Ética y convivencia en escenarios educativos colombianos

Investigación y reflexión sobre el conflicto y la convivencia en las escuelas

Jairo Jiménez
(autor compilador)



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES • INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA ITM

Ética y convivencia en escenarios educativos colombianos

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA
Presidente de la República de Colombia
Gustavo Francisco Petro Urrego

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
Ministra de Educación Nacional
Aurora Vergara Figueroa

Viceministro de Preescolar, Básica y Media
Óscar Sánchez Jaramillo

Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media
Liliana María Sánchez Villada

Subdirectora de Fomento de Competencias
Lady Marcela Cascavita

Coordinadora Formación de Docentes y Directivos
Claudia Gladys Pedraza Gutiérrez

MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN
Ministro de Ciencia, Tecnología e Innovación
Arturo Luis Luna Tapia

Líder Equipo Humanidades y Ciencias Sociales
Dirección de Gestión de Recursos para la CTeI
Milena del Carmen Rodríguez Cárdenas

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
Rectora Universidad de los Andes
Raquel Bernal Salazar

Decano Facultad de Educación
Eduardo Escallón Largacha

Investigador principal del proyecto
"La Investigación en la Escuela y el Maestro Investigador en Colombia"
Hernando Bayona-Rodríguez
26 de noviembre del 2020 - 4 de septiembre del 2022

Investigadora principal del proyecto
"La Investigación en la Escuela y el Maestro Investigador en Colombia"
Nancy Palacios Mena
22 de septiembre del 2022 - 26 de noviembre del 2022

Coordinadora del proyecto
Leonor Delgado Vanegas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
Rector Universidad Autónoma de Bucaramanga
Juan Camilo Montoya Bozzi

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO (IDEP)
Directora IDEP
Cecilia Rincón Verdugo

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA ITM
Rector
Alejandro Villa Gómez

Ética y convivencia en escenarios educativos colombianos

Investigación y reflexión sobre el conflicto y la convivencia en las escuelas

Jairo Jiménez
(autor compilador)

Universidad de los Andes
Institución Universitaria ITM

Nombre: Jiménez, Jairo, autor, compilador.

Título: Ética y convivencia en escenarios educativos colombianos: investigación y reflexión sobre el conflicto y la convivencia en las escuelas / Jairo Jiménez (autor compilador)

Descripción: Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Educación, Ediciones Uniandes; Medellín: Institución Universitaria ITM, 2023. | xix, 393 páginas: ilustraciones; 17 x 24 cm.

Identificadores: **ISBN** 978-958-798-508-5 **(rústica)** | 978-958-798-509-2 **(e-book)** |

Materias: Convivencia estudiantil | Educación cívica | Construcción de la paz | Ética

Clasificación: CDD 370.115–dc23 **SBUA**

Primera edición: enero del 2024

© **Jairo Jiménez (autor compilador)**

© **Universidad de los Andes, Facultad de Educación**
Ediciones Uniandes
Carrera 1.ª n.° 18A-12, bloque Tm
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: 601 339 4949, ext. 2133
http://ediciones.uniandes.edu.co
ediciones@uniandes.edu.co

© Institución Universitaria ITM
Sello Editorial ITM
Calle 75 n.° 75-101
Medellín, Colombia
Teléfono: 604 440 5100, ext. 5197
http://catalogo.itm.edu.co

ISBN: 978-958-798-508-5
ISBN *e-book*: 978-958-798-509-2
DOI: http://doi.org/10.51573/Andes.9789587985085.9789587985092

Corrección de estilo: Camilo Sierra Sepúlveda
Diagramación interna: Luz Samanda Sabogal
Diseño de cubierta: Julio Mauricio Raigosa Álvarez
Ilustración de cubierta: Felipe Rodríguez Rodríguez

Impresión:
Imageprinting Ltda.
Carrera 27 n.° 76-38
Teléfonos: 601 631 1350 - 601 631 1736
Bogotá, D. C., Colombia

Impreso en Colombia – *Printed in Colombia*

Universidad de los Andes | Vigilada Mineducación. Reconocimiento como universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964. Reconocimiento de personería jurídica: Resolución 28 del 23 de febrero de 1949, Minjusticia. Acreditación institucional de alta calidad, 10 años: Resolución 582 del 9 de enero del 2015, Mineducación.

Institución Universitaria ITM | Vigilado Mineducación. Reconocimiento de carácter académico: Resolución 6190 del 21 de diciembre de 2005, Mineducación. Reconocimiento de personería jurídica: Decreto 180 del 25 de febrero de 1992, Minjusticia. Renovación acreditación institucional de alta calidad, 8 años: Resolución 013595 del 24 de julio de 2020, Mineducación.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial

Contenido

Presentación xiii

Capítulo 1. Formación ciudadana, ética y convivencia: apuestas de docentes reflexivos desde la investigación pedagógica 1
Amanda Cortés Salcedo
Luis Alejandro Baquero Garzón
Juan Manuel Ramírez Montes

sección i
convivencia escolar y formación ciudadana

Capítulo 2. Acoso escolar y su efecto en la respuesta al estrés: estudio de cortisol salival en adolescentes de dos escuelas en el departamento del Atlántico 29
Vanira Gutiérrez Acosta
Michael Girón Camargo
Eduardo Bermúdez Barrera
Henry González Torres

Capítulo 3. Convivencia escolar mediada por historietas digitales 53
Eduardo Esteban Pérez León

Capítulo 4. La relación entre violencia y clima escolar en una institución educativa de Yumbo, Valle del Cauca 81
Gilma Cerón Zambrano

Capítulo 5. El proyecto Gestores de Paz: una cultura de convivencia escolar en la Institución Educativa La Paz, Apartadó 113
Javier Alonso García Barrera
Ronald Alfonso Casas Osorio
Ricardo Edilberto Quintana Franco
Doris Eliana Arcila Toro

Capítulo 6. Factores asociados a la convivencia escolar: percepción de los estudiantes en una zona de posconflicto 139
Mario Antonio Euseche

Capítulo 7. Atajos y senderos: la literatura como intersección ciudadana 159
Irleni Milena Corredor Robles

SECCIÓN II
EDUCACIÓN, MEMORIA, CONFLICTO Y PAZ

Capítulo 8. Pedagogías de la memoria: para la guerra nada 189
Edisson Alexander Cárdenas Santamaría

Capítulo 9. Escuela y memoria: experiencia pedagógica de recuperación de la memoria de estudiantes en la Institución Educativa Número Dos, Maicao, La Guajira 217
Alfonso José Acuña Medina
Doris Isabel Acuña Medina
David Roberto Acuña Torres

Capítulo 10. Estrategia Conversa-Acción: un paso en la construcción de la paz en la Institución Educativa San Luis, Yarumal 247
Juan Camilo Ayala Lopera
Jorge Mario Torres Jaramillo

SECCIÓN III
FAMILIA, ESCUELA Y CONFLICTO

Capítulo 11. La experiencia parental como gestión del conflicto familiar, en representantes legales de adolescentes escolarizados víctimas del conflicto armado 275
Adolfo Eleazar Rojas Pacheco
Mauricio Polanco Valenzuela

Capítulo 12. La estructura familiar en contextos rurales y urbanos: su papel en la solución violenta de conflictos desde temprana edad 303
July Paola Ramírez Bernal
Sandra Milena Nieto Cera
Yuranis Sepúlveda Monsalve
Zeila Arloth Contreras Basto
Marina Begoña Martínez González
Jorge Enrique Palacio Sañudo

SECCIÓN IV
REFLEXIONES ÉTICAS DESDE Y PARA LA ESCUELA

Capítulo 13. Educación ambiental comunitaria emancipadora: una respuesta crítica desde la escuela 331
Mónica Gertrudys Rocha Bravo
Polina Golovátina Mora

Capítulo 14. La educación ética en Colombia: tiempos y espacios para prácticas de estudio de la ética 355
Jairo Jiménez
Luis Alejandro Baquero Garzón

Sobre los autores 381

Lista de recursos gráficos

Figuras

Figura 2.1. Concentraciones de cortisol por muestra 39
Figura 3.1. Árbol de problema concerniente al ambiente escolar de la institución 56
Figura 3.2. Secuencia procedimental de cada una de las partes de la historieta en borrador 70
Figura 3.3. Momentos de las secuencias didáctica 71
Figura 4.1. Diseño metodológico mixto. En la figura se muestra el diseño de método empleado desde la teoría mixta 87
Figura 4.2. Coocurrencias entre violencia y clima escolar. Se presenta un mayor número de estas en la categoría *seguridad*, a la que corresponden los dos primeros ítems 98
Figura 5.1. Resumen de las cuatro subcategorías obtenidas en el análisis de las entrevistas, para la categoría de origen del proyecto 122
Figura 5.2. Resumen de las cuatro subcategorías obtenidas en el análisis de las entrevistas, para la categoría de transformación de la convivencia 125
Figura 5.3. Resumen de las cuatro subcategorías obtenidas en el análisis de las entrevistas, categoría impacto del proyecto 129
Figura 8.1. Taller "Destrucción de tejidos sociales" realizado con estudiantes de grado décimo de la jornada de la tarde, 19 de febrero del 2019 205
Figura 9.1. Representación gráfica de mi tragedia: la huida de una familia de su hogar 229
Figura 9.2. Representación gráfica de mi tragedia: el desplazamiento del entorno social 230
Figura 9.3. Ruta de la emigración de venezolanos a Colombia 231
Figura 9.4. El desplazamiento es causa de la desintegración familiar 232
Figura 10.1. Impacto de la ECA en los egresados 261
Figura 10.2. Influencia de la ECA en los egresados 262

Figura 10.3. Intención de cambio del proyecto de vida de los egresados 262
Figura 10.4. Participación docente en la ECA 263
Figura 10.5. Reconocimiento del contexto estudiantil 263
Figura 10.6. Intención de cambio del proyecto de vida de los docentes 264
Figura 12.1. Distribución de la población según la tipología de estructura familiar 315

Tablas

Tabla 2.1. Prueba de asociación entre tipo de sujeto y sexo 38
Tabla 2.2. Resumen de los promedios y desviaciones estándar de los resultados del instrumento de tamizaje Insebull por grupo (observadores y víctimas) 39
Tabla 2.3. Análisis de varianza (ANOVA) de observadores y víctimas 40
Tabla 2.4. Análisis de varianza de regresión 41
Tabla 2.5. Estimación de parámetros y significancia por aspecto 41
Tabla 3.1. Movimiento porcentual de los ítems con sus respectivos indicadores 68
Tabla 3.2. Percepciones de la encuesta de satisfacción 72
Tabla 4.1. Variables de agresión 89
Tabla 4.2. Categorías de análisis del clima escolar 90
Tabla 4.3. Resultados del autoinforme sobre situaciones de violencia escolar 92
Tabla 5.1. Síntesis de las categorías de análisis 121
Tabla 6.1. Estadísticos descriptivos de los ocho factores 144
Tabla 9.1. Participantes de la investigación 222
Tabla 9.2. Narro mi historia 224
Tabla 9.3. Categorías conceptuales debatidas 233
Tabla 11.1. Características sociodemográficas de los participantes 281
Tabla 11.2. Nodos o categorías de análisis 282
Tabla 12.1. Diseño de investigación factorial 2×4 311
Tabla 12.2. Distribución de la tipología de estructura familiar y el contexto social 315
Tabla 12.3. Distribución de la decisión de "atacar" y "no atacar", según la situación de conflicto, con relación al contexto y la tipología de estructura familiar 317
Tabla 12.4. Distribución de los mecanismos de desconexión moral*, según el contexto y la tipología de estructura familiar 319

Presentación

Este libro presenta investigaciones y reflexiones sobre la educación en contextos de conflicto y desafíos éticos. El contexto colombiano, en particular, enmarca una serie de condiciones y situaciones que impactan la educación en algunas escuelas y que demandan respuestas puntuales de los maestros[1], quienes viven una realidad en la que el conflicto armado, la violencia intrafamiliar y las situaciones de abuso entre estudiantes forman parte de su práctica docente. Lo interesante de este libro es que la respuesta a esas situaciones es una respuesta educativa. Docentes que enseñan en zonas rurales y urbanas del país exponen sus ejercicios de investigación y reflexión, para construir espacios de convivencia académica donde la formación ética y ciudadana se convierte en un camino para implementar acciones de paz. Es importante aclarar que este libro recoge solo una pequeña muestra de ejercicios de investigación y reflexión sobre el tema y, por lo tanto, carece de una mirada general e incluso interseccional de las situaciones que configuran la realidad educativa colombiana; sin embargo, consideramos que estos ejercicios presentan un valioso aporte para entender las dinámicas educativas en contextos de conflicto.

Antes de dar cuenta de cada una de las secciones, vale la pena aclarar que hay un capítulo que las antecede y que pretende, desde un estilo ensayístico, poner en el contexto de la discusión sobre el maestro investigador justamente las investigaciones realizadas en la educación preescolar, básica y media (PBM) que compila el libro. Es el lugar del sujeto lo que se quiere poner de relieve, dada la

[1] Por economía lingüística, en este libro se usará el masculino gramatical o genérico en plural para referirse a todos los individuos.

naturaleza de la convocatoria que hicieran el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. A cargo de Amanda Cortés Salcedo, Luis Alejandro Baquero y Juan Manuel Ramírez, el propósito de este capítulo introductorio es destacar el papel del maestro de la educación PBM como investigador, en tanto sujeto que reflexiona sobre su práctica y cuya condición es producto de una historicidad.

El libro está organizado en cuatro secciones, lo que permite centrar la atención de los lectores en aspectos significativos de los ejercicios educativos/investigativos presentados; asimismo, posibilita organizar la narrativa propuesta a partir de tres amplios temas que se vinculan en las dimensiones generales de la ética, la educación y la convivencia: (1) convivencia escolar y formación ciudadana; (2) educación, memoria, conflicto y paz; (3) escuela, familia y comunidad; y (4) reflexiones éticas desde y para la escuela.

La primera sección de este libro presenta investigaciones y reflexiones sobre acoso escolar, convivencia y formación ciudadana. Principalmente, se describen diferentes contextos educativos colombianos donde la convivencia escolar se ha convertido en un desafío para los procesos de aprendizaje y enseñanza. De igual manera, se plasma la acción de los maestros para identificar las situaciones y sus determinantes, así como para trazar actividades que mejoren la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa. El capítulo de la profesora Vanira Gutiérrez Acosta y los profesores Michael Girón Camargo, Eduardo Bermúdez Barrera y Henry González Torres inicia planteando la relación entre el acoso escolar y las respuestas fisiológicas que pueden identificarse a partir del análisis del cortisol en la saliva. A través de un estudio con estudiantes adolescentes del departamento del Atlántico, su investigación ahonda en los efectos negativos de las situaciones escolares conflictivas sobre la salud de víctimas de acoso y sobre los observadores de esas situaciones. Aunque su enfoque es más cercano a la neurobiología, sus observaciones nos recuerdan la profunda relación entre el cuerpo y la mente de los estudiantes, que no siempre se considera en las investigaciones sobre el acoso escolar.

En el siguiente capítulo, el profesor Eduardo Esteban Pérez León presenta una innovadora estrategia educativa que vincula el uso de historietas digitales para mejorar la convivencia escolar. El ejercicio planteado permite la interacción de estudiantes de grado once de un colegio de Cúcuta con herramientas

de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para plasmar las ideas y situaciones cotidianas de su vida escolar. Lo interesante de la estrategia es que permite a los estudiantes trabajar en forma colaborativa sobre aspectos problemáticos de su convivencia escolar, con el fin de reflexionar sobre sus experiencias y, asimismo, expresar en forma de historieta su concientización sobre los principales problemas de convivencia. Los resultados de la implementación, adicionalmente a los aprendizajes desarrollados, ofrecen la posibilidad de visibilizar las situaciones ocurridas en el contexto educativo e indican acciones que deben tomarse a nivel institucional.

Luego, la profesora Gilma Cerón Zambrano analiza en su texto la relación entre violencia y clima escolares. Su investigación permite revelar las situaciones de violencia en un colegio de Yumbo, Valle del Cauca. Las descripciones de acciones de agresión demuestran la preocupante situación de diferentes tipos de violencia en los colegios y su efecto en la sensación de seguridad de los estudiantes. Tal como lo propone la autora, existe una clara relación entre los hechos cotidianos de violencia y las condiciones del clima escolar dentro de la institución, lo que pone en juicio la efectividad de la normatividad actual para abordar estos problemas y, al mismo tiempo, resalta el valor de este tipo de ejercicios investigativos para reflexionar y actuar sobre las relaciones de convivencia en las instituciones educativas.

En el siguiente capítulo, la investigación de los profesores Javier Alonso García Barrera, Ronald Alfonso Casas Osorio, Ricardo Edilberto Quintana Franco y Doris Eliana Arcila Toro presenta una experiencia educativa denominada Gestores de Paz. Los autores realizan una descripción del contexto interno —institución educativa— y externo —la comuna Bernardo Jaramillo Ossa, en Apartadó, Antioquia— para justificar el origen del proyecto y mostrar su impacto en la comunidad. Principalmente enfocado en procesos de convivencia escolar, su trabajo enseña el potencial de los proyectos educativos para transformar las relaciones de una comunidad, que trascienden los límites de la escuela. Asimismo, esta experiencia educativa demuestra la importancia de la escuela y el papel del profesor en la movilización de procesos de convivencia y en la formulación de acciones tendientes a la implementación de la paz en el país.

En una vía similar a los capítulos anteriores, el profesor Mario Antonio Euseche analiza los factores que impactan la convivencia escolar en una institución

educativa del municipio de Tame, Arauca. Tal como lo establece el autor, la historia reciente del conflicto armado del país en esa zona produce un contexto singular, que afecta las percepciones e interacciones de sus habitantes frente a situaciones conflictivas. Su trabajo toma relevancia al establecer al contexto escolar como la esfera esencial para generar procesos de cambio en la comunidad, centrando su acción en identificar, desde la perspectiva de los estudiantes, los principales factores —positivos y negativos— que afectan la convivencia escolar. Aunque su enfoque son las voces de los estudiantes, uno de los aspectos más interesantes de su análisis es visibilizar la forma en que esos factores impactan a los docentes y a sus prácticas pedagógicas.

Esta sección finaliza con una muy interesante propuesta de la profesora Irleni Milena Corredor Robles, quien presenta un texto que reflexiona sobre el papel de la literatura como mecanismo movilizador de la formación ciudadana. Su argumento, fundamentado en los postulados de Rosenblatt y Nussbaum, entreteje una perspectiva educativa que formula valiosas rutas para el desarrollo de valores éticos y estéticos necesarios en la educación. Su invitación es a encontrar en la literatura oportunidades para establecer una comprensión más profunda y empática de la diversidad de la existencia humana en los espacios pedagógicos, como base de la formación ciudadana.

La segunda sección centra su atención en la escuela como punto de partida, para reflexionar y entender el conflicto armado del país y establecer prácticas educativas que demarquen caminos de construcción de paz. El capítulo inicial es del profesor Edisson Alexander Cárdenas Santamaría, quien presenta una experiencia desarrollada en un colegio de la localidad de Usme, en Bogotá. Su propuesta parte de ejercicios de narración de experiencias, actividades de reflexión y análisis y construcción de propuestas, a partir de las dinámicas de violencia históricas y contemporáneas que forman parte de la sociedad colombiana. La sensibilización de los estudiantes, a través de esos ejercicios, apunta a la formación de subjetividades políticas en la escuela. En la misma medida, este trabajo fundamenta y motiva la generación de prácticas ético-políticas que puedan aportar a la construcción de la paz en el país, a partir de diseños pedagógicos basados en la memoria histórica.

De igual manera, enfocado en ejercicios de memoria histórica, el texto de Alfonso José Acuña Medina, Doris Isabel Acuña Medina y David Roberto Acuña

presenta una investigación que visibiliza las historias de un grupo de estudiantes de la costa Caribe colombiana, quienes han experimentado situaciones de violencia derivadas del conflicto armado del país. Su trabajo, principalmente, describe un ejercicio pedagógico que invita a los estudiantes a exponer (narrativa y visualmente) sus experiencias vinculadas al conflicto armado, así como a reflexionar sobre su postura en cuanto a las ideas de perdón, olvido, justicia, reparación, reconciliación y no repetición, las cuales son esenciales en las políticas de construcción de paz que se han desarrollado luego de la firma del acuerdo de paz en La Habana. Este es un trabajo muy valioso que presenta cruda y necesariamente las vivencias de los jóvenes durante el posacuerdo, su postura sobre el futuro y su papel en los procesos de construcción de paz. Asimismo, nos demuestra la importancia de la escuela como un espacio seguro para narrar historias de violencia y construir historias de paz.

El tercer capítulo de esta segunda sección nos ofrece una estrategia pedagógica que torna su mirada hacia el futuro. En su texto, Juan Camilo Ayala Lopera y Jorge Mario Torres Jaramillo presentan los resultados de la implementación de la Estrategia Conversa-Acción, desarrollada en el municipio de Yarumal, Antioquia. Esta estrategia busca fortalecer los procesos de convivencia escolar y fundamentar acciones de construcción de paz, a partir de la elaboración de proyectos de vida. De igual modo, articula a diferentes actores vinculados a a comunidad: profesores, estudiantes y egresados, de tal forma que se genere un reconocimiento y reflexión inicial de las condiciones de su contexto social, que sirva de base para plantear ejercicios educativos de proyección de vida. Mediante componentes esenciales de convivencia escolar y de la educación para la paz, se promueve una mirada al futuro basada en el perdón y la reconciliación; asimismo, de forma muy significativa, se ofrece la posibilidad de mirar ese futuro como una construcción colectiva que se edifica en la cotidianidad de la comunidad.

La tercera sección ahonda en la relación entre familia, escuela y comunidad. Las investigaciones indagan sobre los efectos del conflicto en la familia, al igual que en la forma en que las condiciones y estructuras familiares inciden en la respuesta hacia el conflicto.

Inicia con la investigación de Adolfo Eleazar Rojas Pacheco y Mauricio Polanco Valenzuela, quienes presentan un muy interesante estudio que hace

énfasis en el ejercicio de parentalidad. Su foco de análisis son los representantes legales de jóvenes que han sido víctimas del conflicto armado en el país. Desde su postura, los autores plantean la importancia de las competencias parentales para guiar y apoyar la educación de los jóvenes en contextos de conflicto y, en la misma medida, la necesidad de fortalecer procesos de formación en ese tipo de competencias. La propuesta metodológica de los autores permite dar un vistazo a los retos y tensiones que deben enfrentar padres y tutores legales en sus ejercicios de cuidado y educación, así como de los procesos formativos que hacen parte de convertirse en padre o madre (biológica o socialmente) y la responsabilidad de su ejercicio, en especial para la sociedad colombiana.

La siguiente investigación, desarrollada por July Paola Ramírez Bernal, Sandra Milena Nieto Cera, Yuranis Sepúlveda Monsalve, Zeila Arloth Contreras Basto, Marina Begoña Martínez González y Jorge Enrique Palacio Sañudo, indaga por la relación entre la tipología de la estructura familiar y la legitimación de la violencia en contextos rurales y urbanos. De la misma manera en que la investigación anterior indica la importancia de los padres en la formación de los jóvenes, esta investigación se centra en la familia, aunque da un paso adicional para recordarnos la complejidad de las estructuras familiares en el país y sus dinámicas con relación al manejo de conflictos. El análisis, desarrollado a partir de una muestra de 343 niños de instituciones educativas oficiales del departamento del Atlántico, utiliza muy apropiadamente los videojuegos para proponer situaciones de conflicto e identificar las respuestas dadas por los participantes. Así, establece una evaluación individual, interpersonal y contextual de las respuestas, para analizarlas a partir de las variables de estructura familiar y contexto (rural o urbano). Sus resultados y recomendaciones, en sintonía con el trabajo anterior, proponen a la escuela como eje de los procesos formativos que vinculan a los padres y demás miembros de la familia con el desarrollo de actitudes y comportamientos que favorecen la convivencia social y la solución de conflictos.

La cuarta sección presenta dos interesantes reflexiones éticas que cierran esta compilación. El primero, elaborado por Mónica Rocha-Bravo y Polina Golovátina-Mora, reflexiona sobre la importancia de la educación ambiental como el eje entre la naturaleza, la escuela y la comunidad. Aunque el texto no se enfoca en situaciones de conflicto —a diferencia de los capítulos anteriores—, su

elaboración apropia explícitamente lo fundamental de la educación ambiental como parte esencial del reconocimiento de que nuestra convivencia en el mundo incluye de manera muy importante al mundo natural y a la corresponsabilidad implícita que forma parte de nuestras relaciones con este. Asimismo, establece a la escuela como el punto de encuentro de saberes entre la comunidad, la sociedad en general y la naturaleza.

El libro finaliza con un texto motivado por los ejercicios de investigación y reflexión aquí presentados. A partir de la relevancia de los planteamientos educativos propuestos por los maestros, Jairo Jiménez y Luis Alejandro Baquero inician con una indagación y reflexión sobre la ética y la moral en la educación. Siguiendo un análisis histórico de las condiciones sociales, políticas y religiosas que moldearon la educación del país, sus planteamientos ahondan en el análisis del efecto de esas condiciones y necesidades históricas sobre la enseñanza de la ética y la moral en Colombia. Ese contexto les permite finalmente centrarse en la escuela contemporánea y proponerla como el espacio y el tiempo idóneos para el estudio de la ética y el ejercicio de prácticas educativas para la creación de una sociedad justa y en paz. Sus preceptos se sustentan en dos condiciones esenciales: (1) la posibilidad de la escuela de ofrecer tiempo libre y (2) las acciones del profesor, figura en la que recae la capacidad de poner en movimiento el potencial de la escuela.

En conjunto, los capítulos que componen esta colección buscan compartir experiencias, propuestas y reflexiones sobre la importancia de la formación ética en Colombia y, asimismo, incentivar nuevas investigaciones educativas motivadas por el amor a la educación y la búsqueda de una sociedad en paz y reconciliación.

Capítulo 1. Formación ciudadana, ética y convivencia: apuestas de docentes reflexivos desde la investigación pedagógica[*]

Amanda Cortés Salcedo
Luis Alejandro Baquero Garzón
Juan Manuel Ramírez Montes

Como preámbulo a la exposición de los escritos de maestros, quienes con sus investigaciones y reflexiones aportan herramientas didácticas, curriculares y pedagógicas para transformar la enseñanza de la ética, la formación ciudadana y la convivencia escolar, este capítulo, a manera de ensayo, plantea los que consideramos los principales desafíos educativos asociados a lograr una mejor convivencia, así como el lugar de la escuela en la formación ética, para, posteriormente, concentrarnos en la descripción de la enseñanza de la ética en Colombia. Luego, se destacan algunas de las condiciones de posibilidad para la emergencia del maestro investigador y se precisan las comprensiones frente a este papel del magisterio en el contexto colombiano, dada la naturaleza de la convocatoria que hicieron el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación del país, en la que es evidente una apuesta por ese rol como una posibilidad de reconocer que desde la escuela se produce conocimiento que transforma las prácticas pedagógicas.

Los desafíos educativos del siglo XXI para lograr una convivencia ciudadana y democrática

En la actualidad existe una preocupación generalizada por la velocidad del mundo. Estamos abocados a un desarrollo tecnológico sin precedentes, una globalización atemorizante y una incertidumbre paralizante que se ha convertido

[*] Para citar este capítulo: http://doi.org/10.51573/Andes.9789587985085.9789587985092.1

en el sello característico del siglo XXI. De igual forma, las amenazas que se ciernen sobre la humanidad como especie reclaman acciones urgentes y colectivas, además de reflexiones sobre el futuro de nuestro planeta. Como si este panorama no fuera preocupante, en los años 2020 y 2021 la humanidad ha enfrentado cinco desafíos que nos negábamos a aceptar.

El primero es nuestra fragilidad. La covid-19, en apenas tres años, ha causado millones de muertes en todos los rincones del mundo; los gobiernos nacionales, por sí solos, ciertamente se mostraron incapaces de tomar medidas efectivas para detener su propagación y se nos dijo que debíamos aprender a convivir con el virus, acostumbrarnos a cifras impensadas de muertes diarias y resignarnos a perder en algún momento a un familiar, amigo o conocido.

El segundo, la aberrante desigualdad que, desde el punto de vista que la queramos asumir, como causa, consecuencia o una relación de causa-efecto de la pandemia, ha aumentado las brechas sociales. Los escenarios más optimistas señalan que hemos retrocedido por lo menos veinte años en la lucha contra la pobreza (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2020). Estas brechas han tenido un aumento dramático que se puede constatar en especial en la educación, ya que mientras que en países como Francia las escuelas cerraron en promedio cincuenta y cinco días, en Colombia el cierre fue superior a un año. Entre tanto, quienes tenían los medios tecnológicos continuaron sus estudios y quienes carecían de ellos se "retrasaron", "perdieron el año escolar" o desertaron del sistema educativo (Banco Mundial, 2020).

El tercero es que la idea de futuro es más incierta que nunca. Por una parte, en el 2019 los científicos agrupados en el Panel Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC) publicaron un informe sobre la tierra y el cambio climático, en el que realizaron un llamado desesperado para adoptar medidas concretas contra este fenómeno. Por otra parte, el Boletín de Científicos Atómicos creó el Reloj del Apocalipsis, una iniciativa que busca advertir sobre los peligros globales que pueden llevar a la aniquilación del planeta, en el que se indica que el año 2019 fue en el que más nos hemos acercado a nuestro fin ("Por qué el Reloj del Apocalipsis está más cerca del 'fin del mundo' que nunca", 2019). Lo anterior nos lleva a pensar que la oportunidad de revertir esta problemática, ocasionada por nosotros mismos, es ya un fracaso consumado.

El cuarto, un avance tecnológico desenfrenado, impulsado por el desarrollo de la inteligencia artificial, lo que ha generado pronósticos preocupantes para

la humanidad como especie. Por ejemplo, Harari (2018) advierte que para el año 2050 muchos de los trabajos y profesiones que conocemos hoy en día serán desarrollados por máquinas de una forma más eficiente y económica; es más, una gran proporción de los trabajos que se requerirán para ese momento no se han inventado. Esta situación pone de presente la posibilidad de una sociedad postrabajo, en la que se necesite una educación que facilite una rápida adaptación de la persona, para que en el transcurso de su vida sea capaz de cambiar de labores y profesiones.

El quinto es el desempleo creciente, que afecta en especial a los jóvenes, la principal fuerza productiva de los países, quienes, pese a estar mejor preparados para el mundo laboral —bien sea por tener una mejor formación profesional o técnica, respecto de generaciones anteriores—, se encuentran más expuestos a las lógicas globalizantes que buscan geografías con capital humano más barato. Para el caso de Colombia, estos jóvenes, que han sido denominados *ninis* —que ni estudian, ni trabajan—, según cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), ascienden a 3,3 millones ("3,3 millones de jóvenes en Colombia ni estudian ni trabajan: DANE", 2021).

Ante este panorama, muchas personas se han preguntado: ¿para qué nos estamos educando? Su respuesta no ha sido nada alentadora y han decidido dejar la escuela. Por ejemplo, según la BBC, Greta Thunberg, una niña activista sueca, ha cuestionado uno de los mejores sistemas educativos del mundo al señalar que la están preparando para un mañana que no va a existir. Por tal razón, desde el 2018 inició una serie de huelgas escolares pidiendo acciones concretas contra el cambio climático, las cuales han sido replicadas en varios lugares del mundo ("Greta Thunberg, la adolescente sueca que falta un día a la semana a la escuela para protestar contra el cambio climático", 2019).

Este hecho no es un acontecimiento aislado; por el contrario, es una preocupación compartida a distintos niveles y en múltiples escenarios, desde lo global y nacional, hasta lo regional y local, lo que ha generado una serie de reflexiones académicas e inquietudes investigativas sobre el futuro de la educación, incluso desde la escuela.

Las ideas concurrentes asumen que la educación debe cambiar en muchos sentidos para adaptarse a los desafíos del siglo XXI, tratando de responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son esos contenidos trascendentales que debe

promover la educación en la escuela? ¿Cuáles son las habilidades para la vida que requiere el ciudadano del siglo XXI?

En este contexto, se resalta que uno de los ejercicios más importantes que se ha realizado en Bogotá fue la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, en la que, entre los años 2020 y 2021, se reflexionó durante varios meses sobre el futuro de la educación. También se efectuó una encuesta a la ciudadanía, con la finalidad de recoger un millón de ideas para la educación. Producto de sus deliberaciones surgió una serie de recomendaciones dirigidas hacia una transformación pedagógica que permitiera el desarrollo de habilidades y potencialidades en los estudiantes, para que logren un ejercicio pleno de sus proyectos de vida en lo académico, laboral y social, en procura de una formación integral de los estudiantes, de cara a su vida fuera de la escuela. Este proceso debe comenzar en la educación inicial, entendida como la que sienta las bases sólidas para la vida, a partir de un proyecto ético de cuidado y potenciamiento del ser y estar en el mundo (Secretaría de Educación del Distrito, 2021). Teniendo en cuenta lo anterior, este texto quiere hacer énfasis en la necesidad de la transformación pedagógica a través de dos pilares fundamentales: (1) el lugar de la escuela en la enseñanza de la ética; y (2) el docente reflexivo y la investigación pedagógica; porque estamos convencidos de que los retos educativos de las sociedades del siglo XXI requieren de maestros que reflexionen sobre su práctica pedagógica y, desde la investigación educativa, generen las transformaciones necesarias en los diferentes contextos. Uno de los asuntos urgentes en una sociedad como la colombiana es promover procesos de formación ciudadana y ética para el mejoramiento de la convivencia escolar y extraescolar.

El lugar de la escuela en la enseñanza de la ética

Una de las recomendaciones de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana es generar una mejor articulación entre la familia y la escuela. La misión consideró que la familia es el primer ambiente de acogida a la primera infancia, en el cual se da el cuidado y la crianza, pero también procesos educativos que deben articularse con la escuela para lograr una educación inicial de calidad e inclusiva. Esta articulación es indispensable para fortalecer el vínculo entre escuela y familia, en el cual ambas partes se nutran mutuamente en beneficio de la

formación de los niños y niñas (Secretaría de Educación del Distrito, 2021). En palabras de la misión:

> La educación inicial es determinante para lograr sociedades más igualitarias en el largo plazo, por tal motivo es necesario reconocer el desarrollo infantil desde una perspectiva del derecho a la educación, que oriente el sentido ético, estético y político de la educación inicial con miras a promover y garantizar el desarrollo de las niñas y los niños desde su gestación hasta cumplir los 8 años. (Secretaría de Educación del Distrito, 2021, p. 207)

En relación con la formación integral, se entiende que esta forma parte de un proceso continuo, permanente y participativo, que respeta el curso vital de los sujetos. Este se hace posible bajo el principio de corresponsabilidad, que atañe al Estado y a la sociedad, en particular a la escuela, la familia y a todos los agentes vinculados con la formación de los escolares. Dentro de estos ejes de la formación integral se encuentran el socioemocional y la formación ciudadana para la paz, que abarca el desarrollo del sujeto para la dignificación del ser, entendido como ciudadano, con sólidos elementos para una convivencia pacífica. Otro de los factores, relacionado con el anterior, es la idea de trascendencia del sujeto, compuesta por el sentido de la vida misma y la conciencia del servicio, aporte y legado que se construye a través del tiempo vital (Secretaría de Educación del Distrito, 2021).

Por otra parte, según Cortella (2018), la ética y la moral son algo que se experimenta. Esta vivencia se da en principio en la familia, como institución de origen y destino, y secundariamente en la escuela, como institución formal de educación. Por tal razón, la colaboración entre estas dos instituciones es fundamental para la enseñanza de una sospecha sistemática para que los niños y jóvenes siempre busquen la verdad, en lugar de asumir de forma acrítica los contenidos disciplinares.

En el mismo sentido, Mena *et al.* (2009) advierten que la escuela ha sido tradicionalmente el lugar donde las sociedades forman a sus ciudadanos, entregando la socialización y el bagaje cultural que se requiere para ser partícipe en la vida social. Sin embargo, ha sido recurrente en la cultura escolar de nuestra educación pública que la práctica se focalice en la transmisión académica y no

en la socialización, lo que genera una tendencia a la obediencia de obligaciones establecidas externamente, con muy poca sistematicidad y planificación.

Resultado de esto, salvo escasas y conocidas excepciones, los jóvenes que salen de la escuela, en lugar de tener un carácter moral definido que les permita discernir qué es lo correcto de lo incorrecto, lo justo de lo injusto, a partir de unos acuerdos y verdades universales que han trascendido a las personas, las comunidades y las sociedades, terminan la vida escolar sin que la escuela se haya responsabilizado por su formación ética, afectiva y social.

Aunado a lo anterior, el excesivo individualismo que caracteriza a nuestras sociedades ha dado por sentado que cada hombre es una isla en sí mismo, que la búsqueda de la felicidad depende de cada persona y el éxito o fracaso que tenga en la realización de su plan de vida es su única responsabilidad. Por otra parte, la idea de igualdad de oportunidades sobre la que se fundamentan nuestras sociedades ha llevado a una "tiranía del mérito", que justifica moralmente las desigualdades en el talento y la responsabilidad individual (Sandel, 2020). En ocasiones se resaltan los pocos casos de éxito, a los que podríamos llamar "ganadores", volviéndose objeto de nuestra admiración y demostrando que sí es posible seguir esa ruta de ascenso social.

Para cultivar esta idea, la educación desempeña un papel clave, ya que desde muy temprano la escuela nos inculca la cultura del esfuerzo individual y el mérito como las llaves del éxito; se nos dice que los mejores estudiantes tendrán las mejores oportunidades, que el esfuerzo individual —en el campo educativo esto significa recorrer un camino con una duración de veinticinco años, aproximadamente, que comprende educación inicial, básica, secundaria, superior y posgradual— nos facilitará las condiciones para cumplir nuestro plan de vida. Así, nos enfocamos en recorrer ese camino y pocas veces nos preguntamos qué pasa con las personas que van quedando rezagadas. Allí recordamos la justificación moral de igualdad de oportunidades y la máxima de "llegar hasta donde el talento nos lleve". No obstante, ¿en realidad nos preocupamos por conocer a fondo la razones que nos permiten seguir el camino, a diferencia de las personas rezagadas, reflexionar el porqué de su atraso, o siquiera cuestionar que las cosas sean de esta forma y no de otra?

Esta justificación moral sobre el éxito o fracaso individual contribuye muy poco a cultivar los lazos sociales y los vínculos cívicos que requiere la democracia,

y tiene un lado oscuro: evadir la responsabilidad social frente a los "perdedores" (Sandel, 2020), quienes, según este enfoque, somos el 99 % de la población mundial (Stiglitz, 2012). Además, en la actualidad existe una ruptura ética en nuestro día a día: acomodarse. Es decir, la percepción de que las cosas son como son, no porque sean del mejor modo posible, sino porque aceptarlas del modo que son no requiere esfuerzo (Cortella, 2018).

Esta postura va en contravía de la necesidad de formar personas que se pregunten por la justicia o la rectitud de las estructuras dadas. Recordemos que hace apenas doscientos años las sociedades admitían la esclavitud; hace menos de cincuenta años, la segregación racial; por la misma época se negaba a las mujeres la administración de sus bienes y su participación política. Hoy en día tenemos más presente que nunca la discusión sobre el género y el racismo, la xenofobia y la aporofobia. Aunado a esto, el resultado del conflicto talibán en Afganistán nos muestra que el siglo XXI puede traer discusiones que desde Occidente considerábamos superadas sobre los derechos de las mujeres. Todo cambia, incluso los acuerdos morales que concebimos como avances de la humanidad; en consecuencia, la conservación de los valores de la sociedad debe ser una tarea continua, y recuperar la eticidad perdida debe ser uno de los pilares de la labor docente que se da en la escuela, por las siguientes razones:

En primer lugar, el ejercicio de la docencia implica un conocimiento pedagógico y un compromiso moral, pues ejerce influencia sobre otros; por lo tanto, es una función social a la que se le suma el convertirse en agente de cambio.

En segundo lugar, la expresión "formación cívica y ética" propicia algunas inferencias: por un lado, que el proceso educativo se orienta a la formación más que a la instrucción, lo cual implicaría ocuparse de posibilitar la adquisición de competencias y motivaciones para la convivencia más que de la transmisión de contenidos declarativos (hechos y conceptos); por otro lado, que la clave de la práctica de una ciudadanía responsable se construye a partir del desarrollo de una personalidad sociomoral; y, por otro más, que el desarrollo de una personalidad de esta naturaleza se propicia mediante la formación del juicio ético (Yurén y Araujo, 2003).

En tercer lugar, la educación es un proceso colectivo en el que se busca educar para despertar los sentimientos morales en las personas; sin embargo, la educación por sí misma no cambia el mundo, aunque sin ella es imposible hacerlo. La

escuela tiene una autonomía relativa. Hay terreno para construir aquello que es necesario hacer, sin desconocer las determinaciones que la escuela tiene, ni suponer que en ella se puede hacer cualquier cosa (Cortella, 2018).

Ética y convivencia en la escuela colombiana

Hablar de la formación ciudadana, ética y para la convivencia escolar en la escuela colombiana remite a la Constitución Política de Colombia y a lo que significó para la sociedad: la apertura a una democracia participativa y el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica en nuestro país, así como la entrada a un Estado social de derecho.

Democratizar la sociedad colombiana fue un asunto que se estableció en las instituciones luego de 1991, entre ellas la escuela. La Ley General de Educación (LGE) de 1994 creó espacios participativos que configuraron un gobierno de la escuela en la que otros actores, que antes no habían tenido voz, se reconocieran. Todo el discurso de la democratización de la escuela supuso hacerle seguimiento, indagar y experimentar formas en las que eso podría hacerse posible, y todos los sectores parecieron comprometerse en esa labor. En especial los maestros, quienes vieron reconocidas en la reforma buena parte de sus reivindicaciones y se asumieron como investigadores e innovadores pedagógicos, para aportar a la construcción de esa "nueva" escuela, y los académicos de organizaciones no gubernamentales y universidades, de manera decidida, emprendieron la investigación sobre la escuela democrática. Estos últimos expusieron nuevos marcos teóricos, nociones y conceptos provenientes de distintas disciplinas sociales, para tratar de comprender y explicar la escuela en la vía de encontrar respuestas y caminos para transformarla en un espacio democrático, que en todo caso implicaba interrogar las nociones estructurales de la escuela moderna. Desde varios de estos estudios se planteó asumir el aula como un "semillero de ciudadanos" que no fueran autoritarios, aprendieran a resolver sus conflictos razonadamente, aceptaran la diferencia y fueran tolerantes.

La democratización del espacio escolar dio entrada a la legislación e institucionalización de los discursos jurídicos y políticos en la escuela, así como a la desescolarización de la educación democrática, en la perspectiva de formar a un ciudadano productivo, solidario y participativo, conocedor y respetuoso de

los derechos humanos, del medio ambiente y de la cultura, sin perder la identidad nacional. La demanda a la escuela será entonces convertirse en una institución que redefina sus relaciones de poder, en la que el *acuerdo* será una noción imprescindible para orientar cualquier acción.

> Sería importante que en la construcción de la normatividad para regular la convivencia haya la más amplia participación de toda la comunidad educativa teniendo en cuenta que las normas así establecidas tienen una mayor legitimidad ya que siempre se está más inclinado a cumplir aquellas normas que se han elaborado colectivamente. (Vargas *et al.*, 1997, p. 22, citado en Cortés, 2012, p. 255)

La escuela contemporánea que forma sujetos éticos para la ciudadanía y la convivencia es aquella que reconoce los saberes del estudiante y de su entorno, articulándolos con los saberes universales de la cultura, tal como lo afirmaron los maestros Martha Cárdenas, Pedro Gamboa y Mercedes Boada, quienes movilizaron desde el Instituto Luis Carlos Galán varias propuestas de formación ética. Este es un espacio "facilitador de contextos afectivos y de reconocimiento de la singularidad, del desarrollo la personalidad de los estudiantes lo que exige del maestro pensar en su formación moral y ética" (Cortés, 2012, p. 266). Es una escuela que es redefinida desde el Estado, en la que las relaciones pedagógicas solo son posibles a través de relaciones democráticas y en la que la democracia misma ya no hará referencia exclusivamente a derechos y tolerancia, sino sobre todo a convivencia, como expresión de la transformación de las conductas.

De esta manera, la participación se considera fundamental en un proyecto de educación para la democracia y la formación ciudadana, por lo que la organización escolar debía transformarse en su propia estructura, dando lugar a la participación activa de quienes habitan la escuela, en la que el gobierno escolar representara la máxima autoridad y brinde la orientación y dirección de la institución a partir del proyecto educativo institucional, producido con la participación de toda la comunidad educativa.

Como síntesis, diremos que desde 1994 se abogó por una nueva forma de institucionalidad de la escuela que fue configurada por múltiples agentes, los cuales ampliaron y desplegaron nuevas formas jurídicas y acciones educativas que, de una u otra manera, desescolarizaron la formación del ciudadano y

descentralizaron la estrategia de intervención sobre los estudiantes, en la que la escuela sería un espacio público y político, donde ellos devinieron en ciudadanos en formación que podrían no solo conocer sus derechos, sino exigirlos y ejercerlos, por lo que su participación fue una condición necesaria de esa formación. Así, se le impulsó a asumir un papel protagónicamente ciudadano, como mediador de conflictos o agente de control social.

Ahora bien, en torno a la educación ética, dos publicaciones por parte del MEN, la *Fundamentación de los indicadores de logro* (Zambrano *et al*., 1998) y los *Lineamientos curriculares de Ética y Valores Humanos en 1998* (MEN, 1998), partieron del enfoque del desarrollo humano, que proviene del campo de la economía y el cual supone unas dimensiones —corporal, cognitiva, comunicativa, ética, espiritual y estética— y unas capacidades individuales para potenciar cada una. Veamos un poco el contenido dado a estas "dimensiones del ser humano": la dimensión corporal fue resignificada en el documento como una experiencia erótica, estética, ética, cognitiva y expresiva de interrelación con el mundo. La dimensión cognitiva estaba referida a las formas de conocer el mundo, a la comprensión de la función de la mente para entender cómo pensamos, cómo aprendemos y cómo recordamos, y a "la creación de sujetos eficaces, críticos y creativos en las actividades que la sociedad propone" (Zambrano *et al*., 1998, p. 49).

La dimensión ética es expuesta en el debate actual, retomando los diferentes intentos de explicar y comprender la sociedad colombiana que se relacionaban, en uno u otro sentido, con la crítica de la herencia ética de la modernidad, la cual se encarnó en los ideales de libertad, solidaridad, igualdad y justicia, con lo que las autoras afirmaban que lo que estaba en crisis era la herencia cultural y ética de ese momento de apogeo o culminación de la modernidad:

> Se duda de lo que fue la certeza de los ilustrados, convencidos de la emancipación del hombre a través del progreso de la ciencia y la técnica, que se suponía irían emparejadas con el progreso moral. Se plantea una crítica a la ética universalista, formal y racional (kantiana) la cual se opondría a la sensibilidad particularista, contextualista y falibilista de la época presente. Se discuten distintos proyectos éticos. La ética kantiana centrada en la universalidad y la autonomía de la razón práctica se confronta con nuevos proyectos éticos: la ética individualista de los

> postmodernos, la ética comunicativa de Apel, Habermas y Rawls y la ética de los comunitaristas. La pregunta que organizó y organiza la reflexión ética, dentro del planteamiento moderno sobre qué debemos hacer, tiene hoy respuestas menos contundentes. (Zambrano *et al.*, 1998, p. 62)

La educación ética se planteó desde dos dimensiones de acción: "el mundo de la vida desde el cuidado y la atención de uno mismo, y el mundo de la vida desde el cuidado y la atención a los demás o lo que genéricamente llamamos, desde la antigua Grecia: el cuidado de la ciudad" (MEN, 1998, p. 16). Una forma de escuela es requerida para formar ese sujeto, quien debe ser capaz de construir un proyecto de realización personal que avance hacia lo que los autores llaman un proyecto laboral, profesional y, de forma más amplia, un proyecto de vida. Esa escuela es nombrada un espacio multicultural, que trabajará alrededor de un proyecto ético que pudiera hacer conscientes a todos los participantes de la necesidad de unos criterios, normas y actitudes que favorecen la convivencia y permiten el desarrollo de los propósitos comunes e individuales:

> La escuela debe hacer parte activa en la construcción del destino compartido de los colombianos; en ella, y a partir de ella, los espacios de diálogo y de deliberación pública podrán ser ampliados y cualificados, haciendo real y viva la posibilidad de la democracia. (MEN, 1998, p. 64)

Bien puede decirse que con la LGE y la circulación de los lineamientos curriculares en democracia y en ética y valores se abrieron nuevos caminos para que la escuela empezara a transitar hacia la materialización de un proyecto ético civilista, aspiración de la Constitución; ese nuevo tipo de institución, como se afirmó, requería de nuevas formas de ser maestros, y esas nuevas posibilidades las encontraron en la investigación y la innovación pedagógicas.

Además, la LGE y los lineamientos curriculares marcan un hito legislativo con la consecución hasta la fecha de múltiples decretos, los cuales han ido ampliando el horizonte de acción de la formación ética ciudadana. Basta nombrar los que han dado lugar a tratar el tema de la paz y la enseñanza de la historia, incluso el mismo Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANED) o el programa nacional de competencias.

El docente reflexivo y la investigación pedagógica

El docente como agente de cambio

En los discursos globales de los últimos cuarenta años sobre el papel del maestro en la educación se destaca una línea que plantea la necesidad de fortalecer procesos de investigación pedagógica desde la perspectiva del docente como agente de cambio educativo. Son múltiples los elementos que han logrado posicionar este discurso global del maestro investigador tanto en el campo del intelectual de la educación como en experiencias de reforma educativa, que ponen en el centro al docente investigador.

En el escenario de la política pública a nivel internacional sobresale la experiencia finlandesa de cambio educativo. Dentro de esta reforma, la investigación pedagógica fue una de las apuestas por ampliar la dignificación profesional del maestro, así como su respeto social (Sahlberg, 2013). Desde este enfoque, promover la reflexividad docente y situar a los maestros como investigadores fue fundamental para generar la transformación educativa esperada.

La reforma finlandesa de los años sesenta movilizó la imagen del maestro como investigador, que estuvo acompañada de un cambio en la formación inicial de los docentes. Esta proponía la integración de las teorías educativas con las metodologías de investigación y los ejercicios prácticos en las escuelas. Al terminar el primer ciclo de formación, los aspirantes a docentes ya contaban con "habilidades de diseño, realización y presentación de trabajos de investigación originales sobre aspectos prácticos y teóricos de la educación" (Sahlberg, 2013, p. 143).

En el marco de esta reforma, la investigación docente se concibió como una forma de trabajo. Lo anterior significó una apuesta por "aprender a tener un enfoque analítico y una mente abierta para el trabajo, sacando conclusiones para el desarrollo de la educación sobre la base de diferentes fuentes de evidencia procedentes de investigaciones recientes, así como de sus propias observaciones y experiencias profesionales" (Sahlberg, 2013, p. 144). La investigación pedagógica se constituía como un elemento central de la ética profesional del docente.

Por su parte, además de las buenas prácticas en política educativa a nivel internacional, en el campo intelectual de la educación son varias las apuestas teóricas que han puesto en el centro del cambio educativo la necesidad de

que los docentes se reconozcan como investigadores. Se identifican por lo menos tres hitos teórico-metodológicos que dan cuenta de trayectorias discursivas y plantean las condiciones de posibilidad del maestro investigador desde diversas miradas: la investigación pedagógica para el desarrollo profesional del maestro; la investigación para transformar el aula; y la investigación para transformar la sociedad.

¿Qué clase de preparación profesional será la más adecuada para una epistemología de la práctica que pretenda tener su fundamento en la *reflexión de la acción*? Esto se preguntaba Donald Schön (1930-1997) en una de las más influyentes obras sobre la profesionalización del docente. En *La formación de profesionales reflexivos* (1987) se formula un modelo en el que subyace la necesidad de replantear la relación unidireccional entre teoría y práctica. La idea de que la enseñanza de algunas herramientas teóricas permitirá al docente responder a todas las circunstancias que se plantean en el aula es puesta en cuestión. El núcleo de la crítica de Schön está orientado a señalar la necesaria insuficiencia de la teoría para resolver los problemas cotidianos del profesional en campo, así como la importancia de una epistemología de la práctica, ya propuesta por el pragmatismo de John Dewey en los años treinta.

En este contexto de reconocimiento de la complejidad humana emerge la reflexividad permanente y sistemática sobre la práctica como la posibilidad de adaptarse a los espacios, pero sobre todo de generar soluciones pertinentes a los retos diarios de la enseñanza. El conocimiento sobre la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la reflexión de la acción es un principio que define la temporalidad del proceso de pensamiento en la práctica pedagógica desarrollado por Schön.

Estas ideas han generado una serie de investigaciones que han buscado darles alcance a las implicaciones metodológicas de la epistemología de la práctica del profesional reflexivo. Al modelo básico de Schön (1987) se han ido sumando planteamientos diversos, como los de Dana y Yendol-Hoppey (2009), los cuales describen técnicas de aula para promover la práctica reflexiva al profesional docente a través de la investigación, tanto para el trabajo colaborativo como para la recolección y análisis de la información. Asimismo, Rust (2007) y Stremmel (2007) identifican que los maestros que investigan mantienen un enfoque más reflexivo en su trabajo de aula, más abierto y dispuesto a un desarrollo

profesional más activo, redefiniendo las relaciones con los demás actores educativos, en especial con los estudiantes. En gran medida, las apuestas por el *desarrollo profesional situado* o *desarrollo profesional docente* promovido por la Universidad de Stanford, en particular en cabeza de Darling-Hammond, proviene de esta tradición de pensamiento sobre las posibilidades de la reflexividad e investigación docente.

El enfoque de Schön (1987) se concentra en el análisis general de las condiciones de reflexividad frente a la práctica y define un modelo de pensamiento que posibilita la toma de conciencia de las acciones desarrolladas por el maestro: el *practicum reflexivo*. Ahora bien, en las décadas de los sesenta y los setenta, las ideas sobre la investigación pedagógica para transformar la enseñanza en el aula fueron especialmente difundidas por el pedagogo británico Lawrence Stenhouse (1926-1982). Para Stenhouse (1991), el profesor es un científico que, desde el currículo, explora estrategias para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la actitud reflexiva tiene por objeto el entorno escolar, pero se orienta al cambio curricular, entendiendo el currículo como la principal herramienta de formación en el aula. Promulgar la investigación por parte del docente tiene múltiples ventajas; según Stenhouse (2007):

> El argumento básico para situar a los profesores en el meollo del proceso de la investigación educativa puede ser formulado simplemente. Los docentes se hallan a cargo de las aulas. Desde el punto de vista del experimentalista, las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa. Desde el punto de vista del investigador, cuyo interés radica en la observación naturalista, el profesor es un observador participante potencial en las aulas y las escuelas. Desde cualquier ángulo en que consideremos la investigación resultará difícil negar que el profesor se halla rodeado de abundantes oportunidades de investigar. (pp. 37-38)

El legado de Stenhouse consiste en comprender la investigación como una herramienta contextual para reinventar el currículo, de acuerdo con las necesidades cotidianas de los estudiantes, al tiempo que redefine la pedagogía como un proceso experimental de investigación curricular (Elliott, 2000), lo que permite ampliar el margen de autonomía del docente en el aula.

Esta defensa del maestro como investigador generó resistencias en el campo académico de la época. En particular, porque el modelo hegemónico del currículo por objetivos define al docente desde una perspectiva muy operativa: "transmisor del conocimiento". La lógica reivindicativa de Stenhouse sitúa a la pedagogía antes del currículo, y a la investigación, como la manera de incorporar el saber pedagógico en los procesos curriculares.

La tercera trayectoria discursiva que abre un camino para posicionar el docente investigador proviene de los aportes de las *pedagogías críticas*: la investigación pedagógica para la transformación social. En un contexto de injusticia e inequidades sociales, la educación tradicional se percibe como un elemento de opresión a la enseñanza "de habilidades de miras estrechas y aisladas de los debates y contextos de discusión en los que se las utiliza" (McLaren, 2005, p. 74).

Desde este punto de vista, el lugar de las pedagogías críticas es constituirse en un instrumento cultural de ruptura de un sistema injusto e inequitativo, establecerse como una práctica de la libertad que busque transformar el sistema en su totalidad (Freire, 1970). Para ello, deberá denunciar el carácter clasista de la educación, mientras promueve una reorganización social (McLaren, 2005). En este sentido, la investigación pedagógica es la herramienta para develar las condiciones inequitativas del poder, comprenderlas y subvertirlas, mediante una educación crítica promovida por el *profesor como un intelectual transformativo*. Este último concepto, elaborado y teorizado por Henry Giroux (1997), de nuevo combina la reflexión con la práctica pedagógica, pero esta vez orientado para cambiar las condiciones sociales:

> como intelectuales, deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. Estos intelectuales no están sólo interesados en la consecución de logros individuales o en el progreso de sus estudiantes en sus carreras respectivas, sino que ponen todo su empeño en potenciar a los alumnos, de forma que estos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo. (p. 36)

En cualquiera de los tres hitos considerados se expresa la investigación como una estrategia para dotar a los docentes de herramientas para fortalecer la autonomía. Las tres alternativas formulan la capacidad para generar cambios en función de la evidencia, de las necesidades de las comunidades que tienen implicaciones en el currículo y la didáctica, y permanentemente plantean un ensanchamiento del saber pedagógico mediante la experiencia reflexiva y documentada, revisitada y replanteada en favor de las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, más que la mirada del profesional reflexivo o el docente investigador del currículo de Stenhouse —tradiciones teóricas centradas en la evidencia para la toma de decisión en el contexto escolar—, en América Latina y, en particular, en Colombia la narrativa del maestro como agente de transformación social es la que genera un mayor impacto en las prácticas de investigación en el aula.

El maestro como investigador de sus prácticas

Para Graciela Messina (2011), hablar de maestros investigadores no es una idea dentro de un cuerpo teórico, pues bien puede partir de la experiencia, que para el caso de Latinoamérica

> nace como una aspiración de los movimientos educativos libertarios, como lo otro con respecto a las lógicas autoritarias de las décadas de los 70 y 80. Es rastreable en el marco de la educación popular y como parte de la resistencia política a las dictaduras. (p. 24)

En Colombia, su emergencia se identifica en el Movimiento Pedagógico de 1984, cuyo punto de inicio se dio cuando el Centro de Promoción Ecuménica y Comunicación Social (CEPECS) dinamizó una "serie de reflexiones con maestros, dirigentes sindicales y de base, sobre la política educativa, sus fundamentos filosóficos, sus alcances políticos-ideológicos y el proyecto pedagógico alternativo" (Gantiva, 1984, p. 15). Estos análisis se cristalizaron en el Primer Seminario sobre Educación y Sociedad, realizado en julio de 1981, en el cual participaron cerca de un centenar de maestros provenientes de distintas regiones del país.

La historia de este movimiento merece más que la mención que se hace aquí; sin embargo, lo que se quiere destacar es que este representaba de alguna manera un maestro y una escuela en transformación, muy distintos a los descritos por quienes añoraban el viejo orden. El movimiento surgió de la convergencia de dos problemáticas: la primera fue el rechazo al diseño instruccional como estrategia de mejoramiento cualitativo, por cuanto entrañó a los ojos de los propios maestros una descalificación de su oficio de educador y una limitación de su autonomía intelectual y profesional; y la segunda, la voluntad de "rescatar o más bien de hacer por primera vez verdadera para el educador colombiano la identidad de trabajador de la cultura comprometido intelectual y prácticamente con su circunstancia histórica" (Mockus, 2002, p. 28). Esa acción política fue resignificada más allá de una reivindicación gremial cuando, como afirma Gantiva (1984), se nutrió de:

> dos corrientes que conforman hasta el momento un haz contradictorio; de un lado, el movimiento político, con sus tareas, objetivos y perspectivas que, o bien tomaba la pedagogía como núcleo de su táctica política, o bien la sometía a las tareas centrales del movimiento magisterial. Y, de otro, la búsqueda de una alternativa pedagógica surgida en el seno de los grupos de investigación educativa cuyos esfuerzos teóricos y sugerencias contribuyeron a forjar esta idea. (p. 13)

En el centro del proyecto alternativo pusieron la pedagogía como saber propio y el maestro como intelectual, cuya autoridad estaría sustentada en el saber, el cual sería apropiado a través de una formación y una vivencia reflexiva de su trabajo cotidiano en una sociedad dada. Un maestro debe ser ese ser humano culto del que habla Gramsci y, como lo escribía la pedagoga Araceli de Tezanos en la *Revista Educación y Cultura de la Federación Colombiana de Educadores*, hacia 1984, ese "intelectual orgánico juega un papel fundamental en la dirección política y cultural de la comunidad en la que concretiza su praxis social" (Cortés, 2012, p. 216)

Los maestros agrupados se pronunciaron frente al cientificismo que se pretendía implementar desde la tecnología de la educación; siempre verían con reparo que la psicología fuera quien dictara las verdades sobre educar. El Movimiento Pedagógico juntó de manera explícita la pedagogía y la política;

a partir de la década de los noventa, en la producción intelectual de muchos maestros se contrastan los discursos oficiales y del saber científico en torno a lo que caracterizaría en esa década los discursos sobre la democratización de la escuela colombiana.

En concordancia con algunos planteamientos de Messina (2011), la figura del maestro investigador aparece y se consolida como una alternativa a relaciones de saber y poder, a la individualización y fragmentación del ejercicio docente, a su naturalización como transmisor de saber y replicador de currículos, a la desprofesionalización y la instrumentalización de la formación docente. Hablar de maestros investigadores cuyo ejercicio tiene lugar en la escuela preescolar básica y media es hablar de esos baluartes de la historia reciente de la educación en el país.

Reconocer la pedagogía como una disciplina subalternizada históricamente, a la que solo pocos intelectuales en el país han apostado por construirle un sustento epistemológico propio, con objetos de conocimiento claramente identificables, permite hacer de la investigación pedagógica algo viable: la institución escolar como institución de saber y la posición de los sujetos que la habitan en el despliegue de subjetividades diversas —docente/maestro, infancia/escolar, disciplinas escolares/didácticas y currículo—.

Investigar desde la escuela y no sobre la escuela pone el acento justamente en el sujeto que investiga. Este ya no es un agente externo, un extraño, un ajeno, sino el cercano, el próximo, el que está inmerso en el contexto que se indaga. Aquel que tiene una motivación más fuerte que la de permanecer en la comodidad y enfrentarse a las rasgaduras epistémicas, éticas y políticas que le plantea su oficio y que en esa "crisis fundante" pronto desea salir en búsqueda de respuestas, de otros caminos por recorrer e inventar con tal de descifrar eso que le incomoda. Nada más lejano y diferente de la investigación que se hace en otros escenarios, a veces un poco distante, un tanto hipotética sobre situaciones, la mayoría de las veces, sobrediagnosticadas.

Es cierto que no todo maestro deviene en investigador, y este no puede ser un estatus que jerarquiza, pero sí que cualifique la práctica pedagógica y el ejercicio profesional. La figura de un maestro investigador da cuenta de un aditivo, el cual se interpreta como aquel que está dispuesto a desnaturalizar la enseñanza prescrita, a reivindicar un lugar de saber propio que no es reproducido,

sino producido, creado. Porque enseñar es tanto un arte como una ciencia que se elabora en la relación educador-aprendiz, en el juego intelectual de la pregunta, que es el primer paso de toda investigación. En estricto sentido, ser maestro puede connotar esa figura de quien enseña magistralmente su saber y lo comparte de la manera más asertiva posible a otros, en lo que se define como la práctica de enseñanza.

Pero tal como lo señala Messina (2011), "la investigación entendida como desocultamiento y revelación permite poner en crisis justamente la tarea del maestro carcelero, ejecutor de las reglas de la escuela y toda la lógica de la escolarización, en particular, su expansión desde el auge del neoliberalismo" (p. 23). Esto deriva en asumir que la investigación pedagógica, es decir, la investigación que hacen maestros desde la escuela y desde el aula, puede resultar en una apuesta, a manera de línea de fuga, contra el entrampamiento de ciertas racionalidades políticas que conducen a la producción de pensamientos únicos y hegemónicos. Porque solo interrogarse, cuestionarse, problematizarse, reflexionarse, observarse como maestro conlleva correr los límites de una objetividad que se asume neutral y, en su lugar, exige implicarse en eso que se indaga y se quiere comprender, explicar, intervenir y transformar.

Quizás no se trata de la elocuente investigación científica que se enarbola en centros de pensamiento o en sistemas que la prescriben, regulan, clasifican o cosifican, en términos de mediciones o puntuaciones que categorizan y jerarquizan lo que se produce. Más bien, se trata de esos estudios modestos pero potentes, los cuales, como bien dice Messina (2011), "aspiran a integrar a la comunidad escolar y a la comunidad circundante que encuentren un trabajo colegiado entre maestros o entre colectivos de maestros con el acompañamiento comprometido de la universidad y de otras organizaciones" (p. 20), con lo que se busca fundamentalmente transformar una situación educativa en el ámbito escolar. Así, la figura del maestro y maestro investigador, de acuerdo con Messina, es una alternativa a esa investigación externa, la cual permite la profesionalización docente, la conformación de comunidades de saber, la conjunción entre el saber práctico y el saber teórico y, de alguna manera, la resistencia a la estandarización de la educación.

No se trata de que todos los maestros de la escuela sean investigadores, se trata de plantear esta como una alternativa a lo que ha sido señalado. Puede

bastar con saber hacer bien el oficio de enseñar, pero para quienes eso no es suficiente está la posibilidad de la investigación. Ahora, el asunto es saber qué tipo de investigación es la que se hace, a partir de explicitar la concepción que se tenga de conocimiento. Ya el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia propuso esta discusión hace más de treinta años, al igual que la categoría de *saber pedagógico*.

Así, desde esta manera de pensar el conocimiento, el maestro investigador, tal como lo refiere Messina (2011), es uno que está en el presente, en la recuperación de su experiencia y de otras experiencias sociales que han sido invisibilizadas. ¿Cuáles serían los propósitos de esta investigación que adelantan maestros? Puede ir desde mejorar la práctica docente hasta, como lo refiere Messina, la producción colectiva de conocimiento o la creación de un nuevo orden cultural y político.

La institucionalización de la investigación pedagógica: el maestro de la ética civilista y la democracia

La LGE (Ley 115 de 1994) recogió la reivindicación del estatuto intelectual del maestro en su artículo 4.º:

> El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.

Así mismo, en su artículo 109 propuso "desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador y fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico".

Por su parte, el Plan Decenal de Educación 1996-2005, en especial en el capítulo III, se refirió a que la calidad de la educación debería traducirse en una investigación educativa y pedagógica, la cual tuviera "una efectiva participación los educadores, las normales superiores y las facultades de educación" (MEN, 1996, p. 8), así como a la dignificación de la profesión docente, que no pasaba

solo por una revisión de su condición salarial, sino por la de su estatuto como profesional. Este plan propuso consolidar comunidades académicas de educadores y constituir la Expedición Pedagógica Nacional, que buscaría "reconocer las instituciones que han encontrado formas ingeniosas de enseñanza creativa a sus alumnos. Documentará, clasificará y pondrá al servicio de todos los docentes el desarrollo pedagógico alcanzado en los establecimientos escolares. Será factor de investigación y de experimentación pedagógica" (MEN, 1996, p. 10). En efecto, la década de los noventa es la que muestra con claridad la demanda que se hizo al maestro de investigar: lo que antes fue una reivindicación gremial, ahora se convirtió en una política articulada a los discursos de la calidad de la educación.

Una de las tendencias desde mediados de los años noventa, en lo que se refiere al mejoramiento de la calidad de la educación, fue cualificar las habilidades y herramientas de investigación en el aula con las que cuenta el maestro, para que, desde su propia práctica escolar, construyera procesos de investigación.

En la constitución de un maestro intelectual, sin duda una de las reivindicaciones más significativas de los años ochenta por parte del Movimiento Pedagógico, desempeña un lugar importante la creación de una entidad en Bogotá, la cual, sostenemos a manera de hipótesis, es la materialización de dicha aspiración por conseguir un estatus legítimo institucionalmente de la pedagogía como campo de saber, del maestro como intelectual de la educación y de la escuela como un espacio de producción de conocimiento, en el marco de una ciudad educadora. En Bogotá, el distrito capital del país, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), desde 1995, mostraría un lugar particular para el maestro en esa finalidad de democratizar la escuela y de alcanzar su estatus de intelectual de la educación. En los términos de referencia de la convocatoria para apoyar la investigación de aula, el IDEP (2003) afirmaba:

> Es en el aula y no fuera de ella que se puede construir saber desde la práctica, desde allí se enriquece la interpretación que el docente tiene de sus estudiantes, de sus metodologías, de su saber y así mismo se reestructura el campo de su práctica en el aula. Priorizar esta ruta de construcción teórica nos pone en camino de aportar a un nuevo estilo de formación que va tomando fuerza entre los maestros: la investigación de la propia práctica y en la propia práctica como condición para mejorar la calidad educativa. (p. 4)

Esta línea de política institucional en el 2007 planteó un premio a la investigación y la innovación pedagógica, iniciativa que fue acogida por el Consejo de la ciudad y que hoy luego de quince años da cuenta de un acervo importante de investigaciones realizadas desde la escuela y reconocidas en su utilidad y potencial transformativo por la comunidad académica que las evalúa.

Pero el IDEP no fue la única institución en hacer visible el maestro como productor de saber. La Expedición Pedagógica Nacional, otra materialización del Movimiento Pedagógico de los años ochenta, en la que participaron como coordinadores nacionales y miembros Alejandro Álvarez, Alberto Martínez, María del Pilar Unda, Marco Raúl Mejía, Juan Carlos Orozco, Abel Rodríguez, entre otros, se puso en marcha en 1998 con la propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional de apoyar a redes de investigación pedagógica. La expedición como proyecto partía de lo que Pilar Unda, una de sus miembros, llamó:

> el reconocimiento de la variedad de formas de hacer escuela que tenemos en Colombia, valorándose como parte de nuestra riqueza cultural y base importante para la creación de nuevas posibilidades. Es un proyecto que, a través de una estrategia expedicionaria, pretende explorar, reconocer y generar espacios de conexión e intercambio de diversas experiencias relacionadas con la innovación y la investigación pedagógica realizada por los maestros colombianos. (Cortés, 2012, p. 284)

Por su parte, el Decreto 709 de 1996 anunció un reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y de las condiciones para su mejoramiento profesional, resaltando la trascendencia que el ejercicio de la profesión tiene sobre la comunidad local y regional. De esta forma, asume que la formación de educadores debe estar orientada al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño profesional:

> La formación posgradual está sumida como aquella dirigida al perfeccionamiento científico e investigativo de los educadores (art. 6.°), [...] mientras que la formación permanente o en servicio orientada a la actualización y el mejoramiento profesional se señala como aquella que complementará lo pedagógico lo investigativo y lo disciplinar.

> De igual manera la formación científica e investigativa que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico. (Art. 8.°, literal 3)

Esta se considera uno de los campos que estructura cualquier programa de formación docente. Así, la investigación pedagógica es parte connatural de los estudios científicos de la educación, la cual fortalece la formación personal y profesional de los docentes.

Finalmente, se debe nombrar el programa Ondas, que viene desarrollándose hace más de quince años y que se planteó como objetivo promover el interés investigativo en niños, niñas y jóvenes, para que se puedan consolidar habilidades que les permitan insertarse en una cultura de la ciencia, la tecnología y la innovación. Por supuesto, aunque estaba dirigido a los escolares, el programa tuvo en cuenta toda una estrategia de formación docente para afianzar en maestros esa misma cultura.

Luego de cuarenta años, el debate sobre si la investigación debe formar parte de las funciones que cumple el docente en el aula y la escuela, o si más bien debe centrarse en lo que, por ejemplo, académicos como Araceli de Tezanos denominan la *enseñanza*, sigue abierto. Sin embargo, la convocatoria realizada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y el Ministerio de Educación, para acompañar la escritura científica de textos derivados de investigación realizada por maestros de la escuela colombiana, no deja lugar a dudas de que es una conquista en la práctica profesional de los docentes.

A modo de cierre: las apuestas educativas de maestros que investigan y reflexionan sobre su práctica

Como se ha podido observar, es fundamental promover espacios de investigación desde el maestro que estén orientados a comprender y resolver los problemas en ética y convivencia en nuestro país a partir de los contextos escolares. Desde el discurso educativo global se han descrito una serie de usos de la investigación en el aula, que van desde el desarrollo profesional, pasando por la transformación del currículo a través de la pedagogía, hasta generar procesos de cambio social. En América Latina, y en Colombia, hay una trayectoria importante en la

consolidación de escenarios de investigación del maestro, la cual partió de las inquietudes de la educación popular, pero cada vez ha estado más respaldada con acciones institucionales para apoyar los ejercicios investigativos de los profesores del país.

Referencias

3,3 millones de jóvenes en Colombia ni estudian ni trabajan: DANE. (2021, 31 de mayo). *Caracol Radio*. https://caracol.com.co/radio/2021/05/31/economia/1622483193_440693.html

Banco Mundial. (2020). *Impactos de la crisis del covid-19 en la educación y respuestas de política en Colombia*. https://thedocs.worldbank.org/en/doc/641601599665038137-0090022020/original/ColombiaCOVIDeducationfinal.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2020). *Panorama social de América Latina*. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46687/S2100150_es.pdf

Cortella, M. (2018). *Convivencia, ética y educación: audacia y esperanza*. Narceas Ediciones.

Cortés Salcedo, A. (2012). *Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia 2004-2012* [tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional.

Dana, N. F. y Yendol-Hoppey, D. (2009). *The reflective educator's guide to classroom research: learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Corwin.

Decreto 709 de 1996, por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. *Diario Oficial* 42 768.

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.

Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva y Siglo XXI Editores.

Gantiva, J. (1984). Orígenes del Movimiento Pedagógico. *Educación y Cultura*, (1), 13-17.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Greta Thunberg, la adolescente sueca que falta un día a la semana a la escuela para protestar contra el cambio climático. (2019, 29 de enero). *BBC News Mundo*. https://www.bbc.com/mundo/noticias-47044302

Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Editorial Debate.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2003). Términos de referencia, convocatoria 04-2003.

Ley 115 de 1994, por la que se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* 41 214.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 4.ª ed. Siglo XXI Editores.

Mena, E. M. I., Romagnoli, E., C. y Valdés Mena, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, *9*(3),1-21. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713064006

Messina, G. (2011). ¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina? *Actualidades Pedagógicas*, (57), 15-32.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1996). Plan Nacional Decenal de Educación, 1996-2005. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares: educación ética y valores humanos*. Magisterio.

Mockus, A. (2002). Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública. En A. Rodríguez *et al*. (Eds.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades* (pp. 281-301). Magisterio.

Panel Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC). (2019). *El cambio climático y la tierra: informe especial del ipcc sobre el cambio climático, la desertificación, la degradación de las tierras, la gestión sostenible de las tierras, la seguridad alimentaria y los flujos de gases de efecto invernadero en los ecosistemas terrestres*. https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/4/2020/06/SRCCL_SPM_es.pdf

Por qué el Reloj del Apocalipsis está más cerca del "fin del mundo" que nunca. (2019, 24 de enero). *BBC News Mundo*. https://www.bbc.com/mundo/noticias-51230069

Rust, F. O. (2007). Action research in early childhood contexts. En J. A. Hatch (Ed.), *Early childhood qualitative research* (pp. 95-108). Routledge

Sahlberg, P. (2013). *El cambio educativo en Finlandia ¿Qué puede aprender el mundo?* Paidós.

Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito: ¿qué ha sido del bien común?* Editorial Debate.

Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.

Secretaría de Educación del Distrito. (2021). *Misión de educadores y sabiduría ciudadana*. Alcaldía Mayor de Bogotá. https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/2021-09/Doc_reulstados_19_ago_compressed.pdf

Stenhouse, L. (1991). El profesor como investigador. En *La investigación y el desarrollo del currículo* (pp. 195-221). Morata Editores.

Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

Stiglitz, J. (2012). *El precio de la desigualdad*. Editorial Taurus.

Stremmel, A. J. (2007). The value of teacher research. Nurturing professional and personal growth through inquiry. *Voices of Practitioners*, *2*(3), 1-9.

Yurén, T. y Araújo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *8*(19), 631-652. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001904

Zambrano, R., Gómez, N. y Montealegre, M. (1998). *Indicadores de logro curriculares. Hacia una fundamentación teórica*. Ministerio de Educación Nacional.

SECCIÓN I
CONVIVENCIA ESCOLAR Y FORMACIÓN CIUDADANA

Capítulo 2. Acoso escolar y su efecto en la respuesta al estrés: estudio de cortisol salival en adolescentes de dos escuelas en el departamento del Atlántico[*]

Vanira Gutiérrez Acosta
Michael Girón Camargo
Eduardo Bermúdez Barrera
Henry González Torres

El acoso escolar es un fenómeno social. Investigaciones recientes desarrolladas con niños y adolescentes sugieren que la victimización por parte de los compañeros puede asociarse a un funcionamiento irregular del eje hipotalámico-hipófisis-suprarrenal, manifestado, entre otros marcadores, en los niveles del cortisol en la saliva; este estudio investigó la relación entre el acoso escolar y esos niveles. Para esto, se tomó una muestra de estudiantes de dos instituciones educativas del departamento del Atlántico, a quienes se les administró un instrumento de tamizaje que proporcionó una puntuación de victimización. Teniendo en cuenta los resultados de referencia, los investigadores organizaron en dos grupos los estudiantes: uno de víctimas y otro de observadores. Estos jóvenes participaron en un protocolo de estrés inducido. Durante el desarrollo de la prueba, se tomaron tres muestras de saliva por cada participante. Una evaluación interna de los grupos registró que, para el grupo de observadores, los niveles de cortisol se elevaron significativamente durante el evento estresante, de manera que superó los niveles basales y el evento posestrés. Al comparar el comportamiento de esta hormona en el grupo de víctimas, no se encontraron diferencias significativas en los tres momentos. Una vez realizada la estimación de parámetros, el valor que mejor explica la diferencia en los niveles de cortisol en saliva, en los dos grupos, medidos por cada momento, es la inadaptación social. Este estudio revela que el acoso escolar en adolescentes puede asociarse con irregularidades en las respuestas fisiológicas al estrés. Los resultados sugieren que los actores del proceso educativo, docentes, directivos y cuidadores, deben comprometerse en la

[*] Para citar este capítulo: http://doi.org/10.51573/Andes.9789587985085.9789587985092.2

gestión de programas pedagógicos de prevención y atención del acoso escolar, desde los primeros años escolares, apostando por una convivencia donde primen los valores sociales.

Introducción

El acoso escolar es un fenómeno social (Cano y Vargas, 2018). El investigador sobre violencia escolar Dan Olweus publicó los primeros informes sobre este en 1983. El suicidio de tres jóvenes noruegos, atribuido a la intimidación que sufrieron por parte de sus compañeros de escuela, fue un punto de referencia para dar a conocer los resultados de sus investigaciones (Castillo, 2011). En sus informes, Olweus definió el acoso escolar como un tipo de comportamiento agresivo, intencionado, repetitivo y prolongado en el tiempo, en el cual existe un desequilibrio de fuerzas entre quien lo ejerce y quien lo recibe (Monroy *et al*., 2017). Las teorías sobre acoso escolar se han nutrido con el pasar del tiempo, debido a que las manifestaciones de este siguen aumentando en los contextos escolares. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en su reunión anual de ministros de educación del 2019, declaró este fenómeno como un problema de salud pública. El documento divulgado por este organismo internacional revela que el 33 % de los estudiantes se han sentido vulnerados al menos una vez en el último mes por uno de sus compañeros de escuela (Unesco, 2019). Esta cifra es coherente con otro estudio desarrollado en Latinoamérica y publicado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), en el que se expone que alrededor del 26 % de estudiantes sintieron burlas por parte de sus compañeros de clase (Trucco e Inestroza, 2017).

El acoso escolar acarrea consecuencias a lo largo de la vida para quienes participan como agresores y víctimas de los hechos, pues su dinámica incluye diversas formas de abuso físico, verbal y social (Ybarra *et al*., 2018). La literatura existente es amplia al respecto de los efectos sociales y educativos que implica este flagelo para los contextos que lo padecen. Existen diversas publicaciones científicas que han informado que la victimización se asocia a variables como la ansiedad, el estrés, el ausentismo escolar, el bajo rendimiento académico, la ideación suicida y los problemas somáticos (Koyanagi *et al*., 2019; Vaillancourt *et al*., 2018; Herrera-López *et al*., 2018). Sin embargo, pocos estudios han identificado correlaciones neurobiológicas que adviertan el alcance de la participación

en episodios de acoso escolar y problemas de salud (Muetzel *et al.*, 2019). Estudios longitudinales y transversales desarrollados a nivel mundial muestran que quienes han experimentado episodios constantes de acoso en la escuela por parte de sus compañeros podrían presentar diferentes riesgos en su neurodesarrollo. Quilan *et al.* (2018) anotaron que la victimización podría asociarse con desviaciones relevantes en la evolución normal del cerebro. Vaillancourt (2018) recopiló una serie de estudios en los que expresa que el acoso escolar se afilia a alternaciones de tipo genético, dolores recurrentes y otras quejas somáticas asociadas al estrés.

En esta misma perspectiva, el acoso escolar puede determinarse como un factor estresante, severo y crónico (Östberg *et al.*, 2018), aunque en los escenarios educativos y sociales se confunda con parte del crecimiento y se tenga normalizado o poco valorado (Vaillancourt, 2018). La gravedad del fenómeno puede entenderse en la situación en la que un niño o adolescente, blanco de diferentes tipos de agresiones en la escuela, se ve sometido a factores estresantes durante un tiempo prolongado. Ante la presencia de este tipo de estímulos o situaciones de amenaza, el ser humano —los estudiantes, en este caso específico— tiene la capacidad de activar respuestas al estrés, las cuales rompen con el equilibrio homeostático (González y González, 2015). Estas respuestas influyen fisiológicamente en la alteración del metabolismo, las neuronas y las hormonas, y también repercuten en los comportamientos (Duval *et al.*, 2010).

Profundizar en la fisiología del estrés permite determinar qué ocurre en el cuerpo humano cuando se ve sometido a una situación en la que se siente en peligro. El eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal (HPA) es el sistema neuroendocrino encargado de la respuesta al estrés (Normann y Buttenschøn, 2020). El HPA es un conjunto de relaciones directas, indirectas y retroalimentadas entre tres áreas del sistema nervioso: el hipotálamo, la glándula hipófisis y las glándulas suprarrenales. Las áreas del HPA se estimulan una a otra así: frente a un estímulo estresante, las neuronas del sistema paraventricular del hipotálamo reaccionan secretando corticotropina, lo que estimula la producción hipofisaria de adrenocorticotropa y esta, a su vez, genera que la corteza suprarrenal libere adrenalina y cortisol (Duval *et al.*, 2010).

