos; uno por que deconstruye su realidad y el otro porque en la intención de análisis también transforma su realidad, o lo que él llama *“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). Y que determina la relación en una de alimentación y retroalimentación, basada en la confianza mutua y en encuentros no jerarquizados.

En este marco toma valor la narrativa de Darwin un joven de 17 años, con una mirada fuerte, con buen sentido del humor, con algunas posturas pesimistas frente a la vida, un apasionado por el fútbol, su máxima pasión; 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

⁸³ El testimonio de Darwin es el que acompañará esta reflexión investigativa.

prometió a su madre graduarse. En el colegio tiene fama por su comportamiento; le encanta trasgredir las normas y por eso, ha tenido muchos inconvenientes convivenciales.

Soy el menor de dos hermanos, mi madre es cabeza de hogar, pues mi papá se fue de la casa, sé poco de él (en este momento su rostro es de desconcierto), vivió con nosotros pero muy poco tiempo, creo que yo tenía los nueve años cuando se fue. Si... lo considero mi padre, pues nos ayudó en la casa. La historia de él empieza cuando mi mamá decidió echarlo, pues no colaborada económicamente con el hogar, quien asumía todos gastos era mi madre. La verdad era poco lo que se debía gastar pues 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 trabajada muy duro en una residencia. Fue en este momento donde 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 es claro que Darwin posiciona 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, al dejar entre sus hijos una imagen de debilidad y de poca hombría.

Tal como lo muestra la narrativa en los hogares se establecen unas relaciones que de manera implícita son delimitadas y parametrizadas por una tradición que va reproduciendo unos estereotipos de forma involuntaria, las cuales podría ubicarse en el dualismo del bien y el mal, generando que ciertos comportamientos sean universalizados o vistos “como la mejor manera de hacer algo” y desde esta perspectiva son juzgadas las actuaciones de hombres y mujeres que continuamos obedeciendo a los preceptos de verdad y obediencia que han constituido nuestra cultura patriarcal. Siguiendo Darwin en su narración.

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”. Ella para mí es sagrada, es incondicional, siempre está ahí. Profe a ella nadie me la toca, ella es mi vida, por ella trabajo, para que ella no se mate. ... (Cuando hace este enunciado su voz se entrecorta).

Para este joven la figura de madre en tanto mujer, es sagrada, es sinónimo de valentía y guerrerismo, ella asume con su trabajo la solvencia económica del hogar, es la proveedora, tal como lo enfatiza Darwin en su narrativa. En consecuencia, se podría pensar que ella asume este rol en el hogar porque las circunstancias y las condiciones

así se lo exigen, aún ella sigue fiel a esos imaginarios atávicos⁸⁴ que han constituido una cultura hegemónica y a su vez la posicionan desde la significación de mujer como cuidadora.

Desde la perspectiva del cuidado se sustenta la figura materna de Darwin, caracterizada por la sensibilidad, la comprensión de las necesidades de los otros, virtudes clásicas de la mujer, estas virtudes son consideradas para la sociedad como “buenas”. Esta postura ha provocado un dualismo, el cual podría estar sustentado desde un determinismo de orden biológico o natural, en donde el hombre ha sido constituido como un ser fuerte, valiente y proveedor; mientras las mujeres son débiles y vulnerables son quienes cuidan y protegen a sus hijos.

Siguiendo con Darwin:

En casa hay una regla clara y es sino 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 (su rostro es de seguridad). Luego ella asume su negocio que es hacer las piñatas, es decir, ella las decora, las arma y mi tío las comercializa. Profe mi mamá es una berraca trabaja duro en la casa y en el negocio.

Tal como se evidencia, Darwin cuando 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 que se han ido construyendo en la familia a lo largo de la historia en torno a las masculinidades y feminidades de los sujetos, lo que constituye un cúmulo de discursos y acontecimientos con un sentido patriarcal.

Aun así, pareciera que 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, al ser vistas como un objeto de clasificación, de producción, de trabajo sin remuneración económica, objeto sexual y reproducción, objeto que debe velar por el cuidado del otro; y el hombre es quien ejerce el poder, pues le ha sido otorgado por un enviado divino o por el Estado. Sobre estas bases diferenciales y de orden jerárquico que se han venido constituyendo 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 ante 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

⁸⁴ 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. Los 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.

desaparecido y se ha constituido relaciones horizontales que escapan a los preceptos de lo “universal” y lo bien visto.

Avanzando en el relato de Darwin:

Yo he tratado de pensar que desde la mirada 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 a 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 si ella puede trabajar, pero es necesario que combine los labores de casa y su trabajo. Además quien ha asumido la niña la arregla, la mantiene limpia y con sus tareas es mi hermano, así las cosas no funcionan. (Se evidencia un tono de desconfianza).

Es importante mostrar una línea de fuga en la definición de roles que hace Darwin en su narrativa, en tanto, su hermano ha constituido una familia y en ella se han dado un cambio en los roles, él es quien cuida su hija, su compañera trata de repartir su tiempo entre el trabajo y el hogar. Esto podría constituirse como una posible manera de comprender las nuevas feminidades y las nuevas masculinidades en donde con acciones sencillas deconstruyen otras maneras posibles de relacionarse.

De acuerdo con lo anterior, se podría pensar que las creencias de Darwin se encuentran en tránsito, pues se muestra en desacuerdo frente 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 llega a casa no encuentra arreglado ni nada qué comer y continua cuidando la niña. Añade – no es justo”.

Pareciera que desde su lógica él aún no concibe muchos cambios en su familia; al aventurarnos en las razones, serían 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 están tomando distancia frente a un orden social que lo regula y tal vez estas nuevas maneras de ser hombre y mujer puede constituirse en una causa para ser señalados por su grupo social; en efecto, 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 se establece con su adentro y su afuera, se encuentra en una guerra constante tratando de buscar que esas transformaciones logren atravesar su subjetividad; por ello, hay una línea de fuga al hablar de su vida en pareja, al considerar que es necesario que ella (su novia) logre una

realización profesional, respetar los espacios de cada uno e iniciar a re-pensar la necesidad de re-configurar los roles del hogar. Para lograr que él comprenda esta ruptura de 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.

De ahí que esas 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

Quizás pensar en hablar de feminidad no es un asunto exclusivo de mujeres, podría remitirnos a la metáfora del cuenco⁸⁵. La pretensión de este texto en construcción, no es situar a la mujer como la heroína de la historia, es preguntarnos en 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 que tenga como búsqueda constante participar en la historia y deliberar aspectos propios de su cuerpo, su reproductividad y su sexualidad.

En el marco de este constante debate fluye y fluirá este texto, que seguirá avanzando entre testimonios, voces, y diversidades confrontadas y posicionadas desde varias fugas teóricas y contextuales, que nos permitirán irnos introduciendo, vinculando, de-construyendo en discursos-otros, maneras-otras, e ir agotando 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.

⁸⁵ 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

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" *Tramas, subjetividad y procesos sociales, Sujeto y subjetividad*, Barcelona: UAM

3.6.9 Relatos y experiencias.... ¿qué clase de lugar es la escuela?

Paola Herrera Rodríguez⁸⁶

La organización escolar, actualmente, 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, que permitió el cuidado de niños y niñas, para una emergente clase obrera femenina, y por otro lado, se consolidó a través del tiempo como dispositivo de control, facilitador de la preparación frente al creciente mercado laboral. Paralelamente a ello, se generan 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"; pero, lejos de todo ello, en ejercicio de mi profesión docente, me pregunto habitualmente ¿qué clase de lugar es la escuela?

La pretensión de este texto, no es establecer aquí una disertación referente únicamente a los aspectos teóricos de autores como Foucault y Deleuze, para llegar a la comprensión de la escuela como dispositivo de control, sino que prefiero remitir algunos relatos en los que la comprensión va mucho más allá y permite la construcción subjetiva de la escuela como entramado de relaciones complejas, cambiantes, en las que los imaginarios atávicos se hacen presentes, pero también se inicia una visualización de líneas de fuga, pensamientos divergentes que desvirtúan la dualidad del bien y el mal, como tantas otras.

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 subjetividades que se entretajan permanentemente; estas referencias han sido vivenciadas entre el 2012 y el 2016, en dos instituciones públicas del distrito, de dos localidades distantes, dos comunidades dispares, que sin embargo reflejan realidades crudas, incoherencias o inconsistencias del sistema ideal que pretendemos sea la escuela.

⁸⁶ Licenciada en química U.P.N. Mg. En Educación U. Santo Tomás. Docente IED. Prado Veraniego

Al iniciar mi experiencia como docente en el distrito capital, en el sector oficial, son bastantes los encuentros y desencuentros vividos; hoy, recuerdo con bastante claridad a Esteban y Camilo⁸⁷. 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 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 mucho más profundas como las problemáticas de las drogas o el aborto. Su desempeño fue muy 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, participaron en 2015 en una convocatoria de “video por la paz” y obtuvieron premio por ello. Sin embargo, ambos alumnos perdieron décimo grado por algunas materias entre las que estaba para uno de ellos Ciencias Políticas; también tuvieron inconvenientes con Artes e Inglés. Finalmente, ambos perdieron el año.

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 constituirse dentro del dualismo de la obediencia-desobediencia, esa necesidad de perfilar a los niños, jóvenes y adolescentes; de encasillarlos, establecer normas que bien podrían ser entendidas como paradigmas; hay comportamientos esperados que normativamente se regulan a través de Manuales de Convivencia y otros procedimientos; hasta cierto punto hay una educación des-humanizada, de masas, que pierde capacidad de reacción frente a las particularidades e individualidades.

Los cambios son buenos y necesarios; así que, 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”.... y de nuevo me encuentro frente al imaginario atávico de la obediencia.

También, evidentemente, decidí conocer los grupos, verificar qué tanto grado de obediencia existía y si realmente era tan hegemónica como parecía. En estos 6 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”); sin embargo, el desgaste por mantener estos aspectos era bastante fuerte. Además la relación intergeneracional era bastante tensa, había casos

⁸⁷ Los nombres aquí utilizados son ficticios, para proteger la identidad de los jóvenes

delicados de intolerancia mutua. Consecuencia final, era creciente el número de alumnos que estaban desertando, por asuntos convivenciales o por bajo rendimiento académico.

Como puntos de fuga, identifiqué un marcado interés por aspectos artísticos, danza sobre todo, y se trabajaba con un grupo focal denominado “mimos por la paz” que ha tenido una buena consolidación y aceptación, ha sido visto por la Secretaria de Educación y publicada la crónica del proyecto. Frente a este espacio evidencié una discordancia puesto que, 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 fuerte de matoneo con 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; se realizó un trabajo artístico preguntándoles para ellos qué era el bien y qué era el mal. Casi que 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. En últimas, parecería que tienen bien interiorizados para su edad los imaginarios atávicos, la dualidad del bien y el mal y la dualidad de obediencia-desobediencia, entre tanto se establecía como una forma de reconocimiento de su proceso de crecimiento, leves intentos de emancipación o rebeldía frente a la “opresión” del sistema escolar.

Son muchísimas las experiencias, relatos, anécdotas que en estos más de 15 años de experiencia docente, seis de ellos en el sector oficial, podría recopilar. Cada docente, en su experiencia personal, es también escritor de historias de vida, 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.

3.6.10 La comunicación no violenta, un camino para cultivar la paz desde el hogar

Mónica Paola Medina García

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 el que luego de un taller, en mis años de colegio, 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, entonces decidí aplicarlo pues mi padre y yo, 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

papí, te amo... A este intento, lo acompañó un silencio profundo e incómodo, sentí que no fue algo importante ni significativo para él y no volví a hacerlo.