La adrenalina provee de energía al cuerpo para aumentar la vigilancia; así es como se eleva la presión arterial, hay vasodilatación y aumenta la frecuencia

cardiaca. Si el estrés se mantiene, la zona fasciculada de las glándulas suprarrenales libera cortisol, el cual se encarga de mantener la glucosa en los músculos para conservar la energía, provocando alternaciones en otras funciones corporales (Duval *et al*., 2010). Ante eventuales situaciones estresantes y fisiológicas, la liberación de cortisol ayuda a mejorar las funciones cognitivas, pero en exceso una liberación continuada de cortisol puede desencadenar daños considerables (González y González, 2015). En las últimas dos décadas, trabajos científicos han propuesto el cortisol como un biomarcador de estrés, y su medición se ha convertido en un importante indicador para analizar las diferencias de respuesta al estrés entre grupos (Gómez *et al*., 2016).

Teniendo en cuenta los antecedentes anteriores y las experiencias publicadas por otros autores en el campo de la investigación, en especial el postulado expuesto por Gómez *et al*. (2016), se planteó para la presente investigación la siguiente pregunta: ¿la respuesta fisiológica ante el estrés, específicamente el biomarcador cortisol, puede afectarse en los adolescentes que sufren acoso escolar? Para responderla fueron seleccionados dos grupos de adolescentes: víctimas y observadores. Los estudiantes que viven constantemente situaciones de burlas, golpes, ofensas o exclusión han sido denominados *víctimas*. Los resultados de los estudios del primer grupo se contrastaron con los de aquellos estudiantes que participan de las situaciones de acoso escolar permitiendo, ayudando o ignorando; estos han sido denominados *observadores* (Salmivalli, 1999, citado en Cuevas y Marmolejo, 2014)[1].

Metodología

El diseño metodológico que estipuló la dirección para resolver la pregunta de investigación fue de corte cuantitativo; de ahí que durante este inciso y en el

[1] En la literatura sobre acoso escolar, para referirse a los roles que asumen los estudiantes, es común utilizar los términos *víctimas*, *agresores* y *testigos*. Sin embargo, nos acogemos al término *observador*, y no al de *testigo*, propuesto por autores como Salmivalli (1999, citado en Cuevas y Marmolejo, 2014), para referirnos a los estudiantes que presencian situaciones de acoso escolar, debido a que su definición trasciende de la persona que está en presencia a aquel cuyo comportamiento es determinante para impulsar, atenuar o detener las situaciones de intimidación en los escenarios escolares.

posterior se han descrito la forma como se abordó estadísticamente el fenómeno del acoso escolar y su incidencia en la respuesta al estrés. Por un lado, el acoso escolar y sus categorías conceptuales fueron medidos a través de un instrumento de tamizaje conocido como Insebull; dicho cuestionario cuenta con un *software* para el manejo de datos, que otorgó a este proceso la oportunidad de estipular una puntuación de victimización para cada participante. Por otro lado, la toma de muestras de saliva para referenciar los valores y la variación del cortisol en un evento de estrés inducido se hizo mediante la prueba estandarizada Trier Social Stress Test (TSST). Frente al tema de estructura metodológica, dentro de los diseños de investigación cuantitativa, el escogido para el este estudio fue el no experimental, debido a que los dos grupos, víctimas y observadores, fueron separados de manera natural por las puntuaciones obtenidas en el cuestionario mencionado, lo que permite aclarar que los estudiantes no fueron sometidos a situaciones de acoso de manera intencional. Respecto al tiempo, la investigación fue transversal, por haberse desarrollado de un periodo específico en el tiempo.

En la etapa inicial, la investigación contó con la colaboración de 228 estudiantes. Los participantes fueron convocados en dos instituciones educativas públicas del Atlántico, Colombia, y cursaban uno de los tres primeros grados de educación básica secundaria. Los procedimientos, métodos y protocolos usados para la medición de las variables *acoso escolar* y *niveles de cortisol en saliva* fueron avalados por el Comité de Ética de la Universidad del Atlántico. A su vez, cada uno de ellos fue avalado por los rectores de las escuelas y contó con el acompañamiento de los orientadores escolares. Para su administración, el equipo de investigadores obtuvo el consentimiento informado de los padres y el asentimiento de los menores.

Para medir las variables relacionadas en este estudio, fue seleccionada una muestra de 27 estudiantes, de los 228 participantes que completaron el instrumento de tamizaje; 59,3 % fueron mujeres. La edad promedio para las mujeres fue de 12,5 ± 0,81 años y la de los hombres fue de 12,9 ± 1,2 años; no se encontró diferencia significativa entre las medias de las edades y de los sexos (t: –0,887622; p-valor: 0,38; α: 95 %). La muestra se clasificó en dos grupos: *observadores* (control) y *víctimas* (experimental). Los observadores fueron el 59 % de la muestra y las víctimas, el 41 %.

Medición del acoso escolar como variable independiente

Los 228 participantes de la etapa inicial recibieron un cuestionario Insebull. La segunda y más actualizada versión de este instrumento fue desarrollada en el 2007 por los investigadores José María Avilés y Juan Antonio Elice. El cuestionario Insebull está validado para Latinoamérica y ha sido utilizado como recurso investigativo en países de esta región, entre ellos Colombia. Para llevar a cabo su aplicación, los investigadores atendieron las sugerencias descritas en las publicaciones científicas de quienes lo implementaron previamente. El instrumento —de 33 ítems de selección múltiple y 1 ítem descriptivo— otorga una puntuación para cada una de las siguientes categorías: intimidación, carencia de soluciones, victimización, inadaptación social, constatación de los hechos, identificación del maltrato y vulnerabilidad. Todas estas categorías se consideran elementos por medir dentro del acoso escolar, los cuales determinan este fenómeno (Elice, 2009).

La aplicación del instrumento de tamizaje fue organizada en sesiones de sesenta minutos. Los investigadores conformaron grupos de 25 a 30 estudiantes por cada aplicación. Los participantes fueron llevados a un aula con espacio y ventilación suficiente, recibieron un saludo inicial de bienvenida, fueron orientados acerca de la estructura de las cartillas e informados sobre la confidencialidad de las respuestas. Los datos se manejaron mediante un *software*, el cual lleva el mismo nombre que el cuestionario, y arrojó una puntuación para las categorías descritas.

Para efectos del cumplimiento de los objetivos de esta investigación, los autores convocaron una muestra por conglomerado de 27 estudiantes, seleccionados de los 228 participantes iniciales. Los conglomerados fueron conformados en referencia a la variable *victimización*. De las diferentes puntuaciones obtenidas en la aplicación de este instrumento, los valores arrojados por la categoría victimización fueron la referencia para organizar los dos grupos: víctimas (experimental) y observadores (control). El primero estuvo conformado por los adolescentes escolares con valores superiores al promedio general en esta categoría y el segundo, por los estudiantes con puntuaciones inferiores.

Medición del cortisol salival como variable dependiente

La muestra fue convocada nuevamente con un representante adulto, para participar de la segunda etapa de la investigación. La información otorgada por los representantes de los menores fue vital para corroborar que los participantes no estaban en situación de medicación general o específica con corticoides, lo que alteraría los resultados de la prueba. Además, en entrevista con los adultos, se les preguntó al respecto de la presencia de algún evento estresante, diferente a los propios de la escuela, vivido por el estudiante en los últimos seis meses. Los estudiantes que contaron con las especificaciones descritas firmaron el asentimiento informado para las tomas de las muestras de cortisol en saliva, al igual que sus representantes, quienes también fueron instruidos al detalle sobre el protocolo de estrés inducido como procedimiento para la toma de dichas muestras.

Medir la acción del HPA de forma no invasiva es posible por medio de la recolección del cortisol en la saliva (Aguilar *et al*., 2014). Los procedimientos clínicos indican que para monitorear el funcionamiento de este eje es necesario tomar diferentes muestras de cortisol en saliva, sangre u orina en horas puntuales del día; sin embargo, existen numerosos y diversos tipos de protocolos diseñados para inducir la respuesta al estrés de manera natural y contextualizada. De todos ellos, el TSST es el protocolo de estrés inducido que ha sido sugerido por el metanálisis como el más apropiado para el diseño de experiencias controladas, ya que busca activar mediante sus instrucciones las hormonas del estrés (Birkett, 2011). Los autores han escogido el TSST por su uso continuado en estudios asociados al estrés, los cuales buscan establecer diferencia entre grupos, y por su beneficio en el control de las variables intervinientes, así como por su eficacia en la toma de muestras. Además, el TSST es una experiencia de laboratorio que enfrenta a los participantes a un evento estresor de tipo social. La experiencia puesta en marcha en el presente estudio fue construida atendiendo a la descripción de Birkett (2011) en una publicación científica, que lleva el mismo nombre del mencionado protocolo.

Los procedimientos desarrollados en el TSST fueron avalados por el Comité de Ética de la Universidad del Atlántico. Este equipo de profesionales determinó que el TSST podía aplicarse en los adolescentes participantes; de igual modo,

evaluó e hizo seguimiento al tratamiento de los datos. Como elementos preparatorios fueron adecuadas dos salas para el manejo de la experiencia. La primera se diseñó como un espacio cómodo para recibir a los participantes y posibilitar su posterior recuperación. Esta aula estuvo dotada con material de dibujo y lectura con contenido neutro, y un espacio donde reposaban los tubos recolectores de saliva. La segunda era una sala de entrevistas provista con una cámara de video, en la que permanecían un camarógrafo y dos evaluadores. La sala de entrevistas se mantuvo aislada de la sala de recuperación y fue allí donde se gestó el acontecimiento estresante; el protocolo TSST lo especifica de esta manera, para generar tensión y novedad durante el evento. Los representantes de los estudiantes recibieron una circular que avisaba sobre la toma de la muestra y recibieron instrucciones sobre el ayuno que debía guardar el participante, el cuidado con la actividad física, el manejo de la alimentación y los medicamentos.

Los investigadores dispusieron de una persona que actuó como anfitrión. El papel de este personaje fue guiar a los participantes a la ejecución de las tareas propuestas por el protocolo. Al igual que los evaluadores y el camarógrafo, el anfitrión fue entrenado con las especificaciones del TSST. Cada participante ingresó a la sala de bienvenida y fue recibido por el anfitrión, quien le invitó a permanecer cómodo. Durante su estancia, el guía se encargó de hacer preguntas de verificación que comprobaron que el participante cumpliera con las condiciones de preparación. Luego de cuarenta y cinco minutos de reposo, el estudiante recogió su primera muestra en un tubo esterilizado, recibiendo las instrucciones necesarias para secretar y recolectar adecuadamente la saliva. El anfitrión marcó la muestra y le condujo al segundo salón.

En la sala de entrevistas, el anfitrión entregó al participante papel y lápiz e indicó que debía preparar un discurso para presentar a los evaluadores, en un tiempo no mayor a cinco minutos (inicio del evento estresante). La indicación del discurso especificaba que su construcción debía ser rigurosa, porque sería evaluado por dos exigentes jueces. Las situaciones académicas y de convivencia de su escuela fueron los temas asignados. Pasado el tiempo establecido, el anfitrión retiró los elementos dados y presentó al participante ante el jurado y el camarógrafo. Durante el desarrollo del discurso, todos los colaboradores fueron entrenados para permanecer concentrados en las palabras del participante

y simular la toma de notas. Como elemento adicional, si el discurso del estudiante ocupara un tiempo muy corto, ellos debían generar preguntas asociadas al tema, que le permitieran un mayor desenvolvimiento.

Una vez terminada la tarea expositiva, el anfitrión propuso al participante el desarrollo de un algoritmo matemático, en el que a partir de 100 debía restar consecutivamente el número 7, y finalmente lo condujo a la sala de bienvenida. Tras veinte minutos, contados a partir de la hora del inicio del discurso, el participante tomó la segunda muestra y el recolector de saliva fue marcado adecuadamente. Después de la segunda toma, el estudiante fue informado de que el discurso responde a una simulación y fue felicitado por participar en la investigación. Con veinte minutos de diferencia entre la segunda y la tercera recolección, el participante tomó la última de las muestras y volvió a sus actividades.

Adicionalmente, para hacer un control adecuado de algunas variables intervinientes asociadas al cortisol, las muestras fueron tomadas después de las 10:00 y antes de las 16:00 horas, teniendo en cuenta el ritmo circadiano. Los procesos de centrifugado, evaluación y posterior validación fueron desarrollados por un laboratorio clínico de la ciudad de Barranquilla. El equipo del establecimiento de salud informó haber utilizado la técnica de electroquimioluminiscencia. Los estudiantes no recibieron incentivos económicos por la participación en el proyecto, aunque fueron invitados a un refrigerio después de la actividad.

Resultados

Los resultados del presente estudio han sido organizados en tres secciones para ofrecerle al lector un análisis de los hallazgos: en la primera de ellas (tablas 2.1 y 2.2, figura 2.1), se muestran las semejanzas y diferencias encontradas en los dos grupos —víctimas y observadores—, con relación a las categorías teorizadas en el fenómeno de acoso escolar. Además, se establece una comparación de las respuestas fisiológicas de ambos grupos ante el evento estresor. En una segunda sección (tablas 2.3 y 2.4), se constituye una correlación entre las variables dependiente e independiente, tomando como referencia los valores recogidos mediante la administración del instrumento de tamizaje y los valores de cortisol arrojados por las muestras de saliva en el TSST. Por último (tabla 2.5), en la tercera sección se desarrolla una estimación de parámetros para determinar el

Tabla 2.1. **Prueba de asociación entre tipo de sujeto y sexo**

Grupos	Sexo		Totales
	Mujer	Hombre	
Observadores	11 (9,48) [0,24]	5 (6,52) [0,35]	16
Víctimas	5 (6,52) [0,35]	6 (4,48) [0,51]	11
Totales	**16**	**11**	**27**

Nota: los valores entre paréntesis curvos "(…)" indican los totales de celda esperados y los valores entre paréntesis rectos "[…]" indican los valores de celda obtenidos.

Fuente: elaboración propia.

valor, entre las categorías del acoso escolar, que mayor incidencia tiene en las divergencias de los resultados en el comportamiento del cortisol como biomarcador del estrés.

La tabla 2.1 describe los resultados de la prueba de independencia de ji cuadrado para examinar la posible existencia de la relación entre el género de los participantes y la conformación de los grupos experimentales.

La relación entre estas variables no fue significativa: χ^2 (1, N = 27): 1465; p-valor: 0,226. Estos valores revelaron que la distribución de los sexos por grupos experimental o control no tuvo influencia en la determinación de estos, lo que quiere decir que ser hombre o mujer no implica pertenencia a alguno de los dos grupos.

La tabla 2.2 representa los promedios y desviaciones estándar de las puntuaciones obtenidas por la muestra en cada una de las categorías definidas para el acoso escolar, de acuerdo con los autores Avilés y Elice (2007).

En su orden, constatación del maltrato, falta de integración social, victimización y vulnerabilidad fueron los aspectos con mayor puntuación; este comportamiento fue un punto de convergencia para los grupos. Sin embargo, un análisis estadístico determinó una diferencia significativa entre los dos grupos para las categorías: falta de integración social, inadaptación e identificación (p-valor < 0,05), siendo los valores promedio mayores en todos los casos para el grupo de víctimas que para el de observadores; para estos últimos, la previsión del maltrato (93,3) e inadaptación social (91,2) fueron los valores más bajos. Por otra parte, para el grupo de víctimas los puntajes más bajos fueron intimidación (97) y carencia de soluciones (93,5).

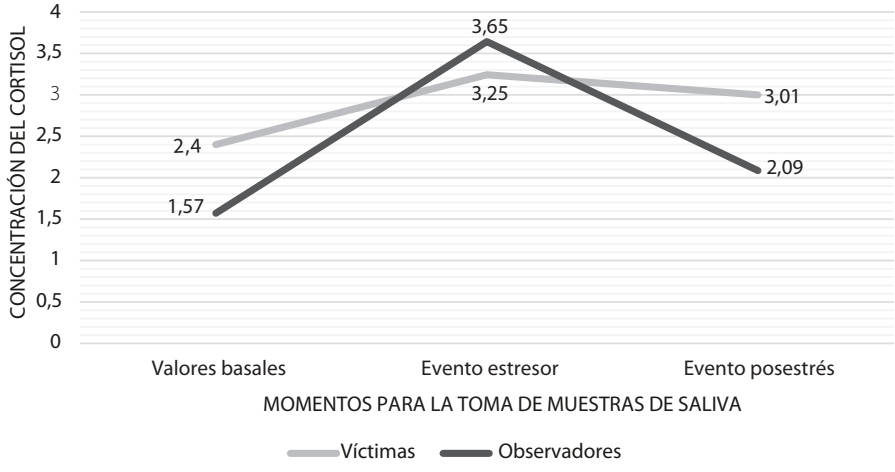
Tabla 2.2. **Resumen de los promedios y desviaciones estándar de los resultados del instrumento de tamizaje Insebull por grupo (observadores y víctimas)**

	Grupos		
Categorías	**Observadores**	**Víctimas**	**p-valor**
Intimidación	95,21 ± 10,15	97 ± 8,34	0,326278
Carencia de soluciones	95,73 ± 10,26	93,5 ± 6,98	0,722739
Victimización	98,71 ± 10,00	105,8 ± 10,77	0,049155
Inadaptación social	91,20 ± 9,60	104 ± 11,1	0,002707
Constatación del maltrato	114,80 ± 6,03	115,4 ± 5,36	0,400672
Identificación	93,93 ± 7,78	100,4 ± 8,17	0,028907
Vulnerabilidad	97,33 ± 11,32	104,4 ± 9,19	0,057088
Falta de integración social	104,47 ± 5,32	109,6 ± 5,23	0,013001
Previsión del maltrato	93,27 ± 13,39	101,5 ± 10,32	0,057092

Fuente: elaboración propia.

La figura 2.1 muestra que los observadores obtuvieron un cortisol promedio general de 2,5 ± 2,1 y las víctimas de acoso escolar, 2,9 ± 2,1. El comportamiento de esta hormona durante la prueba mostró resultados diversos en cada grupo

Figura 2.1. **Concentraciones de cortisol por muestra**



Nota: resultados de las pruebas de cortisol en saliva durante la toma de las muestras en el evento estresor generado por el TSST: valores basales (primera muestra), evento estresor (segunda muestra) y evento posestrés (tercera muestra).

Fuente: elaboración propia.

y para cada una de las tres muestras. En la primera y la tercera muestra, el promedio de los valores del cortisol en el grupo observadores estuvo por debajo del grupo víctimas. Por el contrario, en la segunda muestra, el promedio de los observadores superó al de sus compañeros. La comparación entre grupos por muestra no mostró diferencia estadísticamente significativa (p-valor > 0,05) en ninguna de ellas.

Por otro lado, al evaluar internamente los dos grupos, se encontró que para los observadores hubo una diferencia significativa entre los valores de cortisol recogidos durante el momento estresante (p-valor < 0,05). Lo anterior indica que los valores registrados para la segunda muestra se elevaron tanto, en promedio, que superaron los valores reportados en la primera y la tercera muestra. No fue así para el grupo de víctimas, pues en el análisis de varianza se compararon las tres muestras y no se hallaron diferencias significativas (p-valor > 0,5) entre los tres momentos. Esto quiere decir que, si bien los valores se elevaron en la segunda muestra, los valores iniciales estaban ya elevados antes del estímulo y continuaron elevados después de este.

Ahora bien, para establecer una posible correlación entre variables, se tomaron los valores de cortisol de la segunda muestra, se relacionaron con aquellas categorías cuya diferencia fue significativa (p-valor < 0,05) entre el grupo observadores y el grupo víctimas (victimización, inadaptación social, identificación y falta de integración social) y se estableció un modelo de regresión múltiple, el cual se presenta en la tabla 2.4. El objetivo de un modelo de regresión lineal es establecer si existe relación entre una variable dependiente y una o varias independientes. Para este caso, el modelo tomó cada una de las categorías, para indicar cuál de estas puede explicar las diferencias en la producción del cortisol en

Tabla 2.3. **Análisis de varianza (ANOVA) de observadores y víctimas**

Observadores	**Df**	**Sum Sq**	**Mean Sq**	**F value**	**Pr(>F)**
Tiempo	2	37,7	18,848	3,324	0,045*
Residuals	45	255,2	5,671		
Víctimas	**Df**	**Sum Sq**	**Mean Sq**	**F value**	**Pr(>F)**
Tiempo	2	4,29	2,144	0,429	0,655
Residuals	30	149,84	4,995		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.4. **Análisis de varianza de regresión**

Fuente	Suma de cuadrados	Gl	Cuadrado medio	Razón-f	Valor-p
Modelo	50,8977	3	16,9659	6,03	0,0305
Residuo	16,8813	6	2,81356		
Total (Corr.)	67,779	9	-		

Fuente: elaboración propia.

la segunda muestra. La categoría victimización fue excluida del modelo de regresión, debido a que este presentó una linealidad con los valores de la segunda muestra. Es entendible que la victimización y el cortisol en la saliva mantengan una relación directa, ya que esta puntuación fue el factor de clasificación para separar los individuos en los grupos experimentales.

Puesto que el valor-p en la tabla 2.4 es menor que 0,05, existe una relación estadísticamente significativa entre las variables, con un nivel de confianza del 95 %. La relación existente entre estas es del 75 %. Esto es un hallazgo significativo, pues es posible establecer que las dos variables dependiente e independiente están asociadas estadísticamente. Si se tiene en cuenta que la segunda muestra es la del evento estresor, hemos probado que, al menos en el contexto de esta investigación, la victimización está asociada a la respuesta de un adolescente al estrés.

Por último, la tabla 2.5 se encarga de describir la correlación entre las variables, como se explica en el párrafo anterior. Una vez realizada la estimación de parámetros, se puede observar que el valor que mejor podría explicar la diferencia entre los niveles de cortisol medidos en los dos grupos en cada momento es la inadaptación social, debido a que el valor-p fue igual a 0,0084, es decir, la significancia estadística es alta para este aspecto.

Tabla 2.5. **Estimación de parámetros y significancia por aspecto**

Parámetro	Estimación	Error estándar	Estadístico	Valor-p
Constante	–9,03633	11,7843	–0,766807	0,4723
Inadaptación social	–0,240846	0,0624188	–3,85855	0,0084
Identificación	0,0863074	0,0825028	1,04612	0,3358
Falta integración social	0,258484	0,125537	2,05903	0,0852

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El acoso escolar es un fenómeno que se caracteriza por la constante exposición a acciones de agresión intencional por parte de un estudiante o un grupo de compañeros de clase (Östberg *et al.*, 2018). Estas acciones pueden ser físicas, verbales o de exclusión social. Las conductas intimidatorias se dan en presencia física o por medio de medios digitales (González-Cabrera *et al.*, 2016). El interés por entender esta problemática y su incidencia en la vida de quienes la padecen ha suscitado diferentes investigaciones en diferentes campos del conocimiento. Por esta razón, los siguientes párrafos tienen por objetivo contrastar los hallazgos de la presente investigación con algunas otras asociadas a este campo del conocimiento.

Los resultados de esta investigación son determinantes para entender que el acoso escolar incide en la respuesta fisiológica al estrés de un adolescente. Así, se revelan diferencias en la secreción de esta hormona con respecto a otro grupo con características similares, que comparten estos escenarios hostiles, pero que se identifican al margen de la situación, esto es, los observadores. Las conclusiones puestas en consideración por otros estudios sobre violencia escolar son coherentes y coinciden en afirmar que el funcionamiento del HPA puede deteriorarse como consecuencia de este fenómeno social en contextos educativos (González-Cabrera *et al.*, 2016; Chen *et al.*, 2017; Vaillancourt *et al.*, 2018; Jiang *et al.*, 2018; Katz *et al.*, 2019).

La tabla 2.1, de asociación entre sujetos, expresa que no existe diferencia estadísticamente significativa en cuanto a la relación entre género, edad y el papel definido frente a las situaciones de acoso escolar. Este hallazgo confirma la idea de que el acoso escolar no es exclusivamente de un género específico y concuerda con lo hallado por Pan *et al.* (2019), donde la relación entre el género y la victimización en un grupo de jóvenes chinos, con un promedio de edades de 12,8 años, tampoco fue significativa. En este sentido, Garaigordobil *et al.* (2014), en su investigación sobre percepción de violencia, determinaron que no existe diferencia de género con relación a la identificación de situaciones de acoso escolar. Sin embargo, para Shaw *et al.* (2019) no existe relación entre género y victimización para el acoso tradicional, pero sí para el acoso cibernético, donde el género femenino tiene mayores prevalencias.

Ahora bien, la literatura científica alrededor del tema del acoso escolar es vasta y compleja; aunque se ha llegado a algunas convergencias con respecto a

su contextualización, roles y determinación de factores, su extensión se desarrolla desde diferentes posturas teóricas y metodológicas (Herrera *et al*., 2018). Lo anterior se manifiesta en la construcción de diferentes instrumentos que miden el acoso escolar y las variables de victimización e intimidación. Para el caso específico de este estudio, el instrumento de tamizaje utilizado reveló datos de singular importancia con respecto a las categorías evaluadas y que, para Avilés y Elice (2007), son determinantes para este fenómeno. Los promedios de las puntuaciones de los aspectos evaluados por el instrumento con mayor promedio fueron: primero, constatación del maltrato (O: 114,80; V: 115,4); segundo, falta de integración social (O: 104,47; V: 109,6); tercero, victimización (O: 98,71; V: 105,8); y, por último, vulnerabilidad (O: 97,33; V: 104,4). Esta jerarquía se mantuvo en su orden para ambos grupos, lo que de alguna manera demuestra que tanto víctimas como observadores, en esta etapa de la vida, identifican la existencia de un problema y su afectación en las relaciones sociales. Las variables victimización y vulnerabilidad se entienden, debido a que pertenecer a ambientes escolares con vivencias de acoso escolar genera de algún modo que quienes conviven en ellas sientan cierta susceptibilidad (Arroyave Sierra, 2012).

La aplicación y el posterior análisis estadístico de los datos determinaron que las diferencias estadísticamente significativas entre los observadores y las víctimas radicaron en las variables victimización ($p = 0{,}049155$); inadaptación social ($p = 0{,}002707$); identificación del maltrato ($p = 0{,}028907$); y falta de integración social ($p = 0{,}013001$). De acuerdo con los aportes de Garaigordobil *et al*. (2014), la victimización se asocia de forma significativa con variables de tipo social y son concordantes con los datos encontrados. Sawyer *et al*. (2008) dieron a conocer, a través de su investigación con jóvenes víctimas e intimidadores, que ambos grupos tienen una menor sensación de conexión con la escuela con respecto a los observadores. Al contrario, Rudolph *et al*. (2019) encontraron que no existía una correlación significativa entre variables como victimización y otros aspectos sociales entre pares; de acuerdo con sus conclusiones, la importancia del cuidado parental es el principal factor en la prevención de casos de acoso escolar.

Posteriormente, el análisis de los resultados de las mediciones de cortisol en los tres tiempos generó datos que suponen diversas premisas por analizar. Los datos organizados estadísticamente informaron que los estudiantes víctimas de acoso escolar por parte de sus compañeros mostraron en promedio mayores

niveles de cortisol en la primera muestra o valor de referencia. Estos resultados son coherentes con Christie y Matthews (2018), quienes encontraron en la toma de referencia mayores niveles de cortisol en polivíctimas, con respecto a un grupo de control con condiciones de desarrollo más pacíficas a lo largo de la vida. De manera análoga, Behnsen *et al.* (2018) encontraron mayores niveles de producción de cortisol durante el día en los estudiantes con baja aceptación por parte de sus compañeros. González-Cabrera *et al.* (2016), por su parte, concluyeron que hay mayores niveles de cortisol en estudiantes víctimas de delitos informáticos comparados con grupos pares. La investigación de Östberg *et al.* (2018) muestra coherencia con estos estudios, pero solo en adolescentes de sexo masculino. De acuerdo con los resultados del estudio de Williams *et al.* (2016), la victimización no se relaciona estadísticamente con el cortisol, los síntomas depresivos o el estrés percibido, aunque reconocen la necesidad de un mayor número de participantes.

La segunda y tercera muestra fueron tomadas en el evento estresor y después del evento estresor, respectivamente. El promedio de concentración del cortisol, para el grupo de observadores, aumentó en el evento estresor y disminuyó con el reposo. Esta respuesta es la esperada para un organismo fisiológicamente estable (Aguilar *et al.*, 2014). Lo mismo ocurrió en el grupo de víctimas; sin embargo, a diferencia del grupo anterior, este aumento no fue estadísticamente significativo, lo que indica que ya los valores estaban elevados desde el valor de referencia. Estos hallazgos son distintos a los encontrados por Ouellet-Morin *et al.* (2011); este estudio encontró que, ante un evento estresante, en un TSST los niveles de cortisol en la saliva disminuyen en los estudiantes victimizados y aumentan en los no victimizados. Chen *et al.* (2017), para llevar a cabo su estudio en niños de escuelas primarias, utilizaron la metodología planteada por el TSST; los investigadores realizaron distintas mediciones. Sus datos mostraron que los niveles de cortisol fueron mayores para el grupo de víctimas con respecto al grupo de los no victimizados, en todos los momentos. Esta es una premisa coherente con los datos expuestos en la presente investigación en los tiempos uno y tres de la toma de muestras. Christie y Matthews (2018) aplicaron un protocolo de estrés inducido y el comportamiento del grupo control fue similar al del grupo de observadores en este contexto, pero difieren en la comparación de las víctimas y polivíctimas, quienes no mostraron un aumento del

cortisol ante una situación de estrés. Una profundización de este estudio puede generarse indagando la afectación del HPA ante más situaciones estresantes.

El cortisol se considera uno de los marcadores fisiológicos por medio del cual se puede analizar la respuesta al estrés, ya que el anormal funcionamiento HPA afecta su modulación (Gómez *et al.*, 2016). La recolección de muestras de saliva en varios tiempos se desarrolla en un TSST para analizar el comportamiento de este glucorticoide ante una situación de estrés. La figura 2.1 resume los hallazgos de esta investigación con respecto a los niveles de cortisol en un protocolo de estrés inducido. Los datos hallados sugieren una posible desregulación del HPA en el contexto de adolescentes víctimas de acoso escolar.

La afirmación anterior se argumenta en el hecho de que la variación de los promedios en los niveles de cortisol en el grupo de víctimas no fue estadísticamente significativa entre los tres tiempos, además de presentar diferencias con respecto al grupo control, que mostró el comportamiento esperado. Esta evidencia científica se adhiere a la teoría de la neurobiología de la victimización, que cataloga la situación de abuso escolar como estresante y altamente tóxica (Vaillancourt *et al.*, 2018).

> Se entiende la reacción del cortisol como una respuesta adaptativa pero cuando su acción es prolongada se convierte en tóxico y repercute en la salud física y emocional de quienes lo viven [...] Los niveles elevados y bajos de cortisol diurno también se han relacionado con la memoria, los problemas de atención y los fallos en las capacidades de afrontamiento". (Behnsen *et al.*, 2018, p. 1)

Por otro lado, Du Plessis *et al.* (2019) indicaron que el cortisol no tenía relación directa con la victimización, pero la establecieron como una variable mediadora de cambios en la corteza prefrontal ventrolateral.

Los resultados de esta investigación suponen un avance para la compresión del fenómeno del abuso escolar; un modelo de análisis estadístico conocido como regresión múltiple encontró, entre los tres aspectos que marcaron valores de $p > 0{,}05$ para el grupo de víctimas y observadores, que el principal marcador de la victimización es la inadaptación social. Cohen *et al.* (2007, citado en Behnsen *et al.*, 2018) abordaron una categoría similar conocida como *estrés social* y lo ratifican como marcador de las consecuencias negativas en el HPA. En

los resultados de esta muestra se revela que entre mayor es la victimización menor es la aceptación de los compañeros de clase.

Conclusión

La violencia escolar, como campo de investigación, es una problemática social cuya complejidad permite ser estudiada desde la perspectiva de diferentes disciplinas, metodologías y enfoques. De acuerdo con Andrades (2020), en Latinoamérica, las publicaciones científicas que reportan investigación en este escenario hacen especial énfasis en las causas de la violencia y su relación con otros factores sociales, así como evalúan políticas y programas públicos de prevención. Si bien lo anterior implica un avance para los sistemas educativos en su afán por generar culturas escolares libres de cualquier tipo de violencia, aún la investigación en este campo sigue presentando desafíos conforme avanza la ciencia y la tecnología. Justamente, este proceso que se ha descrito responde a nuevas vertientes que profundizan en los correlatos neurobiológicos del acoso escolar. Una de estas vertientes corresponde al estudio del cortisol como indicador de la respuesta al estrés en estudiantes víctimas de este flagelo.

El acoso escolar por parte de los compañeros de clases es, para los adolescentes de dos instituciones educativas del departamento del Atlántico, Colombia, un problema latente y no hace distinción de género. Los estudiantes participantes, al haber diligenciado los instrumentos de recolección de datos, manifestaron haber sido víctimas o haber observado violencia física y verbal entre sus compañeros de escuela. Las conclusiones obtenidas, luego del análisis estadístico de los datos, revelan que, a pesar de que los roles del acoso escolar, víctimas y observadores, resultan distintos y pueden padecerse de manera desigual, existen convergencias, en cuanto todos participan de entornos hostiles y su percepción de los hechos los hace sentirse vulnerables ante las manifestaciones de la intimidación. Por otro lado, las categorías de las variables del acoso escolar que diferenciaron los grupos de estudio fueron: victimización, inadaptación social, identificación del maltrato y falta integración social, por lo que es posible concluir que los aspectos de interacción social son determinantes para asumir asertivamente las situaciones de violencia escolar. Para ampliar este hallazgo, el desarrollo de un modelo de regresión múltiple destacó entre las

categorías mencionadas la inadaptación social como principal marcador de la victimización, confirmando esta conclusión. Esto sugiere que contribuir a la socialización se convierte en un aspecto de singular importancia en la prevención de la violencia escolar, además de ser un punto de partida en la construcción de modelos teóricos y prácticos que transformen la realidad educativa en escenarios de convivencia y paz.

A pesar del avance en la construcción de modelos teóricos y prácticos, esta investigación advierte que los estudiantes con menor adaptación social presentan mayores riesgos de victimización por parte de sus compañeros de escuela. Dicha victimización, al igual que otras consecuencias, tiene incidencia en la respuesta fisiológica al estrés. En este sentido, los hallazgos de esta investigación mostraron diferencias en las concentraciones de cortisol en saliva con respecto a un grupo de observadores. La medición del cortisol realizada durante el TSST indicó que el grupo de víctimas tuvo mayores niveles de esta hormona en dos de las tres muestras tomadas: la de referencia y la de reposo posestrés. En la muestra tomada durante el evento estresante, sin embargo, los observadores tuvieron un promedio de cortisol más alto con respecto a las víctimas, con alta significación.

Al analizar el comportamiento del cortisol en cada grupo, en los observadores el nivel de esta hormona presentó un aumento significativo en el momento del evento estresante y un posterior descenso cuando el estímulo desapareció. El caso no fue igual para el grupo de víctimas, que antes, durante y después del estímulo no mostró una diferencia significativa en los niveles del cortisol. El comportamiento de la variable se atribuye a un anormal funcionamiento del HPA, debido al estrés persistente que provoca vivir situaciones de victimización, dado que el grupo de control mostró el comportamiento esperado en un organismo fisiológicamente estable.

Finalmente, el recorrido de este trabajo ha destacado el acoso escolar como una problemática educativa compleja, pues las causas, las consecuencias y la dinámica de este fenómeno parten desde la experiencia personal de sus actores hasta la cultura que emerge en los contextos donde pulula. Los resultados de este estudio poseen un singular impacto en el ámbito educativo, pues sus hallazgos proporcionan una evidencia específica de una de las consecuencias para la salud de quienes padecen este flagelo: la desregulación del eje HPA. En este sentido, se espera que las diferencias significativas en el comportamiento

del cortisol entre el grupo de víctimas y observadores descritas en los resultados generen conciencia en los directivos, docentes, padres de familia y la comunidad en general sobre la importancia de los procesos de promoción, prevención, atención y seguimiento del acoso escolar en los escenarios educativos. Ahora bien, esta investigación se convierte en referencia para todos aquellos maestros que en su búsqueda por conocer la realidad de las instituciones educativas aprovechan el momento histórico, donde los avances en técnicas de neurociencias permiten trascender del laboratorio clínico al laboratorio pedagógico. Así, se sugiere ampliar los resultados con mayor número de participantes y correlacionar el acoso escolar con otros indicadores fisiológicos, de forma que se impulse el estudio interdisciplinar de la biología y los acontecimientos sociales en el campo educativo. Otra sugerencia, basada en los hallazgos expuestos, propone la categoría conceptual *adaptación social* como mediación pedagógica para abordar planes de promoción que permitan mitigar las manifestaciones de acoso escolar y minimizar, en cuanto sea posible, los efectos de esta expresión de violencia en las escuelas como espacios llamados a la construcción de paz y reconciliación.

Referencias

Aguilar Cordero, M. J., Sánchez López, A. M., Mur Villar, N., García García, I., Rodríguez López, M. A., Ortegón Piñero, A. y Cortés Castell, E. (2014). Cortisol salival como indicador de estrés fisiológico en niños y adultos. Revisión sistemática. *Nutrición Hospitalaria*, *29*(5), 960-968.

Andrades-Moya, J. (2020). Convivência escolar na América Latina: uma revisão bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, *24*(2), 346-368. https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.17

Arroyave Sierra, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *ces Psicología*, *5*(1),116-125. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539529012

Avilés, J. M. y Elices, J. (2007). *Instrumentos para la evaluación del bullying insebull*. España Cepel S.L.

Behnsen, P., Buil, M., Koot, S., Huizink, A. y Van Lier, P. (2018). Classroom social experiences in early elementary school relate to diurnal cortisol levels. *Psychoneuroendocrinology*, *87*, 1-8. https://dx.doi.org/10.1016/j.psyneuen.2017.09.025

Birkett, M. A. (2011). The trier social stress test protocol for inducing psychological stress. *Journal of Visualized Experiments*, (56), 1-6. https://dx.doi.org/10.3791/3238

Cano-Echeverri, M. M. y Vargas-González, J. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, *24*(1), 61-63. https://revistas.utp.edu.co/index.php/revistamedica/article/view/14221

Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, *24*, 415-428. https://doi.org/10.22517/25395203.14221

Chen, G., Kong, Y., Deater-Deckard, K. y Zhang, W. (2017). Bullying victimization heightens cortisol response to psychosocial stress in Chinese children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *46*(5), 1051-1059. https://doi.org/10.1007/s10802-017-0366-6.

Christie, A. y Matthews, K. (2018). Childhood poly-victimization is associated with elevated body mass index and blunted cortisol stress response in college women. *Annals of Behavioral Medicine*, *53*(6), 563-572. https://doi.org/10.1093/abm/kay066.

Cuevas Jaramillo, M. y Marmolejo, M. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol. *Psicología desde el Caribe*, *31*(1), 103-132. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21330429006

Du Plessis, M., Smeekens, S., Cillessen, A., Whittle, S. y Güroğlu, B. (2019). Bullying the brain? Longitudinal links between childhood peer victimization, cortisol, and adolescent brain structure. *Frontiers in Psychology*, *9*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02706

Duval, F., González, F. y Rabia, H. (2010). Neurobiología del estrés. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, *48*(4), 307-318. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331527722006

Elice, J. (2009). Victimización percibida y bullying: factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, *95*, 7-28.

Fries, E., Dettenborn, L. y Kirschbaum, C. (2009). The cortisol awakening response (CAR): facts and future directions. *International Journal of Psychophysiology*, *72*(1), 67-73. https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2008.03.014

Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Aliri, J. (2014). Victimización, percepción de la violencia y conducta social. *Infancia y Aprendizaje*, 90-116. https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881651

Gómez, F., Curcio, C. L. y Benjumea, Á. M. (2016). El eje hipotálamo-pituitariaadrenal (HPA) al envejecer cortisol salival. *Acta Médica Colombiana*, *41*(2), 130-137. https://doi.org/10.36104/amc.2016.455

González y González, I. (2015). *El cortisol en el pelo como marcador biológico de estrés crónico y de la depresión* [tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/377465/igyg1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González-Cabrera, J., Calvete, A., Pérez-Sancho, C., Peinado, J. M. y León-Mejía, A. (2016). Relationship between cyberbullying roles, cortisol secretion and psychological stress. *Computers in Human Behavior*, *70*, 153-160. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.054

Herrera-López, M., Romera, E. M. y Ortega Ruiz, R. (2018). Bullying y cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *23*(76), 125-155. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405666620180001001 25&lng=es&tlng=es.

Jiang, Y., Lia, X., Chenb, L., Zhouc, G., Zhaod, J. y Zhao, G. (2018). Peer victimization and diurnal cortisol rhythm among children affected by parental HIV: mediating effects of emotional regulation and gender differences. *Psychoneuroendocrinology*, *97*, 174-181.

Katz, D. A., Peckins, M. K. y Lyon, C. C. (2019). Adolescent stress reactivity: examining physiological, psychological and peer relationship measures with a group stress protocol in a school setting. *Journal of Adolescence*, *74*, 45-62. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.05.002.

Koyanagi, A., Oh, H., Carvalho, A. F., Smith, L., Haro, J., Vancampfort, D. y DeVylder, J. E. (2019). Bullying victimization and suicide attempt among adolescents aged 12-15 years from 48 countries. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *58*(9), 907-918. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.10.018

Monroy Castillo, A., Bustamante, A. M. y Mares Villegas, A. (2017). Percepción de los adolescentes sobre la intimidación entre iguales y su asociación con el ámbito familiar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, *22*(2), 197-203. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29255774006

Muetzel, R. L., Mulder, R. H., Lamballais, S., Cortés Hidalgo, A. P., Jansen, P., Güroğlu. B. y Tiemier, H. (2019). Frequent bullying involvement and brain morphology in children. *Frontiers in Psychiatry*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00696

Normann, C. y Buttenschøn, H. (2020). Gene-environment interactions between HPA-axis genes and childhood maltreatment in depression: a systematic review. *Acta Neuropsychiatrica*, *32*(3), 1-30. https://doi.org/10.1017/neu.2020.1

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483

Östberg, V., Låftman, S. y Lindfors, P. (2018). Bullying as a stressor in mid-adolescent girls and boys associations with perceived stress, recurrent pain, and salivary cortisol. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(2), 364-374. https://dx.doi.org/10.3390/ijerph15020364.

Ouellet-Morin, I., Danese, A., Bowes, L., Shakoor, S., Pariante, C. M. y Arseneault, L. (2011). A discordant monozygotic twin design shows blunted cortisol reactivity among bullied children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *50*(6), 574-582. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.02.015

Pan, Y., Yang, C., Liu, G., Chan, M., Liu, C. y Zhang, D. (2019). Peer victimization and problem behaviors: the roles of self-esteem and parental attachment among Chinese adolescents. *Child Development*, *91*(4), 1-16. https://doi.org/10.1111/cdev.13319

Quilan, E. B., Barker, E. D., Luo, Q., Banaschewski, T., Bokde, A. L., Bromberg, U. y Schumann, G. (2018). Peer victimization and its impact on adolescent brain development. *Molecular Psychiatry*, *11*, 3066-3076. https://doi.org/10.1038/s41380-018-0297-9

Rudolph, K. D. y Flynn, M. (2007). Childhood adversity and youth depression: influence of gender and pubertal status. *Development and Psychopathology*, *19*(2), 497-521. https://doi.org/10.1017/S0954579407070241

Rudolph, K. D., Monti, J. D., Modi, H. y Sze, W. Y. (2019). Protecting youth against the adverse effects of peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *48*(2), 163-176. https://doi.org/10.1007/s10802-019-00576-9

Sawyer, A., Bradshaw, C. y O'Brennan, L. (2008). Examining ethnic, gender, and developmental differences in the way children report being a victim of "bullying" on self-report measures. *The Journal of Adolescent Health*, *43*(2), 106-114. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.12.011

Shaw, R., Currie, D., Smith, G., Brown, J., Smith, D. y Inchley, J. (2019). Do social support and eating family meals together play a role in promoting resilience to bullying and cyberbullying in Scottish school children? *SSM-Population Health*, *14*(9). https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2019.100485.

Trucco, D. y Inestroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar. La violencia en la escuela*. Naciones Unidas.

Vaillancourt, T. (2018). Introduction to the special issue: the neurobiology of peervictimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, *64*(1), 1-11. https://www.jstor.org/stable/10.13110/merrpalmquar1982.64.1.0001

Vaillancourt, T., Sanderson, C., Arnold, P. y McDougall, P. (2018). The neurobiology of peer victimization: longitudinal links to health, genetic risk, and epigenetic mechanisms.

En C. P. Bradshaw (Ed.), *Handbook of bullying prevention: the life course perspective* (pp. 35-47). National Association of Social Workers Press.

Williams, S. G., Turner-Henson, A., Davis, S. y Soistmann, H. C. (2016). Relationships among perceived stress, bullying, cortisol, and depressive symptoms in ninth-grade adolescents: a pilot study. *Biological Research for Nursing*, *19*(1), 65-70. https://doi.org/10.1177/1099800416656396

Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Valido, A., Hong, J. S. y Prescott, T. L. (2019). Perceptions of middle school youth about school bullying. *Journal of Adolescence*, *75*(1), 175-187. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.10.008

Capítulo 3. Convivencia escolar mediada por historietas digitales[*]

Eduardo Esteban Pérez León

Las estrategias pedagógicas de los docentes pueden orientarse a mejorar la convivencia escolar. La intención de este trabajo es fortalecer la convivencia escolar, a partir de una estrategia didáctica mediada por historietas digitales, en los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe de Cúcuta. Su soporte teórico se centró en los postulados de Díaz Barriga (2013) y Brousseau (1999), quienes orientaron el diseño de las actividades que se realizaron con los estudiantes, con la finalidad de crear situaciones que permitan aprendizajes significativos relacionados con la convivencia escolar. La metodología utilizada fue la investigación acción, apoyada en la complementariedad metodológica. Se aplicó el diagnóstico de las condiciones de los estudiantes frente a la convivencia escolar; luego, se diseñó e implementó la propuesta pedagógica. Posteriormente, se efectuaron dos mediciones que permitieron ver el avance de los estudiantes y el grado de satisfacción con la aplicación de la propuesta, que fue altamente significativa. Se concluye que la convivencia escolar mediada por herramientas de las tecnologías de información y comunicación (TIC) se fortalece con este tipo de estrategias pedagógicas, lo cual contribuye a favorecer los ambientes escolares en las instituciones educativas.

Introducción

El uso de las TIC no se puede quedar solo en incorporar las nuevas tecnologías como medios instruccionales; estas deben constituirse en medios que permitan

[*] Para citar este capítulo: http://doi.org/10.51573/Andes.9789587985085.9789587985092.3

la reflexión permanente de distintos temas de los principales actores del hecho pedagógico. Los centros educativos son microsociedades y, como en cualquier sociedad, la existencia del conflicto ocasionalmente forma parte del diario vivir, por lo que es necesario encontrar estrategias que posibiliten un buen convivir de los integrantes de la comunidad educativa, por cuanto la convivencia escolar puede considerarse el arte de hacer que los demás se encuentren bien con uno. Lo anterior supone respeto a la forma de ser del otro y un modo de actuación que facilite la libertad de cada uno dentro de la justicia.

La violencia escolar es uno de los aspectos que en algunos casos se previene en las instituciones educativas, ya que es un fenómeno que se ha presentado en las escuelas a lo largo del tiempo de diferentes maneras, con abusos, robos, violencia, burlas, entre otros. Al respecto, Perafán *et al.* (2017) plantean que, en los últimos años, debido a tal situación en todos los países del mundo, diversas organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) realizan estudios para tratar de dar respuestas a tales situaciones, que traen como consecuencia conductas agresivas en adultos, jóvenes y niños, lo que afecta el desarrollo normal de las interacciones sociales en la convivencia.

Adicionalmente, Uribe (2015) afirma que en las instituciones educativas se presentan eventos que afectan la convivencia entre los estudiantes. El uso de malas palabras, burlas y contacto físico leve forman parte del diario vivir de algunos de los grupos de estudiantes; por lo tanto, se hace necesario identificar las características de estos eventos, así como las prácticas que maestros y estudiantes realizan para superar estas dificultades. En el aula de clase se ha podido revelar que la convivencia de los estudiantes a nivel general presenta problemas por parte de algunos estudiantes, caracterizados por agresiones físicas, verbales, indisciplina, falta de respeto a la autoridad y el no seguimiento de instrucciones, los cuales determinan en cierta medida los procesos de convivencia en los cursos.

La convivencia escolar es un tema importante en las instituciones educativas. Gobierno y escuela hacen múltiples esfuerzos por lograr mejorar los ambientes de aprendizaje y hacerlos más armónicos y respetuosos. De acuerdo con la guía n.º 49 del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013), se define la convivencia escolar como "la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica" (p. 22).

Maturana (1999) plantea que los distintos episodios que establece la convivencia escolar no representan fenómenos aislados, sino que forman parte de una trama de significados coherentes relacionados con los contenidos que se deben enseñar. Ello da cuenta de la identidad del sistema educativo como organización. Por lo tanto, la escuela se constituye como espacio de convivencia, donde participan diversos actores con diferentes formas de protagonismo.

En esta convivencia, de acuerdo con Bruner (1998), ocurren una serie de transacciones que responden a una serie de procesos de distinta naturaleza: administrativos, académicos y disciplinarios. En el marco de las transacciones entre los participantes, estudiantes, profesores y otros actores se otorgan en forma implícita o explícita valoraciones de la manera en que se desarrollan los roles en los distintos espacios de convivencia: qué es ser un buen profesor, qué es ser un buen alumno, y referente a lo que representa lo bueno, lo positivo y lo deseable.

De acuerdo con González (1993), desde la década de los noventa, se considera que la violencia en la escuela es aquella en la que son víctimas los niños y jóvenes, la cual se manifiesta también en los ámbitos extraescolares. Tiene como presupuesto la visión distorsionada de una relación de subordinación legítima de la mayoría de unos miembros sobre otros. Se fundamenta no solo en los patrones de intolerancia y coerción propios del conjunto de la sociedad, sino también en métodos pedagógicos basados en la sanción como modalidad de aprendizaje y en una relación de autoridad vertical y jerarquizada, de la cual se derivan la dependencia, la sumisión, el miedo, la agresividad, la violencia, la segregación y la discriminación.

Al respecto, con relación a la violencia y las agresiones que se ejercen en el ámbito escolar, Huertas (2010) tiene un precedente que data de muchos años atrás; así, aunque actualmente ha adquirido una gran relevancia por su continuidad, constancia y consecuencias, los estudios sobre el tema se remontan a finales de los años sesenta y revelan un problema de convivencia que permanece latente en las aulas e instituciones educativas, como la necesidad de trabajar en diagnósticos y alternativas para el tratamiento de dicho problema.

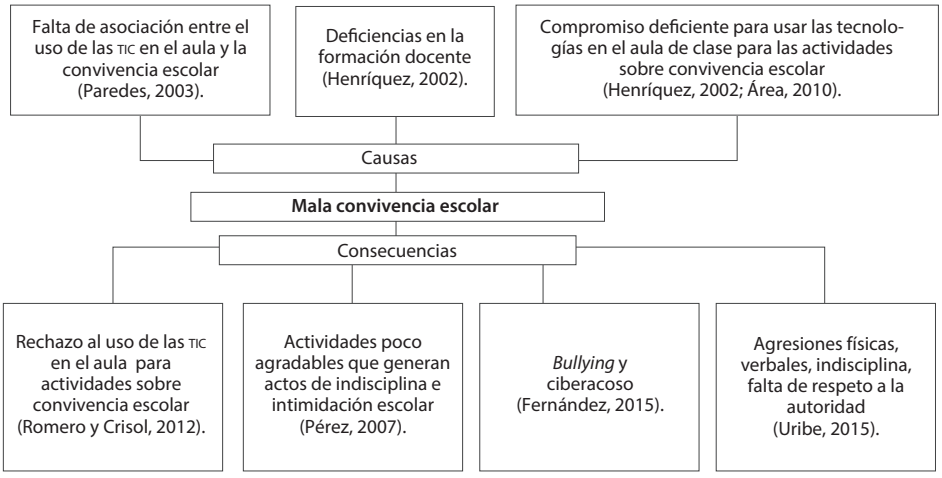
Por otra parte, es significativo mencionar que la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe de Cúcuta, donde se llevó a cabo la investigación, se fundamenta en la necesidad de ofrecer al entorno un proyecto educativo institucional (PEI) basado en el respeto, la armonía y la solidaridad como pilares del centro

educativo. Entre los principales problemas del colegio, se presentan situaciones relacionadas con alumnos que no se adaptan a los ambientes escolares. En ese sentido, se muestra el problema del tema objeto de estudio referido a una estrategia didáctica mediada por historietas digitales para fortalecer la convivencia escolar en los estudiantes de grado once de la institución, que se encuentra ubicada en la comuna 7 del municipio de Cúcuta, en el departamento de Norte de Santander. Es importante señalar que la institución educativa presenta mil novecientos estudiantes, distribuidos en cuatro sedes. En el caso de la presente investigación, se debe indicar que en la sede central se trabajó con el grado once, el cual tiene cincuenta y nueve estudiantes.

En la figura 3.1 se indican los inconvenientes que se presentan en el grado once de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe relacionados con situaciones de *bullying* y ciberacoso, deficiencia en valores de los mismos estudiantes y movilidad de las familias, lo que trae como efecto que exista deserción escolar, irrespeto entre compañeros y un alto número de anotaciones en el observador de los estudiantes.

En el contexto de las TIC, esta investigación adquirió relevancia, pues se tornó interesante saber si la historieta digital como estrategia didáctica mejoraba la convivencia escolar en los estudiantes de grado once de la institución

Figura 3.1. **Árbol de problema concerniente al ambiente escolar de la institución**



Fuente: elaboración propia.

mencionada. Además, con el uso de la historieta digital por parte de los docentes, se logra asumir un nuevo papel más innovador, y la historieta puede coadyuvar en el fortalecimiento de la calidad de la convivencia escolar. En tal sentido, se plantea la pregunta que guio la investigación: ¿de qué manera se puede fortalecer la convivencia escolar en los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe mediante una estrategia didáctica mediada por historietas digitales?

Marco referencial

Estudios relevantes para la investigación

En el marco de los estudios históricos sobre el tema, el psicólogo noruego Olweus (1998) presentó el estudio titulado *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, el cual ofrece un aporte importante para el tema de las agresiones en las escuelas. En sus investigaciones detecta tres patrones de esta problemática: es intencional, repetitivo y existe un desbalance de poder. Este autor acuña el término *bullying* a todas las conductas que tienen que ver con la intimidación escolar.

Vu (2009) presenta otro estudio sobre la temática de la violencia escolar realizado en la Universidad de Maryland, el cual se titula *The influences of classroom characteristics and teacher-student relations on student academic achievement*. En este se plantea que el ambiente del salón de clase desempeña un papel muy importante: ayuda a desarrollar un mejor comportamiento social e incrementa las habilidades académicas de los estudiantes. La investigación formula que, si la calidad de la relación entre profesores y estudiantes es positiva, esto pronostica un éxito académico, por el hecho de que los estudiantes estarán motivados a invertir tiempo extra y tendrán mayor interés en la clase; caso contrario ocurre si la relación es negativa, pues los profesores intentarán controlar los comportamientos de los estudiantes y habrá un esfuerzo grande y difícil por el hecho de intentar promover un ambiente escolar positivo.

Por otra parte, a nivel internacional, Barrero (2015) planteó un trabajo titulado *Sistemática de la historieta. Aplicación al caso de la historieta y el humor gráfico en Sevilla: 1864-2000*. Este trabajo fue presentado como tesis doctoral en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla. Se trazó como objetivo

general construir un modelo de catalogación sistemática de la historieta con carácter universal, el cual permita obtener características puntuales de un impreso en cualquier marco temporal escogido —por ejemplo, de las cabeceras con viñetas o historietas editadas en Sevilla frente a la producción coetánea nacional— y, en paralelo, plantear teorías panorámicas sobre diferentes aspectos de la edición mediante tratamientos estadísticos por bloques.

En el ámbito nacional, Castelblanco *et al.* (2016) presentaron un trabajo titulado *Las TIC: una herramienta didáctica para identificar y mitigar el cyberbullying*. El estudio fue presentado en la Fundación Universitaria Los Libertadores, con el objetivo de diseñar e implementar estrategias didácticas mediadas por las TIC en estudiantes de grado octavo del Colegio Atenas. La investigación se llevó a cabo desde un enfoque metodológico cualitativo descriptivo, caracterizado por la inspección del contexto social y fundamentado en el proceso inductivo, a través de técnicas de recolección de datos estandarizados numéricos, cuyo análisis no es de corte estadístico, sino que se usa para obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes.

Otro estudio nacional es el presentado por Vargas (2016), denominado "Espacio de investigación para la educación de la paz y la convivencia apoyado por las TIC". Este tuvo como fin contribuir al fortalecimiento de la convivencia y la cultura de paz en las instituciones educativas colombianas, por medio de la integración de las TIC. Este espacio nace en el marco del proyecto profesoral de las TIC en la educación para la paz y la convivencia en la Maestría en Proyectos Educativos mediados por TIC del Centro de Tecnologías para la Academia, de la Universidad de La Sabana, Colombia. Dentro de los subproyectos que se encuentran en marcha hay varios enfocados en la resolución de conflictos; otros buscan apoyar las competencias ciudadanas establecidas por el MEN; y algunas experiencias promueven espacios para que los estudiantes controlen la ira y manejen sus emociones. Esta exploración permitió al autor revisar diversos aportes teóricos. Además, proporcionó elementos para diseñar distintas formas de abordaje en la elaboración del marco teórico y las estrategias didácticas que se llevaron a cabo en la presente indagatoria.

Por otra parte, en inglés, Cerda *et al.* (2018) presentaron una investigación titulada "Impact of the school coexistence on academic performance according to perception of typically developing and special educational needs students".

Este estudio descriptivo correlacional tuvo como objetivo comparar la percepción de las ocho dimensiones de la coexistencia escolar de los estudiantes de secundaria de desarrollo típico (n = 545) y los estudiantes con necesidades educativas especiales (n = 75) de Chile y su relación con el rendimiento académico general. Sobre la base del análisis de grupos jerárquicos y no jerárquicos, regresión múltiple y regresión logística, se encontró que los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen una percepción menos favorable en casi todas las dimensiones analizadas, en especial en aquellos aspectos relacionados con la victimización escolar, la agresión y la indisciplina.

Reflexiones conceptuales y teóricas

Aproximación al acoso escolar

La convivencia escolar tiene dos grandes enemigos: el *bullying* y el ciberacoso. Muchas instituciones del país han realizado experiencias significativas como forma de prevención de dichos flagelos, por considerar necesario tratar estas problemáticas. El acoso escolar o *bullying* es una agresión que se caracteriza por el repetido maltrato físico, verbal y psicológico, sin mediar provocación, que unos ejercen sobre otros, con el propósito de establecer una relación de dominancia que les reporte una gratificación social o individual (García, 1997).

Garaigordobil (2011), refiriéndose al ciberacoso o *cyberbullying*, afirma que se trata de una emergente forma de hostigamiento, la cual, a través de medios electrónicos, principalmente la internet y el teléfono móvil, realiza un grupo o un sujeto contra una víctima con escasas posibilidades de defenderse. Aunque muchas humillaciones por redes sociales pueden ser pasajeras, otras pueden ser reiterativas y perjudiciales para las víctimas.

En este sentido, Díaz Aguado (2004) sostiene que entre los principales retos y paradojas que vive hoy el sistema escolar, y que deben revisarse a la luz de la convivencia, están los cambios en el acceso a la información, los valores, la educación para la paz y para la ciudadanía democrática en tiempos de incertidumbre, la prevención del acoso escolar y de la violencia de género, y el fortalecimiento del respeto como elemento primordial. Todo ello porque la convivencia afecta el desarrollo de la clase, por lo cual cuidarla y trabajar en ella debe constituirse en una estrategia fundamental para la construcción de una escuela para la vida.

Perspectivas de la tecnología educacional

En este contexto, la tecnología adquiere relevancia. Para Área (2004), la tecnología es el conjunto de conocimientos técnicos, científicamente ordenados, que permiten diseñar y crear bienes y servicios que facilitan la adaptación al medio ambiente, así como satisfacer las necesidades esenciales y los deseos de la humanidad.

Por su parte, Cabero (2008) y Área (1991) se refieren a la tecnología educativa como un campo de estudio caracterizado por diseñar y controlar científicamente los procesos de enseñanza. En la actualidad, su apoyo teórico tiene una base multidisciplinar en la que entran en juego espacios epistemológicos de diverso tipo, como la teoría curricular, los estudios culturales o la sociología de la cultura y la comunicación, centrándose en el estudio de las interrelaciones entre la tecnología, la cultura y la educación.

Para Cabero (2006) y Chadwick (1987), la tecnología educacional está definida como la aplicación de un enfoque organizado y científico frente a la información, concomitante al mejoramiento de la educación en sus variadas manifestaciones y niveles diversos. Asimismo, Bates (1999) menciona que la tecnología educativa es formación en ciencia, tecnología, investigación y ética, que se encarga del estudio de los medios y las TIC, en cuanto formas de representación, difusión, acceso al conocimiento y a la cultura, de acuerdo con los distintos paradigmas didácticos y psicológicos aplicados a distintos contextos educativos.

Por otra parte, es común encontrar docentes que, aun en la sociedad de la información y el conocimiento, en ocasiones manifiestan aspectos como resistencia al cambio, por lo cual no usan las TIC para acciones sobre convivencia escolar. Es probable que ello tenga su causa, según lo planteado por Henríquez (2002), en la escasa formación inicial en el uso de tecnologías y en una deficiente formación y capacitación permanente de los docentes en ejercicio con relación tanto al uso de la tecnología como a la enseñanza de las normas y valores. Si la causa principal del problema vinculado con la convivencia escolar y el uso de las tecnologías está asociada algunas veces a la deficiente capacitación de los docentes, entonces, como plantea Paredes (2003), este aspecto lleva a la falta de asociación entre el uso de las TIC en el aula, la convivencia escolar, las creencias y los valores de los docentes.

Romero y Crisol (2012) señalan algunas consecuencias derivadas de las deficiencias en las instituciones educativas, en cuanto a las competencias que los docentes deben poseer para el uso de las TIC en los procesos de enseñanza de valores asociados a la convivencia escolar. Así, por ejemplo, cuando el docente debe buscar, seleccionar y organizar las actividades que propone al estudiante para el mejoramiento de la convivencia escolar, en ocasiones piensa en todo menos en usar las TIC.

La historieta digital como estrategia pedagógica

La perspectiva de diseñar estrategias didácticas mediadas por las TIC, con particular atención en la historieta digital, puede ofrecer al estudiante la posibilidad de construir conocimiento que le ayude a fortalecer la convivencia escolar. Por esta razón, en esta investigación, las ideas de Díaz Barriga (2013) y Brousseau (1999) permiten organizar las actividades de aprendizaje que se pueden realizar con los estudiantes, con la finalidad de crear situaciones que permitan aprendizajes significativos, relacionados con la convivencia escolar. En particular, Brousseau (1999) acota que, si se asume que el aprendizaje en el aula es situacional —contextualizado por la estructura de tareas académicas y por el clima ecológico fruto de la negociación del grupo—, la planificación de aula, como cualquier otra planificación docente, ha de caracterizarse por su flexibilidad y por tomar en cuenta a los distintos actores y diversos medios instruccionales, dado el carácter situacional, multidimensional y cambiante del hecho educativo.

En síntesis, se puede decir que la estrategia didáctica se construye intencionalmente, con el fin de hacer adquirir a los estudiantes un saber determinado. Se constituye en un conjunto de relaciones establecidas de forma implícita o explícita entre un estudiante y su grupo, un cierto medio, que comprende eventualmente instrumentos u objetos, y un sistema educativo, representado por el profesor, con la finalidad de lograr que los alumnos se apropien de los saberes socialmente construidos.

En tal sentido, es pertinente tener en cuenta que el valor de la historieta digital como recurso educativo puede proporcionar algunos aportes al proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que las historietas muestran escenas de la realidad, y eso permite que los estudiantes puedan adquirir los conocimientos que se desean transmitir siguiendo los momentos de la cotidianidad; allí

se presentan temas específicos que tienen como intencionalidad llegar a la población objeto de estudio. Ello da cuenta de la identidad del sistema educativo como organización.

Metodología

En cuanto al apartado metodológico, conviene señalar que se plantean tres grandes líneas por seguir —el paradigma, el enfoque y los métodos de investigación—, luego se presentan las fases de investigación y se culmina con las técnicas de análisis de datos.

Paradigma, enfoque y método de investigación

La investigación que se llevó a cabo se sustentó en el enfoque crítico reflexivo, el cual, según Martínez (1997), busca comprender los factores que impregnan la realidad que se pretende estudiar. El interés se centró en llegar a transformar de manera crítica o, por lo menos, despertar el interés en los alumnos de transformar su realidad, que en esta investigación está relacionada con el fortalecimiento de la convivencia escolar.

En este ámbito, Ortiz (2000) señala que la cultura social crítica será aquella que, yendo más allá de la diatriba, desarrolle una práctica crítica, esto es, una manera de práctica en la que la ilustración de los agentes tenga su consecuencia directa en una acción social transformada. Lo anterior requiere de una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos, de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política llevado a cabo por los grupos, con el objetivo de su propia emancipación.

En esta investigación, el paradigma crítico reflexivo se enmarcó en un enfoque cualitativo, el cual, de acuerdo con Martínez (2004), permite tener mayor aproximación a la realidad que rodea al problema en estudio y toma en consideración las inquietudes, ideas, temores, deseos y demás elementos emocionales, culturales y cognitivos por los que pasan los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

Este paradigma llevó al diseño, que para esta indagación se apoyó en la investigación acción, la cual permite la creación e implementación de estrategias

didácticas mediadas por la historieta digital, para fortalecer la convivencia escolar en los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe. La investigación acción, según Elliot (2000), se relaciona con los problemas prácticos de la vida cotidiana experimentados por los profesores, y no con los problemas teóricos definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos educadores o por alguien a quien ellos se lo encarguen.

Es importante aclarar que la investigación acción se apoya en esta ocasión en la *complementariedad metodológica*, con la intención de lograr mostrar los datos de manera estadística, pues la complementariedad, según Blanco y Pirela (2016), "es empleada para explicar la incapacidad humana de agotar la realidad con una sola perspectiva, punto de vista, óptica o abordaje y, por ende, el uso de diversos enfoques produce una significativa riqueza al conocimiento obtenido" (p. 99). A partir de allí se logra mostrar lo concerniente a la parte estadística que se refleja de las encuestas.

Fases de la investigación

En cuanto al procedimiento, se siguió la propuesta de Hernández *et al.* (2008), quienes identifican cuatro fases, las cuales a su vez constituyen el proceso investigativo. En esta investigación el proceso se estructuró por ciclos y se caracterizó por su flexibilidad, puesto que es válido e incluso necesario realizar ajustes conforme se avanzó en el estudio. Estas fases son: (1) diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial, (2) planificación —elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio—, (3) implementación del plan, y (4) realimentación y evaluación.

Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial

En esta fase se procedió a ordenar, agrupar, disponer y relacionar los datos, de acuerdo con los objetivos de la investigación, es decir, preparar la información a fin de proceder a su análisis e interpretación, lo que permitió conocer la situación para elaborar el diagnóstico. De igual manera, en esta primera fase se seleccionaron los actores de la investigación: se efectuó el diagnóstico a los

estudiantes, a quienes se les aplicó una prueba; y, posteriormente, se analizaron los resultados.

Es importante señalar que el diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial permite contextualizar al investigador; adicional a ello, ofrece una visión clara de cada uno de los acontecimientos, lo cual conlleva establecer una concepción de todo lo que tiene lugar con respecto al objeto de estudio.

Planificación

Durante este momento se elaboró un plan de acción para mejorar aquello que ya estaba ocurriendo. En el plan de acción se estudiaron y establecieron las prioridades pedagógicas y se plantearon posibles alternativas. La planificación converge en generar estas posibles alternativas para la implementación de la metodología que se pretende realizar, logrando encauzar acciones que permitan a los actores educativos alcanzar los conocimientos necesarios para desenvolverse de manera adecuada en su entorno.

La población objeto de estudio fue conformada por los estudiantes del grado once de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe, ubicada en el municipio de Cúcuta, departamento de Norte de Santander. Los estratos socioeconómicos de los barrios aledaños al colegio son 1 y 2. Según la encuesta sociodemográfica de la institución, el 22 % de los estudiantes son desplazados por la violencia; el tipo de familia al que pertenecen es 50 % nuclear completa y 28 % nuclear incompleta. En cuanto a la muestra, esta fue constituida por cincuenta estudiantes de grado once seleccionados intencionalmente de manera no probabilística por el investigador. Estos estudiantes integraron los grupos 1 y 2 del grado once y fueron quienes, en su mayoría, estuvieron dispuestos a colaborar con la investigación.

Implementación

Se refiere a la actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto en que tiene lugar. Por lo tanto, fue importante la formación de grupos de trabajo para llevar a cabo las actividades, al igual que la negociación y el compromiso.

Con relación a la implementación, se deben indicar los diferentes aspectos cumplidos hasta el momento, los cuales permiten que se canalicen acciones en función de lo establecido, de modo que los actores de la investigación asuman lo concerniente al objeto de estudio, alcanzando con ello aportes significativos para la ejecución de esta.

Para la recolección de la información del estudio, se utilizaron instrumentos respectivamente validados por expertos para tres momentos del proceso investigativo: técnicas e instrumentos para la recolección de los datos del diagnóstico; técnicas e instrumentos para la recolección de los datos de la acción transformadora; y un instrumento para evaluar la satisfacción de los estudiantes ante la aplicación de las estrategias didácticas producto de la propuesta con historietas digitales.

Así, se utilizó una prueba de dieciséis preguntas con respuesta cerrada, a partir de la escala Likert modificada por el investigador, como un instrumento de recolección de datos para el diagnóstico, de tal manera que cada interrogante presentó tres alternativas de respuesta: nunca, a veces y frecuentemente. El propósito fue establecer si los estudiantes manejaban información sobre la convivencia escolar, ya sean manifestaciones operativas o no operativas, lo que permitió un análisis estadístico de frecuencia de las respuestas.

Para la acción transformadora se utilizó como técnica la observación, la cual estuvo acompañada del instrumento diario pedagógico del profesor. Con relación a la observación, Ander-Egg (2003) plantea que esta no debe ser totalmente espontánea y casual: no se trata solo de mirar, sino también de participar de forma directa y buscar lo que ocurre. En este aspecto, durante la investigación se estuvo en interacción constante e incluso identificándose con los sujetos, pero al mismo tiempo se guardó el propio papel de investigador. Además, se debe tener en cuenta que la observación fue constante para poder llegar a complementar los resultados gráficos con lo visto en cada sección del trabajo.

Aunado a ello, es conveniente señalar que la observación realizada en la investigación se registró en un diario pedagógico, siguiendo los postulados de McKerman (1999), quien afirma que "Un currículum se puede comprender de un modo más personal y humano llevando un diario personal" (p. 25). Los diarios pueden contener observaciones, sentimientos, actitudes, percepciones, reflexiones, hipótesis, análisis extensos y comentarios. El diario personal del profesor

se puede emplear para fomentar la descripción, la interpretación, la reflexión y la evaluación tanto por parte del profesor como por parte del estudiante. En la investigación acción, el diario es un documento personal que se muestra como una técnica narrativa y de registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para quien investiga; así, se aplicó en el desarrollo de la investigación que se presenta, pues, dentro de los términos de la complementariedad metodológica, la observación apoya la interpretación de los gráficos presentados.

Para evaluar la satisfacción de los estudiantes ante la aplicación de la propuesta, se utilizó un guion de preguntas (Buendía *et al*., 1998), lo que permitió llevar a cabo un conversatorio con los informantes clave (estudiantes), con la finalidad de develar algunos elementos para tener insumos que permitieran complementar los resultados que se originaron de la encuesta y sus relaciones, con la intención de entender y comprender el fenómeno analizado. Es significativo señalar que la encuesta de satisfacción permitió ver los promedios, las frecuencias y, por ende, los porcentajes con respecto a cada una de las preguntas. Sin duda alguna, esto contribuyó a corroborar acciones en cuanto a la aplicabilidad de la propuesta.

Reflexión o retroalimentación

Durante esta fase se logró comprender el impacto del proyecto dentro de la población. Sobre la base de los resultados fue posible generar la retroalimentación de cada uno de los procesos desarrollados para fortalecer la convivencia escolar, a partir de una estrategia didáctica mediada por historietas digitales. De hecho, durante la observación se tomaron todos los detalles posibles, y aquellos que se detectaron con cierta influencia negativa se empezaron a trabajar; de igual manera, se presentó con lo encontrado en las encuestas, lo cual dio paso a estrategias para mejorar y, por supuesto, brindar conocimientos ajustados a lo que exige la sociedad actual.

Técnicas de análisis de datos

Las técnicas de análisis de datos respondieron a la ruta metodológica empleada; es importante indicar que, en este caso, el trabajo se enfocó en manejar una

parte dentro de la complementariedad metodológica, que se convierte en el apoyo para que el investigador pueda tener mayor cercanía con el objeto de investigación y, de esa manera, se pueda interpretar mejor el tema en particular.

Durante la observación, se tomaron notas de campo, las cuales se reiteraron en el diagnóstico. Seguidamente, con los datos obtenidos de las encuestas, se estableció una tabla con sus respectivos porcentajes, la cual fue interpretada de acuerdo con lo que se plantea en cada interrogante; eso permitió que se analizaran los elementos para determinar posteriormente el impacto de la implementación del proyecto. Teniendo en consideración los aspectos mencionados, se emiten los juicios teóricos necesarios para la implementación del proyecto en cualquier sitio que se necesite, pero que tenga características comunes al lugar de origen donde se aplicó.

De igual manera, para los datos provenientes de la aplicación de la propuesta, se recurrió a evidencias fotográficas tomadas en cada una de las actividades desarrolladas. Para el análisis de los datos del instrumento, así como para evaluar la satisfacción de los estudiantes ante la aplicación de la propuesta, se hizo un análisis de cada uno de los interrogantes. Es significativo mencionar que dentro del análisis de información se identificaron dos categorías centrales: convivencia escolar e historietas digitales. Asimismo, a ello se unen subcategorías y categorías emergentes; dentro de esas subcategorías se tienen herramientas digitales, videos interactivos y ambientes escolares. Es importante tener en cuenta que surgieron categorías como proceso de enseñanza y aprendizaje, diseño curricular y estrategias pedagógicas.

Resultados

Los resultados encontrados tienen sus características propias; por lo tanto, para mostrar lo conseguido se concretó la información en tres vertientes: acercamiento a los resultados del diagnóstico, lo cual se encuentra acompañado de la implementación de la estrategia didáctica, y se cierra este apartado con algunas apreciaciones sobre lo encontrado en la encuesta.

Acercamiento a los resultados del diagnóstico

Durante el diagnóstico fue posible cerciorarse de los problemas de convivencia que se presentan en las aulas de clase, la institución y la comunidad donde viven los estudiantes de la muestra. Estos aspectos se presentan en la tabla 3.1, la cual corresponde a la descripción porcentual de dieciséis ítems con tres opciones de respuesta: "nunca", "a veces" y "frecuentemente".

Tabla 3.1. **Movimiento porcentual de los ítems con sus respectivos indicadores**

Ítem	Pregunta	Nunca	A veces	Frecuentemente
1	¿Ha recibido ofensas verbales o insultos por parte de sus compañeros?	28 %	8 %	64 %
2	¿Ha recibido alguna clase de amenazas en el colegio?	82 %	61 %	2 %
3	¿Ha percibido gestos humillantes por parte de sus compañeros?	48 %	44 %	8 %
4	¿Ha recibido burlas por su físico o su forma de vestir?	66 %	30 %	4 %
5	¿En el colegio sus compañeros le buscan problemas?	62 %	36 %	2 %
6	¿Los compañeros utilizan expresiones groseras o apodos al referirse a usted?	44 %	46 %	10 %
7	¿Ha sido agredido físicamente por parte de algún compañero?	76 %	22 %	2 %
8	¿Considera que ha sido víctima del *bullying*?	70 %	28 %	2 %
9	¿Siente que su opinión en redes sociales es ignorada?	68 %	30 %	2 %
10	¿Ha recibido comentarios ofensivos por redes sociales?	78 %	20 %	2 %
11	¿Se ha sentido excluido en grupos de redes sociales?	80 %	16 %	4 %
12	¿Ha visto comentarios despectivos hacia usted en algún chat?	72 %	24 %	4 %
13	¿Ha escuchado rumores falsos acerca de usted por internet?	48 %	46 %	6 %
14	¿Han publicado fotos suyas con el fin de dañar su reputación?	86 %	12 %	2 %
15	¿Ha recibido mensajes con amenazas?	92 %	4 %	4 %
16	¿Considera que ha sido víctima de ciberacoso?	86 %	12 %	2 %

Fuente: elaboración propia.

Vale señalar que en el ítem 1 se registró un 28 % en la opción "nunca", mientras que en "a veces" se registró un 8 % y en "frecuentemente", un 64 %, lo cual indicó que las ofensas verbales son muy habituales. Ahora bien, al profundizar sobre otro de los ítems, específicamente el 3, se logró determinar que en la opción "nunca" se obtuvo un 48 %, en cuanto en la respuesta "a veces" se presentó un 44 % y en "frecuentemente" solo se registró un 8 %, lo cual señala que en ocasiones se muestran gestos humillantes.

Con respecto al ítem 5, se determinó que en la respuesta "nunca" se registró un 62 %, mientras que en "a veces" se alcanzó un 36 % y en "frecuentemente" solo se registró un 2 %. Estos resultados mostraron que en el colegio, en ciertos momentos, existe entre los compañeros una suscitación a los problemas. Así mismo, es importante señalar que el ítem 6 registró en la opción "nunca" un 44%, mientras que en "a veces" se obtuvo un 46% y en "frecuentemente", un 10 %, lo cual refleja que en ocasiones los estudiantes utilizan expresiones poco usadas en el discurso formal.

Implementación

En la implementación de la estrategia didáctica orientada por historietas digitales se tuvieron en cuenta los resultados del instrumento diagnóstico, haciendo énfasis en aquellos ítems con frecuencia media y alta. La estrategia didáctica responde a toda una estructura teórica-práctica que refleja una serie de secuencias por seguir, para lograr llevar los conocimientos de una manera efectiva a los estudiantes.

En el diseño de la estrategia se definieron cuatro secuencias didácticas. En la secuencia didáctica 1, denominada "Historieta en borrador a partir de una vivencia escolar", se hace un primer bosquejo del guion, para poder concretar el primer borrador de historieta y determinar cualquier elemento de convivencia que afecte el desenvolvimiento de los estudiantes (figura 3.2).

En segundo lugar, se presenta la secuencia didáctica 2, que corresponde a la digitalización de la historieta bajo el apoyo de Pixton[1]; en esta parte se desarrolla

[1] Pixton es una aplicación en línea que nos permite crear y compartir cómics e historias, a partir de imágenes e ilustraciones prediseñadas.

Figura 3.2. **Secuencia procedimental de cada una de las partes de la historieta en borrador**



Fuente: elaboración propia.

todo lo correspondiente a la producción y concreción de viñetas y secuencias digitales. En la secuencia 3 se encuentra la composición de la canción contra el *bullying* (Kinemaster[2]) y la producción del video. A ello se une la secuencia didáctica 4, que corresponde a la creación de una página web mediante el empleo de la plataforma Wix[3], con la finalidad de que los estudiantes puedan acceder para estar en constante repaso y consolidación de los conocimientos, lo cual contribuye a alcanzar una formación adecuada. Momentos de estas secuencias se presentan en la figura 3.3.

Después de desarrollar las cuatro secuencias didácticas descritas, se crearon espacios para afianzar la concientización frente a las actividades realizadas y su relación con la convivencia escolar, lo que permitió realizar una reflexión en cuanto al proceso de enseñanza y a su aplicabilidad en la cotidianidad escolar con estudiantes y otros colegas, quienes se fueron sumando desde sus áreas

2 Kinemaster es un editor de video profesional para Android.

3 Wix es una plataforma de desarrollo web que basa su sistema en la nube.

Figura 3.3. **Momentos de las secuencias didáctica**



Fuente: elaboración propia.

a la estrategia de formación; de hecho, esos aspectos contribuyeron a mejorar la comunicación y el diálogo, llegando a la reflexión y, por ende, a la retroalimentación, mediante el uso frecuente de las historietas en diferentes asignaturas. Así mismo, es pertinente considerar que se fomentó la moral, la ética, los valores y las buenas relaciones entre profesores y estudiantes.

Los espacios de retroalimentación consistieron específicamente en intercambiar las historietas con otros compañeros; luego, se realizaban lecturas personales y públicas de estas. En seguida, se tenía un tiempo de meditación y reflexión, en el que los estudiantes podían expresar los aprendizajes alcanzados a partir de las historietas, identificando y registrando en el observador del alumno aspectos que estas aportan al mejoramiento de la convivencia escolar. Por último, los estudiantes entonaron la canción contra el *bullying*.

La implementación de la estrategia didáctica mediada por historietas digitales permitió contrarrestar algunas situaciones de alteración de la convivencia pacífica, el trato entre compañeros y, por supuesto, la relación con sus semejantes (familiares y vecinos), debido a que las historietas llevan mensajes significativos que dejan lecciones de vida, las cuales se pueden aplicar en el actuar de los estudiantes tanto en las instituciones educativas como en sus casas y contextos de vida. Además, los estudiantes adquirieron los conocimientos necesarios para fortalecer la relación con sus semejantes y el bienestar social, lo cual se reflejó en el mejoramiento de su comportamiento.

Algunas apreciaciones sobre lo encontrado en la encuesta de satisfacción

A continuación, se muestran los resultados arrojados por el instrumento que midió la satisfacción de los estudiantes frente al uso de la historieta digital como

mecanismo para fortalecer la convivencia escolar. El instrumento utilizado contiene once preguntas que permitieron valorar el nivel de satisfacción, de acuerdo con las opciones "siempre", "casi siempre", "casi nunca" y "nunca" (tabla 3.2).

Es oportuno señalar que la encuesta de satisfacción abarcó diferentes aspectos de la estrategia pedagógica, aunque solo los dos últimos ítems hacen referencia específicamente a la convivencia escolar; por lo tanto, puede existir una limitación al evaluar la efectividad de la propuesta.

Tabla 3.2. **Percepciones de la encuesta de satisfacción**

Ítem	Pregunta	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1	¿Has trabajado antes con herramientas digitales?	50 %	30 %	16 %	4 %
2	¿La herramienta Pixton fue útil para aprender nuevos conocimientos?	80 %	12 %	6 %	2 %
3	¿La herramienta Wix es útil en clase?	72 %	24 %	2 %	2 %
4	¿Utilizar la aplicación Kinemaster para desarrollar videos fue útil?	56 %	32 %	10 %	2 %
5	¿Las actividades que desarrolló con la herramienta Pixton fueron de su agrado?	82 %	14 %	2 %	2 %
6	¿La discusión en pequeños grupos con el uso de Wix fue útil?	60 %	28 %	10 %	2 %
7	¿El trabajo en equipo para elaborar una historieta en borrador fue satisfactorio?	82 %	14 %	2 %	2 %
8	¿El trabajo en equipo para elaborar una historieta digital fue satisfactorio?	78 %	18 %	2 %	2 %
9	¿Elaborar un cómic en equipos de trabajo, subirlo a un sitio web y exponerlo a los compañeros resulta satisfactorio?	90 %	6 %	2 %	2 %
10	¿Considera que las herramientas digitales son recursos útiles para contribuir con la convivencia escolar?	80 %	16 %	2 %	2 %
11	¿Encuentra en la elaboración de historietas una forma eficaz de fortalecer los ambientes escolares?	92 %	8 %	0 %	0 %

Fuente: elaboración propia.

En relación con algunas apreciaciones sobre la encuesta de satisfacción, se comprobó que existió motivación por parte de los estudiantes en cuanto a la participación en el desarrollo y aplicabilidad de la propuesta, en gran medida debido a que este tipo de estrategias didácticas llaman la atención para alcanzar una mejor comprensión de los principios de convivencia con sus familiares, amigos y compañeros de estudio, así como para emprender un buen comportamiento y reafirmar aptitudes que les permiten alcanzar un mejor trato con los demás.

Es pertinente señalar que la tabla 3.2 revela que a los estudiantes les agrada la inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual permite la continuidad académica y el reforzamiento de los temas desde las diferentes plataformas tecnológicas que se emplean en aquella institución educativa.

Aunado a ello, se enmarca como punto referencial el ítem 9, el cual menciona que en la respuesta "siempre" se registró un 90 %, mientras que en la opción "casi siempre" se observó un 6 %, y en "casi nunca" y "nunca" se presentó un 2 % en cada una. Esto permite visualizar que el mayor porcentaje se registró en la elaboración del equipo de trabajo para poder subirlo a la web. Así mismo, es importante señalar que en el ítem 11 se observa un porcentaje bastante alto en la respuesta "siempre", con un 92 %, mientras que en "casi siempre" se presentó un 8 %, y en "casi nunca" y "nunca", un 0 %, lo cual indica que existe motivación en la elaboración de historietas para fortalecer los ambientes escolares.

En consecuencia, la recolección de la información desde el plano observacional registró que los estudiantes de grado once lograron un mejoramiento comportamental destacable, tras un comparativo entre los años 2018 y 2019. Lo anterior se manifiesta en la disminución de las actas disciplinarias en un 93 %, aproximadamente. De igual forma, es pertinente señalar que los docentes redujeron las anotaciones en el observador de los estudiantes en aproximadamente un 98 % en el mismo periodo de tiempo. Es posible decir que la implementación de las historietas contribuyó a disminuir las acciones que se develan como formas de comportarse de manera negativa.

Así, se puede concluir que las actividades desarrolladas se constituyeron en puntos de apoyo para una mejor convivencia escolar; en efecto, las instituciones educativas tienen una responsabilidad ética de educar a los alumnos en los aspectos tanto conceptuales y procedimentales como actitudinales referidos a

la convivencia. Estos últimos deben llevar a formar para la convivencia escolar, pues este es un factor importante para el éxito profesional y personal del estudiante. Por ello, desde las aulas se deben potenciar al máximo sus habilidades y, así, guiarlos en el proceso de desarrollo emocional y social, para que puedan convertirse en jóvenes y adultos que contribuyan positivamente a la sociedad.

Discusión

En relación con los hallazgos, es importante indicar que se manejaron y trabajaron según los objetivos específicos previstos; de ellos surgieron algunas categorías. Por ejemplo, en lo que corresponde al diagnóstico de la situación de la convivencia escolar, se logró indagar sobre ciertas carencias, que al ser analizadas impulsaron la necesidad de implementar la estrategia didáctica mediada por historietas digitales, teniendo presente que Díaz Barriga (2013) plantea que la incorporación de las TIC en el aula es un proceso que no se limita al uso de los medios instruccionales, sino que lo más importante es construir un uso educativo y, en estricto sentido, un uso de estrategias didácticas.

Así mismo, evaluar la implementación de la estrategia didáctica mediada por las historietas digitales permitió, de acuerdo con Bandura (1987), que se destaque la idea de que buena parte del aprendizaje humano se da en el medio social. Al observar a los otros, la gente adquiere conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes, aspectos que pretenden ser impulsados a través de las historietas digitales, con la intención de que la convivencia escolar se pueda mejorar y, de este modo, garantizar un buen bienestar social a cada uno de los estudiantes.

La historieta como un medio de comunicación, en muchas circunstancias, puede llegar a convertirse en un mecanismo de expresión de ideas que en algunas ocasiones los alumnos no serían capaces de decir con sus propias palabras. En el caso de los estudiantes de grado once, se pudo observar que, al momento de dibujar cada uno en borrador su historieta, lograron desenvolverse de forma entusiasta y apasionada, ya que plasmaron sus historias de vida escolar y las problemáticas de *bullying* que han vivenciado u observado en la institución. Un progreso visible en los estudiantes fue la capacidad de reflexionar y recapacitar al momento de dibujar y narrar los hechos que estaban plasmando en su

historieta, lo que los llevó a sentir que la actividad que estaban desarrollando en ese instante era útil para el mejoramiento de la convivencia escolar. Al respecto, Maturana (1999) plantea que los ambientes escolares actuales deben fortalecerse con distintas actividades útiles y atractivas para el aprendiz.

Las herramientas *online*, al momento de ser utilizadas en las aulas de clase, pueden ser de gran apoyo para los maestros. Según Área (2004), el uso de la tecnología se constituye en un medio instruccional fundamental en los nuevos tiempos; más aún, de manera ordenada puede permitir diseñar y crear situaciones de clase útiles al estudiante. En tal sentido, los estudiantes estuvieron muy atentos a las explicaciones sobre el manejo de la plataforma Pixton, de tal manera que lograron utilizar recursos como escenarios, personajes, globos y accesorios, para transformar las historietas en borrador y digitalizarlas. Un avance importante que se observó en los estudiantes de grado once fue que ellos mismos iban descubriendo todas las posibilidades que tiene la página web Pixton para recrear cómics; de este modo, integraban nuevos elementos a las viñetas, con el fin de mejorar las expresiones de los personajes, colocar poses preestablecidas y editar colores.

Por otra parte, respecto a la canción contra el *bullyng*, es importante señalar que la música es un arte agradable a los seres humanos: si esta va acompañada de letras que expresan sentimientos, será más fácil crear emociones en las personas y, en especial, en los jóvenes. Componer grupalmente una canción que describe y, a la vez, contiene una letra que deja un mensaje de amor y paz, así como una invitación a soñar, fue una experiencia fantástica para los estudiantes. Posteriormente, crear una letra como una evocación de la actividad y entonar la canción de forma grupal permitió a los estudiantes reforzar la lucha contra el *bullying* y generar valores para fortalecer sus vidas y sus lazos de compañerismo grupal. En tal sentido, Sánchez (2011) afirma que la dinámica de grupos es un conjunto de conocimientos teóricos y de herramientas en forma de técnicas, las cuales permiten conocer al grupo y las formas de manejarlo, al igual que aumentar su productividad, afianzar relaciones internas y aumentar la satisfacción de quienes lo integran.

La última secuencia didáctica fue un resumen para fortalecer las acciones descritas. Los estudiantes construyeron un sitio web para alojar las actividades que realizaron en el aula de clase; además, seleccionaron diez historietas para

exponerlas en forma secuencial en la página web. Así, aprendieron a realizar un trabajo en equipo de forma colaborativa, ya que el aporte y las ideas de todos fue importante. Sobre el trabajo en equipo, Rodríguez (1998) refiere que, tras el diseño, es obligatorio el desarrollo y la puesta en práctica de lo programado, para lo cual el docente tiene que organizar el aula para el trabajo didáctico, sobre todo en un tema como la convivencia escolar; en ese sentido, el trabajo en equipos se convierte en un medio útil para el aprendizaje.

En torno a la implementación de la estrategia didáctica mediada por historietas digitales, se puede afirmar que se ha logrado despertar el interés en la comunidad educativa y, a su vez, fortalecer la convivencia escolar, por medio de una estrategia que los estudiantes consideraron útil para aprender nuevos conocimientos y que, de igual forma, aporta significativamente a su convivencia pacífica. Además, piensan que las herramientas tecnológicas son útiles para contribuir en el mejoramiento de la convivencia escolar. De hecho, la Unesco (2005) plantea:

> Las TIC también cumplen un papel fundamental en la transformación del entorno de aprendizaje actual, principalmente centrado en el docente, a un entorno centrado en el alumno, puesto que el docente deja de ser la principal fuente de información y el principal transmisor de conocimiento para convertirse en un facilitador del aprendizaje, por cuanto el alumno ya no es más un receptor pasivo de información, sino que participa activamente en su propio aprendizaje. (p. 12)

Al evaluar la estrategia didáctica, se pudo constatar que los alumnos requieren de espacios de reflexión acerca de sus vidas; en efecto, las historietas permitieron que ellos plasmaran a través de viñetas distintos sucesos escolares, los cuales posteriormente fueron expuestos en el aula de clase. Un porcentaje alto de los estudiantes siempre encontraron que las actividades que desarrollaron con la herramienta Pixton fueron agradables; por tal motivo pudieron interactuar con una herramienta TIC atractiva y de fácil uso, para digitalizar sus historietas en borrador. Por lo tanto, se puede concluir que esta estrategia didáctica fue de fácil implementación en el aula de clase y que las TIC pueden emplearse para el mejoramiento disciplinario de las instituciones.

Conclusiones

En este estudio se han tratado de sintetizar los aspectos básicos que implicó el diagnóstico, diseño e implementación de una estrategia didáctica mediada por historietas digitales, en los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe de Cúcuta, para fortalecer la convivencia escolar.

En cuanto al diagnóstico sobre la situación de convivencia escolar, se puede decir que se logró identificar una serie de datos importantes para la institución con respecto al tema del *bullying* y el *cyberbullying*, reconocer la relevancia que estos tienen y saber que el colegio no era ajeno a estas problemáticas. Fue de vital importancia mostrar dicha información a los directivos, docentes y padres de familia, con el propósito de realizar ajustes y actualizaciones al manual de convivencia escolar e iniciar el mejoramiento de la ruta de atención integral.

La implementación de la estrategia didáctica mediada por historietas digitales con elementos de la planificación integral para el fortalecimiento de la convivencia escolar del colegio permitió establecer un clima de aprendizaje holístico, por el hecho de brindar un aprendizaje en herramientas TIC y, al mismo tiempo, un desarrollo socioemocional a los estudiantes, pues adicional a las reflexiones sobre convivencia fue necesario aprender algunos elementos tecnológicos que permitieron el desarrollo de la estrategia.

Con la aplicación de la estrategia didáctica se logró dar un paso importante y satisfactorio en torno a la forma de entender y comprender a los demás. Estos aspectos se trataron a lo largo de la aplicación de la estrategia y se corroboraron con la encuesta, la cual trajo consigo resultados satisfactorios, en función de los elementos que permiten ofrecer herramientas, tanto a los docentes como a los estudiantes, para que lleguen a tener los conocimientos de cómo comportase en sociedad.

En efecto, los aspectos descritos guiaron a los estudiantes para adquirir conocimientos, habilidades y destrezas en el manejo de las TIC, como una herramienta pedagógica innovadora, enfocada en los preceptos del pensamiento creativo, a manera de líneas de acción, para resolver los problemas de convivencia que puedan surgir en el entorno donde se desenvuelven. En tal sentido, las TIC se convierten en un aliado de los docentes para llevar conocimientos, y en los estudiantes se establece como un recurso pedagógico que fortalece sus saberes.

Finalmente, al evaluar la estrategia didáctica mediada por historietas digitales se logró motivar a directivos y docentes a seguir en un esfuerzo mancomunado por obtener escuelas pacíficas, para que la armonía, la amistad y la paz perduren siempre.

Referencias

Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación acción participativa*. Editorial Lumen.

Área, M. (1991). La tecnología educativa en la actualidad: las evidencias de una crisis. *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, *3*(1), 3-18. http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doccrisistec.htm.

Área, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Pirámide.

Barrero, M. (2015). *Sistemática de la historieta. Aplicación al caso de la historieta y el humor gráfico en Sevilla: 1864-2000* [tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.

Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa.

Bates, T. (1999). *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. Trillas.

Blanco, N. y Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, *19*(45), 97-111. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67646966005

Brousseau, G. (1999). Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, *7*(2), 33-115. http://revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/Vol12/1/03Brousseau.pdf

Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Editorial McGraw-Hill.

Cabero, J. (2006). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (1), a001. https://doi.org/10.21556/edutec.1996.1.576

Cabero, J. (2008) *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Paidós.

Castelblanco, D., Sánchez, M. y Ruiz, T. (2016). *Las TIC: una herramienta didáctica para identificar y mitigar el cyberbullying* [tesis de especialización]. Fundación Universitaria Los Libertadores. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/934/RuizRam%C3%ADrezTeodomedes.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Cerda, G. A., Salazar, Y. S., Guzmán, C. E. y Narváez, G. (2018). Impact of the school coexistence on the academic performance according to the perception of typically developing and special educational needs students. *Propósitos y Representaciones*, *6*(1), 247-300. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194

Chadwick, C. (1987). *Tecnología educacional para el docente*. Paidós.

Díaz Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *11*(2), 233-254. http://www.ijpsy.com/volumen11/num2/295/prevalencia-yconsecuenciasdelcyberbullyingES.pdf

García, J. (1997). Un modelo cognitivo de las interacciones matón-victima. *Anales de Psicología*, *13*(1), 51-56. http://www.um.es/analesps/v13/v13_1/05-13-1.pdf

González, F., Zambrano, F., Vargas, A., Quintero, M., Jimeno, R., Barragán, J., Vargas, R., García, M. y Betancourt, D. (1993). *Violencia en la región Andina: el caso de Colombia*. Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP).

Henríquez, M. (2002). La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en la formación inicial docente. *Acción Pedagógica*, *11*(1), 60-73. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2973107.pdf

Hernández, R., Fernández, P. y Baptista, L. (2008). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Huertas, D. Ó. (2010). *Las garantías a la educación, la salud y el trabajo en el derecho internacional de los derechos humanos*. Editorial Ibáñez.

Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente*. Trillas.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen.

McKerman, J. (1999). *Investigación y acción del currículum*. Morata

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.

Ortiz, J. R. (2000). Paradigmas de la investigación. *UNA Documenta*, *14*(1), 42-48. http://postgrado.una.edu.ve/filosofia/paginas/ortizunadoc.pdf

Paredes, J. (2003). Educación en valores y nuevas tecnologías en la formación de maestros. *Tendencias Pedagógicas*, (8), 121-132. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012033

Perafán, C, Sotelo, V. y Tósse, D. (2017). *Convivencia escolar multicultural, a partir de la gestión del conocimiento mediado por las TIC* [tesis de maestría]. Universidad Católica de Manizales. https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/2026/1/Carlos%20Andr%C3%A9s%20Perafan.pdf

Proyecto Educativo Integral. (2021). Institución Educativa Rafael Uribe Uribe de Cúcuta. Material mimeografiado.

Rodríguez, M. (1998). *Hacia una didáctica crítica*. Editorial la Muralla.

Romero, M. y Crisol, E. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *Escuela Abierta*, (15), 9-31.

Sánchez, C. (2011). *Origen y evolución de la dinámica de grupo. Tendencias contemporáneas de educación*. http://csanchezr2000.blogspot.com/2011/09/origen-y-evolucion-de-ladinamicade.html.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza*. Unesco y Ediciones Trilce.

Uribe, N. (2015). *La convivencia escolar desde la perspectiva de la resiliencia: un apoyo a la gestión educativa*. https://egob.unilibre.edu.co/images/books/pdf/documento_no5.pdf

Vargas, A. (2016). Espacio de investigación para la educación de la paz y la convivencia apoyado por las TIC. *Opción*, *32*(8). https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21573

Vu, A. (2009). *The influences of classroom characteristics and teacher-student relations on student academic achievement*. University of Maryland. https://drum.lib.umd.edu/handle/1903/9879

Capítulo 4. La relación entre violencia y clima escolar en una institución educativa de Yumbo, Valle del Cauca[*]

Gilma Cerón Zambrano

Este capítulo se fundamenta en los hallazgos de la investigación realizada durante el 2019 en la Institución Educativa Alberto Mendoza Mayor, que tuvo como objetivo general analizar la relación entre las situaciones de violencia y el clima escolar. En esta institución se observó un comportamiento violento y agresivo entre los estudiantes. Para indagar sobre la relación entre las situaciones de violencia y el clima escolar, se empleó el método mixto basado en Reichardt y Cook (1982) y Hernández Sampieri (2014). En el componente cuantitativo se trabajaron variables relacionadas con la violencia, medidas por su recurrencia. En el componente cualitativo se acudió a categorías de análisis, como violencia directa, violencia cultural o simbólica, y clima escolar; este último, clasificado en positivo y negativo. El resultado permite ver que las situaciones de violencia más frecuentes entre estudiantes son las agresiones verbales, seguidas por las relacionales, los atentados a la propiedad y las agresiones físicas. Las agresiones menos usuales fueron las electrónicas. Por otro lado, el clima escolar se ve influenciado por las situaciones de violencia relacionadas con la subcategoría *seguridad*, lo que refleja una relación transversal que afecta la convivencia escolar, desde la percepción de los estudiantes.

Introducción

Las instituciones educativas no son ajenas a la violencia que se reproduce en el contexto donde se ubican. En Yumbo (Valle del Cauca), se identificó este

[*] Para citar este capítulo: http://doi.org/10.51573/Andes.9789587985085.9789587985092.4

problema al interior de la Institución Educativa Alberto Mendoza Mayor, la cual ofrece educación básica desde preescolar hasta undécimo. Los estudiantes presentaron conductas agresivas y violentas, registradas en el libro observador del estudiante (este funciona como una bitácora, donde se registran las situaciones de convivencia escolar reportadas, en las que se involucran los estudiantes), contra sus compañeros, algunos docentes y la misma autoridad policial. En estas riñas, provocadas por estudiantes, fueron frecuentes el porte de armas blancas, cortopunzantes y objetos contundentes, cuyo uso, se presume, tiene la intención de herir o lastimar a otros. Fueron reiterativas las situaciones presentadas entre los estudiantes de grados inferiores de educación secundaria durante el 2018.

Este tipo de violencia entre menores de edad, y también entre adultos, fue declarada un problema de salud en el mundo por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003). La OMS dio cifras alarmantes sobre la violencia vivida en América Latina, por la cual mueren en promedio 36,6 personas en edad escolar por cada cien mil habitantes. En Colombia, aunque esta cifra se reduce a 13 personas en edad escolar por cada cien mil habitantes, no deja de ser preocupante.

Por consiguiente, frente al problema identificado, la investigación se trazó como objetivo general analizar la relación entre las situaciones de violencia y el clima escolar. Como objetivos específicos, se buscó, primero, describir las situaciones de violencia que afectan la convivencia y, segundo, caracterizar el clima escolar en la Institución Educativa Alberto Mendoza Mayor. Las situaciones de violencia se relacionan con el clima escolar de forma transversal, la cual se presenta en las vivencias entre pares y entre estudiantes y docentes. Según la percepción de los estudiantes, los profesores no están en sintonía con sus necesidades socioemocionales.

Una vez expuesto el problema y sus antecedentes, así como los propósitos trazados por la investigación, se hace una aproximación a los referentes teóricos usados sobre violencia y clima escolar, desde autores como Galtung y Martín-Baró. Metodológicamente, se explica por qué se eligió el enfoque mixto y se describen los instrumentos y técnicas cuantitativas y cualitativas utilizadas.

Los resultados dejan percibir, a través de la voz de los estudiantes, cómo se caracterizan las vivencias y el clima escolar dentro de la Institución Educativa Alberto Mendoza Mayor. Finalmente, en el apartado dedicado a la discusión de

los resultados, se relacionan los principios restaurativos contenidos en la normatividad actual y la distancia latente encontrada entre ellos y la realidad del contexto escolar, para cerrar con algunas conclusiones.

Estado de la cuestión

En la literatura académica, se pueden encontrar dos tipos de investigaciones respecto a la violencia escolar: una perspectiva que atribuye la generación de la violencia a los contextos en los que se encuentran los estudiantes, y otra perspectiva que se refiere a factores internos de las instituciones educativas, como las relaciones entre estudiantes y docentes. Entre las investigaciones referidas a la primera perspectiva, Hernández y Gutiérrez (2013) midieron la incidencia de las relaciones familiares en la generación de violencia; concluyeron que el riesgo de ser víctima de intimidación escolar se explica por la disfunción familiar, la ausencia de confianza, la agresión verbal en el hogar, los padres castigadores y los vecinos que se agreden físicamente. Por otro lado, y también teniendo en cuenta factores contextuales, Oliva-Zárate (2013) llegó a la conclusión de que el comportamiento violento se encuentra relacionado con la edad, y que junto con la influencia cultural determinan su expresión como factores de riesgo.

Otros estudios muestran resultados concordantes con este problema, al relacionar antecedentes pedagógicos o internos de las instituciones educativas. La investigación de Kornblit *et al.* (2008), que pretendió develar la relación existente entre clima social escolar y violencia escolar, concluyó que, respecto al nivel de violencia, en el 15 % de escuelas es alto, en el 39 % es intermedio y en menos del 50 % es bajo. Respecto a la relación docente-alumno, el 25 % de escuelas respondieron que es mala; el 25 %, buena; y el 50 %, regular. Frente al nivel de violencia, es más alto en las escuelas que presentan nivel bajo en la relación docente-alumno.

Con el fin de medir el impacto de la relación con profesores, las condiciones físicas del plantel, su ambiente, la exclusión, la organización, la convivencia entre compañeros y el comportamiento académico en la violencia escolar, Orozco (2018) halló que, los efectos más importantes estaban entre la relación con los compañeros y la experiencia de victimización, seguidos de la influencia de los profesores, lo que revela que la relación entre pares y la influencia de los docentes favorecieron los actos de violencia cometidos por el agresor.

Sumado a esto, y con el objetivo de caracterizar las prácticas pedagógicas relacionadas con la violencia escolar, García y Niño (2018) concluyeron que la institución educativa analizada no reconoce ni valora la importancia de la formación para la convivencia y le da prioridad al trabajo vinculado con el aprendizaje de conceptos y la transmisión de conocimientos, lo cual repercute en crear un ambiente en el que el conflicto se resuelve mediante agresión y violencia y no hay espacio para el diálogo.

De igual manera, Mora y Villalobos (2019), desde un enfoque cualitativo, se acercaron a las vivencias y creencias que los estudiantes atribuyen a la violencia que viven en su colegio. Como conclusiones, afirmaron que las instituciones educativas son porosas y permeables a los problemas del contexto donde se ubican. Un segundo aspecto hallado es la desesperanza por parte de los estudiantes frente al docente como figura de autoridad. El tercer aspecto demostrado es que el colegio representa, para la mayoría de la población estudiantil, un claro símbolo de progreso y movilidad social.

En vista de que los autores enunciados en la primera perspectiva encontraron en sus investigaciones la incidencia que tienen los factores contextuales en las dinámicas de violencia escolar, y dado el poco control que se puede tener sobre estos factores, esta investigación se inclinó por tomar la segunda perspectiva: la influencia de los factores internos de las instituciones educativas, como las prácticas pedagógicas, la infraestructura, la dirección y las relaciones sociales entre los integrantes de la comunidad educativa.

En consecuencia, abordar la relación entre clima y violencia escolar permite hacer un acercamiento a la realidad del contexto escolar y a las relaciones sociales entre los participantes de la comunidad educativa, a través de la voz de los estudiantes.

Marco conceptual

En este apartado se hace un acercamiento al concepto de *violencia* empleando la definición de Martín-Baró (1983) y relacionando esta con los planteamientos de Galtung (1999) y la OMS (2003) para referirse a la violencia presentada en las escuelas. En seguida, se aborda la definición del concepto *clima escolar* propuesto desde el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes,

2017a). Por último, se plantea una definición del término *situación de violencia escolar*, al vincular las anteriores definiciones con la violencia presentada al interior de las escuelas y mencionada en la normatividad actual colombiana.

Martín-Baró (1983) definió la violencia como el actuar con fuerza o ímpetu en contra de la razón o la justicia, diferenciándola de la agresión, que no es más que "la acometida contra otro para matarlo o herirlo" (p. 359). Esta definición está siendo empleada en psicología y sociología, en tanto su origen se da en la persona, pero se configura en la sociedad.

De igual modo, Martín-Baró (1968) hace una similitud de la *no violencia* como elemento vivo (lo menciona como ser vivo con capacidades organísmicas de crecer y desarrollarse) con la habilidad de distinguir entre lo que es la injusticia y el sujeto que la práctica, quien es planteado como instrumento o, mejor, como sujeto de la injusticia. El autor describe la injusticia o el ser violento como organismo vivo y pensante en condiciones de respetar al adversario y reconocerlo como ser humano, con libertad y capacidad de decisión, con quien se puede dialogar. Según Galtung (1998), y no lejos de esta conceptualización, la violencia es de tres tipos: violencia estructural, cultural (simbólica) y directa. Para esta investigación, se tomaron la violencia simbólica y la directa, haciendo una conexión con la definición de Martín-Baró donde se relacionan justicia e injusticia, abordando el sujeto violento con libertad de decisión, con el que se puede consensuar recurriendo a su conciencia y no a su temor al castigo.

Así mismo, la OMS (2002) hace una clasificación del concepto de violencia que incluye la violencia escolar en la categoría de *violencia interpersonal en la comunidad*, realizada por amigos o extraños, la cual puede ser de naturaleza física, sexual o psicológica, que incorpora privaciones o desatención. Para estudiar la categoría de violencia comunitaria referida a la violencia escolar planteada por la OMS (2002), es necesario entrar al ámbito educativo.

Se puede afirmar que la violencia escolar se relaciona con la violencia directa de Galtung y de Martín-Baró, porque ambas se asocian con los derechos y se describen como una acción intencionada para hacer daño al cuerpo o a la salud del otro, pero presentadas dentro del contexto escolar. También es válido mencionar aquí que Galtung propone el triángulo de las tres R, que significa que todas las acciones violentas se deben abordar teniendo en cuenta la resolución, la reconciliación y la reconstrucción. La teoría de las tres R forma parte

de los principios de la justicia restaurativa —presentada como alternativa a la manera de considerar la justicia penal—, la cual se concentra en reparar el daño causado a las personas y las relaciones más que en castigar a los delincuentes.

Siguiendo esta conceptualización, en este trabajo se definen las situaciones de violencia escolar como las circunstancias particulares que incluyen tiempo, modo y lugar, en las que un estudiante o varios emplean la violencia directa o simbólica contra otro o varios estudiantes, en la que está en riesgo el ejercicio de los derechos humanos de estos últimos.

Por otro lado, para abordar el clima escolar, se toma la definición del Icfes (2017a) y la relación que este organismo hace con el concepto de *calidad en educación*, presentándolo como un término difícil de esclarecer en sus definiciones, debido a que los contextos en las instituciones varían con el tiempo: primero fue denominado *contexto interno* o *ambiente escolar*, noción que toma el Icfes cuando inicia a hacer mediciones y lo relaciona con el concepto de *calidad en educación*, abarcando "la calidad de las relaciones al interior del colegio, la atmósfera general de la institución educativa y un conjunto de normas y valores compartidos por los actores escolares" (p. 9), y hace una diferencia entre *clima escolar positivo* y *clima escolar negativo*. Esta definición establece que el primer término influye en la motivación para aprender, en el éxito académico y el aprendizaje cooperativo; sumado a esto, disminuye los casos de violencia y los riesgos de salud. El segundo tiene que ver con la ausencia de las anteriores características.

En este punto, esta investigación inicia la búsqueda de respuestas sobre la relación que puede darse entre violencia y clima escolar, para saber cómo y en qué medida estas situaciones de violencia afectan la convivencia y el clima escolar a través de sus mismos actores. En este diálogo de conceptos emerge el estudiante como sujeto de derechos, aunque aparezca en calidad de ofensor, para que pueda resolver, reconciliar y reconstruir, como lo propone Galtung.

Metodología

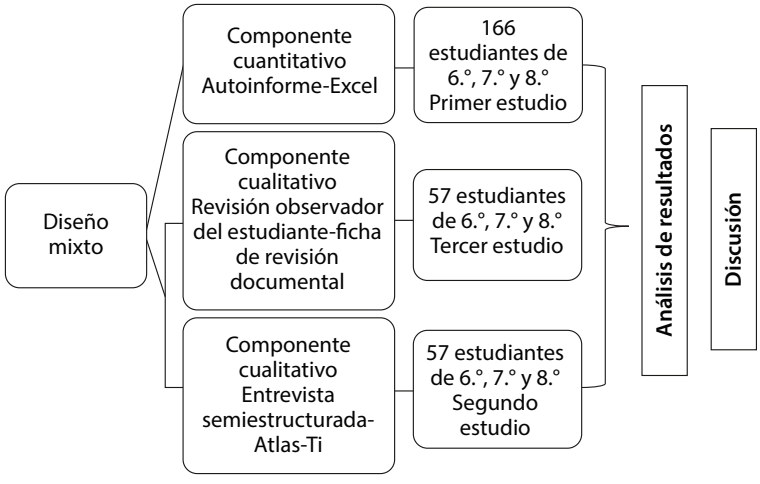
Este apartado describe la teoría que fundamenta la metodología mixta, el diseño de investigación, la definición operacional de las variables, las características de los participantes, la selección de la muestra, los instrumentos y los

procedimientos de recolección de información y análisis de datos. Al definir la pregunta de investigación sobre cómo es la relación entre las situaciones de violencia y el clima escolar en una institución educativa, se optó por la metodología mixta (figura 4.1), buscando darle profundidad al análisis de la información hallada y privilegiar la voz de los estudiantes.

El método mixto, fundamentado teóricamente en Reichardt y Cook (1982) y Hernández Sampieri (2014), incluye técnicas e instrumentos de recolección de información y de análisis de datos de tipo cuantitativo y cualitativo, ya que se pretende abordar el problema desde distintas perspectivas. Desde el paradigma realista crítico, se intenta poner en diálogo instrumentos, técnicas y métodos cualitativos y cuantitativos para lograr un diseño mixto concurrente, sin dar prioridad a alguno de los dos métodos. Se recolectó la información y se analizaron los datos al mismo tiempo, con el fin de triangular la información y luego construir las inferencias.

La numeración de los tres estudios aplicados a la muestra aparece invertida en la figura 4.1, porque durante el desarrollo de la investigación no se detectó la necesidad de darles un nombre ordinal. El orden en su aplicación es el expresado en este gráfico.

Figura 4.1. **Diseño metodológico mixto. En la figura se muestra el diseño de método empleado desde la teoría mixta**



Fuente: elaboración propia.

En aras de describir las situaciones de violencia escolar, se elaboró un cuestionario de autoinforme que contenía preguntas sobre las variables de investigación relacionadas con situaciones de violencia escolar presentadas dentro del colegio, en lo que se denominó en esta investigación *primer estudio.* En este se operacionalizó la variable *agresión* en: física, verbal, electrónica, gestual y relacional, como lo hace la Ley 1620 del 2013. Los atentados a la propiedad no son enunciados por dicha ley, pero, dada la frecuencia de estas situaciones advertidas en el observador del estudiante, pasó a formar parte de la variable *agresión* en esta investigación. Los estudiantes respondieron las preguntas desde la posición de emisor y receptor de las agresiones (tabla 4.1). También se agregaron las variables nominales *nunca*, *casi nunca*, *algunas veces* y *casi siempre* a cada ítem, para identificar la recurrencia de cada situación de violencia escolar.

El Decreto 1965 del 2013 hace una precisión de cada una de las situaciones de violencia escolar como aparecen a continuación:

> (a) Agresión física. Es toda acción que tenga como finalidad causar daño al cuerpo o a la salud de otra persona. Incluye puñetazos, patadas, empujones, cachetadas, mordiscos, rasguños, pellizcos, jalón de pelo, entre otras;
>
> (b) Agresión verbal. Es toda acción que busque con las palabras degradar, humillar, atemorizar, descalificar a otros. Incluye insultos, apodos ofensivos, burlas y amenazas;
>
> (c) Agresión gestual. Es toda acción que busque con los gestos degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otros;
>
> (d) Agresión relacional. Es toda acción que busque afectar negativamente las relaciones que otros tienen. Incluye excluir de grupos, aislar deliberadamente y difundir rumores o secretos buscando afectar negativamente el estatus o imagen que tiene la persona frente a otros;
>
> (e) Agresión electrónica. Es toda acción que busque afectar negativamente a otros a través de medios electrónicos. Incluye la divulgación de fotos o videos íntimos o humillantes en Internet, realizar comentarios insultantes u ofensivos sobre otros a través de redes sociales y enviar correos electrónicos o mensajes de texto insultantes u ofensivos, tanto de manera anónima como cuando se revela la identidad de quien los envía. (Art. 39)

Tabla 4.1. **Variables de agresión**

Tipos de agresión física	
1. Patear	5. Golpear con el puño
2. Jalar el pelo	6. Morder
3. Golpear con cachetadas	7. Empujar
4. Rasguñar	
Tipos de agresión verbal	
1. Insultar	5. Burlar
2. Llamar por apodos	6. Amenazar con herir
3. Amenazar con golpear	7. Amenazar con quitar objetos
4. Tratar de obligar a otro para que haga algo que no quiere	
Tipos de agresión electrónica	
1. Comentar, publicar o compartir información privada por medios electrónicos y redes sociales que generan burlas, chismes o agresión hacia otro estudiante	
Tipos de atentados a la propiedad	
1. Quitar objetos a los demás y no devolverlos	
2. Dañar objetos que son propiedad de los compañeros	
Tipos de agresión gestual	
1. Emplear gestos con intención de degradar o descalificar a otros	
2. Emplear gestos con intención de humillar a otros	
3. Emplear gestos con intención de atemorizar a otros	
Tipos de agresión relacional	
1. Excluir y aislar los que no le caen bien del grupo	
2. Difundir rumores para afectar la imagen de otros	
3. Expresar disgusto porque los compañeros son de otra religión	
4. Expresar disgusto porque los compañeros son de otra etnia o raza	
5. Expresar disgusto porque los compañeros son de diferente orientación sexual	
6. Expresar disgusto porque los compañeros piensan diferente	
7. Expresar disgusto porque los compañeros vienen de otro lugar (vereda, municipio, región o país)	

Fuente: elaboración propia.

Los participantes del primer estudio fueron el total de la población de los grados sexto, séptimo y octavo de básica secundaria: 166 estudiantes, entre los doce y los diecisiete años, matriculados en el 2019, respondieron el cuestionario de autoinforme. Al obtener los datos, estos fueron digitados en una hoja de cálculo de Excel, a la que se le habilitaron los contadores para filtrar la información por cada pregunta, para luego graficar y analizar los resultados.

Por otro lado, para lograr la caracterización del clima escolar, desde el componente cualitativo, se aplicó la técnica de revisión documental al observador del estudiante, en lo que se denominó *tercer estudio.* Este último arrojó un resultado de 57 estudiantes involucrados en situaciones de convivencia escolar, quienes fueron llamados a resolver la entrevista semiestructurada, que constituía el *segundo estudio* del componente cualitativo.

Para el segundo estudio, la categoría *clima escolar* se operacionalizó en seis subcategorías brindadas por la revisión de literatura (tabla 4.2): normas justas, pertenencia, participación, orientación al aprendizaje, apoyo de profesores y seguridad. Estas subcategorías dieron cuerpo a las once preguntas de la entrevista semiestructurada.

Tabla 4.2. **Categorías de análisis del clima escolar**

Categoría	Subcategoría	Código insertado en el programa ATLAS.ti
Clima escolar	Normas justas	• Participación en actualización de normas escolares. • Respeto recibido en manejo de situaciones de violencia escolar.
	Pertenencia	• Conocimiento del debido proceso. • Trato dado a los demás. • Manera de resolver situaciones de violencia escolar.
	Participación	• Participación democrática. • Participación en actividades académicas, deportivas, culturales, etc.
	Orientación al aprendizaje	• Preocupación institucional 1.
	Apoyo de profesores	• Preocupación institucional 2.
	Seguridad	• Seguridad a la integridad física. • Seguridad de sus propiedades.

Fuente: elaboración propia.

Los participantes entrevistados fueron 57 estudiantes, que estaban matriculados en los grados sexto, séptimo y octavo de educación básica, con edades entre los doce y los diecisiete años, seleccionados con el criterio de "estar involucrados en situaciones de convivencia escolar durante el primer semestre del 2019", según el observador del estudiante.

Las entrevistas se aplicaron de forma individual, de veinticinco a treinta minutos con cada estudiante, durante cuatro días. La información fue grabada en archivos de sonido y almacenada para transcribirla en documentos de Word; luego, se insertó en el programa ATLAS.ti. Se crearon once códigos —los cuales tenían, cada uno, una pregunta relacionada— para este análisis, a partir de las subcategorías de clima escolar.

Por último, se siguieron lineamientos éticos para hacer una investigación que garantizara un contexto de seguridad a todos los estudiantes entrevistados y encuestados desde sus inicios. Se firmaron consentimientos informados por parte de los estudiantes, cuidadores y padres de familia, y se reemplazaron los nombres propios de los estudiantes por pseudónimos. Se omitió la grabación de video y el uso de imágenes en las entrevistas, en las cuales solo se grabaron archivos de sonido y se marcaron con un número consecutivo para ser archivados.

Resultados

Los resultados están estructurados de acuerdo con los componentes cuantitativo y cualitativo. Al componente cuantitativo corresponde el primer estudio, constituido por el cuestionario de autoinforme con sesenta y tres preguntas cerradas y analizado en una hoja de cálculo de Excel. Al componente cualitativo corresponden los estudios segundo y tercero. El tercer estudio está constituido por una ficha de revisión documental y el segundo estudio, por la entrevista semiestructurada de once preguntas.

Resultados del componente cuantitativo: primer estudio

Este apartado muestra los resultados obtenidos en el componente cuantitativo con la aplicación del primer estudio. De forma conjunta, se presentan las variables: agresión verbal, agresión física, agresión relacional, atentados a la propiedad, agresiones electrónicas y agresiones gestuales. Cada una de estas agresiones se subdivide en varios tipos (véase la tabla 4.2), al igual que los resultados obtenidos a través del autoinforme que resolvieron los estudiantes.

Las situaciones de violencia escolar

Los resultados, según el estudio cuantitativo, arrojaron una identificación de las situaciones de violencia escolar (tabla 4.3): las más usuales fueron las agresiones verbales, seguidas por las agresiones relacionales (referidas a cualquier tipo de discriminación o exclusión por etnia, religión, orientación sexual, lugar de origen o pensamiento), los atentados a la propiedad y las agresiones físicas. Las agresiones menos usuales fueron las electrónicas, seguidas de las agresiones gestuales.

Tabla 4.3. **Resultados del autoinforme sobre situaciones de violencia escolar.**

Promedio del total de respuestas obtenidas en la variable nominal *casi siempre* para las preguntas sobre tipos de agresión, según se haya emitido o recibido por parte de los estudiantes			
Agresión verbal emitida	7,1	Agresión verbal recibida	14,1
Agresión relacional emitida	7,4	Agresión relacional recibida	7,4
Atentados a la propiedad emitidos	3,5	Atentados a la propiedad recibidos	9,5
Agresión física emitida	2,5	Agresión física recibida	3,8
Agresión gestual emitida	3,3	Agresión gestual recibida	2,6
Agresión electrónica emitida	0	Agresión electrónica recibida	3

Fuente: elaboración propia.

Las instancias más buscadas para solucionar problemas son el coordinador y el profesor, aunque ocho estudiantes respondieron que les gusta solucionar sus problemas por su cuenta y buscar justicia por su propia mano.

El clima escolar desde el autoinforme

En cuanto al clima escolar, en este instrumento, un 50 % de los estudiantes aseguró que no reciben trato justo cuando buscan solucionar sus problemas y que nunca son considerados para reformar el manual de convivencia escolar. Cerca de un 30 % afirmó que el colegio nunca les permite participar, nunca da orientación en procesos académicos, culturales, deportivos y de convivencia,

y el servicio ofrecido nunca promueve el desarrollo humano social y personal. En cuanto a la seguridad, el 39 % expresó que casi siempre sienten que alguien podría hacerles daño dentro del colegio.

Sobre la manera de resolver las situaciones de violencia escolar, con el cuestionario de orden cuantitativo, 5 % de los estudiantes afirmó que les gusta aplicar justicia con su propia mano; otros buscan al profesor o al coordinador; y muy escasos, en una ocasión nombraron el comité de convivencia escolar y en tres oportunidades al diálogo como mecanismo usado para solucionar conflictos.

Resultados del componente cualitativo: segundo y tercer estudios

Las normas justas

Esta subcategoría de clima escolar, indagada a través de la entrevista semiestructurada, se refiere a la participación que tienen los estudiantes en la actualización del manual de convivencia y al respeto recibido en manejo de situaciones de violencia escolar; su análisis permitió inferir que la institución hace jornadas de actualización del manual de convivencia, pero los estudiantes no manifiestan mucho interés en participar en estas.

"Yo asisto a las reuniones que hacen, yo soy representante estudiantil. —Cuando se reúnen, ¿qué más hacen? —Se dan capacitaciones sobre los derechos, el respeto y muchas veces sobre la Policía" (estudiante O), en cuanto a la participación en elaboración de normas escolares.

Sobre el trato justo recibido cuando se solucionan situaciones de violencia escolar, existen testimonios como el siguiente: "hay gente que hay veces lo trata a uno como mal […] porque cuando lo tratan a uno como mal y uno le va decir a algún profesor y hay veces no le paran bolas a uno" (estudiante R), lo que revela una percepción de desatención hacia los estudiantes por parte de los docentes.

En el observador del estudiante se hayan coincidencias con la subcategoría *normas justas*, ya que todos los reportes son agresiones físicas, verbales, relacionales, gestuales y electrónicas; el maltrato en el manejo o resolución de situaciones de violencia escolar es frecuente, según los formatos que contiene el protocolo de atención a situaciones de convivencia escolar.

La pertenencia

En esta subcategoría se hicieron tres tipos de preguntas relacionadas con el conocimiento del debido proceso, el trato dado a los demás y la manera de resolver las situaciones de violencia escolar; de las respuestas, se infiere que en el colegio no es habitual discutir sobre los derechos que tienen los estudiantes al involucrarse en una situación de violencia escolar: "sí, lo llevan a uno al comité de convivencia y depende de lo que uno haga lo pueden sacar o lo pueden echar del colegio definitivamente" (estudiante P).

Sobre el trato dado a los demás, hay una justificación sistemática de los estudiantes a la agresión, ya que afirmaron que tratan mal a los demás porque reciben malos tratos de su parte: "pues no, uno que se va a poner a dar buen trato a los compañeros, con la mamá sí, pero a los compañeros, no" (estudiante L).

En el observador del estudiante no se halló evidencia explícita de esta categoría, pero sí subyace a través del código *conocimiento al debido proceso*: muchos de los setenta y siete casos reportados en este contienen remisiones a orientación escolar, comité de convivencia o programas de apoyo de la alcaldía del municipio; así mismo, contiene actas de reuniones con padres de familia y testimonios escritos, lo que indica que el debido proceso se inició.

En cuanto al trato dado a los demás, las pruebas que contiene el observador son reveladoras, ya que son frecuentes las agresiones verbales y el principio de alteridad es poco evidente.

La orientación al aprendizaje

Se sondeó sobre la percepción de los estudiantes respecto a la preocupación institucional por el desarrollo personal, social y académico, que se relaciona con la subcategoría *orientación al aprendizaje*. Se encuentran algunas afirmaciones como esta: "sí, muchas veces está la psicóloga y te va llamando y te va preguntando cosas; los profesores, cuando uno está aburrido y está triste, los profesores van y hablan con uno y lo aconsejan, y hasta el coordinador" (estudiante D).

Frente al apoyo académico, las respuestas sobre el apoyo recibido fueron frecuentes; no sucede lo mismo respecto al apoyo social y personal:

> Porque muchas veces uno intenta hablar con alguien sobre los problemas que uno tiene más allá de lo que uno viene al colegio, la cuestión es familiar y no. Uno viene acá a decir los problemas que uno tiene por el hecho de que en la casa las cosas son muy distintas, muchos problemas económicos entre familia y no. (Estudiante V)

Este fragmento forma parte de la entrevista aplicada a una estudiante de dieciséis años de grado octavo: este fue uno de los cuatro testimonios que afirman que el colegio no ofrece apoyo social y emocional, pero hace énfasis en que apoyo académico sí se ofrece.

El apoyo de profesores

En esta subcategoría, como en la anterior, se encontraron dos tendencias en el tipo de respuesta: una que sostiene que el colegio ofrece buen apoyo académico y otra que señala una falta de atención de los profesores a aspectos emocionales. Las afirmaciones que defienden la primera posición son parecidas a esta: "en lo social los profesores no se enfocan tanto en lo que uno piensa, sino en lo académico, por ejemplo: si pierdo una materia, el profesor me dice; si presento plan de apoyo, en lo personal no" (estudiante MR). Otras en cambio reconocen un apoyo emocional fuerte: "[los profesores] lo apoyan a uno, siempre están ahí dándole fuerzas, por ejemplo, hoy lo que pasó con mi amigo que falleció, los profesores, los pocos que les he contado, siempre están ahí dándole fuerzas, dándole apoyo a uno" (estudiante M).

Estas dos últimas subcategorías se indagaron a partir del código *apoyo institucional*, en los aspectos social, personal y académico, lo que permitió inferir que el colegio presenta una disparidad entre las percepciones que los estudiantes manifiestan sobre las actitudes que los docentes y el personal administrativo tienen cuando se manejan sus situaciones individuales, ya sea de tipo académico, social, personal o emocional.

En el observador del estudiante, frente a estas dos últimas subcategorías, indagadas a través de los documentos o formatos sobre la orientación social, personal o académica, se halló que la institución se acoge a las normas en cuanto al manejo de situaciones de violencia escolar y respeta el debido proceso, evidente

en las citaciones a padres de familia, las remisiones a orientación escolar, al comité de convivencia escolar, a programas de la administración municipal, y en las actas de conciliación cuando se presenta algún conflicto.

La seguridad

Esta subcategoría se muestra como la más sensible reportada con este instrumento, así lo muestran muchas de las entrevistas realizadas. Se preguntó a los estudiantes si ellos sentían que alguien podía hacerles daño dentro del colegio y muchas de sus respuestas son similares a este ejemplo: "pues la verdad sí, sí porque hubo un problema con una niña y la verdad ella me amenazó y desde ahí yo quedé como asustada" (estudiante N), lo que permite observar una actitud temerosa de lo que ella siente que podría pasar con su compañera.

En cuanto a la percepción de seguridad hacia sus propiedades, no se encontraron diferencias frente al ítem anterior entre las percepciones de estudiantes. Son constantes los hurtos de dinero y útiles escolares, y hay algunos entrevistados que reportaron hurto de teléfonos celulares: "algunas personas quieren venir y aprovecharse de lo que uno tiene, uno no puede estar tan confiado, pues porque hay personas malas alrededor de uno" (estudiante P).

Los resultados sobre esta subcategoría revelan un contexto de percepción de inseguridad por parte de los estudiantes dentro del colegio, cuando expresaron que alguien puede hacerles daño o tomar sus pertenencias, lo que exterioriza un manifiesto clima escolar inseguro, en el cual viven situaciones de riesgo o están en situación de vulnerabilidad.

En el observador del estudiante, la situación más preocupante, por su incidencia con las situaciones de violencia escolar, es la seguridad, con sus dos ítems. Los datos registrados sobre daño o apropiación de sus útiles escolares, dinero y elementos de valor que no están seguros convierten esta categoría en la más sensible por la calidad y cantidad de reportes hallados. Los sentimientos de que alguien puede hacerles daño hallados en los datos de la entrevista y el autoinforme se confirman en el observador, porque los reportes que han hecho tanto profesores como el coordinador de cada situación de violencia escolar, que en total suman setenta y siete, expresan las situaciones que vivencian algunos

estudiantes relacionadas con amenazas de ser víctimas de agresión en cualquiera de sus formas dentro y fuera del colegio por parte de sus compañeros.

La participación

Este aspecto es el menos reportado en los tres instrumentos de investigación; en el observador no existe explícitamente, aunque los involucrados participan en su debido proceso.

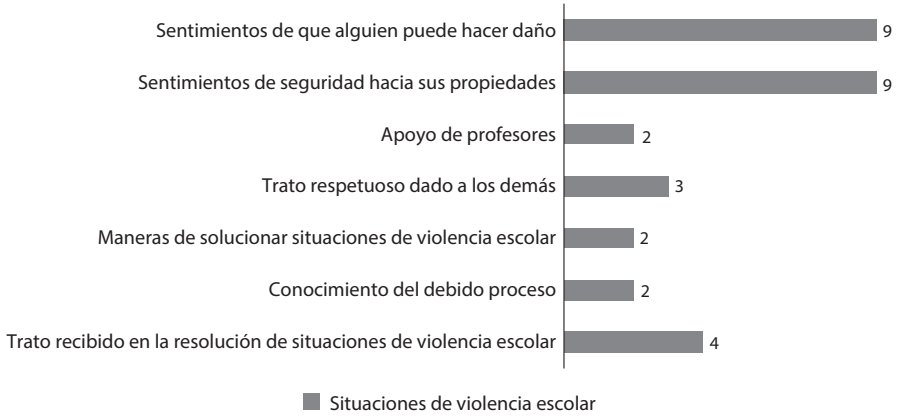
En las entrevistas existen algunas referencias a su cumplimiento como derecho, refiriéndose a la participación democrática. Se revela que sí existen los mecanismos de participación para conformar el gobierno escolar, ya que algunos estudiantes son representantes de sus grupos ante la comunidad educativa, elegidos por mayoría de votos en cada grado; sin embargo, los estudiantes evaden participar en estas elecciones por temor a la no aceptación o simplemente porque no les interesa. Una estudiante de catorce años afirmó: "pues algunas veces es fácil, no en todas las actividades, a veces es por grupo y ya vienen hechas las cosas y llegar ahí es difícil, y no me invitan a la preparación" (estudiante P).

En cuanto a la participación en actividades académicas, culturales, deportivas y de convivencia, se obtuvieron respuestas como la siguiente: "sí, es muy fácil participar, porque soy deportista, fui a las competencias departamentales y nacionales de pesas y quedé de segundo" (estudiante Y).

Al parecer, la participación no ha sido suficientemente difundida, porque los estudiantes afirman participar, pero hace falta que se promueva como uno de los principios relevantes para la construcción de identidad institucional y que desempeñe un papel primordial en el desarrollo de los sentimientos de pertenencia, ya que algunos participantes asumen el colegio como un ente fuera de su alcance, refiriéndose a las personas como si fuesen ajenas y utilizando repetidas veces el pronombre *ellos*: "por ejemplo, cuando uno va mal, ellos le dicen a los papás que nos tenemos que poner las pilas para que pasemos el año" (Cerón, 2020, p. 95).

La subcategoría *participación* carece de coocurrencia con las situaciones de violencia escolar, pero vale preguntarse por qué algunos estudiantes respondieron que no les gusta participar o que sus compañeros no reconocen la participación como un elemento constructor de unidad.

Figura 4.2. **Coocurrencias entre violencia y clima escolar. Se presenta un mayor número de estas en la categoría *seguridad*, a la que corresponden los dos primeros ítems**



Fuente: elaboración propia.

El clima escolar y las coocurrencias con las situaciones de violencia escolar

El análisis realizado a las entrevistas con el programa ATLAS.ti permitió hacer una visualización de las situaciones de violencia escolar que transversalizaron las subcategorías de clima escolar. Esta transversalización o coocurrencia se dio solo con las subcategorías *normas justas*, *pertenencia*, *apoyo de profesores* y *seguridad*. Esto significa que, cada vez que a los estudiantes se les indagaba sobre estas subcategorías de clima escolar, estos traían en su discurso cualquiera de las situaciones de violencia escolar identificadas.

El grado de coocurrencias identificado posibilitó responder al objetivo general de describir la relación entre violencia y clima escolar, la cual es transversal (figura 4.2). Es importante recordar que una coocurrencia se da cuando, al analizar varias entrevistas en el programa ATLAS.ti, una subcategoría es abordada por el participante en sus respuestas a preguntas de otras subcategorías; dado el caso, las dos categorías son coocurrentes.

Discusión

Los resultados responden a los dos objetivos específicos: primero, describir las situaciones de violencia escolar; y, segundo, caracterizar el clima escolar de la

Institución Educativa Alberto Mendoza Mayor. Cabe aclarar que en esta investigación se tomaron las subcategorías de clima escolar halladas en la literatura consultada (Icfes, 2017a, 2017b; Claro, 2013; López *et al.*, 2014).

Así, se logró determinar el tipo vivencias de los estudiantes, quienes reportaron en el autoinforme a las agresiones verbales como las situaciones más usuales, seguidas por las agresiones relacionales, los atentados a la propiedad y, por último, las agresiones físicas. Las agresiones menos usuales fueron las agresiones electrónicas y, en antepenúltimo lugar, las agresiones gestuales.

Al comparar la anterior información con el observador institucional, se presentan otros datos, en los que la agresión física es la más usual, con una gran diferencia y dejando la agresión verbal en segundo lugar. En la información obtenida con la entrevista no se aprecian de una manera muy marcada estas situaciones de violencia escolar; este dato es incoherente, porque esta última se aplicó solo a los estudiantes que se habían involucrado en alguna situación de violencia escolar, lo que indica que cada entrevista estaba relacionada con, por lo menos, una situación de violencia escolar.

Aunque no se halla una explicación a la anterior disparidad, es posible que los instrumentos utilizados dieron información sesgada y la subjetividad de cada participante influyó, como sucedió en el estudio de Tijmes (2012), quien obtuvo resultados muy similares a los del autoinforme de esta investigación, con una agresión verbal alta, la agresión física en segundo lugar y los ataques a las pertenencias en tercer puesto. Igualmente, las medidas empleadas fueron las frecuencias entre los ítems *casi nunca*, *algunas veces* y *casi siempre*, siendo más altas sus medidas, por lo que la violencia percibida es mucho mayor que la reportada. Lo anterior se explica porque la percepción de situaciones de violencia es referida por algunos estudiantes como "recocha", quienes la naturalizan.

El término *violencia*, definido en el contexto escolar y de acuerdo con el lenguaje que emplean los estudiantes, está relacionado con algún tipo de relajo, broma, chanza o chiste; se utiliza también como sinónimo de bromear dentro de un grupo, lo que convierte el discurso de los estudiantes en un elemento legitimador de la agresión y que se puede asociar con la violencia simbólica, ya que, como Galtung (1999) afirma, la violencia cultural genera otros tipos de violencia, como la violencia directa y la violencia estructural, sobre todo cuando la primera aparece cargada de legitimidad; en este caso, darle nombres como

"juego" o "recocha" por parte de los involucrados naturaliza la violencia (Cerón, 2020).

Al respecto, Díaz (2018) aporta la definición de la naturalización del discurso sobre la violencia en Colombia, que ha impedido que esta última llegue a transformarse; esta autora se refiere a la naturalización como "un fenómeno que consiste en ver los acontecimientos y situaciones como normales, esperadas, lógicas, naturales, transparentes, sólidas, por lo tanto, no se les cuestiona" (p. 43). Este fenómeno podría estar presentándose entre los estudiantes con el empleo de términos como "recocha" para nombrar situaciones de violencia; por tal motivo, estas son poco reportadas y reconocidas. Así, los estudiantes no hacen los reportes porque, al no considerar el hecho como una situación de violencia escolar, lo dejan pasar, como respondieron en algunas entrevistas. En el primero de los casos, se piensa que la actitud de no reportar está relacionada con el concepto de *no violencia* de Martin Baró, y se esté considerando la realidad humana del ofensor; y en el segundo de los casos, la actitud de pasividad del tercer involucrado deja sin fuerza la necesidad de la no violencia en la contraparte.

De igual manera, López y Orpinas (2012) emplearon escalas de autorreporte para medir conductas de agresión física y verbal. Ellas infieren que la agresión física se presenta en menor medida que la verbal, pero además agregan que la agresión verbal siempre antecede a la agresión física o surgen juntas. Así mismo, en la búsqueda en el observador del estudiante se hallaron ochenta y un informes de agresiones físicas y verbales, sustentadas con la firma del estudiante que hizo el reporte y del profesor o coordinador que lo recibió o lo diligenció.

Por otra parte, es relevante discutir acerca de la agresión relacional y la agresión gestual. Desde una perspectiva sociocultural, adquieren relevancia estos tipos de violencia, abordadas en el autoinforme como discriminación por etnia, religión, pensamiento diferente, lugar de origen y orientación sexual. Respecto a lo anterior, las instituciones educativas están permeadas por el contexto en el que funcionan; Yumbo posee un contexto reproductor de violencias, según un consejo de seguridad del municipio del 2019, ya que varios tipos de esta se reflejan en la interacción de los estudiantes. Las autoridades reportaron un aumento significativo en las cifras de hurtos y asesinatos durante ese año, motivo por el cual las instituciones confluyeron en este consejo para buscar soluciones viables (Gobernación del Valle del Cauca, 2019).

Para cerrar lo referente a la caracterización de las situaciones de violencia escolar, se traen a la discusión algunas violencias que no se abordaron durante esta investigación. La situación de agresión sexual hallada en el observador del estudiante no se encontró a través de los otros instrumentos y tampoco está relacionada en ninguna investigación consultada. También la categoría emergente relacionada con el consumo de sustancias psicoactivas se ha tratado de manera superficial en otras investigaciones y no fue planteada como parte del problema; aunque no se formuló ninguna de las dos, pasan a ser temas relevantes para investigar en las instituciones educativas.

Respecto al segundo objetivo específico de esta investigación, que pretende describir el clima escolar, es posible afirmar que este ha sido influido por su contexto, como lo expresa Claro (2013), citando a Vygotsky:

> La cultura no es algo accesorio al ser humano, sino que lo constituye, es una parte inseparable de su desarrollo: cuando el ser humano se adentra en la cultura, "no solo toma algo de ella, no solo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo". En este caso, la cultura, creación de las sociedades, de los grupos humanos, constituye al ser humano. (p. 349)

Para discutir sobre el concepto *clima escolar*, se parte del postulado de que la cultura y el contexto importan en lo referente a las manifestaciones de violencia entre escolares. Lo anterior deja la libertad para inferir que los aprendizajes en comunidad, si no son diferenciados entre los que son y los que no son positivos, podrían estar reproduciendo conductas violentas en la interacción entre los estudiantes dentro del colegio. Esta clasificación del clima escolar hecha por el Icfes se refiere a ambientes que favorezcan el rendimiento académico y las relaciones interpersonales asertivas, que influyan en una buena formación en los niños y jóvenes.

Por otro lado, sobre el clima escolar se abordan percepciones de los estudiantes que revelan un ambiente inseguro para ellos. Las subcategorías que expresan esta percepción son *seguridad*, con sus dos ítems, y *normas justas*, con su ítem —trato dado a los demás en situaciones de convivencia escolar—.

Respecto a la seguridad, se preguntó a los estudiantes si sentían que alguien podría hacerles daño dentro del colegio y si sentían que sus propiedades estaban seguras y cuidadas por todos. En esta investigación, con el autoinforme se halló que el 39 % de los estudiantes no se siente seguro dentro de su colegio; de igual modo, hay cifras idénticas en el reporte de factores asociados del Icfes (2017b). En el observador del estudiante se encontraron informes de amenazas verbales, agresiones físicas y atentados a la propiedad, lo que muestra que la percepción de inseguridad está justificada. Es decir, la seguridad es un factor que, según reportes del autoinforme, del observador y algunos testimonios de estudiantes, afecta la convivencia escolar, por lo que se convierte en la categoría que deja en un mayor estado de vulnerabilidad a los estudiantes.

Sumado a esto, la subcategoría *seguridad* es coocurrente con las situaciones de violencia escolar mencionadas durante la entrevista. Cuando se preguntó a los participantes si sentían que alguien podría hacerles daño dentro del colegio, los estudiantes nombraron en nueve ocasiones situaciones que los ponen en riesgo por agresión o amenazas a ellos o a sus propiedades, lo que revela que está directamente relacionada la percepción de seguridad dentro del colegio con las situaciones de violencia escolar.

Igualmente, la participación, tan mencionada en otras investigaciones, es referenciada como un factor relevante para determinar el clima escolar, debido a la concentración del control en manos de los profesores y directivos en una institución. Es importante tener en cuenta que, al existir un proyecto obligatorio de democracia en todas las instituciones colombianas, no se encuentran resultados significativos con ninguno de los instrumentos, pero sí se deja claro el desconocimiento de los conceptos por parte de los participantes y su desmotivación —algunos aseguraron que no participan porque no les gusta—. Así, esta subcategoría tampoco es coocurrente con ninguna situación de violencia escolar.

El ítem de participación es muy buen predictor de pertenencia y de convivencia escolar; según Cerón (2020), dentro de la institución se dan varias acciones referentes a la participación reconocidas por estudiantes, pero no son muy acogidas y empleadas por todos, lo que pone al descubierto el desapego, el desinterés y el poco conocimiento de estas.

La subcategoría *orientación al aprendizaje* se unió a la subcategoría *apoyo de profesores*, para buscar la información, y se indagaron con los ítems *preocupación*

institucional 1 y *2*. Al respecto, el Icfes (2017a) en su estudio sobre las características del aprendizaje, afirma que los profesores se interesan medianamente por los estudiantes; los hallazgos de la presente investigación no difieren mucho de esos resultados, sustentados en la información hallada con el instrumento cualitativo, en el que

> algunos participantes afirman desinterés, negligencia y abandono del aspecto social y personal de los estudiantes por parte de algunos profesores. Lo anterior no sucede con el aspecto académico, el cual es sustentado con varios comentarios incluyendo el apoyo institucional y de profesores cuando de superar dificultades académicas se trata. Lo que no ocurrió con los cuestionamientos sobre el apoyo social y personal haciendo aquí alusión al aprendizaje sociocultural y la influencia que el contexto cercano ejerce en los aprendices, dejando abierta una brecha entre las funciones del docente y lo que esperan de él los estudiantes. (Cerón, 2020, p. 108)

Una subcategoría en la cual no se halló similitud entre lo encontrado en un instrumento y otro es la denominada *normas justas*, en comparación con los resultados del Icfes (2017b). El 50 % de estudiantes reportó un trato injusto por parte de los profesores; existen testimonios en la entrevista que corroboran este autorreporte. De diferente modo, en el observador del estudiante, este predictor estuvo marcado por evidencias del debido proceso que se hizo a cada situación reportada. Se aclara que el Icfes (2017b) planteó la misma pregunta —¿los profesores garantizan un buen trato a los estudiantes?— de manera cerrada, con dos opciones de repuesta: sí o no.

Sobre los ítems de pertenencia, como el conocimiento al debido proceso, la manera de resolver situaciones de violencia escolar y el trato dado a los demás, algunos autores afirman que "los jóvenes que perciben el clima escolar de manera significativamente mejor son aquellos que han construido un sentido de identificación mínima con su liceo" (Cornejo y Redondo, 2001, p. 31). Lo anterior expresa una correlación significativa entre las actitudes de los estudiantes con lo que dicen y sienten sobre su colegio; por otro lado, son más positivas las respuestas de los que asisten a este y logran tener una motivación intrínseca, como "aprender", "encontrar trabajo" o "considerarlo su segundo hogar".

También la buena interrelación entre estudiantes y profesores desempeña un papel relevante.

La pertenencia con su ítem *trato dado a los demás*, en relación con la violencia escolar, es un predictor del clima escolar, ya que muestra unas interrelaciones que pueden ser de amistad, cooperación y ayuda, como concepto favorecedor del diseño y proyección de procesos integradores entre miembros de distintos estamentos de la comunidad, entre sectores, entre lo que sucede en la escuela y fuera de esta, o de relaciones hostiles y agresivas que pueden generar violencia.

Al contrastar estos resultados con los de otras investigaciones, no hay alguna que se haya referido a un tercer involucrado en la situación de violencia. Mora y Villalobos (2019) y Orozco (2018) se ocupan de los docentes vistos por parte de los estudiantes como una solución, quienes "sufren diversos actos de violencia en su escuela, confían en que sus maestros actuarán contundentemente para controlar y erradicar la conducta del agresor" (Orozco, 2018, p. 89); sin embargo, en esta investigación

> se confirma con las situaciones de violencia escolar reportadas por estudiantes, que cuando los terceros involucrados, al hacer referencia a los docentes, estos no prestan la suficiente atención a los casos y no los llevan a buen término. Lo anterior permite que la violencia se perpetúe, "esto evidencia que se trabaja desde la concepción, consciente o no, de que la relación educativa incluye solamente la atención de lo académico" (Mora y Villalobos, 2019, p. 9). En adición, el desconocimiento del debido proceso manifestado explícitamente por algunos estudiantes evidencia que este no se cumple en todas las situaciones de violencia escolar que afectan la convivencia. (Cerón, 2020, p. 111).

Finalmente, al responder al objetivo general de esta investigación, se encuentra que las situaciones de violencia escolar están relacionadas transversalmente con el clima escolar, a través de las subcategorías dadas por otras investigaciones: *normas justas*, *pertenencia, orientación al aprendizaje*, *apoyo de profesores* y *seguridad*. La *participación* es la única subcategoría de clima escolar que no se transversaliza en la información entregada por los estudiantes con las situaciones de violencia escolar, ya que esta no se mencionó cuando se preguntó sobre ella.

El hallazgo más importante de esta investigación se sustenta en una precaria apropiación por parte de la comunidad educativa de los principios restaurativos contenidos en la Ley 1620 del 2013. Esta norma incluye el concepto de violencia escolar en el manual de convivencia y, con este, el enfoque epistemológico abordado en este trabajo (situaciones de violencia escolar, agresiones, faltas tipo I, II y II, derechos sexuales y reproductivos, etc.).

La Ley 1620 del 2013, su Decreto Reglamentario 1965 del 2013 y la guía 49 del Ministerio de Educación Nacional plantean unos principios de justicia que no habían sido abordados hasta la fecha en Colombia: "la incursión del estudiante como sujeto de derechos en la normatividad educativa nacional al momento de resolver situaciones de convivencia escolar en las que el estudiante se involucrara" (Cerón, 2020. p 39). Esta incursión pasa a formar parte de la normatividad institucional, que contiene el término de *justicia restaurativa*, como justicia alternativa a la justicia retributiva, con relación a las víctimas de hechos violentos, para que no excluya del proceso a los ofensores o solo se dejen en la esfera del castigo o la sanción (Cerón, 2020, p. 39). La justicia restaurativa es una metodología para solucionar problemas que, de varias maneras, involucra a la víctima, el ofensor, las redes sociales, las instituciones judiciales y la comunidad.

En perspectiva de justicia restaurativa, lo que antes era llamado *faltas* en los manuales de convivencia, hoy se denomina *situaciones que afectan la convivencia escolar*, en un intento por hacer prevalecer los derechos. Una situación de violencia escolar se define en este trabajo como aquella que está influida por circunstancias de tiempo, modo y lugar, donde uno o varios estudiantes realizan acciones con intención de dañar o lastimar a otros; para manejarla, se tienen en cuenta la resolución, la reconciliación y la reconstrucción o reparación del daño, lo que la hace concordante con los fundamentos de la justicia restaurativa.

Esta evolución en el discurso normativo ha sido quizá el resultado de una teoría más encauzada en el derecho del individuo y las prácticas restaurativas, enfocada en la persona, con una tendencia pedagógica y formativa, no punitiva y sancionatoria cuando hay una transgresión de la norma, donde desempeña un papel muy importante un tercer involucrado, que sería quien haga las veces de mediador.

La anterior normatividad exige empezar a pensar la escuela en clave de justicia restaurativa y de sus principios, para que a partir de esta se construya una

sociedad más equitativa. Este nuevo enfoque apunta a una nueva escuela con alto control y apoyo a los estudiantes, la cual confronta y desaprueba los delitos, pero valora al ofensor. La esencia de la justicia restaurativa está en el reconocimiento del daño, la equidad en el manejo de las necesidades y una reparación inmediata o futura:

> Las prácticas restaurativas brindan una oportunidad para que aquellas personas que se hayan visto más afectadas por un incidente se reúnan para compartir sus sentimientos, describir cómo se han visto afectadas y desarrollar un plan para reparar el daño causado o evitar que ocurra nuevamente. El enfoque restaurativo es reintegrativo y permite que el ofensor se rectifique y se quite la etiqueta de delincuente. (McCold y Wachtel, 2003)

Cuando el sistema educativo, con la promulgación de la Ley 1620 del 2013, incluye esta conceptualización desde los derechos, se acerca a la justicia social promulgada por varios organismos de orden mundial, los cuales proponen cristalizar sus postulados inspirados en

> una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. (*Declaración de Incheon-Educación 2030*, 2015, p. 33)

Bajo esta perspectiva de educación como base para la realización de otros derechos, el análisis de resultados de esta investigación permitió visualizar varias dificultades al interior del sistema educativo, los cuales a simple vista no se perciben al observar la violencia escolar.

Uno de los más graves problemas relacionados con la violencia se refiere a que, en algunas circunstancias, esta se empieza a entender como algo cotidiano y normal que forma parte de la cultura. En la escuela no es diferente: los estudiantes víctimas de violencia escolar tienen dificultad en el manejo y

reconocimiento de estas situaciones, y en algunos de sus discursos la violencia está haciéndose algo cotidiano. Un discurso es una construcción social e histórica que implica que existen participantes que actúan en su rol como representantes del grupo o comunidad, siendo actores en las relaciones sociales, donde se empieza a legitimar dicho discurso (Díaz, 2018).

La legitimación de la violencia física o simbólica, a través de su lenguaje, se hace presente cuando los estudiantes, por ejemplo, responden respecto a la actitud del docente: "muchas veces a uno no le hacen caso. Por ejemplo, cuando pasó lo del celular acá, no se tomaron las medidas que se debían tomar" (Y. Daza, comunicación personal, 23 de septiembre del 2019); así, un estudiante percibe cierto desánimo por la falta de solución al problema que se presentó con la pérdida de su teléfono celular.

Otra brecha identificada en el contexto de la escuela es el conflicto entre teoría y práctica. La transformación de la perspectiva teórica y las normas en un discurso manejado por los profesores, agregado a su operatividad en los contextos escolares, revela la dificultad de apropiación de los términos.

Testimonios como los de Vargas (comunicación personal, 24 de septiembre del 2019) y Rojas (comunicación personal, 24 de septiembre del 2019) permiten observar una indiferencia a la particularidad de cada situación que viven los niños y jóvenes dentro de la institución; como lo afirma la Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior (EduRed, 2019), "no podemos quedarnos en modelos educativos en los que los adultos nos sentimos cómodos" (p. 56), ya que una educación puede llamarse humanista "porque acompaña el proceso de cada persona cuidando su particularidad al mismo tiempo que la ayuda a salir de sí misma para hacerse cargo de la humanidad y abrirse a la trascendencia" (p. 82).

Este difícil cambio de paradigma de los docentes al manejar situaciones de violencia escolar, teniendo en cuenta la particularidad del estudiante, por ejemplo, hacer habitual el nuevo lenguaje contenido en la teoría sobre violencia escolar, o tener la habilidad de escucha y atención a pequeñas circunstancias, muestra dificultades de apropiación de este discurso, que pone por delante al estudiante como sujeto de derechos (Cerón, 2020), a lo que se puede agregar la necesidad del sistema educativo de facilitar una transición al nuevo modelo de justicia.

Se debe considerar que este nuevo lenguaje plantea los conceptos de *resolución*, *reconciliación* y *reconstrucción* como una ruta para poner freno a la

violencia directa y simbólica entre escolares, incluida la violencia estructural, referida a la violencia que perpetúa el sistema, sugiriendo implícitamente a la escuela que reemplace los lenguajes punitivos que promuevan el castigo y la sanción, y propone el manejo de un discurso más coherente con lo estipulado en la teoría que subyace a la norma.

Los colegios son verdaderas plataformas para catapultar las sociedades a mejorar su calidad de vida —al favorecer el cumplimiento del derecho a la educación, se garantizan otros más— y a alcanzar la bien nombrada justicia social, por lo que están llamados a trabajar para fortalecer su clima escolar y la permanencia de sus estudiantes en el sistema educativo, igual que las universidades lo están a formar educadores humanos, con criterios de justicia social que la perpetúen.

Conclusiones

Para cerrar este trabajo, se pueden enunciar dos conclusiones macro. Una primera se refiere al cumplimiento de los objetivos de la investigación. Así, se identificaron las situaciones de violencia escolar más usuales por los estudiantes, en orden de frecuencia: las agresiones verbales, las agresiones físicas, los atentados a la propiedad, la agresión relacional, la agresión gestual y, en el último lugar y poco frecuente, la agresión electrónica.

Sobre la descripción del clima escolar, los estudiantes respondieron que es inseguro dentro del colegio; la categoría *seguridad* es la más coocurrente con las situaciones de violencia escolar. Las subcategorías que estuvieron transversalizadas por las situaciones de violencia escolar, según el discurso de los estudiantes, fueron en orden: seguridad, pertenencia, normas justas y apoyo de profesores; por ello, se infiere que falta desarrollar sentimientos de pertenencia en los estudiantes por parte de la institución.

Respecto al objetivo general, se puede afirmar que la relación entre violencia y clima escolar es transversal; esta transversalidad es evidente en el discurso de los estudiantes. Desde la metodología utilizada, el mayor aporte al campo de la investigación, este trabajo permite hacer un contraste entre información cualitativa y cuantitativa para descubrir la relación entre dos conceptos, así como lograr que la relación entre el clima escolar y las situaciones de violencia escolar

se haga visible a través de la voz de los estudiantes y poder establecer cuáles aspectos del clima son afectados.

La otra gran conclusión está relacionada con la distancia hallada entre la realidad vivida en el contexto de la escuela y la teoría que subyace en el manual de convivencia escolar: la inexistencia de un proceso transicional al nuevo paradigma de justicia restaurativa. Es decir, el paradigma de justicia alternativo es opuesto al que tradicionalmente obedecía el sistema educativo para manejar situaciones que afectan la convivencia escolar, ya que este último proyecta un estudiante infractor y no un ser humano con capacidad de diálogo, consenso y, sobre todo, reparación del daño generado.

Entonces, es urgente facilitar una transición al nuevo paradigma de justicia restaurativa presente en la norma, hacer que los docentes y el personal encargado de atender población estudiantil inicie con una apropiación del discurso restaurativo, para poder cumplir con los postulados de la justicia social y la educación de calidad, anunciada en Incheon 2030 y por EduRed (2019), y lograr que docentes y comunidad educativa instalen los principios de justicia restaurativa en su sistema de creencias.

Referencias

Cerón, G. (2020). *La relación entre la violencia escolar y el clima escolar en una institución educativa de Yumbo* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana, Cali.

Claro, J. S. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Estudios Pedagógicos*, *39*(1), 347-359. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100020

Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, (15), 11-52.

Declaración de Incheon-Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. (2015). Foro Mundial sobre la Educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

Decreto 1965 del 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia

Escolar. *Diario Oficial* 48 910. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537

Díaz, I. L. (2018). Naturalización del conflicto armado en Colombia. En N. Molina, E. Rentería y F. Díaz (Eds.), *Psicología y asuntos colombianos actuales: una mirada desde la investigación doctoral* (pp. 41-51). Editorial Universidad del Valle.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia.* Gernika Gogoratuz. http://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf

Galtung, J. (1999). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, (183), 147-168. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797

García, L. y Niño, S. (2018). Percepciones sobre convivencia escolar y bullying en una institución educativa de Bogotá. *Cultura, Educación y Sociedad*, *9*(1), 45-58. http://dx.doi.org/10.17981/culteduso c.9.1.2018.03

Gobernación del Valle del Cauca. (2019). Redoblarán intervención en Yumbo por aumento de homicidios, hurto de motocicletas y microtráfico. https://www.valledelcauca.gov.co/publicaciones/63718/redoblaran-intervencion-en-yumbo-por-aumento-de-homicidios-hurto-de-motocicletas-y-microtrafico/

Hernández, C. M. y Gutiérrez, M. M. (2013). Factores de riesgo asociados a la intimidación escolar en instituciones educativas públicas de cuatro municipios del departamento del Valle del Cauca. Año 2009. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *42*(3), 238-247.

Hernández Sampieri, R., Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* 6.ª ed. McGraw Hill Educación.

Instituto Colombiano para la Evaluacion de la Educación (Icfes). (2017a). *Las características del aprendizaje. Ambiente escolar: la percepción del colegio y la relación de los estudiantes con los profesores*. Entidad Territorial Certificada de Florencia.

Instituto Colombiano para la Evaluacion de la Educación (Icfes). (2017b). *Las características del aprendizaje. Convivencia y paz: intimidación escolar y percepción de inseguridad en el colegio*. Entidad Territorial Certificada de Yumbo.

Kornblit, A., Adaszko, D. y Di Leo, F. (2008). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. En A. L. Kornblit (Ed.), *Violencia escolar y climas sociales* (pp. 59-79). Editorial Biblos.

Ley 1620 del 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad

y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial* 48 733. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287

López, V., Bilbao, M. A., Ascorra, P., Moya, I. y Morales, M. (2014). Escala de clima escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychological, 13*(3), 1111-1122. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-3.ecea

López, V. y Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización: validación y prevalencia en estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *44*(2), 109-124.

Martín-Baró, I. (1968). Los cristianos y a violencia. https://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/articulo/los-cristianos-y-la-violencia/

Martín-Baró, I. (1983). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica. San Salvador*. UCA Editores.

McCold, P. y Wachtel, T. (2003). *En busca de un paradigma: una teoría sobre justicia restaurativa* [ponencia]. XIII Congreso Mundial sobre Criminología, Río de Janeiro.

Mora, L. y Villalobos, M. (2019). Manifestaciones violentas en contextos educativos: prevención y acciones participativas. *Actualidades Investigativas en Educación*, *19*, 1-24. https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35254

Oliva-Zárate, L. (2013). La violencia escolar desde la infancia hasta la juventud. *Revista Costarricense de Psicología*, *32*(2), 137-154.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. OMS y Organización Panamericana de la Salud.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. OMS y Organización Panamericana de la Salud.

Orozco, A. E. (2018). Un análisis estructural del contexto escolar y su impacto en la generación de la violencia escolar. *Psicología Conductual*, *26*(1), 75-94. https://behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2018/09/04.Orozco_26-1r.pdf

Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior (EduRed). (2019). *La Compañía de Jesús y el derecho universal a una educación de calidad*. Conferencia de Provinciales de América Latina y El Caribe.

Reichardt, C. S. y Cook, T. D. (1987). Más allá de los métodos cualitativos versus cuantitativos. *Estudios de Psicología*, (11), 40-55.

Tijmes, C. (2012). *Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile*. Fundación Paz Ciudadana.

Capítulo 5. El proyecto Gestores de Paz: una cultura de convivencia escolar en la Institución Educativa La Paz, Apartadó[*]

Javier Alonso García Barrera
Ronald Alfonso Casas Osorio
Ricardo Edilberto Quintana Franco
Doris Eliana Arcila Toro

Lo lindo de cambiar a una comunidad es enseñar a todos cómo combatirla, la violencia es asunto de todos. (Entrevista 8, 2018)

El presente capítulo reconstruye la experiencia escolar Gestores de Paz, que se desarrolla en la Institución Educativa La Paz, del municipio de Apartadó. El proyecto surgió en el 2013, en respuesta a la cultura violenta de la población escolar, como forma de solucionar los conflictos. Para abordar este problema de investigación, se planteó como objetivo principal describir el proyecto Gestores de Paz y su aporte al desarrollo de una cultura de convivencia escolar. El diseño metodológico se fundamentó en un enfoque social cualitativo desde la perspectiva de la observación participante. El principal resultado de la investigación revela la relación del proyecto con el desarrollo de una cultura de convivencia escolar, que busca cambios en los comportamientos de la comunidad sostenidos en el tiempo, como soporte principal de la generación de una cultura de paz.

Introducción

La subregión de Urabá ha sido azotada por diversas oleadas de violencia, que se remontan a los años ochenta. Esa violencia, que se reordena con cada nueva década y con nuevos actores, ha consolidado una región identificada a nivel nacional como zona de violencia y foco de la dinámica del conflicto bélico.

[*] Para citar este capítulo: http://doi.org/10.51573/Andes.9789587985085.9789587985092.5

Dos procesos de desmovilización han marcado una esperanza para las comunidades locales: la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), en la primera década de los 2000, y los actuales procesos de desmovilización de la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), ahora convertidas en partido político. En este sentido, la dinámica propia del conflicto subregional ha tocado a sus municipios con la misma intensidad: masacres, desplazamientos masivos, asesinatos de líderes sociales y políticos, deslegitimación de las instituciones del Estado, despojo de tierras y propiedades, entre otros; sin duda, han dejado una huella profunda en la población local de municipios como Apartadó.

A pesar de esta situación de violencia regional, Apartadó ha crecido como un centro urbano, en la medida en que también experimenta las consecuencias de este proceso: la delincuencia común, la organización de pandillas y el olvido de su población más marginada. Esto ha generado ciudadanos con predisposiciones a la solución violenta de los problemas y dificultades cotidianas. Entre las cuatro comunas del municipio, la comuna uno es de las más marginales y pobladas; en esta se encuentra ubicada la Institución Educativa La Paz y es la que cuenta con mayor expresión de la violencia descrita.