¿Qué tan efectivo puede ser un taller dirigido exclusivamente al trabajo con estudiantes? ¿Se puede transformar la problemática familiar, influyendo a un solo individuo?... Aún ahora temo expresarle mis sentimientos. A pesar 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, encaminándonos hacia la praxis de la comunicación no violenta, reemplazando el “estoy bien”, por una emoción real, sin muros, sin juicios de valor.

Pensando en esta historia de vida personal y desde que entré a trabajar al colegio Leonardo Posada Pedraza IED, en la localidad de Bosa, lugar donde hay gran variedad de problemáticas tanto de negligencia como de maltrato intrafamiliar además de situaciones de agresividad entre estudiantes y como orientadora escolar de los primeros ciclos educativos, he escuchado muchas historias de niños a los que no les demuestran amor, y recurren a golpear al otro como un llamado de atención, como la única forma que han aprendido para demostrar afecto.

Recuerdo el caso de un niño de 5 años, quien pensaba que en su casa todos tenían el “súper poder del grito”, lo cual era algo completamente natural para él, entonces decidí que lo importante no era solamente acercarse a los niños sino también a los padres, y 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” con los niños con mayor 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 permear y crear líneas de fuga a nuestra rutina familiar, algunas veces no muy asertiva. Pensando en esta transformación de realidades, en esa transformación de emociones, es que nos planteamos la necesidad de reencuentros entre padre e hijo/a, madre e hijo/a, hermano/a, padre y madre y viceversa. Algo que me llamó la atención en uno de estos encuentros fue la reflexión de un papá: “Nunca había bailado con mi hijo y fue una sensación que no había sentido, me gustó. Gracias”. Este testimonio me demostró que aunque vivamos en una sociedad libre, no hay libertad para expresarle el amor a un hijo varón sin que se etiquete al padre como débil, y en este ejemplo se evidencia un pensamiento machista que solo con bailar con él 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 ese sentido de vida, que hemos perdido. La fuga es vista como un aleteo de mariposa, por sí mismo 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. Como construcción 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, y se empiezan a escuchar ciertos comentarios: “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 que darle a ella sus latigazos, se los doy porque uno le da el sí pero también le da el no”...

Argumentando la violencia como 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, que puede poner en peligro la integridad ética o física de una persona?

Hay muchos más como ellos que no encuentran o no pueden encontrar otro tipo de dinámicas para afrontar aquello que consideran malo, pues nuestra cultura hegemónica de la violencia, como justificación contra lo que está “mal”, ha sido transmitida y validada como la verdad absoluta, es decir, se debe devolver con el mismo golpe o uno peor: “ojo por ojo, diente por diente”. Somos una sociedad vengativa y pre juiciosa, de extremos y de tomar partidos. Por lo anterior, considero que para preservar la vida no es necesario recurrir al extremismo dicotómico de bien y mal, y empezar a ver todo como situaciones o momentos en los que no hemos podido llegar a acuerdos, ni comunicarnos (guerras, personas muriendo de hambre, abuso de poder, exceso de drogas, etc...) pues es un asunto de colaboración y 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 (violencia como justificación) 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 todo, pero con una familia que pueda darse cuenta de la importancia de ser cercano física y emocionalmente con los otros, de conocer las vías de la paz y sembrar esperanza, es una familia que puede ser semilla y dar ejemplo, y tal vez en su singularidad pueda mostrar a los demás que es posible vivir por medio de la comunicación noviolenta (más abrazos, más emociones, más comunicación, más amor, 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 devolvamos los valores como cemento para erigir nuestra cultura noviolenta desde la familia, cuando modifiquemos el lenguaje tanto oral como corporal, cuando todos hablemos el mismo idioma en lo cotidiano, cuando dejemos de ver el mundo en dicotomía, en lucha de poderes, cuando generemos un trato

horizontal a todos y cada uno de los seres vivos, cuando respetemos la vida, cuando la escuela realice prácticas diferentes; no excluir la parte del saber, pero incrementar el refuerzo en preparación para la vida y su cuidado. Esto, puede sonar utópico, pero creo con firmeza que podemos hacer realidad aquello que imaginamos, pues 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, ni muerte, sino por el contrario oportunidades de aprendizaje y crecimiento mutuo.

Conclusión:

Nuestra cultura hegemónica arraiga 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 también líneas de fuga que, aunque muchas veces sutiles, han generado grandes y pequeños cambios. No podríamos asegurar que todas las fugas hacia lo positivo van a generar modificaciones permanentes de conductas o hábitos, pero son alicientes para llegar a repensarnos la realidad que estamos viviendo y traernos una luz de esperanza importante para la construcción de paz, en especial desde el hogar y la escuela.

3.6.11 En fuga hacia la noviolencia

Mary Isabel Pacheco

Actualmente, nuestro país está iniciando un periodo de post-conflicto, luego de un tratado de paz bastante accidentado con una fuerte oposición. Esta situación, promueve que se generen procesos de movilización social, en los cuales, los llamados a liderarla son las diferentes organizaciones de noviolencia⁸⁸, 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 observan situaciones de conflicto, donde se evidencian, de manera muy marcada, las organizaciones de poder presentes en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, en las cuales, el más fuerte o quien se encuentra en el lugar más alto de la estructura de poder, es quien plantea las normas, suscitando esta situación, a menudo, conflictos y manifestaciones de violencia. Por mucho tiempo, socialmente se ha buscado escapar de estos ejercicios de poder, a través de procesos de desobediencia a las normas impuestas por el unanimismo⁸⁹. A nivel histórico, se han tenido muchos intentos de fuga, entendida esta como la búsqueda de otras posibilidades de vida, sin embargo,

⁸⁸Recordando 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.

⁸⁹Su significado es relativo a la pretensión de la unanimidad o de que un solo criterio rija en un país o en una sociedad.

siempre se ha regresado a la estructura hegemónica, en la cual continuamente se busca el dominio sobre otro.

Al ubicarnos en el colegio Leonardo Posada Pedraza de la localidad de Bosa, en la UPZ Tintal, cuyos habitantes son familias que presentan problemáticas tales como bajos recursos, situaciones de hacinamiento, familias monoparentales, desplazados o reubicados, que con frecuencia tienen situaciones de vulnerabilidad y violencia. Son los hijos de estas familias los que en su mayoría conforman la comunidad educativa del colegio. Conscientes de esta realidad, desde hace tres años se inició un proceso de sensibilización, que permitió visualizar problemáticas de los estudiantes que se tenían, pero que estaban ocultas hasta entonces, tales como maltrato, ideas suicidas, consumo de sustancias psicoactivas, entre otras. Para empezar, 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 se hicieron visibles, se desarrollaron actividades como laboratorios de paz con estudiantes, donde ellos realizaban unos análisis inspirados en la técnica artística del cubismo, que propone observar, representar y crear teniendo en cuenta diferentes puntos de vista; además, desde lo narrativo, busca 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: conflicto entre los énfasis institucionales, agresiones físicas y verbales entre estudiantes y falta de cuidado con 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, involucrando a toda la comunidad educativa, no solo como observadores sino como agentes activos que promuevan y generen acciones que permitan un adecuado tratamiento a los conflictos.

Los estudiantes plantearon líneas de fuga a la violencia al reclamar sus derechos y manifestar su inconformismo, expresando: “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”. Quieren estar en un espacio que les ofrezca belleza y les inspire alegría en sus vidas; 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. Es así que 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 llenado a sus hijos de los mejores celulares, quieren llenarlos de las mejores cosas, pero se han olvidado de transmitir una cultura para dar sentido a sus vidas: la soledad los invade, lo único que quieren es amor y compañía. Hemos escuchado a los estudiantes con frecuencia decir “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 fuera la que se da de manera virtual. Las familias se han olvidado de compartir y 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”

Reconocemos que el sistema actual es muy fuerte, que en ocasiones actúa como un imán, del cual parece que no es posible salir. 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 están en búsqueda de sentirse mejor, no quieren que les duelan tantas cosas, por eso en ocasiones tienen prácticas como el cutting y el consumo de sustancias psicoactivas y así lo plantea un líder estudiantil: “no solo está en el consumo de SPA, sino también hay que saber que se están consumiendo “drogas legales” como forma de escape, refiriéndose a uso de elementos de uso común como azúcar o medicamentos que inhalados generan en ellos nuevas sensaciones.

Partiendo de las diferentes situaciones planteadas por los estudiantes se realizaron encuentros familiares que fueran el punto de partida de una fuga hacia la noviolencia. Estos espacios, llamados laboratorios de familia, buscan ser una oportunidad, de sentir nuevas experiencias en la relación de padres e hijos, a través de ejercicios de sensibilidad y contacto directo para fortalecer la confianza y la comunicación.

Aunque ha sido complicado acercar las familias a la institución, con aquellas que se ha logrado hemos percibido mucha receptividad y motivación, logrando mayor compromiso con los procesos de sus hijos, dejándose entrever otra línea de fuga, en la cual se intentan cambiar algunos patrones. El caso de un estudiante que temía llegar a casa, pues su papá era muy severo, es un reflejo de ello. El padre había estado en la institución recibiendo 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 sus necesidades de compañía y amor. 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, les está permitiendo encontrar el deseo de hacer cosas mejores, ya que muchos pueden disfrutar de expresiones de cariño que quizás no habían sentido antes. Los estudiantes se han llenado de deseos de 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”.

Y aunque estos sentimientos son pasajeros, con la constancia y la repetición de estos actos, se espera que finalmente se interioricen en las familias y, por ende, en los estudiantes, para alcanzar una transformación cultural en la perspectiva de la noviolencia.

http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/manual/Principios_y_Argumentos_de_la_Noviolenca.pdf

www.noviolencia.org/

<http://www.eluniverso.com/opinion/2014/01/13/nota/2025556/unanimismo-democracia>

3.6.12 Diálogos en el aula. Entre lo urbano y lo rural.

Adriana Janneth Córdoba Triana⁹⁰.

“...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.”⁹¹

El colegio Fabio Lozano Simonelli está ubicado en el barrio la Fiscala, localidad de Usme. Vale la pena resaltar que 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.

Esta es una zona bastante afectada por la actividad de las ladrilleras, hay terrenos con áreas considerables de deforestación por 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 frente al colegio ubicado en el barrio la Fiscala, las 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 prácticas de la ruralidad en una zona donde emerge lo urbano, esto porque 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.

⁹⁰ Docente artes plásticas de secundaria. adrianacordoba633@gmail.com

⁹¹ 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

El campo y la ciudad

Esta temática fue la motivadora para la observación de características del paisaje rural y urbano desde la clase de artes con grado sexto, lo cual me motivó a realizar con los estudiantes 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 de las clases con uno de los cursos de sexto, trabajamos a partir de la lectura de fragmentos del género crónica, cuya temática era la 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 Bogotá⁹², como 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 por televisión o porque alguna vez habían estado allí. El diálogo fue interrumpido por Ómar 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 a la conversación fue narrar a los compañeros cómo es su finca cuando llueve, contó cómo llevan al corral las vacas cuando esto sucede, las razas de éstas, cuáles ordeñan y algunos de los cultivos que tienen sus padres allí.

Los compañeros observaron atentos a Ómar e incluso le realizaron preguntas, mientras tanto él buscaba imágenes en el computador disponible en el salón de artes para ilustrar su narración.

Fue bastante interesante la apropiación que Ómar 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 zona de pobreza habitada por gente que no tiene ningún tipo de cultura.

Estas ideas también me cuestionan sobre el lugar de la escuela en la zona limítrofe entre la ciudad y el campo, en donde ésta ha sido ajena a la dinámica “de paso” que impone la presencia de algunas familias que se trasladan constantemente 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, falta de recursos económicos para subsistir en la ciudad, reubicación laboral de los integrantes de la familia o por seguridad, ante amenazas de muerte a algún miembro de la familia.

⁹² El texto fue extraído de “Radiografía del divino niño y otras crónicas sobre Bogotá” colección de Libro al viento.