La Institución Educativa La Paz recibe niños y jóvenes afectados profundamente por todas las formas de violencia mencionadas, con estrés postraumático, secuelas físicas y emocionales, familias disfuncionales, etc., quienes, además de ser víctimas, no reciben de manera oportuna o completa los beneficios a los que tienen derecho por su condición. Dicha violencia traspasó las puertas de la escuela, porque muchos de sus alumnos provienen de medios violentos o han sido afectados en la misma escuela. Esta violencia social, al manifestarse en la institución educativa, deviene en violencia escolar expresada de diversas formas: matoneo, agresión física, falta de motivación frente al estudio, entre otras. Para enfrentar esta situación, procesos y proyectos desde distintas áreas fueron elaborados como respuesta a esa necesidad institucional de mejorar la convivencia escolar, que afectaba la cotidianidad de la escuela y el cumplimiento de su misión educativa. Todos ellos lograron avances importantes, hasta la consolidación y estructuración del proyecto Gestores de Paz en el 2013 (Pinzón, 2019).

Este proyecto tiene el propósito de sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre la importancia de crear una cultura de convivencia, a partir de

procesos de cambio y transformación humana. Busca el desarrollo de habilidades sociales en todos los integrantes de la comunidad educativa y hace especial énfasis en un grupo de estudiantes nombrados *gestores de paz*, con el fin de convertirlos en líderes y promotores de la convivencia dentro y fuera de su salón de clases. También fomenta los principios vitales para la convivencia, como el diálogo, la negociación, las relaciones amistosas, el respeto a la diferencia y el trabajo en equipo. Además, desarrolla actividades permanentes para hacerle frente a las necesidades, el conflicto o los problemas que surgen en la institución, a través de la ruta de atención integral para la convivencia escolar, la cual se materializa en cuatro tipos de acciones: promoción, prevención, atención y seguimiento.

Las acciones de promoción y prevención contienen las siguientes actividades y estrategias: los estudiantes gestores de paz; el buzón contra el acoso escolar y la violación de los derechos sexuales y reproductivos; el programa radial para la promoción de la convivencia escolar; la semana de la convivencia escolar; el foro educativo institucional; el plan de estímulos a las buenas prácticas de convivencia; y las direcciones de grupo, enfocadas en el desarrollo de competencias socioemocionales en la comunidad educativa. Las acciones de atención se concentran en el equipo gestor de convivencia escolar y el comité de convivencia escolar. Finalmente, las acciones de seguimiento se hacen por medio de encuestas de percepción de la convivencia institucional y el acompañamiento de los casos reportados al comité de convivencia escolar.

Para la construcción de los antecedentes de investigación, se consultaron artículos de revistas relacionadas con la educación, rastreando los conceptos de *cultura de paz* y *convivencia escolar* en los contextos nacional e internacional. Cabe anotar que en el municipio de Apartadó no existe registro de investigaciones científicas que aborden estos dos conceptos. Se consultaron en total quince textos, de los cuales se referenciaron cuatro por su cercanía con la temática principal de nuestra investigación. Se tomó un artículo por contexto y por concepto, con el que se realizó el balance de antecedentes.

Para el concepto de *convivencia escolar* se seleccionaron los textos: "La prevención del conflicto en la gestión de la convivencia en ambientes escolares" (Carvajal y Acebedo, 2019) y "Particularidades de la convivencia escolar en las escuelas del suroeste de Barranquilla" (Sánchez y Sánchez, 2018); ambos centran su trabajo en establecer y pensar la gestión de la convivencia y el conflicto en la

educación escolarizada. Sus referentes teóricos principales son Burton (citado en Arellano, 2007), quien afirma que una manera de solucionar el conflicto es afrontar las causas que lo generan; Zehr (2007), quien expone que el elemento central de la justicia restaurativa es la reparación del daño que se causa cuando hay un conflicto entre personas; y Moore (citado en Vázquez, 2012), cuyo trabajo expone que la mediación escolar se logra con la intervención de un tercero, imparcial y neutral. La metodología se fundamentó en la investigación cualitativa con enfoque en la investigación acción y la investigación documental. Sus principales resultados y conclusiones proponen que los factores de mayor frecuencia para la generación de conflictos son, entre otros, el trato irrespetuoso, el uso inadecuado de las redes sociales, los grupos cerrados y la intolerancia; las actitudes positivas que favorecen la solución de conflictos son: el compañerismo y el diálogo; las estrategias implementadas por los docentes para la resolución de los conflictos fueron: el acompañamiento personal y grupal, el trabajo en equipo y los talleres temáticos en resolución pacífica de conflictos. La mediación escolar facilita las prácticas restaurativas, generando un ambiente de reconocimiento del otro, comunicación asertiva y seguimiento de acuerdos establecidos.

En el concepto de *cultura de paz* fueron utilizados los textos: "Estrategias para generar la convivencia escolar" (Gutiérrez-Méndez y Pérez-Archundia, 2015) y "La cultura de paz inicia con la educación en valores" (Gómez y García, 2018); estos sustentan que el diálogo y la solución no violenta de los conflictos son elementos fundamentales para alcanzar la convivencia armónica. Sus principales referentes teóricos son Sánchez y Sánchez (2018), Haavelsrud (1976), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1969), Martínez y Muñoz (2004), Gimeno Sacristán (1992), Torres (1994), Muller (1983), Jares (1995, 2004) y De Zubiría (2005). La metodología se basó en la investigación documental desde la técnica de estudio del análisis descriptivo y de contenido, desde la narración de situaciones y eventos sobre la educación en valores. Sus principales resultados y conclusiones exponen que pretender mejorar la convivencia escolar no es trabajo de una sola persona o docente, y que desde la cultura de paz se pueden diseñar proyectos educativos integrales, participativos y permanentes, fundamentados en la actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa y de amplios sectores de la sociedad. Además, plantean la importancia del Estado en la generación de políticas

educativas, que desarrollen un currículo en educación en valores y que formen individuos reflexivos, participativos, creativos y críticos, capaces de crear una mejor sociedad.

A partir del análisis de los textos referenciados, en este estudio se tomó como enfoque de investigación la observación participante; los conceptos *cultura de paz*, *convivencia escolar* y *gestión del conflicto*; y autores como Fisas (2011), Labrador (2000), Mayor (2003) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1999, 2015), lo cual se amplía a continuación.

La construcción del proyecto Gestores de Paz se basó inicialmente en los presupuestos normativos presentes en la Ley 1620 del 2013 y el Decreto 1965 del 2013, que son los que reglamentan el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Este hace un llamado a la construcción de proyectos y procesos encaminados a mejorar los ambientes escolares, a partir de la implementación de apuestas pedagógicas y didácticas en las instituciones educativas de Colombia, así como de elementos propios de la educación para la paz como campo teórico.

El proyecto está fundamentado principalmente en las orientaciones emanadas de la ley de convivencia escolar y la normativa sugerida en las competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Al reflexionar sobre lo propuesto en la Ley 1620 del 2013, se entendió que había un vacío en su aplicación, porque, aunque pedía la creación del comité de convivencia con la participación de siete integrantes de la comunidad, este grupo resulta insuficiente para llevar a cabo todas las actividades que se debían desarrollar, teniendo en cuenta el diseño de las rutas de atención a las situaciones que afectan la convivencia escolar y el fortalecimiento de la promoción de las buenas prácticas de convivencia y prevención de las violencias. Ante ese vacío en la normativa, surgió la propuesta Gestores de Paz (García, 2018), orientada en especial a la generación de una cultura de paz que no espere las situaciones que afectan la convivencia para reaccionar, sino que construya buenas prácticas de convivencia y prevenga las violencias.

La revisión de la norma nacional se complementó con el estudio de algunos artículos relacionados con los conceptos de educación para la paz y cultura de paz. Un texto fundamental fue la Resolución 53/243 de la ONU (1999). A partir de los comentarios de Mayor (2003) y Labrador (2000), en estos trabajos se

entiende que la educación para la paz es un proceso que se construye en las instituciones educativas y otras organizaciones encaminado a desarrollar la capacidad crítica como aspecto fundamental para los nuevos ciudadanos; por otro lado, la cultura de paz es el resultado o la meta ambiciosa que se traza en los procesos de educación para la paz. Con relación a lo anterior, la Institución Educativa La Paz materializó los presupuestos de la educación para la paz en el proyecto Gestores de Paz; la implementación del proyecto ha permitido avanzar en la construcción de una cultura de paz orientada hacia la convivencia armónica y la resolución de conflictos de manera no violenta.

Ante la situación enunciada, se construyó la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera el proyecto Gestores de Paz de la Institución Educativa La Paz, del municipio de Apartadó, posibilitó el desarrollo de una cultura de convivencia escolar? Para responder a la pregunta, se propuso como objetivo general reconstruir la experiencia del proyecto Gestores de Paz de esta institución con respecto al desarrollo de una cultura de convivencia escolar. Para alcanzar ese propósito central, se concibieron tres objetivos específicos: primero, identificar las condiciones que propiciaron el proyecto; segundo, describir la transformación de la convivencia escolar mediante el proyecto; y, tercero, analizar los impactos y resultados obtenidos.

A través del desarrollo de estos objetivos, se espera responder de manera proactiva y eficiente a la pregunta de investigación planteada, de tal manera que el proyecto Gestores de Paz no sea una estrategia pasajera vinculada a un momento o a una asignatura, sino que adquiera un carácter transversal y pueda permear en todo el currículo institucional, así como obtener una condición permanente, en la medida en que se evalúan sus resultados, se replantean sus estrategias y se adapta a las diversas situaciones, de forma crítica, flexible y dinámica.

Metodología

Enfoque cualitativo

Se ha optado en la presente investigación por el enfoque cualitativo, el cual permite examinar a profundidad la experiencia humana de los estudiantes en los procesos que afectan la convivencia escolar. De acuerdo con Vasilachis (1992),

la investigación cualitativa constituye una tradición particular en las ciencias sociales que depende fundamentalmente de la observación de los autores en su propio terreno y de la interacción con ellos, en su lenguaje y con sus mismos términos. Sampieri *et al.* (2006) refieren que el enfoque cualitativo es uno de los paradigmas de la investigación científica que emplea procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos al momento de generar conocimiento; en efecto, es un conjunto de prácticas interpretativas, que estudia los objetos y los seres vivos en sus contextos o ambientes naturales, intentando encontrar sentido a los fenómenos en los términos de los significados que las personas les otorgan. Para este enfoque, es de sumo interés la interacción entre individuos, grupos y colectividades; el investigador recoge datos mediante técnicas como la observación no estructurada, las entrevistas abiertas, la revisión de documentos, la evaluación de experiencias personales, entre otras. Finalmente, Galeano (2018) presenta la investigación social con enfoque cualitativo como aquella que pone especial énfasis en valorar lo subjetivo, la vivencia, la interacción de los sujetos y la experiencia humana de manera grupal o individual. La investigación social con enfoque cualitativo privilegia lo local, lo cotidiano y lo cultural, con el fin de entender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para las mismas personas. La investigación social cualitativa no tiene específicamente un diseño universal ni estándar que corresponda uno con respecto a otro: el diseño en el enfoque cualitativo obedece a los objetivos y las condiciones propias de la investigación en el contexto.

Dentro de este, en la presente investigación se optó por el enfoque cualitativo, porque el proyecto Gestores de Paz en la Institución Educativa La Paz, de Apartadó, en el departamento de Antioquia, requiere de una mirada desde sus dimensiones social y cultural; en especial se reflexionó sobre las interacciones cotidianas que se conocen como convivencia, desde una mirada cualitativa, con particular atención a las características que Galeano (2018) expresa con respecto a la valoración de la experiencia subjetiva y las vivencias de los grupos sociales en sus contextos.

Tipo de investigación: la observación participante

La acción de investigar en sí misma implica un proceso de observación participante, en especial cuando se construyen diseños con enfoques cualitativos,

en los cuales, por lo general, los investigadores forman parte del grupo o de los sujetos que son objeto de investigación. La observación participante permite a los investigadores sistematizar y hacer seguimiento a la experiencia cotidiana compartida (Galeano, 2018). Se trata de hacer un acompañamiento de las situaciones de la vida cotidiana y del espacio de interacción grupal, para poder entender cómo devienen en problemas o experiencias relevantes de compartir con los círculos académicos y las comunidades.

El grupo de maestros investigadores optó por el tipo de investigación desde los presupuestos de la observación participante, debido a la oportunidad que tenían de formar parte de la comunidad educativa objeto de investigación. Se trató de dar una perspectiva puntual sobre el ejercicio y la experiencia del proyecto institucional Gestores de Paz, que es orientado por los mismos investigadores y que demanda de su parte una mirada cercana y distante, requerida en este tipo de investigación.

El instrumento de investigación aplicado que se utilizó para recoger la información fue la entrevista semiestructurada. Esta se empleó con el fin de rastrear la experiencia desde el 2013 hasta su implementación en el 2018, momento en el que se realizaron las entrevistas. La guía de entrevista contenía un total de doce preguntas. Se eligieron trece miembros de la comunidad educativa: padres de familia, líderes del barrio, egresados, profesores y estudiantes que formaban parte del equipo de Gestores de Paz. El motivo por el cual se eligieron es que cada uno de ellos representa un subgrupo poblacional de la comunidad educativa. Ellos conocen la implementación de la experiencia Gestores de Paz, y han estado presentes en el origen y desarrollo de esta. Su participación fue voluntaria y con consentimiento informado. El procedimiento para su aplicación se desarrolló en cinco pasos:

- Se seleccionó de manera aleatoria la población participante.
- Se aplicó la entrevista a los participantes.
- Se sistematizaron las entrevistas.
- Se analizaron las entrevistas en una matriz.
- Se construyeron los resultados.

Por otro lado, el proceso de validación de las entrevistas contó con el acompañamiento de Corpoeducación; con su apoyo, se definieron las tres categorías

de análisis para la estructura de la entrevista: origen, transformación e impacto del proyecto. Para el análisis de la información, se diseñó una matriz de recopilación de datos, en la que se tuvieron en cuenta las categorías mencionadas.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados de la aplicación de las entrevistas, organizados en las categorías de análisis establecidas. En la primera categoría se preguntó por lo que había en materia de convivencia escolar en la institución antes de la implementación del proyecto; se indagó por las situaciones, problemas y experiencias previas implementadas que llevaron a pensar y reconstruir el proyecto de convivencia escolar. En la segunda categoría se consultó todo lo relacionado con la implementación del proyecto, que posibilitó transformar la convivencia en la institución. En la tercera categoría se indagó por los impactos que ha logrado el proyecto desde su origen en el 2013, hasta el momento de la recolección de la información en el 2018. En la tabla 5.1 se presenta la síntesis de las categorías de análisis con los datos obtenidos en las entrevistas.

Tabla 5.1. **Síntesis de las categorías de análisis**

Origen	Transformación	Impacto
En las entrevistas se describe el contexto previo a la implementación del proyecto Gestores de Paz; se encontraron cuatro subcategorías: 1. Influencia del contexto. 2. Inexistencia de proyectos de convivencia escolar. 3. Dificultades en las relaciones interpersonales. 4. Falta de estrategias para la gestión del conflicto.	A partir de las entrevistas, con respecto a la trasformación de la convivencia en la institución derivada de la implementación del proyecto Gestores de Paz, se revelaron cuatro subcategorías: 1. La percepción externa de la institución. 2. Las estrategias para la solución de los conflictos. 3. La participación de los estudiantes y la comunidad. 4. Mejora de la convivencia escolar.	Analizadas las entrevistas, con respecto al impacto del proyecto Gestores de Paz, se detectaron cuatro subcategorías: 1. Fortalecimiento de las relaciones interpersonales. 2. Participación activa de la comunidad educativa. 3. Integración con la comunidad externa. 4. Consolidación del proyecto Gestores de Paz.

Fuente: elaboración propia.

Origen del proyecto

Una vez culminado el proceso de análisis y categorización de la información, se hallaron cuatro subcategorías que responden al proceso de origen del proyecto: primero, influencia del contexto; segundo, inexistencia de proyectos de convivencia escolar; tercero, dificultades en las relaciones interpersonales; y, cuarto, falta de estrategias para la gestión del conflicto (figura 5.1).

La primera subcategoría, *influencia del contexto*, muestra que el barrio La Paz y la comuna Bernardo Jaramillo Ossa vivieron una oleada de violencia armada en la década de los noventa, fecha en la que nació la institución. Los estudiantes presentaban comportamientos generados por esta situación, como lo expuso uno de los entrevistados: "había muchos muchachos violentos, producto de lo que se vivía y hacía. Era delicado porque eran los hijos de los unos y de los otros" (entrevista 6). Esta situación generaba en la comunidad educativa una pasividad frente a la solución de los conflictos, puesto que la conducta de los estudiantes se justificaba en el contexto violento: "La verdad, muchos la tomábamos a la ligera, y es que cómo se iba a erradicar una conducta que está tan común y tenía su historial en la violencia" (entrevista 8).

Figura 5.1. **Resumen de las cuatro subcategorías obtenidas en el análisis de las entrevistas, para la categoría de origen del proyecto**



Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, se buscaba atender las situaciones de convivencia institucional por medio de la participación de la comunidad representada, en especial por la junta de acción comunal; así lo planteó el entrevistado 6: "los atendía la comunidad en general, a través de reuniones y charlas, y muchas veces la intervención de la junta, en los casos más graves". Esta situación se presentaba principalmente porque no existían protocolos de atención definidos para darle solución a los conflictos: "antes no existía ni siquiera un comité de conciliación" (entrevista 11). Como consecuencia de la falta de procesos para la atención de los casos de convivencia y del contexto institucional marcado por la violencia, la institución era percibida de manera despectiva a nivel municipal, como lo reveló el entrevistado 9: "pensaba que era muy aburridora porque me decían que allá pasaban peleando, que los alumnos no respetaban a los docentes y que no enseñaban mucho".

La segunda subcategoría, *inexistencia de proyectos de convivencia institucional*, mostró que la institución carecía de un proyecto de convivencia propio que gestionara los conflictos: "como tal no existía, cada director de grupo tomaba cartas en el asunto, hacíamos anotaciones, hablábamos con los implicados, etc." (entrevista 7). Sin embargo, existían proyectos externos que eran acogidos por la institución, como modelos para atender las situaciones que afectaban la convivencia institucional: "cuando lo iniciaron yo no hacía parte de ese proyecto, trabajaban con un proyecto Ariadna, liderado por la profesora Maribel" (entrevista 13). No obstante, el papel protagónico lo asumía el manual de convivencia, cuyo énfasis era sancionatorio; esto fue expresado de la siguiente manera: "se clasificaban las faltas en tipo, leve, graves y gravísimas, y se sancionaban de acuerdo con el manual de convivencia de la institución, [...] como tal no existía, se trataban los casos con el manual de convivencia" (entrevista 13).

En la tercera subcategoría, *dificultades en las relaciones interpersonales*, se encontró que la falta de diálogo entre los estudiantes y entre los docentes y los estudiantes generaba agresiones físicas y verbales: "era muy común ver a los estudiantes agredirse entre sí, ser groseros hacia los profesores, y la manera de sancionarse era incorrecta" (entrevista 8). De igual manera, el entrevistado 13 lo reforzó: "Se observa mucha falta de tolerancia y de diálogo entre los estudiantes, lo que llevaba a la violencia verbal y física". Como consecuencia de lo anterior, muchos de estos conflictos se resolvían fuera de la institución, al finalizar

la jornada. Otra forma en que se manifestaban las dificultades en las relaciones interpersonales era el acoso escolar, el cual afectaba la salud física y mental de algunos estudiantes: "Viví la experiencia de tener a alguien afectando tu salud física y mental, y es que solo el que vive y observa puede calificar" (entrevista 8).

Por último, la cuarta subcategoría, *falta de estrategias para la gestión del conflicto*, reveló la dificultad en los docentes de la institución para atender las situaciones que afectaban la convivencia: "noté que había factores que los maestros no llevaban a cabo, no tenían en cuenta para solucionar esos problemas, por eso no había tanta tolerancia y respeto" (entrevista 2). Finalmente, la participación de los estudiantes en la solución negociada de los conflictos era poca o nula: "no se tenía como en cuenta la opinión de todos los estudiantes a la hora de solucionar un problema" (entrevista 1); la entrevista 7 lo complementa de la siguiente forma: "uno como director de grupo afrontaba, escuchaba, analizaba y, si el caso era muy grave, reportaba a la directora".

Implementación de Gestores de Paz

Una vez culminado el proceso de análisis y categorización de la información, se hallaron cuatro subcategorías que responden a la transformación de la experiencia: primero, percepción externa de la institución; segundo, estrategias para la solución de los conflictos; tercero, participación de los estudiantes y la comunidad en la solución de conflictos; y, cuarto, mejora de la convivencia escolar (figura 5.2).

En la primera subcategoría, *percepción externa de la institución*, se develó que la disminución de la violencia y la agresión en el contexto externo posibilitó a los niños y jóvenes un ambiente familiar y social adecuado para la convivencia. Al respecto, un fragmento de la entrevista 6 lo expuso así: "La inicié a notar muy positiva desde la época en que el orden público inicia a cambiar, con él, inicia también a cambiar positivamente el comportamiento de los niños y jóvenes". El cambio logrado en el contexto institucional influyó en el mejoramiento de la percepción externa de la comunidad sobre los procesos educativos:

> Lo importante es que la institución ha venido avanzando, evolucionando de una manera extraordinaria en el tema de aprendizaje, convivencia, en el tema de los

Figura 5.2. **Resumen de las cuatro subcategorías obtenidas en el análisis de las entrevistas, para la categoría de transformación de la convivencia**



Fuente: elaboración propia.

> valores; entonces genera que este colegio crezca y tenga un reconocimiento municipal, departamental y nacional. Con este nuevo proyecto, la institución ha escalado un poco más allá sobre el tema de convivencia. (Entrevista 4)

La segunda subcategoría, *estrategias para la solución de conflictos*, permitió mostrar que todas las actividades que ha desarrollado la institución a partir el proyecto, con el propósito de pensar la convivencia institucional desde una postura de la gestión del conflicto, incentivaron que tanto maestros como estudiantes aprendieran diversas estrategias para la atención de los conflictos: "el proyecto inició a tener más estrategias de comunicación, allí se implementa el buzón, la mesa de conflicto y el orientador ayudó con el tema de autoestima" (entrevista 8). El diálogo tomó un papel protagónico y el tema de la convivencia se puso de moda entre estudiantes, docentes, directivos y comunidad. La organización y las rutas de atención ayudaron a tener mayor claridad en la regulación del conflicto y a promover las buenas prácticas de convivencia. Lo anterior llevó a reconocerle a los docentes el cambio en el manejo del conflicto y el aporte en este proceso: "Los profesores también juegan un papel muy

importante debido a que fueron cambiando su forma de solucionar los problemas, la forma de llevar a cabo el diálogo entre esos estudiantes y también los directivos" (entrevista 2). Las estrategias adquiridas durante la aplicación del proyecto se enfocaron en afrontar las situaciones que afectaban la convivencia escolar, más desde la prevención y promoción que desde la atención del conflicto, porque con la primera se evitaba llegar a la segunda.

La tercera subcategoría, *participación de los estudiantes y la comunidad*, mostró que la puesta en acción del proyecto Gestores de Paz facilitó la participación de la comunidad educativa en la construcción y el seguimiento de estrategias para atender las situaciones que afectaban la convivencia escolar. Esta participación se dio con los estudiantes gestores de paz, la comunidad estudiantil, la participación comunitaria y la comunidad educativa en general. Los estudiantes gestores fueron un grupo que participó de manera determinante en el desarrollo del proyecto: "Los gestores de convivencia desempeñan un papel importante ya que son los mismos estudiantes quienes saben cuáles son sus falencias, sus necesidades, y quién mejor que ellos para aportar su ayuda, conocimiento e ideas para mejorar estas falencias" (entrevista 4). Esta información también es referenciada por el entrevistado 3, quien mencionó lo siguiente:

> Como ejemplo tenemos a los gestores de convivencia, que su principal objetivo es promover el mejoramiento de la convivencia y la prevención de los comportamientos que afectan la realización efectiva de los derechos humanos a través de la potencialización de habilidades y estrategias en los estudiantes.

Sin embargo, la participación no se limitó a los estudiantes gestores de paz; también fue posible la participación de la comunidad estudiantil en la solución de las situaciones que afectan la convivencia institucional:

> para mejorar la convivencia institucional tuvimos la ayuda tanto de la comunidad social como la ayuda de la comunidad estudiantil, con los diferentes foros que se dieron en diferentes partes de aquí del barrio, además también porque la convivencia también se mejoró ya que los padres estuvieron más pendientes de los alumnos, cuando se dieron la semana de la convivencia o cuando se dieron marchas estudiantiles. (Entrevista 1)

Por su parte, los padres y líderes del barrio La Paz también tuvieron una participación en las actividades para mejorar la convivencia institucional: "La comunidad ha venido apoyando, en especial los padres, porque ellos son los primordiales en este proyecto. Porque la mayoría de los padres son egresados del colegio, desde ahí empieza el amor por el colegio" (entrevista 10). Finalmente, los procesos de participación de la comunidad educativa se afianzaron con el proyecto Gestores de Paz, porque, además de convocar a la comunidad externa, abrió el espacio a otros actores, quienes también tuvieron un papel importante en el desarrollo de la experiencia, como los practicantes de psicología que acompañaban el proceso, las bibliotecarias, los coordinadores de convivencia y el docente orientador:

> La institución ya estaba unida pero no se tenía en sí qué proyectos realizar, es por eso que cuando se creó el proyecto de convivencia, con líder y estructura planeada, cada profesor ayudó, cada estudiante dejó el silencio y los directivos junto al psicólogo iniciaron su lucha por una institución más educada. (Entrevista 8)

En la cuarta subcategoría, *mejora de la convivencia escolar*, se reveló que la convivencia se transformó positivamente a partir de la implementación del proyecto Gestores de Paz: se redujeron las situaciones de indisciplina, ocurrieron cambios en los comportamientos de los estudiantes y disminuyeron las peleas y agresiones; de igual forma, el fenómeno de acoso escolar también descendió: "era evidente que gracias a este proyecto hubo una reducción de situaciones de indisciplina. Los cambios en los comportamientos de los alumnos eran notorios una vez se contó con este proyecto" (entrevista 9). El proyecto también permitió consolidar las relaciones interpersonales basadas en el diálogo y el respeto entre estudiantes y con los docentes: "ya no existen tantos conflictos como antes, ya ahora los estudiantes llevan a cabo un diálogo en lo cual no existe tanta enemistad, ya no existe tanta pelea, bueno, ha mejorado demasiado" (entrevista 2). Toda esta transformación de la convivencia fue posible gracias a la implementación en el 2013 del proyecto Gestores de Paz, el cual es explicado en la entrevista 4 así:

> Es un grupo de estudiantes que está conformado por dos estudiantes de cada salón que se encarga de velar por el mejoramiento de la convivencia de la institución y que, a su vez, se encuentran capacitados para detectar fallas en la convivencia y cómo intervenir en estas, se encargan de reportar casos que perjudiquen la convivencia de la institución o el grupo en el cual se encuentran, incentivan a su grupo para que participen en el mejoramiento de la convivencia.

Si bien la estrategia de Gestores de Paz está focalizada en estudiantes, también cuenta con un grupo de docentes, practicantes y directivos docentes, e involucra en sus actividades a padres de familia, líderes de la comunidad e instituciones (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], Policía de Infancia y Adolescencia, entre otras), que permiten incidir con mayor eficiencia en la transformación de la cultura de convivencia escolar.

Impacto del proyecto

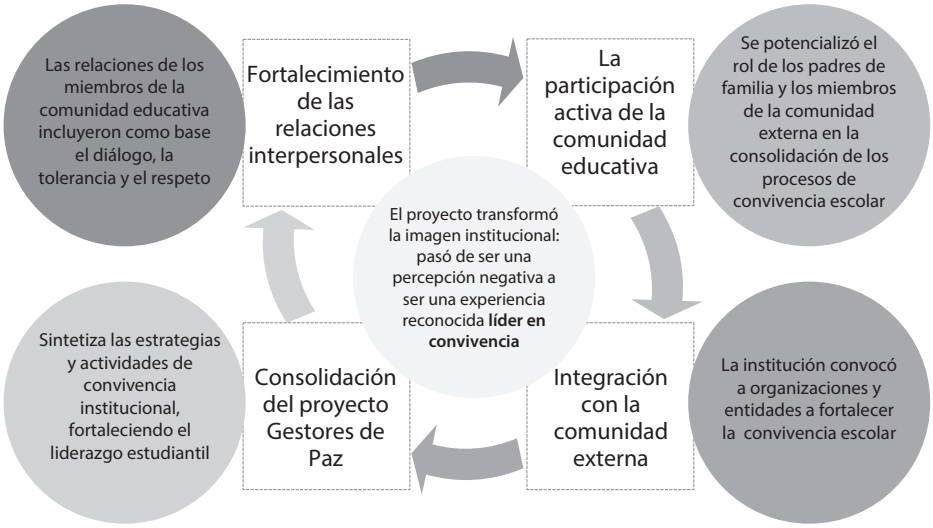
Como impacto del proyecto Gestores de Paz, se clasificaron los resultados en cuatro subcategorías: fortalecimiento de las relaciones interpersonales, participación activa de la comunidad educativa, integración con la comunidad externa y consolidación del proyecto (figura 5.3).

La primera subcategoría, *fortalecimiento de las relaciones interpersonales*, mostró que el proyecto Gestores de Paz logró transformar la manera como los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa en general se relacionaban entre sí: pasó de ser una interacción mediada por la agresión verbal y física a estar fundamentada en el diálogo, la tolerancia y el respeto:

> Anteriormente era muy común ver peleas al finalizar la jornada académica, incluso dentro de la institución el maltrato y la burla era pan de cada día y ahora es casi nula la violencia; hay casos de violencia como en cualquier comunidad, pero se trata desde el inicio para que luego no termine a golpes. Esa relación armónica tuvo efecto también en la interacción docente-estudiante, que anteriormente presentaba fallas de comunicación y respeto. (Entrevista 8)

El elemento central sobre el que se transforman las relaciones interpersonales es el cambio en el enfoque para la solución y atención de los conflictos,

Figura 5.3. **Resumen de las cuatro subcategorías obtenidas en el análisis de las entrevistas, categoría impacto del proyecto**



Fuente: elaboración propia.

pues se pasó de una atención reactiva sobre faltas y agresiones a una atención preventiva, en la que se trataban de gestionar las situaciones conflictivas; el entrevistado 3 lo expresó así: "Sí, principalmente he observado un cambio en las estrategias que recurren los estudiantes para solucionar sus conflictos en la institución", y un fragmento de la entrevista 13 lo complementa: "Cambios en la forma de manejar los conflictos, en la forma de tratarse y expresarse".

La segunda subcategoría, *participación activa de la comunidad educativa*, se presentó en dos formas concretas: la primera, permitió a la comunidad estudiantil ejercer un papel activo en la prevención y solución de los conflictos de la convivencia escolar: "El proyecto de convivencia ha tenido gran acogida en la institución, ha generado en los estudiantes que hacen parte del proyecto cierta responsabilidad y ganas de que la convivencia en la institución fluya de mejor manera cada día" (entrevista 5); la segunda, posibilitó la apertura a la comunidad en general para que se vincularan en actividades y estrategias concretas, en las cuales se fortalecía el rol de los padres de familia y del contexto institucional en la convivencia escolar: "Ha permitido la vinculación de los padres a las actividades que ayudan al mejoramiento del comportamiento de alumnos

indisciplinados en la semana de la convivencia" (entrevista 9). Los estudiantes, padres, maestros y directivos se vieron involucrados en los procesos institucionales de convivencia; el aporte de todos ellos fue decisivo en la forma como se planeaban y ejecutaban las semanas de la convivencia y las estrategias para el manejo del conflicto.

La tercera subcategoría, *integración con la comunidad externa*, revela cómo el proyecto y la comunidad educativa se integró con otras instituciones educativas y organismos municipales, como el ICBF, la Personería Municipal, la Policía de Infancia y Adolescencia, la Secretaría de Educación Municipal, entre otros, quienes fueron invitados a reflexionar y orientar los procesos de convivencia en la institución. Al respecto, el entrevistado 1 dijo lo siguiente:

> Los foros institucionales que se han llevado a cabo y en los cuales hemos invitado no solamente a la comunidad estudiantil, sino también a la comunidad social, además de este. También creo que la semana de la convivencia ha sido una de las actividades que más ha ayudado a que la comunidad tanto social como estudiantil nos podamos reunir y tengamos mejor convivencia y comunicación entre nosotros.

La cuarta subcategoría, *consolidación del proyecto Gestores de Paz*, demostró cómo el proyecto fortaleció un proceso de convivencia escolar que tiene reconocimiento a nivel municipal y nacional; esto ha transformado la imagen externa de la institución, como lo expresa un fragmento de la entrevista 9:

> El proyecto fue la base clave para tener una institución que, después de muchos años era catalogada como las peores, ahora sea líder en procesos que permiten tener una mirada distinta desde la manera de educar hasta ser garante de respeto y convivencia pacífica en el municipio.

Así mismo, el eje central sobre el que se fundamentó el proyecto Gestores de Paz fue la formación de docentes y estudiantes en procesos de convivencia escolar. El resultado de estos procesos de formación es la consolidación de relaciones interpersonales basadas en el diálogo, la tolerancia y el respeto, lo que se convierte en la base para la convivencia institucional; así lo manifestó

el entrevistado 4: "ya que estos [los docentes] se encuentran capacitados para manejar este tipo de situaciones y le darán el manejo adecuado y pertinente. También generar iniciativas y aportar ideas que ayuden a mejorar este proceso". Como consecuencia de la formación de estudiantes como gestores de paz, se fortaleció el liderazgo estudiantil fundamentado en las competencias socioemocionales y ciudadanas: "Eso fue lo maravilloso que viví del proyecto, porque de esos jóvenes y niños salieron grandes líderes activos y que se convirtieron en personeros, representantes y contralores, que salieron agradecidos y amando su institución" (entrevista 8).

Discusión

Se analizaron los hallazgos a la luz de los conceptos *cultura de paz* y *educación para la paz*, y se sintetizaron y agruparon en tres componentes: los proyectos de convivencia y la participación en la gestión de los conflictos, la convivencia escolar y las relaciones interpersonales y, por último, la influencia del contexto en las relaciones interpersonales y la integración de la comunidad en los procesos de convivencia.

Los proyectos de convivencia y la participación en la gestión de los conflictos

La Institución Educativa La Paz no tenía un proyecto de convivencia institucional que partiera de la cultura y el contexto del colegio para gestionar el conflicto; su metodología estaba basada en la atención de los problemas de convivencia desde una perspectiva punitiva. Sin embargo, la Ley 1620 del 2013 estableció la necesidad de flexibilizar el modelo pedagógico institucional, con el objetivo de proponer, analizar y visibilizar estrategias pedagógicas que mejoren la forma en que los estudiantes participan de la construcción del manual de convivencia y el proyecto institucional. La Ley 1620 guío la reconceptualización del manual de convivencia y, con este, el proyecto de convivencia; a partir de allí se enfatizó en la promoción de las buenas prácticas de convivencia y la prevención de la violencia. El modelo de gestión del conflicto fue determinante para la disminución de los casos de violencia, tal como lo plantea Fisas (2011), quien entiende que el conflicto puede ser transformado por la persona y las comunidades en algo

positivo y puede estimular la creatividad cuando se trabaja en la búsqueda de soluciones no violentas. El proyecto Gestores de Paz entendió que el elemento clave para mejorar la convivencia escolar y construir una cultura de paz estaba en la transformación de la manera en que el conflicto era visto, pues se pensaba en este como un error en las relaciones que, por tanto, debía evitarse a toda costa o eliminarse de tajo. No obstante, se logró comprender que este puede ser utilizado para el crecimiento de la diversidad, la clarificación de las relaciones y la generación de caminos adicionales de pensamiento.

Por otra parte, la vinculación de la comunidad educativa en el proceso de convivencia escolar fue fundamental para modificar los comportamientos y actitudes de los estudiantes que deterioraban la convivencia. También fue relevante la formación de los docentes y los estudiantes del proyecto Gestores de Paz en estrategias para la resolución de conflictos.

La *educación para la ciudadanía mundial* (ECM) es la respuesta de la Unesco a estos desafíos. Trabaja capacitando a los estudiantes de todas las edades para que comprendan que estos son problemas globales, no locales, y para que se conviertan en promotores activos de sociedades más pacíficas, tolerantes, inclusivas, seguras y sostenibles (Unesco, 2018, p. 2).

Así mismo se tuvieron en cuenta como referentes los estamentos y posiciones internacionales dispuestos en la Asamblea General de la ONU (2015), que afianzan el proyecto, encaminándolo hacia políticas mundiales de educación para una sociedad más pacífica e incluyente:

> La ECM es un área estratégica del programa del Sector de Educación de la Unesco y se basa en el trabajo de educación para la paz y los derechos humanos. Su objetivo es inculcar en los alumnos los valores, actitudes y comportamientos que apoyan la ciudadanía global responsable: creatividad, innovación y compromiso con la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible. (p. 18)

La convivencia escolar y las relaciones interpersonales

La Institución Educativa La Paz, a partir del 2013, estructuró e implementó el proyecto de convivencia escolar Gestores de Paz, cuyo objetivo es atender las

situaciones de convivencia desde la transformación de la cultura escolar. Este proyecto está alineado con los presupuestos planteados por Mayor (2003), quien propone que la paz se puede construir desde las instituciones educativas y programas oficiales a partir de la educación para la paz; esta apuesta debe ser intencionada, secuenciada y organizada para transformar la violencia que se vive en el mundo. Se reveló que este proyecto guarda una relación con la educación para la paz, porque tiene un objetivo claro, trabaja unos módulos con sus contenidos específicos, tiene unas actividades y estrategias dentro del currículo escolar y presenta unos resultados en la transformación del ambiente de convivencia escolar para poder alcanzar la paz.

El impacto más significativo logrado por el proyecto Gestores de Paz ha sido la transformación de las relaciones interpersonales de los miembros de la comunidad educativa, en especial las relaciones estudiante-estudiante y estudiante-maestro, que se armonizaron, al fundamentarse en el diálogo para la solución de los conflictos. Al respecto, Labrador (2000) propone que el resultado de los procesos de la educación para la paz es la modificación de la cultura de la violencia y la solución de los conflictos de manera violenta, es decir, al transformar esas prácticas emerge la cultura de la paz. Podemos establecer que el impacto que muestra el proyecto Gestores de Paz ha sido la modificación y transformación de la cultura escolar, la cual pasó de la solución violenta del conflicto a la solución dialogada de este.

La influencia del contexto en las relaciones interpersonales y la integración de la comunidad en los procesos de convivencia

El contexto externo de la institución estaba marcado por la presencia de grupos armados, los cuales usaban la violencia como forma de control social. Esta situación de vulnerabilidad social era introyectada por las familias y los estudiantes de la institución, quienes utilizaban esta misma práctica para resolver sus conflictos de convivencia escolar. Este fenómeno social en el que la comunidad asume la violencia como instrumento cotidiano para resolver los conflictos y relacionarse entre sí podría entenderse como una cultura de la violencia. Fisas (2011) amplía las características propias de este fenómeno:

> la cultura de la violencia impregna todas las esferas de la actividad humana [...] siempre con la función de legitimar tanto la violencia directa como la estructural, y por supuesto, la guerra, buscando siempre razones y excusas para justificar el uso de la fuerza y la práctica de la destrucción. (p. 7)

Se puede sintetizar al respecto que la cultura de la violencia se constituye en una red o cadena de prácticas que se tejen, que son difíciles de romper y que desembocan en una justificación de la violencia en sí misma, porque en vez de soluciones se buscan razones para violentar; así, el grupo social se encierra en un círculo de violencia, pues a cada acto de agresión se responde con otro acto de agresión sin poder concluirlo, porque de uno nace el próximo.

El proyecto Gestores de Paz ha logrado la participación y la integración de padres de familia y de la comunidad circundante en algunos procesos, especialmente en los de convivencia. Es decir, potencializó el papel de los padres de familia y los miembros de la comunidad, los empoderó y delegó liderazgo, lo que les permitió su integración en los diferentes eventos institucionales como asistentes, ponentes u organizadores en foros, concursos, encuentros deportivos, celebración del Día de la Familia, entre otros. Si bien hay una corresponsabilidad de todos estos actores (familia, escuela y comunidad), es importante el papel que el proyecto desempeñó en dicha integración. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2006), en los estándares básicos de competencias ciudadanas, refuerza esta situación al plantear que la formación para la ciudadanía es un trabajo de equipo y no hay que delegarlo solo a la escuela y la familia; también propone que se puede aprender en cualquier situación comunitaria, esto es, que las relaciones entre escuela, familia y comunidad están en una espiral, alimentándose y transformándose continuamente, por lo que el trabajo en equipo es fundamental para lograr los propósitos ciudadanos. La participación y la integración son pilares del proyecto Gestores de Paz; estos elementos han movilizado a la institución para su proyección local y nacional, y su gestión comunitaria.

Conclusiones

En la construcción del instrumento de investigación se organizaron tres cuerpos de preguntas semiestructuradas, las cuales apuntaban a cada una de las

categorías de análisis: origen, transformación e impacto del proyecto. En la primera categoría se lograron identificar las condiciones que propiciaron el proyecto de convivencia escolar Gestores de Paz, lo que arrojó como resultado cuatro aspectos: influencia del contexto, inexistencia de proyectos de convivencia escolar, dificultades en las relaciones interpersonales y falta de estrategias para la solución del conflicto. En la segunda categoría se describió la transformación de la convivencia escolar a partir de la implementación del proyecto, en cuanto a estrategias para la solución de conflictos, mejora de la convivencia institucional, participación de los estudiantes y la comunidad en la solución de los conflictos, y mejora en la percepción externa sobre la institución. En la tercera categoría se mostraron los impactos y resultados obtenidos por el proyecto: la participación activa de la comunidad educativa, la integración de la comunidad externa, la consolidación del proyecto Gestores de Paz y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

Por otra parte, se pudo reconstruir la experiencia del proyecto Gestores de Paz de la Institución Educativa La Paz, del municipio de Apartadó, a través de los hallazgos de las tres categorías referenciadas en los objetivos específicos. De esta manera, se estableció la relación del proyecto de convivencia con la construcción de una cultura de convivencia escolar fundamentada en los aportes teóricos de una cultura de paz, la cual busca que los cambios en los comportamientos de la comunidad se mantengan en el tiempo y que sean el soporte principal para su propia generación.

Finalmente, al realizar el proceso de investigación, los docentes involucrados en el proyecto, en especial en la fase metodológica, lograron reconstruirlo desde una perspectiva diferente, no solo como miembros del equipo de convivencia escolar, sino también como investigadores, quienes en el proceso se vieron avocados a consultar teorías y normativas que sustentaran el proceso. En el análisis de las entrevistas emergieron nuevas subcategorías, lo cual no hubiese sido posible sin un proceso riguroso de investigación.

Por último, a modo de sugerencia, el proyecto se fortalecería al desarrollar módulos de trabajo a partir de las subcategorías de análisis que surgieron en el proceso de investigación. Estos pueden orientar tanto las actividades propias de la convivencia como los procesos formativos que se llevan con los estudiantes gestores de paz, los docentes que forman parte del proyecto y los demás miembros de la comunidad educativa.

Referencias

Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Orbis*, *3*(7), 23-45.

Carvajal, W. y Acebedo, M. J. (2019). La prevención del conflicto en la gestión de la convivencia en ambientes escolares. *Temas*, *III*(13), 157-171.

Decreto 1965 del 2013, por la cual se reglamenta la Ley 1620 Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial* 48 910.

De Zubiría, J. (2005). *Inteligencias, talentos y educación. Lo que todos debemos saber.* Instituto Alberto Merani.

Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcció de Pau*, (20). https://novact.org/wp-content/uploads/2012/09/Educar-parauna-cultura-de-paz-por-Vicen%C3%A7-Fisas.pdf

Galeano, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. 2.ª ed. Fondo Editorial Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.

García, J. (2018). *Generación de una cultura para la sana convivencia escolar*. Santillana. https://rutamaestra.santillana.com.co/generacion-de-una-cultura-sana/

Gimeno Sacristán, J. (1992). Ámbitos de diseño. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 265-333). Morata.

Gómez, M. E. y García, D. (2018). La cultura de paz inicia con la educación en valores. *Estudios de Derecho*, *75*(165), 45-72. https://doi.org/10.17533/udea.esde.v75n165a03

Gutiérrez-Méndez, D. y Pérez-Archundia, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Revista Ra Mimhai*, *11* (1), 63-81.

Haavelsrud, M. (1976). *Educación para la paz: reflexión y acción* [ponencia]. Actas de la Conferencia Mundial del Consejo Mundial de Currículo e Instrucción. Universidad de Keele, septiembre de 1974.

Jares, X. R. (1995). *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. Cuadernos Bakeaz.

Jares, X. R. (2004). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia.* Popular.

Labrador, C. (2000). Educación para la paz y cultura de la paz en documentos internacionales. *Contextos Educativos*, *3*, 45-68.

Ley 1620 del 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial* 48 733.

Martínez, V. y Muñoz, F. (2004). Investigación para la paz. En M. López (Dir.), *Enciclopedia de paz y conflictos* (pp. 595-598). Universidad de Granada.

Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XX1*, (6), 17-24. http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/350

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Muller, J. (1983). *Significado de la no violencia*. CAN.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1999). Resolución 53/243. https://www.un.org/es/ga/62/plenary/peaceculture/bkg.shtml

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). Resolución n.° 70/L.1, del 18 de septiembre. https://undocs.org/es/A/70/PV.4

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1969). Algunas sugestiones sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos. Unesco.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2018). Resolución 39/3, 27 de septiembre. https://www.uasb.edu.ec/wp-content/uploads/2021/11/Congresos-Resolucion-CDH-PMEDH-4ta-etapa.pdf

Pinzón, G. (2019). *Educar para la paz: apuestas de los docentes para construir país*. Corporación Mixta para la Investigación y el Desarrollo de la Educación.

Sampieri, R., Fernández, C. y Batista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Sánchez Ortiz, J. y Sánchez Reales, J. (2018). Particularidades de la convivencia escolar en las escuelas del suroeste de Barranquilla. *Encuentros*, *16*(2), 92-116. http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v.16i02.1411

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Ediciones Morata.

Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos 1: los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina S. A.

Vázquez, R. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz* [tesis doctoral]. Universidad de Murcia. https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/28054

Zehr, H. (2007). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Good Books.

Capítulo 6. Factores asociados a la convivencia escolar: percepción de los estudiantes en una zona de posconflicto

Mario Antonio Euseche

En este capítulo se analizan los factores que impactan la convivencia escolar en una zona de posconflicto, por medio de una investigación mixta, utilizando la escala de convivencia escolar elaborada por Del Rey *et al.* (2017) y la entrevista semiestructurada. Se estudiaron aquellos que influyen en la convivencia escolar y se identificaron las situaciones comunes que la afectan. Se determinó que el factor que más perturba la convivencia es la disruptividad, entendida como las acciones que realizan los estudiantes e interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje. La acción que más se presenta es no dejar dar clase, seguida de no respetar las normas. Se concluye que la convivencia escolar es afectada positiva o negativamente por múltiples factores, pero para los estudiantes la gestión docente es el más importante: los escolares demandan mayor atención e interés de los docentes. Ante la ausencia de estos aspectos, los estudiantes pueden fomentar comportamientos disruptivos o de indisciplina para reclamar mayor atención.

Introducción

Colombia es un país que ha sufrido durante mucho tiempo la violencia del conflicto armado (Murillo, 2020); su historia ha estado marcada por el uso de armas y la violencia (Vargas *et al.*, 2018). Arauca es uno de los departamentos con más presencia del conflicto armado desde hace tres décadas; el municipio de Tame es el escenario con el mayor número de masacres, víctimas de minas antipersonas y desplazamiento forzado en el departamento (Fundación Ideas para la Paz,

* Para citar este capítulo: http://doi.org/10.51573/Andes.9789587985085.9789587985092.6

2014), hechos que dejaron varias personas afectadas. La población araucana creció en un contexto bélico, en el que la representación del poder agenciada por los diferentes actores armados permitió la naturalización e incorporación de la violencia y la guerra (Cifuentes, 2015) como mecanismos cotidianos para resolver los conflictos que se generan de la convivencia.

La convivencia es la integración, comunicación y toda forma de vida que se realiza en compañía de otra persona; es inherente a la condición de ser humano y surge de la necesidad de relacionarnos, comunicarnos, aprender y trabajar entre sí, teniendo en cuenta que desde el nacimiento se necesita de la cooperación, el cuidado y el trabajo de alguien para el desarrollo. Desde el origen de la humanidad, las familias han educado a sus hijos para la vida en comunidad (Bisquerra, 2008), ya que, desde temprana edad, se enseñan hábitos de convivencia, normas y códigos para la buena armonía en las relaciones familiares.

En efecto, la convivencia es un tema complejo, toca todas las dimensiones del ser humano, incluso las que se conforman en la institución educativa (Gallarado-Cerón *et al*., 2019). Entre algunas variables importantes para tener en cuenta que determinan la convivencia se encuentran la heterogeneidad de las familias, las relaciones al interior del hogar, la religión, la situación laboral de los padres y el compromiso con la crianza de sus hijos (Jares, 2006).

En relación con la variable *familia*, puede afirmarse que esta es la primera red social que tienen las personas para aprender a vivir en sociedad; es el contexto que provee de información al niño a través de la enseñanza de valores, el ejemplo del adulto, la comunicación y la satisfacción de necesidades, para que el niño aprenda y genere conocimiento acerca de cómo debe convivir con las demás personas. La familia es importante en la "construcción de la interacción social pacífica del niño con sus congéneres, la escuela, y particularmente el docente" (Gallarado-Cerón *et al*., 2019, p. 68).

Sin embargo, en la convivencia el grupo también desempeña un papel determinante, ya que incide en el comportamiento de las personas y hace que actúen de uno u otro modo. Esto se está intensificando con el uso de la tecnología y las redes sociales, como Facebook; los medios de comunicación, como la televisión; los elementos de ocio, como internet; y la música y algunas letras de canciones (Jares, 2006), con contenidos cargados de violencia, estereotipos, drogas, pandillismo, agresión hacia la mujer y discriminación.

Por otro lado, la escuela es el segundo contexto más importante en la vida de las personas, después de la familia: cuando el niño o niña ingresa, se convierte en estudiante, su contexto se amplía y debe necesariamente compartir con otras personas, cargando con su cultura, los valores y las pautas de crianza recibidas en casa. Estas diferencias, sumadas a la cantidad de estudiantes, a la rutina de las clases y a un contexto escolar desfavorable, son las que al momento de interactuar generan desavenencias que pueden llegar a afectar la convivencia escolar.

La escuela es un lugar complejo y su entorno tiene múltiples variables que pueden afectar la convivencia; al ocurrir esto en el aula, se incrementa el desinterés académico y las conductas agresivas, de indisciplina, antisociales y disruptivas (Ramírez y Justicia, 2006). Las conductas disruptivas son definidas como "un conjunto de comportamientos que deterioran o interrumpen el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula" (Ramírez y Justicia, 2006, p. 269).

Por otra parte, la convivencia escolar se genera en la comunidad educativa y en el contexto escolar, producto de la relación entre los miembros de dicha comunidad. La convivencia puede ser favorable o desfavorable, dependiendo de la interacción entre los estudiantes y el contexto. Sin embargo, los estudiantes que han vivido condiciones previas de conflicto y desplazamiento tienen mayor sensibilidad y vulnerabilidad frente a situaciones potenciales de conflicto y violencia escolar (Guerreo y Cepeda, 2016).

Teniendo en cuenta el contexto de posconflicto en el municipio de Tame, la escuela se presenta como una alternativa a las prácticas de violencia y genera espacios para una resolución distinta de los conflictos; a través de la promoción de la convivencia, se propician y se promueven relaciones sanas entre las personas, es decir, prácticas totalmente opuestas a la violencia.

No obstante, pese a la importancia de la convivencia escolar, a la preocupación que existe por parte de los docentes (Caballero, 2010; Guerreo y Cepeda, 2016) y a las leyes nacionales creadas para su fortalecimiento (Ley 1620 del 2013), se revela que la mayoría de las investigaciones son descriptivas y buscan conocer o explicar las causas por las que se afecta la convivencia. Son pocas las que exploran múltiples factores y tienen en cuenta la voz de los estudiantes; de igual manera, son escasas las investigaciones realizadas en contextos de conflicto o en el departamento de Arauca.

En consecuencia, de acuerdo con la preocupación que expresan los mismos docentes del grado sexto ante la coordinación de convivencia escolar, por la

convivencia y las situaciones que la vienen afectando, como apodos, juegos bruscos, empujones, golpes, entre otros (Guerreo y Cepeda, 2016), lo que perturba el desarrollo de la práctica pedagógica y forma enemistades entre compañeros, genera displicencia y desmotivación por los estudios, e incide en el rendimiento escolar y en la convivencia escolar, impidiendo que los docentes obtengan los resultados esperados, se realizó una investigación de metodología mixta, de tipo exploratoria y descriptiva, no experimental, cuyo objetivo fue analizar cuáles son los factores asociados a la convivencia escolar en los estudiantes. Como objetivos específicos se analizaron los elementos que influyen en la convivencia escolar, se identificaron cuáles son las situaciones comunes que la afectan en los estudiantes y se describieron los elementos que estos tienen en cuenta para afrontar esas situaciones.

Método

Este estudio abordó los procesos de convivencia en el contexto escolar del grado sexto de la Institución Educativa San Luis, donde, según los docentes, existe una mayor problemática. El estudio se desarrolló en dos fases, utilizando un enfoque mixto. La primera fase fue exploratoria (cuantitativa); para esto se aplicó un cuestionario, que permitió indagar el tema de la convivencia escolar en la población de estudio. La segunda fase fue de profundización (cualitativa). En entrevista abierta, se escuchó a los protagonistas y actores sociales implicados en el fenómeno social investigado, con el fin de describir la manera en que ellos entienden y conciben la convivencia escolar.

Participantes

La investigación se efectuó con 87 de los 93 estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa San Luis. De los 87 estudiantes, 55 eran niños (63,2 %) y 32 eran niñas (36,8 %), con edades entre diez y quince años (M [media estadística] = 11,97; DE [desviación estándar] = 1,125). La mayoría de los estudiantes eran del municipio de Tame y residían en el perímetro urbano.

Instrumentos

Se aplicó la escala de convivencia escolar elaborada por Del Rey *et al.* (2017), la cual permite describir la convivencia escolar desde la percepción de los estudiantes, a través de ocho factores: tres positivos —lo que significa que a mayor puntaje es mejor la percepción de estos factores por parte de los estudiantes—, gestión interpersonal positiva, red social de iguales y ajuste normativo; y cinco negativos —lo que indica que a menor puntaje es mejor la percepción de estos factores por parte de los estudiantes—, victimización, disruptividad, agresión, indisciplina y desidia docente. Esta escala tiene cincuenta ítems de tipo Likert, con cinco opciones de respuesta, de acuerdo con la experiencia o percepción del hecho a que hace referencia.

Procedimiento

Una vez seleccionado el grado, se solicitó permiso a los directivos de la institución educativa para la realización de la investigación, explicando los objetivos de esta. Los datos fueron recogidos de manera escrita por el docente investigador. Los estudiantes fueron informados del interés de la investigación, indicando que su participación era voluntaria y anónima. La investigación fue de riesgo mínimo: no representó ningún peligro para la integridad de los adolescentes y tuvo en cuenta las condiciones éticas de la Resolución 8430 de 1993, del Ministerio de Salud de Colombia.

Análisis de datos

Los datos se analizaron con el programa estadístico IBM SPSS, versión 25; se hizo análisis descriptivo (media aritmética), de dispersión (desviación típica) y de frecuencias (porcentajes) de la escala de convivencia escolar, en cada uno de sus ocho factores que la componen. Los ítems se agruparon en los ocho factores que busca conocer la escala.

En la segunda fase de la investigación (cualitativa), se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas a tres niños y dos niñas del grado investigado, lo que representa el 5,74 % de los estudiantes. Las entrevistas permitieron acercarse a la realidad social y educativa que se vivía en ese determinado momento por

causa de la convivencia escolar. Las entrevistas se efectuaron de manera individual, los estudiantes accedieron voluntariamente y fueron seleccionados de manera intencional. Tuvieron un promedio de nueve minutos. Se presentó una tendencia a responder rápido y de manera breve. Las respuestas fueron cortas, lo que muestra poca elocuencia, que puede deberse a la edad o al desconocimiento del tema investigado.

Se tomó como categoría de análisis los factores que afectan la convivencia escolar; esta categoría se dividió en ocho subcategorías: gestión interpersonal, victimización, disruptividad, red social de iguales, agresión, ajuste normativo, indisciplina y desidia docente. Estos son los ocho factores propuestos en la escala de convivencia escolar (Del Rey *et al.*, 2017). La triangulación se realizó entre la escala de convivencia escolar, la teoría y conocimiento científico del tema y las respuestas de las entrevistas realizadas.

Resultados

En la tabla 6.1 se pueden observar los estadísticos descriptivos de cada uno de los ocho factores de la escala de convivencia escolar.

Tabla 6.1. **Estadísticos descriptivos de los ocho factores**

	Número	Mínimo	Máximo	Rango potencial	Media	Desviación estándar
Sexo	87	1	2	(h-m)	1,63	0,48
Edad	87	10	15	(10-15)	11,97	1,12
Gestión interpersonal	80	21,0	43	(0-44)	33,82	4,77
Victimización	83	0	19	(0-24)	6,22	3,94
Disruptividad	83	3,0	18	(0-24)	10,87	3,51
Red social de iguales	77	7,0	36	(0-36)	23,96	4,90
Agresión	84	0	8	(0-16)	2,17	2,32
Ajuste normativo	85	9,0	20	(0-20)	16,36	2,85
Indisciplina	86	0	10	(0-16)	5,10	2,20
Desidia docente	85	0	13	(0-20)	3,73	3,17
Número válido (por lista)	63					

Fuente: elaboración propia.

El factor denominado *gestión interpersonal* (M = 33,82; DE = 4,77; alfa de Cronbach = 0,50) describe cómo los estudiantes perciben que se manejan las relaciones interpersonales en el colegio. Se puede apreciar que existe una buena percepción de gestión interpersonal por parte de los encuestados. De este factor, el ítem con más bajo puntaje fue "las familias se implican en las actividades escolares" (M = 2,09; DE = 1,40), seguido de "los profesores son respetados" (M = 2,76; DE = 1,16) y "hay buenas relaciones entre docentes y alumnos" (M = 2,82; DE = 1,13). Los ítems con mayor puntaje de acuerdo con los encuestados fueron "los profesores se llevan bien entre ellos" (M = 3,51; DE = 0,75) y "mis padres se llevan bien con mis profesores" (M = 3,48; DE = 0,88).

El factor *victimización* (M = 6,22; DE = 3,94; alfa de Cronbach = 0,62) describe la percepción de los estudiantes como víctimas de violencia escolar u objetos de comportamientos violentos, rechazos o insultos por parte de sus compañeros de colegio. De este factor, el ítem con el más alto puntaje fue "me han robado" (M = 1,98; DE = 1,44), seguido de "algún compañero me ha insultado" (M = 1,77; DE = 1,24). El ítem más bajo fue "he tenido miedo de venir a la escuela" (M = 0,22; DE = 0,621), seguido de "me he sentido amenazado" (M = 0,63; DE = 1,132).

El factor *disruptividad* (M = 10,87; DE = 3,51; alfa de Cronbach = 0,51) expresa la percepción de los estudiantes sobre comportamientos inapropiados por parte de sus compañeros, los cuales afectan el correcto desarrollo de la convivencia escolar y de las clases. Los ítems que más afectan este factor fueron "hay niños que no dejan dar clase" (M = 2,99; DE = 0,861) y "hay quienes no respetan las normas" (M = 2,22; DE = 1,078). La respuesta con mejor puntaje fue "dentro del colegio hay problemas de vandalismo" (M = 0,67; DE = 0,948).

El factor *red social de iguales* (M = 23,96; DE = 4,0; alfa de Cronbach = 0,58) detalla la manera en que los estudiantes encuestados consideran que están las relaciones entre compañeros al interior del aula. El ítem con más baja calificación en este factor fue "mis compañeros se interesan por mí" (M = 1,76; DE = 1,21), seguido de "mis compañeros me ayudan cuando lo necesito" (M = 2,44; DE = 1,09). Los ítems con mejor puntaje fueron "me gusta trabajar en equipo" (M = 3,15; DE = 1,041) y "siento que tengo amigos" (M = 3,08; DE = 1,112).

El factor *agresión* (M = 2,17; DE = 2,32; alfa de Cronbach = 0,56) representa las acciones intencionadas entre los estudiantes del salón, que tienen como fin ocasionar daño físico o psicológico; refiere si el encuestado ha sido el agresor o

el causante del daño. De este factor, el ítem con mayor puntaje fue "he golpeado a algún compañero" (M = 0,72; DE = 1,05), seguido de "he insultado a algún compañero" (M = 0,66; DE = 0,87). El ítem con menor puntaje fue "he amenazado o metido miedo a otra persona" (M = 0,19; DE = 0,52).

El factor *ajuste normativo* (M = 16,36; DE = 2,85; alfa de Cronbach = 0,54) representa las conductas que se espera que los estudiantes cumplan, para permitir el desarrollo de las prácticas pedagógicas, como respetar la opinión de los demás, pedir la palabra para hablar y cumplir las normas de convivencia. En este factor, el ítem con menor puntaje fue "pido la palabra y espero turno para hablar" (M = 3,05; DE = 1,12), y el mejor fue "aprendo" (M = 3,63; DE = 0,65).

El factor *indisciplina* (M = 5,10; DE = 2,20) se refiere a los actos que realiza el estudiante para contrariar las normas, como solo cumplir las normas que quiere, interrumpir la clase o hacer que le llamen la atención posiblemente por aburrimiento. El ítem con mayor puntaje en este factor fue "solo cumplo las normas que me convienen" (M = 2,22; DE = 1,68), y el ítem con menor puntaje fue "interrumpo las clases porque me aburro" (M = 0,26; DE = 0,51).

El factor *interés, gestión y resolución docente* (M = 3,73; DE = 3,17; alfa de Cronbach = 0,47) se refiere a las acciones que realizan los profesores y que de alguna manera afectan la convivencia, como tener normas injustas, explicar solo para los listos, hacer actividades tediosas y llevar las actitudes de los estudiantes como algo personal. Según los estudiantes, el ítem que más afecta este factor fue "hay profesores que castigan siempre a los mismos" (M = 1,28; DE = 1,29) y el que menos afecta fue "los profesores hacen actividades aburridas" (M = 0,53; DE = 0,77).

Discusión

La convivencia escolar tiene múltiples elementos; esta investigación seleccionó ocho factores, tres positivos y cinco negativos. De acuerdo con la percepción de los estudiantes, se observa que el factor que más afecta la convivencia es la disruptividad (M = 10,87; DE = 3,51), resultado similar al encontrado por Ramírez y Justicia (2006) en España, quienes también hallaron una mayor frecuencia de esta conducta. De este factor, las acciones que más se presentan son las que tienen que ver con "no dejar dar clase" (M = 2,99; DE = 0,86), seguido de "no respetar

las normas" (M = 2,22; DE = 1,08). Los estudiantes consideran que estas situaciones se presentan más, siendo la respuesta más seleccionada de este factor; esto demuestra interés por parte de algunos estudiantes por irrumpir el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje o, en algunos casos, no permitir la práctica pedagógica (Ortega y Rey, 2006).

La disrupción afecta la percepción que tienen los estudiantes de la convivencia escolar. Una pelea con golpes es bastante visible y saca a los educandos de la rutina escolar, al igual que interrumpir la práctica pedagógica a propósito. Es posible que lo anterior suceda para llamar la atención de los docentes o de los demás estudiantes, y tener protagonismo entre sus compañeros (Cruz, 2009), como lo señaló un entrevistado: "hay uno que pelea que, porque, uy, que él es el más interesante" (estudiante femenina [EF], catorce años). El objetivo de las acciones en este factor es no permitir que el docente realice su clase, puede ser por falta de respeto por parte de los estudiantes hacia los docentes, teniendo en cuenta que más de la mitad contestó que pocas veces son respetados (M = 2,76; DE = 1,16), sumado a que varios contestaron que solo a veces existen buenas relaciones entre profesores y estudiantes (M = 2,82; DE = 1,13).

En efecto, los mismos estudiantes identificaron que es necesario el respeto hacia los docentes para el proceso educativo; algunos reconocieron que no lo permiten: "usted le puede hablar a ellos y no hacen caso, siguen en las mismas" (EF, doce años); y en ellos la desobediencia es reiterada: "ni siquiera hacen caso, uno podría decir [...] pero no acatan las órdenes" (estudiante masculino [EM], doce años).

Tradicionalmente, la figura de autoridad en el aula era el docente, el cual era respetado por los alumnos, las relaciones eran verticales y había una clara distinción por su labor. Ese respeto ha disminuido: "no respetan, son muy groseros" (EM, trece años); así mismo, se observa una flexibilización de los valores que se deben enseñar en la familia, a causa de los cambios culturales, las sociedades cada vez más permeadas por el consumismo, el individualismo (Bravo y Herrera, 2011), la carencia de empatía —"algunos por ver a los profesores sufrir" (EF, doce años)— y por llevar la contraria —"ni del profesor, dicen silencio y como decirles silencio que hagan más ruido" (EM, doce años)—.

De la misma manera, el factor *red social de iguales*, en la percepción de los estudiantes, no es suficientemente bueno e incide directamente en el factor

anterior y viceversa. Al detallar los resultados de la encuesta, se observa que en este factor están más divididas las opiniones. Los estudiantes perciben que sus compañeros no se interesan por ellos (M = 1,76; DE = 1,21); la mayoría considera que ellos pocas veces los ayudan cuando lo requieren (M = 2,44; DE = 1,09) y solo a veces se llevan bien (55 %). Esto es una alerta que motiva el interés de las instituciones educativas en fortalecer: (1) la comunicación, ya que, como lo manifestó un entrevistado, el causante de la mala convivencia es "la mala comunicación" (EM, doce años); (2) el trabajo en grupo, teniendo en cuenta que a algunos alumnos "no le gusta que se le acerque" (EM, trece años), y (3) las relaciones entre los escolares, considerando que las relaciones e interacciones sociales entre estudiantes son indispensables en la comunicación y el respeto hacia los demás (López de Mesa-Melo *et al*., 2013).

Por otra parte, a diferencia de la *disruptividad*, que sus elementos son visibles, en el factor *victimización* pocos estudiantes se reconocieron como víctimas (M = 6,22; DE = 3,94). Para que un estudiante sea considerado víctima de violencia escolar, debe percibirse como objeto continuo de comportamientos violentos por parte de otros estudiantes (Povedano *et al*., 2011). Más de la mitad de los encuestados manifestaron no haber sido víctima de hechos referidos en la escala. Se desconoce si esto se debe a la llamada "ley del silencio", es decir, lo que sucede entre estudiantes al interior del aula debe reservarse entre ellos (Ortega y Rey, 2006). La actividad que más se presentó es que los han robado (M = 1,98; DE = 1,44) y fue común la actividad de insultarse como iniciador de mala convivencia —"cuando se empiezan a insultar" (EF, doce años)—; esto incrementa el conflicto: "hay unos que empiezan a insultar al otro; por decir uno le va a decir algo y ya empiezan 'ay, que usted es como bobo' […] entonces empiezan así y […] van hablándose más groseramente" (EF, doce años). En este factor, la conducta que más se presenta son los insultos (M = 1,77; DE = 1,24); se aprecia que los insultos son la violencia más habitual y se conocen como violencia verbal (Bravo y Herrera, 2011).

Pueden ser múltiples las causas que llevan a un estudiante a insultar a otro, como "la indisciplina, que uno manda a callar al otro y, entonces después se empiezan a insultar" (EM, doce años); la falta de diálogo y las diferencias: "los otros niños empiezan a insultar a los compañeros, cuando digamos les caen mal o no se llevan bien entre ellos" (EM, trece años); las conductas molestas por parte de

los demás compañeros y los conflictos no solucionados: "uno manda a callar al otro y el otro dice no sea metido, entonces ahí, entre uno empiezan todos a decir cállense y no atacan digamos que por el buen vocabulario, sino por las malas groserías" (EM, doce años); así, su intento de interacción es "agredir, atacar y humillar a una persona en un momento determinado" (Martínez, 2009, s. p.).

Puede que algunos estudiantes no consideren los insultos algo negativo como para reconocerse víctimas. En el contexto escolar, los apodos son reiterados y, en general, buscan la burla de las singularidades o defectos reales o inexistentes (Bravo y Herrera, 2011); también pueden ser usados como mecanismo de reforzamiento de identidad y pertenencia a determinado grupo. En este sentido, aunque los insultos tienen una denotación negativa, su fin es la cercanía, la familiaridad y la cohesión social; por lo tanto, en este contexto y bajo estos parámetros su connotación es positiva (Martínez, 2009).

Al igual que en el factor anterior, pocos estudiantes (M = 2,17; DE = 2,32) reconocieron realizar hechos de agresión: "sí, pero no digamos que de mayor grado los molesto, sí, pero pegarle así de a propósito duro, no" (EM, doce años); sin embargo, puede que las acciones de agresión no se lleven a cabo frente a los docentes y solo hasta cuando se vuelve un problema grande se hace evidente (Cid *et al*., 2008). La acción que más se presenta es haber golpeado a algún compañero (M = 0,72; DE = 1,05); los golpes son la violencia más manifiesta: "cada ratico se la pasan es peleando, diciéndole groserías al otro" (EF, catorce años). De acuerdo con las entrevistas, este tipo de agresión puede ser reactiva (Herrera *et al*., 2014), como respuesta por un daño real o imaginario: "porque uno le cogió el lapicero al otro y pues ahí de una vez comienzan a pelear, o porque dicen groserías al otro de una vez comienzan a pelear" (EF, catorce años). En el factor *victimización* lo que más se expresó por parte de los encuestados fue su percepción de que algún compañero los ha insultado; esto coincide con este factor, porque la segunda conducta de agresión que más se presenta es haber insultado a algún compañero (M = 0,66; DE = 0,87).

Por otra parte, la acción que menos perciben los encuestados en este factor es haber amenazado o causado miedo a otra persona. La amenaza es un acto de agresión que busca intimidar a otra persona y puede causar daño psicológico; es de las agresiones más comunes (Murillo y Román, 2011). Si en los factores *victimización* y *agresión* se presenta poco, puede significar que la convivencia escolar en el grado no es inadecuada.

En cambio, la mayoría de los encuestados manifestó realizar las conductas positivas que describen el factor *ajuste normativo*; el establecimiento de normas es importante para la convivencia, aunque la existencia de normas no garantiza su cumplimiento. Es una norma pedir la palabra para hablar, a pesar de que es la acción que menos realizan los estudiantes en este factor (M = 3,05; DE = 1,12). Las normas claramente establecidas son fundamentales en la relación e interacción escolar, con lo cual se observa un equilibrio con el factor *red social de iguales*; así, no solo son importantes las normas, sino su visibilización a través de la promoción y el acompañamiento de estas.

Con relación al factor *ajuste normativo*, los entrevistados entienden que para la correcta armonía es necesario el cumplimiento de las normas, "dejarle dictar clase a los profesores, no ponerle apodos" (EM, trece años), puesto que la acción de convivir es reconocer que los actores de la convivencia son susceptibles a un conjunto de normas, cuyo fin es favorecer la interacción y prevenir el conflicto (López de Mesa-Melo *et al*., 2013).

Por el contrario, algunos estudiantes refirieron que llevan a cabo acciones descritas en el factor *indisciplina* (M = 5,10; DE = 2,20). La disciplina y el orden son esenciales para la buena convivencia escolar (Ortega *et al*., 2013); no obstante, aunque la disciplina es importante para la práctica pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje, los términos *disciplina* o *indisciplina* no aparecen en la Ley 1620 del 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, a pesar de que es una palabra bastante usada en el contexto escolar, tanto por docentes como por los mismos estudiantes. La indisciplina, de acuerdo con Ortega y Rey (2006), "se refiere al comportamiento de un alumno o alumna que se opone a las normas establecidas y no las cumple por cualquier razón, ya sea porque las desconoce o ya porque no está de acuerdo con ellas" (s. p.). Del factor *indisciplina* lo que más se presenta es que los estudiantes solo cumplen las normas que les convienen (M = 2,22; DE = 1,68); al 57 % de los estudiantes les han llamado la atención por algún hecho relacionado con la disciplina y hay unos estudiantes a los que siempre pasan por esta situación (5 %). Lo anterior puede significar que existen estudiantes que constantemente se ven involucrados en acciones de indisciplina.

Es importante resaltar del factor *indisciplina* que algunos estudiantes (7 %) respondieron siempre o muchas veces "porque me aburro"; esto puede ser una

razón para que los estudiantes se opongan a las normas como mecanismo para que ocurra algo diferente en el aula y los saque de la rutina. Posiblemente, el tedio los lleva a realizar actos contrarios a las normas establecidas, como recochas, hacer bromas, pararse del puesto, hablar demasiado, no prestar atención y hablar con el compañero, "porque a los otros le gusta la roña" (EF, doce años); con roña se refiere a "molestar, seguir el juego así para que sigan fastidiando" (EF, doce años). Los sucesos de indisciplina se asocian en el aula o institución con las relaciones pedagógicas, así como con el método de enseñanza, la utilización de los recintos (Palomino y Dagua, 2009) y el conocimiento de las normas. Molestar es una manera de evitación: "pues la verdad yo a veces tampoco hago caso" (EM, trece años); más que entorpecer la práctica pedagógica, el objetivo es salir del aburrimiento.

Por otra parte, el factor *gestión interpersonal* se describe con once ítems positivos; estos encierran el tipo de relaciones que se pueden dar al interior de una institución educativa, como las relaciones entre profesores, entre profesores y estudiantes, y entre padres y docentes. Los encuestados perciben que existe una buena gestión interpersonal. Dentro de los ítems hay unos que es necesario considerar, por ejemplo: algunos estudiantes expresaron que solo a veces (37,9 %) los docentes son respetados. En las entrevistas se revela que hay algunos docentes que no generan respeto a los estudiantes: "como el profesor es todo relajado, entonces ellos lo tiran de recocha; ahorita se cayó un niño y [nombre de un estudiante] gritó, el profesor le dijo que hiciera silencio, y seguía, y empieza uno y empiezan todos" (EM, doce años).

La falta de respeto es comprendida por algunos estudiantes como provocaciones de indisciplina y generación de conflictos, y se debe a la falta de gestión por parte del docente: "porque los profesores [...] se dejan de los chinos, [...] se dejan insultar, [...] ahí es que ellos van formando más y van diciendo más palabras, pues ellos dirán 'no, pues, como el profesor no me dice nada, pues entonces yo sigo haciendo lo mismo'" (EF, doce años); de igual manera, algunos refirieron que los profesores necesitan ser un poco más rigurosos a la hora de exigir: "que el profesor como que sea más exigente, porque él dice por favor y no le ponen cuidado" (EM, doce años).

Lo anterior coincide con lo que algunos estudiantes (32 %) señalaron: solo a veces hay buenas relaciones entre profesores y alumnos, lo que revela que algunos

de los encuestados consideran que las relaciones de los profesores con los estudiantes no son lo suficientemente satisfactorias, seguro por otras conductas que tienen que ver con la gestión e interés de los docentes hacia los educandos.

Durante el desarrollo en la etapa adolescente, se van actualizando las figuras de apego. En la fase educativa, los docentes pasan a ser una figura de apego secundario; los vínculos favorables entre estudiantes y docentes son fundamentales en esta etapa, por lo cual los estudiantes pueden usar conductas disruptivas o de indisciplina como mecanismo para llamar la atención (Potocnjak *et al*., 2011).

Se destaca que los estudiantes consideran que las familias no se implican en las actividades (M = 2,09; DE = 1,40) y, en general, perciben la ausencia de la familia en el proceso educativo; esto puede tener múltiples razones, como la cantidad de familias monoparentales que existe en la institución, el escaso tiempo que los padres dedican a sus hijos por actividades laborales, la desatención y desinterés que algunas familias muestran por la educación de los niños y niñas, entre otras. La vinculación de la familia a las actividades educativas es un factor que previene la violencia y evita que se afecte la convivencia escolar. La familia tiene un papel importante en el mejoramiento de la sana convivencia en la escuela (Gallarado-Cerón *et al*., 2019); su apoyo es necesario para el crecimiento personal de los estudiantes y la adquisición de habilidades sociales ineludibles en la convivencia (López de Mesa-Melo *et al*., 2013).

Así mismo, respecto al factor *interés, gestión y resolución docente*, la mayoría respondió que nunca suceden los hechos descritos en este factor; sin embargo, esta mayoría no es absoluta, lo que indica cierto inconformismo en la gestión docente que llama la atención. Unos pocos estudiantes (13 %) indicaron que a veces hay niños y niñas a los que los profesores les tienen rabia; esta percepción puede deberse a la mala gestión y la falta de estrategias para el manejo de los conflictos por parte del docente (Guerreo y Cepeda, 2016). Ante una mala actitud en el proceso educativo, los estudiantes pueden tomarlo de manera personal, interpretando enfado por parte de los docentes, sumado a que algunos (7 %) consideran injustas las normas de los profesores. Esta interpretación puede suceder por la mala acción del docente ante los hechos de indisciplina o porque no hacen nada para solucionar el problema, como lo refiere uno de los estudiantes:

> me parece que a la profesora [la estudiante menciona su nombre] y al profesor [la estudiante menciona su nombre], uno le va a decir algo, pero el profesor no deja que uno le diga, dice "silencio, vaya para el puesto"; y que días a mí me estaban insultando, entonces yo dije "profesor, yo me voy a ir para [la estudiante menciona el nombre de la coordinadora de convivencia]", entonces el profesor no dejó salir y dijo "no, no que para coordinación no, vaya más bien y siéntese" y me toco ir a sentarme. (EF, doce años)

Los estudiantes también perciben que la gestión docente es esencial para la buena convivencia. Respecto al actuar docente, consideran que deben escucharlos más e interesarse por lo que ellos manifiestan: "escuchándonos, no diciéndonos 'vayan siéntense' y preguntando a los estudiantes y escuchándonos también" (EF, doce años). Los conflictos entre escolares deben atenderse de inmediato desde la acción deontológica docente, antes de que se conviertan en un factor de riesgo que afecte la convivencia. De acuerdo con Ortega *et al.* (2013), "fenómenos de intimidación, abuso, acoso, exclusión social podrían multiplicar su efecto cuando los docentes muestran comportamientos descuidados y poco eficaces" (p. 94).

Finalmente, algunos estudiantes (15 %) afirmaron que a veces los profesores hacen actividades aburridas, lo que coincide con quienes responden que se aburren en el factor *indisciplina*; esto es importante, dado que estos hechos incurren en la indisciplina, lo que a su vez afecta a la convivencia y, por ende, las relaciones sociales entre los estudiantes. Los problemas de convivencia no solo tienen que ver con las conductas disruptivas o la indisciplina, sino además con la poca motivación y la falta de relación y comunicación con los docentes (Cangas *et al.*, 2007).

Conclusiones

La convivencia escolar es afectada positiva o negativamente por múltiples factores; cada uno de estos tiene unas conductas que impactan en la convivencia escolar. Las conductas no son aisladas, sino que se relacionan unas con otras, y se observa que un factor incide en otro. En esta investigación se halló que el factor que más afecta la convivencia escolar en el grado sexto es la disruptividad,

posiblemente para interrumpir la clase. Lo anterior expone la falta de cooperación e implicación por parte de algunos estudiantes para el desarrollo de la labor educativa, así como la pérdida de autoridad y respeto hacia los docentes, siendo esta necesaria para el correcto funcionamiento del aula (Cruz, 2009). Por estas razones, es necesario prestar atención al factor de la disruptividad, el cual, entre otros, genera problemas en las relaciones interpersonales entre estudiantes y en la comunidad educativa en general.

Las relaciones interpersonales son fundamentales y transversales en todos los factores de la convivencia escolar; así, la carencia de buenas relaciones puede desencadenar un sinnúmero de conductas que afectan la convivencia. Para esto es imprescindible la comunicación; de acuerdo con Wiemann (2011), "las relaciones interpersonales competentes son fruto de una comunicación apropiada y eficaz" (p. 16). Por lo anterior, es necesario fomentar el diálogo y la comunicación entre estudiantes, lo que contribuye a mejorar las relaciones entre ellos; este debe ser un trabajo constante por parte de los docentes y seguramente se verá reflejado en el mejoramiento de la convivencia.

Los insultos aparecen constantemente en el aula y funcionan como detonantes para las agresiones, afectando la convivencia, por lo cual los docentes deben conocer quiénes utilizan los insultos para comunicarse y por qué lo hacen; de este modo, es importante educar en comunicación asertiva.

La familia es fuente de apoyo, mantiene la unión, los valores y los límites emocionales. El escaso interés familiar, sumado a las deficientes relaciones de los docentes con el estudiantado, puede ser un factor detonante de una mala convivencia en el aula. El apoyo familiar ayuda al crecimiento personal y al incremento de habilidades sociales necesarias para la convivencia escolar (López de Mesa-Melo *et al*., 2013); por lo tanto, los docentes deben recordar que "parte de la labor del docente es tender puentes entre la Institución Educativa y la familia" (Gallarado-Cerón *et al*., 2019, p. 69).

La gestión docente es más importante para los estudiantes que las acciones que impactan negativamente la convivencia. Sin embargo, se observan manifestaciones de rechazo hacia la labor docente: los escolares consideran que los docentes no hacen un buen trabajo, ni lo suficiente para atenderlos y escucharlos a todos. Esto seguramente causa una frustración entre los estudiantes, teniendo en cuenta que los profesores son figuras de apego secundarias, de quienes los

educandos esperan más interés, comprensión, entendimiento y mejor comunicación con ellos. Los estudiantes tienden a apreciar y valorar más estos aspectos que la misma práctica pedagógica. Por lo anterior, es importante que los docentes realicen una buena gestión, entendiendo el conflicto como algo natural y como una oportunidad (Caballero, 2010), ya que, de acuerdo con Gallarado-Cerón *et al.* (2019), el conflicto hace parte de la convivencia escolar, y la escuela y el docente deben prepararse para afrontarlo.

En conclusión, las instituciones educativas están llamadas a generar espacios de interacción y convivencia sana, haciendo partícipe a toda la comunidad educativa y, de manera especial, a los docentes, para que tengan en cuenta estos factores que afectan la convivencia y puedan articularlos e incorporarlos en la práctica pedagógica, y así responder a las problemáticas y exigencias de los estudiantes en relación con la convivencia escolar, el reconocimiento y el respeto del otro.

Referencias

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional.* Wolters Kluwer.

Bravo, A. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria: las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (1), 173-212.

Caballero, G. (2010). Convivencia escolar: un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, (3), 154-170.

Cangas, D. A., Gázquez, J., Pérez-Fuentes, M., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, *19*(1), 114-119.

Cid, H. P., Díaz, M. A., Pérez, M., Torruella, P. M. y Valderrama, A. M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería*, *14*(2), 21-30. https://doi.org/10.4067/S07179553200800020004

Cifuentes, P. M. (2015). Niñez y juventud, víctimas del conflicto armado: retos para el trabajo social. *Tendencias & Retos*, *20*(1), 161-177.

Cruz, A. (2009). Como tratar la disruptividad y la aparición de conflictos en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas*, (25). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/

ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_25/ANTONIO_CRUZ_FERNANDEZ02.pdf

Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. R. (2017). Desarrollo y validación de la escala de convivencia escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, *16*(1), 1-11. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec

Fundación Ideas para la Paz. (2014). *Dinámicas del conflicto armado en Arauca y su impacto humanitario*. https://www.files.ethz.ch/isn/183807/04.07.2014.pdf

Gallarado-Cerón, B., Hernández-Zuluaga, G., Monsalve-Giraldo, M. y Barrientos-Burgos, H. (2019). Convivencia, conflicto y pacto: hacia la construcción participativa de escenarios de convivencia escolar. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, *3*(5), 62-75. http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030504

Guerreo, H. R. y Cepeda, M. (2016). Uso de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar de jóvenes vulnerables. *Revista de Pedagogía*, *37*(101), 57-79.

Herrera, K., Rico, R. y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, *12*(2), 7-18.

Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Graó.

Ley 1620 del 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial* 48 733.

López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F. y Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, *16*(3), 383-410.

Martínez, L. J. (2009). Los insultos y palabras tabúes en las interacciones juveniles: un estudio sociopragmático funcional. *Boletín de Lingüística*, *21*(31), 59-85. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897092009000100003&lng=es&tlng=en.

Murillo, J. y Román, M. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista Cepal*, (104), 37-54. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11458

Murillo, S. N. (2020). Comportamientos prosociales para mejorar la convivencia escolar en las instituciones educativas de Colombia. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *4*(15), 297-308. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616796420200003000012&lng=es&tlng=

Ortega, R. R. y Rey, A. R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Avances en Supervisión Educativa*, (2), 1-18. https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/202

Ortega, R. R., Rey, A. R. y Casas, B. J. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *6*(2), 91-102.

Palomino, L. M. y Dagua, P. A. (2009). Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula. *Revista de Investigaciones UNAD*, *8*(2), 199-221. https://doi.org/10.22490/25391887.643

Potocnjak, M., Berger, C. y Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psykhe*, *20*(2), 39-52.

Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, *20*(1), 5-12.

Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, *9*(4-2), 265-290.

Resolución 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF

Vargas, C. N., Vargas, G. A. y Fagua, G. S. (2018). Paz y convivencia escolar: una experiencia en Ciudad Bolívar. *Inclusión y Desarrollo*, *6*(1), 3-15. https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.1.2019.3-15

Wiemann, M. (2011). *La comunicación en las relaciones interpersonales*. Vol. 9. Editorial UOC.

Capítulo 7. Atajos y senderos: la literatura como intersección ciudadana[*]

Irleni Milena Corredor Robles

El presente capítulo derivó de un proceso de investigación enfocado en la acción social de la literatura, específicamente en el ámbito pedagógico. En este se aborda el texto literario como vehículo fundamental para la formación ciudadana en la educación actual de niveles básico y medio, a través de la revisión de fuentes bibliográficas relacionadas con el ideal de ciudadano del mundo de Martha Nussbaum y la experiencia estética lectora. A partir de esto, se propone la clase de literatura como mecanismo que permite pensar profundamente las maneras en que se llevan a cabo las relaciones intersubjetivas ciudadanas, donde la lectura de textos literarios opera como un espacio de reflexión y crítica, que posibilita la formación de individuos pertenecientes no solo a un terreno local o nacional, sino a un mundo universal, complejo e interrelacionado. De esta forma, se recalca en la importancia de continuar fortaleciendo la idea de una educación preocupada por encontrar nuevas maneras de asumir y comprender la diferencia.

Introducción

El panorama de las sociedades que hemos conformado los seres humanos, a lo largo de la historia, ha estado impregnado de fenómenos violentos, que involucran desde diversas manifestaciones de discriminación humana, hasta guerras atroces. Sin embargo, y pese a que se trata de una problemática de antaño, en la actualidad sigue siendo urgente pensar sobre el tema y, en especial, proponer

[*] Para citar este capítulo: http://doi.org/10.51573/Andes.9789587985085.9789587985092.7

senderos alternativos en pro de la convivencia, pues nos hemos etiquetado, separado y maltratado de tantas formas, que el mundo, para muchos, ha llegado a ser un lugar inhabitable.

Ante esto, la educación tiene enormes responsabilidades, pues debe ser uno de los aparatos sociales más comprometidos en la búsqueda de mecanismos que accionen y fortalezcan de manera significativa los lazos de convivencia entre los seres humanos. La educación actual debe esforzarse por permitirle a sus estudiantes "expandir sus conocimientos sobre otros modos y gentes, tanto con el fin de establecer una comunicación respetuosa sobre asuntos de importancia, como para seguir reflexionando sobre sus propias opiniones acerca de lo que es mejor" (Nussbaum, 2005, p. 320). Así, la tarea educativa, más allá de los contenidos de aprendizaje, debe procurar cultivar en los estudiantes el sentido diverso y múltiple de la existencia humana, y en esto la literatura puede aportar significativamente.

En relación con lo anterior, de acuerdo con Rosenblatt (2002), la literatura es "una de las instituciones de nuestra cultura que transmiten imágenes de conducta, actitudes emocionales en torno a diversas relaciones sociales, y estándares sociales y personales" (p. 245). Por consiguiente, en este trabajo se plantean las obras literarias como dispositivos mediadores en la formación ciudadana, en cuanto permiten ampliar las maneras de ver y comprender la existencia de los seres humanos y, a la vez, ser posibilitadoras de empatía, fenómeno imprescindible para la ciudadanía de hoy.

La necesidad de este tema de investigación surgió de mi interés, personal y profesional, por reflexionar epistemológicamente sobre el uso de obras literarias como acompañamiento fundamental en la formación integral de mis estudiantes. Como profesora de Lengua Castellana y Humanidades, y como ciudadana, he visto la necesidad de comprender con detalle cómo se dan las relaciones interpersonales en el mundo contemporáneo, donde históricamente la discriminación y la injusticia han sido protagonistas de grandes barbaries.

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo resulta de un proceso de investigación enfocado en la línea de acción social de la literatura, específicamente en el marco de lo pedagógico. Un proceso de nivel de posgrado que, a través de la revisión de fuentes bibliográficas sobre ciudadanía y literatura, junto con el análisis crítico e interpretativo de la obra de la escritora Gloria Anzaldúa, me

permitió proponer el campo literario como vehículo fundamental en la formación del ideal de ciudadanía mundial. Para ello, presto especial interés en el papel del docente de literatura de educación básica y media, así como en los mecanismos que, desde los atributos del texto literario, le permitirían el desarrollo de habilidades como la empatía y la justicia social en sus estudiantes.

De este modo, el texto parte de la reflexión en torno a la ciudadanía actual, sustentada en las posturas críticas de Susan Sontag y Luce Irigaray sobre nuestros fallidos intentos de imaginación y empatía, a partir de la realidad que vivimos día a día; en seguida, se aborda el papel de la educación en la formación de ciudadanos del mundo, bajo el ideal de Martha Nussbaum, para llegar a la contribución de la literatura en este campo formativo, en la que se hace un especial énfasis en el papel del docente de literatura y la selección de obras literarias; finalmente, se proponen dos mecanismos que posibilitarían el desarrollo de las habilidades de un ciudadano mundial, a partir de la lectura de textos literarios: la teoría transaccional de Rosenblatt y el desarrollo de la empatía a través de la imaginación narrativa, expuesta por Nussbaum.

Se puede observar, entonces, que el aporte de este trabajo para el escenario pedagógico, preocupado por las humanidades y, por lo tanto, por la formación cívica, se basa en el planteamiento de una ruta en construcción, que permite percibir la literatura como un prisma revelador de las múltiples formas de la existencia humana, el cual, acompañado del cuestionamiento constante, la indagación profunda y el reconocimiento de la diferencia, puede originar otras formas de comprensión entre seres humanos.

Ciudadanía deformada

El respeto, visto más allá de lo axiológico, tiene implicaciones que trascienden la ética y la moral; así, no basta con reconocer que el otro existe porque se le ve y porque se sabe que tiene derechos y deberes. En palabras de Irigaray (1998), "respetarte exige que no me limite a lo sentido, que me rehúse a ser solo conmovida por ti" (p. 59), porque "cuando la relación con el otro se reduce a la sensación, al simple afecto [o afectación], el otro, aun cuando sea activo, se convierte en un objeto, pierde sus cualidades de sujeto" (p. 53).

Usualmente pensamos que el otro es reconocido solo cuando es mirado, escuchado, tocado. Nos hemos limitado a los sentidos y en torno a ellos actuamos,

sin preocuparnos mucho por aquello que se nos escapa de la vista, del tacto, del oído, pero que habita en profundidad al ser humano: una amalgama de saberes y emociones que bien podrían ser experimentados con otros sentidos, como el sentido de la humanidad o de la comprensión, incluso de la intuición.

En términos de ciudadanía, las sensaciones que captan nuestros sentidos construyen una especie de barrera con el otro. Permiten reconocerlo en su diferencia, pero la respuesta ciudadana estaría ligada a un impulso solidario temporal, no a un carácter humano trascendental. Limitarnos a la sensación sería establecer cada vez más la diferencia entre el otro y yo; si la expandimos a la percepción, comprenderemos, más allá del yo y del otro, un nosotros. "La percepción puede ayudar a la construcción de la intersubjetividad; la sensación, por el contrario, tiende a abolir a uno de los dos sujetos y a reducir a ambos a un juego de fuerzas más o menos individualizadas y controladas" (Irigaray, 1998, p. 56).

Respetar no la imagen que se ve, sino al sujeto que la habita. Para alcanzar este ideal, tal vez sea otro el camino, uno en el que la ciudadanía se establezca como una relación sujeta a la existencia física y a la comprensión, en tanto puente que permite percibir y respetar también lo que no es visible del otro. Este concepto de ciudadanía implica una pedagogía que enseñe a percibir más allá de lo inmediato, a percibir desde el "sentido de la humanidad"; al respecto, la educación tiene mucho que aportar. Sin embargo, la vida real muchas veces se asemeja a la dragalina que destruye, rompe y violenta, condenando a muchos a lo ínfimo, la exclusión y el anonimato, fuentes de origen de los grandes vejámenes humanos. Somos el producto de una ciudadanía deformada que presume de su intelectualidad, avances tecnológicos y evolución, pero que sigue cultivando ciudadanos con ideas peligrosas, reducidos a las cifras e indiferentes ante el dolor del otro.

Reducción a la cifra

"El hábito del economista de reducirlo todo al cálculo, combinado con la necesidad de una teoría simplista de los actos humanos, crea una tendencia a ver cálculos por doquier, en vez de compromiso y comprensión" (Nussbaum, 1997, p. 53). En esto han incidido tanto los organismos gubernamentales como la misma sociedad, que se dejó arrastrar, con pocas posibilidades de retorno, hacia un materialismo desenfrenado.

Acumulamos datos, formamos parte de una cifra que nos estudia superficialmente, que nos ofrece soluciones numéricas, como si la esperanza se pudiese contar o la felicidad cupiese en un indicador. Nos identifica un número, no el amor que nos desvela, ni la inquietud que nos abruma o la idea que nos impulsa:

> por su resolución de ver solo lo que entra en los cálculos utilitaristas, la mente económica es ciega: ciega a la riqueza cualitativa del mundo perceptible, a la individualidad de las personas, a sus honduras interiores, a sus esperanzas, amores y temores; ciega a lo que es vivir una vida humana y tratar de infundirle sentido humano. Ciega, ante todo, al hecho de que la vida humana es algo misterioso y extremadamente compleja, algo que exige ser abordado con facultades mentales y recursos lingüísticos que sean adecuados para la expresión de esa complejidad. (Nussbaum, 1997, p. 54)

En la ciudadanía deformada, los seres humanos nos hemos convertido en máquinas que fabrican materia, en objetos que se ordenan de forma alfabética en la comunidad. Somos un número que no soporta el peso de soñar, amar, sufrir, decaer…

Indolencia por el otro

Sucede que también presumimos de la solidaridad y compasión por nuestros semejantes, pero la realidad es que muchas veces estos sentimientos se quedan en un tipo de sensiblería, que acompaña por un momento el dolor ajeno y al doblar la esquina se olvida. Oramos, hacemos obras de beneficencia y damos limosnas: ahí termina la fraternidad mundial. No nos despojamos del verdadero prejuicio, ni nos arriesgamos a que la piel se incruste o el vientre sienta.

La complejidad de ser solidario y fraterno no se nos ha inculcado, ni la hemos buscado por alquimia propia. La aparentamos. Creemos sentir el sufrimiento del otro, pero las alas se nos queman en el primer intento. Somos el concepto de ciudadanos retratados por Adam Smith (citado en Nussbaum, 1997): "personas apasionadas por el bienestar de los demás, pero que no se insertan desmedidamente entre el cuadro que contemplan" (p. 110). Estamos comunicados e interconectados, de tal manera que enterarnos de lo que sucede en el mundo parece

ser más sencillo. Para conocer las calamidades del salvajismo humano, basta con prender una sola emisión de noticias y allí aparecen el horror, la guerra, la violación, la sangre, la brutalidad, la degradación, la infamia. Así comenzamos o terminamos el día. Aparentemente estamos informados, conocemos cómo (nos falta siempre el porqué) se están masacrando unos a otros en varios lugares del mundo. Tenemos las imágenes que lo demuestran, los detalles que nos asombran, pero no nos dejamos tocar en profundidad, no hay un lazo de verdadera unión entre lo que veo y cómo me relaciono con el otro. Los medios cumplen su cometido: comunican.

En este sentido, la guerra, como cualquier otra atrocidad, termina siendo un espectáculo más, que, cuando quiera, puedo dejar de mirar. Con el botón del control remoto le doy fin. Entonces, prefiero ignorar, callar, ser cómplice, no dejarme "afectar". Sobre esto, Susan Sontag (2004), en *Ante el dolor de los demás*, expone:

> Aunque las noticias sobre la guerra sean propagadas en la actualidad por todo el mundo, ello no implica que la capacidad para reflexionar acerca del sufrimiento de gente distante sea sensiblemente mayor. En la vida moderna —una vida en la cual lo superfluo reclama nuestra atención— parece normal apartarse de las imágenes que simplemente nos provocan malestar. (p. 51)

Educar ciudadanos del mundo

Todos los días, desde el momento en que salimos de casa, practicamos el papel de ciudadanas y ciudadanos. La relación con los demás, nuestras maneras de concebir lo "normal" y lo "anormal", nuestros comportamientos para establecer el "orden" y el "desorden", la forma en que reaccionamos ante lo que vemos, oímos y sentimos es ejercer ciudadanía.

Habitamos la ciudad y esta nos llama a ser ciudadanos; las calles nos invitan a tomar decisiones; las personas nos provocan con cada mirada, palabra, roce o silencio; los anuncios publicitarios nos llevan a la elección o la indiferencia; los medios de transporte nos ofrecen proximidad o apartamiento; los lugares nos reclaman maneras de actuar; y nosotros respondemos a esto de múltiples maneras, tantas como granos en un haz de trigo.

Lo que me incita a pensar una vez más sobre qué es ser ciudadano, pese a los amplios estudios al respecto, es que muchas de las decisiones descritas están condicionadas por ese otro, en tanto es parecido, igual o diferente de mí. Las decisiones son marcadamente diferentes si la calle por donde transito demarca una frontera invisible a nivel ideológico o si es una calle de libre acceso; si la persona que me provoca con un roce es hombre o mujer; si en el anuncio publicitario que observo aparece un afrodescendiente o un indígena; si en el bus viaja conmigo una pareja homosexual o un matrimonio heterosexual con sus hijos.

De esta manera, pretendo abordar una noción de ciudadanía que se extienda más allá de una idea generalizada sobre los derechos y deberes de la vida comunitaria, ligándola a este cuestionamiento: ¿cómo actúo ante los demás, ante esos que no se asimilan a mí, para que yo, en tanto ser individual y colectivo, pueda responder a los ideales ciudadanos de libertad, equidad, justicia y fraternidad? De acuerdo con Nussbaum (2005), como ciudadanos debemos reconocer que

> somos parte de un mundo que es diverso de extremo a extremo; [...] un mundo con una compleja historia internacional que incluye tanto enfrentamientos sin violencia como guerras, cuya concepción del hambre y de la agricultura debe considerar debidamente el hambre desigual [...] y las circunstancias especiales de las naciones en vías de desarrollo. (p. 109)

Con base en lo expuesto, la filósofa dilata y fortalece el concepto de ciudadanía y su función ideal, porque concibe su quehacer más allá de lo político, lo relaciona con la economía —pero también con aspectos culturales e internacionales— y lo fortalece, ya que hace un llamado a la justicia social como carácter principal del ciudadano del mundo, ideal al que debe apuntar la educación actual, pues este concepto de ciudadanía reclama más que el reconocimiento de las minorías o la afirmación de tener derechos y deberes dentro de una sociedad.

Ahora bien, al respecto, pareciera que el carácter fundamental de la educación de hoy estuviese sobreentendido; sin embargo, el panorama actual es diferente. Tanto en cuestiones de calidad como de cobertura e infraestructura se revelan amplios descuidos, lo que finalmente significa que no se le ha dado la importancia real al sector educativo como fuente principal de construcción ciudadana y humanística.

Este descuido también recae en el tratamiento que, desde la educación, se le ha dado a las humanidades, pues su papel en los currículos es, por lo general, mínimo y se manifiesta cuando predomina lo técnico, práctico y teórico-utilitarista por encima de enfoques filosóficos, humanísticos o éticos. A esta situación, cada vez más común, se adelantaron escritores que, desde la ficción especulativa, narraron lo que bien podría ser hoy una realidad; como Ray Bradbury (2003), en *Fahrenheit 451*:

> Los años de universidad se acortan, la disciplina se relaja, la filosofía, la historia y el lenguaje se abandonan, el idioma y su pronunciación son gradualmente descuidados. Por último, casi completamente ignorados. La vida es inmediata, el empleo cuenta, el placer lo domina todo después del trabajo. ¿Por qué aprender algo, excepto apretar botones, enchufar conmutadores, encajar tornillos y tuercas? (p. 65)

Este tipo de educación estaría contribuyendo, con claras intenciones o no, en la construcción de la ciudadanía deformada que se planteó en el apartado anterior, pues cuando los estudiantes no cursan materias relacionadas con las humanidades como parte fundamental de su currículo académico, "no aprenden a discutir con rigor, curiosidad y respeto mutuo sobre temas de la actualidad" (Nussbaum, 2005, p. 326). Si "el punto central de una educación en humanidades es enriquecer la vida de un ciudadano de manera amplia y diversa" (p. 202), significa que esta se preocupa por abarcar lo más abundantemente posible la existencia de mujeres y hombres.

Con base en lo anterior, Dewey (2004) concibe que la educación, como proceso y función social, no tiene un sentido concreto hasta que se define la clase de sociedad que se tiene en mente. La que se ha venido sugiriendo en este trabajo es una sociedad que se preocupa por el otro, lo reconoce, lo respeta y lo comprende. Pensar en este tipo de ciudadanía no se ajusta a caprichos individuales, sino a las necesidades del mundo actual que así lo reclama. Por esto, la educación debe centrar su interés en la formación de ciudadanos que no solo viven en un terreno local o nacional, sino que forman parte de un mundo complejo e interconectado, lo cual implica que no debemos ajustar la educación a un interés momentáneo, sino a uno proyectado siempre al futuro, que, aunque es incierto, siempre está dando señales.

Con esto último me refiero específicamente a la gran falla a la hora de pensar la educación a lo largo de los diferentes periodos en la historia. Bajo la mirada crítica de Dewey (2004), se logra comprender que cada generación ha enfatizado en educar a su juventud o niñez con base en el mundo presente, en lugar de hacerlo mirando siempre al fin propio de la educación, que no es otra cuestión que buscar la mejor realización posible de la humanidad como humanidad. Es probable que hasta el momento no hayamos sido la excepción al contemplar el proceso educativo así, ajustando apremiantemente las necesidades específicas actuales y dejando de lado las posibles urgencias que se avecinan.

Una muestra clara de lo expuesto es la situación en la que se vieron miles de instituciones educativas —y, por supuesto, docentes— en todo el mundo a causa de la pandemia por covid-19, en la que fue evidente, entre otras cosas, el poco avance en cuestiones de priorización de contenidos, manejo de emociones, deserción escolar y desigualdad digital, tanto de estudiantes como de profesores.

De acuerdo con lo mencionado, la educación actual necesita expandir su mirada limitada y comprender que formamos parte de un todo que trasciende más allá del continente; en otras palabras, debe educar para la ciudadanía mundial. Así, en *El cultivo de la humanidad*, Nussbaum (2005) expone la imperiosa tarea de la educación actual en la formación de ciudadanos del mundo, que reconozcan el valor de la vida humana en cualquier lugar que se manifieste y que desarrollen la capacidad de verse a sí mismos como individuos ligados por capacidades y problemas humanos comunes con personas que se hallan a gran distancia. Para esto, según ella, se requiere promover el desarrollo de tres habilidades, las cuales se describen a continuación.

Examen autocrítico

La primera habilidad del ciudadano del mundo necesita de una reflexión sesuda sobre la propia cultura, para reconocer cómo se ha conformado y cuestionar las supuestas verdades y dogmas que se obtienen a través de la tradición, herencia o costumbre, pues pueden resultar peligrosas para la vida en sociedad, en la medida que muchas veces no permiten ver más allá de lo local.

No se trataría de un despojo del arraigo cultural, sino de ponerlo a prueba, con el fin de recordar que la tradición es solo una pequeña parte de un extenso

mundo al cual se pertenece. Con base en esto, se podría llevar a cabo un juicio crítico más incluyente y comprensivo, para disolver las barreras emocionales y racionales que nos impiden ver a la humanidad como un todo y no como fragmentos que se juzgan bajo creencias particulares.

Fomentar el cuestionamiento desde el aula de clase sobre la tradición es importante, porque pondría a prueba las ideas, prácticas y juicios que se adhieren a nosotros a lo largo de la vida y porque lo que se piensa verídico, obvio e indiscutible puede ser solo una de las profusas rutas de la existencia humana. Es imprescindible que los estudiantes amplíen "sus conocimientos sobre otros modos y gentes, tanto con el fin de establecer una comunicación respetuosa sobre asuntos de importancia como para seguir reflexionando sobre sus propias opiniones acerca de lo que es mejor" (Nussbaum, 2005, p. 320). Esta contribución nos permitiría "evolucionar desde la estrechez cultural en la que todos nosotros nacemos hacia una verdadera ciudadanía universal" (p. 320).

Una educación que permita al estudiante contemplar las diferentes cosmogonías y culturas del mundo, pero que a la vez apruebe salir de su pobre visión desde lo étnico, religioso, sexual, etc., de su propia nación, seguramente conformará una integralidad más real, en el sentido en que se ven las diferencias, pero también se enlaza lo común. Saber que hay gente que también muere de hambre al otro lado del mundo, que hay mujeres que igualmente enfrentan serios problemas de equidad o que existen otros grupos marginados laboral y socialmente por alguna condición física, al igual que conocer cómo se enfrentan esos problemas en otros lugares, ampliará el panorama y establecerá un diálogo más respetuoso con el otro y su diferencia.

Con base en lo expuesto, estar o no a favor de ciertos ideales o conductas requiere de una mirada interna y profunda a la humanidad, el contexto, la época y las circunstancias, pero también una reflexión consciente de la propia historia de prejuicios y experiencias. Estas posiciones hacia el otro no pueden depender exclusivamente de una enseñanza moral, una herencia familiar o un hábito infundado. Entender la complejidad histórica, política y social que ha generado cada hecho, así como explorar, cuestionar y reconstruir, es imprescindible para dejar de "aparentar que nuestra intolerancia se sustenta en argumentos racionales" (Nussbaum, 2005, p. 60).

Un vínculo humano global

El feminicidio, el hambre, la diferencia de clases y otras situaciones injustas están siendo reflexionadas en muchos otros lugares del mundo, pero con frecuencia somos indiferentes a esto y desconocemos que tenemos asuntos comunes que nos agitan a todos; sobre esto trata la segunda habilidad.

Usualmente no advertimos que gran parte de la condición humana está aferrada a las dimensiones de vida y muerte, amor y odio, bienestar y angustia, y que esto no depende de naciones o territorios, sino que moran en nosotros, pero no de la misma forma. "Si se entiende que [los otros] no son monstruos, sino personas que comparten con nosotros ciertos afines y metas generales, esta inteligencia conducirá a la disminución de la ira y será el comienzo del intercambio racional" (Nussbaum, 2005, p. 93). Entonces, si la academia pretende educar de modo integral, es preciso hacer frente a la ignorancia tanto racional como emocional, sin que ninguna trascienda a la otra, pero con especial énfasis en que es inaplazable amar más y odiar menos. Todas las instituciones educativas deben contribuir al desarrollo de ciudadanos que sean capaces de amar al prójimo (Nussbaum, 2005), a pesar de que este se encuentre a grandes distancias físicas o culturales.

Es justo decir que abarcar una total comprensión de la diversidad, a lo largo de todo el mundo y en todos los aspectos, es difícil; sin embargo, se podría apuntar a una familiarización de las principales culturas en el mundo y de algunos grupos minoritarios en el sentido nacional, a fin de despertar un espíritu más curioso y amplio. La labor de la educación parece infinita, siempre propositiva, expectativa y atenta a lo que acontece; por lo tanto:

> Nos corresponde a nosotros, como educadores, mostrar a nuestros estudiantes la belleza y el interés de una vida abierta al mundo entero, mostrarles que, después de todo, hay más alegría en el tipo de ciudadanía que cuestiona que en la que simplemente aplaude, más fascinación en el estudio de los seres humanos en toda su real variedad y complejidad que en la celosa búsqueda de estereotipos superficiales, que existe más amor y amistad verdadero en la vida del cuestionamiento y de la autonomía que en la de la sumisión a la autoridad. Es mejor que mostremos esto, o el futuro de la democracia en el mundo lucirá muy sombrío. (Nussbaum, 2005, p. 115)

La imaginación narrativa

La tercera y última habilidad del ciudadano del mundo es un llamado a la literatura y tiene que ver directamente con la intención pedagógica de este trabajo:

> La música, la danza, la pintura, la escultura y la arquitectura, todas [las artes] participan en la formación de nuestra capacidad de entender a la gente que nos rodea. Pero en un currículo dirigido a la formación de una ciudadanía universal, la literatura, con su capacidad de representar las circunstancias y problemas específicos de las personas de distintas clases, hace una contribución especialmente valiosa. (Nussbaum, 2005, p. 118)

La literatura como exaltación de la capacidad humana para divagar entre la fantasía y la realidad no es una especulación; en verdad, es una manifestación poderosa capaz de sumergir corporal y emocionalmente a un lector en el texto. Esto se da gracias a la infinidad de posibilidades que brindan los textos en cuestión de personajes, historias, lugares y situaciones, elementos en los que, a través de la experiencia literaria, es posible descubrir o reconocer abundantes formas de existencia humana.

"Las obras de arte son medios por los cuales penetramos, mediante la imaginación y las emociones que evocan, en otras formas de relación y participación distintas de las nuestras" (Dewey, 2008, p. 377) y los textos literarios rebosan de estas y otras formas, ya que contienen tanto situaciones familiares como, y de modo más abundante, situaciones que tal vez en la vida misma no se experimentarán nunca. En los libros se relatan vidas en circunstancias y escenarios tan diferentes de los propios, que estimulan la suposición de sentimientos y comportamientos que posiblemente de otra manera no se hubiesen podido despertar:

> Esto se da gracias al modo en que la imaginación literaria inspira una intensa preocupación por el destino de los personajes y determina que poseen una rica vida interna, que no se muestra completamente a los otros; en el proceso el lector aprende a respetar los aspectos ocultos de ese mundo interior, viendo su importancia en la definición de una criatura como alguien completamente humano. (Nussbaum, 2005, p. 123)

En este sentido, leer es interesarnos por el destino de los personajes, su realidad y su modo de contarla; es permitirnos ser, por momentos, esos que no somos. Leer nos permite adquirir una conciencia ciudadana, la cual puede ofrecernos herramientas para construir compromisos hacia los otros, lo que sobrepasa la experiencia lectora. La imaginación literaria es un "ingrediente esencial de una postura ética que nos insta a interesarnos en el bienestar de personas cuyas vidas están tan distantes de la nuestra" (Nussbaum, 1997, p. 18).

Esta oportunidad de apreciar lo diferente y, en ocasiones, lo insólito a través de los textos literarios puede generar sensaciones no comunes, que desempolvan la vista en la vida real. Ponerse imaginativamente en el lugar de un personaje, absorber su complejidad de ser humano y suponer respuestas o acciones puede dar cabida a nuevas formas de ciudadanía. En palabras de Shelley (citado en Dewey, 2008):

> El gran secreto de la moral es el amor, o el salir de nuestra naturaleza para identificarnos con lo bello que existe en el pensamiento, la acción o la persona, que no es la nuestra. Para que un hombre sea bueno con grandeza debe imaginar intensa y comprensivamente. (p. 395)

La contribución literaria

El arte en sus diferentes manifestaciones ha cumplido la tarea de lidiar con las oscuridades más absolutas y las esperanzas más utópicas de hombres y mujeres que, como creadores u observadores, se han sumergido en sus infinitas posibilidades. Precisamente este carácter humano me lleva a pensar en el arte como contenido esencial a nivel pedagógico, en la medida que posibilita una exploración profunda y amplia de la humanidad. Según Dewey (2008):

> La instrucción en las artes de la vida es algo distinto a transmitir información sobre ellas. Es una cuestión de comunicación y participación en los valores de la vida por medio de la imaginación, y las obras de arte son los medios más íntimos y enérgicos de ayudar a los individuos a participar en las artes de vivir. (p. 381)

Bajo esta perspectiva, uno de los más grandes atributos de la literatura en la vida del ciudadano está en la capacidad de facilitar el reconocimiento de

aquellos que no somos y de esos a quienes no nos gustaría conocer, tanto en circunstancias concretas como en la manera de pensar y sentir (Nussbaum, 2005, p. 148). La obra literaria muchas veces nos obliga a hacerle frente a aquello que tal vez evitamos en la calle o en los medios de información; no mirar o cambiar el canal de las noticias resultan ser algunas de las formas más sencillas para ignorar, pero una ciudadanía debe hacerle frente a la fragilidad y el sufrimiento humanos, los cuales se pueden percibir ampliamente a través de los pasajes que leemos. Este sería un puente que, alimentado vigorosamente en la sociedad, pero en especial en las instituciones educativas, reflejaría comunidades preocupadas por el dolor del otro, pues la literatura es:

> un medio de expansión de afinidades que la vida real no puede cultivar de modo suficiente. La promesa política de la literatura es que nos puede transportar, mientras seguimos siendo nosotros mismos, a la vida de otro, revelando las similitudes, pero también las profundas diferencias entre él y yo, y haciéndolas comprensibles o, al menos, acercándose a ello. (Rosenblatt, 2002, p. 147)

En la medida que la literatura genera dudas sobre el comportamiento humano en función de las diferencias, cuestiona también las acciones de odio, rechazo e injusticia. Así, contribuye necesariamente a promover reflexiones que lleven a la igualdad social, porque desmantela los estereotipos en los que se basa la inequidad. Para Dewey (2004), un currículo académico "que reconoce las responsabilidades sociales de la educación tiene que presentar situaciones en las que los problemas se refieran a los de la vida en común, y en los que la observación y la información estén calculadas para desarrollar la percepción y el interés sociales" (p. 168).

En este sentido, la literatura puede brindar importantes aportes pedagógicos, que dependen de la manera en que sea conducida en el aula de clase. "La enseñanza de la literatura implica necesariamente ayudar al alumno a manejar conceptos sociales, psicológicos y éticos" (Rosenblatt, 2002, p. 132), los cuales serán indispensables en su actuar ciudadano, pues, guiada y apoyada en conocimientos previos, genera una experiencia de humanización que tiene consecuencias en la actitud, la ideología, el pensamiento y la emoción de los seres humanos. Esta es la manera en la que el campo literario participa en la

formación ciudadana: "El compromiso con la construcción de un mundo social y de una comunidad deliberante que reflexione críticamente sobre él es lo que torna tan fascinante y tan urgente la aventura de leer" (Nussbaum, 2005, p. 139).

El docente de literatura

Una de las más crecientes preocupaciones de la educación es que los jóvenes de hoy no leen, asunto en el que los padres, la sociedad y el sistema educativo se culpan los unos a los otros; sin embargo, es en el docente de literatura o de lenguaje en quien principalmente recae esta responsabilidad. No obstante, su labor puede ir más allá de esto, pues si es consciente de la función social que puede brindar la literatura, en medio de la urgente reflexión sobre la vida comunitaria entre seres humanos, entonces reconoce que su papel como docente es realmente valioso. En otras palabras, el profesor de literatura debe comprender que el beneficio de esta para la sociedad no se basa exclusivamente en la creación de espacios para leer, sino en generar experiencias literarias significativas, que alimenten valores personales y sociales a la vez.

La educación en general, en teoría, conoce sus compromisos en la construcción de mejores seres humanos para el mundo, pero "el profesor de literatura será el primero en admitir que trata inevitablemente con las experiencias de los seres humanos en sus diversas relaciones personales y sociales" (Rosenblatt, 2002, p. 31); por ello, tiene en su poder abundante material para hacer de la empatía y el respeto componentes básicos del menú que ofrece para el mundo. Para lograr esto, no existe un recetario que indique paso a paso las acciones que deberían seguir los docentes con sus estudiantes en el diario vivir académico, pero sí podemos hablar de algunas características relevantes para el encuentro pedagógico.

En primera instancia, el profesor de literatura debe estar equipado ampliamente, no solo a nivel cognitivo, de un conocimiento extenso sobre literatura y, a la vez, debe ser un ciudadano del mundo y procurará enseñarles a sus estudiantes a serlo. Esto, se supone, se lo habrá brindado la vida misma y su lectura personal y profesional de la literatura. De acuerdo con esto, el profesor:

> no debe permitir que los supuestos convencionales se acepten sin cuestionarlos; no debe permitir que sus alumnos echen mano, sin vacilar de formas estereotipadas. En términos positivos, tiene que despertar en sus alumnos la conciencia

> de la complejidad del comportamiento y la sociedad humanos. (Rosenblatt, 2002, p. 167)

Se trataría, entonces, de un docente que se preocupa intensamente por comprender el sentido humano en cualquiera de sus manifestaciones, que ha cuestionado sus valores personales y sociales, impuestos por tradición, y que está en capacidad de establecer vínculos humanos con otros individuos diferentes u opuestos, mediante la empatía y la imaginación. Estas características le permitirán crear situaciones educativas mucho más saludables, pues cuando el maestro ha examinado sus propias actitudes y supuestos frente a la naturaleza humana y los expresa con franqueza y honestidad, estimula a que sus alumnos admitan también sus propias incertidumbres y perplejidades, y busquen la manera de aclararlas.

De igual manera, si el docente encamina al estudiante a reconocer las emociones que se desprenden de la vida de los personajes de la obra literaria, "puede reforzar el poder de la literatura para desarrollar la imaginación social. Por tanto, en el intento de fomentar una relación personal vital entre el alumno y la obra de literaria, el profesor estará haciendo, al mismo tiempo, una importante contribución social" (Rosenblatt, 210, p. 211), pues estará promoviendo la empatía como cualidad fundamental para el reconocimiento del otro.

Con base en lo anterior, la enseñanza de la literatura no es un instructivo de las formas adecuadas de vivir la vida. No se pueden, por más que se pretenda, "enseñar" las cuestiones de la vida humana que aborda la literatura, pero sí se puede concebir como un espacio de reflexión e indagación cooperativa entre docentes y estudiantes sobre las dimensiones de la existencia humana.

En su variedad de posibilidades, el material literario es siempre un material ético, pero es importante que el docente de literatura tenga una plena comprensión y crítica frente a la dicotomía *ética/estética*. A propósito, el crítico literario norteamericano Wayne Booth (2005) expresa:

> Si "virtud" cubre todo tipo de fuerza o poder genuinos, y si el *ethos* de una persona es el espectro total de sus virtudes, será crítica ética cualquier esfuerzo por mostrar que las virtudes de las narraciones se relacionan con las virtudes de las personas y las sociedades, o cómo el *ethos* de toda historia afecta o se ve afectado

> por el *ethos* —el conjunto de virtudes— de todo lector. Obviamente, esto significa que un crítico estará haciendo crítica ética tanto al elogiar una historia o poema por "elevar nuestras sensibilidades estéticas" o "volvernos más perceptivos", como al atacar la decadencia, el sexismo o el racismo. (pp. 22-23)

El docente de literatura que tiene claridad al respecto comprenderá y ayudará a comprender a sus estudiantes que toda estética implica también una ética, y viceversa; que expresiones tanto referentes a la forma como al contenido de las obras literarias son maneras de abordar los alcances éticos de estas, pues no se conciben como elementos opuestos o separados, sino que su alianza conforma el todo de la obra literaria.

> Quienes no ven en la literatura otra cosa que documentos sociales y quienes solo admiten los llamados valores estéticos puros, ofrecen precepciones igualmente limitadas. […] Ver la literatura en su contexto viviente es rechazar todo enfoque que la limite, ya sea social o estético. Aunque los elementos sociales y estéticos de la literatura puedan ser distinguibles teóricamente, en la realidad son inseparables. Muchas de las ideas confusas acerca de los aspectos estéticos y sociales del arte se desvanecerían si quienes las debaten se diesen cuenta de que un objeto puede tener más de un valor: puede producir el tipo de satisfacción que llamamos estética —puede disfrutárselo en sí mismo— y al mismo tiempo tener un origen social y efectos sociales. (Rosenblatt, 2002, p. 49)

En consecuencia, el docente que promueve la lectura de obras literarias (en cualquiera de sus formas), como contribución ciudadana, evadirá esta separación al impulsar la importancia de reconocer la forma/estructura del texto, junto con la manera en que su lectura regocija o deleita al lector; a la vez, lo abordará desde el contexto social, político e histórico, para mostrar cómo la lucha particular de un individuo, grupo o sociedad revela nuevos lugares que cuestionan el mundo en el que vivimos y nuestras propias decisiones, con el fin de ampliar la percepción de nosotros mismos, del otro y del mundo.

Esta interacción entre los valores éticos y estéticos le permitirá al docente comprender que otra de sus funciones "consiste en señalar la existencia de cuerpos de conocimiento útiles. Habrá hecho una contribución valiosa si el alumno

deja su experiencia de la obra literaria ansioso por averiguar qué pueden ofrecerle el psicólogo, el sociólogo y el historiador" (Rosenblatt, 2002, p. 144), para entender las maneras de actuar humanas. Así, la clase de literatura puede convertirse en un escenario interdisciplinar ideal que abarca numerosos intereses humanos. La trascendencia a otras áreas del conocimiento facilita la compresión y justicia social, e implica el análisis y la reflexión frente a las diversas maneras de actuar y de pensar, tanto en la obra literaria como en la vida real.

La selección de obras literarias

Definir un corpus literario que responda a ciertos propósitos educativos resulta ser una de las actividades más complejas para el docente de literatura. En apariencia, este tipo de decisiones puede depender de consejos y pautas ofrecidas por críticos, bibliotecarios o promotores de lectura, los cuales generalmente obedecen a factores como la edad, las preferencias, las necesidades, las oportunidades e incluso las condiciones económicas o sociodemográficas de los lectores. Sin embargo, el proceso de selección de obras no puede operar solo bajo esos patrones, que usualmente terminan siendo dietas literarias estándares y prescritas para personas clasificadas en determinados grupos. Esto podría silenciar significativamente el compromiso del docente frente a sus propósitos y los de sus estudiantes.

El docente de literatura, con intenciones pedagógicas claras, se enfrenta a mucho más que actuar en función de una lista establecida por un tercero; en este sentido, hará una revisión sesuda y comprometida, que abarque sus preferencias literarias, su intención pedagógica, su postura frente a los clásicos literarios, los gustos y necesidades de sus estudiantes, los planes de lectura de las instituciones educativas, los estándares educativos, entre otros factores, lo cual desemboca en una ardua tarea docente de diálogo con el canon.

De acuerdo con Fernández (2008), las obras literarias llegan a formar parte del canon por varias razones, entre las cuales destaca "su pertenencia a la tradición literaria, un consenso generalizado sobre su calidad literaria, […] su presencia y aparición en textos posteriores o el hecho de que todos las conocemos y las sentimos como propias y representativas de nuestra tradición y cultura" (p. 64).

Así, un libro hace parte del canon cuando permanece vigente pese al paso del tiempo, en especial cuando hay un frecuente y tradicional llamado a leerlo, el cual está vinculado estrechamente con el sistema escolar y la práctica docente. Es necesario, entonces, revisar algunas posturas frente a la inclusión o no de los clásicos literarios en la educación, un tema ampliamente discutido, pero que examinaremos bajo las concepciones de Italo Calvino y Rosenblatt. Según el primero:

> Si no salta la chispa, no hay nada que hacer: no se leen los clásicos por deber o por respeto, sino sólo por amor. Salvo en la escuela: la escuela debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos entre los cuales (o con referencia a los cuales) podrás reconocer después "tus" clásicos. La escuela está obligada a darte instrumentos para efectuar una elección. (Calvino, 1992, p. 10)

Bajo esta perspectiva, el escritor italiano presenta de manera categórica la función de la escuela en la formación lectora de sus estudiantes, para lo cual es necesario darles a conocer algunos textos literarios considerados clásicos; para él, es imperativo que el estudiante se exponga al conocimiento del canon, porque esto brinda herramientas que le permitirán tener más adelante criterios de selección de obras a nivel personal. Desde la otra perspectiva tenemos:

> En una democracia, cuanto más variado sea el menú literario que se proporcione a los alumnos, mayor será su potencial como fuerza educacionalmente liberadora. […] Esto significa que el estudiante no estará restringido a un único tipo de dieta literaria. No leerá exclusivamente las obras del pasado o del presente. No se alimentará tan solo de la literatura de su país o escrita originalmente en un idioma, sino que se le permitirá percibir formas de vida y códigos sociales y morales muy diferentes de aquel que la escuela está comprometida a perpetuar. (Rosenblatt, 2002, p. 237)

En este pensamiento encontramos una postura un poco más amplia en relación con la anterior. Rosenblatt expone la necesidad de incluir obras literarias diversas y plurales que no obedezcan a una norma específica de selección, con el fin de ofrecer un panorama literario mucho más extenso, en el que el estudiante reconocerá la diversidad y la diferencia.

La selección de obras depende de las rutas que el docente se proponga seguir de la mano de sus estudiantes y de las temáticas que se plantee recorrer en su propuesta de literatura como formación ciudadana. Se pueden incluir obras poco conocidas, que permitirán explorar de manera profunda cuestiones humanas y cívicas, así como clásicos considerados culturalmente importantes a nivel local o universal, a partir de los cuales se podrían generar percepciones que se salen del estudio dominante del texto, pero que se adentran en problemas humanos trascendentales para la vida actual. Incluso, bajo la idea de la literatura como formación ciudadana, se podría explorar cómo las condiciones de raza, género, clase, entre otras, han sido influencia o no en la conformación de listas de obras canónicas en los lugares donde habitamos.

Del lector al ciudadano

En el anterior segmento se detallaron aspectos vinculados con la contribución literaria en la formación de ciudadanía y el papel del docente de literatura en esta. En específico, se abordó que el equipamiento intelectual pero también sensible del profesor, junto con la tarea siempre inquieta de la selección de un corpus de libros, resultan ser fundamentales en el proceso formativo cívico. De acuerdo con esto, los mecanismos que a continuación se presentan corresponden a una extensión de lo mencionado, en la medida que se exploran sus posibilidades pedagógicas; estas, potenciadas en el aula de clase, reforzarán la idea de la literatura como vehículo para la construcción ciudadana.

La literatura, en su diversidad y sus múltiples manifestaciones, posibilita dilatados y profundos senderos para el desarrollo de habilidades ciudadanas, pues "una gran obra de arte puede darnos la oportunidad de sentir más profunda y generosamente, de percibir de modo más cabal las implicaciones de la experiencia, de lo que permiten las condiciones restringidas y fragmentarias de la vida" (Rosenblatt, 2002, p. 64). En efecto, nos muestran la intimidad de diferentes seres, la cual muchas veces esquivamos en la vida real, ya que en la cotidianidad nos cambiamos de acera o apagamos las noticias: ese es el peso de la ciudadanía deformada. Las historias y experiencias que vivimos a través de la literatura, describan o no hechos reales, tienen que ver con la vida social, política, histórica, racial, cultural y de género de los seres humanos. Esta experiencia es especialmente valiosa porque posibilita la percepción de la diversidad humana.

Si "la función del arte es eliminar los prejuicios, apartar las escalas que impiden ver, romper los velos de la rutina y la costumbre, perfeccionar el poder de percibir" (Dewey, 2008, p. 367), entonces la literatura, en tanto obra de arte, es un puente que facilita estas posibilidades. No se trata de pedirle a la literatura que penetre en los problemas sociales que pertenecen a la sociología o la historia, y mucho menos que plantee una solución de tipo pragmático. Se considera que la literatura, como experiencia, logra otro tipo de entrada y sensibilización hacia estos problemas, puesto que puede despertar una tendencia a mitigar las persistentes desigualdades y brindar a todos un mínimo decoroso:

> lo que Whitman señala es que la capacidad de imaginar vívidamente —y luego de evaluar judicialmente— el dolor de otra persona, de participar en él y preguntar por su significación, es un modo poderoso de aprender acerca de la realidad humana y de adquirir una motivación para modificarla. (Nussbaum, 1997, p. 129)

Con base en lo expuesto, se puede comprender que los atributos sociales de la literatura se convierten en dispositivos que promueven el desarrollo de habilidades cívicas, por lo que, en el campo literario, bajo la percepción pedagógica, merecen explorarse mucho más. Por ello, a continuación, se proponen dos mecanismos, los cuales, cultivados desde el aula de clase, contribuirían potencialmente en la construcción de una ciudadana mundial: la transacción y la empatía.

La lectura como transacción individual y ciudadana

Los seres humanos se acercan a la literatura buscando siempre una gran variedad de satisfacciones, algunas veces de manera consciente y otras no tanto. La obra literaria, por su parte, ofrece de todo, solo espera ser leída. La experiencia literaria es juguetona, revolotea entre el autor, el lector y el libro; por eso, intentar conocer la reacción frente a la lectura de cualquier tipo de texto implica abrir el panorama a una amplia gama de posibilidades, pues la multiplicidad de voces y cuerpos que buscan y emiten respuestas será siempre una inagotable fuente de nuevos saberes, los cuales se transforman de acuerdo con los intereses específicos tanto de los lectores como de los docentes. El placer del texto no se pude encasillar: resulta imposible moldear la reflexión y mucho menos limitar la emoción.

> El mismo texto tendrá un significado y un valor muy diferentes para nosotros en momentos o circunstancias diversos. Un estado mental, una preocupación, un prejuicio temperamental o una crisis social contemporánea pueden volvernos especialmente receptivos o impenetrables a lo que la obra nos ofrece. (Rosenblatt, 2002, p. 62)

Por ello, cuando el lector lleva a cabo el acto de leer, también atrapa con su red subjetiva intereses que tal vez no se habría propuesto en un comienzo. Leer, como vivir, lleva implícitos momentos inesperados de asombro y expectativa. Entre sospechas, prejuicios, hipótesis y ensoñaciones se da la lectura. Esto correspondería a la *transacción literaria*, primer mecanismo de formación ciudadana:

> La transacción con cualquier texto remueve los aspectos tanto referenciales como afectivos de la conciencia, y la atención proporcional que se le conceda a cada uno determinará dónde se va a ubicar la lectura en un contínuum que va desde lo predominantemente eferente hasta lo predominantemente estético. (Rosenblatt, 2002, p. 60)

Ese *continuum*, que imagino como una cuerda extendida a la que se le agrega fuerza de un lado o de otro, pero que nunca se desequilibra por completo, es la puerta a la multiplicidad de las transacciones. Entendido como transacción, leer es siempre un asunto de tensión. Nunca se leerá un texto halando únicamente de un extremo de la cuerda: habrá momentos y puntos a lo largo de esta en los que se aplique más fuerza que a otros, aunque el lector crea tener claros sus propósitos. Entrar en tensión con un texto significa que no hay una verdad asegurada frente a este, lo que da lugar a interrogantes y cuestionamientos profundos sobre las temáticas o sucesos que aborda. Exige despertar la capacidad crítica y reflexiva frente a lo que se lee, para ponerlo en movimiento con otros textos y con las propias maneras de actuar y percibir el mundo.

La labor del docente de literatura frente a la tensión radicaría en mantenerla, si el estudiante logró encontrarla, o activarla, si no lo hizo. En el primer caso, el profesor podría establecer redes de lectura que permitan generar perspectivas diversas sobre un mismo tema, situación o personaje, de tal forma que el estudiante tenga una visión al respecto lo más amplia posible y, así, pueda construir

un pensamiento crítico capaz de ser argumentado. En el segundo, el docente podría despertar la tensión a través del cuestionamiento y la indagación, que lleven al estudiante a hacer preguntas al texto y a la reacción que le provoca como experiencia estética, al igual que remitirse a diferentes fuentes de información que lo contextualicen, para comprender la complejidad de lo que lee.

El docente de literatura deberá reconocer la importancia de la pugna subjetiva o transacción individual que se puede desarrollar entre el mundo particular del lector y el texto, pues comprenderá que al leer hay diversos intereses, los cuales, en asociación con otras pugnas subjetivas, darían lugar a reflexiones profundas sobre los temas que desarrollan las obras literarias. Este tipo de transacción llevaría a que el lector se atreva, desde su propio interés o a partir del impulso de un agente externo (que bien podría ser su profesor), a la aventura de percibir emocional y racionalmente la obra, es decir, a vivir una experiencia estética literaria.

La lectura de obras literarias cumple diversas funciones, que se acumulan en el individuo y que le permiten *pensar-se*, *sentir-se*, *soñar-se*. No obstante, también cumple una labor de tipo social, que radica en el hecho de vivir por un momento en los otros. El aporte mayor de la literatura a la vida civil es:

> primero, que brinda intuiciones, que —una vez sometidas a la pertinente crítica— deberían cumplir una función en la construcción de una teoría política y moral adecuada; segundo, que desarrolla aptitudes morales sin las cuales los ciudadanos no lograrán forjar una realidad a partir de las conclusiones normativas de una teoría política o moral, por excelente que sea. (Nussbaum, 1997, p. 38)

De acuerdo con esto, el profesor de literatura, con atención hacia la formación ciudadana, no solo cuida esa transacción individual o pugna subjetiva que se da en la obra, sino que exacerba las maneras en que el texto es producto y productor del mundo social y político que se habita. Es decir, la transacción no solo es individual, sino que también cumple una función ciudadana, pues las dudas, ideas y experiencias comienzan en lo particular, pero, puestas en lo colectivo a través de la discusión con otras transacciones, podrían originar reflexiones profundas tanto sobre los temas que residen en las obras como sobre las maneras en que esos temas afectan o se viven en la vida real.

La transacción —individual y colectiva, o ciudadana— permite que el estudiante comprenda "sus responsabilidades *hacia* las historias" (Booth, 2005, p. 20), lo que significa que, mediante el cuestionamiento y la duda, pueda entablar un diálogo entre lo que lee y otras fuentes (textos, personas, noticias de situaciones al otro lado del mundo y situaciones reales cercanas a su vida local), que le permitan ampliar su panorama ético y ciudadano.

Reconstrucción de la empatía

El segundo mecanismo propuesto para la formación ciudadana es la capacidad de establecer vínculos empáticos por medio de la lectura y las experiencias literarias.

Las experiencias literarias que exploran ampliamente los alcances de una obra se convierten en poderosos pasos en el camino hacia el pensamiento crítico y la justicia social. Pensar desde la emoción, sentir racionalmente y actuar en complicidad con lo íntimo y lo público a la vez sería la demostración más sublime del ciudadano.

Esto implica un reconocimiento de las diversas maneras en que se escinde la existencia de mujeres y hombres en el mundo. La injusticia y la inequidad son tan frecuentes en nuestras sociedades que se han convertido en situaciones normales, las cuales, además, "atentan contra la imaginación empática y compasiva" (Nussbaum, 1997, p. 20), pues resulta difícil comprender el dolor y el sufrimiento ajenos en medio de la cotidianidad. Esto mismo indica que, como ciudadanos, estamos fallando en el aparato humanístico; se supone que "todos" tenemos acceso a una educación integral, pero ¿cómo nos están educando en términos de fraternidad, respeto y equidad?

> Llegar a ser un ciudadano educado significa aprender una serie de hechos y manejar técnicas de razonamiento. Pero significa algo más. Significa aprender a ser un ser humano capaz de amar y de imaginar. Puede que continuemos produciendo ciudadanos estrechos de mente con dificultades para entender a las personas diferentes de ellos, y cuya imaginación raramente se aventure a ir más allá de su medio local. (Nussbaum, 2005, p. 34)

En *Ante el dolor de los demás*, un estudio amplio sobre la fotografía como expresión y percepción del sufrimiento ajeno, Susan Sontag (2004) se cuestiona:

> ¿Cuál es el objeto de exponerlas? ¿Concitar la indignación? ¿Hacernos sentir "mal"; es decir, repugnancia y tristeza? ¿Para consolarnos en la aflicción? ¿Ver semejantes fotos es realmente necesario, dado que estos horrores yacen en un pasado lo bastante remoto como para ser inalcanzables al castigo? ¿Somos mejores porque miramos estas imágenes? ¿En realidad nos instruyen en algo? ¿No se trata más bien de que solo confirman lo que ya sabemos (o queremos saber)? (p. 40)

A pesar de que la fotografía puede mostrar directamente a los ojos del espectador el evidente padecimiento que sobrelleva alguien en determinada circunstancia, las preguntas son oportunas y se trasladan también a la experiencia en la vida real.

El ciudadano común siente que evidentemente no es él quien sufre, ni ninguna persona de su círculo afectivo. Entonces, el desapego, la resignación y la denominación de "normal" o "cotidiano" se convierten en alimento para la injusticia y la inequidad: "Esto no me está ocurriendo a *mí*. No estoy enfermo. No me estoy muriendo. No estoy atrapado en una guerra" (Sontag, 2004, p. 40). Entonces, por lo general hay dos opciones: ignorar o sentir una lástima simple y transitoria.

Explorarnos íntima y socialmente para tener otra manera de procesar el dolor del otro requiere de la compasión y la empatía, las cuales pueden cultivarse a través de la imaginación narrativa y las emociones que desde allí se gestan. "Las emociones no nos dan la solución de los problemas, pero nos urgen a resolverlos" (Nussbaum, 1997, p. 103); así, la empatía es una práctica social adormecida, inestable y temporal, que se debe activar a partir de la literatura, no para cambiar el mundo como tal, sino para permitir una reflexión más profunda sobre las formas de compresión social.

Por otro lado, en relación con las obras literarias, "la sensibilidad trágica induce al lector a entrometerse, con una aguda combinación de identificación y piedad, en aquellas vidas donde las circunstancias han contribuido a crear obstáculos" (Nussbaum, 1997, p. 128). No obstante, para ello "debo estar dispuesto

a abrigar el pensamiento de que esa persona que sufre podría ser yo. […] pude haber sido yo, y así me hubiera gustado que me trataran" (Nussbaum, 2005, p. 124). Bajo esta premisa opera la empatía al leer textos literarios: solo cuando me entrego a la experiencia sensible de una obra y me adentro en la intimidad de las vidas de los personajes y sus situaciones complejas, soy capaz de ampliar mi perspectiva y comprensión ciudadana.

Conclusiones

La realidad agitada y abrumadora que se vive día a día respecto a las formas en que nos relacionamos los seres humanos implica un cuestionamiento constante por lo que significa vivir en sociedad. Ante esto, la educación debe fortalecer su componente humanístico, en el que los espacios de reconocimiento y respeto por la diferencia sean prioritarios. Posibilitar una comprensión más profunda y reflexiva frente a la diversidad de la existencia humana significa, a la vez, una preocupación mayor por contribuir en la formación de ciudadanos comprometidos con su bienestar y el de sus conciudadanos. En este sentido, una educación que se proponga fomentar la capacidad de respeto, tolerancia y justicia debe abrir espacio en su currículo a las posibilidades de la función social de la literatura.

Con base en lo anterior, el campo literario, con sus personajes, situaciones y escenarios, pero sobre todo a través de la experiencia estética y empática, generada en el aula de clase, se constituye como uno de los mecanismos más amplios de reconocimiento ciudadano, pues la literatura revela otros modos de percibir el mundo, más allá de lo propio y familiar. Las obras literarias muchas veces permiten ver la intimidad de una vida y sus complejidades de una forma más profunda y nutrida que la misma realidad. Esto, a su vez, permite generar mecanismos de empatía, mediante los cuales es posible reconocer el sufrimiento del otro y habitar, al menos mientras dura la lectura, los dilemas que vive un individuo rechazado o violentado socialmente, dilemas que a menudo son ignorados o no se desean ver en medio de la cotidianidad de nuestra ciudadanía deformada.

Concebir la literatura como una ruta para la formación ciudadana implica pensar en qué tipo de ciudadanos necesita la sociedad de hoy. Para este caso, bajo el pensamiento de Martha Nussbaum, se considera fundamental ampliar

el campo ciudadano más allá de lo local: una ciudadanía mundial. Son múltiples las razones para pensar en la formación de ciudadanos de un mundo que está constantemente interconectado, pues la apertura internacional y la globalización han hecho que los seres humanos de todo el mundo se relacionen entre sí de manera amplia y diversa. La formación para la ciudadanía mundial se fundamenta en el desarrollo de la capacidad para cuestionar lo familiar y expandir la mirada hacia lo desconocido, para comprender la humanidad más allá de las divisiones geográficas, culturales, políticas, religiosas, de género, entre otras; una humanidad con rostros y sueños verdaderos.

Finalmente, es importante continuar la reflexión sobre las formas en que nos relacionamos día a día y asumimos las diferencias, así como ampliar la mirada al campo literario, el cual, desde el aula y la investigación, tiene aportes significativos para la vida ciudadana, la ética y la experiencia estética de la humanidad.

Referencias

Booth, W. (2005). *Las compañías que elegimos. Una ética de la ficción.* Fondo de Cultura Económica.

Bradbury, R. (2004). *Fahrenheit 451*. Debolsillo.

Calvino, I. (1992). *Por qué leer los clásicos*. Tusquets.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

Fernández, N. (2008). El canon literario: un debate abierto. *Per Abbat: Boletín Filológico de Actualización Académica y Didáctica*, *7*, 61-82. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2709898.

Irigaray, L. (1998). *Ser dos.* Paidós.

Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública.* Andrés Bello.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.

Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.

Sontag, S. (2004). *Ante el dolor de los demás*. Debolsillo.

SECCIÓN II
EDUCACIÓN, MEMORIA, CONFLICTO Y PAZ

Capítulo 8. Pedagogías de la memoria: para la guerra nada[*]

Edisson Alexander Cárdenas Santamaría

La construcción de paz en Colombia plantea una serie de retos y desafíos, los cuales no son ajenos a la escuela y sus prácticas educativas. Así, la experiencia denominada "Pedagogías de la memoria: para la guerra nada", desarrollada en la Institución Educativa Distrital Nuevo San Andrés de los Altos, orienta su apuesta al despliegue de las pedagogías de la memoria en el escenario escolar, basando su trabajo en la recolección de historias de vida, el uso de cartografías sociales y la implementación de material del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). A partir del trabajo con estudiantes de grados sexto y décimo de la jornada tarde, se ha potenciado la constitución de subjetividades políticas. Los resultados de la investigación dan cuenta de la expectativa que se genera frente al conocimiento de las historias y vivencias de los otros, al igual que de la forma como las violencias de diversa índole las permean y caracterizan. De esta manera, resulta determinante articular esfuerzos a través del trabajo en red con otras experiencias que aborden las pedagogías de la memoria, potenciando el diálogo, la construcción de conocimientos y el reconocimiento y respeto de los otros, en clave de formación ética.

Introducción

La Institución Educativa Distrital Nuevo San Andrés de los Altos se encuentra ubicada en la localidad de Usme (Bogotá, Colombia); actualmente ofrece dos jornadas, mañana y tarde, y atiende a una población de mil doscientos estudiantes

[*] Para citar este capítulo: http://doi.org/10.51573/Andes.9789587985085.9789587985092.8

de los estratos 1 y 2. Su contexto sociocultural se caracteriza por múltiples problemas asociados al consumo de sustancias psicoactivas, el pandillismo y la violencia intrafamiliar. En esta dinámica se desenvuelve la realidad de la institución, la cual, si bien está atravesada por dichos fenómenos, presenta un clima convivencial que tiene bajos índices de situaciones que escalen en conflictos violentos. Los estudiantes son conscientes de las normas que los rigen a partir de lo consignado en el manual de convivencia. Además, el trabajo de los directores de curso, la coordinación de convivencia y el departamento de orientación escolar ha sido mancomunado, siguiendo los protocolos y los debidos procesos en la atención de las diversas situaciones que se presentan cotidianamente.

En este contexto, en el 2018 surge la experiencia "Pedagogías de la memoria: para la guerra nada" como una apuesta ética, política y educativa, en la cual se despliegue en el escenario escolar la reflexión, el análisis y la discusión en torno a las dinámicas conflictivas que han configurado a la sociedad colombiana. En relación con los antecedentes, la experiencia partió de un diagnóstico alrededor del conocimiento de los estudiantes sobre el conflicto armado, enfocándose en la recopilación de historias de vida[1], a través de las que preguntaron a sus familiares y conocidos acerca de estos hechos. La actividad se realizó con grados sextos y décimos de la jornada tarde. Como resultado, emergieron historias que abarcan desde el desplazamiento forzado, la violencia perpetrada por actores armados, hasta conflictos entre pandillas y actos de violencia intrafamiliar. Esta herramienta de investigación se tomó como referente para abordar temáticas relacionadas con el devenir de la historia de Colombia, lo que permitió identificar cómo se ha ido configurando una serie de violencias a lo largo del tiempo, cuyas dimensiones y alcances permean lo estructural y lo cotidiano.

Por razones de tiempo y organización curricular, el proceso quedó interrumpido con el grado sexto, debido a que, en el segundo periodo y según el plan de

[1] "La historia de vida es una técnica de investigación cualitativa que consiste básicamente en el análisis y transcripción que efectúa un investigador del relato que realiza una persona sobre los acontecimientos y vivencias más destacados de su propia vida. El análisis supone todo un proceso de indagación, a través de una metodología fundamentada en entrevistas y charlas entre investigador y protagonista, sobre los sentimientos, la manera de entender, comprehender, experimentar y vivenciar el mundo y la realidad cotidiana, de este último, intentando conferir, finalmente, una unidad global al relato o bien dirigirlo hacia un aspecto concreto, que es el especialmente analizado por el investigador" (Martín, 2009, p. 2).

estudios, se abordaba la temática relacionada con las civilizaciones antiguas. Con los grados décimos se pudo continuar desarrollando la experiencia, tomando casos emblemáticos de violencia en Colombia y realizando un ejercicio de cartografía, en el que se propuso a los estudiantes escoger varios casos de vulneración de derechos humanos en Colombia, recopilar información, construir y reconstruir sus contextos, acciones y consecuencias; a modo de ejemplo, los casos escogidos fueron los siguientes: la toma del Palacio de Justicia, el asesinato de Juan Felipe Becerra, la masacre de El Salado y el exterminio de la Unión Patriótica. Estos ejercicios fueron aportando datos para comprender los sentidos y significados que los estudiantes atribuían a la historia de Colombia.

A partir de lo rastreado, es posible afirmar que existe un conocimiento sesgado en torno a la historia del conflicto armado en Colombia. Dicho conocimiento está permeado por los imaginarios en torno a la guerra y la violencia que han desplegado los medios de comunicación masiva, los cuales han construido, promulgado y publicitado la imagen de un enemigo común que debe ser señalado, perseguido y aniquilado. Así, la historia se convierte en un juego maniqueísta de buenos y malos, que desdibuja los matices y rostros que ha asumido el conflicto a lo largo de seis décadas.

Por otro lado, se encuentra una visión de la historia como un inventario de hechos del pasado. En la enseñanza de contenidos y temáticas, los profesores han privilegiado una lectura lineal de los acontecimientos históricos, reafirmando una historia Occidental y eurocéntrica, que no permite una lectura situada y contextualizada de aquello que nos ha constituido como nación, invisibilizando, en consecuencia, aquellas historias de luchas y movimientos que fueron vencidos, historias que no figuran en los anaqueles de las grandes gestas de la humanidad.

En consecuencia, esta investigación, de carácter exploratorio y diagnóstico, puso de relieve cuatro elementos para tener en cuenta en el despliegue de una propuesta pedagógica. Primero, problematizar la naturalización de una idea de violencia endémica en Colombia, la cual entroniza la frase "así ha sido y así será". Segundo, priorizar una lectura crítica de la realidad social en Colombia, subrayando los contextos de afectación y sus causas estructurales. Tercero, asumir posturas frente a la dinámica del conflicto armado y sus violencias derivadas, teniendo como eje el tejido de las subjetividades políticas. Cuarto, pensar aportes

a la creación de escenarios formativos de cara a la construcción de una paz estable y duradera, a partir del escenario de lo cotidiano para los estudiantes.

Anclado a lo anterior, es relevante activar en los procesos de formación dispositivos de memoria como herramientas ético-políticas, para analizar y comprender el conflicto armado en Colombia. En consecuencia, se constituyó un espacio de posibilidad dispuesto de cajas de herramientas y elementos didácticos que permitían dinamizar la lectura del entorno social, desplegándose en propuestas para la construcción de escenarios de paz desde la escuela. Asimismo, resultaba fundamental visibilizar el papel que desempeñamos los profesores como investigadores y las apuestas en torno a la construcción de conocimientos críticos respecto a la enseñanza del pasado reciente del país.

En ese orden de ideas, como objetivo general, esta investigación pretende aportar a la construcción de paz, a partir de la compresión del conflicto armado en Colombia y la constitución de subjetividades políticas en la escuela, mediante las siguientes especificidades: comprender la dinámica del conflicto armado en Colombia a través del despliegue de las pedagogías de la memoria, analizar los procesos de constitución de subjetividades políticas en los estudiantes y aportar a la construcción de paz desde el escenario escolar.

En consecuencia, y en términos de justificación, es pertinente plantear que en el marco del posacuerdo emergió un escenario para pensar y proponer acciones encaminadas a construir y vivir una paz estable y duradera. El silenciamiento de los fusiles no supone la solución final a toda una serie de problemáticas de la sociedad colombiana. Salud, educación, derechos humanos, vivienda, autonomía territorial, economías locales y regionales forman parte de una agenda social y política que urge establecer como una prioridad para el Estado y los gobiernos de turno. Mientras que esto no se sitúe en el centro de la discusión en torno a la construcción de país y las políticas se orienten a su consecución, las espirales de violencia seguirán perpetuando esa horrible noche[2] de la cual no hemos despertado.

Ahora bien, plantear el tejido de una paz estable y duradera pone de relieve un compromiso de la sociedad colombiana a nivel individual y colectivo. Al ser

[2] La expresión "horrible noche" forma parte de la primera estrofa del himno nacional de Colombia.

parte de la historia, somos actores de esta. Si bien cuando nacemos existen una serie de condiciones y determinantes que no hemos elegido, la capacidad humana de creación y recreación de la realidad abre un escenario de posibilidades en clave de opciones de futuro; así lo afirma Galeano (2012) cuando expresa: "al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos" (p. 92). Este planteamiento va en línea con el carácter ontocreador que Marx (citado en Kosik, 1984) atribuye a los seres humanos, el cual implica develar las lógicas de poder que sujetan e impiden el desarrollo integral y digno del ser y, a partir de allí, generar las condiciones materiales y de existencia para una vida plena, soberana y solidaria.

Al situar la discusión en el plano educativo, la escuela se establece como un escenario privilegiado para abordar desde lo pedagógico, ético, político y didáctico las dinámicas que han configurado el devenir histórico del país. Un ejercicio que supone la lectura de las temporalidades con vista hacia el futuro. Arendt (2009) hace alusión a la imposibilidad de saber, como seres humanos, de dónde venimos y a dónde vamos; sin embargo, y a pesar de esta incertidumbre, tenemos abierta la posibilidad respecto a qué queremos ser, en tanto construcción a nivel personal y colectivo, cuyos entramados se establecen en las relaciones con la institucionalidad, con lo otro, los otros y bajo horizontes que se despliegan, desde lo ético y político, en formas de ser y comprender el mundo.

Reflexionar sobre ello y considerar el carácter formativo, en términos intelectuales, vitales y sociales que se desenvuelven en la escuela, supone una tarea investigativa y de construcción de conocimientos en la que los estudiantes sean los protagonistas. Al establecer un diálogo entre sus voces, historias y vivencias con la lectura de realidades y contextos sociales, se abre un espacio de encuentro con el otro y lo otro, el cual, de una u otra forma, es invisibilizado por la maquinaria y cotidianidad escolar. Por ello, esta apuesta pedagógica e investigativa encuentra sentido al permear e introducir en la escuela la reflexión y problematización sobre un hecho que configura y ha configurado históricamente al país: el conflicto armado.

De ninguna manera se trata de plantear un "inventario del dolor", en el cual se perpetúe la lógica de un pasado violento y sin perspectivas de cambio. Por el contrario, hacer énfasis en las dinámicas violentas que nos han construido como sociedad supone leer los conflictos que las originaron, estudiarlos,

problematizarlos y, sobre todo, tejer propuestas para dirimirlos de una forma creativa, siendo conscientes de sus condicionantes y características estructurales. En consecuencia, se trata de tornar la mirada hacia el pasado, situando la memoria como un eje central, lo que implica, como expresa Ricoeur (2010), buscar e indagar sobre aquellas huellas y recuerdos que permitan traer al presente un ausente, en el marco de un compromiso con la verdad.

Nos situamos frente a una tarea en la que subyacen preguntas y preocupaciones sobre los lugares de enunciación y de poder, en los cuales se anclan las narrativas y constructos discursivos sobre aquellos hechos que, si bien han sido subsumidos por el tiempo, son objeto de luchas y disputas en el presente. En ese sentido, Ricoeur (1999) y Todorov (2000) advierten sobre los usos y abusos de la memoria; para el primero, estos se dan en tres planos: patológico, práctico y político; para el segundo, se presenta en términos de subordinación del pasado al presente y de la sacralización y culto a la memoria. De esta manera:

> El exceso y la insuficiencia de memoria comparten el mismo defecto, a saber, adhesión del pasado al presente: "el pasado que no quiere pasar", mencionado por muchos historiadores del presente. Se trata de un pasado que habita todavía en el presente o, mejor dicho, que lo asedia sin tomar distancia, como un fantasma. (Ricoeur, 1999, p. 41)

Bajo estos planteamientos, la memoria se torna estéril y prisionera de sí misma, impidiendo acciones que, desde el presente, se movilicen y agencien —en clave de justicia— conocimiento de la verdad y no repetición. Por tanto, se espera, por un lado, un trabajo de recuerdo y de duelo para lograr una memoria reconciliada y, por el otro, una ejemplaridad, en la cual

> tenemos que conservar viva la memoria del pasado: no para pedir una reparación por el daño sufrido sino para estar alerta frente a situaciones nuevas y sin embargo análogas. El racismo, la xenofobia, la exclusión que sufren los otros hoy en día no son iguales que hace cincuenta, cien o doscientos años; precisamente, en nombre de ese pasado no debemos actuar en menor medida sobre el presente. (Todorov, 2000, p. 37)

En síntesis, el trabajo de la memoria en el escenario escolar se constituye como un reto y una apuesta por la reconfiguración de la enseñanza y la compresión del pasado. Dicho trabajo supone la construcción —y no reproducción— de conocimientos, en la cual el estudiante, a partir de la lectura del contexto y la realidad, potencie la autonomía y el compromiso con su formación y autoformación como sujeto sociohistórico y futuro ciudadano, asumiendo posicionamientos y generando propuestas y acciones que transiten hacia horizontes emancipatorios y proyectos de sociedad críticos y participativos.

Ahora bien, respecto a la organización del texto, en primer lugar, se presenta el marco teórico, cuyas categorías son subjetividad política, pedagogía de la memoria y paz/violencia. Luego, se aborda la metodología, explicitando los dispositivos y herramientas pedagógicas desplegados en la investigación. Los resultados muestran las expectativas que se generan frente al conocimiento de las historias y vivencias de los otros, y la forma como las violencias de diversa índole las permean y caracterizan. En la discusión se aborda el alcance conceptual de los hallazgos y, por último, las consideraciones finales hacen énfasis en las realidades y posibilidades de la pedagogía de la memoria en el escenario escolar.

Marco teórico

Para el desarrollo de la investigación se tomaron como referentes tres conceptos: subjetividades políticas, pedagogía de la memoria y paz/violencia. Estos conceptos se consideran el eje de un diálogo encaminado a desplegar procesos de constitución de subjetividades políticas en la escuela, que aporten a la construcción de paz. De esta manera, se trata de generar un espacio donde las teorías, los autores y los saberes pedagógicos se encuentren y cualifiquen la práctica educativa, afirmando la construcción de conocimientos en y desde el escenario escolar.

Subjetividades políticas

Para Cárdenas (2018), la subjetividad política emerge de la crítica a la noción de sujeto heredada de la modernidad. A partir de la hermenéutica y las perspectivas críticas, esta noción es entendida en su carácter dinámico, abierto y tensional; por tanto, el concepto de subjetividad política comprende:

> La importancia que se le atribuye a los sentidos y significados que los sujetos le otorgan a su experiencia individual y colectiva. Experiencia que se encuentra atravesada por lógicas de poder, relaciones con la institucionalidad y con otras experiencias que, en suma, configuran un campo de tensiones, proyectos y opciones de futuro. (p. 65)

Así, en la experiencia es donde el sujeto despliega su ser en el mundo. En el plano escolar, dicho despliegue se constituye, como señalan Ruiz y Prada (2012), a partir de cinco elementos: identidad, narración, memoria, posicionamiento y proyección. A través de preguntar quién soy, el sujeto teje sus procesos de identidad y se cuestiona por su trayectoria vital y el sentido que le atribuye a sus vivencias y acciones cotidianas; dicho tejido se evoca por medio de la memoria, vehículo privilegiado de un recuerdo selectivo que se comparte y socializa en la narración. De esta manera, como señala Cárdenas (2018), identidad, narración y memoria:

> Se van configurando en el entramado de la existencia individual y colectiva, entrecruzándose para dar sentido a las prácticas sociales y políticas en las que cotidianamente se desenvuelve la existencia humana en la medida que, al encontrarnos con nosotros mismos, nos encontramos con los otros, lo cual supone, un espacio de influencia y confluencia abierto a tensiones y contradicciones, así como también, acuerdos y disensos. (p. 68)

La conjunción de dichos elementos supone, en primer lugar, la configuración de posturas éticas y políticas ante el mundo, es decir, formas de concebirlo, sentirlo, interpretarlo y vivirlo en un marco histórico determinado, lo que implica la proyección de un campo de posibilidades de ser y estar de proyectos individuales y colectivos. En segundo lugar, la posibilidad de brindar herramientas a los estudiantes para que visibilicen sus historias y reconozcan las de los otros, en el entramado de relaciones sociales y políticas que se establecen en su contexto y configuran la realidad social.

Pedagogía de la memoria

Tornar la mirada hacia la dinámica histórica de Colombia implica reflexionar sobre un pasado violento signado por confrontaciones en diversos planos.

Desde los tiempos de la colonia, pasando por la compleja construcción de la República después de la independencia, las guerras fratricidas de liberales y conservadores, la violencia de los grupos armados y del narcotráfico, la historia del país se ha configurado a partir de odios y venganzas heredadas, que han establecido un *ethos* cultural en el que el conflicto escala fácilmente en violencia y se degenera para dar paso a la total aniquilación del otro, entendido como diferencia intolerable.

Pensar en una propuesta educativa que reflexione y problematice dicha historia, así como su configuración, dinámicas y repertorios de acción, supuso asumir la pedagogía de la memoria, en tanto apuesta ética, política y estética provista de unas metodologías y didácticas innovadoras, para indagar y cuestionar el pasado —como pasado violento que se actualiza constantemente—, cuyas narrativas y versiones se tensionan, disputan, interpelan y entroncan desde lugares de enunciación situados histórica y socialmente.

Respecto a los antecedentes en el campo educativo, Ortega *et al.* (2015) plantean la ausencia de políticas que orienten el tratamiento del pasado reciente en Colombia. Los autores toman como referencia el trasegar de la enseñanza de la historia en el país, subrayando cómo a través de una serie de marcos normativos y reformas en el sistema educativo, vinculados a las exigencias del modelo económico global, se ha diluido y, posteriormente, abstraído el abordaje de los hechos relacionados con la "violencia política adscrita a la dinámica del conflicto armado" (p. 63). Así las cosas:

> El marco normativo que reguló las políticas de reforma estructural del sistema educativo en Colombia desde mediados de la década de 1960 hasta finales de la década de 1980, da cuenta de una ausencia de la enseñanza de la historia reciente, cuyo antecedente es la enseñanza de la historia, la cual se diluye en la enseñanza de las ciencias sociales, que a su vez será absorbida por una nueva categoría introducida por una nueva reforma educativa: las competencias ciudadanas. (p. 72)

Sin embargo, pese a la elusión de responsabilidades por parte del Estado, quien ha sido artífice por acción u omisión de la violación flagrante a los derechos humanos, desde la academia y la escuela se han propuesto una serie de apuestas que abordan la enseñanza del pasado reciente y, en suma, aportan al

campo de la pedagogía de la memoria, como ejercicio contra el olvido y el conocimiento de la verdad, en clave de justicia y no repetición.

Jiménez *et al.* (2012) y Ortega *et al.* (2015) coindicen, desde el planteamiento de un ejercicio del estado del arte y los trayectos y apuestas de la pedagogía de la memoria en Colombia, respectivamente, en la contribución que han realizado los docentes de aula a través de diversas experiencias pedagógicas, orientadas a la enseñanza de la historia, con relación a:

> la articulación del saber historiográfico con el saber escolar y a la configuración de un campo del saber pedagógico interesado en la formación de sujetos capaces de asumir el pasado en términos de objeto de investigación, posibilidad abierta al tensionamiento, la deconstrucción y reinterpretación para pensar históricamente en y desde lo local como contexto sociohistórico y cultural particular. (Ortega *et al.*, 2015, p. 110)

A lo largo de los dos textos, se encuentra un abanico de opciones y posibilidades que cuestionan los métodos e intencionalidades de la enseñanza tradicional de la historia, poniendo acento en la importancia de generar procesos investigativos[3], en los cuales el estudiante se constituya en constructor y artífice de conocimientos, en sintonía con la lectura del contexto en sus distintos niveles y dimensiones. Si bien no todas las experiencias discuten directamente el conflicto armado y la violencia política en Colombia, el abordaje de la memoria se posiciona como

> parte de un saber emergente y de una preocupación política y pedagógica, que puede ser reconstruida bajo la suma de un conjunto de anécdotas y de recuerdos que constituyen elemento importante de una identidad colectiva, que la Escuela no puede desconocer. (Becerra, Infante y Cortés, 2011, p. 21)

[3] A partir del uso creativo de diversos tipos de fuentes, la incorporación de herramientas propias de la investigación en historia oral, la reelaboración de la memoria sustentada en los aportes de la pedagogía crítica, el diálogo con las nuevas corrientes historiográficas y el uso crítico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Como se pudo elucidar, el trasegar de la enseñanza del pasado reciente en Colombia contribuye a pensar la pedagogía de la memoria como un campo en constante construcción, tensión y significación, el cual se nutre de las apuestas y experiencias de aquellos sujetos que, desde diversos lugares de enunciación, propician la lectura del pasado en clave de responsabilidad ética y política, elementos cuyo fundamento, según Carvajal *et al.* (2018), de acuerdo con Ortega (2014), se dan en tres dimensiones: alteridad, vigilancia y responsabilidad.

La alteridad supone la construcción con el otro a partir del cuidado, reconociendo las diferencias y caminando hacia el tejido de un proyecto de existencia que afirme la diversidad y la convivencia basada en acuerdos y prácticas solidarias. Por su parte, sobre la vigilancia, Carvajal *et al.* (2018) plantean:

> Es la actualización del recuerdo, el esfuerzo por imaginar en el presente lo que se podría semejar al pasado, o mejor [...] por recordar el pasado como un presente, volver a él para reencontrar en las banalidades de la mediocridad ordinaria la forma horrible de lo innombrable. (p. 38)

Vigilar se torna, entonces, un ejercicio de constante observación y denuncia ante aquellas acciones, comportamientos y prácticas en las que la vida sea sometida a la vulneración de sus derechos fundamentales, ya sea por acción u omisión. Así, la cotidianidad se despliega en un campo donde los discursos, relaciones sociales, prácticas u ejercicios de poder son leídos, situados y contextualizados, en aras de develar sus intencionalidades y sentidos.