Así mismo dicha situación me cuestiona 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 Ómar era evidente que las dinámicas estáticas detrás de un pupitre durante seis horas de clase, anulaban toda posibilidad de fortalecimiento en las formas en que él producía su conocimiento, como cuando estaba junto a su familia en las labores del campo.

En estos casos se debería contar con una flexibilidad curricular que permita vincular el saber campesino con las temáticas escolares y las formas de relación en el aula entre pares y entre estudiantes y docentes. En relación a esto, la forma de interacción que Ómar lleva en la vida al interior de su finca es cooperativa, ayuda a sus padres en el trabajo agrícola y su aprendizaje es mayormente por medio de la oralidad y la práctica. Por esto intuyo que con la actividad que motivaba al diálogo, Omar identificó que poseía un saber que podía compartir con los demás.

Sin embargo en la escuela, el estigma creado por su bajo rendimiento académico era fortalecido por la actitud hostil de sus compañeros hacia él, quien encontraba también formas agresivas de hallar un lugar en el salón de clase.

Desafortunadamente, las situaciones de violencia de este territorio han forjado en algunos estudiantes una receptividad frente a 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, así que 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 Ómar 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 llega a determinar de una manera irremediable su estancia en la institución. En el caso de Ómar 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...", le decían; tampoco 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 se generan reflexiones de forma conjunta con otros colegas de la escuela, quienes nos agrupamos en un colectivo donde indagamos elementos que favorezcan el mejoramiento de las prácticas docentes e incluir características del aprendizaje situado. De esta forma, con el trabajo entre colegas 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 los 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 que han 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.

Con esta experiencia descubro el poder de la construcción de vínculos mediados por sentimientos de cariño entre los estudiantes y yo, cercanía que favoreció el aprendizaje de Ómar e incrementó su motivación, a pesar de la etiqueta negativa impuesta por compañeros de clase y docentes.

Ómar y su forma de construir conocimiento retó 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; fue así como de manera conjunta realizamos una salida a la finca de Ómar, en donde sus padres nos recibieron; él nos guió el recorrido 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 Ómar 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 en esta situación. El 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.

Descubrí con esta experiencia que el afecto y la comprensión motivan el aprendizaje. A pesar de la cercanía que se estableció con Ómar, no hubo una pérdida del respeto hacia mi rol como docente; por el contrario en la interrelación medió la confianza y la comunicación asertiva. Asimismo, 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

En la academia le hemos puesto tantas condiciones a la investigación, que hemos 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. Y 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 límites impuestos para liberar la creatividad indispensable para cualquier labor investigativa.

Hemos estado reflexionando durante varias jornadas, 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. Y ello supone, como lo decíamos en la introducción, afinar la mirada, atrevernos a mirar 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: creencias sociales, religiosas, políticas, ideológicas, científicas.

El reto investigativo de hoy es la transformación. No basta comprender la realidad para lograrlo, porque 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 también 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 supuesto ayudarnos colectivamente a ver y valorar los pequeños gestos de la cotidianidad que se sugieren como rupturas de una realidad social que se repite una y otra vez, gracias a nuestros miedos a lo no conocido, a lo incierto, y aunque sepamos que la repetición de las fórmulas sólo reproducen la misma realidad que queremos transformar.

Hemos analizado momentos en los que aprendimos 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. Entonces los retos de la convivencia se han sugerido 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 y ha sido tan grato que hemos decidido continuarlo, porque con este ejercicio hemos concluido que no existen problemas sino oportunidades de aprendizaje.

3.7 Biopedagogía para la construcción de territorios de paz en la diversidad

Docentes Investigadoras

Lady Carolina Achury Rios
Belkis Gimena Briceño Ruiz
Sandra Milena Villada Hernández
Patricia Del Pilar García Garavito

Nombre de la red: RED DE BIO-PEDAGOGÍA

Instituciones que participan:

IED FABIO LOZANO SIMONELLI, localidad quinta, Usme.
IED REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, localidad catorce, Mártires.
IED VILLAMAR; localidad diecinueve, Ciudad Bolívar.
IED RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ, localidad doce, Barrios Unidos.

Descripción de la red:

Las docentes investigadoras participan de la convocatoria del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) en convenio con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en 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 inicialmente por el agrupamiento de las y los docentes de acuerdo 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.

Introducción

La reflexión contenida en el presente trabajo es fruto del encuentro de realidades de diversos contextos, específicamente instituciones educativas distritales (I.E.D) donde laboran las autoras del mismo. La construcción conjunta del texto ha sido compleja pues tiene como objetivo visibilizar y legitimar experiencias propias de los contextos y, por supuesto, de sus actores. La clara 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; más puntualmente cuando se trata del derecho a la educación, derecho irrenunciable pues es inherente a la dignidad de la vida humana.

La Biopedagogía es entonces 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” que permite 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 todos los y las estudiantes. Esto debido a que 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. Se establece así 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 necesitáramos. Incluso el autor afirma que si el conocimiento que los aprendientes necesitasen no existiera, ellos mismos lo crearían.

En este mismo sentido la Biopedagogía propone 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 vale la pena ser escuchada. El docente debe reencantar en sus aprendientes el amor por adquirir nuevos conocimientos por medio de la palabra amable, la sonrisa, el agradecimiento, mirarles a los ojos, ofrecerles ayudas ajustadas, buscar la orientación adecuada, potenciar la cooperación y permitir la autorreflexión, la correflexión, el pensamiento reflexivo, crítico, 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. Todo lo contrario, el comprender que tanto docentes como estudiantes poseen conocimientos y saberes que son diferentes y complementarios porque implican experiencias de vida, amplía nuestra visión del mundo al compartir nuestras opiniones sin hostilidad. De esta manera el papel del docente es incentivar a pensar juntos, fomentar más 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 un 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 torna capaces de ver, oír, oler y tocar todo lo que llega a ser accesible para nosotros 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 los que en interacción con el contexto se traducen en distintos intereses académicos-profesionales, expectativas

y proyectos de vida especialmente a partir de la etapa de la educación secundaria. Además de estas manifestaciones podemos encontrar deficiencias intelectuales, físicas, sensoriales o altas capacidades, o aquellas relacionadas con contextos socioculturales desfavorecidos o minorías étnicas y culturales (Constitución Política de Colombia en los artículos 7 y 8). Sin embargo, 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 estas 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 también han sido despojadas de su propio territorio.

En la actualidad el término *diversidad* está introduciendo nuevos matices en el ámbito de la Educación Especial al ser considerado como un principio ideológico que se configura cada vez más como 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, por ello, un cambio en la organización de los centros educativos y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Cabe recordar, sin embargo, que la preocupación por la atención a la diversidad no es del todo una novedad, sino que ha estado presente en el sistema educativo durante las últimas décadas del siglo XX, como indica el gran esfuerzo realizado por individualizar la enseñanza estableciéndose 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 y anclar y resaltar el modelo social -tanto en la comunidad educativa como en la sociedad en general- para 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 y 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, es la característica común compartida. En tanto "equidad" remite desde la igualdad a 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, supone 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 trataría 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 de la mejor forma 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)

Es así como el presente proyecto abanderará la lucha por la defensa de los derechos humanos de todas las personas que hacen parte de las comunidades educativas inclusivas en el distrito capital; en éste orden de ideas 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, identidades 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. Género se relaciona con todos los aspectos de la vida económica y social, cotidiana y privada de los individuos y 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; éstos son 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 divergencias 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. Es decir, mientras las disimilitudes en materia de sexo son inmutables, las de género varían según las culturas y cambian a través del tiempo para responder 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 como condición indispensable 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, los cuales 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 toma del documento los siguientes apartes:

Igualdad y equidad de género: 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. Así mismo, 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 propio 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. Sin embargo, 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 y manejo emocional y participación (SED, 2014).

Así mismo, 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 como capacidades que son el punto de partida para ayudar a 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 además superar el estado de cosas inconstitucional declarado por la Corte Constitucional.

Población con Necesidades Educativas Especiales (NEE): las necesidades educativas se presentan como una alternativa de servicios educativos necesarios 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 el 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 la necesidad 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.

Es importante recalcar el hecho de que 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 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 contexto⁹³ 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, 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**; éste trabaja conceptos como paz positiva, creatividad del conflicto, currículo liberador y relaciones horizontales. El modelo muestra la importancia en “vivir la paz, más que el enseñarla”.

Para el presente proyecto el concepto “PAZ” no es antónimo de guerra o ausencia de ella; hace referencia a otras formas de violencia *“menos visibles, más difíciles de reconocer, más perversas en la provocación del sufrimiento humano”*. Superada la clásica oposición paz contra guerra, actualmente se propone la paz como antítesis de la violencia, la llamada paz positiva. Este aspecto encuentra su mejor marco de actuación pedagógica dentro del modelo socio-cognitivist 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

⁹³ Resaltado por las autoras.

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. De otra parte, 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, 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.

La construcción de la paz va más allá de la firma de los acuerdos, es el desarme de los actos que se han naturalizado como el de la intimidación, la fuerza, los actos violentos utilizados a largo de la historia para legitimar el poder. 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

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. 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* y no en las palabras que se dicen. En pocas palabras, 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, o para mejorar las relaciones laborales, o como herramienta en la mediación de conflictos.

La CNV es un modelo desarrollado por Marshall Rosenberg que 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, tienden 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 educación para la paz se fundamenta en el derecho internacional de los derechos humanos⁹⁴. 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 se encuentran 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

⁹⁴ 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)

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”.

Dentro de 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 y 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.

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, es claro que dichas realidades cambian permanentemente en relación con lo que social, cultural, histórica, política y económicamente sucede.

3.7.1 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). Desde este planteamiento es imprescindible crear mecanismos para reconstruir el tejido social; de este modo será posible 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 ya que permite construir una memoria al ubicar los hechos de manera gráfica en un orden cronológico. Sobre la línea se van dibujando o escribiendo los acontecimientos más destacables. 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. Se plantea 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 individual como colectiva 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 de la población que atiende la IED.

Territorio: posibilitará obtener una información sobre cómo los estudiantes perciben tanto el territorio donde fueron desplazados como el de territorio Bogotá. De esta manera se espera poder 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

3.7.2 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, metodológicamente trabaja las historias de vida (H.V.). Parte del hecho de que lo social implica historicidad y el tema de la visibilización de las diversas formas de violencia contra la mujer tiene tanto de largo como de ancho.

Cabe destacar el hecho de que al abordar éste método se pretende *“derribar el muro defensivo tradicionalmente colocado al pie de la cultura entendida como capital privado”* (Ferraroti, F. 2007). Igualmente, el trabajo investigativo a partir de las H.V., requiere de un acercamiento cuidadoso y respetuoso a los entrevistados, de un grado de empatía tal para *“colocarse en la misma longitud de onda del interlocutor”* (ibid), evidenciándose así que tanto el investigador como el investigado logran establecer una relación de confianza importante.

La H.V., como método permite reconocerla *“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, con se cifra y su significado”* (ibid). La H.V. no solo brinda información sobre hechos, situaciones, sucesos, acontecimientos, sino que como ejercicio de con-investigación, 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, culturas, etc.

3.7.3 Encuesta - I.E.D. Villamar

El instrumento aplicado en la I.E.D. Villamar fue la encuesta con preguntas cerradas y abiertas. Esta herramienta, que resulta ser el recurso más común y empleado, es práctico 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).

Inicialmente se entregaron 94 encuestas en las dos sedes y jornadas a familiares de los niños desplazados en la reunión de padres el 16 de septiembre. Se solicitó a los acudientes que llenaran la encuesta en los salones de clase, sin llevarlas a la casa, para evitar que no la diligenciaran o que la extraviaran. Ese día llegaron 20 encuestas desarrolladas. Además de las preguntas de la encuesta 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 también son interesantes a la hora de llevar a cabo un análisis en términos de desplazamiento, biopedagogía y territorio.