Por su parte, la responsabilidad es un principio que orienta la reflexión y las cargas de sentidos y significados que se otorgan a la lectura del pasado. Volver sobre lo andado supone recorrer un camino atravesado por múltiples historias, contextos de desarraigo, expropiación, señalamientos, persecución y estigmatización, que, en suma, dan cuenta de unas dinámicas que interpelan al sujeto en tanto sujeto, el cual forma parte de unas historias y unos entramados culturales que reflejan las condiciones sociales, económicas y políticas del momento y el contexto en el cual vive. Por tanto, la responsabilidad, por un lado, emerge como horizonte de compromiso, es decir, como necesidad de hacerse cargo de aquello que se enuncia y dice sobre el pasado y su proyección en el presente. Por otro lado, esta responsabilidad se encuentra atravesada por lo moral:

> El pasado se reconfigura en clave de prevención, una visión de la historia reflexiva, atendiendo al pasado cíclico y con visiones guerreristas. El futuro se aborda desde un enfoque ético que permite que los estudiantes resignifiquen aquella visión del pasado, no para hacer apología a la guerra, sino para comprender que hay un futuro por construir. (Carvajal *et al.*, 2018, p. 41)

Añadido a las tres dimensiones que fundamentan la pedagogía de la memoria, existen dispositivos y cajas de herramientas que permiten desplegarla en los escenarios educativos. La potencia de estos da cuenta de la posibilidad de abordar las temáticas y problemas concretos a través de las narrativas, los materiales audiovisuales y las puestas en escena, involucrando a los participantes en la construcción de conocimientos a partir de sus voces, bagajes culturales y la vivencia de las emociones y la corporalidad. A modo de ejemplo, se encuentran los materiales producidos por el CNMH (2018) en torno a casos de vulneración de derechos humanos, como El Salado o Bahía Portete.

¿Paz y violencia, las dos caras del conflicto?

Pensar en la pedagogía de la memoria implica problematizar los conceptos de paz y violencia, nociones que presentan diversas acepciones según la óptica desde la cual se les observe. Para este caso, serán abordados como un par dialéctico, es decir, en constante diálogo y tensión, cuyas tesis y antítesis representan dos expresiones no excluyentes de lo que significa el conflicto, sus dinámicas y las formas de trabajarlo.

Lozano (2002) propone que el concepto de *violencia* no se reduzca al ejercicio de la fuerza de un grupo dominante sobre otros o una acción mediada por la agresión, sino que abarque, según lo expresa Thoumi (1995), citado por el autor, "la presión ejercitada por los seres humanos sobre los seres humanos, de la que resulta la disminución en los agredidos de sus posibilidades de realización personal" (p. 4). Bajo esta mirada, no solo la guerra sería considerada violencia, sino también aquellas relaciones sociales y de poder encaminadas a producir desigualdad, opresión, hambre y miseria en un conjunto amplio de la población.

Asimismo, Lozano (2002) muestra reparos frente a la definición planteada por Galtung (2003) sobre la violencia estructural como injusticia social; para el

autor, existe el riesgo de aglutinar de manera informe e indiferenciada la multiplicidad y los grados de intencionalidad de la violencia, produciendo así una ambigüedad en el uso del término y desdibujando las fronteras entre lo que se entiende como causalidades de la violencia, violencia en sí y conflicto armado. Por lo tanto, propone que, en línea con lo expresado por Bejarano (1995):

> Es necesario insistir en la afirmación de la violencia estructural, en tanto, las estructuras sociales son resultados de acciones humanas y, en muchos casos, como en América Latina constituyen el impedimento de realización de millones de seres humanos, que ocasionan no sólo lesiones físicas y mentales propias de la desnutrición y el hambre, sino también la imposibilidad de participación activa en el ejercicio de los derechos políticos y sociales y, muy frecuentemente, la muerte. (Lozano, 2002, p. 5)

Por tanto, el llamado de los autores referidos a comprender la violencia en el marco del resultado de acciones humanas supone situarlas en un plano histórico, aquel en el que se desenvuelven y cobran sentidos y significados susceptibles de ser indagados, los cuales permiten develar los entramados y relaciones sociales, políticas y económicas que configuran dispositivos de sujeción, opresión, exclusión o negación. Para el caso de la experiencia, resulta significativo trabajar a partir de esta perspectiva, toda vez que permite problematizar los procesos sociopolíticos que ha atravesado el país desde un marco interpretativo y reflexivo, que cuestione nuestro pasado violento, comprendiéndolo como la consecuencia de una matriz de dominación, donde el abordaje de los conflictos ha significado la prevalencia de la fuerza sobre el diálogo, y la venganza y el odio sobre la reconciliación y la esperanza.

Ahora bien, sobre el concepto de *paz* se han construido definiciones que recogen múltiples miradas y puntos de vista, los cuales están permeados por intencionalidades y posicionamientos concretos. Como lo plantea Lozano (2002), más allá de pensar la paz como convivencia pacífica y ausencia de conflictos, se trata de entenderla como una situación y una característica de los seres humanos en la que existan unas condiciones para el ejercicio de una vida plena a nivel individual y social, la realización de justicia social y la garantía de unos bienes humanos básicos. Si bien en la consecución de estas el Estado y la sociedad civil

desempeñan un papel fundamental, el autor pone de relieve que la paz conlleva, "más bien, mecanismos de construcción de espacios sociales alternativos a nivel micro y macro, en la cotidianidad y en los acontecimientos especiales, en la conciencia individual y en las relaciones sociales" (p. 10).

Así, la construcción señalada supone comprender las estructuras y los dinamismos sociales implicados en la creación de condiciones tanto para la paz como para la violencia y, a partir de allí, avanzar en la consolidación de lecturas de contexto y realidad a nivel ético-político que se traduzcan en apuestas concretas, cuyo horizonte de sentido esté permeado por lo simbólico y lo cultural.

En síntesis, la violencia y la paz se tornan en rostros del conflicto, el cual, al ser inherente al ser humano, atraviesa las relaciones sociales y las construcciones culturales, desplegándose en formas creativas o destructivas. Las dos opciones poseen matices y tonalidades que dibujan el *ethos* de una sociedad; de allí que, como expresa Lozano (2002):

> Consideramos que el reconocimiento del conflicto como dinamismo generador de la historia y de la violencia como una forma inadecuada de tratamiento del conflicto, son elementos necesarios para la comprensión de los procesos sociales y para la búsqueda teórica y práctica de la convivencia armónica y creativa en la sociedad. (p. 6)

De esta manera, la pedagogía de la memoria permite tejer colectivamente la enseñanza del pasado reciente en clave de búsqueda y construcción de conocimientos y reconocimientos con lo otro y los otros, que aporten a la vivencia efectiva de la paz. Asimismo, la escuela se convierte en un escenario privilegiado y un laboratorio vivo para experimentar, debatir y proponer en torno a las formas de tramitar los conflictos.

Metodología

La propuesta y el desarrollo de la experiencia pedagógica se relacionan estrechamente con la implementación de las herramientas y dispositivos de los cuales se nutre la pedagogía de la memoria. Así, el tejido de esta se despliega en dos procesos puntuales. El primero fue realizado en el 2018 con estudiantes de

grado sexto de la jornada tarde de la Institución Educativa Distrital San Andrés de los Altos, donde se recogieron historias de vida y relatos sobre hechos relacionados con violencia. El segundo se llevó a cabo en el 2019 con grados sexto y décimo[4]; en este proceso también se realizó la recolección de información con grado sexto, mientras que con décimo se trabajó la cartilla *El Salado, los Montes de María: lucha de tierras y contrastes*, del CNMH (2018).

Metodológicamente, el trabajo desarrollado con los grados sextos en el 2018 y el 2019 fue similar; sin embargo, en el 2019 se profundizó en algunos aspectos. A partir de un proceso de sensibilización en torno a la memoria, se solicitó a los estudiantes que escribieran sus historias de vida; allí tenían que resaltar momentos de su vida, anécdotas, instantes de alegrías y tristezas. Con estas historias se elaboraron carteles que incluían textos y fotografías, los cuales fueron expuestos a modo de galería. En la lectura de la historia emergieron aspectos relacionados con hechos de violencia, como agresiones físicas o violencia intrafamiliar. En consecuencia, el docente empezó a encuadrar el tema de la memoria histórica señalando la importancia de la evocación y el recuerdo y, asimismo, introduciendo elementos para comprender el conflicto armado y sus violencias derivadas.

Lo anterior fue realizado mediante una exposición magistral y la proyección de material audiovisual: *El chicharrón (problema) de la tierra en Colombia* (Forjando la Paz, 2016), *Breve historia de Colombia: 9 de abril 1948-9 de abril 2013* (Marcha Patriótica, 2013) y *Lúdica macábrica* (Cartier, 2015). A partir de este encuadre, se trabajó la entrevista a familiares o conocidos, para que les contaran sobre un hecho de violencia; los relatos fueron recopilados en documentos digitalizados. Con el grupo del 2018 el trabajo llegó hasta este punto, debido a la finalización del periodo académico. En el 2019, con el material recolectado, se propuso un intercambio y socialización de relatos; para el desarrollo de la

[4] Corresponden a los cursos 601 y 1002. El criterio para escoger estos dos grupos de estudiantes se relaciona con la carga horaria que me fue asignada por parte de Coordinación Académica. En el caso de los grados sextos, se trabajó desde el área de Ciencias Sociales, con una intensidad horaria de cuatro horas en la semana; para los grados décimos, desde las áreas de Ética y Valores, y Educación Religiosa, cada una con dos horas en la semana. Los objetivos de la investigación fueron dados a conocer y se formalizaron con la firma de los consentimientos informados.

actividad se utilizó una tabla, en la cual se diligenciaba información sobre la historia; al final, se debía escribir una reflexión personal sobre lo leído.

A modo de variantes frente a lo desarrollado en el 2018, se implementó un ejercicio de cartografía, en el cual los estudiantes respondían una serie de preguntas[5] al interior de unas siluetas de cuerpos humanos. El ejercicio suscitó expectativas y generó un ambiente de expresión y visibilización de sentires y vivencias.

Desde el inicio del 2019, con el grupo de grado décimo se expusieron los objetivos y la experiencia pedagógica que se iba a desarrollar. El primer momento fue sobre todo de sensibilización: se trabajaron las historias de vida, los relatos sobre la violencia y un ejercicio escénico para abordar el tema de la destrucción de tejidos sociales[6]. En el segundo periodo académico se inició la implementación de la cartilla del CNMH, la cual se trabajó hasta el final del segundo eje temático.

Esta cartilla, basada en el informe del Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2010), plantea el abordaje de hechos victimizantes en la historia de Colombia, a partir de unos ejes temáticos que, en primer lugar, sitúan al estudiante en su realidad inmediata, para luego desplegar los acontecimientos y dinámicas de lo sucedido en el corregimiento de El Salado[7], utilizando diversas fuentes primarias y secundarias, como recortes de prensa, investigaciones, testimonios, fotografías, infografías y preguntas generadoras. Dichas fuentes y actividades permiten interpelar la forma de leer y comprender la historia del conflicto armado como un acumulado cronológico de hechos y violencias sobre poblaciones y contextos específicos, proponiendo un diálogo ético, moral y político transversal a los proyectos de vida, los tejidos sociales y los horizontes de sentido de las comunidades.

[5] ¿Qué anécdotas recuerdas de tu colegio o barrio? ¿Qué lugares te gustan de tu colegio o barrio? ¿Cómo te gustan/no te gustan las clases del colegio? ¿A qué lugares te gustaría caminar/viajar?

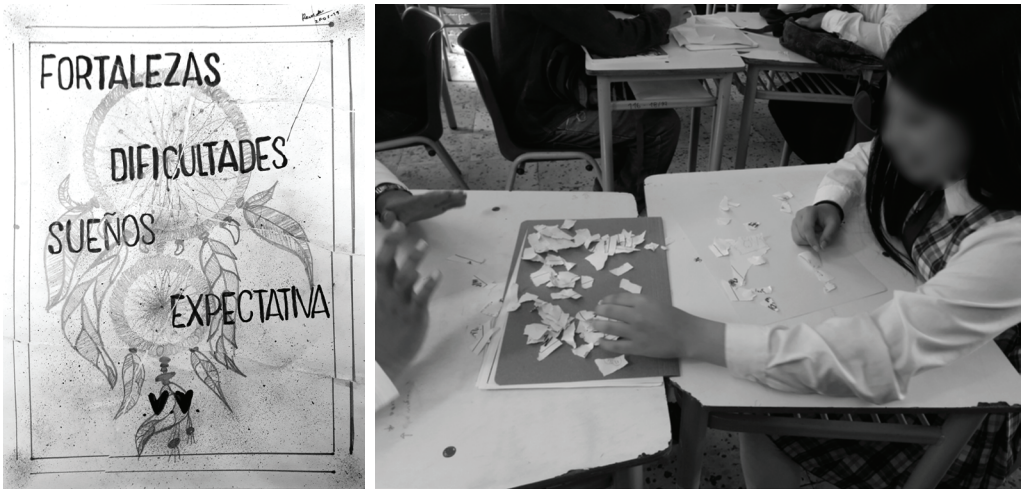
[6] En la actividad, los estudiantes escribieron en una hoja sus sueños, expectativas, dificultades y fortalezas; luego de esto, se vendaron los ojos y otro compañero rompió la hoja. Al quitarse la venda, los estudiantes se encontraron con su trabajo destruido, ante lo cual tuvieron que rehacerlo con ayuda del compañero perpetrador. Al final, se recogieron las reacciones y reflexiones sobre la actividad, leyéndolas en clave de afectación de tejidos sociales causadas por hechos de vulneración de derechos humanos, como una masacre.

[7] Corregimiento de los Montes de María, Colombia.

En concreto, con el grupo de estudiantes se trabajó, en un primer momento, una actividad de sensibilización sobre los espacios y lugares significativos de su entorno cotidiano; posteriormente, se abordó el contexto geográfico de los Montes de María, a través de un ejercicio cartográfico en el que se identificaron las actividades económicas de la región. Las dinámicas de población y los conflictos asociados a la tenencia y ocupación de la tierra se trabajaron por medio de lecturas de investigaciones, infografías y testimonios de campesinos. Por su parte, los apartados relacionados con la reforma agraria de 1961 y los modelos de campo enfrentados —redistribución y productivista— fueron dinamizados a partir de fragmentos de discursos de políticos, apartados de la Ley 135 de 1961 y un ejercicio de repartición de tierras.

En cuanto al segundo eje temático de la cartilla, relacionado con los movimientos campesinos y las dinámicas de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), se leyeron testimonios de líderes sociales y fragmentos de discursos presidenciales; así mismo, se trabajaron infografías de las tomas de tierras entre el periodo 1969-1974 y un mapa sobre la redistribución en los Montes de María.

Figura 8.1. **Taller "Destrucción de tejidos sociales" realizado con estudiantes de grado décimo de la jornada de la tarde, 19 de febrero del 2019**



Fuente: elaboración propia.

Como ejercicio de síntesis, correspondiente al final del tercer periodo académico, los estudiantes elaboraron y sustentaron una línea de tiempo con el proceso llevado a cabo. Este instrumento permitió realizar una reconstrucción sobre lo vivido y aprendido a través de las diversas herramientas, fuentes y actividades desarrolladas. Para el periodo final, se presentaron algunas dificultades relacionadas con una serie de actividades institucionales de carácter lúdico y recreativo, las cuales muchas veces coincidieron con las horas de clase.

En resumen, la experiencia pedagógica ha sido nutrida por diversas herramientas metodológicas y didácticas que potencian el trabajo con los grupos. Los textos recopilados, las entrevistas, las socializaciones, las puestas en escena y las plenarias se convierten en elementos valiosos, que van configurando un campo de acción y le otorgan significados al despliegue de la pedagogía de la memoria en la escuela.

Resultados

Pensar en los resultados de la experiencia pedagógica implica tejer un diálogo entre los referentes conceptuales y teóricos, el despliegue metodológico de la propuesta, las reflexiones del docente sobre lo desarrollado y los objetivos que orientaron el proceso.

Un primer resultado tiene que ver con el trabajo encaminado a la expresión oral de los estudiantes. Por lo general, en el despliegue del acto pedagógico, los docentes asumen un rol central en el proceso de enseñanza y aprendizaje; por lo tanto, son quienes "transmiten" unos conocimientos que los estudiantes deben reproducir y memorizar, para posteriormente ser evaluados, en aras de obtener una calificación cuantitativa. Bajo esta lógica hay una relación jerárquica con el conocimiento, donde las voces y las narrativas de los estudiantes quedan en un segundo plano, siendo *de facto* invisibilizadas.

La experiencia pedagógica, al otorgar un papel central a las subjetividades políticas, propició un espacio para escuchar y ser escuchado, para narrar y narrarse, desde las vivencias y la trayectoria vital. Cuando se planteó el ejercicio de la autobiografía y su posterior socialización, surgieron matices y acentos en determinadas etapas de la vida; así, se reveló que la existencia variopinta pasó por radiantes momentos y por opacos y taciturnos hechos, que marcaron definitivamente el ser en el mundo de cada sujeto:

> En el 2018 viajé a Estados Unidos a una competencia de porras, tenía mucho miedo, ya que iba a ser la primera vez que montaba en un avión y salía del país. Fuimos a conocer Disney y Universal (era todo muy lindo), había muchas atracciones y juegos. En la competencia quedamos subcampeones a nivel internacional y me siento muy orgullosa de haber participado. (Relato estudiante 1)

Los relatos de los estudiantes dieron cuenta del trasegar que atraviesan en diversos momentos sus vidas e historias. En algunos textos, emergieron indicios que denotaban experiencias asociadas con hechos de violencia, como el maltrato, la delincuencia o el conflicto armado. De allí que la mirada se tornó hacia la recolección de entrevistas con el núcleo familiar de los estudiantes. En efecto, los relatos constituyeron un material fundamental para dar cuenta de los múltiples rostros que adquiere la violencia, en sus diferentes grados y matices; por ejemplo:

> El 20 de marzo del 2004 a mi papá le hicieron un atentado en el pueblo de Bosconia, Cesar, un grupo llamado autodefensa, conocido como "los paracos". La razón por la amenaza es que la autodefensa quería a mi papá en su grupo, él no aceptó en ese momento. Le pegaron un tiro a la que era esposa de mi papá y le mataron a un amigo; además, le dieron veinte tiros en la puerta para ver si mi papá estaba ahí en la casa, después él salió cuando ya se habían ido los "los paracos". En minutos llegó la Policía. (Relato estudiante 2)

Realizar un ejercicio de recolección de información a través de una entrevista y exponer lo relatado por otro conlleva una apertura hacia los otros, en términos de ser escuchado y compartir la representación de un hecho que contiene dinámicas sociales de un contexto determinado. Volver sobre lo caminado se constituye en un elemento que potencia la lectura del pasado en clave de presente, apuesta sobre la cual se mueve la pedagogía de la memoria, adquiriendo un carácter ético para el reconocimiento, la convivencia y el respeto del otro, tanto en lo compartido como en lo singular y particular de cada una de las experiencias expuestas en el aula.

Asimismo, el uso de las cartografías como dispositivos de activación de la memoria generó expectativas frente a la forma de contar las experiencias de los

estudiantes. A partir del dibujo de las siluetas, se tejieron lazos de solidaridad y trabajo mancomunado, que implicaron la apertura al otro. Las conversaciones provocaron la discusión y la pregunta por quién es aquel o aquella con el que se comparte diariamente en diferentes espacios de la escuela; así lo expresó un estudiante al enunciar que "Es muy chévere conocer, sí, pues como algunas cosas de la vida de mis compañeros que no sabía, algunas cosas me dan mucha tristeza" (estudiante grado sexto, 2018).

En relación con la implementación de la cartilla del CNMH, los resultados son acordes con lo trabajado sobre el contenido de esta. Seguir la ruta pedagógica planteada ha implicado un proceso que sitúa al estudiante en la lectura de su contexto, para posteriormente ubicarlo en el de los Montes de María; allí se pregunta cómo a partir de la ocupación de la tierra y el territorio se van gestando una serie de tensiones y conflictos, en los cuales se puede leer la historia del país a través de hechos puntuales, como la reforma agraria de la década de los sesenta, la creación de la ANUC, el Pacto de Chicoral y la reacción a este. A lo largo de los talleres, cuyo eje central fue una serie de preguntas provocadoras del debate, se puso de relieve la importancia de las luchas campesinas en Colombia y su significado en la historia; así lo expresa un estudiante cuando plantea que "los campesinos han luchado por lo que les pertenece, el Gobierno no ha hecho más que quitarles sus tierras. Los actores armados los han despojado, ¡eso no es justo! A los campesinos les toca más duro" (estudiante grado décimo, 2018).

Lo anterior ha implicado asumir posturas frente a las temáticas abordadas, las cuales, en algunos momentos, se articulan a la lectura de la realidad y del contexto. En efecto, la constitución de subjetividades políticas se torna una tarea paulatina, que requiere brindar un abanico de herramientas pedagógicas y didácticas, a partir de las cuales los estudiantes cimenten sus posiciones y proyecciones ante el mundo. En suma, se trata de educar el criterio de forma crítica, ética y dialogante, en aras de la construcción de conocimientos y reconocimientos que aporten al ejercicio de una ciudadanía participativa y democrática.

Ahora bien, los resultados en correspondencia con esta herramienta pedagógica son parciales, toda vez que solo se llegaron a abordar dos de los cinco capítulos que contiene el texto. Esto implica revisar los tiempos en los cuales se desenvuelve su abordaje, ya que, si bien hay lecturas y reflexiones valiosas por parte de los estudiantes, no se llegó a trabajar el tema central de la cartilla

referido al hecho de la victimización a una población por parte de un actor armado en el marco del conflicto en Colombia.

En síntesis, en el desarrollo de la experiencia pedagógica se desplegaron una serie de herramientas y dispositivos, que pretendían introducir en el escenario escolar la reflexión ética y política en torno a la dinámica histórica del conflicto en Colombia. Más allá de trazar una linealidad referente a la concepción cronológica de lo histórico, los objetivos plantearon un diálogo en clave crítica frente a la forma como los estudiantes constituyen criterios para comprender su realidad y contexto social. Por lo tanto, formular unos resultados definitivos y acabados dista mucho de aquello que queda por hacer respecto de la práctica pedagógica. Realmente lo que se configuró fue un escenario de posibilidad que permeó los procesos de enseñanza y aprendizaje, abriendo caminos a una experiencia de construcción colectiva de conocimientos y reconocimientos sobre lo que significa hablar de paz en un contexto escolar atravesado por múltiples dinámicas y problemáticas sociales. Lo anterior es una tarea que impacta, en definitiva, en las formas de relacionarnos cotidianamente con el entorno cercano, lo otro y los otros, en una apuesta que interpela las existencias en los ámbitos simbólico, convivencial y emocional.

Discusión

¿Qué implicaciones a nivel académico, pedagógico, teórico, metodológico y ético-político tiene el despliegue de la pedagogía de la memoria en los escenarios escolares? Según el mapeo realizado por el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR, 2020), existen en Bogotá cerca de 196 experiencias que realizan sus apuestas en torno a la construcción de paz desde la escuela; las metodologías, recursos, didácticas y referentes de orden pedagógico y teórico son de diversa índole, por lo que se presenta un abanico de posibilidades amplio y dinámico, que recorre la exploración de historias de vida, estudios de caso, observatorios de construcción de paz e incluso aulas ambientales. Por tanto, se revela una riqueza y diversidad, cuyas intencionalidades tienen como horizonte visibilizar la construcción de conocimiento en el escenario educativo. Más allá de la enseñanza basada en la reproducción de contenidos, se pone de relieve una creación y producción desde la investigación y el ejercicio de la autonomía de los estudiantes.

En consecuencia, se están configurando unos repertorios de acción que involucran a los estudiantes, los docentes y, en general, la comunidad educativa. Una tarea inacabada rodeada de un marco persistente de amenazas sistemáticas a la vulneración de los derechos humanos, donde los hechos victimizantes son una constante cotidiana que subraya la incapacidad, inacción y falta de voluntad política del Estado colombiano frente al cumplimento de lo pactado en los acuerdos de paz de La Habana entre el Gobierno colombiano y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP).

Aun así, los tejidos y caminos de las pedagogías de la memoria se siguen constituyendo en apuestas por la esperanza y la dignidad, bajo el imperativo de la verdad, la justicia, la reparación integral y la no repetición. Ahora bien, es importante pensar cómo se están tendiendo los puentes entre estas experiencias, sobre todo en dos niveles: primero, entre los docentes que las dinamizan y, segundo, entre la escuela, la academia y las organizaciones sociales.

En un principio, se hizo referencia a 196 experiencias que abordan la construcción de memoria y paz en la escuela; sin embargo, el número es más amplio, considerando aquellos maestros que por diversas razones no formaron parte del mapeo convocado por el CMPR. Así, por un lado, se pueden considerar sus intenciones de no hacer visible su apuesta o, por el otro, su articulación en otros grupos de trabajo o redes de maestros; independientemente de las causas, se pone de manifiesto una posibilidad en torno al trabajo en red entre experiencias afines, ya sea a nivel de colegios o localidades. El esfuerzo realizado por el CMPR permitió generar esas cartas de navegación para los docentes interesados en compartir y dialogar sobre estas.

En cuanto al segundo nivel, los puentes y alianzas entre la escuela, la academia y las organizaciones sociales adquieren un significado estratégico al permitir dialogar sobre aspectos teóricos y epistemológicos de la construcción de memoria y paz, poniéndolos en clave de los bagajes y despliegues que se hacen en la escuela y las comunidades. Según la revisión realizada por Arias (2018), las matices que adquieren las experiencias escolares, nutridas por los aportes de algunas universidades, organizaciones sociales e instituciones públicas, hacen de la enseñanza del pasado reciente un campo prolijo de sentidos y significados, que contribuyen a pensar la construcción de paz y el abordaje crítico del conflicto armado en el país:

> Los variados registros de trabajo han estado atravesados por la presencia de la voz de las víctimas; su protagonismo e importancia se ven como refuerzos argumentales para dar identidad a la enseñanza del pasado reciente en el país, o como recurso didáctico para activar la toma de posición frente a las disputas por la memoria. (p. 11)

La continuidad de estos aportes e intercambios, con base en el diálogo, es fundamental para mantenerse al tanto del estado de discusión, generar procesos de sistematización y visibilizar las apuestas que se tejen en la escuela. A propósito, el CMPR (2021) sitúa las 196 experiencias de docentes de Bogotá identificadas bajo la categoría macro de "Educación para la construcción de paz y culturas de paz"; debido a la multiplicidad de miradas, perspectivas y enfoques de las apuestas, se plantearon cuatro subgrupos, siendo uno de estos "Pedagogías de la memoria", categoría que recoge aquellas experiencias relacionadas con la memoria histórica, las memorias barriales, la memoria de cultura y paz, arte y memoria, la enseñanza-aprendizaje del pasado reciente, los archivos de memoria y la literatura, narrativas y memoria.

Por otro lado, la articulación en sentido territorial permite leer las experiencias que se gestan en los entornos de la escuela y cómo estas se han apropiado de formas de trabajo y dinámicas tendientes a la construcción de paz desde sus escenarios de actuación; en efecto, el hecho de que la escuela salga de las cuatro paredes y se desmonte de sus maquinarias y andamiajes tradicionales pasa, precisamente, por la lectura de los contextos inmediatos en los niveles barrial y local.

En síntesis, pensar en las implicaciones planteadas supone, por un lado, situar el campo de la pedagogía de la memoria como un conjunto de prácticas, saberes y apuestas ético-políticas que recoge los aportes de la academia, en especial de las nuevas corrientes historiográficas, desplegándolos en forma de procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo como objeto central el conflicto armado, del cual la enseñanza del pasado reciente sería una de las tantas opciones desde las que los docentes configuran su repertorio de reflexión y acción pedagógica. Por otro lado, implica una agenda programática y una ruta en la que confluyan las experiencias pedagógicas, los aportes e investigaciones de la academia y las apuestas de las organizaciones comunitarias. La suma de

esfuerzos mancomunados implica una serie de garantías por parte de la institucionalidad, las cuales deben ir de la mano con el ejercicio de una ciudadanía crítica y propositiva, que apoye las iniciativas de construcción de paz a nivel territorial y nacional.

Consideraciones finales

En primer lugar, se destacan los caminos en torno a la enseñanza y el aprendizaje que se derivan de la implementación de las pedagogías de la memoria en la escuela. El despliegue de dichas pedagogías conlleva leer la práctica pedagógica y educativa como una ruptura frente a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje basadas en la reproducción y la repetición mecánica de contenidos. Visibilizar las voces, los relatos y las vivencias de los estudiantes supone, en primer lugar, ubicarlos como sujetos creadores de conocimiento, potenciando su autonomía y habilidades para la investigación, por lo que el trabajo con la memoria resulta un lugar de interpelación de los procesos de memorización, al cuestionar su sentido y aplicaciones en el diario vivir. En segundo lugar, permite generar procesos de reconocimiento del otro a partir del diálogo y el respeto, teniendo como horizonte la reflexión sobre las formas de ser, y desplegar la convivencia en la cotidianidad.

En términos de apuesta ética y política, se empiezan a tejer lazos de solidaridad respecto a los bagajes simbólicos y las experiencias de vida que tienen los actores cotidianos del acto educativo. Aquello que no forma parte —o que no es tenido en cuenta— de los contenidos disciplinares de las áreas de conocimiento emerge como materia prima, de cara a los cuestionamientos y reflexiones que se deben dar en la escuela acerca del pasado reciente del país. La apuesta de la experiencia se traduce, entonces, en que los imperativos de verdad, justicia, reparación y no repetición permeen, interpelen y atraviesen emocional, simbólica y cognitivamente el sentido de las prácticas del día a día en la escuela. La educación es un acto político y, como tal, los docentes debemos estar a la altura de las implicaciones que esto supone, en relación con la apertura hacia lo otro y los otros.

Metodológicamente, la dinámica de la experiencia ha permitido explorar y evaluar herramientas y dispositivos de activación de la memoria con los cuales

los estudiantes se sienten a gusto, identificándolos como posibles escenarios de aprendizaje. Brindar un abanico de posibilidades para comprender la dinámica del conflicto en Colombia se convierte en un ejercicio de diálogo y escucha activa, que deviene en propuestas didácticas en las cuales el estudiante se involucra y participa desde sus saberes y experiencias. Esto contribuye al enriquecimiento de las herramientas para el trabajo con y desde la pedagogía de la memoria.

En cuanto a lo organizativo, es importante extender la invitación a trabajar y potenciar la experiencia a docentes de las diferentes áreas. Por más innovadores que resulten los ejercicios realizados, los docentes no podemos ser "islas del conocimiento"; de allí la importancia de aunar intereses y expectativas pedagógicas, traduciéndolos en diálogos y propuestas interdisciplinares, que se visibilicen y socialicen en escenarios escolares, locales y barriales. La memoria es un agente que moviliza toda clase de sentidos y significados, independiente del grado de conocimientos o capitales culturales que poseamos. En ese sentido, una de las conclusiones reflexivas tiene que ver con la necesidad de articular una red de pedagogía de la memoria en la localidad de Usme.

Referencias

Arendt, H. (2009). *La condición humana*. https://clea.edu.mx/biblioteca/Arendt%20Hanna%20-%20La%20Condicion%20Humana.pdf

Arias, H. (2008). Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia. *Educación y Ciudad*, (34), 25-38. https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1867

Becerra, A., Infante, R., y Cortés, A. (2011). *Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática*. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1640/1592

Bejarano, J. A. (1995). *Una agenda para la paz*. Tercer Mundo.

Cárdenas, E. (2018). *Los semilleros de investigación: apuestas por la investigación en la escuela y la constitución de subjetividades políticas* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana.

Cartier, M. (2015, 9 de octubre). *Lúdica macábrica-Día de la Niña* [video de YouTube]. https://youtu.be/vspVMS0BFYs

Carvajal, C., Díaz, C., Ortiz., R. y Pulgar, A. (2018). *La escuela como agente de la memoria y las subjetividades políticas: una experiencia desde la investigación acción educativa* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana.

Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR). (2020). *Las experiencias pedagógicas en memoria y paz, claves para el movimiento. Primer Encuentro de experiencias pedagógicas constructoras de memoria y paz en la escuela*. http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2020/11/Cartas-de-Navegacio%CC%81n-Encuentro-de-Experiencias_.pdf

Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR). (2021). *Herramienta dialogante: cartografía encuentros de experiencias pedagógicas constructoras de memoria y paz en la escuela*. http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2021/04/Herramienta-Dialogante.pdf

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2018). *El Salado, los Montes de María: tierra de luchas y contrastes*. http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/unviaje-por-la-memoria-historica/pdf/el-salado.pdf

Forjando la Paz. (2016, 10 de abril). *El chicharrón (problema) de la tierra en Colombia* [video de YouTube]. https://youtu.be/PDZRVaqA0TU

Galeano, E. (2012). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.

Grupo de Memoria Histórica. (2010). *La masacre de El Salado: esa guerra no era nuestra*. Centro Nacional de Memoria Histórica.

Jiménez, A., Infante, R. y Cortés, A. (2012). Un ejercicio de estado del arte de la temática sobre Escuela, memoria y conflicto. En R. Infante, A. Jiménez y A. Cortés (Comps.), *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá* (pp. 17-34). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Kosik, K. (1984). *Dialéctica de lo concreto.* Grijalbo.

Lozano, F. (2002). *Aproximaciones a conceptos de violencia y paz* [tesis doctoral]. Universite Toulouse Le Mirail II.

Marcha Patriótica. (2013, 6 de abril). *Breve historia de Colombia: 9 de abril 1948-9 de abril 2013* [video de YouTube]. https://youtu.be/j_U7PuAwWF0

Martín, A. (2009). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, *7*, 41-60. https://doi.org/10.14201/3375

Ortega, P. (2014). Trazos sobre una pedagogía de la memoria. En M. Herrera, P. Ortega, J. Cristancho y V. Olaya, *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas* (pp. 173-198). Universidad Pedagógica Nacional.

Ortega, P., Castro, C., Merchán, J. y Vélez, G. (2015). *Pedagogías de la memoria para un país amnésico.* Universidad Pedagógica Nacional.

Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Arrecife Producciones.

Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido.* Fondo de Cultura Económica.

Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Paidós.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria.* https://marymountbogota.edu.co/documentos/Todorov-Los-abusos-de-la-memoria.pdf

Capítulo 9. Escuela y memoria: experiencia pedagógica de recuperación de la memoria de estudiantes en la Institución Educativa Número Dos, Maicao, La Guajira[*]

Alfonso José Acuña Medina
Doris Isabel Acuña Medina
David Roberto Acuña Torres

Este texto es el producto investigativo de un proyecto pedagógico de aula desarrollado en los espacios escolares de la Institución Educativa Número Dos, del municipio de Maicao, departamento de La Guajira, en el Caribe colombiano. Esta es una de las regiones escenario de múltiples manifestaciones del conflicto armado interno, el cual ha afectado al país por más de cinco décadas. Se ha considerado de interés pedagógico-investigativo recuperar la memoria histórica de estudiantes que han vivido los rigores y los efectos de este conflicto, expresado en el desplazamiento forzado por las acciones violentas de uno o varios de los grupos armados, en especial las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) y las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). Para un proceso educativo y formativo, es pertinente indagar por los efectos que ese desplazamiento ha tenido en la vida de estos jóvenes, en particular en su desempeño escolar. El propósito fue vincularlos a un proceso de formación académica y ciudadana encaminado a la construcción de una cultura de convivencia, sustentada en la necesidad de superar los estragos que les haya dejado el violento desplazamiento en sus dinámicas de formación, para el ejercicio de la vida en democracia mediada por el reconocimiento del otro. Esta investigación se ubica en el paradigma cualitativo y etnográfico de enfoque constructivista y se realizó con estudiantes del nivel medio, quienes no tuvieron inconvenientes en narrar los acontecimientos de violencia padecidos. Es válido preguntarse por los efectos que han dejado esas acciones victimizantes en estos jóvenes y por las acciones que hagan posible que las superen, más aún cuando la escuela como institución no ha sido ajena a estas acciones de violencia armada, política y social.

[*] Para citar este capítulo: http://doi.org/10.51573/Andes.9789587985085.9789587985092.9

Introducción

Además de los nativos wayuu, confluyen en la Institución Educativa Número Dos, del municipio de Maicao, en La Guajira, una amplia población de venezolanos, antioqueños, santandereanos y costeños de otros departamentos del Caribe colombiano, movidos por el interés comercial que caracteriza a esta ciudad fronteriza, al tiempo que sus hijos buscan la posibilidad de acceder a procesos de formación académica. En este espacio pedagógico multicultural y pluriétnico se desarrolló esta investigación.

A partir de diálogos interestructurantes, se planteó como propósito de investigación la recuperación de la memoria histórica de estudiantes del nivel medio (Antequera, 2011). Se ha reconocido que los padres y madres de familia —y, por extensión, sus hijos— han padecido y padecen las secuelas de un conflicto armado, por lo que se les puede considerar víctimas. Dos hechos revelan esta afirmación: los wayuu, grupo étnico nativo de este territorio, han sido reconocidos por el Estado colombiano como víctimas del conflicto y, en segundo lugar, en este departamento se ubica uno de los espacios territoriales de capacitación y reincorporación acordado con la extinta guerrilla de las FARC-EP en el proceso de negociación en La Habana.

Al vivir los efectos de esta realidad, se asume el reto pedagógico de enseñarles no solo a ser excelentes estudiantes, sino también a ser sujetos/personas con las cualidades y capacidades de entender el mundo que les tocó vivir y las circunstancias para afrontar sus retos y dificultades y, asimismo, buscar las maneras de hacerlo más humano. Trabajar con la memoria histórica podría ser una de las posibilidades de restablecimiento de su identidad como personas y como colectivo, al igual que una estrategia clave de superación del desarraigo. Este fue uno de los propósitos de esta investigación, con sentido sociohistórico y pedagógico-formativo, anclada en el compromiso y la responsabilidad de rescatar la memoria histórica, por cuanto se reivindica la memoria como un ejercicio de evocación del pasado y representación de lo ausente (Ricoeur, 2000), desde la perspectiva de construcción de tejido social.

Al trabajar el tema de la memoria, encontramos el desafío de abordar una situación que ha motivado tensiones y debates en los ámbitos político, jurídico, histórico y hasta filosófico: el problema de la verdad, en este caso, la verdad histórica de nuestro conflicto armado. Evidencia de ello fue el escenario en el que

el representante legal del Centro Nacional de Memoria Histórica no reconoció la existencia del conflicto armado, mientras que la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición sí lo hizo; dos entidades del Estado cuyos voceros argumentaron verdades contrapuestas (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación [CNRR], 2009). Esta doble visión genera consecuencias en las víctimas y victimarios; en efecto, se ha pretendido crear la idea según la cual algunas víctimas son valoradas, reconocidas y visibilizadas y otras no, en relación con las condiciones de poder económico, político, mediático o académico. No es la misma visión y narrativa la que tienen las víctimas del conflicto del Club el Nogal, en Bogotá; las víctimas de las FARC-EP de los Montes de María en el Caribe colombiano; y las víctimas de las AUC. Las primeras pertenecen a los estratos altos de la sociedad colombiana y cuentan con todo el poder económico-político y mediático, así como el respaldo del establecimiento; mientras las demás victimas pertenecen al mundo de campesinos empobrecidos de las zonas marginales del país.

La tensión se manifiesta también en el interés de persistir en construir una "verdad oficial", elaborada y legitimada por el poder, y otra "no oficial", construida desde su contraparte. Frente a esta realidad, la escuela no puede permanecer indiferente; existe el imperativo moral e intelectual de hacer escuchar sus voces, en lo posible desde una perspectiva crítica, para construir otros relatos y narrativas, en los que se reivindique a las víctimas y se identifique a los victimarios, precisando las intenciones políticas o ideológicas que motivaron sus acciones victimizantes. El trabajo de recuperación de la memoria, formación académica y construcción de ciudadanía desde la escuela ha de permitir encontrar los caminos y escenarios para aportar a la construcción de una sociedad distinta a la que están viviendo los jóvenes protagonistas de esta investigación. En este sentido, es pertinente recordar aquí que "la recuperación de la memoria histórica es un camino espinoso a recorrer [sic], en el cual siempre habrá diferentes voces" (Carceller, 2013, p. 3).

El ejercicio pedagógico-investigativo se desarrolló en el marco de la nueva asignatura del plan de estudio conocida como Cátedra de la Paz, promovida por el Gobierno de Juan Manuel Santos como estrategia para la implementación de los acuerdos de paz con las FARC-EP. También es pertinente el interés oficial de formar en competencias ciudadanas como estrategia transversal en el

currículo del plan de estudio de la educación formal. Para ello, es importante tomar como referencia las orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010). Los maestros, a su vez, han estructurado las estrategias de los proyectos pedagógicos alternativos (PPA) y la Escuela como Territorio de Paz, para la construcción de ambientes de convivencia, paz y vida en democracia de los espacios escolares. En el marco legal, este proyecto pedagógico-formativo se complementa con la implementación de la Ley 1732 del 2014 y el Decreto 1038 del 2015, en el que se precisa que el problema de la memoria histórica es uno de los temas por trabajar en los planes de área de las instituciones educativas del país, desde la valoración de la memoria histórica de manera comprensiva y crítica (Turco, 2002).

Materializar esta perspectiva pedagógica sería el mejor aporte que haría la comunidad educativa a la consolidación de un ambiente de paz y convivencia en los espacios escolares, como un camino para coadyuvar a la consolidación de los acuerdos de La Habana y una apuesta para afrontar los diversos factores de violencia que afectan las comunidades escolares (Londoño y Carvajal, 2015). Trabajar el problema investigativo de la memoria histórica ofrece múltiples posibilidades para definir acciones pedagógicas-formativas, en la dinámica de construcción de democracia y convivencia, en una sociedad que busca superar los estragos de una violencia que parece interminable.

Metodología

El trabajo investigativo se ubica en el paradigma cualitativo y etnográfico de enfoque constructivista. Se asumió esta orientación epistemológica como aporte a la construcción de un conocimiento con el que aún no se cuenta en este contexto y que bien pudiera contribuir a la transformación del entorno social en cuestión. Desde esta perspectiva, se parte

> de los contextos, orientados a la construcción de sujetos éticos y políticos, con espíritu crítico, que toma distancia de lo dado para preguntarse por las condiciones que lo hacen posible, en busca de la justicia y equidad, para la construcción de ambientes democráticos mediante el uso de la participación y la negociación cultural como características de la práctica pedagógica. (Niño *et al*., 2016, p. 75)

Para el desarrollo de esta investigación, se utilizaron las siguientes técnicas:

- Entrevistas en profundidad: son conversaciones abiertas con las que se pretende, en el marco de la ética y el respeto, encontrar lo profundo de una experiencia que ha marcado intensamente la vida de una persona (Ortiz, 2007). Para este caso, las entrevistas se aplicaron a los estudiantes del nivel medio de formación que participaron del proyecto, quienes han padecido el profundo dolor del desplazamiento.
- Talleres pedagógicos: son construcciones colectivas del saber que permiten visibilizar aspectos teóricos o empíricos particulares (Ghiso, 1999). En este trabajo de investigación se utilizaron lecturas e interpretación de textos y gráficos, exposiciones y narraciones orales, y se elaboraron textos e informes de las actividades realizadas. Las lecturas seleccionadas para trabajar en el salón de clases, a manera de talleres pedagógicos, se refieren a experiencias afines de otras víctimas en otros lugares: es otra estrategia mediante la cual se buscó aprender de los demás y compartir e impartir conocimientos orientados a estimular a las víctimas a hacer una puesta en común de su propia historia y reconocerse como tales; este es otro escenario para hacer visibles los elementos victimizantes que habitan en la memoria histórica de los jóvenes estudiantes y protagonistas de esta investigación.
- Debate: se considera una herramienta de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Sánchez Prieto, 2007), que en esta investigación tuvo fundamento en los dos ejercicios anteriores. Se propuso a los participantes tomar como base los argumentos de las conceptualizaciones socializadas en el aula durante el proceso investigativo, para un debate respecto al perdón y el olvido, la justicia y la reparación, la reconciliación y la no repetición. El desarrollo de competencias ciudadanas encaminadas a la construcción de una cultura de convivencia, mediada por la democracia y el reconocimiento del otro, tiene sustento en un proceso de formación que conlleve crear nuevas capacidades, entre ellas, cognitivas, de expresión en público y argumentativas.
- El proceso investigativo se inició interactuando en el salón de clase con estudiantes del nivel medio de formación, quienes fueron seleccionados con base en tres variables: (1) que hayan padecido la violencia del

desplazamiento directa o indirectamente; (2) que ese desplazamiento haya sido provocado por uno o varios de los grupos armados organizados y reconocidos; y (3) que no tengan renuencia o inconvenientes en narrar los acontecimientos derivados de esos actos de violencia.

La tabla 9.1 contiene la relación de los participantes del proyecto. Todos pertenecían a los siete grupos de educación media, conformados e identificados

Tabla 9.1. **Participantes de la investigación**

Grupos por salón de clases	Participantes	
	Nombre	Género
A	A1	F
	A2	F
	A3	M
B	B1	F
	B2	F
	B3	M
	B4	F
C	C1	M
	C2	M
	C3	F
	C4	F
	C5	M
	C6	M
	C7	F
	C8	F
	C9	F
	C10	M
D	D1	F
	D2	F
	D3	F
	D4	F
	D5	M
E	E1	F
	E2	F
F	E1	F
	F2	M
	F3	F
G	G1	M
	G2	M

Fuente: elaboración propia.

por salón de clases con letras que van desde la A hasta la G. Del total, el 61 % se reconoció del género femenino y el 39 %, del masculino. Estos estudiantes tenían en común que son de fuera del municipio de Maicao, en su mayoría de la costa Caribe colombiana, y han vivido los rigores y los efectos del conflicto armado en este país. Todos eran menores de edad, por lo que se contó con el consentimiento informado de sus padres o acudientes para publicar sus identidades.

Los datos recolectados se registraron inicialmente en memos y en una bitácora de análisis, a partir de la cual se fundamentaron los resultados del proceso investigativo. De igual manera, se creó una base de datos en Word, en la que se sistematizó la información textual, y en un archivo se organizaron las imágenes escaneadas de las representaciones gráficas de la tragedia y de las rutas de desplazamiento que les tocó vivir a los participantes de la investigación.

Todos los datos se examinaron de manera minuciosa en el *software* ATLAS.ti 8. Así, se identificó información significativa, a partir de la cual se crearon códigos y conceptualizaciones categorizadas. ATLAS.ti 8 permite desarrollar un trabajo intuitivo de acercamiento y procesamiento de la información recolectada; expresar el sentido circular del análisis cualitativo, al posibilitar que se incorporen secuencialmente los datos, en la medida en que se van recolectando; generar informes que facilitan el ejercicio de comparación constante; y establecer categorías conceptuales que van emergiendo y fundamentan la teoría generada de la investigación.

Resultados: las voces desde los espacios escolares

Con el objetivo de reconstruir la memoria de los participantes del proceso investigativo, realizamos cuatro actividades que se constituyeron en categorías de análisis para orientar el trabajo.

Taller 1. Entrevista en profundidad: "Narro mi historia"

Reunidos en un salón de clase, los jóvenes participantes iniciaron la escritura de un manuscrito en el que narraron los momentos críticos que habitan en su memoria sobre aquellos acontecimientos violentos que motivaron su desplazamiento. Los apartes que sintetizan esta actividad se muestran en la tabla 9.2.

Tabla 9.2. **Narro mi historia**

Nombres	Narraciones
G2	Contaré lo que tuve que vivir cuando niño, aproximadamente era el año 2001-2004, cuando vivía con mis padres en un caserío del corregimiento de Libertad, Sucre, donde mis padres trabajaban y vivíamos muy felices y tranquilos. Hasta una tarde, recuerdo como si fuera ahora, llegaron unas personas uniformadas con camuflados, los cuales maltrataban y humillaban a las personas con palabras groseras, como malparido, hijueputa. Al principio maltrataban verbal y psicológicamente, lo que producía mucho miedo, que aumentó cuando comenzaron a matar y desaparecer a las personas, como a Wili y Julio, mi primo, que los mataron injustamente; y no fue solo eso, también atropellaban a los niños y violaban a las mujeres, quienes no podían decir nada. Recuerdo que una vez hicieron un concurso de belleza donde cada pueblo tenía que elegir a una reina a las buenas o a las malas y, después, a cada una de las reinas se las llevaban a su campamento; por una semana las violaban y las torturaban. Muchas personas tuvieron que dejar sus tierras, sus casas, por amenazas o porque el jefe de esos bárbaros quería que se les unieran, y así seguir con su régimen.
G1	Tenía doce años cuando mi madre decide huir de una sociedad sin título de "dictadura", pero toda persona con sentido de razón presentía lo que le esperaba a Venezuela; mi madre una de ellas. Nos tocó dejar atrás a gran parte de mi familia, como lo fue mi padre. La ruta planeada era hacer parada en Maicao, pero por razones de logística mi madre decidió irnos a Barranquilla, donde le habían hecho una propuesta de trabajo, y nos establecimos allá; aunque pasase el tiempo, seguía la esperanza de algún día regresar a ese país que vio nacer a mi familia. Después de algunos años, decidimos estar más cerca de Venezuela y nos desplazamos a La Guajira (Maicao), y aquí estoy, ya no con la esperanza de regresar, sino seguir adelante.
F1	Mi familia fue desplazada por un grupo armado ilegal, porque mi tío vendía drogas para sostener a la familia. Después de un largo tiempo, algunos vecinos se dieron cuenta de lo que mi tío hacía; lo denunciaron en la Policía, que llegó a la casa a revisar todo y no halló nada, porque él enterraba la droga para que cuando hicieran allanamiento no encontraran nada, pero entonces la Policía se llevó preso a mis abuelos, a mi mamá y a mi tío, quienes duraron varias semanas presos y sin saber nada sobre ellos, porque no los dejaban ver de nadie. Cuando por fin a ellos los dejaron en libertad, mataron a mi tío, y llegaban muchas notas amenazando que teníamos que dejar todo e irnos; como no nos fuimos, mataron otro familiar, por eso dejamos todo botado para huir a Barranquilla; pero se dieron cuenta de que estábamos allá y de nuevo mataron a un familiar inocente, también mandaban notas que dejáramos todo abandonando, y mi familia poco a poco se fue escapando, una parte llegó a La Guajira, otros se fueron hacia Venezuela, pero volvieron a Maicao; desde aquí mi mamá reunió a toda la familia. Diez años después, cuando mi mamá volvió a Sahagún, Córdoba, para buscar todo lo que le pertenecía, ahí llegaron unos hombres amenazándole.

(Continúa)

Nombres	Narraciones
C2	Hablaré del día que nos dieron la carta de desplazados; este día se quedó en mi mente, porque para mí fue recreativo, pero mi mamá la pasó muy mal. Se preguntarán por qué, pues porque ese día buscaban aplacar lo que pasaría y nos hicieron un concierto y actividades deportivas, mientras a mi madre la interrogaban sobre la crisis de violencia que vivíamos en el pueblo con la presencia de grupos al margen de la ley. Desde el lugar donde había una venta de comida, se podía ver el sufrimiento y la desesperación de las madres.
D5	Todo ocurrió en Maicao, La Guajira, donde mi papá comenzó a convivir con mi mamá y me tuvieron a mí. Mi papá tomó la decisión de ser policía, le iba bien y estaba muy confiado, pero luego comienzan las amenazas, que se tenía que ir o lo mataban y mataban a su familia; un día delante de él asesinaron a su mejor amigo, y sus temores crecieron, así que tomó la decisión de irse a Bogotá, donde estaría más "seguro". Al llegar allá, su vida cambió, todo estaba "mejor" al no recibir amenazas; luego de un largo tiempo, aproximadamente quince años, recibe una llamada donde le advierten que ya saben dónde se encuentra, que lo tienen vigilado. Al escuchar esas palabras no dudó en irse, ni por uno segundo, se fue de Bogotá hasta Valledupar, donde vive actualmente. Al ver que ya se sentía más seguro, decidió formar una nueva familia y comenzar su vida desde cero, pero con heridas que marcaron su vida y la de todos nosotros.
C7	En el Cesar, mi infancia fue bajo el temor a la guerrilla sobre el dominio en mi familia y sé que también de muchas más. Todo el tiempo estábamos bajo su control e influencia por temor a que nos hicieran daño; ellos eran nuestra monarquía, siempre impidiendo salir adelante, se presentaban amenazas, y con mi familia no quisimos seguir en esas condiciones que quizás nos llevarían a la muerte: decidimos irnos a Maicao, La Guajira. Supongo que unos cuantos familiares se quedaron allá porque mejoró o quizás se acostumbraron a ellos.
C6	Mi familia y yo tuvimos que dejar un pueblo llamado Ovejas (Sucre). Todo empezó cuando la guerrilla entró a nuestros territorios a reclutar a los niños, para que hicieran parte de ellos; algunos no accedieron a lo que la guerrilla quería, entonces, como no querían, la guerrilla mataba a los padres y a la persona que no querían ser reclutada. A mediados del 2003 hubo una masacre en una cancha donde la población de Ovejas tenía una reunión. La guerrilla intervino en esa reunión y asesinó a todos los que se encontraban; fueron asesinados más de treinta personas. Entonces mi familia y yo tuvimos que dejar Ovejas, aunque no queríamos, era irnos o que nos asesinaran.
C10	Tuve que escuchar palabras como "sal, corre, vamos, deja todo y vámonos"; por muchas situaciones que se presentaron en un tiempo, y no encontramos otra alternativa que huir y hacer un nuevo comienzo. Vi armas que fueron diseñadas para proteger, pero eran las mismas armas con las que nos estaban matando. Vi personas con almas dañadas, con tanto sufrimiento y rencor que era mejor no acercarse a ellas. Personas que fueron lastimadas por otras, ahora era quienes lastimaban a las demás personas con su actitud, su proceder; mi familia no tuvo un lugar estable por motivos de delincuencia, zonas rojas, falta de oportunidades, pero gracias a Dios hoy todo ha ido mejorando, uno no mira atrás, mira hacia adelante, para seguir viviendo y poder progresar.

(Continúa)

Nombres	Narraciones
C1	Muertos, más muertos y el pueblo en silencio, para esa época el Ejército estaba a favor de eso. Gracias a la violencia, las bombas y el reclutamiento forzado, fueron víctimas muchos de mis familiares; más de tres tíos fueron asesinados, primos y tíos fueron reclutados, mataron a mi abuelo y lo pasaron por falso positivo. Viene la siguiente etapa y la que me marca mucho, asesinaron a mi padre sin temor alguno, y no preguntaron, le daban fuego al que pudieran; mi mamá y la mayoría de mi familia fue obligada a salir de la noche a la mañana. Por un tiempo el pueblo le habían denominado "pueblo fantasma", por la escasez de habitantes, nadie hablaba, escuchaba, ni veía nada, todo era temor.
C8	Soy una persona desplazada, pasé este proceso con mi familia. Fue una etapa muy dura de mi niñez, porque no la pude pasar como las otras niñas, con un juguete en la mano, solo con temor a que se llevaran a mis padres, a que me dejaran sin ellos o que me llevaran a mí; fue una época donde nos tocó huir, por el desplazamiento forzoso por parte de la guerrilla, nos tocó pasar por necesidades económicas, por hambre y otros tipos de factores que me afectaron. Desde ahí nos tocó desplazarnos acá donde vivimos actualmente, tocó pasar por un proceso duro, porque llegar a una parte sin nada no es nada fácil, pero a pesar de todas las necesidades y de dejar todo, como pueden ver, mis padres pudieron salir adelante; trataron de superarse con esfuerzo para sacarme adelante y darme la educación que a ellos nunca le dieron, así he podido estudiar y aspiro ser una persona profesional.
C5	Cuando pasó lo que sucedió en Tierralta (Córdoba), lo más temible para mis padres era que grupos al margen de la ley empezaban a tomar las tierras de las otras personas y las reclutaban. Muchas veces eran tantos los enfrentamientos que, ya pasado el tiempo, todo era como algo habitual, pero nadie estaba seguro de lo que podría llegar a pasar en esos momentos; para los familiares mayores era mejor no tocar ese tema en público, para evitar cualquier problema. Poco después, todo resultó peor, porque ya no había empleo y eso causó el desplazamiento, para así poder tener otras oportunidades.
D4	Voy a contarle todo lo que tuvo que pasar mi familia para poder estar vivos. Era un atardecer muy tensionado y silencioso, pero mi tía sabía que algo estaba pasando, porque todo era extraño; en el pueblo la gente se la pasaba afuera o con escándalo y ese día estaba encerrada; vivíamos en ranchos, en casitas de cemento, de zinc, de tabla y hasta de barro, pero éramos gente humilde que no le negaba nada a nadie, sabiendo que nosotros tampoco teníamos mucho. Ese día, inolvidable para muchos, pasó la desgracia, todo comenzó a cambiar, todo se vuelve intenso, se escuchan gritos, llantos, disparos, a todos se le notaba la angustia, la preocupación, y preguntaban qué estaba pasando, qué son esos disparos, por qué la gente está corriendo; todo el mundo decía "corran sin detenerse", yo los vi muy asustados y llorando, mi tía le decía a toda la familia "corran, corran sin detenerse"; le preguntamos "para dónde vamos si no tenemos para dónde ir", y mi tía preocupada dijo "no sé, pero corran". De pronto, se acercaron esos malditos guerrilleros, atracadores, corruptos y le dispararon sin piedad a uno de mis primos, hijo de mi tía, queriendo aprovecharse y apoderarse de lo poquito que tenía, a las buenas o malas sin importarle los demás. A partir de ahí tuvimos que irnos para otro pueblo o ciudad donde nos ocultamos por mucho tiempo, pasamos hambre, estábamos

(Continúa)

Nombres	Narraciones
	como locos huyendo de todo, como si fuésemos los criminales, los matones. Después llegamos aquí a Maicao, La Guajira, y aún aquí, viviendo bien, pero nunca se olvidará esa gran huella que tiene mi pasado y la muerte que dejó toda su tragedia ordinaria y cruel para muchos. En medio de su temor, su angustia y sufrimiento, a mi tía no le importó su vida, sino la de su familia, se llenó de fuerza para correr sin mirar atrás en medio de todo para poder ocultar a sus seres queridos. Con un corazón dolido y sabiendo que había perdido a uno de sus hijos, mi tía sacó fuerza para escapar y ocultarse, en medio de todo lo que había pasado, pero es una mancha inmensa que queda para siempre.
C7	Desde muy pequeña me acostumbré a vivir sola con mi mamá, ya que mi papá era un hombre viajero; ya no me preocupaba tanto por él, porque me acostumbré a estar sin él. Mi mamá nació en Mompox (Bolívar) y mi papá es de La Guajira; cuando mi papá comenzó a tener muchos problemas con personas que no eran de La Guajira, nos tuvimos que ir para Mompox. Luego, mi papá se vino para Maicao; mi mamá, con nosotros sus hijos nos fuimos para Cúcuta, después nos fuimos para Venezuela, duramos un año allá, pero regresamos para Maicao. Era muy pequeña y siempre me preocupaba la vida de ellos, claro que yo nunca entendí por qué siempre teníamos que estar en otra parte y no en nuestra casa; ellos nunca hablaban de sus problemas delante de mis hermanos y de mí. Recuerdo que cuando llegamos a Maicao, tuvimos que empezar desde cero, se nos hacía difícil la vida, tuvimos que esforzarnos y acostumbrarnos a que mis papás perdieron todo.
C3	Voy a contarle la manera como tuvo que vivir mi abuela con sus hijos, en el Magdalena, cuando el río se desbordó. Mi abuela tenía veintinueve años y vivía con sus tres hijos y su esposo en una invasión que estaba debajo del puente y al lado del río, era una casita de tabla muy bonita. Ellos tuvieron que pasar muchas necesidades, pero aun así estaban juntos; un día cuando se fue mi abuelo de ahí para Venezuela, sin decirle nada a mi abuela, ella se quedó pasando trabajo, pero nunca abandonó a sus tres hijos. Un día, el último hijo de mi abuela estaba jugando cerca del río y de pronto escucharon unos ruidos muy extraños que venían de allá arriba del río; ellos, locos de la desesperación, tomaron lo que pudieron y empezaron a evacuar de allí. Mi abuela en su angustia tomó solo dos de sus hijos, y luego recordó que faltaba mi tío que era el último y el más necio de ellos; como estaba sola, se le hacía difícil llevar a los tres niños, y lo peor era que no tenía transporte, pero como pudo sacó a sus tres hijos de allí para llevarlos a un lugar seguro; pasaron hambre, sed, frío, pero al menos pudieron salir de allí en ese desespero. Mi abuela después pudo encontrar a una persona que la ayudó mucho, es de Maicao, le hizo una casa y le ayuda económicamente hasta hoy en día.
F2	Todo empezó en la ciudad de Barranquilla, donde no teníamos una vida estable por las condiciones en las que vivíamos. Mi padre tuvo una serie de problemas de convivencia y amenazaban contra su vida y las nuestras; se vio obligado a trasladarse a Venezuela en busca de oportunidades; después nos fuimos mi mamá y mi persona y comenzamos una nueva vida. Pasaron los años y tuvimos un progreso rápido, encontramos la estabilidad económica, teníamos una mejor calidad de vida. Mis padres fundaron una microempresa, la cual fue muy exitosa, pero al pasar el tiempo todo comenzó a bajar y a escasear la materia prima de la empresa, hasta el punto de que mi papá se vio obligado a buscar

(Continúa)

Nombres	Narraciones
	nuevos horizontes en Maicao, para mantener a nuestra familia. Decidí, al terminar mi octavo año, venir con mi papá a trabajar y estuvimos durante siete meses, por lo cual no pude estudiar ese año. En el trabajo yo producía y él vendía, hasta que fue mejorando poco a poco; luego no tuve que trabajar y pude regresar nuevamente a mis estudios, pero me tocó repetir el año que había terminado en Venezuela. El desplazamiento cambió mi calidad de vida material, no tengo las mismas comodidades que tenía antes de emigrar a Colombia, fue algo muy literal, pero a pesar de todo cada día estoy mejor y acepto mi estado de desplazado, he podido mejorar y salir adelante.
D1	Mi mamá fue desplazada por la guerrilla. Tuvo que abandonar Magangué y se fue para Bogotá con la intención de hacer una vida nueva, pero allá no le fue bien; era muy duro trabajar, porque ella tenía a mi hermano mayor muy pequeño. Mi mamá se vino para Maicao buscando hacer una vida nueva; en una invasión hizo una casa de cartón, pero un día cayó un aguacero y se le llevó la casa, y pues quedó prácticamente en la calle. Al cabo de un tiempo, comenzó a trabajar y levantó su casa poco a poco, fue cambiando su vida y dejando atrás todo lo que le ha pasado, aunque ella aún lo recuerda.
D3	A raíz del conflicto que se vivió en los Montes de María, mi madrastra tuvo que dejar el pueblo en busca de un trabajo y un buen futuro para el hijo que tenía. Para ese entonces, la ciudad donde llegó primero fue Cartagena, pero no le fue bien; luego se fue a Santa Marta, donde conoció a alguien que la trajo a La Guajira y desde entonces vive aquí en Maicao. A veces las personas no miden el daño que hacen con sus actos o palabras, y terminan haciéndoles mucho daño a inocentes.
D2	A la edad de catorce años mi mamá fue víctima del conflicto armado. Junto con su familia fue obligada a salir de la finca en la que vivían, le destruyeron la casa y mataron al ganado que tenían; les tocó salir sin nada, sin dinero para comer, refugiándose en la casa de otros familiares que vivían en el pueblo, donde lograron recuperar la estabilidad. Cuando tenía dieciséis años le tocó salir en busca de un empleo, con el fin de poder ayudar en la economía de su hogar; sin tener derecho a una educación, alejándose de su familia en busca de una mejor estabilidad económica, se desplazó a distintas ciudades del país, donde fue muy duro adaptarse.

Fuente: elaboración propia a partir de los relatos de los estudiantes.

Con este ejercicio también se buscó desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes, como su capacidad de narrar y de lectoescritura, al momento de construir e interpretar un texto. Para este ejercicio, previamente se leyó y comentó en voz alta el testimonio de Teófilo Rojas, alias Chispa (Sánchez y Meertens, 1983).

Taller 2. "Represento gráficamente mi tragedia"

Fue un ejercicio realizado con lápiz en una hoja de papel. Cada participante, concentrado en el salón de clase, trazó unas líneas gráficas a través de las que mostró los signos de lo que ha sido su tragedia tras el desplazamiento violento causado por uno o varios grupos armados. En las siguientes figuras se muestran dos de los resultados. En la figura 9.1 se observa una mujer cabeza de familia

Figura 9.1. **Representación gráfica de mi tragedia: la huida de una familia de su hogar**



Fuente: ilustración elaborada por el estudiante C10.

Figura 9.2. **Representación gráfica de mi tragedia: el desplazamiento del entorno social**



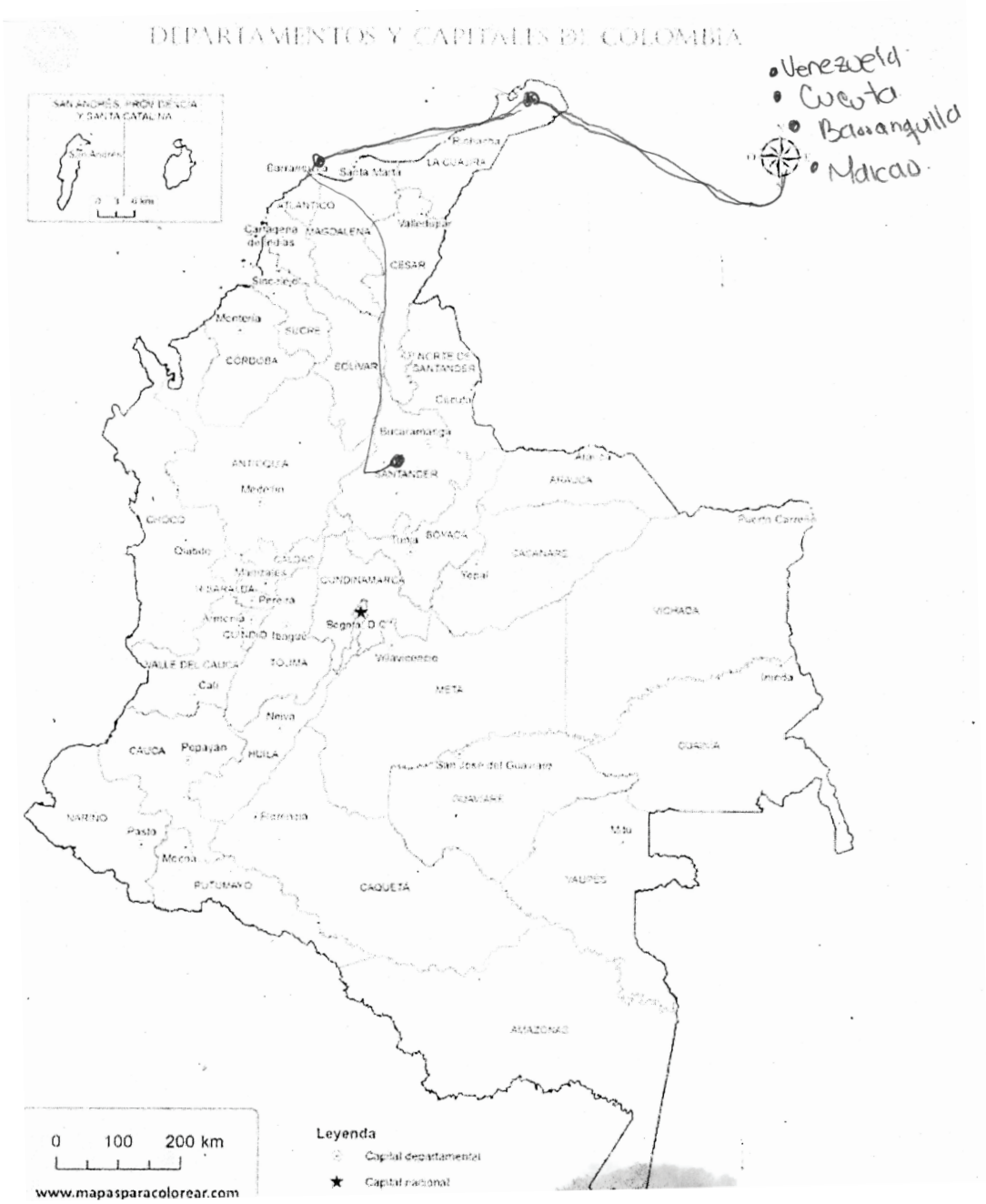
Fuente: ilustración elaborada por el estudiante F1.

forzada a huir de su hogar con sus hijos por temor a la muerte; la figura 9.2 muestra a infantes disfrutando algunos juegos, pero son obligados con su familia a desplazarse de su entorno social.

Taller 3. "Trazo la ruta de mi desplazamiento"

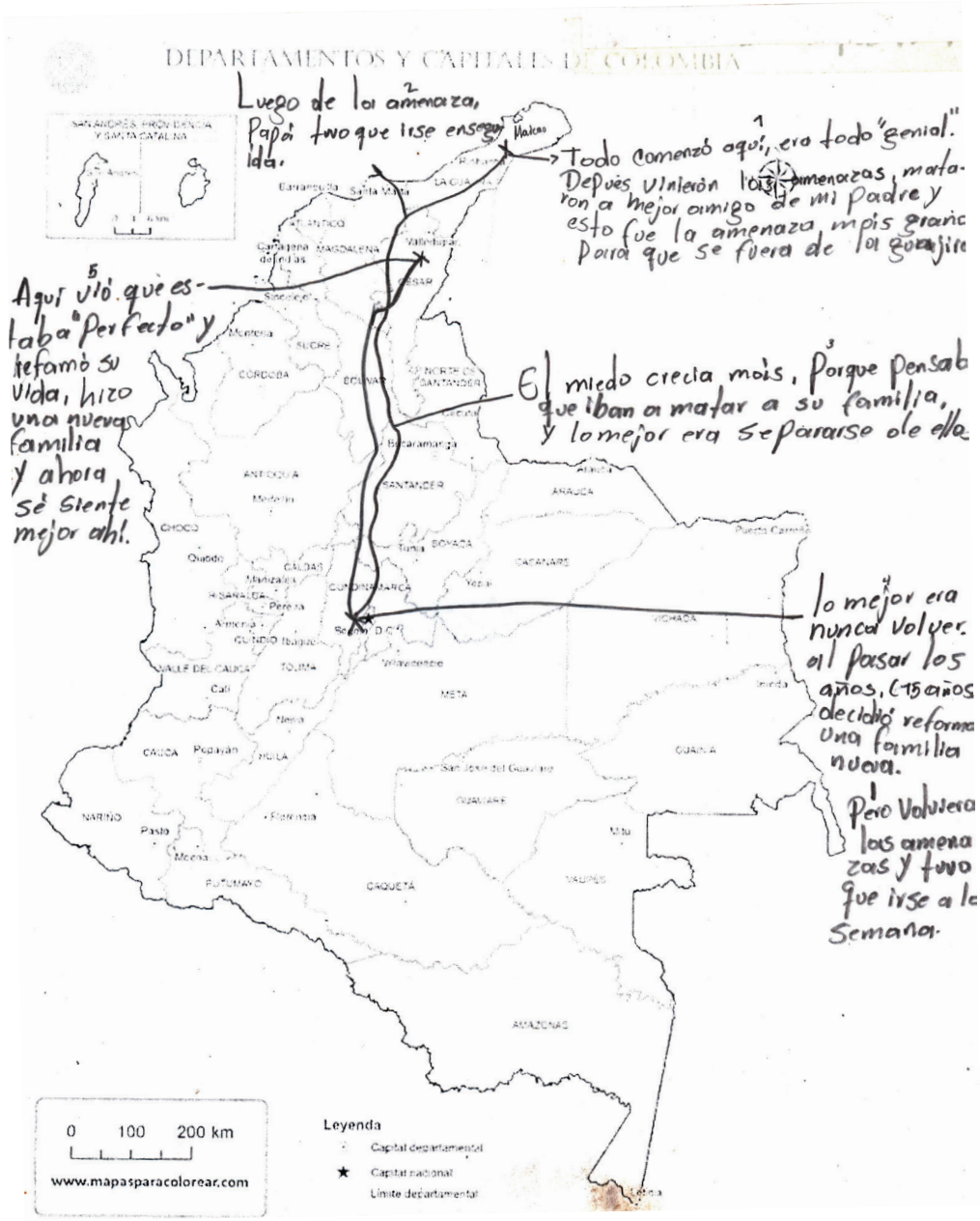
Fue un ejercicio realizado en una hoja de papel que tenía plasmado un croquis de la división política de Colombia. En las siguientes figuras se muestran dos de los resultados; allí se puede apreciar el recorrido que, debido al desplazamiento forzoso, vivieron con sus familias los participantes de esta investigación.

Figura 9.3. **Ruta de la emigración de venezolanos a Colombia**



Fuente: ruta elaborada por el estudiante G1.

Figura 9.4. **El desplazamiento es causa de la desintegración familiar**



Fuente: ruta elaborada por el estudiante D5.

Taller 4. "Debato respecto al perdón y el olvido; la justicia y la reparación; la reconciliación y la no repetición"

Finalmente, con el propósito de desarrollar competencias ciudadanas para superar los estragos de la guerra, se propuso esta actividad. En este momento de la investigación se consideró importante comprender las ideas y representaciones mentales de los participantes sobre las conceptualizaciones discutidas y socializadas en el aula de clases; así, resultó pertinente conocer los indicadores que dan cuenta de las distintas maneras como estos jóvenes asumen estas categorías y cómo las ponen en práctica en el ejercicio de sus vidas en sociedad; en este caso, en la comunidad educativa de esta institución y, seguramente, en el espacio social y convivencial en su barrio. Es claro que una cosa es la definición y el aprendizaje de esos conceptos, y otra muy distinta es la materialización del contenido de lo definido y nombrado. Desde esta perspectiva, se puede observar y analizar la influencia de la condición de desplazado y su situación de víctima en lo que expresó cada estudiante, al interiorizar y practicar las categorías conceptuales propuestas para el debate. Una parte de los resultados de esta actividad se puede apreciar en la tabla 9.3.

Tabla 9.3. **Categorías conceptuales debatidas**

Participantes	Perdón/olvido	Justicia/reparación	Reconciliación/no repetición
C5	Para muchas personas, como es mi caso, es muy difícil perdonar; son cosas que te marcan de forma negativa, pero siempre te dejan enseñanzas.	La justicia es primordial en una persona vulnerada, el Estado recuperó algunas de las viviendas que tomaron los grupos ilegales, pero jamás tendremos reparación si no ponemos de nuestra parte para construir nuevos pensamientos y desarrollar calma espiritual.	La reconciliación ayuda a tener paz interna. No me gustaría que mi familia y yo volviéramos a estar involucrados en estos actos violentos; así que la forma de evitarlo está en primer plano.
G2	Estoy preparado para perdonar y seguir adelante sin importar las adversidades, pero	En nuestro país no hay justicia, muchas familias perdieron seres queridos y	Es un paso muy grande, miraría a los ojos a esas personas y les perdonaría por el daño

(Continúa)

Participantes	Perdón/olvido	Justicia/reparación	Reconciliación/no repetición
	no para olvidar, porque fue algo que marcó mi vida y la de mi familia, nos generó mucho dolor.	sus viviendas; sin embargo, el Estado no las ha valorado, no les han dado espacio para la reparación, además requieren un hogar donde vivir dignamente.	que le hicieron a mi familia. Esos sucesos no se los deseo a nadie, es muy difícil seguir después de tan grande daño social y psicológico.
A2	Yo he perdonado, porque vivir con rencor de una historia que no puedo cambiar me hace daño. Me dolía ver a mis padres sufrir por la situación, pero la fuimos superando. Tenemos miedo al olvido. Hay teorías que dicen que se olvidan las cosas y situaciones cuando son irrelevantes.	No hay justicia, por lo menos en mi caso no hemos recibido reparación material, espiritual ni psicológica, y creo que uniría a las personas que han sufrido por lo mismo. El desplazamiento afectó la economía de mi familia y el Estado nos ha abandonado, pero ha sido la oportunidad para comenzar de nuevo; he aprendido a no aferrarme a nada.	La reconciliación forma parte del perdón para estar en paz y seguir adelante. Una reconciliación espiritual sería muy satisfactoria en esta experiencia. Aprender de todo hace que te vuelvas más experto y más fuerte.
B1	Hay que perdonar para seguir adelante y poder construir una vida nueva y lejos de la violencia vivida. No se olvida, siempre quedan secuelas que llegan a nuestra memoria y logran afectarnos, pero hay que continuar.	En mi caso, no ha habido justicia y debería haber, pero nunca se denuncia los actos de las FARC o de los paramilitares. Nos deben una reparación material, porque nos tocó comenzar de nuevo y sin ayuda de nadie, fue el esfuerzo de nosotros mismos. Asistimos a la iglesia para tener una reparación espiritual, estamos agradecidos con Dios por tener una oportunidad más.	No se ha dado la reconciliación y creo que no se dará; además, creo que no puedo reconciliarme con esas personas que un día se les olvidará el daño que hicieron y lo volverán a hacer.
C10	Estoy dispuesto a perdonar de corazón, porque vivir con rencor	Para algunos hay justicia, si le pasa algo a un rico, la aplican de	La reconciliación es buena para la paz interior y vivir mejor,

(Continúa)

Participantes	Perdón/olvido	Justicia/reparación	Reconciliación/no repetición
	o con odio no es vivir bien. Aunque en mi país olvidar no es fácil, tampoco es imposible; debemos aceptar lo que pasó y asimilarlo, pero tampoco se debería olvidar, para que no se repita de nuevo todo lo que ha pasado.	manera inmediata, pero a los pobres muchas veces les toca hacer justicia por sus propias manos. En mi familia no ha habido justicia, afortunadamente somos muy pacíficos, por eso quizás no se ha hecho justicia. Siento que necesito reparación, porque un día fui vulnerado, pero he aprendido a vivir con lo que he logrado obtener con mis esfuerzos.	también puede utilizarse como testimonio de que sí se puede perdonar y reconciliar. Para nadie es un secreto que uno no quiere padecer otra vez estos horrores que ya vivió, ni se le desea a la otra persona. Se busca salir adelante.
G1	Pienso que, más que un sentimiento, el perdón es una acción hacia ti mismo. Como desplazado, son muchos los rencores por las situaciones vividas, y es importante liberar todo ese pensamiento que hace mal y mirar a futuro la vida; todo lo que toca pasar es ganancia. Tenemos miedo a ser olvidados, y pienso que quien te olvida no valía la pena, y las cosas que olvidas no eran tan importantes.	Son muchos los puntos de vista y considero que en algunos momentos he propiciado para que se haga justicia. Aunque parezca que a los desplazados no se les ha cumplido, en algún momento llegará, quizás como la esperamos, hay que tener mente abierta. La reparación material ha sido difícil; como son todos los inicios, esta situación nos regala la oportunidad de comenzar de nuevo.	La reconciliación forma parte del perdón y es importante para seguir adelante; también para evitar la repetición de las malas experiencias vividas, las cuales nos han hecho más fuertes.
C4	Yo creo mucho en que Dios sabe cómo hace las cosas, por qué y para qué pasan en nuestra vida. Así, confiando en eso, los perdono, nada hago guardando odio y rencor en mi corazón.	La justicia sí existe, el problema es la falta de ética de los funcionarios que venden su moral a los grupos al margen de la ley, sabiendo que pueden atentar contra su vida y la de	Es necesaria la reconciliación para darnos una nueva oportunidad en la sociedad. Estoy de acuerdo con la no repetición de estos actos violentos y apoyaría campañas

(Continúa)

Participantes	Perdón/olvido	Justicia/reparación	Reconciliación/no repetición
	No digo que lo olvido, pero sí lo he superado, hago lo posible para que los momentos malos de mi vida no dañen mi presente, mucho menos afecten mi futuro.	su familia. Creo que debemos buscar que se haga justicia y no dejar que nos intimiden los violentos. Me gustaría recibir reparación psicológica, porque los hechos vividos dañaron parte de mi infancia, no quiero tener malos recuerdos; también es necesaria una reparación económica, porque pienso que, si no me hubieran desplazado, tendría mejor calidad de vida.	para tomar conciencia y ayudar a la población vulnerable.
C1	No es fácil perdonar a quien te ha quitado la mayor parte de la familia y te ha dejado huérfano. Estos son seres que se extrañan mucho, principalmente en las fechas especiales. No he podido olvidar lo vivido y a diario siempre hay motivos para recordar que te han quitado gran parte de ti, es una situación muy compleja.	No ha habido total protección del Gobierno para las víctimas de la violencia, aunque muchas veces se le solicitó respaldo. Necesitábamos más apoyo para salir de nuestro pueblo, también en el lugar a donde llegamos desplazados. Espiritualmente no hemos tenido reparación, es mucho el temor que todavía sentimos; en lo material hemos recibido algunas ayudas que han dado lidia para conseguirlas, y no ha sido lo que debería, porque sabemos que el Gobierno puede hacer más.	Hombre, no creo que puedas reconciliarte con alguien que te ha hecho dejar la calidad de vida que tienes y te obliga a empezar de nuevo, prácticamente desde cero; además, que te tocó dejar tus tierras, y cuando quisiste volver a recuperarlas, no lo lograste, ya tenían nuevos dueños. De ninguna forma se pueden repetir estos hechos que dejaron consecuencias emocionales y económicas, que hicieron que tu realidad sea incierta, te han dejado marcado para siempre.
C7	Sí he perdonado, no hay rencor, quizás soy una rebelde con causa, pero puedo perdonar	En mi caso, no ha habido justicia, no se ha manifestado en su totalidad; tal vez en	La reconciliación es parte del perdón, una manifestación de paz, de familiarizarse y

(Continúa)

Participantes	Perdón/olvido	Justicia/reparación	Reconciliación/no repetición
	para seguir adelante y olvidar, para dejar ir, superar y recordar tal vez como una lección de vida.	algunas cosas, pero pido que se manifieste, que se sienta, que se dé la reparación completamente. He tenido del Estado acceso a la educación y a algunos pocos recursos, ayudas que le da a mi familia.	recurrir a personas que quizás habían quedado en el olvido. Después de tantos años que han pasado, a nadie le gustaría repetir esta mala experiencia, esta circunstancia, esa situación, no, no y no.

Fuente: elaboración propia a partir de los relatos de los estudiantes.

Discusión

Desde el marco metodológico que orienta este estudio, es posible hacer aproximaciones e interpretaciones diversas respecto de los elementos que circulan entre la comunidad educativa, a propósito de la memoria histórica como problema de investigación. Esta experiencia ha permitido visibilizar diversos aspectos de la condición humana en un entorno de *vita activa* (Arendt, 2003, p. 21); representaciones mentales elaboradas en el colectivo, las cuales se pueden considerar saberes previos en el marco de esta investigación en el aula. En este escenario, la pretensión es crear las condiciones para desencadenar procesos que permitan a los estudiantes generar una actitud proclive a la construcción de ciudadanía pacífica, desde una posibilidad para el perdón y, probablemente, para el olvido. Seguramente no será fácil; empero, está en el horizonte de posibilidades.