3.7.4 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 y en un ambiente de confianza, de respeto, de escucha activa y participativa.

El proyecto “Lentes sensibles a nuestra condición de seres humanas y humanos” dirigido por la docente Sandra Milena Villada Hernández del colegio Rafael Bernal Jiménez, aborda la metodología relatos de vida, aportando una lectura de lo social, a través de la construcción del lenguaje, lo 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**⁹⁵ 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, por la violencia y la pobreza en busca de mejores oportunidades. En la comunidad se observan diversas dificultades derivadas de la situación económica, ya que muchos habitantes están desempleados; también se presentan muchas disfuncionalidades en las familias.

Dentro del colegio se conformó un grupo interdisciplinario de investigación el cual está conformado por maestros y maestras de diferentes asignaturas del conocimiento: Química, Biología, Física, Sociales, Tecnología, Educación Física y Artes. Al grupo se unió la Psicopedagoga. Para establecer puntos de encuentro entre las diferentes áreas se plantearon unas categorías de análisis: cuerpo, género y violencia.

⁹⁵ Ver Anexo Fotográfico 1

Se empezaron a consolidar procesos de reflexión sobre la práctica docente y a hacer una indagación para comprender el contexto de los estudiantes y sus características. Se realizaron dos encuestas para averiguar los intereses, el contexto cotidiano y las actividades que llevan a cabo en el tiempo libre los estudiantes. En otras palabras, se consideró necesario reconocer el conocimiento socialmente significativo para los estudiantes y lograr que el contexto fuera tomado en cuenta en la construcción de contenidos. Se reconoce así 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 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 la cual 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**⁹⁶ 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, contaba inicialmente 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**⁹⁷ 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 que está permeada por el desplazamiento de muchas familias 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

⁹⁶ Ver anexo fotográfico 1.

⁹⁷ Ver anexo fotográfico 1.

tolerancia y el pensamiento crítico, facilitando una relación adecuada y sana en el entorno social y natural. Ofrece actualmente 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 aula regular (Síndrome de Down y Discapacidad Cognitiva). Se trabaja diaria y arduamente para borrar el estigma de la zona de Ciudad Bolívar que es señalada por el pandillismo, el alto consumo y distribución de sustancias psicoactivas, la inseguridad y la pobreza.

El colegio **Rafael Bernal Jiménez**⁹⁸ 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, el en el barrio 12 de octubre y en San Fernando.

Su núcleo familiar es variado. 53.5% de las familias incluye la presencia de padre y la madre, el 2,04% solamente la del padre; el 27% la de la madre. Solamente 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 marcada preferencia por el juego como medio para relacionarse, construir lazos de amistad y desarrollar su autoestima. Para el desarrollo del trabajo académico encuentran particularmente 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

Como se mencionó anteriormente, 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, en esta ocasión, 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, Jornada 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 primero un escrito de su Historia de Vida y luego lo plasmaron en la línea de tiempo haciendo uso de los emoticones y abordando las preguntas orientadoras.

⁹⁸ Ver anexo fotográfico 1.

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 los sectores donde fueron desplazados y cuando llegaron a Bogotá. Expresaron lo siguiente:

TABLA 13
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”; es decir, este derecho ha sido legitimado pero al mismo tiempo, en el desarrollo de su línea de tiempo, ha sido vulnerado. También manifiestan que los derechos que se han legitimado en sus vidas 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 ya que en un mismo salón estaban varios cursos y debían durar hasta el otro día en la escuela debido a los enfrentamientos entre la guerrilla y el ejército; pero de igual manera todos manifiestan que ese derecho se legitima más cuando están en 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.

Es claro que los estudiantes reconocen los derechos que les fueron vulnerados y legitimados. Esto nos lleva a entender la variedad de situaciones y contextos que garantizan o no los derechos en los jóvenes; de igual manera permite 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 esos seres vivos que requieren la reparación 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 ese lugar donde vivían y cómo perciben a Bogotá:

TABLA 14
CATEGORIA TERRITORIO

TERRITORIO DEL LUGAR DONDE VIVIAN	TERRITORIO BOGOTA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lo recuerdan como algo maravilloso. ▪ Había más libertad por parte de sus padres. ▪ Muchas zonas verdes, fincas, ríos. ▪ Hermosas playas. ▪ Donde se dio inicio su infancia. ▪ Un lugar de mucha violencia. ▪ Resaltan los enfrentamientos entre la guerrilla, paramilitares y el ejército. ▪ El reclutamiento de jóvenes que hacía la guerrilla o los paramilitares. ▪ Perdida de sus espacios y animales como la casa, finca, ganado. ▪ Perdida de personas cercanas familiares, amigos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lugar desconocido ▪ Lugar peligroso, muchas bandas ▪ Se sufre para conseguir trabajo ▪ Las personas son indiferentes ▪ Con mucho movimiento ▪ Que a pesar de vivir en Bogotá no la conocen. ▪ Un lugar incierto ▪ Un lugar que ofrece oportunidades para salir adelante.

Se detecta a través de sus relatos 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, el compartir con su familia, amigos etc. En cambio el territorio de Bogotá se percibe como algo 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 muchas posibilidades para su formación como ciudadanos.

Categoría sentimientos

Haciendo uso de los emoticones y relacionándolos con una lista de necesidades humanas, sentimientos cuando las necesidades son satisfechas, sentimientos cuando las necesidades no son satisfechas y 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 15
CATEGORIA SENTIMIENTOS**

TERRITORIO	SENTIMIENTOS CUANDO LAS	SENTIMIENTOS CUANDO LAS
	NECESIDADES SON	NECESIDADES NO SON
	SATISFECHAS	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
--	--	-----------

Se resalta que los sentimientos que más expresan los estudiantes son aquellos cuando las necesidades no son satisfechas ya que lo que más referencian en la línea de tiempo es la situación que vivieron anteriormente en su niñez; además, en algunos casos, estos sentimientos continúan actualmente ya que 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 todo lo que implicó para ellos el vivir esas situaciones para 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 16
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

De acuerdo a los resultados se resalta que los estudiantes pudieron establecer con mayor claridad sus necesidades básicas no satisfechas al reconocer los sentimientos de cada evento de su vida. La necesidad que la mayoría de los estudiantes establecieron en el lugar donde fueron desplazados es la protección, ya que a pesar de ser un lugar donde recuerdan su niñez, también se convirtió en lugar de mucha incertidumbre de lo que iba a pasar con sus vidas y con la vida de sus familiares por esto se presentaron sentimientos como temor, angustia, alarma, los cuales se expusieron en la categoría anterior,

La necesidad que se presenta en la mayoría de estudiantes en Bogotá es la de inclusión. Plantean que 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, establecen que los profesores no contemplan que son estudiantes que vienen de otros sectores de Colombia cuya educación es diferente a la de Bogotá, sin embargo los contenidos son los mismos para todos, lo que hace difícil la comprensión de algunos temas. Un estudiante, de manera textual, 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.

En este sentido es importante reconocer las necesidades básicas no satisfechas de los estudiantes para que de esta manera se diseñen propuestas innovadoras al interior de aula. Igualmente, crear un contexto que genere en los estudiantes un respeto por el otro, por su identidad y 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, pero debido al tiempo no se pudo construir una línea de tiempo colectiva. Se compartieron experiencias difíciles que constituyeron retos emocionales muy grandes pero que 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, etc., 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 Venezuela⁹⁹” 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.

En este sentido se hace necesario conocer y re-conocer las diversas realidades de la “mujer” en nuestro territorio escolar, su historia, sus luchas, sus sueños, anhelos, preocupaciones, proyectos, etc. para fortalecer sus procesos identitarios, acompañar y alentar el florecimiento de sus capacidades y el garantizar vivir la 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 tanto la mente, como 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 “**Escolaridad Combinada**” (**E.C.**) como **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 respetando 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 el “comprender el valor de estar juntos en un espacio diverso e incluyente”¹⁰⁰

⁹⁹ Actualmente atiende un promedio de mil escolares, de los cuales 300 presentan discapacidad y 110 específicamente Trastorno del Espectro Autista (TEA).

¹⁰⁰ Estudio IDEP RED. Fundamentación conceptual del trabajo en red como estrategia de cualificación de maestros y maestras. Fundación Universitaria Cafam. Bogotá, 2015. p.70.

En los diferentes espacios de aprendizaje diseñados y adaptados para el trabajo en la modalidad de E.C. es de suma importancia resaltar la participación activa de los y las docentes de cada curso de aula regular –de preescolar a tercero-, aula inclusión inicial y del aula exclusiva para escolares con autismo y la sensible 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 hacia 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.

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 mandalas** 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 suscita un tema tan significativo como 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.

HUELLAS es un proyecto que 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 toma 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 han asistido a la última entrega de informes académicos 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), Simitarra (Santander), Bogotá, Vista Hermosa (Meta), Caquetá, Arauca, Bolívar (Santander), Puerto Rico (Caquetá), Boyacá, La Uribe (Meta).
- Promedio de hijos: entre 1 y 7
- Fechas de desplazamiento: entre 1976 y 2013

1. 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 en el que se encontraban (17), Violencia de género (1) difícil situación económica y pocas oportunidades laborales (1); una persona no colocó nada, para un total de 20 respuestas.

2. Descripción de la llegada a Bogotá:

Los encuestados narran experiencias bastante difíciles: salieron con la ropa que tenían puesta únicamente porque lamentablemente no se les dio tiempo para nada, algunos llegan a Bogotá a refugiarse en casa de familiares, otros no tenían contactos en la ciudad, muchos de ellos sin recursos ni pertenencias; algunos recibieron ayuda por parte de la cruz roja; 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.

3. 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 entregar los hijos de las familias para la guerrilla. Las familias cuentan o describen que, en general, abandonaron su territorio por el conflicto armado.

4. Después de llegar a Bogotá, se ha sentido:

Dos de las personas que se encuestaron coincidieron que al llegar a Bogotá se sintieron discriminados, 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.

5. Qué personas le han colaborado en el proceso de llegar a Bogotá:

En esta pregunta se detecta 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) los dos últimos encuestados cuentan que familiares e IDIPRON ayudaron en el proceso tan tortuoso de llegar a una ciudad que no conocen y que no brinda mayores oportunidades.

6. 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 entorno (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.

7. 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 todas estas experiencias traen para quienes componen los hogares encuestados, hay en sus respuestas un aire bastante fuerte de 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; con seguridad hablan 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, para ellos, 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, pero 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 proceso lento de acomodamiento. Familias desplazadas que han llegado desde 1973 y que recuerdan con tristeza ese episodio de desplazamiento, pero que se vuelve material invaluable cuando de contar experiencias propias se trata.

La mayoría de las personas encuestadas coinciden en pertenecer al grupo de los desplazados por el conflicto armado que en un momento los hizo salir de sus tierras para no volver. A pesar de que en su territorio tenían lo necesario para vivir y era la zona de confort de cada uno, 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 puro 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 también ellos de un proceso biopedagógico que les ayude 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 Bernal Jiménez I.E.D. de jornada única desde el año 2015. Se aborda desde la concepción de género teniendo en cuenta cómo socialmente se construyen desigualdades en la diferencia sexual, dando

significado a normas, valores y relaciones sociales 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, por lo tanto, se hizo necesario realizar un análisis de las subjetividades de los niños y niñas, las relaciones, imaginarios, creencias e ideas que poseen sobre el sexismo, 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 que contiene el propósito, temática, 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 permitir 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 una 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 porque 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 también 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.

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 el año pasado por parte de la Secretaría de Educación.

Conclusiones

Claramente 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 potencialmente. Por ello este trabajo en red consiguió que cada vez más manos humanas, que trabajan juntas, transformen realidades juntas (parafraseando a Paulo Freire (1971)). En resumen, se logró enriquecer el trabajo pedagógico, didáctico y disciplinar de las autoras fortaleciendo el 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 responsabilidad ciudadana donde la justicia, el desarrollo, la democracia y los derechos humanos son aspectos fundamentales para construir territorios de paz. Por eso 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, entonces, 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 para invitar a vivir, compartir y celebrar las diferencias en un contexto educativo incluyente.

Los relatos de vida contribuyen a reconocer 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. Se constituyó en 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 se construye también 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

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*. Ediciones Camillo. p. 23.

Hernández S., R. 2010. *Metodología de la Investigación*, Quinta Edición. México D.F. ISBN: 978-607-15-0291-9. McGraw-Hill, p. 217

López M., Maturana, H., Pérez, A., Santos, M. (2003). *Conversando con Maturana de Educación*. Editorial Intermilenio.

Martín-Barbero J., (2012) *De la Comunicación a la Cultura: perder el "objeto" para ganar el proceso*. Signo y Pensamiento 60 · Antología de aniversario: 30 años | pp 76 - 84 · volumen XXX · enero - junio, p. 82.

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. ISBN 84-8063-568-1 p. 43.

Maturana, H. e Nisis, S. (1997). *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen Ediciones

Maturana, H. (1999). *Transformación en la Convivencia*. Santiago, Chile.

Nussbaum, Martha. (2002) *Las mujeres y el desarrollo humano*. Editorial Herder. Barcelona.

Secretaría de Educación, 2014. *Educación para la Ciudadanía y la convivencia*. Documento marco Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. ISBN 978-958-8878-36-2, p. 22

Rosenberg, M. (2006). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Casa aldea editores.

Barragán, D. y Amador, J.C. (2014). *La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación*. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141.

Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (Colombia). Grupo de Memoria Histórica (2009). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Editorial Fotonotas; Grupo de Memoria Histórica - CNRR.

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). *Aprendiencia 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.colombiaprende.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 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%BA](https://www.academia.edu/24164537/Los_Nuevos_sentidos_del_desarrollo._Ciudadan%C3%ADas_emergentes_paz_y_reconstituci%C3%B3n_de_lo_com%C3%BA)

[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. Carlos 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.
AULA EXCLUSIVA PARA
ESCOLARES CON AUTISMO
(AEA)**



**IED Villamar – Sede A,
Barrio Villa Gloria,
Ciudad Bolívar**



**IED Rafael
Bernal Jiménez**

3.8 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

GARAY ÁLVAREZ LEYDY

VALBUENA ADRIANA

VELÁSQUEZ GARCÍA JUAN CARLOS

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 *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* surge de compartir intereses investigativos relacionados con el tema de la lectura, la escritura y las tecnologías de información y las comunicaciones TIC, de ahí que nos hayamos integrado al nodo *Pedagogías para la comunicación no violenta* y que nuestro tema se haya centrado en las redes sociales y la comunicación como estrategia de participación ciudadana.

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 mediante la presentación del caso de tres colegios distritales: Colegio Saludcoop Norte IED, Colegio Umaña Mendoza IED y Colegio Montaña Cuéllar 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 tres colegios. También se utilizó el relato como estrategia de sistematización de una experiencia relacionada con el tema investigado.

Este trabajo se ha organizado en cuatro capítulos: 1. Marco teórico, 2. Metodología, 3.

Contextos y 4. Resultados.

Capítulo 1. 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, participación ciudadana de Nancy Masbernat, comunicación no violenta de Marshall B. Rosenberg, Ph.D y redes sociales.

LA PAZ

Nuestra constitución política de 1991 hace alusión a ésta como una 'constitución para la paz', conceptualizándola desde diferentes ópticas en diversos artículos. Así, se concibe en el Preámbulo 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). Así, 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: sistema de interacciones humanas y de relaciones con la naturaleza en el cual unos y otros se determinan y afectan mutuamente. Estas interacciones 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.

Es importante destacar que 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.

De igual forma, 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 2013 y Decreto 1965 de 2013) con el propósito es comprometer a toda la comunidad educativa en la construcción de sus espacios como territorios de paz. Es decir, lograr en la familia y en la escuela la apropiación de mínimos éticos para la convivencia democrática y el aporte para la paz. Asimismo, 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 la paz y que esta funcione como un territorio que propicie 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 todos 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 de 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 claro 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”¹⁰¹.

En este sentido, los estudiantes deben de 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 historia de guerra.

Igualmente, promueve encuentros democráticos para reconocer al otro como un igual. Es así como la escuela propuesta se crea y recrea teniendo en cuenta las necesidades de

¹⁰¹ (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).

los niños y el reconocimiento profundo de las causas de la miseria; los contenidos muestran socialmente la historia 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 Corporación

Participa la participación ciudadana *“representa la relación entre Estado y sociedad civil”.* En este sentido es posible afirmar que la participación ciudadana involucra todas aquellas acciones que realiza el ciudadano en relación con las diferentes organizaciones que integran la sociedad de la que hace parte. Sin embargo, esta concepción enmarca el concepto de participación ciudadana en el ámbito de lo político. Pese a lo anterior, es posible considerar las redes sociales como espacios que permiten a los individuos participar dando 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”*¹⁰²¹⁰³. Esta definición implica que el ciudadano es consciente de las problemáticas que aquejan a su comunidad 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”*¹⁰⁴¹⁰⁵. De ahí la importancia de una educación que propenda por la participación ciudadana basada en el reconocimiento y respeto por el otro.

Lo anterior significa que 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; es decir, que los estudiantes requieren identificarse ideológica

¹⁰² Masbernat Nancy. Publicación de la discusión del Taller “La ciudadanía a nivel local”, realizado el 10 de noviembre de

¹⁰³ Proyecto Estado y generación de espacios democráticos. p. 4.
Disponible en Internet: <http://www.capp.uchile.cl/espdem/ciudadnivellocal>

¹⁰⁴ Masbernat Nancy. Publicación de la discusión del Taller “La ciudadanía a nivel local”, realizado el 10 de noviembre de

¹⁰⁵ Proyecto Estado y generación de espacios democráticos. p. 4.
Disponible en Internet: <http://www.capp.uchile.cl/espdem/ciudadnivellocal>

y culturalmente para poder deliberar, 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*”¹⁰⁶ 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 en el oriente antioqueño perjudicaban notablemente la convivencia en ese lugar. De igual forma, 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 y con 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 esta respuesta, acudiremos al texto “***Comunicación no violenta Un lenguaje de vida***”¹⁰⁷ de **Marshall B. Rosenberg** donde el autor sugiere que para que exista una comunicación real es necesario “*dar desde el corazón*” permitiendo que entre los interlocutores surja y se cree un puente real entre ellos. Igualmente, 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*.

Dentro de la comunicación no violenta el escuchar y el comunicar deja de ser un acto automático y pasa a ser una acción consciente donde se debe expresar clara y honestamente mientras se escucha con atención y respeto. Esta comunicación permite que las intenciones y relaciones se perciban de forma distinta reduciendo la resistencia, la actitud defensiva y ofensiva. Todo esto 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*

¹⁰⁶ 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.

¹⁰⁷ Marshall B. Rosenberg. *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Editorial: Gran Aldea. Edición: 1ª. reimpresión 5ª. Año: 2011

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 a los que tenemos que enfrentarnos cotidianamente son las actitudes negativas como los juicios y las ideas preconcebidas con los que siempre estamos etiquetando y clasificando a quienes interactúan con nosotros generando violencias.

Las comparaciones son otra forma de juzgar y no permite la 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 involucrar el lenguaje para que de modo claro y específico se entienda lo que realmente estamos sintiendo. El tercer paso es el **reconocimiento de las necesidades detrás de los sentimientos es el 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 ser capaz de identificar lo que **necesitemos de los demás para enriquecer nuestra vida**. Para realizar esto se debe ser consciente de la necesidad del otro con sus virtudes enriquecedoras y también con sus falencias debilitadoras. Para esto 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 aun 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 y hasta se le atribuyen poderes de sanación al menos en lo 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 es una gran generadora de 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”**.

La Comunicación No Violenta no excluye sentimientos negativos como la ira, pero sí 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 expresión sin agresión. Al juzgar se genera violencia por esto con la Comunicación No Violenta se busca ir más allá de estos sentimientos negativos para dar paso a sentimientos útiles que permitan generar una mejor convivencia escuchando y escuchándonos, conociendo a los otros y haciendo un auto reconocimiento de nosotros mismos unificándonos en un mismo sentir.

Al entender al otro como ser con el que se comparten sentimientos se puede generar una empatía y establecer una Comunicación No Violenta como lenguaje cotidiano dentro del aula entre docente y estudiantes. Esto permitiría implementar el diálogo como soporte de la interacción enseñanza – aprendizaje con lo que sería más realizable la meta de una educación igualitaria; así mismo, generar su uso en la cotidianidad entre pares bien sea en su vida real o en sus mundos virtuales evidenciado en el uso de las redes sociales.

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”¹⁰⁸. De acuerdo con esta definición podemos afirmar que cuando un estudiante se vincula a una red es porque encuentra en ésta características con las que se identifica porque 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 pertenencia al interior de la misma.

Por otra parte, las redes sociales 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”¹⁰⁹. Tal definición nos acerca a la idea de que la pertenencia a las redes sociales obedece a que sus miembros comparten visiones de mundo y prácticas sociales similares. En ese orden de ideas, se hace necesario y totalmente pertinente la creación de territorios de paz en las redes sociales donde la comunicación esté basada en el respeto y la no violencia; esto debido a que en redes sociales como Facebook y Twitter, por ejemplo, circulan diariamente informaciones de distintos grupos sociales con formas de

¹⁰⁸ Ponencia en las Jornadas sobre Gestión en Organizaciones del Tercer Sector en la Universidad Di Tella de Buenos Aires, Argentina, en noviembre de 2001.

¹⁰⁹ LOZARES, Carlos (1996). La teoría de redes sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología. Barcelona. España.

pensar diferente. Asimismo, debido a la historia que precede a la violencia en 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 sino, por el contrario, 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.

Capítulo 2. Metodología

ENFOQUE

La propuesta utiliza el enfoque cualitativo puesto que como lo afirma Sampieri (2010) lo que se busca es:

“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, así: 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

- **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 pues nos permitió obtener información precisa y más 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 pues permitió construir una memoria sobre una experiencia pedagógica relacionada con el problema abordado.

Capítulo 3. Contextos

A continuación presentamos las características contextuales de los colegios que hacen parte de la investigación. Los colegios que participaron de esta propuesta pertenecen a las localidades de Usaquén y Usme las cuales se encuentran al norte y sur de la ciudad, respectivamente.

Para el desarrollo del concepto de contexto se tomará como punto de partida la definición del término que hace Rosa Ana Clemente Estevan en el texto *Contextos de aprendizaje*, quien utiliza el término 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, 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 con desarrollo 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. Así, un gran porcentaje de los alumnos que asisten al colegio provienen de este barrio. Otra proporción viene de los barrios cercanos: Verbenal, San Antonio, Toberín, Nueva Zelanda, La Uribe, El Codito, entre otros.

Ahora bien, 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, sino que vienen de diferentes lugares del país, principalmente de la costa norte colombiana. Este hecho hace que ya 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 la de las 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 hizo que desde sus inicios el colegio procurara establecer en todos los miembros de la comunidad educativa el sentido de pertenencia al mismo. 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 por ciento de los alumnos el concepto de la familia ha cambiado, es decir, 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 familiares. Es por esto que si “hogar connota además actores humanos 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 vea afectada en los diferentes ámbitos en que participan. Así mismo, 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 generan dificultades de tolerancia y respeto con las demás. De otro lado, son jóvenes que llevan una vida social muy amplia. Los temas al interior de las clases giran en torno de su participación en eventos sociales gracias a la libertad que se les da en casa y al uso y apropiación de las redes sociales.