Indagar sobre las verdades que circulan en los espacios escolares, muchas veces ignoradas por los agentes institucionales, hará más pertinente y contextualizado todo proyecto escolar. Es una tarea de la escuela como territorio de paz. Implica materializar en su misión y visión la realidad de sus estudiantes; de esta manera, es posible que el proyecto educativo institucional (PEI) tenga el máximo grado de legitimidad y pertinencia, tanto en el componente curricular como en el social y cultural.

Sobre esas consideraciones, el interés y horizonte de esta investigación ubica en primer lugar la necesidad de formar integralmente a jóvenes que por circunstancias históricas han sido afectados por un conflicto que no han promovido.

Los rastros y rostros de su memoria son indicadores de los efectos provocados por acciones victimizantes. Así, surgieron tres categorías que dialogan con el espíritu de los acuerdos a los que se llegaron con la insurgencia armada: (1) formación ciudadana para el perdón y el olvido, (2) justicia, reparación y pensamiento crítico y (3) educación cívica para la reconciliación y no repetición.

Formación ciudadana para el perdón y el olvido

Desde esta perspectiva, la investigación valora la representación del pasado y la evocación de lo ausente para materializar la acción de enseñar y aprender en el presente, con prospectiva de futuro, desde los modos como se da la reificación del mundo (Arendt, 2003). En la interacción, los docentes cumplen la responsabilidad profesional de enseñar y formar a sus interlocutores: los estudiantes, quienes, en este caso, tienen en común la victimización del conflicto armado; su efecto, analizado en el aula durante el desarrollo de las actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje, pretende crear un escenario para el perdón y el olvido.

Múltiples realidades y verdades configuran la vida espiritual y material de los jóvenes participantes en esta investigación. Guardan para sí un mundo de profundo dolor y resentimiento, de incertidumbres y desasosiego, producto de las experiencias violentas vividas por cada uno en distintos lugares. Desde ahí organizan su vida y sus acciones; por supuesto, esto también condiciona su desempeño como estudiantes.

Las circunstancias en que se encuentran estos interlocutores se revelaron en las actividades de relacionamientos e interacción en el aula. De esta manera, se refieren a la escasa valoración de sí mismos y del otro: bajos niveles de autoestima; poco interés por dialogar, concertar y llegar a acuerdos; temores y resentimientos; dificultades para reconocerse a sí mismo y reconocer al otro; poco respeto por las normas de convivencia; dificultades para prefigurarse y definir un proyecto de vida personal; y, además, conflicto intrafamiliar.

La escuela está obligada a reconocer y visibilizar las realidades subjetivas de la comunidad estudiantil, a tomarlas como referente y desencadenar sus procesos pedagógicos: así legítima su existencia. Para atender la condición de sus estudiantes, le corresponde a la *institución de educación media* (IEM) diseñar y materializar estrategias fundamentadas en el PEI; los procesos de educación

y formación ciudadana y de lectura crítica son espacios propicios para superar los efectos provocados por la violencia.

La experiencia investigativa desarrollada y consolidada resalta la memoria en la escuela como parte de un *dispositivo* de intervención pedagógico (Touriñán, 2011), al igual que enfatiza en un conjunto de actividades orientadas a cuestionar el relato oficial y favorecer la formación de una vida digna. Debates sobre las diferentes memorias que no han sido consideradas por la escuela aspiran a rescatar a los estudiantes como sujetos de derechos, ambientados con didácticas activas y participativas, sustentadas con experiencias propias del docente, que se constituyen de manera creativa en una concepción práctica y de saber pedagógico.

Sin lugar a dudas, la memoria permitió visibilizar muchas de las realidades subjetivas de esta comunidad estudiantil. De igual manera, favoreció el desencadenamiento de acciones pedagógicas adecuadas en un efectivo proceso de educación y formación para perdonar y olvidar; este aspecto le imprime a la investigación el máximo grado de legitimidad y pertinencia. Sin embargo, generalmente el currículo omite la memoria como dispositivo de trabajo escolar y sistema simbólico, condenando el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas que permiten comprender de manera significativa, entre otros asuntos, el conflicto social y político que viven los colombianos (Jiménez *et al.*, 2012). Es de resaltar la importancia de la historia como pedagogía contra el olvido y enfocada en resignificar las verdades oficiales.

Justicia, reparación y pensamiento crítico

Esta investigación es también una apuesta, desde las carencias en los planes curriculares, por un diálogo y una interacción más auténtica con los miembros de la comunidad educativa, en este caso, con los estudiantes, a los que tiene la obligación de educar y formar.

Más allá de las formales y tradicionales propuestas curriculares redactadas en los planes de estudios por áreas o asignaturas, la escuela debe recolectar y sistematizar información relativa a las características y condiciones de los estudiantes, así como diseñar e implementar planes e intenciones institucionales enfocadas a identificar las realidades analizadas en esta investigación y otras tantas que afectan su vida.

Se pretende lograr que los PEI respondan a los intereses y realidades de la comunidad educativa. Identificar, asimilar y comprender la realidad y producir un diálogo sincero entre sus miembros posibilita, en especial, responder a las demandas de los estudiantes. Estas acciones de algunos maestros están orientadas a hacer de la escuela un territorio de paz, que pase por definir proyectos educativos contextualizados, respondiendo a las realidades históricas, más allá de las normas institucionales, en interacción con la formación comunitaria para la justicia, entendida, ante todo, como un acto de reparación (Suárez y Ardila, 2011), que también implica el desarrollo de nuevas capacidades y pensamientos críticos.

La memoria como elemento de intervención para el desarrollo de esta investigación también reveló que los hechos victimizantes en los jóvenes se reflejan en su cuerpo físico y en sus ámbitos espiritual y mental. Esta realidad exige acciones de resarcimiento garantes de justicia y reparación efectiva en el doble componente: material y espiritual. En ese sentido, vale la pena resaltar la necesidad de satisfacer el requerimiento de no repetición de estas acciones de violencia a su integridad personal.

Otra realidad conflictiva identificada en el mundo escolar, oculta en el devenir de las instituciones educativas, es que tienen normas con las cuales regulan o pretenden regular el desempeño de sus miembros en todos sus aspectos. Sin embargo, no siempre crean los lineamientos y las condiciones para abordar aquellos problemas sensibles que afrontan sus miembros; tal es el caso del desplazamiento forzado de algunos de ellos, en particular de los estudiantes. En ese sentido, no alcanzan a regular la convivencia cotidiana y mucho menos a generar procesos de justicia y reparación (Suárez y Ardila, 2011). Generalmente, se limitan a un acto punitivo que no alcanza a desarrollar un proceso profundo y estable de cambio para la convivencia pacífica. Por esa razón, la creación de una experiencia pedagógica con base en el pensamiento crítico, capaz de discernir las realidades conflictivas en la historia del país y la manera como afectan la vida cotidiana de las comunidades —y, dentro de ella, a la comunidad escolar—, da pautas para que el estudiante asuma formas críticas en su manera de pensar, para que pueda asumir otras formas de justicia y reparación que no se limiten a los reglamentos escolares. Debates surgidos a partir de los resultados de esta investigación han puesto de manifiesto lo inaplazable de resolver

estas carencias, como estrategia para garantizar un PEI que responda a las necesidades históricas de la población que la acoge.

Al valorar la memoria en un ejercicio de evocación del pasado y representación de lo ausente (Ricoeur, 2000), con perspectiva de construir tejido social desde los espacios escolares, esta investigación pretende recuperar las voces y las historias de vida de los estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia, al visibilizarlos y vincularlos a un proceso de recuperación espiritual y material de sus condiciones de vida, en las circunstancias de dignidad exigidas por un ser humano. Así, se ha de entender y procurar, coincidiendo con Quintero (2017), que

> Si el futuro deseado que se proyecta es de carácter democrático, incluyente y pacífico, es necesario que el escenario de memoria histórica refleje estos valores a los que se aspira como sociedad [...] los ejercicios de construcción de memoria histórica son indispensables para visibilizar y dignificar a las víctimas y sus familias, así como para construir un escenario de memoria histórica nacional, democrático e incluyente, que aporte a las dinámicas de encuentro y mutuos reconocimiento. (pp. 83-84)

Educación cívica para la reconciliación y no repetición

La educación cívica para la reconciliación y no repetición de acciones victimizantes es una consecuencia de la materialización del interés de esta investigación pedagógica y del desarrollo de las dos categorías anteriores. Es una apuesta y, coincidiendo con Nussbaum (2010), es necesario oponerse a la tendencia de considerar que el principal propósito de la educación es enseñar a los estudiantes a ser económicamente productivos, que lo realmente importante es aquel saber que lo prepara para la vida laboral y lo demás es superfluo. Según esta autora, esa visión limitada de la educación ha erosionado las competencias de las personas para criticar la autoridad, así como para sentir solidaridad y sensibilidad por el otro que está marginado o que es diferente, lo cual se ha convertido en un obstáculo para crear capacidades y tratar los problemas de manera compleja. Es preciso dar sentido a la educación cívica, resignificada en la formación de un ciudadano activo, participativo, crítico y capaz de entender al otro y de

reconciliarse para superar los conflictos de los diversos grupos humanos. Entonces, esta investigación pone de presente la necesidad de persistir en promover las acciones para materializar esta perspectiva.

El debate también se enfoca en comprender que el desarrollo de un proyecto educativo en ambientes de permanente construcción de paz y convivencia reafirma una educación cívica para la reconciliación y no repetición. La escuela debe formar personas conscientes de su identidad, capaces de reconocer al otro en sus diferencias, como un derecho fundamental, y en su dignidad, como aquello que nos hace humanos; así, aportar a un proyecto pedagógico incluyente, que promueva los derechos humanos y el respeto de la diversidad en todos sus aspectos. Desde la perspectiva de Nussbaum (2010), se debe cultivar en la humanidad la formación de capacidades integrales, que se resumen en el autoexamen crítico.

Los estudiantes deberían verse a sí mismos como seres en interdependencia con otros seres humanos, al igual que promover la imaginación narrativa —que implica empatía— y ponerse a sí mismos en el lugar del otro para comprender el significado de sus sentimientos, sus deseos, sus expectativas y sus logros. En las entrevistas a la comunidad de estudiantes que participaron del proyecto se observa la absoluta necesidad de trabajar para superar los estragos provocados por las acciones victimizantes narradas. Un proyecto pedagógico pertinente y contextualizado tiene que desencadenar estrategias para afrontar estas tendencias.

Finalmente, con este ejercicio se ha podido centrar el interés pedagógico y formativo en las competencias ciudadanas, participativas y críticas. Desde esta perspectiva, los estudiantes se potencializan como ciudadanos integrales, estructurados con un claro sentido de reconocimiento de la interculturalidad y la diversidad de criterios; y como personas con sentido de responsabilidad, que se materializa en la praxis de su civilidad (tolerancia, autonomía, sensibilidad, racionalidad, etc.) y en el ejercicio de la misma ciudadanía, no solo en la formalidad institucional (observar las normas del manual de convivencia), sino en sus relaciones humanas en todos los ámbitos. Así formados, como ciudadanos y ciudadanas que ha logrado superar los efectos del conflicto armado, producto de las acciones de la escuela, pueden garantizar su desenvolvimiento social con propósitos de construcción y mejoramiento de la comunidad.

Conclusión

El interés pedagógico-investigativo en el aula con los participantes de este proyecto está legitimado en la necesidad de construir ambientes escolares que posibiliten mejores condiciones, para que los maestros puedan enseñar y los niños aprendan, a pesar de los estragos dejados por el conflicto social, político y armado.

Trabajar el problema de la memoria, entendida como un dispositivo de intervención pedagógica, es un contundente reconocimiento de que la escuela ha sido y sigue siendo otro de los escenarios en los que se materializan las acciones del conflicto padecido por más de cinco décadas. Si la escuela es escenario del conflicto, debe también autogestionar las acciones para enfrentarlo, sin que pierda su naturaleza de ser formadora de las generaciones presentes y futuras.

Sobre esas consideraciones, las situaciones conflictivas en el ámbito escolar y social que les ha tocado vivir a estos jóvenes requieren de acciones pedagógicas formativas que los coloquen en posición de afrontarlos y resolverlos, con base en sus capacidades intelectuales y de resolución pacífica y dialogada de las diferencias, en busca de ambientes saludables. Esta es una obligación histórica de la institución escolar, que no puede seguir soslayando. Esta es otra asignatura pendiente del Estado colombiano.

Agradecimientos

El apoyo de la maestra de español y literatura fue fundamental en el proceso de escritura de este texto, al igual que la disposición del profesor de informática para realizar la narración en el computador, medio por el cual se les solicitó a los estudiantes compartir, a través del correo electrónico, el documento elaborado.

Referencias

Antequera, J. (2011). *Memoria histórica como relato emblemático. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana. https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1467/AntequeraGuzmanJoseDario2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Paidós.

Carceller, A. (2013, 10 de diciembre). La importancia de la memoria histórica. *Los Ojos de Hipatia*. https://losojosdehipatia.com.es/cultura/historia/la-importancia-de-la-memoriahistorica/

Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR). (2009). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir la memoria histórica.* https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/cajadeher ramientas/presentacionbaja.pdf

Decreto 1038 del 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. *Diario Oficial* 49 522.

Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, (9), 141-153. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600907

Jiménez, A., Infante, R. y Cortés, A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 287-314. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162012000100015

Ley 1448 del 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 48 096.

Ley 1732 del 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. *Diario Oficial* 43 261.

Londoño, J. y Carvajal, P. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Ciudad Paz-Ando*, *8*(1), 124-141. https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a07

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. MEN.

Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J. y Gamma, A. (2016). *Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela.* Universidad Pedagógica Nacional.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

Ortiz, F. (2007). *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Limusa Editorial.

Quintero, L. (2017). *Cátedra de la Paz, grados 8-9. Guía del docente*. Los Tres Editores.

Ricoeur, P. (2000). Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, *4*(55), 731-747. https://www.casadevelazquez.org/fileadmin/fichiers/investigacion/Ateliers/Historia_y_memoria.pdf

Sánchez, G. y Meertens, D. (1983). *Bandoleros, campesinos y gamonales*. El Áncora Editores.

Sánchez Prieto, G. (2007, 12-13 de julio). *El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa* [ponencia]. IV Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Villaviciosa de Odón, Madrid. https://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/3294?show=full

Suárez, M. y Ardila, D. (2011). *Propuestas y estrategias pedagógicas en materia de justicia, verdad y reparación.* Universidad Autónoma de Barcelona. https://escolapau.uab.cat/img/programas/derecho/estrategias_pedagogicas.pdf

Touriñán, J. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: la mirada pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (extra-série), 283-307. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_Extra-2011_23/771

Turco, G. (2002). Memoria histórica y axiología historiográfica. *Dialnet*, (8), 241-257. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo-2867050

Capítulo 10. Estrategia Conversa-Acción: un paso en la construcción de la paz en la Institución Educativa San Luis, Yarumal[*]

Juan Camilo Ayala Lopera
Jorge Mario Torres Jaramillo

El presente capítulo expone el proceso de aplicación de la Estrategia Conversa-Acción (ECA) en la Institución Educativa San Luis, de Yarumal (Colombia), en la que se transversaliza la reflexión sobre las historias de vida, el trabajo por el fortalecimiento de los procesos de convivencia escolar y la implementación de la educación para la paz, con la finalidad de aportar a la construcción de proyectos de vida integrales vinculados a la cotidianidad de la convivencia en la comunidad escolar. El enfoque de investigación cualitativa permitió a la ECA realizar un proceso de estructuración pertinente, en busca de la interpretación y comprensión de los significados y comportamientos específicos experimentados en las líneas de acción que dan sentido a la estrategia. En su proceso se desarrollaron tres líneas. La primera, proyecto de vida, encontró que los egresados abordaron un proceso de toma de decisiones más consciente frente a sus perspectivas de vida al finalizar la educación media; la segunda, convivencia escolar, mostró que la activa participación de la comunidad educativa mejora el éxito en el desempeño comportamental y académico de los estudiantes; finalmente, la tercera, educación para la paz, reveló cambios en las prácticas de aula, debido a sentimientos más positivos que los profesores incorporan en su quehacer y que se van dando como una posibilidad eficaz para la resolución de conflictos en la escuela.

[*] Para citar este capítulo: http://doi.org/10.51573/Andes.9789587985085.9789587985092.10

Introducción

La ECA es una estrategia escolar que se desarrolla en la Institución Educativa San Luis, del municipio de Yarumal, Colombia. Yarumal, ubicada en la subregión norte del departamento de Antioquia, es conocida como la ciudad retablo o Sultana del Norte, por las expresiones de colores que representan arte, cultura y tradición. Tiene aproximadamente cincuenta mil habitantes, con un vasto territorio rural que permite a una parte importante de su población asentarse en zonas agrícolas.

En este escenario educativo se realiza el aporte a la construcción de ciudadanía desde tres líneas de acción: proyecto de vida integral, convivencia escolar y educación para la paz. Este proceso se lleva a cabo en el contexto de la ECA, en la que convergen y se transversalizan diferentes momentos; se destacan la reflexión sobre las historias de vida, el trabajo por el fortalecimiento de los procesos de convivencia escolar y la implementación de la asignatura Cátedra de la Paz, acciones que, abordadas mancomunadamente, dinamizan los procesos institucionales y promueven la vinculación y el encuentro de la comunidad educativa en sus sedes urbanas y rurales. Así es como estudiantes, profesores, familias, personas de la comunidad de Yarumal, otras instituciones e invitados foráneos participan de los espacios de construcción, comparten sus conocimientos y forman parte de las acciones pedagógicas de encuentro, que poco a poco resignifican conductas y generan crecimiento humano en los niños y jóvenes de la comunidad de Yarumal.

La marcada necesidad de transformar la experiencia de ver, comprender y estar en el territorio en que se vive y se crece motiva que la ECA lleve a cabo procesos de reflexión, los cuales se enfocan en la revisión de las condiciones de la construcción individual y social de los seres humanos, proceso que inicia en las familias, se fortalece en la escuela y colegio, y se proyecta en la vida de comunidad. En el contexto de la Institución Educativa San Luis, se reúnen situaciones individuales y sociales que merecen atención especial y llevan a volcar la mirada sobre cada persona en su ser, singularidad y autonomía, al igual que considerar el estudio de las condiciones que afectan positiva o negativamente el clima escolar, revisar los valores sobre los que se construyen los proyectos de vida de las personas y trabajar por la instauración de una cultura de la paz que vincule a la comunidad en pleno. Estas situaciones representan un gran

desafío para los procesos de educación actual y obligan a pensar en el tipo de ciudadano que se está forjando en los albores del siglo XXI.

De esta manera, el presente capítulo tiene como propósito socializar una estrategia que aporta a la construcción de proyectos de vida integrales, vinculados a la cotidianidad de la convivencia escolar y enmarcados en la implementación de la educación para la paz. Los objetivos específicos son los siguientes: conocer algunos de los planteamientos sobre el concepto *proyecto de vida*, revisar la importancia que adquiere la convivencia escolar como oportunidad de aprendizaje y destacar la pertinencia de la educación para la paz como una propuesta que transforma positivamente la escuela y los entornos vinculados a ella. ¿De qué forma se puede generar una estrategia que aporte a la construcción de proyectos de vida integrales, vinculados a la construcción cotidiana de la convivencia escolar y en el marco de una educación para la paz?, será la pregunta que guíe el planteamiento y socialización de la estrategia.

Al desglosar la ECA, se revisarán a continuación las tres líneas de acción que constituyen una relación transversal en su desarrollo, es decir, proyecto de vida integral, convivencia escolar y educación para la paz; estas establecen como centro de interés el reconocimiento de la persona desde el ser, la individualidad y la autonomía como ejes y permean todo el currículo institucional y, a su vez, plantean la consideración de las características especiales que determinan la vinculación e interacción del ser humano con la sociedad.

La ECA entiende el *proyecto de vida integral* como un proceso de discernimiento constante que edifica la historia de vida particular de las personas y que requiere de factores importantes para llevarse a cabo; entre ellos, la pertenencia, acompañamiento y reconocimiento de una familia, un saludable entorno estructural en el que pueda vivir y crecer, la vinculación a procesos gratificantes de interacción educativa y comunitaria, la apropiación libre y consciente de valores humanos, y el descubrimiento de capacidades y habilidades excepcionales que le permitan proyectarse socialmente.

Se comprende la *convivencia escolar* como una construcción comunitaria de la que participan las personas vinculadas a un sistema o proyecto educativo: los estudiantes, los profesores, las familias y la comunidad en general. El clima de la convivencia escolar, como experiencia integradora de múltiples factores personales, familiares y sociales, no siempre es el mismo y está determinado por

la calidad de las interacciones que se construyen. La ECA concibe la convivencia escolar como una experiencia siempre nueva, la cual no queda limitada a un espacio llamado escuela o colegio, sino que permite entender los escenarios familiares y sociales como entornos esenciales de la escuela.

La *educación para la paz* representa para la ECA la oportunidad de incluir en la experiencia educativa el planteamiento de reflexiones y actividades que integren nuevos valores humanos, en aras de fortalecer la participación generosa en la solución responsable de los conflictos cotidianos. La educación para la paz vincula el acercamiento a referentes temáticos, como el reconocimiento personal y de los otros, la aceptación de las diferencias, el sentido de pertenencia con el territorio, la comunicación efectiva y afectiva, el cuidado ambiental, la prevención de riesgos, la resignificación de las historias de violencia, la desarticulación del lenguaje violento, el trabajo en equipo, entre otros. El abordaje de la educación para la paz establece como punto de partida los acontecimientos cotidianos y contextuales de la escuela y del territorio.

Marco teórico

Lo anterior se fundamenta en unos referentes teóricos que le otorgan identidad y posicionamiento a la ECA, de cara a la interpretación de los hallazgos y al análisis de la información que se obtiene. De acuerdo con las líneas de acción que le dan sentido a la ECA, se encuentra en D'Angelo (2003) un primer acercamiento a la definición de proyecto de vida integral:

> Son estructuras psicológicas que expresan las direcciones esenciales de la persona, en el contexto social de relaciones materiales y espirituales de existencia, que determinan su posición y ubicación subjetiva en una sociedad concreta. El proyecto de vida es la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales. De esta manera, la configuración, contenido y dirección del proyecto de vida, por su naturaleza, origen y destino están vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros, abiertos a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad. (p. 3)

Esta comprensión del proyecto de vida que presenta D'Angelo se ve afectada por la insistente preocupación de los recién o futuros egresados de la secundaria, sensación representada en las dudas y temores que para muchos jóvenes depara el futuro cercano y lejano. Visionar el futuro hace pensar en desafíos mayores para los jóvenes y para sus familias; para la escuela, como gestora de cuestionamientos y reflexiones sobre los proyectos y trayectorias de vida; para el sistema de inserción laboral del país; y para las políticas educativas que emite el Estado. En otras palabras, los proyectos de vida en el ámbito de la persona representan un proceso en construcción que se va tejiendo y nutriendo con las experiencias vitales; así lo manifiesta Meléndez (2016):

> Los proyectos de vida constituyen sistemas de sus orientaciones y valores vitales que expresan la síntesis de sus necesidades y aspiraciones esenciales, proyectadas en los contextos imaginados de su autorrealización personal, de acuerdo con la posibilidad reconstructiva de la experiencia pasada y su actualización con los recursos reales disponibles para su transformación y desarrollo. (p. 175)

La posición de este autor frente a lo que son los proyectos de vida hace pensar en un ser humano que se construye y se realiza en un contexto particular y que se ve en la necesidad de transformar (y resignificar) las intenciones que de niño y de joven idealizó, así como de descubrir oportunidades que lo promuevan laboralmente, en vista de que es el trabajo un imaginario social presente en las transiciones de la vida. En el caso de los jóvenes estudiantes y egresados de la Institución Educativa San Luis, del municipio de Yarumal, poder ingresar a la universidad tras la formación en el colegio no es una opción a la que todos pueden acceder; por otro lado, elegir y encontrar una profesión que se disfrute y consolidar las competencias necesarias para conservar un empleo son eventos que no dependen solo de la buena voluntad de los aspirantes, ni de la preparación académica recibida.

Conviene subrayar que la inserción laboral de los egresados de la secundaria o de carreras universitarias también puede complicarse porque los jóvenes no siempre cuentan con la garantía de emplearse prontamente o asegurarse un primer empleo y, en algunos casos, deben hacerlo en escenarios laborales que no son afines con su formación académico-profesional. Otros egresados de la escuela secundaria que no pueden participar de posibilidades de formación

académica y laboral pasan a engrosar muy pronto las elevadas cifras del desempleo y desocupación juvenil del país. Desde esta perspectiva, Jurado *et al.* (2015) aluden a la desconexión existente entre los procesos de transición de la escuela al mundo laboral:

> Considerar la incorporación al mercado de trabajo como un hito en los procesos de transición de los jóvenes a la vida adulta y económica, nos obliga a reflexionar sobre los procesos de transición de la escuela al mundo laboral incidiendo en que "los objetivos de la transición de la escuela a la vida laboral no deben confinarse únicamente al empleo" (Halpern, 1995, p. 7). Es por ello que la adaptabilidad del sistema educativo es una cuestión clave para conseguir más éxito y motivación entre aquellos alumnos que se consideran en situación de vulnerabilidad, puesto que posibilita continuar su educación. Se trata, también, como plantea Lauglo (2005), de dar relevancia profesional a la educación mediante el proceso de profesionalización. (p. 217)

El planteamiento anterior invita a pensar en la importancia de la integración humana al mundo del trabajo, pero a la vez pide reflexionar sobre las circunstancias que acompañan esa incorporación, pues no siempre se refleja la relación y conexión necesaria entre los programas de formación profesional y las primeras oportunidades de empleo que para los jóvenes deberían disponerse. Por esto, para la ECA es primordial la concienciación del educando sobre el completo conocimiento y ordenamiento de sus entornos de interacción (escuela, familia y sociedad), para que pueda acceder a elementos e instrumentos críticos y reflexivos, los cuales le ayuden a construir y mejorar su calidad de vida, las relaciones interpersonales, colectivas y familiares, y la convivencia con realidades contextuales, que lo lleven a descubrir la importancia de la responsabilidad en la toma de decisiones para la vida. Participar de la construcción de espacios de reflexión sobre el proyecto de vida y su relación con el mundo del trabajo es un reto pedagógico, pero sobre todo didáctico, pues se encuentran en ella conceptos abstractos, con fuertes cargas culturales, emocionales e interpretaciones subjetivas.

Pensar significativamente en la proyección de la vida desde la escuela, el colegio, el barrio y la vereda es una reflexión necesaria y urgente, la cual debe plantearse en conversaciones y actividades que integren a los estudiantes,

profesores y familias, que permitan conocer las experiencias y expectativas de vida de otras personas de la comunidad, quienes avanzan en el camino de su propia realización humana y pueden servir como telón de fondo para iluminar las proyecciones de vida de los estudiantes. El proyecto de vida es una perspectiva fundamental que propone la ECA en los albores del siglo XXI y que, desde la perspectiva de Yate (2018), supone lo siguiente:

> Hablar de proyecto de vida suena a planeación y a algo preestablecido, según las acepciones o definiciones ya enunciadas, lo cual podría ser una barrera limitante en la propia existencia. ¿Hasta qué punto planear la propia vida? ¿Por qué no dejar un espacio, una posibilidad al azar, a la incertidumbre, al riesgo? ¿Para qué vivir en la comodidad de la seguridad y del pleno control? ¿Realmente eso es vida? Estos interrogantes evocan la metáfora de Tomás de Aquino sobre los hombres barco: un barco, aunque puede estar más seguro anclado en el puerto, fue hecho para estar en altamar. (p. 136)

Sumado a la idea anterior, lo que la ECA ha encontrado con relación al planteamiento y construcción de los proyectos de vida de los estudiantes permite reconocer y relacionar discursos dispersos, aislados y desconectados de las realidades, que enmarcan los contextos estudiantiles y que dan razón de una alta gama de necesidades no satisfechas asociadas con la disposición de espacios y escenarios, que en la escuela, el colegio y la familia permitan a los estudiantes hacer una reflexión concreta y continua sobre la realización personal, el discernimiento vocacional, la elección profesional y ocupacional, la identificación de las potencialidades individuales, la disposición de su familia en el acompañamiento de sus objetivos y el análisis del contexto socioeconómico en el que se vive. Así lo plantea D'Angelo (2015):

> El proyecto de vida, como formación psicológica de la personalidad integradora de sus direcciones vitales principales implica, de una parte, las relaciones de todas las actividades sociales de la persona (trabajo, profesión, familia, tiempo libre, actividad cultural, sociopolítica, relaciones interpersonales de amistad y amorosas, organizacionales, etc.); de otra, es la expresión del funcionamiento de diferentes mecanismos y formaciones psicológicas que integran todo el campo de la experiencia personal. (p. 4)

Otra línea de acción de la ECA, no menos importante, es la convivencia escolar que se construye diariamente en los escenarios físicos y de aprendizaje de las sedes urbanas y rurales de la Institución Educativa San Luis y que integra las experiencias de interacción de estudiantes, padres de familia, docentes, directivos, personal administrativo y comunidad en general. La convivencia es una dimensión fundamental de los procesos educativos, la cual encuentra en la ECA la oportunidad de ser abordada desde el reconocimiento propio y de los demás, la aceptación de la diversidad, la apropiación de las diferencias y el trabajo en equipo. El trabajo por la convivencia escolar es un proceso continuo que posibilita recoger las miradas y voces de los participantes en las diferentes sedes escolares y abre la puerta al surgimiento de nuevos liderazgos.

La ECA entiende la convivencia escolar como un proceso relevante que va más allá de la expectativa de vivir de forma armoniosa en un edificio escolar. Convivir escolarmente es un ejercicio de construcción activa, creativa y permanente, el cual vincula a todos los actores institucionales, mediante el desarrollo de actividades que conduzcan a la reflexión individual y colectiva sobre las experiencias de vida vinculadas a las familias y a la sociedad en su conjunto, porque la experiencia de la convivencia inicia en las familias, se fortalece en la escuela y no puede desligarse de los contextos sociales. Organizar y ordenar la diversidad de planteamientos sobre la convivencia escolar es una necesidad que manifiestan Fierro y Carbajal (2019):

> La diversidad de enfoques y de abordajes posibles de la convivencia escolar plantea la necesidad de llevar a cabo un ordenamiento y clarificación de ideas que permita dar congruencia teórica a dicho constructo, para así responder a la red de problemas que enfrenta la escuela latinoamericana, principalmente los relacionados con la violencia, el fracaso escolar y la exclusión de la que son víctimas millones de niños, niñas y jóvenes de la región. (p. 11)

Lo anterior expresa la necesidad de constituir un cuerpo teórico organizado sobre la convivencia escolar, que permita abordar objetivamente las problemáticas de convivencia de la escuela actual y aportar en la intervención de las condiciones que en ella deban transformarse. Un referente legal para abordar en Colombia el trabajo por el fortalecimiento del clima escolar es la Ley 1620

del 2013, que propuso crear el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar; en su artículo 29 dispuso los lineamientos generales para actualizar los manuales de convivencia de las instituciones educativas.

Desde la perspectiva jurídica, la Constitución Política de Colombia establece: "la educación es un derecho de toda persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura" (art. 67). Así mismo, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en sus artículos 21, 22 y 23, determina los objetivos específicos para cada uno de los ciclos de enseñanza en el área de Ética y Valores, la cual se considera obligatoria en los establecimientos educativos. También el Decreto 1860 de 1994 hace referencia a los aspectos pedagógicos y organizativos, con la recomendación de expresar la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley en Colombia, en los que intervienen para su cumplimiento las condiciones sociales y culturales.

Así mismo, en consonancia con los planteamientos de la Ley 1620 del 2013, la ECA promueve el desarrollo de actividades que contribuyan a la promoción de la convivencia en la comunidad escolar, la prevención de circunstancias que puedan afectarla y la identificación de necesidades relacionadas con el clima escolar que puedan intervenirse. Desde esta perspectiva transversal, se vincula la educación para la paz como el tercer elemento importante de la ECA; este se destaca por ser el canal que facilita el análisis y estudio de las circunstancias que han dado origen y consistencia histórica al conflicto interno colombiano, del que el territorio del municipio de Yarumal y sus habitantes no han sido ajenos. En este caso, la asignatura de Cátedra de la Paz funciona como mediadora para rescatar nuevas narraciones autobiográficas, las cuales dan razón de experiencias de estudiantes y familias que han sido víctimas del conflicto y de otras situaciones problemáticas. Así, el fortalecimiento de la convivencia se presenta como uno de los objetivos de la educación para la paz, y encuentra en Fierro y Carbajal (2019) el siguiente planteamiento:

> Desde la educación para la paz, la convivencia se estudia como la alternativa para abordar tanto los problemas de violencia, como los de exclusión en la escuela. Es

> decir, la convivencia se centra en atender tanto las distintas manifestaciones de violencia directa como las raíces de las que se nutre. Por ello, el análisis de los distintos elementos del conflicto cobra especial relevancia: origen del conflicto, actores involucrados, procesos seguidos y alternativas de solución propuestas. (p. 4)

Acorde con lo anterior, es una constante desde la ECA trabajar en el diseño y el desarrollo de actividades que aporten a la construcción de la paz, alineando este propósito con las orientaciones dadas para la implementación de la Cátedra de la Paz en Colombia, tras la promulgación de la Ley 1732 del 2014, llamada Ley de Cátedra de la Paz. La implementación de esta asignatura en las sedes de la Institución Educativa San Luis es una respuesta oportuna a la necesidad de sembrar las semillas de la cultura de la paz, como un proceso de reflexión en el que niños, jóvenes y adultos pueden aportar generosamente. Ovalle (2015), con relación a la implementación de la Cátedra de la Paz, destaca lo siguiente:

> La Ley 1732 del 1.° de septiembre del 2014 y su decreto reglamentario 1038 del 25 de mayo del 2015, conciben la asignatura de Cátedra de la Paz, como un espacio para la reflexión, el aprendizaje y el diálogo, que desde las aulas escolares, cimiente en los alumnos y personas en general de la comunidad, una cultura de la paz, que desemboque en una sana convivencia, mediante la resolución pacífica de los conflictos para que tengamos una paz sostenible. (p. 10)

En este sentido, la comunidad educativa participa en espacios y experiencias de crecimiento comunitario que promueve la ECA, en vista de que los alumnos se ven afectados por lo que se vive en los sectores urbanos y rurales del municipio, debido a los complejos efectos de los medios de comunicación, las experiencias de vida en la familia, y la injusticia y la violencia social de su medio. Las conversaciones que se llevan a cabo en el marco de la educación para la paz fortalecen los espacios de encuentro institucional y disponen momentos que incentivan la participación responsable en la vida familiar y social, además de reconocer el territorio en el que se vive como una casa común que debe cuidarse.

La ECA promueve la interacción de los estudiantes en torno a situaciones de su cotidianidad que conduzcan a la búsqueda de conceptos y actitudes personales, como el respeto, la participación y el comportamiento autónomo, que

contribuyan a la comprensión de su entorno, con miras a una convivencia productiva y pacífica dentro de los conceptos propios del humanismo. La Cátedra de la Paz, como espacio de formación, fue incluida en el currículo escolar de la institución, con la intención de hacer partícipe a la comunidad del proceso de transición, el cual pretende forjar la conciliación y la reconciliación como las formas más apropiadas para superar conflictos y garantizar el fortalecimiento de una cultura de paz. Así, se deben seguir planteando escenarios para aportar en la transformación y comprensión del proceso de posconflicto en la construcción de paz, dentro del contexto de la comunidad educativa.

Metodología

El enfoque de investigación cualitativa permitió a la ECA realizar un proceso de estructuración pertinente, en busca de la interpretación y comprensión de los significados y comportamientos específicos experimentados dentro de las líneas de acción que dan sentido a la estrategia. La investigación cualitativa permite a los investigadores construir abstracciones, conceptos, hipótesis o teorías, formulando preguntas y utilizando descripciones y categorías, para estudiar las experiencias y realidades humanas desde la perspectiva del sujeto (Palmer y Bolderston, 2006). Las bondades que ofrece la investigación cualitativa para acercarse a verdades más profundas y descubrir el mundo de los actores educativos se desarrolla en las aulas de clase, siguiendo un proceso sistemático y exploratorio.

En ese sentido, la investigación-acción participativa (IAP) surge como una opción metodológica democrática, equitativa y liberadora, que ayuda a interpretar las realidades de los actores educativos, permitiéndoles vincularse a la ECA a través de la escucha activa de los asuntos que les conciernen directamente. Fals Borda y Rodríguez Brandao (1987) afirman:

> La IAP propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del

> corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados. (p. 5)

De acuerdo con lo anterior, la IAP se distingue de otras metodologías cualitativas, especialmente en lo que se refiere al papel que desempeñan los investigadores y los participantes en los diferentes contextos. En consecuencia, se crearon espacios de confianza y reconciliación, mediante debates y diálogos inclusivos, lo que fomentó un clima propicio para el restablecimiento de la cohesión social.

La metodología favoreció la recolección de información, en un proceso abierto y realizado con la ayuda de dos instrumentos: entrevistas semiestructuradas y narraciones autobiográficas, con la intención de que los participantes ocuparan el centro de la escena en un clima de respeto mutuo. Por ser un proceso de orientación cualitativa, la IAP permitió acercarse de manera reflexiva al contexto de los participantes, para producir un conocimiento y generar transformaciones sociales gracias a la implementación de la ECA. La vinculación de los participantes se da en un contexto de práctica social, mediante grupos colaborativos, donde los aportes son bajos y no cumplen una labor de coinvestigadores.

Con respecto al primer instrumento, las entrevistas se aplicaron a docentes y egresados y se centraron en una relación verbal entre el investigador y los participantes, adaptándose a cada uno de ellos y adoptando, en la medida de lo posible, sus narraciones de vida, para que pudieran manifestar nuevas ideas. Al ser verbales, no se consideraron un mecanismo de control, sino que permitieron un intercambio libre de ideas, menos limitante y adaptado al pensamiento del participante. Las entrevistas semiestructuras son encuentros entre un participante y un entrevistador que no siguen estrictamente una lista formalizada de preguntas; en efecto, se realizan preguntas más abiertas, lo que permite entablar una discusión con el entrevistado, en lugar de seguir un formato sencillo de preguntas y respuestas. Al utilizar este tipo de recopilación de datos, los investigadores elaboran una serie de preguntas previas, con la intención de que la entrevista sea conversacional y, así, el entrevistador pueda cambiar el orden de las preguntas o la forma en que están redactadas, explicando u omitiendo aquellas que puedan parecer redundantes. No todas las preguntas están

diseñadas y redactadas con anticipación, por lo que hay preguntas que se crean durante la entrevista, que ayudan tanto al entrevistador como al participante y dan la flexibilidad en la búsqueda de detalles y discusión de problemas. El trabajo principal es lograr que el participante hable libre y abiertamente, mientras el entrevistador se asegura de obtener información detallada sobre lo que está investigando. Este proceso se complementó con la utilización de instrumentos cuantitativos, para nutrir el análisis cualitativo que se obtuvo como resultado de las entrevistas y fortalecer las conclusiones del impacto de la ECA.

Con relación al segundo instrumento, las narrativas autobiográficas, entendidas como una reconstrucción selectiva del pasado y como relatos que sirven para explicar, para sí mismos y para los demás, cómo llegaron a ser las personas que son en la actualidad (McAdams, 2011), se convierten en una rica fuente de datos para la investigación cualitativa, porque permiten analizar la identidad y revelan la narrativa de manera combinada. A través del uso de temáticas específicas y patrones de tiempo, los narradores pueden dar a conocer su identidad como actores individuales y sociales, ubicados en un contexto sociocultural particular y en un momento determinado de la historia.

Las narraciones autobiográficas de las que participan los estudiantes representan un baluarte en relación con el camino y sentido que quieren dar a sus vidas al finalizar los estudios de secundaria; además, plantean las experiencias vividas de acuerdo con los conflictos que se han presentado en sus entornos cercanos. Reflexionar de forma escrita la vida motivó a los participantes a pensarse como seres en proceso de construcción; en este sentido, "a partir de la narrativa o historias de vida, los individuos construyen sus proyectos de vida narrando los temas que los movilizan, sus propósitos y los significados que confieren al trabajo, a su rol y participación social" (Freudenthal Tichauer, 2017, p. 110).

En síntesis, las entrevistas semiestructuradas y las narraciones autobiográficas le posibilitan a la IAP partir de los problemas prácticos y cotidianos de un grupo de personas. Como afirma Ger (2016), "las soluciones están en lo local" (p. 116). Así mismo, un objetivo importante de la IAP es proporcionar soluciones viables a las preocupaciones inmediatas y desarrollar las capacidades humanas locales. Según lo anterior, el enfoque participativo permitió a la ECA entrelazar las ciencias sociales, la autodeterminación y la práctica liberadora, para alimentar la visión crítica y promover las capacidades de la comunidad.

Integrar a la comunidad educativa en los procesos de la IAP significó destacar las fortalezas, experiencias y capacidades con las que cuentan, con el fin de crear conocimiento, a partir de sus propias experiencias de vida, sobre los problemas y cuestiones que afectan su entorno vital. Desde este punto de vista, los participantes son capaces de reconocer su entorno; de hecho, son miembros necesarios del equipo de trabajo de la ECA. Esta perspectiva está notablemente alineada con un enfoque de desarrollo juvenil basado en el reconocimiento de sus experiencias e historias de vida. La alineación se hace aún más evidente en las intervenciones que se realizan a nivel local, cuando los estudiantes y los docentes crean escenarios de encuentro con las comunidades a las que pertenecen y con sus trayectorias de vida. Los actores educativos que participan de este enfoque buscan la transformación de sus comportamientos, al aportar a los procesos pedagógicos un compromiso con el conocimiento personal, el reconocimiento del territorio, el cuidado del medio ambiente y la práctica de la democracia y la convivencia.

Población y muestra

La población participante en el proceso llevado a cabo por la ECA se distribuyó en tres grupos: el primero correspondió a la planta docente de la Institución Educativa San Luis, de Yarumal, con un total de 128 profesores, de los cuales se tomó una muestra no estadística de 56 de ellos, con mínimo un año de permanencia laboral en la institución. El segundo grupo poblacional estaba conformado por los egresados de la institución desde el 2013 hasta el 2020, periodo en el cual la ECA ha implementado el desarrollo de las actividades concernientes a proyecto de vida, convivencia escolar y educación para la paz. En este caso, se tomó una muestra no estadística de 195 egresados que voluntariamente participaron de la recolección de información. Finalmente, el tercer grupo reunía a la población estudiantil de los grados noveno, décimo y undécimo de la institución, quienes representaban una muestra no estadística que para cada año está determinada por el número de estudiantes matriculados en los tres grados nombrados.

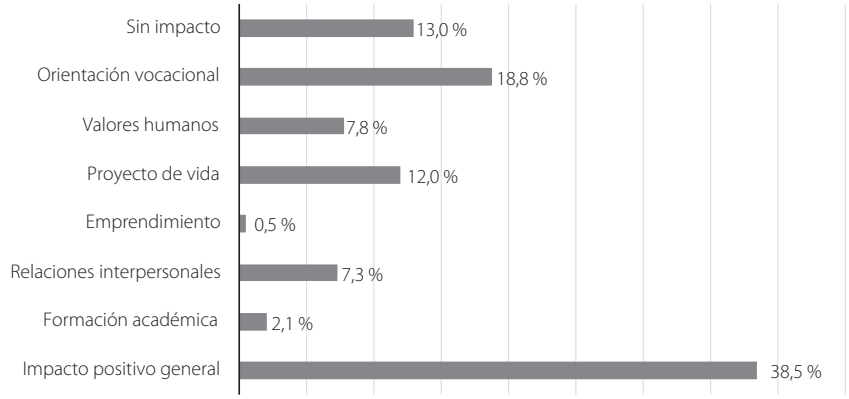
Resultados

Los resultados se organizaron en correspondencia con los hallazgos, a través de los instrumentos mencionados en el apartado anterior.

Entrevistas semiestructuradas

En la figura 10.1 se da a conocer la síntesis de los resultados de la entrevista semiestructurada que se aplicó a la muestra de egresados. Con relación a esta, de un total de 192 entrevistados, el 38,5 % manifestó un impacto positivo de la ECA, con referencia al fortalecimiento de aspectos generales o dimensiones de su vida. Otro punto determinante es que el 18,8 % de egresados expresó que la ECA tiene un impacto en relación con su orientación y formación vocacional, es decir, les permite hacer un proceso de introspección y reflexión frente a las elecciones profesionales y laborales. El 0,5 % de los participantes afirmó que no proyecta dedicar su vida a ningún tipo de emprendimiento; de ahí que se pueda inferir que el sistema educativo educa para buscar alcanzar una estabilidad laboral como asalariado.

Figura 10.1. **Impacto de la ECA en los egresados**

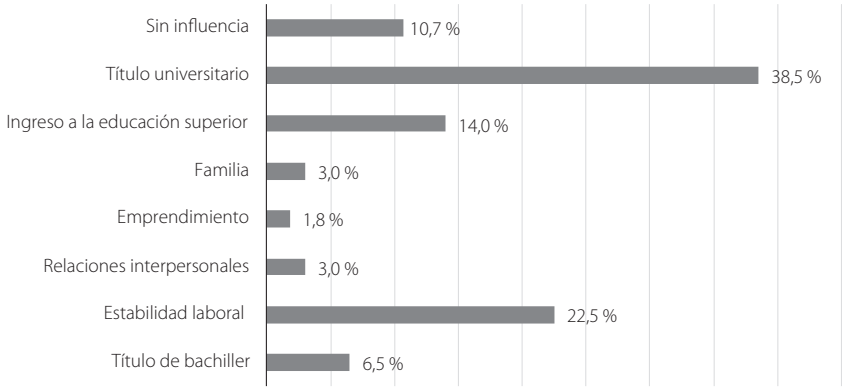


Fuente: elaboración propia.

La figura 10.2 relaciona la influencia de la institución a través de la ECA en los egresados. De un total de 169 participantes, el 38,5 % reveló que la obtención de un título universitario es el mayor logro alcanzado, el 22,5 % ha logrado una estabilidad laboral y el 14,2 % ha alcanzado el ingreso a la educación superior. Estos resultados ratifican los hallazgos en la figura 10.1, que muestran el impacto de la ECA en los procesos de orientación vocacional.

La figura 10.3 relaciona el impacto y la influencia de la ECA en el proyecto de vida de los egresados: de 202 participantes, el 42,1 % no planea cambiar sus

Figura 10.2. **Influencia de la ECA en los egresados**

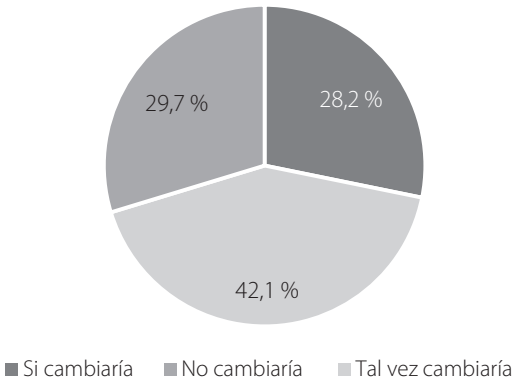


Fuente: elaboración propia.

proyectos de vida en el mediano y largo plazo, mientras que el 28,2 % sí lo haría y el 29,7 % se muestra indeciso. Los resultados mantienen una concordancia con la implementación de la ECA, ya que los proyectos de vida de los egresados son duraderos en el tiempo.

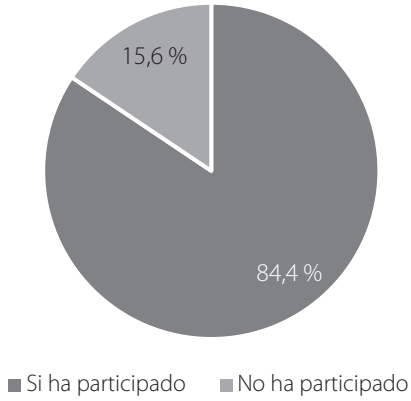
También se llevó a cabo una indagación sobre la vinculación de los docentes de la Institución Educativa San Luis en la ECA y sobre sus prácticas de aula. La figura 10.4 muestra que el 84,4 % de la planta docente entrevistada ha participado de las actividades promovidas por la estrategia y son referentes importantes en los procesos de transformación educativa y social del territorio. En este caso, un 15,6 % reconoce no haber participado de la ECA.

Figura 10.3. **Intención de cambio del proyecto de vida de los egresados**



Fuente: elaboración propia.

Figura 10.4. **Participación docente en la ECA**

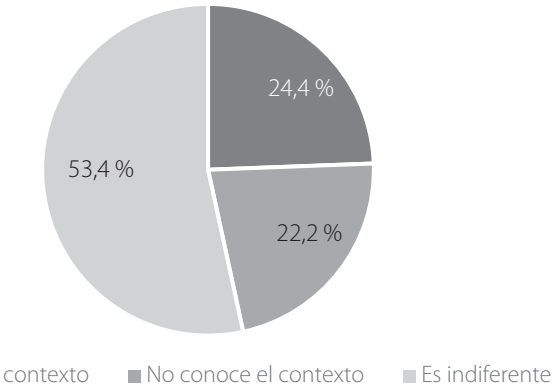


Fuente: elaboración propia.

Otro hallazgo es que el 53,3 % de los docentes es indiferente al reconocimiento del contexto familiar, social y económico de los estudiantes, el 24,4 % sí lo conoce y un 22,2 % no lo reconoce. Aquí encontramos una oportunidad para seguir fortaleciendo los procesos de aula de los docentes y proponer planes de mejoramiento que busquen integrar la escuela con la comunidad (figura 10.5).

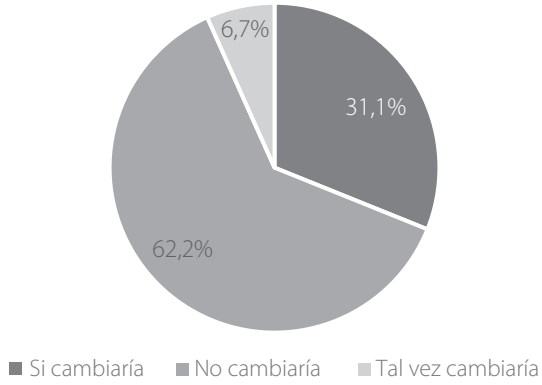
Finalmente, la figura 10.6 representa los resultados de la indagación a los docentes sobre su intención de cambiar el proyecto de vida en el corto, mediano o largo plazo; se encontró que el 31,1 % de los docentes lo cambiaría, el 6,7 % tal

Figura 10.5. **Reconocimiento del contexto estudiantil**



Fuente: elaboración propia.

Figura 10.6. **Intención de cambio del proyecto de vida de los docentes**



Fuente: elaboración propia.

vez lo cambiaría y un 62,2 % no lo cambiaría. En concordancia con las intenciones de los egresados, esto expresa que la ECA fortalece los proyectos de vida de los docentes y los motiva a hacer procesos de reflexión sobre su vocación.

Narraciones autobiográficas de los estudiantes

Los estudiantes vinculados a las narraciones autobiográficas son aquellos que formaron parte del proceso de formación en los grados noveno, décimo y undécimo de la Institución Educativa San Luis. Las narraciones autobiográficas se organizaron en las tres líneas de acción de la ECA.

Proyecto de vida

Narración 1: "Soy un joven con propósitos establecidos para la vida, con metas, con fines a los cuales deseo responder responsablemente y con destreza, prestaré todo mi ser para lograr todo, porque un sueño sin acción es una ilusión" (estudiante grado décimo, 2018).

Narración 2: "Yo me veo en el año 2025 como una de las mejores personas que puede haber, además de estar correspondiendo a mis estudios. Siendo un gran diseñador gráfico en una gran empresa" (estudiante grado décimo, 2018).

Narración 3: "Pienso que mi mayor motivación es mi familia, ya que ellos son las personas que han estado apoyándome a cumplir mis metas y sueños, sé que

nunca me van a dejar sola y esto me motiva a seguir luchando más y más cada día" (estudiante grado undécimo, 2019).

Narración 4: "La meta más difícil fue jugar liga con 'sueños del gol', me tocó exigirme mucho, porque eran muchas personas para entrar a ese equipo, y gracias a Dios y al sacrificio pude lograr estarlo" (estudiante grado undécimo, 2019).

Narración 5: "La felicidad es el núcleo de todo porque cada obstáculo lo debemos superar con paciencia y con mucha felicidad, para que las cosas se den bien y los resultados al final del camino sean positivos, y tener en cuenta que pase lo que pase nuestro objetivo principal siempre será obtener nuestra propia felicidad, sin que olvidemos que a lo largo del camino debemos aprender a levantarnos cada vez que nos caemos, pero poco a poco aprender de nuestros errores" (estudiante grado décimo, 2019).

Narración 6: "Considero que soy una persona luchadora y con un objetivo diferente a los demás, soy una persona única, ya que cada vez que me caigo me levanto con mucha más fuerza a seguir cada uno de los obstáculos que se me presentan en el camino de la vida, cada uno de ellos me ha enseñado a ser fuerte o me ha debilitado para aprender de ello y más adelante hacerlo mucho mejor" (estudiante, grado décimo, 2020).

En los factores positivos de la línea proyecto de vida, se encontró que los estudiantes aprovechan las narraciones autobiográficas para comunicarse consigo mismos, llevar a cabo acciones de introspección, de interpelación frente a la vida pasada, presente y futura, reflexionar sobre su proceso de discernimiento vocacional y describir sus propósitos para la vida. Los jóvenes plantean y redactan sus metas a corto, mediano y largo plazo, reconocen sus capacidades excepcionales y determinan los recursos necesarios para la construcción de un proyecto de vida integral.

En los factores negativos, las narraciones manifestaron que son pocas las oportunidades con las que cuentan los jóvenes al salir del colegio para llevar a cabo sus sueños académicos y profesionales; además, plantean que hay muchas dudas relacionadas con el futuro y con las decisiones que van a tomar para sus vidas. A su vez, expresan que hacen falta más espacios familiares, escolares y sociales que les permitan participar de la reflexión sobre la construcción de los proyectos y trayectorias de vida.

Convivencia escolar

Narración 1: "La relación conmigo mismo es algo complicado, ya que a veces ni yo misma sé lo que quiero o se me dificulta entender mis cosas. Las relaciones con mi familia son un poco inestables, ya que en la etapa en que me encuentro suelo tener varios cambios de humor" (estudiante grado décimo, 2021).

Narración 2: "En el colegio tengo muy buenos amigos que, a pesar de las dificultades y adversidades, nos ayudamos bastante, transmitimos energía positiva y siempre nos motivamos para alcanzar nuestros sueños y metas, y más en los peores momentos nos ayudamos hasta sentirnos bien" (estudiante grado undécimo, 2021).

Narración 3: "Lo que me hace una persona única es cada una de las cosas con que me identifico, cada deporte que me gusta practicar y cada actitud que tengo" (estudiante grado noveno, 2021).

Narración 4: "De la convivencia hacen parte actividades como: jugar con mis amigos, pasar tiempo con mi familia, jugar con mi perra, jugar en el computador, leer, escuchar música, saber que mis allegados están bien, escuchar buenas noticias de mis amigos, estar en el colegio con agrado, vivir experiencias buenas" (estudiante grado décimo, 2021).

En el componente convivencia escolar, los factores positivos de las narraciones expresan que gracias a la ECA se han fortalecido los procesos de interacción grupal y de convivencia en la escuela. Reconocen que las actividades desarrolladas integran a la comunidad y motivan la participación de los estudiantes y profesores en el transcurso del proceso académico. Manifiestan que la ECA se vincula creativamente a las actividades institucionales y que la estrategia ha encontrado en las redes sociales una herramienta de comunicación apropiada, porque permite conectar los procesos de la escuela con las familias, especialmente en tiempos de pandemia.

Como factores negativos, las narraciones expresan dificultades relacionadas con el contexto familiar (económicas, de salud y de comunicación) que afectan el desarrollo de los procesos académicos y comportamentales de los estudiantes, así como manifiestan dificultades de comunicación entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes; estas situaciones modifican significativamente los procesos académicos y de convivencia. También expresan la importancia de regresar a las clases presenciales para poder tener una experiencia más cercana

y directa de la convivencia, mediante la interacción y el encuentro con los compañeros y docentes; este aspecto está relacionado con la experiencia de escuela en casa, a raíz de la pandemia.

Educación para la paz

Narración 1: "Lo que me llena de paz y tranquilidad es estar bien con mi familia, hacer lo que me gusta, no sentirme juzgada, sentirme comprendida por mis padres y el solo hecho de que aún estén con vida" (estudiante grado décimo, 2021).

Narración 2: "Me hace sentir viva el jugar baloncesto, me encanta porque es una experiencia de paz, me olvido por un momento de mis problemas, también el estar con mi familia reunida, riendo y hablando; eso es una gran experiencia de la paz" (estudiante grado undécimo, 2021).

Narración 3: "Por el concepto de reconciliación entiendo que es cuando dos personas que han tenido conflictos deciden hacer las paces y reconciliarse para ser buenos ciudadanos" (estudiante grado décimo, 2020).

Narración 4: "La paz es ese sentimiento y sensación de tranquilidad, de libertad, una sensación que está presente tanto en un ambiente colectivo como en el individual, y que necesita de valores como la tolerancia y el respeto para poder construirse" (estudiante undécimo, 2021).

En cuanto a aspectos positivos destacados en el componente de educación para la paz, las narraciones reconocen la necesidad de vincularse en la construcción de escenarios pacíficos, que integren a la familia, la escuela y la sociedad en general. Expresan que conocen y participan de las actividades y reflexiones que plantea la ECA, desde la asignatura Cátedra de la Paz, y que se vinculan a las actividades que la estrategia lleva a cabo en algunos momentos del año. Además, manifiestan que mediante sencillas acciones transformadoras pueden integrarse desde su cotidianidad en la construcción de la paz consigo mismos, con los demás y con el medio ambiente.

En contraste, los aspectos negativos expresan que en asignaturas como Ética y Valores y Cátedra de la Paz hace falta el desarrollo de actividades más vivenciales, reflexivas y creativas, las cuales motiven a participar de las clases. Las narraciones manifiestan desconocimiento de las situaciones relacionadas con la historia del conflicto interno del país y, a la vez, un gran desconcierto con las

situaciones de violencia que rodean la historia del territorio yarumaleño, que en gran medida afectan a los jóvenes. Las narraciones sostienen que hace falta la conexión de actividades escolares que relacionen la educación para la paz con el cuidado medioambiental.

Discusión

Proyecto de vida

Comprendiendo el proyecto de vida desde el planteamiento de D'Angelo (2003), como un conjunto de estructuras psicológicas que impulsan a la persona hacia la construcción del futuro y que integra todos los ámbitos que forman parte de su desarrollo y sus decisiones, encontramos que los egresados de la Institución Educativa San Luis, del municipio de Yarumal, durante su paso por el colegio, abordaron un proceso de toma de decisiones más consciente, lo que se demuestra en los cambios de las prácticas de reflexión personal, la mejora de las habilidades de resolución de problemas, la flexibilidad en el pensamiento, la identificación de sus talentos, una mejor capacidad analítica y una mayor receptividad a las nuevas ideas. El fortalecimiento de estas actitudes se refleja en los nuevos procesos de observación que hacen de sí mismos, es decir, la creencia en la eficiencia personal y profesional, debido a que han experimentado con la ECA un proceso renovador, el cual ha creado la necesidad de trabajar conscientemente en un desarrollo humano integral y continuo.

Las narraciones autobiográficas de los estudiantes manifiestan la necesidad de contar en la escuela y colegio con oportunidades y espacios de reflexión individuales y colectivos, que sensibilicen sobre la importancia de construir los proyectos de vida integrales desde los sentires y experiencias de la cotidianidad, los cuales, según Meléndez (2016), están constituidos por el conjunto de factores vitales que integran las necesidades y proyecciones esenciales de la persona, en los contextos socioculturales donde se desarrolla, y que, en este caso, deben convertir los espacios escolares en un escenario de práctica.

Por su parte, los docentes expresaron que ya tienen establecido un proyecto de vida enmarcado en la estabilidad laboral y que no planean modificarlo en el corto y mediano plazo, lo que coincide con Yate (2018), al considerar el proyecto de vida una planeación o ruta preestablecida que se puede convertir en una

barrera limitante para el ser humano, porque lo aísla de la potestad de pensar en otras opciones de vida que puedan desplegarse de la reflexión profunda sobre su propia existencia.

Convivencia escolar

En este aspecto, la ECA ha develado que es imprescindible fomentar espacios de participación activa de todos los actores educativos, con el fin de consolidar un buen clima institucional, entendiendo que la convivencia escolar atiende las manifestaciones de violencia de forma directa, así como sus orígenes y causas, como lo expresan Fierro y Carbajal (2019). De lo anterior, se deduce que una activa participación de la comunidad educativa aumenta el éxito en el desempeño de los estudiantes y permite a todas las voces de la comunidad pronunciarse de forma activa y efectiva, no solo desde el ámbito inclusivo, sino como partícipes de un proyecto social.

Por otro lado, los docentes deben crear en sus prácticas académicas espacios para atender los conflictos que surgen en el contexto de la escuela y dar protagonismo al estudiante en la gestión de soluciones, a través de una formación permanente en valores y en lo concerniente al reconocimiento del territorio en que vive. En este sentido, la Institución Educativa San Luis ha de ser capaz de crear la cultura de participación social, donde los docentes implementen prácticas pedagógicas en ambientes escolares saludables para el desarrollo de los estudiantes, la sana interacción, la promoción del respeto mutuo y la desinstalación de prácticas que conduzcan a la violencia.

Y, en tercera instancia, tanto los estudiantes activos como los egresados reconocen que desde la ECA se implementan acciones formativas en la escuela, principalmente en espacios dedicados a promover la conversación y reflexión sobre la violencia y sus consecuencias, al igual que la concientización sobre la necesidad de desarrollar iniciativas que exijan al estudiante asumir su responsabilidad cuando es abusivo o violento con otros. Esto implica que los procesos académicos deben apuntar a identificar e intervenir los agresores, para ser más eficientes en formar estudiantes que decidan asumir un papel de defensores y, con ello, frenar las dinámicas que promueven la agresión en los espacios familiares, educativos y sociales.

Educación para la paz

En las narraciones, los estudiantes expresaron la relación estrecha que hay entre la educación para la paz y la convivencia escolar, lo que coincide con lo planteado por Fierro y Carbajal (2019), al decir que, desde la educación para la paz, la convivencia es un objeto de estudio que puede aprovecharse como alternativa de reflexión, la cual permita intervenir los problemas de violencia y de exclusión que hacen presencia en la escuela.

A su vez, las narraciones manifiestan la necesidad de seguir mejorando y transformando las vivencias y las prácticas pedagógicas de asignaturas como Ética y Valores y Cátedra de la Paz, porque se requiere de la apropiación de actividades que propicien el acercamiento a la comprensión de las problemáticas contextuales relacionadas con la violencia y su historia, lo que concuerda con la propuesta de Fierro y Carbajal (2019), que plantea el análisis de los diferentes factores que dan origen y vida a los conflictos, así como las decisiones y acciones que pueden influir en su intervención y solución.

Por otro lado, se revelan cambios en las prácticas de aula, los cuales, según los participantes, se deben a la presencia de sentimientos más positivos que los profesores incorporan en su quehacer y que se establecen como una posibilidad eficaz para la resolución de problemas en la escuela, y como una forma de liberar la capacidad de reflexión y acción tanto en los docentes como en los estudiantes y egresados; esto es coherente con Ovalle (2015), que al hacer referencia a la implementación de la Cátedra de la Paz afirma que deben sumarse a este ejercicio prácticas de sana convivencia y resolución de conflictos, que involucren a todas las personas de la comunidad.

Conclusiones

La implementación de la ECA sirvió como plataforma para hacer un diagnóstico sobre la forma en que en la Institución Educativa San Luis se estaban abordando los procesos relacionados con las tres líneas de acción que integran la estrategia: proyecto de vida, convivencia escolar y educación para la paz. En ese sentido, la incidencia positiva del trabajo, desde los proyectos de vida personales y comunitarios, así como las experiencias de encuentro y las narrativas, han servido para la resignificación de los estudiantes víctimas de algún tipo de violencia.

Estas condiciones no distan mucho de la realidad que viven algunos niños y jóvenes del municipio de Yarumal, pues el consumo y distribución de sustancias psicoactivas se ha incrementado, al igual que las secuelas de las épocas de violencia; además, perviven relaciones conflictivas al interior de algunos núcleos familiares de los estudiantes y unas condiciones socioeconómicas que, sumadas a los efectos de la pandemia, se tornan cada vez más desfavorables.

La utilización y apropiación de metodologías reflexivas que se desprenden de la investigación cualitativa, como la IAP, permiten llevar a cabo una lectura más crítica y consciente de las condiciones que acompañan y caracterizan el entorno socioeconómico en el que se desarrolla la construcción de sentidos de vida de los miembros de la comunidad educativa. Estos espacios de acción y reflexión realizados en la ECA crean condiciones ideales para el desarrollo humano, fundado en principios de dignidad y tolerancia de los estudiantes, y pone en primer plano cuestiones importantes de una agenda de investigación transformadora, todo ello enfocado en permitir a los estudiantes una vida plena como seres humanos.

La ECA es un aporte a la construcción de paz en el municipio, porque piensa el proyecto vital de la comunidad educativa, cree en la posibilidad de mejores condiciones de vida para las nuevas generaciones y fomenta el desarrollo creativo de actividades que favorecen la convivencia y las experiencias de construcción de paz. La ECA hace énfasis en el crecimiento humano de los estudiantes, en el que la expectativa es que se desarrollen activamente en todos los campos de la vida, con la ayuda de una comunidad educativa unida. En consecuencia, los estudiantes, con el proyecto ECA, generan su propio espacio de vida, para el entendimiento, la búsqueda de la paz y la justicia social en el entorno de la comunidad escolar.

Referencias

Constitución Política de la República de Colombia de 1991. 20 de julio de 1991.

D'Angelo, O. (2003). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista Internacional Crecemos*, *6*(1-2), 1-31.

D'Angelo, O. (2015). Formación para el desarrollo de proyectos de vida reflexivos y creativos en los campos social y profesional. *Revista Internacional Crecemos*, *5*(2), 1-25.

Decreto 1860 de 1994 (5 de agosto), por medio del cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. *Diario Oficial* 41 473.

Fals Borda, O. y Rodríguez Brandao, C. (1987). *Investigación participativa*. La Banda Oriental.

Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, *18*(1), 1-14.

Freudenthal Tichauer, E. (2017). Deconstrucción, reconstrucción, coconstrucción de la carrera profesional para un contexto no occidental. *Desafíos Educativos*, *17*, 105-115.

Ger, G. (2016). Human development and humane consumption: well-being beyond the "good life". *Journal of Public Policy and Marketing*, *16*(1), 110-125.

Jurado, P., Olmos, P. y Pérez, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educar*, *51*(1), 211-224.

Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* 41 214.

McAdams, D. P. (2011). Narrative identity. En S. Schwartz, K. Luyckx y V. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 99-115). Springer.

Meléndez, R. (2016). El proyecto de vida como categoría de interpretación en la formación profesional. *Mendive*, *14*(2), 174-180.

Ovalle, R. (2015). *Cátedra de la Paz. Marco teórico conceptual*. Aguirre Impresores.

Palmer, C. y Bolderston, A. (2006). A brief introduction to qualitative research. *The Canadian Journal of Medical Radiation Technology*, *1*(37), 16-19.

Yate, F. (2018). Un proyecto de vida desde la pedagogía de la pregunta y la respuesta. *Nuevos Pensadores*, *9*(4), 131-145.

SECCIÓN III
FAMILIA, ESCUELA Y CONFLICTO

Capítulo 11. La experiencia parental como gestión del conflicto familiar, en representantes legales de adolescentes escolarizados víctimas del conflicto armado[*]

Adolfo Eleazar Rojas Pacheco
Mauricio Polanco Valenzuela

Esta investigación, fruto de un estudio posgradual[1], indagó sobre la parentalidad social como gestión conductual del conflicto familiar y tuvo como propósito analizar el significado que un grupo de representantes legales de adolescentes escolarizados, víctimas del conflicto armado, le asignan a ello. Se diseñó una metodología cualitativa bajo los postulados del construccionismo social. La técnica utilizada para recoger la información fue la entrevista abierta. Derivado de lo anterior, se obtuvieron 159 referencias, agrupadas en seis nodos: conflictos intergeneracionales, gestión del conflicto, competencias parentales, emergencias parentales, resiliencia y formación parentales. El análisis se realizó mediante una visualización textual de doble codificación: una abierta y cruzada, y otra con el apoyo del programa computacional NVivo 11. Los resultados determinaron que los representantes legales experimentan conflictos intergeneracionales relacionados con rebeldía, desobediencia, influencia de pares, noviazgo y uso de redes sociales; así mismo, gestionan el conflicto mediante el diálogo, las prohibiciones y los castigos físicos. Las competencias parentales ejercidas se direccionan a satisfacer necesidades físico-temporales, emocionales, socioculturales y cognitivas. Ante la presencia de emergencias parentales, desarrollan resiliencia parental y acuden al optimismo y la espiritualidad. Por lo anterior, se requieren procesos de formación que fortalezcan el ejercicio de la parentalidad social positiva, según su contexto y cultura, que faculten escenarios de mediación familiar

[*] Para citar este capítulo: http://doi.org/10.51573/Andes.9789587985085.9789587985092.11

[1] Maestría en Mediación Familiar, ofrecida por la Facultad de Psicología de la Universidad Antonio Nariño.

como recurso para promover el sano desarrollo y los intereses superiores de los niños, niñas y adolescentes.

Introducción

Las competencias parentales han sido abordadas por múltiples investigadores y en diversos contextos; sin embargo, en representantes legales[2] de adolescentes víctimas del conflicto armado escolarizados no es predominante. Estas se conciben como "un complejo sistema relacional de prácticas y de modos subjetivos a través del cual hombres y mujeres crían a sus hijos" (Nudler y Romaniuk, 2005, p. 270). Adicionalmente, se comprenden como "la capacidad psicológica de ejercer la función parental, es decir, la competencia de ser lo suficientemente buenos padres para nuestros hijos" (Tamez, 2004, p. 151). En armonía con Barudy y Dantagnan (2005), se entiende que "ser madre o padre competentes es una tarea delicada y compleja" (p. 79). Es posible que dicha complejidad se incremente en el ciclo de familia con adolescentes, agigantándose cuando se es víctima del conflicto armado. Asimismo, Rodrigo *et al.* (2009) aseguran que "son pocos los estudios que analizan las competencias básicas que son necesarias para la tarea de ser padres y menos los que identifican el conjunto de competencias que habría que promover en los contextos de riesgo psicosocial" (p. 116).

Por su parte, Sallés y Ger (2011) arguyen que sobre los padres "recae la responsabilidad de promover valores, actitudes, y comportamientos saludables y responsables que favorezcan el desarrollo sano de sus hijos" (p. 27). Debido a la complejidad de su ejercicio, resulta necesario preguntarse por las competencias parentales y, en consecuencia, brindar mayor apoyo a quienes ejercen tan valiosa tarea; en tal sentido se encamina el objetivo de esta investigación, que se propuso analizar el significado que un grupo de representantes legales de adolescentes escolarizados, víctimas del conflicto armado, le asignan a la experiencia parental como gestión del conflicto familiar.

La investigación resulta pertinente en la medida que se convierte en el punto de partida para propiciar el desarrollo sano de quienes por diversas razones se

[2] La expresión *representante legal* designa a la persona encargada por la autoridad competente del cuidado personal, la educación, la crianza, la alimentación y demás responsabilidades derivadas de la patria potestad; en la presente investigación, denota a padres, madres y abuelos.

han convertido en víctimas del conflicto armado; tal como lo plantean Sallés y Ger (2011): "si queremos que los niños y adolescentes crezcan en entornos sanos y adecuados, hay que llevar a cabo acciones destinadas a influenciar positivamente las competencias parentales" (p. 36). No cabe duda de que la familia sigue siendo el lugar idóneo para ofrecer factores apropiados para el desarrollo integral y que, al reconocer su inmensa responsabilidad, también se contempla que las investigaciones ofrezcan recursos de apoyo al ejercicio de la parentalidad, cada vez más exigente.

Con respecto a los referentes teóricos, se abordó la parentalidad social desbiologizada[3] y el conflicto desde una perspectiva positiva, la familia desde el enfoque ecosistémico y la medicación transformativa. Se optó por estas categorías y perspectivas específicas por su flexibilidad, dialéctica, plasticidad, circularidad y dinamismo, puntos de vista centrados en el proceso, que en su coherencia lógica y dialogal ensanchan las posibilidades de comprensión y gestión del fenómeno por estudiar.

En primer lugar, la parentalidad se asocia a la construcción cultural y las exigencias del contexto, lo que implica su variada conceptualización; sin embargo, esta da razón de los vínculos, la comunicación, las jerarquías, las reglas, las tensiones y los conflictos que tiene determinada familia. Su propósito es "promover relaciones positivas entre padres e hijos, fundadas en el ejercicio de la responsabilidad parental, para garantizar los derechos del niño en el seno de la familia y optimizar el desarrollo potencial del niño y su bienestar" (Martín, *et al*., 2009, p. 122). Esta tarea se logra en la medida en que los padres, o quienes hagan sus veces, cuenten con las habilidades necesarias. Es probable que su ejercicio en contextos de conflicto armado requiera de mayores competencias, pues la violencia genera efectos negativos para el desarrollo psicosocial y el bienestar de adolescentes víctimas.

Cifuentes (2009) refiere que, como consecuencia del conflicto armado, se "erosiona la vida familiar y obliga al grupo a recomponerse por desmembramiento y

[3] La *parentalidad desbologizada* se refiere al ejercicio de ser padre o madre más allá del plano biológico. Su antagónico es la *parentalidad social*, que incluye factores de vinculación afectiva y cohesión cultural. Su gérmen radica en el entramado de relaciones sociales que construyen y mantienen relaciones significativas.

por cambios en la estructura de relaciones, en las funciones, en los roles y en el manejo de la autoridad" (p. 89); por ello, la situación adversa impone a la familia la activación de recursos para lograr su homeostasis. Por su parte, el Grupo de Memoria Histórica (2013) indica que el desplazamiento "es una experiencia que implica varias y simultaneas pérdidas y transformaciones: pérdidas económicas y de bienes, de lugares y de relaciones sociales y afectivas" (p. 296), cambios y pérdidas que demandan competencias parentales acreditadas, de tal modo que minimicen los riesgos de los adolescentes.

Según el Comité de Ministros de la Unión Europea (2006), la parentalidad "es una etapa de la vida familiar que se produce en un contexto preciso y que crea vínculos entre los miembros de la familia. Incluye un fuerte componente social" (p. 2). En este aspecto son relevantes los postulados de Barudy y Dantagnan (2010), quienes distinguen entre *parentalidad biológica* y *parentalidad social*: mientras la primera hace referencia a la capacidad de procrear, la segunda es la capacidad de cuidar, educar y proteger. Por lo anterior, se sostiene, junto con Sallés y Ger (2011), que las competencias parentales forman parte de la parentalidad social, en la que las relaciones armoniosas o conflictivas revelan los estilos parentales.

En segundo lugar, respecto al conflicto, comúnmente se tiene una connotación negativa al asociarlo con tensión, dolor y daño. Paszucki (2013) asegura que "en nuestra cultura occidental se da una tendencia a identificar el conflicto con sentimientos de hostilidad, animadversión, antipatía, odio y también con manifestaciones de violencia" (p. 45). Estos significados vinculan comportamientos que lastiman. Sin embargo, el conflicto también tiene concepciones positivas; así, algunos investigadores lo consideran útil. Para Grover *et al.* (1996), su presencia desafía el desarrollo de respuestas y soluciones creativas, motiva cambios personales y sociales, permite reconocer las diferencias y ayuda a establecer identidad personal. Del mismo modo, Fonkert (2008) manifiesta que "la visión positiva del conflicto contempla la posibilidad de dar un rumbo constructivo a las diferencias" (p. 99). El conflicto tiene aspectos positivos y negativos, elementos beneficiosos y perjudiciales. Como su presencia es inevitable, resulta fundamental saber gestionarlo, manejarlo, comprender su naturaleza y emplearlo para alcanzar resultados superiores en el proyecto familiar y social.

En tercer lugar, en relación con la familia, Escribá (2003) sostiene que "la comprensión de la familia y de la situación que está viviendo es un elemento

imprescindible para trabajar con ella" (p. 45), mientras que Rodrigo *et al.* (2011) afirman que la "visión ecosistémica tiende además a elevar la óptica del nivel individual de análisis al nivel colectivo y comunitario, donde se gestan la mayoría de las situaciones que son un caldo de cultivo favorable para la aparición de los problemas en la familia" (p. 20). Desde los postulados ecosistémicos, la atención está en lo colectivo y no en lo individual: en los sistemas relacionales. La familia es un sistema vivo que se autogobierna mediante reglas dinámicas; allí los cambios intrínsecos y extrínsecos ejercen una influencia que produce tensiones, lo cual requiere de procesos de adaptación.

Sumado a lo anterior, Platone (2007) señala que la presencia de las crisis en el ecosistema familiar implica un movimiento de los sujetos para buscar posibles soluciones; dicha dinámica, mediante diferentes transacciones de sus miembros y la interacción con los diversos contextos, le permite evolucionar. La autora afirma que en medio de las dificultades se "observan procesos que dan estabilidad al núcleo familiar y contribuyen a la construcción de los significados comunes, así como la permeabilidad del sistema para integrar nueva información que mejore su funcionamiento y adaptación social" (p. 60). Entre el abanico de posibles intervenciones psicoeducativas para afrontar la crisis familiar, se propone la mediación transformativa como instrumento para gestionar el conflicto.

Por último, frente a la mediación transformativa, Folberg y Taylor (1996) declaran que la mediación es un proceso no terapéutico, en el que las partes asistidas por un tercero neutral alcanzan acuerdos. No obstante, el presente estudio toma la visión de Merino (2013), quien la considera como "un proceso de resolución y manejo del conflicto que devuelve a las partes la responsabilidad de tomar sus propias decisiones en relación con sus vidas" (p. 25).

Por su parte, Escribá (2003) manifiesta que "la mediación familiar cubre todo lo que se refiere a la familia: las relaciones de pareja, las relaciones entre padres e hijos, las relaciones entre hermanos, es decir, todo el ámbito familiar en relación con el entorno" (p. 51). De este modo, se comprende la *mediación intergeneracional* como aquella aplicada en el ámbito familiar, que busca gestionar los conflictos existentes entre personas de dos generaciones. Según los presupuestos del presente estudio, se sitúa en la conflictividad que se da entre los adolescentes escolarizados víctimas del conflicto armado y sus representantes legales.

Metodología

La presente investigación optó epistémica y ontológicamente por un diseño con enfoque cualitativo, descriptivo y hermenéutico de tipo fenomenológico, según los lineamientos del construccionismo social. Se asume que "la investigación cualitativa parte del supuesto de que el mundo social está constituido de significados y símbolos compartidos de manera intersubjetiva" (Bernal, 2016, p. 73). El construccionismo social permite interpretar y comprender el fenómeno, sus relaciones y su red simbólica, en las cuales el lenguaje y el discurso son esenciales. El conocimiento se construye y coconstruye integrando saberes individuales y socioculturales; Agudelo y Estrada (2012) indican que el construccionismo "prefiere el conocimiento local, circunscrito a un contexto" (p. 369).

En la investigación participaron seis adultos, cuya caracterización sociodemográfica se describe en la tabla 11.1. Estos fueron elegidos de "forma intencionada de acuerdo con unos criterios establecidos por el investigador" (Rodríguez *et al*., 1999, p. 73), los cuales se mencionan a continuación: desempeñar funciones parentales, ostentar patria potestad o custodia del menor, estar vinculado al Registro Único de Víctimas (RUV), y que el representado sea adolescente entre los catorce y los dieciséis años, víctima del conflicto armado, inscrito en el RUV y estudiante de colegio distrital.

En cuanto a la captura de información, se utilizó una entrevista abierta, estructurada en tres temas, que corresponden a las categorías previas: conflictos intergeneracionales, gestión del conflicto y competencias parentales. Durante la entrevista surgieron tres categorías emergentes: emergencias parentales, resiliencia parental y formación parental. Bautista (2011) declara que la entrevista "desvela las categorías de interés para la investigación, ya que clarifica conductas y fases críticas de la vida de las personas, logrando de esta forma identificar los problemas, los sistemas de valores, los comportamientos y los estados emocionales de los protagonistas" (p. 172). Dicha información se organizó mediante una doble codificación: una abierta y cruzada en una matriz textual, y otra a través del *software* NVivo 11[4], lo cual permitió clasificar la información y visibilizar las relaciones y significados entre los nodos, los cuales se describen en la tabla 11.2.

4 Se utilizan vocablos propios del *software*, donde *nodo* designa categoría; *referencias* denota unidades de sentido; y *recurso* expresa fuentes de información.

Tabla 11.1. **Características sociodemográficas de los participantes**

Nombre	Edad	Sexo	Escolaridad	Otros datos
Participante 1: Hannah	61 años	Femenino	Grado noveno	Ocupación: hogar; municipio expulsor: Florencia, Caquetá. Abuela materna de estudiante de 14 años.
Participante 2: Hiparquía	42 años	Femenino	Grado quinto	Oficio: manualidades; ocupación: hogar; municipio expulsor: Fusagasugá, Cundinamarca. Madre de estudiante de 14 años, quien consume sustancias psicoactivas.
Participante 3: Olympe	28 años	Femenino	Profesional	Fue madre adolescente. Ocupación: contadora pública; municipio expulsor: San Vicente, Caquetá. Madre de estudiante de 16 años.
Participante 4: Simone	50 años	Femenino	Grado quinto	Ocupación: empleada de compañía hospitalaria; municipio expulsor: Galán, Santander. Madre de estudiante de 14 años, con diagnóstico de "retraso mental leve y otros deterioros del comportamiento".
Participante 5: Sophie	39 años	Femenino	Grado quinto	Ocupación: empleada en servicios domésticos; municipio expulsor: Puerto Libertad, Córdoba. Madre de estudiante de 16 años.
Participante 6: Sócrates	43 años	Masculino	Grado quinto	Ocupación: independiente; municipio expulsor: Cartagena del Chairá, Caquetá. Padre de estudiante de 16 años.

Fuente: elaboración propia.

Hallazgos y análisis

A continuación, se exponen los hallazgos en seis nodos, realizando un análisis categorial inductivo a nivel descriptivo, comparativo y teórico. Las inferencias se hacen teniendo en cuenta los referentes conceptuales y el propósito de la investigación, que buscó la "comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente" (Ruedas *et al.*, 2009, p. 193).