Por otro lado, 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 se percibe 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 hábitos de estudio.

Algunos de ellos permanecen solos la mayor parte del tiempo 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 dentro de Internet como redes sociales Facebook y Twitter entre otras.

Dado que los contextos enmarcan e influyen en el desarrollo y son constructos eminentemente sociales, se hace evidente la necesidad de trabajar no sólo con los estudiantes; es necesario también poder impactar a las familias dado que “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).

Por lo tanto, 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) y que, a su vez, estos transformen a sus padres y a la sociedad dado que entre los diversos contextos se mantiene flujos de influencia recíproca.

COLEGIO EDUARDO UMAÑA MENDOZA IED Y COLEGIO DIEGO MONTAÑA CUELLAR IED

Estos colegios pertenecen a la localidad de Usme la cual es la tercera localidad más pobre de la ciudad; tiene un alto grado de vulnerabilidad. En tal sentido, la SED propuso la creación de varios colegios para lograr sus objetivos de cobertura y mejoramiento de la calidad de la educación para los sectores sociales más pobres de la capital como 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; 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 y 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 y*

las propias mediante la superación de los conflictos sociales que se generan por la actividad humana, usando la tecnología y la ciencia y teniendo en cuenta que a todos nos asisten 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). A través de 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 y los niños y 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 que ellos y ellas construyan una forma de relacionarse en la sociedad y de proyectarse en la 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 consolidación de una nueva sociedad cimentada en la interacción e integración de individuos emancipados, conscientes, críticos; una nueva sociedad abierta, pluralista, incluyente, equitativa, igualitaria. c) Fundamentar 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 están enmarcadas por las condiciones propias de los estratos 1 y 2. Son familias que se han constituido a partir de hogares disfuncionales, en donde un miembro de la familia puede asumir las funciones y responsabilidades propias de un jefe cabeza de hogar. Adicionalmente, algunas de ellas 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 con sus hermanos lo que les hacen asumir funciones de padres o de tutores en ausencia de estos a causa de los deberes laborales.

En relación con la convivencia, los estudiantes demuestran actitudes de respeto y tolerancia frente a sus compañeros y docentes. Demuestran también disposición frente a los procesos de aprendizaje, especialmente cuando se les presentan actividades lúdicas, motivadoras, interesantes e innovadoras que les permitan desarrollar su imaginación, fortalecer su aprendizaje e incrementar sus habilidades sociales. Sin embargo, es de resaltar que se evidencian dificultades persistentes en los procesos lecto escritores, los cuales afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje y la comprensión de las diferentes temáticas en cada uno de los niveles.

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. 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:

1. Posean sentido crítico para actuar en beneficio individual y social
2. Sean responsables y comprometidos con la transformación social y personal
3. Tengan una autoestima positiva para ser equilibrados, racionales, justos y demócratas
4. Desarrollen un alto nivel académico para acceder a la educación superior y desenvolverse en la vida
5. Participen activamente en la sociedad liderando procesos sociales con respeto por los derechos humanos
6. Desarrollen una competencia comunicativa eficaz apoyados en herramientas informáticas, audiovisuales y del lenguaje radiofónico
7. 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.

Capítulo 4. 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. Se trataba de un aula equipada con 24 computadores portátiles para los estudiantes, un portátil para el docente, tablero inteligente, video beam, dos tabletas, sonido. En consecuencia, las clases de español fueron incorporando el uso de estos equipos.

De esta forma, iniciamos el trabajo del plan lector en el aula por medio de un 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 respondiera a 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; luego ingresaban a la red social Facebook. Por tal razón, 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, que de la red, 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.

De este modo, sin hacer comentario alguno, me dispuse a observar detalladamente el tipo de interacción de los estudiantes mediante la red social Facebook. Esto con el fin de identificar intereses e involucrarlos en las temáticas de la asignatura en procura de aceptación de las mismas, pues suponía que ellos se sentirían identificados y se daría un aprendizaje 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. Asimismo, permite que las preguntas que se realicen invadan la privacidad y 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 ser el de 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:

Categorías de análisis

1. Utilización de redes sociales

De acuerdo con los resultados, el 95% de los estudiantes encuestados utilizan redes sociales. Esto significa que existe en los estudiantes una necesidad de interactuar con otras personas para compartir información. A su vez, esto quiere decir que 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 los 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.

Por otra parte, en relación con la red social que más utilizan, los resultados arrojaron que el 90% utiliza la red social Facebook. En ese orden, 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 grado de 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. Igualmente, utilizarlas en el contexto pedagógico puede contribuir a disminuir los problemas convivenciales relacionados con bullyin y cyberbullyn, acoso, amedrantamiento, 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).

1. 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 no violencia.

2. 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.

3. 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 amenaza 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.

4. 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 refuercen la imagen positiva que tienen de ellos mismos.

5. 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 exista unos mínimos de respeto y reconocimiento como ser con derechos: derecho a la vida, derecho a la libertad de pensamiento, derecho a la igualdad, entre otros.

6. Propuestas para la comunicación no violenta en las redes sociales

Como propuestas para disminuir la comunicación no violenta en las redes, los estudiantes coincidieron mayoritariamente en que es necesario ser respetuosos. Esto indica que la

estrategia pedagógica empelada para obtener tal fin debe repensar y reestructurar este valor.

De otro lado, 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 y tener el carácter para enfrentar los comentarios negativos y no armar alborotos.

Estas propuestas están enmarcadas en pensar en solucionar el problema partiendo de sí mismos y 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 Colombia vive, 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 generar la paz como modo de existir.

La vida de hoy ya no se desarrolla exclusivamente en la realidad que comúnmente conocemos, ahora se vive también en la virtualidad y 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. Por esto resulta pertinente analizar qué ocurre en las redes sociales como nuevos territorios a través de los cuales los estudiantes están participando activamente con comentarios, reflexiones y posturas ideológicas y 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 empezar a 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. *Las Escuelas como Territorios de Paz*.

COLECCIÓN RED DE POSGRADOS. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Universidad de Manizales, CINDES, 2012. Páginas 228-233).

CLEMENTE ESTEVAN, Rosa Ana Y HERNÁNDEZ BLASI, Carlos. *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Ediciones Aljibe. Málaga:

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA DE 1991: RECONSTRUCCIÓN DIALÉCTICA DE SU SIGNIFICADO A PARTIR DE LA JURISPRUDENCIA DE

FRANKLIN MORENO MILLÁN. 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) Página 13.

ELICHIRY, Nora Emilce. (2001) *¿Cómo y dónde se aprende?* Eudeba: Buenos Aires.

HERNÁNDEZ, Sampieri. (2010): *Metodología de la investigación*. MacGrawHill. México.

JIMÉNEZ M. y MUJICA P. *Participación Ciudadana y cohesión social*. Corporación

PARTICIPA. Santiago. 2003. p. 1. 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. Edición: 1ª. Reimpresión 5ª. Año: 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/ciudadnivellocal>.

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, 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*. 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*”. Página 3, 8, 12).

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.

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
NO VIOLENCIA”.

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:

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.

1. ¿Utiliza las redes sociales?

Si

No

2. ¿Cuáles son las redes sociales que usa con mayor frecuencia?

Facebook

YouTube

Instagram

Twitter

Snapchat

LinkedIn

Google +

Otra ¿Cuál? _____

3. ¿Principalmente para que utiliza las redes sociales?:

- Subir fotos
- Compartir pensamientos
- Conversar
- Conocer personas
- Compartir información
- Aprender
- Otra ¿Cuál? _____

4. En sus redes sociales tiene agregado a:

- Amigos
- Amigas
- Compañeros del colegio
- Familiares
- Profesores
- Desconocidos
- Todos los anteriores
- Otros _____ ¿quiénes? _____

5. ¿Realiza comentarios en redes sociales?

- Si
- No

6. 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? _____

7. Cuándo realiza comentarios en redes sociales, el lenguaje utilizado es:

Respetuoso

Irrespetuoso

8. ¿Piensa cómo se sentirán las personas con los comentarios que haces en las redes sociales?

Si

No

9. ¿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? _____

10. ¿Cómo se siente cuando recibe comentarios positivos en sus publicaciones?

Admirado

Feliz

Curioso

Cómodo

Seguro

- Optimista
- Sorprendido
- Otra ¿Cuál? _____

11. 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? _____

12. ¿Qué hay que hacer para tener una comunicación No Violenta en las redes sociales?

Muchas gracias por su tiempo: Equipo diplomado.

3.9 Red de estrategias de sueños y realidades por la convivencia escolar.

ANGELA VALENCIA
EDILIA FRANCO GUZMÁN
GIZELLA CABANILLAS
LUZ MARINA HERRERA

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 No Violencia**, con el liderazgo de un grupo dinamizador de profesionales, investigadores de la educación y los equipos de trabajo de estos dos organismos, potencializa el reconocimiento de 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 ese trabajo en solitario de los maestros que con una mirada crítica al modelo tradicional de la escuela buscan mediante acciones significativas y propuestas innovadoras generar y empoderar los cambios necesarios para tener una escuela incluyente, justa, diversa que retroalimente sus procesos para la comprensión y transformación social en ambientes que reconozcan los derechos de cada uno de sus miembros.

Es así como en el Nodo de Pedagogías para la Comunicación No Violenta se conforma 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 y la dedicación y paciencia de la profesora Martha Arivel Lozano, junto al valioso aporte teórico y profesional de cada uno de los docentes del diplomado, agrupan sus prácticas pedagógicas cuya pretensión, logros, objetivo y protagonismo son los estudiantes como sujetos de derecho y centro de las acciones educativas; y son ellos en quienes se basan sus discursos y propuestas para hacer de sus instituciones territorios de paz y convivencia en el que el derecho a la palabra, a la escucha, 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 Gizella 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, siendo éste quien 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, porque de acuerdo a estas se plasman ideales de progreso para la civilización.

McLaren (2003) analiza la globalización del capitalismo como una forma de imperialismo con una perspectiva crítica que se fundamenta en la teoría marxista y en los conceptos de la clase social y su lucha, conceptos que concretiza en los procesos educativos, esclareciendo la importancia de la pedagogía en las dinámicas sociales y culturales, ya que su papel es prioritario 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 al problema de que persiste 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 así como transformar la realidad.

La praxis educativa en el contexto socio político del país en la actualidad, 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 elementos que favorezcan la convivencia social.

El IDEP, con este diplomado dirigido por docentes del Doctorado en Ciencias 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, buscando además, desde el liderazgo, la apropiación de herramientas para la resolución, negociación y reparación a dificultades inmersas en esta convivencia escolar.

Es muy importante valorar los sujetos como seres capaces de reflexionar, cuestionar, problematizar sus necesidades y dificultades dentro de un conjunto social que de manera directa o indirecta los segrega y discrimina.

Estos sujetos, a partir de la reflexión crítica y de la interiorización en busca de la identificación y reconocimiento de 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 enfrenta.

Buscando el 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.

Capítulo 1. Marco teórico

El problema planteado por la Red de Estrategias 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 el que se fundamenta el ser de la escuela como un espacio de encuentro de sujetos que establecen relaciones de convivencia que están 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 aun fuera de la escuela. Se continúa con el análisis y entendimiento de las construcciones sociales y culturales de los imaginarios que llegan a convertirse en factores que dificultan las transformaciones y cambios sociales, pero que también pueden ser cambiados para constituirse en motores para la equidad social. Finalmente, la construcción de territorios de paz y convivencia en la que se fortalecen 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. Fácilmente se identifican fundamentos teóricos de convivencia desde la sociología, la antropología, la psicología, la pedagogía, entre otros, sin embargo se limitan las construcciones conceptuales cuando se busca definir la convivencia escolar.

Es pertinente mencionar a Rosario Ortega Ruíz, catedrática de la Universidad de Córdoba en España, quien ha realizado estudios en torno a la cultura enfatizando en la escuela. Ella parte del 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, se atribuye a la convivencia escolar la base fundamental para el desarrollo de la acción educativa. Se puede decir que de acuerdo a la realidad de la convivencia escolar, vista como las relaciones armónicas entre los sujetos a partir de unas bases éticas y morales que implican la libertad individual dentro de unos mínimos de comportamiento o conducta que regulan los diferentes 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 misma 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; esto 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, responsabilizándola de asumir un papel intermedio entre el amor filial, la autoridad y la normatividad implícita en las diferentes culturas, relacionando directamente 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 de desarrollar en las instituciones educativas procesos integrales de educación para la paz, los derechos

humanos y la democracia, como se expone en la declaración de la 44a reunión de la Conferencia Internacional de Educación en Ginebra, Suiza, de octubre de 1994, la cual fue ratificada por la Conferencia General de la UNESCO en su 28a reunión en París, Francia, en noviembre de 1995. Refiriéndose al contenido central de la educación plantea textualmente:

“(...) 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:** Aplicabilidad 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 propio desarrollo y, sobre todo, para hacer realidad su anhelo de transformación que propicie 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 en este momento grandes cambios que le exigen a las instituciones educativas apuntar a ideales comunes de igualdad, justicia, reencuentro, reconciliación y, por supuesto, la tan esperada paz entre varios de los actores armados que han definido la vida de nuestro país.

Las propuestas que surgen de la escuela son variadas y multifacéticas, pero todas ellas se orientan a una sociedad que refleje ese sentir de los ciudadanos de querer un cambio para el bien y el progreso. Es necesario tener en cuenta que 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 se han ido asimilando 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 ha precisado cómo se implementan a través

de cátedras específicas las cuales tienen como objeto primordial contextualizarlos y complementar todo aquello que le es propio y de paso potencializar nuevos espacios de aprendizaje en procura de la integración, la inclusión y el reconocimiento del otro.

Imaginarios

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 permiten 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 al entorno en el cual se desarrolla el ser humano.

El presente concepto de imaginarios se deriva del acercamiento a la noción de cultura realizada 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, estos 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. Estos imaginarios han permitido, a través de la historia, regular el comportamiento humano, definiendo desde diferentes creencias, religiones, sistemas políticos, entre otros, lo que es conveniente para sí mismo y para su comunidad. El hombre define sus acciones desde su capacidad de distinguir entre lo que le conviene o no para desarrollarse como persona¹¹⁰, 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 se relaciona con otros, es un ser social, convive 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), se determina el concepto que el sujeto construirá ante las diferentes realidades que vivencia y, por consiguiente, plantea las acciones que ejecutará en las diversas circunstancias de su vida.

Educación Social

La Educación Social ofrece un fundamento teórico que favorece 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

¹¹⁰ Observando el desarrollo humano desde la subjetividad que cada sistema social plantea.

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 grandes autores ya han planteado 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 años setenta se plantea el modelo de la justicia restaurativa que buscaba 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 que enfatiza 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 filosofía 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, además, empatizar con la situación para sensibilizar frente a las afectaciones que el conflicto trajo a todos 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. En el modelo restaurativo educativo se plantea un proceso de acuerdo a la particularidad del entorno. Las estrategias reconocidas son: *La mediación*, definida como el proceso por el medio del 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 se propone que una persona reconocida como infractora debe asumir las consecuencias de sus acciones; se señala el daño causado y se determina la reparación. *Reuniones formales de grupo familiar*, espacios reflexivos con el estudiante reconocido como agresor y 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*, espacios de construcción grupal basados en el modelo de las comunidades indígenas en las cuales la persona reconocida como líder direcciona el desarrollo de diálogos en torno a los temas identificados problemáticos o de conflicto para comprometerse con el mejoramiento y construir alternativas conjuntas.

Enfoque Diferencial

Se construye el concepto desde 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 estado socioeconómico, género, etnia, 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. Es importante resaltar cómo este planteamiento nos acerca a una serie de experiencias pedagógicas dirigidas a la creación de territorios de paz en un país permeado por las negociaciones con grupos al margen de la ley en los últimos años, cuestionando 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 implica 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 cuanto a 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 en que nos comunicamos 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. Esto implica que 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 y así es, pero esto no implica que no se puedan resolver y menos que no exista espacio para la otredad y sobre todo para la compasión. En la CNV la compasión también se encuentra con unos bloqueos que impiden que este proceso se lleve a cabo y que, por tanto, la resolución del conflicto se dé de manera natural.

Así es como los juicios valorativos que tienden a ser moralistas se presentan como barreras que impiden la compasión en los actores de la comunicación. En 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, esto 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 frenar los actos de violencia pues allí se encuentran grupos con gustos e ideologías diversas lo cual genera un conflicto que lleva, en ocasiones, a diferentes tipos de violencia, siendo frecuente la de tipo verbal. Es desde los diferentes espacios de tipo académico y de convivencia donde los docentes se apoyan para fomentar una comunicación respetuosa y más 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 una observación en la cual se evidencien actos que afecten 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 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 con 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, las cuales 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 en los que 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, respetuosa de derechos.

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 es dinámico, en evolución permanente en búsqueda de su mejoramiento. El proceso educativo evoluciona, cambia y se rediseña de acuerdo a las necesidades observadas.

El carácter científico del enfoque de 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 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

Dados 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, se ve 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 que tengan 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 niveles de comunicación en el aula para afianzar algunos aspectos encaminados hacia la sana convivencia, el respeto a los derechos humanos y la solidaridad

Participantes

Se trabajó con niños de ciclo inicial del grado transición de la I.E. Juan Francisco Berbeo con edades entre los 4 y los 5 años.

Actividades

La actividad de 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 su cuento de acuerdo a su gusto. Con este ejercicio se dinamiza 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 gusto. Cada mesa tenía un tema diferente y lo socializó con los demás grupos. Cabe destacar que cada grupo escogió lo que quería trabajar, la mayoría trabajaron con agrado. Con algunos niños se hicieron acuerdos ya 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 las preguntas. ¿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 llorar”. Miguel: “Respetar a las personas no importa como sea”. ¿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

Se hace evidente la necesidad de 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 para favorecer la resolución de conflictos y disminuir la agresividad en las instituciones educativas.

Se hace necesario 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

Colegio República de 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% si 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 y de esta manera poder garantizar cobertura y permanencia escolar. Los estudiantes dependen de su familia nuclear, con una diferencia muy relativa más de la madre.

Descripción General de la Propuesta

El proyecto RADIO KIDS es una apuesta a 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 y prácticas represoras y autoritarias. Las experiencias se han focalizado en la sede B, jornada mañana.

La propuesta surge con la convocatoria de sistematizar las experiencias y proyectos en formación en derechos a los niños, niñas y adolescentes que estaba liderando la administración de la alcaldía de la Bogotá Humana y que fue 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 de los niños de que esos derechos, que se hallaban lejos del alcance de sus realidades, fueran reconocidos. Esta etapa se inició con un sondeo con 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”.

Es así como 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. Particularmente, 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 este 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 futbolín, 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 están: el 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 en su liderazgo y responsabilidad.

Como aprendizaje de 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 partiendo de la promoción y 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 sus dinámicas y mirada establezcan lazos de confianza con sus pares para construir tejido social en el marco del respeto y reconocimiento del otro.

Mi diferencia: el primer paso hacia la inclusión

Colegio Sotavento IED

La institución educativa se encuentra ubicada en el barrio Sotavento, Localidad Ciudad Bolívar, UPZ El Tesoro. Para el reconocimiento del contexto se realiza un ejercicio previo de cartografía social del cual se retoman aspectos geográficos y sociales del territorio en el cual se encuentra ubicada la institución educativa.

Es importante reconocer la localidad Ciudad Bolívar por su desarrollo urbano. Inicialmente fue asentamiento de comunidades indígenas, pero fenómenos naturales, económicos, políticos y sociales la convirtieron en una zona rural de propiedad de hacendados y de poblaciones que llegaron en condición de desplazamiento durante la violencia de los años cuarenta. Los territorios son posteriormente parcelados y organizados por sus habitantes. Se percibe como una de las más 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 cohibidos 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 Ex-Alcalde Gustavo Petro 2012 - 2015.¹¹¹ 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. Sin embargo 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 a partir de la aplicación de una encuesta social, encuentros con estudiantes y familias de casos remitidos por docentes y el desarrollo de talleres de padres y grupales por cursos. En este proceso se reconoció la incidencia 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 el cometimiento de faltas 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

¹¹¹ La información es tomada de diversos artículos publicados en la página oficial de la Alcaldía de Bogotá y la Alcaldía Local de Ciudad Bolívar.

desempeño cotidiano se reconoce dentro de una normalidad definida por políticas educativas nacionales, distritales e institucionales. De igual forma se identifica 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 dar espacio a 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 de 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 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 dirigidas 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: Foro de la diversidad, el género y la sexualidad; Día de la Infancia y la Adolescencia; 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.

Se puede decir que 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 para percibirlos como oportunidad desligándolos de la visión problemática que los rodea.

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, reparación como parte importante no sólo en la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos, sino que además han permitido acercarse de manera reflexiva a la realidad para identificarse 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 desde la interiorización y la apropiación del cambio personal, buscando además, desde el liderazgo, el desarrollo de herramientas para la resolución, negociación y reparación a dificultades inmersas en 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 han logrado 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 institucional

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 en las cuales 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 de edad. 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?. 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 Noviolenta 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 la dificultad 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 corretiar 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 para 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 San Andrés; permitió profundizar entre 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, estos 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 tempranito pa’ ir por la fruta, cuando piden rebaja, o la vez que a mi madre casi se le llevan el carro 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 grado 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 construyendo 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 bastante 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 diferentes contextos económicos sociales y culturales que permitan fortalecer el territorio y los derechos en el Colegio Simón Bolívar I.E.

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.

4. RECOMENDACIONES

En este punto del informe es importante dejar establecidas unas recomendaciones que surgen de la experiencia investigativa y formativa; tiene como propósito afianzar la posibilidad de 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 postconflicto que se avecina en el país:

Fortalecimiento de la internacionalización en los procesos de formación docente y utilización de mediaciones tecnológicas: Dada la gran 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 tiene que ver con 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 que permiten 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, además de esto, se recomienda la ampliación del proceso de redes de docentes, a una conexión inter-redes iberoamericanas y latinoamericanas, que permitirá alcanzar mayores resultados en cuanto a la visibilización de avances pedagógicos y propuestas de políticas públicas educativas.

Incidencia de las redes de docentes en políticas públicas: Tomando en cuenta que las redes, gracias a la virtualidad, 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 formación en la participación y la construcción de nuevas subjetividades políticas agenciadas colectivamente, y de esta manera incidir, desde las redes de maestros, en la formulación e implementación de políticas públicas educativas.

4.1 Propuesta para una Red de Docentes:

A continuación se presenta una ruta para la creación de una red de docentes que trazan caminos políticos y educativos hacia la consolidación de la paz en 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”.

4.1.1 Pasos preliminares en la construcción de la red

4.1.1.1 Delimitación del campo de acción de la red:

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

4.1.1.2 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:

El 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 entonces 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. El pensar crítico 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 sus prácticas y sus discursos y examinar los desplazamientos por los que fluyen sus luchas en los límites, siempre inciertos, de la reconstitución de sus condiciones de existencia social. Desde allí se cuestiona al conjunto de las relaciones sociales y a las diversas formas o estados de dominación. Estos hacen referencia a los hechos y estructuras que bloquean la movilidad y fijan el poder 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.

Establecer canales de relación con otras redes de investigadores:

La red debe estar conectada a un contexto internacional que interroge 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 esta red como 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 reconocer y visibilizar 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 Soussa 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 alta 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 movimientos 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.

4.2 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 17
RUTA PARA CREAR UN PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DE LA RED

NOMBRE DEL PROGRAMA	CONSTRUCCIÓN DE TERRITORIOS DE PAZ: UNA PROPUESTA DESDE EL SECTOR EDUCATIVO
PARTICIPANTES	Se nombran colectivos, esto es, las instituciones o los grupos de docentes que participan.
CAMPO DE INVESTIGACIÓN	Educación y territorializaciones de paz en Colombia
ANTECEDENTES DE LA RED	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
DURACIÓN DEL PROGRAMA	Puede presentarse por fases o el total del tiempo. Por ejemplo, el programa durará 6 años con tres fases de dos años cada una.
INTERROGANTES QUE ORIENTAN EL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN	Los interrogantes develan las preocupaciones epistemológicas, políticas, éticas, metodológicas y teóricas del programa de investigación.
JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA	Desarrollo de los intereses de la investigación en clave epistemológica y política
TRÁNSITOS TEÓRICOS	Posicionamientos teóricos que orientan el problema de investigación. Estos pueden ser múltiples, pero siempre buscando el punto de convergencia o las divergencias existentes.
CAMPOS DE INVESTIGACIÓN	<p>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.</p> <p>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 transformaciones de la escuela contemporánea.</p>
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> 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.

PRODUCTOS ESPERADOS

Se aclaran en cada fase de la investigación que productos deben surgir y quienes son responsables de ellos.

4.3 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 organicen la red para su funcionamiento en relación con el tema central. A vía 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

4.3.1 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.

4.3.2 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 además 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

(En línea), 25/2010, Publicado el 23 de abril 2012, consultado el 30 de mayo de 2016.

URL: <http://polis.revues.org/423> ; DOI: 10.4000/polis.423

_____. "Estética de la desaparición". Anagrama. Barcelona, 1988.

_____. "La transversalidad", en "Psicoanálisis y transversalidad. Crítica psicoanalítica de las instituciones". Siglo XXI Editores. Buenos Aires, 1976.

_____. "Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida". Pretextos. Valencia. 2003.

_____. "Medios sin fin. Notas sobre la política". Pretextos. Valencia. 2001.

_____. "Vigilar y Castigar". Siglo XXI Editores. México, 1985.

_____. "Defender la sociedad". Fondo de Cultura Económica. México. 2002.

_____. "El fin de las certidumbres". Taurus. 1997

_____. "La naturaleza reencantada", en revista "Ensayo y Error". No. 2. Bogotá 1997.

_____. "Los Territorios del margen. Disoluciones y resistencias en la reconfiguración del territorio de Risaralda". Apartes del "Informe estructural de riesgo". Galindo, P. y Useche, O. Defensoría del Pueblo. Sistema de Alertas Tempranas. Bogotá. Junio, 2006.

_____. "Microfísica del Poder". "Preguntas a Michel Foucault sobre la geografía". Las ediciones de La Piqueta. Madrid 1992.

_____. *El animal público*. Anagrama. Barcelona, 1999.

Agamben, Giorgio. "La comunidad que viene". Pretextos, Valencia. 1996.

Álvarez Munárriz, Luis (Ed), *La conciencia humana: perspectiva cultural*, Editorial Anthropos, Barcelona, 2005.

Angel L. Arboniez. "El conocimiento no se puede gestionar". Mondragón Innovation & Knowledge. <http://gestiondelconocimiento.com/>

Ángel Maya, Augusto, *La fragilidad ambiental de la cultura*, Editorial Universidad Nacional. IDEA, Bogotá, 1995.

Aportes hacia su conceptualización. Documento de Trabajo, marzo de 2016, Bogotá.

Arango, Rodolfo. "El concepto de derechos sociales fundamentales". Legis. Bogotá, 2005.

Arendt, Hannah. "Crisis de la República". Taurus. Madrid. 1973.

Assmann, H. "Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente". Narcea. Madrid. 2002.

Augé, Marc. "Los no lugares. Espacios del anonimato". Gedisa. Barcelona. 1994

Bárcena, Fernando. "El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política"
 Bascompte Jordi, *Ordre i caos en ecologia*, Universidad de Barcelona, 1995.

Benjamin, Walter. "La metafísica de la juventud". Editorial Altaya. Buenos Aires.1994.

Bergalli, R. y Resta, E. "Soberanía: un principio que se derrumba". Paidós. Buenos Aires. 1996.

Boal, A. "Teatro del Oprimido". Alba Editorial

Boff, Leonardo, *Ecología: Grito de la Tierra, Grito de los Pobres*, Editorial Trotta, Valladolid, España, 1997.

Briggs, John, Peat, David, *Las Siete Leyes del Caos*, Editorial Grijalbo, Barcelona, 1999.

Calvo, C. "Del mapa escolar al territorio educativo". Editorial universidad de la Serena. Chile. 2007.

Castoriadis, Cornelius, *Los dominios del hombre*, Gedisa, Barcelona, 1998.

Castoriadis, Cornelius. "La polis griega y la creación de la democracia": Gedisa, Barcelona. 1989

Colomer Viadel, José Luis, *Estudios para la antropología*, Ed. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2004.

Corbi, Mariano, *Religión sin Religión*, Ediciones Promoción Popular Cristiana, Madrid, 1996.

Dabas, Elina. *Redes sociales, familias y escuela*. Paidós, Buenos Aires, 2013.

De Sousa, Boaventura, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Ediciones Trilce-Extensión universitaria, Montevideo, 2010.

De Sousa Santos, B. (2003) *Crítica de la razón indolente*, Tercer tomo, Desclée de Brouwer, Bilbao.

De Sousa Santos, B. *Crítica de la razón indolente*. Tercer tomo. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003.

De Zabaleta, E. "Aportes para una pedagogía para la paz". Unesco – Orelac. Santiago de Chile. 1986.

Deleuze, Gilles y Guattari, Felix. "Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia". Pretextos. Valencia 1997.

Deleuze, Gilles y Parnet, Claire. "Diálogos". Pretextos. Valencia. 1997.

Delgado, Manuel. *Ciudad líquida, ciudad interrumpida*. Editorial Universidad de Antioquia; Universidad Nacional de Colombia. Medellín. 1999.

Elizalde, Antonio, *Navegar en la incertidumbre*, Uniminuto, Bogotá, 2010.

Foucault, Michel. "La evolución del concepto de individuo peligroso", en *Estética, ética y hermeneútica*. Paidós. Buenos Aires. 1999.

Francisco Gutiérrez, "las nuevas ciencias de la vida", *Polis*

Frankl, Víctor, *El Hombre en busca de Sentido*, Editorial Herder, Barcelona, 2004.

Fuentes, Carlos. "El espejo enterrado" FCE. México 1997.

Gandhi, Mahatma K., *Hind Swaraj and other writings*, Anthony Parel (ed.), Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

Garavito, Edgar. "Tierra y Territorialidad". Revista "Nova et Vetera" No. 40. Instituto de Derechos Humanos Guillermo Cano". Esap. 2000.

Garay, Luis Jorge. "Ciudadanía, lo Público, Democracia. Notas y Textos.

García-Noblejas, Juan José, "El Gran Hermano de George Orwell, hoy: una sociedad vigilada en Gran Bretaña, y controlada en España", Pistas y comentarios sobre cultura y comunicación pública, Scriptor.org 14-04-2001.

George, Susan, *Sus crisis, nuestras soluciones*, Editorial Icaria, Barcelona, 2010.

Glinz, C. (2010). Un Acercamiento al Trabajo Colaborativo. (p. 3-4). Revista Iberoamericana de educación. España. Extraído de <file:///C:/Users/Estudio/Downloads/820Glinz.PDF>

Guattari, F. "Las tres ecologías". Pre-textos. Valencia. 2000

Guattari, F. "Las Tres Ecologías". Ediciones La Marca. Buenos Aires. 1991.

Havel, Václav, *Living in Truth*, Jan Vladislav (ed.), Londres, Faber&Faber, 1986.

IDEP. Comité Académico. Comunidades de práctica, comunidades de saber

IDEP. 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, abril 2016.

IDEP. Fundamentación conceptual del trabajo en red como estrategia de cualificación de maestros y maestras. Fundación universitaria Cafam. Bogotá, 2015

Ken Wilber, *Breve historia de todas las cosas*, Editorial Cairós, Barcelona 2000.

Lederach, Juan Pablo, *La Imaginación Moral – El arte y el alma de construir la paz*, Editorial Norma, Bogotá, 2008.

López, M. "Enciclopedia de paz y conflictos". Instituto para la paz y conflictos de la Universidad de Granada. Granada, España. 2004.

Luz Emilia Flores, "Aprendizaje 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>

Martínez, Carlos Eduardo, *De nuevo la vida – El poder de la no violencia y las transformaciones culturales*, Editorial Trillas – Uniminuto, 2015.

Maturana, H. “Transformación en la convivencia”. Dolmen ediciones. Chile

Observatorio para la paz. “Pedagogías de paz como cultura”. 2016

Oscar Jara Holliday, “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

Payán de la Roche, Julio César, *Desobediencia vital*, Instituto de Terapia Neural, Barcelona 2004.

Pérez Jiménez Juan Carlos, *Los hijos de Marte y la cultura del miedo*, Editora Regional de Murcia, 2007.

Piedrahita, C y Useche, O. (2015) *Documento base para el programa de investigación de la Red Iberoamericana en Estudios Sociales*. En edición.

Piedrahita, C. Vommaro, P y Díaz, A. *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y CLACSO, 2013.

Piedrahita, C. Vommaro, P y Díaz, A. *Pensamientos críticos contemporáneos: Análisis desde latinoamérica*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y CLACSO, 2013.

Piedrahita, C. Vommaro, P y Díaz, A. *Subjetividades Políticas: Desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y CLACSO, 2012.

Pontara, Giuliano, *La Antibarbarie – La concepción ético política de Gandhi en el siglo XXI*, Libro en proceso de publicación.

Prigogine, Ilya. “El nacimiento del tiempo”. Tusquets editores. Barcelona, 1998.

Román, J.D., Manuel Fernández, Manuel, *Liderazgo y coaching*, LibrosEnRed, 2008.

Rosemberg, M. “Comunicación Noviolenta: Un lenguaje de vida”. Editorial Gran Aldea. 2006

Schell, Jonathan, *El mundo inconquistable: Poder, no violencia y voluntad popular*, Círculo de lectores S.A., Barcelona 2005.

Serres, Michel. “Atlas”. Ediciones Cátedra. Madrid, 1995..

Silva, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. (p. 70-71). Editorial UOC. Barcelona. Obtenido de https://books.google.com.co/books?id=OdFFeq_wbMC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

Thompson, E.P, *The heavy dancers*, Merlin Press, Londres, 1985.

Thoreau, Henry David, *Sobre el deber de la desobediencia civil*, Editorial Iralka, San Sebastián, 1995.

Universidad Nacional de Colombia. (2011). Manual de alumno e-learning Moodle. Facultad de Ciencias Económicas, Bogotá. Extraído de http://www.fce.unal.edu.co/moodle2/files/moodle_alumno.pdf

Useche, Óscar, *Micropolítica de las resistencias sociales no violentas: El acontecimiento de la resistencia como apertura de nuevos territorios existenciales*. 2014. Tesis doctoral.

Useche, Oscar. "Territorio, conflicto y megaproyectos de desarrollo en el sur de Colombia". Ipazud. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2008.

Virilio, Paul. "La velocidad de liberación". Manantial, Buenos Aires. 1995.