Tabla 11.2. **Nodos o categorías de análisis**

Nodo	Descripción	Recursos	Referencias
Conflictos intergeneracionales	Tensiones en la relación padres e hijos, debido a sus dinámicas y la forma en que se da respuesta a las necesidades propias del ciclo vital.	5	8
Gestión del conflicto	Significa diseñar estrategias para minimizar las disfunciones del conflicto y maximizar sus aspectos positivos (Cruces *et al.*, 2005).	6	19
Competencias parentales	Capacidad para cuidar de los hijos y dar respuestas adecuadas a sus necesidades (Sallés y Ger, 2011).	6	18
Emergencias parentales	Situaciones de infortunio que demandan la puesta en práctica de estrategias y habilidades para dar respuesta a necesidades inesperadas en el ejercicio de la parentalidad.	6	8
Resiliencia parental	Capacidad de padres y madres para enfrentar y sobreponerse a experiencias de adversidad, elementos que permiten enfrentar eventos desgarradores y mantener niveles de funcionamiento.	6	13
Formación parental	Proceso mediante el cual los representantes legales aprenden o adquieren herramientas, para lograr competencias en el ejercicio de la parentalidad y cumplir con la responsabilidad de criar y educar hijos.	4	10

Fuente: elaboración propia.

Nodo conflictos intergeneracionales

Este tipo de conflictos, según García y Bolaños (2010), son los más habituales, lo que conlleva el riesgo de normalizarlos. Los conflictos intergeneracionales presentes en el sistema familiar de los participantes son generados por el desacatamiento de normas, la influencia y salidas con pares, la desobediencia, el mal genio, la irritación, la rebeldía, el incumplimiento de responsabilidades domésticas y escolares, el noviazgo y el tiempo dedicado a las redes sociales, como se revela en las siguientes narrativas:

> Para mí, lo más difícil de educar un hijo adolescente es la rebeldía, no hace caso, a veces se pone de mal genio, o sea, no quisiera que uno le hablara. Ha sido duro para mí, no ha sido fácil. [...] La adolescencia es difícil, porque ellos van cambiando, por lo menos, en mi caso, va cogiendo otras amistades y les hace más caso a las amistades que a mí. [...] Yo mantenía mucho tiempo fuera, o sea, trabajando [...] salía temprano y llegaba a las seis, más o menos, siete de la noche, casi no mantenía con él. [...] no le dedicaba tiempo, solo el fin de semana y eso. (Entrevista participante 2)
>
> Tuve un problema con ella, cuando eso yo trabajaba solo tres días a la semana, entonces ella como que no se atrevía a decirme, mantenía un noviazgo a escondidas y no se atrevía a contarme porque tenía miedo [de] que yo la regañara o le pegara. (Entrevista participante 5)
>
> Ella se pone muy rebelde [...] bueno, usted sabe que a la adolescencia les fastidia todo, o si se le manda un oficio, bueno, todo porque ellos quieren estar así [el entrevistado hace el gesto de digitar en el celular] en las redes sociales, ahí pegados, entonces mi esposa a veces se altera por eso, siempre es como las redes sociales. [...] El tema del noviazgo, ella primero nos dijo que tenía un amigo, después que ya llevaban como tres años, que era fulano de tal, que iba al conjunto. (Entrevista participante 6)

La rebeldía se asocia a la confrontación directa o indirecta mediada por la desobediencia a las instrucciones de los representantes legales, lo que se convierte en desafío. Las narrativas concurren con lo expresado por Aguirre (1996), quien afirma que los adolescentes entre los catorce y los dieciséis años se caracterizan por la "independencia frente a la familia y la escuela, intransigencia al control exterior" (p. 19). Con relación a lo anterior, Ochaíta y Espinosa (2004) comentan que la rebeldía está orientada a la construcción de identidad e independencia. Por su parte, Micucci (2005) indica que "cuando los adolescentes son desafiantes y rebeldes, los padres se concentran en el comportamiento y pasan por alto los sentimientos subyacentes" (p. 222). Por tanto, los representantes legales han de saber ejercer la autoridad y tener una comunicación asertiva, pues, al castigar la rebelión, la alimentan y la sostienen.

En cuanto al seguimiento de instrucciones, las experiencias de los participantes corroboran la afirmación de Escribá (2003), quien expresa que "el conflicto

puede surgir por diferentes actitudes respecto a los valores, reglas o normas" (p. 66). La introducción de normas en el sistema familiar forma parte de las funciones parentales, pues el contexto social humano es completamente reglado. Capano y Ubach (2013) aseguran que en la parentalidad positiva los padres son protagonistas, en especial en "la construcción de normas y valores familiares, apoyándose para eso en la negociación" (p. 89). Esta actitud posibilita la mediación, la creación de acuerdos y la recuperación de la armonía.

Otro de los conflictos es la influencia de pares, la cual repercute en la conducta del adolescente, dando paso a nuevos modelos, como lo manifestó uno de los participantes, quien con recelo descubrió que en los adolescentes la influencia de los pares predomina sobre la propia. Fonkert (2008) sostiene que la persona no es un ser aislado, sino un miembro activo y creativo de grupos sociales, que afectan recíprocamente a cada uno de sus miembros; las nuevas relaciones y la influencia de pares tensiona la forma en que la interacción intergeneracional se venía desarrollando, creando desacuerdos y disputas.

Salvador (2009) argumenta que "el adolescente deberá separarse emocionalmente de un estilo de relación basado primordialmente en la familia para entrar en contacto con otros intereses grupales y los padres deberán permitirlo" (p. 114). La desconfianza de los representantes legales en los pares de sus representados crea una tensión; para facilitar la separación emocional del adolescente y la adecuada gestión del conflicto generado, se necesita integrar flexibilidad y control, de modo que, al consentir el contacto con los pares, permanezcan otras funciones parentales apropiadas y necesarias en el ciclo vital.

El noviazgo es otro aspecto que suscita conflictos intergeneracionales, en particular las relaciones de las mujeres, como lo confirman algunas de las narrativas citadas. Al respecto, investigadores como Micucci (2005) sostienen que determinados padres ven las relaciones de noviazgo como una amenaza, otros ignoran este proceso y otros reaccionan exageradamente restringiendo las salidas. Por su parte, Campanini y Luppi (1991, citados en Escribá, 2003) afirman que dichas tensiones surgen porque el subsistema parental no entiende que el niño ha crecido. La construcción de nuevas relaciones afectivas será aplazable, pero no inevitable; por ello, Barudy y Dantagnan (2010) proponen que los padres "deben poseer una plasticidad estructural que les permita adaptarse a los cambios de las necesidades de sus hijos" (p. 33).

Por otra parte, el mal uso de las redes sociales se constituye en un elemento generador de conflicto intergeneracional. Hoy los adolescentes, independientemente de las condiciones socioeconómicas, tienen acceso a las redes sociales. La herramienta que puede ayudar a la superación de diversas barreras se convierte en un factor que produce conflicto familiar, como lo manifestó uno de los entrevistados. El uso de las pantallas requiere de formación y regulación para evitar nomofobia y potenciar sus beneficios sociales, laborales y académicos. La situación de conflicto intergeneracional demanda su respectiva gestión para conservar la funcionalidad del sistema familiar.

Nodo gestión del conflicto

El conflicto intergeneracional moviliza las competencias parentales como dinámica de gestión, lo que expone la robustez o fragilidad de estas. Los participantes acuden al diálogo para potenciar sus aspectos positivos, como la comunicación y la concertación de las normas, incluso recurren a los regaños, castigos físicos y prohibiciones; también lo gestionan al evitar alteraciones emocionales, manteniendo la calma para afrontarlo en otro momento, como lo revelan en sus voces:

> No me gusta pegarle, pero es que a veces, mejor dicho, toca [...] no lo puedo dejar hacer lo que se le da la gana [...] cuando no hace caso, se le dice que no lo vuelva a hacer, porque ya se le rebaja, pero ya la próxima sí va su palmada. (Entrevista participante 1)
>
> Yo sí lo regañé, lo castigué. Físicamente no, [...] no lo dejaba salir con las amistades, [...] por un tiempo quitarle el celular [...] cuando no hace caso, yo le digo "usted ya sabe lo que tiene que hacer" [...] le pego su grito. Yo pienso que les hace falta el papá. Pues, como dicen, son varoncitos y necesitan mano dura, una mano masculina [...] pienso que los castigos físicos a veces se necesitan, yo viví eso y es muy diferente al día de hoy, es bueno corregir, tener mano dura, corregirlos sin llegar a extremos de que sean maltratados. (Entrevista participante 2)
>
> No estoy de acuerdo con el castigo físico. Lo corrijo quitándole, no sé, el televisor, el computador, el juego, las salidas, lo que más le gusta [...] La comunicación es buena, se basa en la confianza, el diálogo es fundamental. (Entrevista participante 3)

> Un día yo le pegué, porque me hizo una diablura que no me gustó, ese día me sacó mucho el mal genio, […] otras veces hablamos sin golpes, porque esa no es la manera. Hay muchos papás que, si a usted le dijeron tal cosa, dele el totazo; no soy copartidaria de eso, porque a mí me golpeaban mucho. (Entrevista participante 4)
>
> Si está con rabia, pues dejarla que se calme, para no entrar en contienda, y después de que esté calmada, entonces ahí si llamarla normalmente, y decirle: "mamita, si uno le dice las cosas, es por el bien suyo, si uno le dice, mire, ese joven no le sirve, es porque uno como padre tiene como una malicia, no es porque uno no quiera que usted tenga amigos o novios, sino es por el bien de usted". […] En cuanto a los castigos físicos, pues ya ahorita, la verdad, que la vida nos enseña que unos cuantos latigazos no matarán al niño. (Entrevista participante 6)

El diálogo permite acceder a las condiciones previas para gestionar positivamente el conflicto, al "dejar de lado la conducta conflictiva y estar dispuesto a compartir un espacio de escucha mínimamente respetuosa, donde se restablezca la comunicación" (Valls *et al*., 2003, p. 83). Las prohibiciones actúan como elemento minimizador de las disfunciones del conflicto intergeneracional y se ajustan a la parentalidad positiva al no ser violentas.

En relación con los castigos físicos, los representantes legales manifestaron su desacuerdo; no obstante, acuden a este. Esta incongruencia revela el agotamiento e ineficacia de otras estrategias: aunque el diálogo y los acuerdos son empleados, los castigos físicos persisten. Además de demostrar la limitación de otras estrategias, su permanencia también se debe al construccionismo social, que plantea las relaciones cotidianas como fuente de conocimiento; los propios padres la emplearon y los participantes, con algunas variaciones, las retoman en el ejercicio de su parentalidad. Uno de los entrevistados, por ejemplo, expresó que la condición masculina requiere de mayor amonestación, corrección y mano dura, justificando el castigo físico porque también lo experimentó; sin embargo, aclaró la necesidad de disciplinar sin maltratar.

La educación sin violencia se sustenta en el respeto a los derechos de los niños; así, acudir a la violencia es atentar contra la dignidad humana. Por su parte, Martín y Rodrigo (2013) aseveran que la violencia física o psicológica impulsa a la imitación de modelos inadecuados. Ante las formas de gestionar el conflicto, se propone la mediación familiar: además de otorgar el protagonismo a las

partes, esta construye acuerdos participativos y, por tanto, efectivos. Las estrategias y acciones dispuestas para gestionar el conflicto constatan las competencias parentales de los participantes.

Nodo competencias parentales

Dentro de las capacidades prácticas del ejercicio de la parentalidad de los participantes se encuentra el cubrimiento de las necesidades básicas, como la alimentación, la salud, la educación y la seguridad. También satisfacen necesidades emocionales, cognitivas y socioculturales, como la manifestación de afecto (besos, abrazos, expresiones verbales), los espacios de espiritualidad, diálogo, motivación, acompañamiento, apoyo y asesoramiento escolar, la búsqueda de respaldo de expertos y la reflexión del propio ejercicio parental.

> Criarlo bien, o sea, desde que nace, más que todo criarlo con pecho, estar pendiente de lavarle la ropa, de cambiarlo, de bañarlo, todo eso [...] llevarlo donde el médico, estar pendiente de todo, de sus tareas, de su comida, de todo [...] Él es el nieto que más quiero, yo lo veo es como un hijo, porque prácticamente yo tengo a x desde antes del año y medio, cuando la mamá dañó el hogar con x [...] a veces me dice que no lo deje nunca de querer, yo le digo a la mamá que le brinde cariño, porque no todo lo hace la plata, en cambio, yo sí le brindo cariño, a veces hacemos oración, yo lo abrazo [...] En cuanto a las normas, es mejor que sean dialogadas, porque impuestas es como una orden, un régimen; la casa es una familia, un hogar, es mejor dialogar. (Entrevista participante 1)
>
> Pues, aparte de dar comida, de vestirlo, también debe educarlo, porque los valores que uno le enseñe, eso es lo que ellos van a llevar y lo que él aprenda en la casa es lo que va a implementar también aquí en el colegio [...] me dijo el psiquiatra: "trate de ponerle una responsabilidad día a día que sea la misma, pa que él tenga captada que responsabilidad tiene" [...] ellos son muy propensos cuando tienen esas dificultades a caer en drogas, entonces hay que tenerlos muy cuidaditos, y esta es la edad en la que no hay que soltarlo. (Entrevista participante 4)
>
> Comparto con mi hija, ayudarla, estar pendiente de ella en lo del colegio, ¿cómo le fue?, ¿qué hizo?, ¿cómo pasó el día?, dedicarle tiempo, los días que tengo libre dedicarme a ella, estar con ella, hay veces que la veo como deprimida [...] yo no

> quiero que ella de pronto se sienta menos que los otros, porque los otros tienen. (Entrevista participante 5)
>
> Yo sé que no he sido el mejor papá, pero intento serlo, yo sé que me falta mucho, le pido a Dios que me ayude a cambiar para ser más amoroso. (Entrevista participante 6)

En cuanto a la satisfacción de necesidades físico-corporales, los representantes legales asumen que este tipo de necesidades deben ser atendidas desde siempre. El ejercicio de la parentalidad facilita el acceso a bienes materiales e incluye apoyos especializados, según necesidades específicas; las narrativas muestran cómo los intereses de los representantes legales van más allá de la satisfacción de las necesidades físico-corporales, al aplicar acciones dirigidas a fomentar el desarrollo y el bienestar integral de los menores, bienestar que Rodrigo y Palacios (1998) proponen desde los principios de la parentalidad positiva.

La satisfacción de necesidades emocionales se asocia con las manifestaciones de afecto presentes en las prácticas de la parentalidad social; al respecto, Rodrigo *et al.* (2010) afirman que "la parentalidad positiva plantea un control parental autorizado basado en el afecto, el apoyo, la comunicación y el acompañamiento" (p. 13). Las manifestaciones de afecto tanto verbal como no verbal en la experiencia del ejercicio de la parentalidad fomentan vínculos sanos, protectores y estables, necesarios para el idóneo desarrollo de los hijos. Martín y Rodrigo (2013) agregan que "estos vínculos no se generan solo en una etapa del desarrollo, sino que se tienen que fortalecer de manera continuada, eso sí, modificando las formas de manifestación del afecto con la edad" (p. 81). Esto implica que en la adolescencia la generación y expresión de afecto es conveniente; para que sea aún más provechosa, se requiere que se torne distinta a las etapas anteriores y ajustadas al actual ciclo vital.

En correspondencia con la satisfacción de necesidades socioculturales, se hace referencia a las competencias relacionadas con la vida social y cultural, como la educación, la construcción de normas, el diálogo y la seguridad. Los representantes legales ejecutan su parentalidad en la tensión natural de disciplinar sin violencia. Al respecto, Capano y Ubach (2013) manifiestan que "en este nuevo modelo se habla de contribución progresiva de los hijos al proceso de socialización, valiéndose del razonamiento y la reflexión para la construcción conjunta" (p. 93).

La construcción y acatamiento de las normas, como elemento esencial de socialización, también forma parte de las funciones parentales presentes en los participantes; las narrativas concuerdan con la afirmación de Kuczynski y Parkin (2007, citados en Martín y Rodrigo, 2013), quienes sostienen que en la nueva visión de parentalidad "tanto padres y madres como hijos e hijas son protagonistas en el proceso de adquisición y construcción de normas y valores mediante la adaptación mutua, la acomodación y la negociación, llevadas a cabo durante sus interacciones diarias" (p. 77).

En cuanto a la seguridad, los representantes legales manifestaron que la adolescencia y el contexto social son de alto riesgo y, por tanto, prestan atención para brindar acompañamiento y protección. La calidad de tiempo que comparten padres e hijos va cambiando según el ciclo vital: "la parentalidad positiva exige que los padres y los hijos pasen tiempo juntos. Aunque esto es especialmente importante en los primeros años de la vida del niño, no debe olvidarse que los adolescentes también necesitan a sus padres" (Comité de Ministros de la Unión Europea, 2006, p. 12).

Respecto a la satisfacción de necesidades cognitivas, se advierte que el 70 % de los participantes no culminaron la básica primaria, debido al difícil acceso al sistema escolar en la ruralidad de donde son desplazados. Al establecerse en la ciudad, sus hijos o representados, aunque con desigualdad en calidad educativa, tienen mayor acceso; los participantes no escatiman esfuerzo para satisfacer este tipo de exigencias. Las acciones concretas emprendidas por los representantes legales para satisfacer las distintas demandas de sus representados muestran, desde la perspectiva de Platone (2007), que el mismo sistema familiar "es capaz de asumir los cambios de funcionamiento y de solucionar los problemas que le impiden avanzar en su devenir" (p. 61). Las distintas competencias parentales ejercidas, adicionalmente, solventan exigencias peculiares y adversas no esperadas.

Nodo emergencias parentales

Los participantes dan respuesta a situaciones infortunadas e inesperadas de los menores, como malformaciones (labios, pulmones, corazón), consumo de sustancias psicoactivas, acoso escolar, déficit cognitivo o estados de ánimo, como se describe a continuación:

> Nació con el problema de la boca y nos tocó luchar con él pa las cirugías, las terapias de lenguaje, pa todo. (Entrevista participante 1)
>
> Fue difícil cuando él se metió en las drogas, que me dijeron aquí en el colegio que él estaba consumiendo mariguana [...] él se deja llevar de las amistades. (Entrevista participante 2)
>
> Mi hija tiene problemas pulmonares y la otra niña también me nació enferma, sufre del corazón, una malformación congénita, la cual es súper complicada, porque fui mamá muy joven, y a raíz de eso trajo un inconveniente. (Entrevista participante 3)
>
> Él comenzó con psiquiatría como a los nueve o diez años, algo así, que fue cuando me lo expulsaron del colegio, porque a veces él presentaba agresiones [...] por esta cognitiva me mandaron con el psiquiatra [exhibe resultados de valoración neuropsicológica], él estudiaba arriba en el colegio X, allá estaba con el colegio de inclusión, pero me lo trasladaban para la sede A, que queda más lejos todavía, la verdad me gano un mínimo y no me alcanza para pagarle la ruta [...] A él le hicieron toda una serie de exámenes de pies a cabeza y todos están bien, normal, pero tiene la dificultad en el aprendizaje. (Entrevista participante 4)
>
> Hay veces la veo como triste, preocupada, como estresada. (Entrevista participante 5)
>
> A ella le hacen *bullying*, porque yo la dejo con candado, que ¿por qué?, por seguridad, porque van y le golpean la puerta, uno nunca sabe le entran y le pasa algo. (Entrevista participante 6)

Las emergencias demandan la puesta en práctica de estrategias y habilidades de índole específica. En los seis recursos se encuentran referencias a emergencias parentales, unas ilativas a lo social y otras, a lo biológico.

En cuanto a las emergencias parentales sociales, las narrativas expusieron situaciones complejas de los adolescentes escolarizados víctimas del conflicto armado a las que los representantes legales deben capotear, como el consumo de sustancias psicoactivas y el acoso escolar. Los adolescentes, además de ser víctimas del conflicto armado que los llevó al desplazamiento forzado, al radicarse en la ciudad, se enfrentan a nuevas tensiones, lo que aumenta la inestabilidad familiar. Al respecto, Parkinson (2005) afirma que "una crisis en la familia, cuando las fuerzas de inestabilidad interactúan intensamente con las de la estabilidad, genera oportunidades únicas para el cambio y el crecimiento" (p. 19).

Por su parte, Rodrigo *et al.* (2009) manifiestan que la existencia de factores como "la monoparentalidad, el bajo nivel educativo, la precariedad económica y vivir en barrios violentos, entre otros factores, convierten la tarea de ser padre o madre en una tarea difícil" (p. 115). Del mismo modo, Oros y Vargas (2012) afirman que "los padres que viven en condiciones de vulnerabilidad social por pobreza presentan altas probabilidades de enfrentar una sucesión de problemas, más allá de la depravación material afectan sus competencias parentales" (p. 71).

Las emergencias parentales ilativas a situaciones biopsicológicas advierten mayor exigencia en el ejercicio de la parentalidad social de los participantes; las narrativas aclaran los motivos y limitaciones que experimentan. Estas presentan congruencia con las investigaciones de Barudy y Dantagnan (2010), quienes señalan que "son demasiadas las familias cuyos progenitores no cuentan con las condiciones sociales y económicas mínimas que les permitan ejercer de manera sana y adecuada su parentalidad" (p. 25). La realidad desafía los referentes teóricos, que conceptualizan las competencias parentales como facultades de los representantes legales para "afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad" (Rodrigo *et al.*, 2009, p. 115).

Por consiguiente, Barudy y Dantagnan (2010) afirman que "si los padres no poseen las competencias parentales necesarias para satisfacer las necesidades de sus hijos [...] les hacen daño" (p. 34); por tanto, es pertinente promover estrategias para desarrollar y fortalecer competencias encuadradas con los requerimientos socioculturales y biológicos. Ante la crisis producida por los eventos perentorios, los representantes legales, además de responder con los recursos disponibles, despliegan e incrementan factores resilientes que posibilitan afrontar las emergencias parentales, en concordancia Risolía (1996), quien percibe que "la crisis como momento de cambio y de mucha vulnerabilidad será la oportunidad de reorganización de la familia" (p. 116).

Así, para que se supere la crisis y el evento inesperado sea transformado en oportunidad de reorganización, se requiere acudir a la resiliencia familiar e individual. A pesar de las emergencias que desbordan las habilidades de afrontamiento de las familias y representantes legales, de acuerdo con Sallés y Ger (2011), "la familia sigue siendo el contexto más deseable para criar y educar

adolescentes, que los padres son quienes mejor puede promover su desarrollo personal, social e intelectual, y también a menudo, quienes mejor puede protegerlos de situaciones de riesgo" (p. 26). También, Rodrigo *et al.* (2009) señalan que los "padres que cuentan con determinadas competencias podrían no solo no comprometer el desarrollo de sus hijos, sino incluso favorecer su resiliencia" (p. 115), mitigando los efectos del conflicto, que generan nuevas y distintas vulnerabilidades.

Es común evaluar los impactos del conflicto por el número de muertos; sin embargo, desde la perspectiva de los adolescentes víctimas, esta cifra es incalculable, pues se relaciona con la esfera emocional y moral. Según el Grupo de Memoria Histórica (2013), uno de los mayores traumas es vivir con miedo, el cual "se convierte en una emoción paralizante y mortificadora que impide que algunas personas puedan adelantar actividades esenciales para desarrollar sus vidas" (p. 263). Estos miedos incitan al uso de sustancias psicoactivas y al acoso escolar, para encontrar falsas valentías que encubran la perturbación que los atormenta.

Nodo resiliencia parental

Los participantes revelan resiliencia parental: ante la presencia de eventos inesperados, como el desplazamiento forzado, la ausencia de uno de sus progenitores, el asentamiento en un contexto diverso al de origen, el inicio del consumo de sustancias psicoactivas de los menores, la maternidad temprana, los nacimientos prematuros y el distanciamiento de la familia, se sobreponen a estas situaciones activando factores resilientes, como la perseverancia, el optimismo y la espiritualidad. Estos factores aumentan la probabilidad de transformar el hecho traumático y mantener niveles de funcionamiento, como se observa en las siguientes narrativas:

> Cuando llegué a Bogotá, al principio a mí sí me dio duro, no conocía las personas y no sabía en quién confiar […] con el tiempo, a mí me pareció bueno aquí en Bogotá, pues porque uno tiene oportunidades […] lo negativo que le veo a la ciudad es la inseguridad y lo de las drogas; fue un momento muy duro para mí lo de las drogas, pero yo pienso una cosa: si uno cree en Dios, si uno está con él y confía en él, yo sé que él no nos desampara, son pruebas que le pone a uno, creo que uno va superando esas pruebas. (Entrevista participante 2)

> Fui madre a los catorce años, la verdad, es muy difícil [...] es súper durísimo cuando ellos nacen enfermos [...] por estas cosas uno los quiere más, no es fácil; sin embargo, ser mamá es una bendición. (Entrevista participante 3)
>
> A mí me toca tomarlo con calma y no preocuparme más. Tratar de colaborarle en todo lo que sea posible. (Entrevista participante 4)
>
> Yo le doy ánimo a ella, le digo: "mami, tú sí puedes, pídele a Dios, que Dios te da fuerza". (Entrevista participante 5)
>
> Pedirle mucho a Dios que nos dé la sabiduría para saber corregir a nuestros hijos con respeto, con amor, con tolerancia. Con mucha tolerancia, porque no es fácil hoy criar esta juventud, que quiere simplemente la libertad. (Entrevista participante 6)

Las narrativas dan razón de la existencia de factores resilientes en el ejercicio de la parentalidad social, en especial ante la presencia de las emergencias parentales y la condición de víctimas del conflicto armado. Un participante mencionó la emergencia relacionada con la fisura labial del adolescente y las incesantes acciones para dar respuesta a la situación; otro manifestó la praxis del manejo emocional y la conservación del equilibrio ante el hecho desgarrador. Para superarlas de la mejor manera posible, sobrellevan las emergencias con persistencia y serenidad.

Los participantes muestran la presencia de perseverancia, en el sentido de Landazábal *et al.* (2007), quienes indican que "la resiliencia es un proceso construido fundamentalmente desde la familia, la que actúa como soporte para generar esperanza de superación de la situación adversa" (p. 26). Para que el potencial resiliente se transforme en un auténtico factor, se requiere de un fuerte componente de objetividad; Rojas y Castiblanco (2017) afirman que esta permite afrontar los obstáculos con mayor eficacia que algunas expectativas no realistas, creando personas resistentes, mas no resilientes.

La experiencia de víctima del conflicto en Bogotá, como ciudad receptora, da razón del potencial resiliente del factor perseverancia; así, ante las dificultades de adaptación, se contempla la existencia de mayores oportunidades. En ese sentido, Domínguez *et al.* (2018) señalan que "la persona convertida en víctima posee la valentía de resistir, de afrontar, de reconstruir y dignificar su vida y la de sus seres queridos" (p. 232).

El optimismo como factor resiliente también hace presencia en las emergencias parentales: los participantes, sin ocultar las tensiones por las que han transitado, expusieron el entusiasmo y la esperanza con la que emprenden acciones. Según Loizaga (2011), uno de los rasgos clave de la parentalidad positiva es el optimismo, pues "sirve de ejemplo: ayuda a enfrentar con buen ánimo y con perseverancia las dificultades" (p. 72).

Por otra parte, Landazábal *et al.* (2007) manifiestan que la "resiliencia se da a través del mantenimiento o recuperación de las creencias espirituales/religiosas [...] las cuales son incluidas como efectos positivos dentro de la situación afrontada" (p. 27). En cuanto a la espiritualidad como factor resiliente, es significativa, ya que su presencia proporciona fuerza interior para no rendirse ante las situaciones desfavorables. Al respecto, Rojas y Castiblanco (2017) sostienen que la noción de espiritualidad constituye una base fundamental para hacer frente a las situaciones adversas, donde "los ritos funcionan como un vehículo que permite adquirir fuerza para enfrentar la crisis, la trascendencia y los rituales proporcionan una forma de descargar la culpa que puede generar este hecho" (p. 46); por otro lado, los autores en mención aclaran "que no siempre esto opera en favor de la resiliencia; en ocasiones, la devoción puede volverse ciega y favorecer la negación del problema, aunque genera alivio de las cargas, no representa una transformación o un proceso adecuado de afrontamiento" (p. 46). Como estrategia para afrontar la exigente tarea de ser padre, potenciar las competencias existentes, prevenir deterioro en el sistema familiar y apoyar a quienes ejercen singulares funciones parentales en entornos vulnerables, se exploran los aprendizajes y la formación adquirida para el desarrollo de tan esencial quehacer.

Nodo formación parental

Los participantes adquieren conocimientos para ejercer la parentalidad mediante el instinto maternal, talleres formativos y la experiencia de la propia familia; incluso reproducen elementos que ellos consideran saludables y evitan los que consideran tóxicos, como lo muestran las siguientes narrativas:

> Yo he estado en talleres de formación de niños y de nutrición. Aprendí de mi mamá, de mi familia, porque mi mamá fue muy buena [...] Papá nos daba muchos consejos, nos escuchaba. (Entrevista participante 1)

> Nadie me enseñó cómo tenía que ser mamá, uno sigue como nuestros padres nos hayan criado, pues yo me guío por eso. (Entrevista participante 2)
>
> Mis padres me enseñaron a ser responsable, me castigaron, obvio, fue una vida difícil, eran muy estrictos. [...] El instinto de madre, cuando uno tiene un bebé, uno se preocupa por ellos, cuida de que todo esté bien, de que nada le falte [...] aprendí de mis padres a ser responsable, porque ser madre es una responsabilidad. (Entrevista participante 3)
>
> Pedirle a Dios, él es nuestro guiador, él nos da el entendimiento y la sabiduría para poder enfrentar esta situación de la juventud, porque no es fácil la adolescencia hoy en día. [...] uno mira el espejo de los propios padres, yo decía: yo no quiero ser como mi papá, que es toma trago, que tiene hijos regados en cada hogar. Yo quiero ser un padre ejemplar. (Entrevista participante 6)

La formación parental es esencial para el cumplimiento de las funciones; en este sentido, Escribá (2003) indica que cuando "una familia no cumple adecuadamente sus funciones, se derivan problemas, tanto de crecimiento y maduración de sus miembros como en su relación con la comunidad: abandono de los hijos, malos tratos, ausencia de pautas culturales, hábitos inadecuados, desarraigo" (p. 65); por su parte, Rodrigo *et al.* (2011) afirman que en el proceso de adquisición de dichas competencias intervienen diversos factores, como la propia familia, la cultura, la escuela y la sociedad; de esta manera, las competencias parentales son una construcción social, donde la interacción de los diferentes miembros del sistema familiar desempeña un rol fundamental, tal como se revela en las narrativas de los participantes.

Los entrevistados expusieron que, además de algunos procesos formativos relacionados con el cuidado de niños, el aprendizaje de mayor relevancia lo adquirieron de la experiencia familiar, de las prácticas de los respectivos padres; así, las vivencias de hijos son replicadas como padres. Las narrativas convergen con Sallés y Ger (2011), quienes señalan que las competencias parentales "se adquieren principalmente en las familias de origen de los padres y a través de sus historias de relación, especialmente con sus propios padres" (p. 21).

Las experiencias de los representantes legales son esenciales para el ejercicio de la parentalidad; Barudy y Dantagnan (2010) argumentan que las competencias "se conforman a partir de los factores biológicos y hereditarios y su

interacción con las experiencias vitales y el contexto sociocultural de desarrollo de los progenitores" (p. 36). Esta experiencia, aun siendo negativa, influye positivamente, pues conduce a la reflexión en procura de la no repetición; de esta forma, la experiencia contribuye a la construcción del propio comportamiento parental. Las narrativas se alinean con la postura de Acevedo *et al.* (2011), quienes sostienen que las competencias parentales "son la adquisición y continua evolución de conocimientos, actitudes y destrezas para conducir el comportamiento parental propio, a través de diversas situaciones de la vida familiar" (p. 116).

El Congreso de la República, mediante de la Ley 2025 del 2020, propone que las escuelas de padres de familia deben estar "orientadas a fortalecer las capacidades de padres y madres y cuidadores, para el acompañamiento cercano afectivo y efectivo en la formación de los niños, niñas y adolescentes" (art. 5). Por su parte, Bernal y Sandoval (2013) afirman que la parentalidad positiva "procede de políticos y expertos profesionales en intervención familiar e influyen en el modo de abordar en la práctica los problemas de las familias" (p. 136). Desde la parentalidad positiva no se busca rescatar al adolescente de su posible riesgo, sino capacitar a los representantes legales; refieren Rodrigo *et al.* (2011) que "se acude a la experiencia del otro para poder establecer una relación de ayuda verdaderamente provechosa y capacitadora" (p. 51). Aunque algunos representantes legales se preparan para ejercer esta responsabilidad, otros reconocieron que no han recibido ninguna formación parental, que su práctica se despliega por modelación e instinto, que se desarrolla mediante el vínculo afectivo. Si la familia realmente es el núcleo de la sociedad y los menores de edad son sujetos de especial protección, su cuidado y la acción parental no deben estar a merced de prácticas histórico-culturales y pautas de crianza bien intencionadas, pero ineficaces en la garantía de intereses superiores; se requiere de sinergia entre las políticas públicas, el liderazgo de la escuela y el compromiso personal, para deconstruir y construir una praxis de parentalidad positiva que favorezca la instauración de una sociedad sana.

Conclusiones

En relación con el objetivo de la investigación, se determinó que el significado está orientado a satisfacer las necesidades de los representados: el ejercicio de

la parentalidad se construye y reconstruye desde las propias concepciones de lo que significa ser padre y madre, con una fuerte influencia social dada por la cultura, el contexto y la familia de origen, como grupos de referencia. Al mismo tiempo, se supera la concepción de familia nuclear y se incluyen nociones personales. El significado de la experiencia parental se construye colectivamente y en esta concurren factores consientes e inconscientes, individuales y grupales, familiares y sociales, teóricos y prácticos.

En perspectiva de la parentalidad positiva, la mediación familiar transformativa resulta esencial en la comprensión del significado de la experiencia parental como gestión del conflicto intergeneracional, en la medida que sus postulados otorgan protagonismo a las partes, restablecen la comunicación, reorganizan el sistema familiar y establecen acuerdos altamente efectivos. La participación en los procesos de mediación libera tensiones, impulsa intereses colectivos, elimina la competencia y convierte el conflicto en una oportunidad para la satisfacción oportuna de necesidades mutuas mediante la cooperación. En contextos de riesgo psicosocial, evita el escalonamiento del conflicto y la parentalización, e impulsa la resiliencia, al potenciar los efectos transformadores del sistema familiar y enfocarse en el presente. La mediación es fundamental en la formación parental, al germinar competencias requeridas en la cultura y sociedad actual, garantizando derechos superiores de los niños, niñas y adolescentes.

Sobre quienes ejercen funciones parentales recaen responsabilidades de índole social, emocional, comportamental, cognitivo, axiológico, entre otros; para su debido desarrollo, se necesita de apoyo interdisciplinar (psicología, pedagogía, derecho), que supere las intervenciones fragmentadas de programas planeados distantes del contexto y de las realidades de las familias. La intervención psicoeducativa a padres, madres y cuidadores posibilita el desarrollo pluridimensional de los niños, niñas y adolescentes.

La parentalidad en contextos vulnerables exige competencias que no son innatas ni adquiridas en el proceso natural y cultural del propio desarrollo. Los sistemas familiares en dichos contextos están expuestos a múltiples riesgos, los cuales se deben minimizar mediante la potencialización de habilidades existentes y la formación parental en perspectiva de derechos humanos, ajustada a las exigencias culturales; para ello, es esencial la sinergia entre los tomadores de decisiones y quienes las ejecutan. En Colombia, esta sinergia aún no tiene

resultados; no obstante, los políticos han realizado sus aportes, como la Ley 1404 del 2010 y la Ley 2025 del 2020. De igual manera, los expertos en familia desarrollan asesorías e investigaciones de forma individual. El ejercicio de la parentalidad requiere de mancomunar intereses y brindar herramientas concretas, que fortalezcan la práctica parental en tiempos de mayores retos, como el posconflicto y la sindemia.

La escuela moderna está llamada a liderar procesos donde la racionalidad y la emocionalidad no tengan discrepancia, donde las habilidades blandas sean tan importantes como las fuertes, donde aprender a solucionar los conflictos de forma pacífica, el liderazgo, el trabajo en equipo, la comunicación asertiva y el manejo de emociones sean elementos tan importantes como los saberes en matemáticas, idiomas, lectura crítica y ciencias sociales y naturales. Las familias y los docentes han de comprenderse como aliados que hacen creíble la alianza entre escuela y familia.

Referencias

Acevedo, J., De León, C. y Delgadillo, G. (2011). Ante la crianza con violencia: las competencias parentales. *Trabajo Social UAM*, (11-12-13), 111-131. http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/64174

Agudelo, M. y Estrada, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva*, (17), 353-378. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5857466

Aguirre, A. (1996). *Psicología de la adolescencia*. Alfaomega.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia, parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre*. Gedisa.

Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa, epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.

Bernal, A. y Sandoval, L. (2013). "Parentalidad positiva" o ser padres y madres en la educación familiar. *Estudios sobre Educación*, *25*, 133-149. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/34728/1/9.%20Bernal%20y%20Sandoval.pdf

Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación*. 4.ª ed. Pearson.

Capano, A. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, *7*(1), 83-95. http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v7n1/v7n1a08.pdf

Cifuentes, M. (209). Familia y conflicto armado. *Trabajo Social*, (11), 87-106. https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/14545/15397

Comité de Ministros de los Estados Miembros. (2006). Recomendación sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad. http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST263ZI121295&id=12 1295

Cruces, S., Luque, P. y Medina, F. (2005). Gestión del conflicto. En L. Munduate y F. Medina (Coords.), *Gestión del conflicto negociación y mediación* (pp. 45-72). Pirámide.

Domínguez, E., Pérez, D. y Rosero, A. (2018). Competencias parentales y resiliencia infantil en contexto de desplazamiento en Colombia. *Prisma Social*, (20), 227-253. http://revistaprismasocial.es/article/view/2347/2483

Escribá, P. (2003). La comprensión de la familia desde el enfoque ecosistémico. En A. Poyatos (Coord.), *Mediación familiar y social en diferentes contextos* (pp. 47-76). Publicaciones Universidad de Valencia.

Folberg, J. y Taylor, A. (1996). *Mediación: resolución de conflictos sin litigio.* Limusa.

Fonkert, R. (2008). Mediación padres-adolescentes: recurso alternativo a la terapia familiar en la resolución de conflictos en familias con adolescentes. En D. Schnitman y J. Schnitman (Comps.), *Resolución de conflictos: nuevos diseños, nuevos contextos* (pp. 97-120). Granica.

García, L. y Bolaños, I. (2010). *Cómo resolver conflictos los familiares*. Instituto Complutense de Mediación y Gestión de Conflictos. https://eprints.ucm.es/10994/1/Guia_CM_Como_resolver_lso_conflictos_FF.pdf

Grover, K., Groch, J. y Olczak, P. (1996). *La mediación y sus contextos de aplicación: una introducción para profesionales e investigadores*. Paidós.

Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Centro Nacional de Memoria Histórica. https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2021/12/1.-Basta-ya-2021-baja.pdf

Landazábal, D., Cardona, M., Espinosa, L., Garzón, B., Jiménez, B., González, L. y Rodríguez, C. (2007). *Una Luz que brilla: la resiliencia.* Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Ley 2025 del 2020, por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de las Escuelas para Padres y Madres de Familia y Cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, se deroga la Ley 1404 de 2010

y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 52 399. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_2025_2020.html

Loizaga, F. (2011). Parentalidad positiva: las bases de la construcción de la persona. *Educación Social*, (49), 70-88. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3829396

Martín, J., Máiquez, M., Rodrigo, M., Byme, S., Rodríguez, B. y Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Revista de Intervención Socioeducativa*, (18), 121-133. https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v18n2/v18n2a04.pdf

Martín, J. y Rodrigo, M. (2013). La promoción de la parentalidad positiva. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, *18*(1), 77-88. https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/viewFile/1090/870

Merino, C. (2013). *La mediación familiar en situaciones asimétricas*. Reus.

Micucci, J. (2005). *El adolescente en la terapia familiar: cómo romper el ciclo del conflicto y el control*. Amorrortu.

Nudler, A. y Romaniuk, S. (2005). Prácticas y subjetividades parentales: transformaciones e inercias. *La Ventana*, *3*(22), 269-285. http://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v3n22/1405-9436-laven-3-22-269.pdf

Ochaíta, E. y Espinosa, M. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*. McGraw Hill.

Oros, L. y Vargas, J. (2012). Fortalecimiento emocional de las familias en situación de pobreza: una propuesta de intervención desde el contexto escolar. *Suma Psicológica*, *19*(1), 69-80. http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v19n1/v19n1a06.pdf

Parkinson, L. (2005). *Mediación familiar, teoría y práctica: principios y estrategias operativas*. Gedisa.

Paszucki, S. (2013). *Casos y cosas de mediación*. Brujas.

Platone, M. (2007). El enfoque ecosistémico en terapia de familia y de pareja. *Revista de Psicología Segunda Época*, *26*(1), 56-77. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/repsi/v26n1/v26n1a05.pdf

Risolía, M. (1996). Mediación familiar: el mediador y los intereses en juego de la mediación. En J. Gottheil y A. Schifffrin (Comps.), *Mediación: una transformación en la cultura* (pp. 115-133). Paidós.

Rodrigo, M., Cabrera, E., Martín, J. y Máizquez, M. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial*, *18*(2), 113-120. https://www.redalyc.org/pdf/1798/179814021003.pdf

Rodrigo, M., Máiquez, M. y Martín, J. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Federación Española de Municipios y Provincias. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=2938&tipo=documento

Rodrigo, M., Máiquez, M. y Martín, J. (2011). *Buenas prácticas profesionales para el apoyo a la parentalidad positiva*. Federación Española de Municipios y Provincias. https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/.../BuenasPractParentalidadPositiva. pdf

Rodrigo, M. y Palacios. J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza.

Rodríguez, G., Gil, J, y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Rojas, A. y Castiblanco, B. (2017). Factores resilientes y no resilientes en cuidadores informales de estudiantes en condición de discapacidad intelectual leve, escolarizados en una institución educativa de la ciudad de Bogotá. *Revista de Psicología Tangram,* (6), 30-50. https://es.scribd.com/document/420959195/Revista-TANGRAM-2017

Ruedas, M., Ríos, C. y Nieves, F. (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*, *2*(24), 181-201. http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/925/488

Sallés, C. y Ger, S. (2011). Les competències parentals en la família contemporània: descripció, promoció i avaluació. *Educació Social*, *49*, 25-48. https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/250177/334762

Salvador, G. (2009). *Familia experiencia vital básica*. Paidós.

Tamez, A. (2004). Predicción de la parentalidad y adopción. En M. Ramos (Ed.), *La parentalidad: desafíos para el tercer milenio* (pp. 151-158). Manual Moderno.

Valls, I., Boldú, M., Rubí, A., González, M. y Carrasco, R. (2003). Introducción a la mediación. En A. Poyatos (Coord.), *Mediación familiar y social en diferentes contextos* (pp. 77-112). Publicaciones Universidad de Valencia.

Capítulo 12. La estructura familiar en contextos rurales y urbanos: su papel en la solución violenta de conflictos desde temprana edad[*]

July Paola Ramírez Bernal
Sandra Milena Nieto Cera
Yuranis Sepúlveda Monsalve
Zeila Arloth Contreras Basto
Marina Begoña Martínez González
Jorge Enrique Palacio Sañudo

Esta investigación buscó determinar la incidencia de la tipología de estructura familiar nuclear biparental, nuclear monoparental, extensa o compuesta en la legitimación de la violencia en la infancia, de acuerdo con los contextos rural y urbano. Se realizó un estudio de tipo cuantitativo con un diseño factorial 2×4, aplicado en una muestra de 343 niños entre ocho y diez años de instituciones educativas oficiales, ubicadas en sectores vulnerables del departamento del Atlántico. La variable *legitimación de la violencia* se analizó utilizando el *software* de un videojuego de rol en línea, para identificar las decisiones que toman los niños ante una situación de conflicto. También se aplicó un cuestionario sociodemográfico, para describir los integrantes de la familia y su tipología. Los resultados indican que los niños que conviven en familias extensas se inclinan más al uso de la violencia para resolver sus conflictos, al igual que aquellos que viven en áreas rurales. Además, se logró determinar en los niños de familias nucleares monoparentales una tendencia al uso de la violencia. Se identificaron mecanismos de afrontamiento ante el conflicto usados por los niños y la incidencia de la familia, lo cual permitirá la creación de programas de intervención en las instituciones, así como políticas de apoyo familiar, para la construcción de paz desde la familia como núcleo de la sociedad.

[*] Para citar este capítulo: http://doi.org/10.51573/Andes.9789587985085.9789587985092.12

Introducción

Al ser beneficiadas con la beca del Programa de Formación en Maestría para Maestros del Atlántico en la Universidad del Norte, se estableció un enfoque en convivencia escolar para este trabajo, el cual presenta una serie de líneas de investigación, entre ellas la línea de legitimación de la violencia, por lo que se encontraron estudios recientes liderados por la docente Marina Martínez. Los estudios en legitimación de la violencia han hallado información relevante para comprender el comportamiento de los estudiantes en el manejo de los conflictos y las creencias a las que recurren para justificar el uso de esta en sus relaciones cotidianas. Al tomar en consideración la función como orientadoras escolares, se determinaron cuatro estudios que buscaban analizar la influencia de los agentes socializadores en la forma como los niños justifican la violencia, por lo que la incidencia de la familia en la legitimación de la violencia en la infancia es el objeto de esta investigación.

La familia es el espacio donde se aprende a relacionarse, a comunicarse, a resolver problemas y conflictos. Las pautas de crianza, la estructura, las interacciones y la dinámica de cada familia afectan directamente el comportamiento social de los individuos; dada la variedad de tipologías que cada una presenta en la sociedad, estos efectos suelen también ser variados. La escuela, como entidad que acoge a estos individuos, es permeada por sus acciones; al interrelacionarse unos estudiantes con otros, entretejen elementos que, en la cotidianidad de la escuela, reflejan la realidad social que viven (Cardozo-Rusinque *et al*., 2019).

El fenómeno de la violencia no es ajeno a esta dinámica, pues si bien en la familia se aprenden normas, valores y formas de interactuar, se perpetúan formas de violencia a través de la legitimación de creencias que justifican los actos violentos y que están asociadas a la cultura patriarcal, haciendo invisible la violencia en la sociedad (Fernández, 2009; Galdames y Arón, 2007; Martínez-González *et al*., 2016; Robles-Haydar *et al*., 2021).

A lo largo de la historia de la humanidad, hemos visto cómo se vulneran los derechos y se insiste en utilizar la violencia como medio para lograr lo deseado. La importancia de esta problemática social se manifiesta en la bibliografía existente sobre ella, pues no ha carecido de atención por parte de los académicos; de hecho, se ha convertido en uno de los problemas de estudio más populares entre las diversas disciplinas que componen las ciencias sociales.

Colombia es un país fuertemente golpeado por la violencia, la cual llega hasta lo más íntimo de la vida diaria, afectando a poblaciones de todos los contextos y de todas las edades. Así, la violencia en Colombia se ha constituido en un fenómeno histórico que en muchas ocasiones llega a legitimarse. Esto es posible sostenerlo debido a que en el país se han identificado creencias que reconocen el uso de la violencia como mecanismo de protección, educación y defensa de la familia y la sociedad (Duque *et al*., 2011). A esto se le conoce como *legitimación de la violencia*, proceso que se vale de ciertos criterios para elaborar argumentos que permiten a la persona justificar su agresión, atribuyéndole legitimidad basada en el poder, apoyada en la falta de intencionalidad, aludiendo a las emociones y sentimientos, entre otros (Fernández, 2009).

A lo anterior se suma que, cuando la violencia se da en edades tempranas, sus efectos son más perjudiciales, pues cualquier niño o adolescente víctima o testigo de un acto violento, además de sufrir la consecuencia dolorosa inmediata, interioriza una experiencia negativa, mediante la cual aprende el mecanismo de la conducta violenta (Kim *et al*., 2019a; Kim *et al*., 2019b; Lee, 2020; Martínez-González *et al*., 2014). Así, algunos infantes concluyen que en el mundo funciona la ley del más fuerte; otros, que el modo de estar a salvo de ser víctima es aliarse con el agresor. Por su parte, los agresores ven la violencia como un medio para lograr sus objetivos.

En este sentido, la forma como se vive la experiencia de violencia durante la infancia determina, en cierta medida, las creencias o justificaciones que los niños dan a estos actos (Cardozo-Rusinque *et al*., 2019; Robles-Haydar *et al*., 2021). Por consiguiente, la legitimación de la violencia en los niños está relacionada con sus experiencias de agresión y con la manera en que se vivencia, por lo que se incorporan elementos culturales que naturalizan la violencia en su entorno familiar, social e incluso político (Martínez-González, 2015). Las creencias legitimadoras de la violencia en la infancia han venido creciendo en interés: resaltamos los estudios de Fernández (2009) y Galdames y Arón (2007), así como los focalizados en población infantil víctima de migración forzada por la violencia realizados por Martínez-González (2015) y Romero-Guzmán (2020), y otros que han profundizado su vínculo con la dinámica relacional en el contexto escolar (Cardozo-Rusinque *et al*., 2019). También se ha examinado este fenómeno en población adolescente a partir del estudio de casos específicos de

violencia escolar, como agresión física (Martínez-González *et al*., 2021a), coerción a fraude académico (Martínez-González *et al*., 2021b) y afrodescendientes víctimas de violencia (Banquez, 2018).

Para entender cómo los niños legitiman el uso de la violencia, la familia cobra gran relevancia, pues se trata de la unidad mínima de las relaciones sociales, en la que los niños aprenden gran parte de sus conductas, valores y creencias; dentro de estas encuentran lugar aquellas que contribuyen a legitimar los actos violentos (Martínez-González *et al*., 2016). Como lo refiere en su investigación Viveros (2010):

> La familia puede ser un apoyo o una amenaza, que estimula o deteriora la convivencia regulada por la norma y la ley. Esto puede evidenciarse en comportamientos agresivos en los niños. Si hay una especial atención en los roles y la dinámica interna de la familia, es muy probable que puedan comprenderse algunas influencias de la intersubjetividad familiar en los comportamientos de los niños. (p. 391)

Esa importancia de los roles y las dinámicas internas, existentes en las familias para comprender los comportamientos que pueden adoptar los niños (Cardozo-Rusinque *et al*., 2019; Kim *et al*., 2019b; Lee *et al*., 2020; Martínez-González *et al*., 2016), hacen de la tipología de estructura familiar un elemento relevante para tener en cuenta, ya que tienen un impacto determinante en la configuración de dichos roles y dinámicas. En Colombia, ciertos estudios han demostrado que la familia nuclear biparental ha decrecido y, en contraposición, las de tipo nuclear monoparental han aumentado, mientras que las extensas han tendido a mantenerse estables y constituyen la segunda forma de convivencia más común.

Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta que se trató de responder en esta investigación es: ¿cómo inciden las tipologías de estructuras familiares nucleares biparentales, nucleares monoparentales, extensas y compuestas, y los contextos rurales y urbanos en la legitimación de la violencia en la infancia?

Antecedentes teóricos y empíricos

Muñoz (2000) define la violencia como una acción premeditada que produce daño físico o psicológico, la cual se puede dar en cualquier contexto o tipo de

relación; esto deja claro que el acto violento no es accidental, sino intencional, se presenta en contextos o relaciones asimétricas o simétricas y utiliza diferentes tipos de estrategias para cometer el daño.

La violencia, según Sanmartín (2007), es agresividad, pero agresividad alterada, principalmente por la acción de factores socioculturales que le quitan el carácter automático y la vuelven una conducta intencional y dañina. De esta manera, los factores socioculturales cobran relevancia, pues son los encargados de producir la alteración que transforma la agresividad en violencia; asimismo, son estos los que generan que se legitime el uso de la violencia en las relaciones interpersonales. Esto se da mediante la creación, difusión y transmisión transgeneracional de creencias que justifican la violencia; una *creencia* es una idea convincente u opinión aceptada como verdadera, sin necesidad de ser validada o probada por confirmación lógica, pues su valor legítimo está dado por el bagaje cultural y transgeneracional que tiene (Martínez-González, 2015; Martínez-González *et al*., 2016; Galdames y Arón, 2007). Por ende, la violencia llega a ser vista como justa e incluso necesaria.

Para entender la legitimación de la violencia es indispensable remitirnos al bagaje teórico que desarrolló Albert Bandura (2002), quien contempla las nociones de *aprendizaje social* y *desconexión moral*. El aprendizaje social hace referencia a que, en el proceso de autorregulación propio del desarrollo del yo moral, los individuos adoptan estándares o normas morales que sirven como guías para controlar y juzgar su conducta y las condiciones en que se produce, al igual que regulan dicha conducta mediante las circunstancias percibidas y las consecuencias que aplican a sí mismas (Bandura, 2002). Las personas hacen cosas que les dan satisfacción y se abstienen de comportarse de una manera que viola sus estándares morales, porque tal conducta traerá autosanción; así, este mecanismo opera anticipadamente (Bandura, 1990). De esta forma, durante la socialización, se adoptan estándares morales que sirven de guía y disuasión para la conducta. Una vez que se ha desarrollado el control interiorizado, las personas regulan sus acciones por las sanciones que aplican a sí mismas, pues hacen cosas que les dan autosatisfacción y un sentido de autovalor.

En cuanto a los mecanismos de desconexión moral, Bandura (2002) sostiene que los estándares morales no funcionan como reguladores fijos de la conducta, sino que deben activarse; por tanto, una persona con estándares morales puede

vincular o desvincular su conducta de los mecanismos de regulación y autosanción. El ejercicio de la autosanción desempeña un papel central en la regulación de la conducta humana, ya que las personas se abstienen de comportarse de una manera que viole sus estándares morales, porque traerá autocondenación. En palabras de Bandura (2002), tenemos la capacidad de conectarnos y desconectarnos de nuestras normas morales; de hecho, una persona puede ser excesivamente compasiva y empática y, al mismo tiempo, cruel. Estos mecanismos de desconexión moral Bandura (2002) los define como "Mecanismos mediante los cuales las autosanciones morales se activan selectivamente y se desprenden del comportamiento perjudicial en diferentes puntos del proceso de autorregulación" (p. 103).

Según Bandura (1999, 2002), existen ocho diferentes mecanismos de desconexión moral. Tres de ellos operan al cambiar las conductas perjudiciales por buenas conductas: la *justificación moral*, que consiste en hacer que un acto violento sea aceptable si sirve a fines socialmente dignos o morales; la *etiquetación eufemística*, la cual consiste en utilizar el lenguaje para reducir la connotación agresiva de un acto violento; y las *comparaciones ventajosas*, en las que se contrasta una conducta con otra más grave para restarle importancia a la propia. En otros tres mecanismos hay una difusión de la responsabilidad: *transferir responsabilidad*, que hace referencia a identificar a otro como el culpable de los propios actos, ya que estos se consideran consecuencia de su instrucción; *difusión de la responsabilidad*, donde la responsabilidad individual se ve disminuida por la participación de varias personas en el acto violento; y *distorsión de las consecuencias*, que tergiversa, niega o minimiza los efectos negativos de una conducta, para evitar asumir el daño causado. Los dos mecanismos finales atribuyen responsabilidad a la víctima: *culpabilizar a la víctima*, que la señala como provocadora de la conducta; y *deshumanizar a la víctima*, que consiste en despojarle de sus cualidades humanas, lo cual permite reducir la empatía.

Se encontraron estudios basados en la teoría del aprendizaje social de Bandura, los cuales argumentan que el aprendizaje del uso de la violencia puede explicarse como resultado de la experiencia directa, por refuerzo o por imitación (Fernández, 2009), lo que prueba que los niños que están expuestos a violencia son más agresivos en el futuro (Orue y Calvete, 2012). Otros autores señalan la existencia de estrechas relaciones entre justificar la violencia y realizar

conductas violentas (Garaigordobil *et al*., 2013); Fernández *et al*., 2011; Martínez-González, 2015). También hay estudios que afirman que las creencias favorables hacia la violencia son una de las principales variables predictoras de ejercer conductas violentas o *bullying* (Espelage *et al*., 2001; Oluyinka, 2008).

En cuanto a la legitimación de violencia en la infancia, resaltan los estudios de Martínez-González (2015) y Fernández (2009). Estos autores aplican la señalada teoría de Bandura (1991), lo que les permite reconocer que durante la infancia se legitima la violencia por medio de los mecanismos de desconexión moral; de igual forma, revelan que la familia ejerce una fuerte influencia en la manera como se legitima la violencia. La revisión teórica del tema en cuestión muestra que los agentes de socialización (adultos, pares y medios de comunicación) se consideran legitimadores de la violencia de acuerdo con la situación de conflicto que se presente (Martínez-González, 2015; Fernández, 2009).

El estudio realizado por Galdames y Arón (2007) permitió analizar la importancia de las creencias que legitiman la violencia en los niños, como proceso que perpetúa dichos comportamientos:

> El grupo de niños en alto riesgo social sostiene estas creencias en mayor grado, lo que sugiere que la exposición de los niños a contextos de violencia los contamina con un sistema de creencias que en sus distintas expresiones buscan la legitimación y perpetuación de los sistemas violentos. (p. 24)

Aquellos sistemas de creencias se transmiten de manera generacional en el seno de la familia, motivo por el que esta cobra una gran importancia para los estudios sobre legitimación de la violencia en la infancia. Es claro que las familias desempeñan un papel fundamental en el cuidado, la protección y la socialización de los niños (Ullmann *et al*., 2014; Martínez, 2014), pero si en este espacio encuentran violencia como herramienta justificada para conseguir los fines, es muy probable que sigan reproduciendo estos patrones en sus vidas cotidianas (Cardozo-Rusinque *et al*., 2019; Kim *et al*., 2019a; Kim *et al*., 2019b; Lee *et al*., 2020; Martínez-González *et al*., 2014).

Se han encontrado diferencias entre el tipo de familia y el conflicto al interior de estas en el estudio realizado por López *et al*. (2012); con respecto al papel de la estructura familiar en las percepciones del conflicto interparental y sus efectos

en las emociones, conductas y cogniciones en adolescentes, observamos diferencias significativas entre las familias monoparentales y las nucleares: los adolescentes cuyas familias son monoparentales perciben que el conflicto entre sus padres es más intenso y frecuente, siendo continuo después del divorcio. Por ello, en esta investigación se apuntó a reconocer la incidencia que puede tener la tipología de estructura familiar en el afrontamiento de los conflictos y la legitimación de la violencia en la infancia, lo que hace menester profundizar en dichas tipologías.

Las estructuras familiares son las derivaciones asociadas a los jefes de hogar, monoparentales o biparentales, según la presencia o no de ambos cónyuges en el hogar—; *extensos*, hogares nucleares más parientes —nos referimos a los abuelos, tíos y primos—; y *compuestos*, conformados por hogares nucleares con o sin parientes, más otros parientes —al hablar de otros parientes tenemos a los padrastros y madrastras, quienes no tienen raíces de consanguinidad con la familia base—. Cabe resaltar que existen cerca de diez tipologías de familia; sin embargo, en Colombia, se presenta relevancia en los mencionados, con la particularidad de la presencia de hijos (los niños escolarizados, que forman parte de la investigación).

Ahora bien, para los efectos de esta investigación, también es importante aclarar cuáles son los contextos sociales que se tienen en cuenta, ya que este es un concepto que puede ser utilizado para referirse a cualquier espacio. De esta manera, en este texto se reconocen dos contextos sociales diferentes, el rural y el urbano, bajo la pretensión de establecer la relación y diferenciación de la legitimación de la violencia en el departamento del Atlántico (Colombia), ya que estos suponen condiciones y oportunidades de vida distintas para el desarrollo de los niños.

Por ende, se deben delimitar las características de estos espacios; según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2012), en Colombia, las áreas urbanas están caracterizadas por edificaciones, organizadas por calles, carreras y estructuras contiguas, que cuentan con servicios públicos básicos —como acueducto, energía y alcantarillado—, servicios de salud, instituciones educativas, entre otros. Asimismo, los centros urbanos cuentan con una fuerte institucionalización y, por lo tanto, un gran control estatal, lo que los diferencia de las áreas rurales.

Por su parte, en el área rural la disposición de las viviendas es mucho más dispersa, no tiene nomenclaturas, calles o carreras trazadas y, por lo general, la prestación de los servicios públicos es muy escasa y no hay las facilidades propias de las áreas urbanas. En efecto, vivir en áreas rurales implica enfrentar una gran incidencia e intensidad de la pobreza multidimensional.

Metodología

La metodología que se utilizó en esta investigación fue de tipo cuantitativo, con un diseño explicativo factorial 2×4, ya que se pretendía analizar la incidencia de los contextos rural y urbano y las tipologías de estructuras familiares nuclear biparental, nuclear monoparental, extensa y compuesta (variables independientes) en la legitimación de la violencia en la infancia (variable dependiente) (tabla 12.1).

Tabla 12.1. **Diseño de investigación factorial 2×4**

		Tipología de estructura familiar			
		Nuclear biparental	**Nuclear monoparental**	**Extensa**	**Compuesta**
Contexto	Rural / Urbano	Legitimación de la violencia			

Fuente: elaboración propia.

Como investigación de laboratorio, este estudio empleó animaciones que simularon situaciones, las cuales permitieron registrar las diferentes reacciones de los participantes a partir de sus decisiones en el juego. Investigadores anteriores han utilizado con eficacia escenarios simulados de violencia para evaluar las respuestas de los participantes (Rovira *et al.*, 2009; Martínez-González *et al.*, 2021a; Martínez-González *et al.*, 2021b) y es creciente la utilización de juegos de rol en línea para la evaluar variables psicológicas (Ponticorvo *et al.*, 2020; Martínez-González, 2015; Cardozo-Rusinque *et al.*, 2019).

Los adolescentes fueron contactados en diferentes escuelas. La muestra final está conformada por aquellos cuyos padres consintieron en participar. Desarrollaron la evaluación en una sala de cómputo, en grupos de treinta personas,

sentados al azar, para enfrentar las diferentes situaciones presentadas. Primero, leyeron el propósito del estudio y dieron su consentimiento para participar. A continuación, aparecieron las instrucciones y los participantes respondieron preguntas demográficas. Luego, se dieron instrucciones para ver el video y responder preguntas relacionadas.

La investigación se realizó con una evaluación transversal, utilizando un diseño de bloques aleatorizados multifactoriales. Los adolescentes fueron colocados, según su género, en cuatro posibles combinaciones de estímulos, como se detalla a continuación: tras observar el video de estímulo, respondieron cómo reaccionarían ante esa situación y a las preguntas relacionadas con los mecanismos de desvinculación moral para justificar su acción; al final, todos los adolescentes respondieron los cuestionarios de ansiedad.

Los participantes pertenecían a cuatro colegios del sector oficial ubicados en diferentes lugares del departamento del Atlántico (corregimientos de Los Pendales y Santa Cruz, pertenecientes al municipio de Luruaco); sus estratos socioeconómicos eran 1 y 2, por lo que se trataba de instituciones educativas situadas en sectores vulnerables. La muestra fue seleccionada de forma probabilística con los criterios de heterogeneidad del 50 %, margen de error del 5 % y nivel de confianza del 95 %: 343 niños cuyas edades oscilaban entre los ocho y los diez años. El 47,8 % de la muestra era de sexo masculino y el 52,2 %, de sexo femenino.

Instrumentos

Videojuego

Para la investigación, se utilizó el videojuego "El mundo perdido de Almar: legitimación de la violencia en niños y niñas entre los seis y diez años de edad" (Martínez-González *et al.*, 2019). Este videojuego está compuesto por tres mundos o niveles, los cuales corresponden a tres simulaciones de escenarios de conflicto. Cada escenario plantea diferentes interrogantes a los participantes y los incita a tomar decisiones frente a las situaciones presentadas, con lo que se obtiene un perfil que permite identificar las creencias que legitiman el uso de la violencia en la resolución de conflictos.

En el primer escenario se plantea al participante una situación de *agresión* por parte de un oponente en igualdad de condiciones que su personaje; en este

se evalúa si se presenta una atribución de legitimidad basada en quién inicia el conflicto. En el segundo, se da una situación en la que los participantes se encuentran en una posición de *ventaja* frente a sus oponentes, con lo que se busca evaluar si se manifiesta una atribución de legitimidad basada en la autoridad, por superioridad de fuerza física. Finalmente, en el tercer escenario se presenta al participante una situación en la que se encuentra en *desventaja* con respecto a su oponente, para evaluar si recurre a la legitimidad basada en la utilización de la violencia como último recurso.

Además, el videojuego permite identificar los mecanismos de desconexión moral a los que recurre el participante para justificar su acto violento en caso de que decida atacar: justificación moral (JM); distorsión de las consecuencias (DC); transferencia de responsabilidad (TR); etiquetación eufemística (EE); comparación ventajosa (CV); deshumanización de la víctima (DV); y culpar a la víctima (CVI). También, este instrumento evalúa tres dimensiones en cada una de las situaciones de conflicto presentadas. Hasta aquí se ha hablado de la primera, que corresponde al ámbito personal de afrontamiento de conflictos. La segunda es la dimensión interpersonal; en ella se examinan las expectativas que tiene el participante sobre la postura de sus pares y de los adultos cuando decide atacar en las situaciones de conflicto. Finalmente, la última comprende lo contextual, pues evalúa la identificación que hace el participante de los escenarios donde observa con mayor frecuencia situaciones de violencia.

Cuestionario sociodemográfico

Este instrumento permitió la caracterización de los participantes a partir de veintidós preguntas abiertas, cerradas y de opción múltiple, distribuidas en los siguientes núcleos de interés: institución educativa, relación con la familia, relación con los pares, relación con los docentes y relación con los medios de comunicación. En los agentes socializadores abordados se hizo énfasis en la familia, a través de las siguientes preguntas:

- ¿Con quién vive?, para analizar la conformación de los hogares.
- ¿Cómo lo corrigen?, para establecer la imagen de autoridad.
- ¿Qué tanto compartes con la familia? y ¿dialogas constantemente con tu familia?, para identificar aspectos relacionados con la dinámica familiar.

Procedimiento

La investigación se desarrolló en las instituciones educativas oficiales donde laboramos; dos de estas pertenecen al contexto rural y las otras dos, al urbano. Se realizó el primer acercamiento con los rectores de cada una de las escuelas, en el cual se presentó por escrito el propósito de la investigación; luego de recibir la aprobación, nos contactaron con los coordinadores, quienes se encargaron de socializar la iniciativa a los docentes y facilitar los listados para la elección de los posibles participantes de la investigación. Más adelante, con el apoyo de los docentes directores de grupo de los grados tercero y cuarto de primaria, se procedió a citar a los padres de familia o acudientes de los niños seleccionados, para darles toda la información sobre el estudio y firmar los consentimientos informados.

La recolección de la firma de los padres o acudientes fue compleja, ya que muchos de ellos no asistieron a las citaciones, lo que retrasó el proceso de aplicación de las herramientas. Sin embargo, el apoyo de los docentes y las estrategias empleadas para la recolección de las firmas permitieron iniciar el estudio con los niños cuyos padres o acudientes aprobaron su participación.

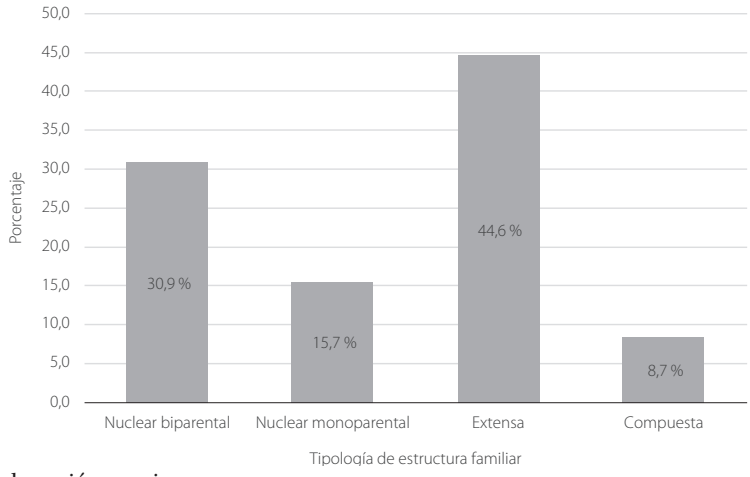
Posteriormente, se trasladaron los niños en grupos de máximo diez (para facilitar la atención adecuada ante alguna duda) a la sala de informática del colegio, previamente acondicionada y descargado el videojuego y el cuestionario. Primero, los niños resolvieron el videojuego; una vez concluido, se desplegó el cuestionario. Finalmente, los datos fueron guardados en una base de datos en línea, donde posteriormente se depuraron y analizaron con los programas Excel y SPSS, de análisis estadístico.

Resultados

Según la tipología de estructura familiar

Con relación a la tipología de estructura familiar, se encontró que el 44,6 % (N = 153) de los participantes pertenecen a familias extensas; esta es la estructura con mayor porcentaje en la muestra. El 30,9 % (N = 106) corresponde a familias nucleares biparentales, el 15,7 % (N = 54), a nucleares monoparentales, y un 8,7 % (N = 30) forman parte de familias compuestas (figura 12.1).

Figura 12.1. **Distribución de la población según la tipología de estructura familiar**



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, las características encontradas según el tipo de estructura familiar en cada contexto muestran que en las zonas rurales existe una predominancia de participantes que conviven en familia nuclear biparental: 33,95 %, porcentaje que es seguido de cerca por aquellos que hacen parte de una familia extensa, los cuales representan un 31,5 %. Finalmente, están los que pertenecen a una familia nuclear o monoparental, con un 28,5 % (tabla 12.2).

Además, la tabla 12.2 muestra que para el contexto urbano la mayoría de los participantes forman parte de familias extensas (56,7 %). El porcentaje que le

Tabla 12.2. **Distribución de la tipología de estructura familiar y el contexto social**

	Tipología de estructura familiar				
Contexto social	**Nuclear biparental**	**Nuclear monoparental**	**Extensa**	**Compuesta**	**Total**
Rural	**56**	47	52	10	165
	33,9 %	28,5 %	31,5 %	6,1 %	100 %
Urbano	50	7	**101**	20	178
	28,1 %	3,9 %	56,7 %	11,2 %	100 %
Total	106	54	**153**	30	343
	30,9 %	15,7 %	44,6 %	8,7 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

sigue, en orden decreciente, corresponde a la tipología de las familias nucleares biparentales (28,1 %). Por último, en cuanto a las tipologías con menor porcentaje, se encuentran respectivamente las familias compuestas (11,2 %) y las nucleares monoparentales (3,9 %).

Conjuntamente, en el análisis de los resultados de las tipologías de estructuras familiares con relación a los contextos, encontramos que el 44,6 % de los hogares están conformados por el modelo de familias extensas, seguido por el 30,9 % de familias nucleares biparentales y con menor porcentaje las familias nucleares monoparentales (15,7 %) y compuestas (8,7 %). Es decir, en los dos contextos hallamos una presencia significativa de los hogares donde conviven los padres y otros parientes con los participantes de esta investigación.

Aunque en el presente estudio se atendió a la diferencia entre los hogares nucleares, biparentales y monoparentales, según el contexto, se puede considerar que la tendencia es igual en todos estos y que, a diferencia de lo previsto en el contexto rural, existe un equilibrio entre las familias nucleares y las extensas.

Según la decisión de "atacar" y "no atacar," con relación a la tipología de estructura familiar y el contexto

En el contexto rural, respecto a la situación de *igualdad*, hallamos que el 34,6 % de los participantes que hacen parte de familias extensas tienden a resolver los conflictos de manera violenta, seguidos de quienes pertenecen a familias nucleares biparentales (28,6 %), nucleares monoparentales (25,5 %) y, por último, compuestas (20 %). Para esta misma situación, la decisión de "no atacar" resulta, lógicamente, inversa a la escala de quienes decidieron "atacar": las familias compuestas (80 %) son las que ocupan el primer lugar y se mantiene el orden de nucleares monoparentales (74,5 %), nucleares biparentales (71,4 %) y extensas (65,4 %) (tabla 12.3).

Por otra parte, la tabla 12.3 muestra que, al referirnos a la situación de *ventaja*, tenemos que en las familias nucleares monoparentales y extensas aparece una homogeneidad de 19,1 % y 19,2 %, diferenciándose tan solo en un 0,1 %, seguido de las nucleares biparentales (12,5 %) y sin representatividad en las familias compuestas, es decir, ante esta negativa de participación, se revela que el 100 % de los niños que componen familias compuestas optan por resolver los

Tabla 12.3. **Distribución de la decisión de "atacar" y "no atacar", según la situación de conflicto, con relación al contexto y la tipología de estructura familiar**

Contexto	Tipo de familia	Igualdad			Ventaja			Desventaja		
		No atacar	Atacar	Total	No atacar	Atacar	Total	No atacar	Atacar	Total
Rural	Nuclear biparental	40	16	56	49	7	56	47	9	56
		71,4%	28,6%	100%	87,5%	12,5%	100%	83,9%	16,1%	100%
	Nuclear monoparental	35	12	47	38	9	47	42	5	47
		74,5%	25,5%	100%	80,9%	19,1%	100%	89,4%	10,6%	100%
	Extensa	34	18	52	42	10	52	40	12	52
		65,4%	34,6%	100%	80,8%	19,2%	100%	76,9%	23,1%	100%
	Compuesta	8	2	10	10	0	10	8	2	10
		80%	20%	100%	100%	0%	100%	80%	20%	100%
	Total	117	48	165	139	26	165	137	28	165
		70,9%	29,1%	100,0%	84,2%	15,8%	100,0%	83,0%	17,0%	100,0%
Urbano	Nuclear biparental	40	10	50	46	4	50	44	6	50
		80%	20%	100%	92%	8%	100%	88%	12%	100%
	Nuclear monoparental	6	1	7	7	0	7	7	0	7
		85,7%	14,3%	100%	100%	0%	100%	100%	0%	100%
	Extensa	70	31	101	87	14	101	76	25	101
		69,3%	30,7%	100%	86,1%	13,9%	100%	75,2%	24,8%	100%
	Compuesta	14	6	20	19	1	20	19	1	20
		70%	30%	100%	95%	5%	100%	95%	5%	100%
	Total	130	48	178	159	19	178	146	32	178
		73%	27%	100%	89,3%	10,7%	100%	82%	18%	100%
Total	Nuclear biparental	80	26	106	95	11	106	91	15	106
		75,5%	24,5%	100%	89,6%	10,4%	100%	85,8%	14,2%	100%
	Nuclear monoparental	41	13	54	45	9	54	49	5	54
		75,9%	24,1%	100%	83,3%	16,7%	100%	90,7%	9,3%	100%
	Extensa	104	49	153	129	24	153	116	37	153
		68%	32%	100%	84,3%	15,7%	100%	75,8%	24,2%	100%
	Compuesta	22	8	30	29	1	30	27	3	30
		73,3%	26,7%	100%	96,7%	3,3%	100%	90%	10%	100%
	Total	247	96	343	298	45	343	283	60	343
		72%	28%	100%	86,9%	13,1%	100%	82,5%	17,5%	100%

Fuente: elaboración propia.

conflictos sin violencia. Así, frente a las opciones de "no atacar", se descubre una tendencia relevante en las familias nucleares biparentales (87,5%) y una similitud en las nucleares monoparentales (80,9 %) y extensas (80,8 %).

En cuanto a la situación de *desventaja*, la acción "atacar" es más frecuente en las familias extensas (23,1 %) y en menor medida se presenta en la nuclear monoparental (10,6 %). Además, vemos que la inclinación por no usar la violencia para resolver los conflictos se da en las familias nucleares monoparentales (89,4 %).

La muestra perteneciente al contexto rural denota una tendencia a "atacar" en situación de *igualdad*, es decir, acuden a la violencia en igualdad de condiciones ante el oponente. En comparación, los niños que pertenecen a familias extensas tienden a reaccionar de manera violenta en las tres situaciones (*igualdad*, *ventaja* y *desventaja*); estas familias están constituidas generalmente por padres, abuelos, tíos, entre otros, con varias figuras que pueden representar la autoridad.

El contexto urbano muestra una predominancia a "no atacar" en las tres situaciones (*igualdad*, *ventaja* y *desventaja*). En cuanto a los participantes que forman parte de familias extensas, existe una tendencia a "atacar" en las tres situaciones: 30,7 %, 13,9 % y 24,8 %, respectivamente. En comparación con la opción "no atacar", las familias nucleares monoparentales presentan un 85,7 % para la situación de *igualdad* y un 100 % en *ventaja* y *desventaja*.

Según los mecanismos de desconexión moral, de acuerdo con el contexto y la tipología de estructura familiar

La utilización de los diferentes mecanismos de desconexión moral muestra la forma como los participantes de la investigación legitiman la violencia, para cada tipología familiar, según el contexto donde se desenvuelven los niños (tabla 12.4).

En el contexto rural y la situación de *igualdad*, los sujetos pertenecientes a familias nucleares biparentales utilizaron la JM; las nucleares monoparentales, la DC; las extensas, la TR y la EE; y en las compuestas, los puntajes fueron paralelos para JM, EE y CV. Así, se halló en mayor medida la utilización de los mecanismos en las familias extensas, mientras que la contraposición a la DV se da en los cuatro tipos de familia.

En *ventaja*, los niños de familias extensas, nucleares monoparentales y nucleares biparentales utilizan la JM y la TR. Las familias compuestas no obtuvieron representatividad para esta situación.

Tabla 12.4. **Distribución de los mecanismos de desconexión moral*, según el contexto y la tipología de estructura familiar**

Contexto Social	Tipo de familia	Igualdad							Ventaja							Desventaja						
		JM	TR	DC	EE	CV	CVI	DV	JM	TR	DC	EE	CV	CVi	DV	JM	TR	DC	EE	CV	CVI	DV
Rural	Nuclear biparental	12	5	9	7	4	4	0	5	4	0	0	−1	−2	−3	8	9	3	3	3	3	0
	Nuclear monoparental	8	9	12	8	5	4	−3	7	8	6	6	3	2	−2	4	3	3	4	4	2	2
	Extensa	10	12	9	11	10	8	4	8	7	7	0	−2	−4	−3	8	8	7	10	10	6	0
	Compuesta	2	0	1	2	2	−1	−2	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	2	0	−1	0
	Total	32	26	31	28	21	15	−1	20	19	13	6	0	−4	−8	22	21	14	19	17	10	2
Urbano	Nuclear biparental	4	2	4	1	2	0	−3	2	2	2	1	0	1	−2	3	3	2	3	4	4	4
	Nuclear monoparental	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Extensa	25	15	12	7	8	5	−12	12	11	12	7	7	2	−5	21	19	15	15	15	15	6
	Compuesta	4	0	2	0	0	0	0	0	0	1	−1	−1	−1	−1	0	1	0	0	0	1	1
	Total	34	18	19	9	11	5	−15	14	13	15	7	6	2	−8	24	23	17	18	19	20	11
	Tipo de familia	**Igualdad**							**Ventaja**							**Desventaja**						
		JM	TR	DC	EE	CV	CVI	DV	JM	TR	DC	EE	CV	CVi	DV	JM	TR	DC	EE	CV	CVI	DV
	Nuclear biparental	16	7	13	8	6	4	−3	7	6	2	1	−1	−1	−5	11	12	5	6	7	7	4
	Nuclear monoparental	9	10	13	9	6	4	−3	7	8	6	6	3	2	−2	4	3	3	4	4	2	2
	Extensa	35	27	21	18	18	13	−8	20	18	19	7	5	−2	−8	29	27	22	25	25	21	6
	Compuesta	6	0	3	2	2	−1	−2	0	0	1	−1	−1	−1	−1	2	2	1	2	0	0	1
	Total	66	44	50	37	32	20	−16	34	32	28	13	6	−2	−16	46	44	31	37	36	30	13

* Justificación moral (JM); distorsión de las consecuencias (DC); transferencia de responsabilidad (TR); etiquetación eufemística (EE); comparación ventajosa (CV); deshumanización de la víctima (DV); culpar a la víctima (CVI).

Fuente: elaboración propia.

En esta misma situación se observa que las familias nucleares biparentales y extensas usan la JM y la TR. Con relación a las familias nucleares monoparentales, no hay representación en los mecanismos, y en aquellos sujetos que forman parte de familias compuestas existe representatividad en DC, EE y CVI.

Para *desventaja*, varía la utilización de los mecanismos en cuanto a las tipologías de estructura familiar: en las extensas se empodera la EE y la CV, seguidas de las nucleares biparentales con la TR y la JM. Las nucleares monoparentales usan la JM, la EE y la CV. En las familias compuestas, la JM y la EE fueron las más utilizadas.

Así mismo,frente a la situación de *desventaja*, encontramos que se mantiene la tendencia en las familias nucleares biparentales, nucleares monoparentales y extensas frente al uso de la JM y la TR; además, se percibe en los participantes de familias extensas una inclinación por la EE. Por el contrario, se halla que las familias compuestas utilizan la TR y CVI en mayor medida. Se conserva en las tres situaciones la oposición ante el uso de la DV como mecanismos de legitimación de la violencia.

En el contexto urbano, se observa para las situaciones de *igualdad* y *ventaja* la tendencia en la elección de los mismos mecanismos, es decir, la JM y la TR.

En los escenarios de *ventaja* y *desventaja* no se reporta intención en el uso de mecanismos en los participantes que conviven en familias nucleares monoparentales. Además, se percibe una baja tendencia y contraposición a utilizar los mecanismos por las familias compuestas.

A diferencia de los anteriores contextos, las familias nucleares biparentales presentan una variable en la situación de *desventaja*: eligieron CV, CVI y DV.

A pesar de la ausencia de significancia estadística de las dos variables de este caso, consideramos que existe coherencia entre ambas, por lo que se comprueba la tendencia para la hipótesis que señala que hay diferencias en la legitimación de la violencia en la infancia, según la tipología de estructura familiar y el contexto donde habitan los participantes.

Discusión

Esta investigación buscó responder la pregunta: ¿cómo influyen las estructuras familiares nucleares biparentales, nucleares monoparentales, extensas y compuestas, y los contextos rurales y urbanos en las estrategias de legitimación de

la violencia en la infancia? Para esto, se formularon tres hipótesis: H_1: los niños en contextos rurales usan y legitiman más la violencia que aquellos de áreas urbanas; H_2: la estructura familiar incide en la forma como los niños legitiman la violencia; H_3: la legitimación de la violencia en la infancia es diferente según la estructura familiar y el contexto. Los resultados sugieren lo siguiente.

Los contextos determinan el uso y la legitimación de la violencia en la infancia

Los resultados son similares en los contextos estudiados: rural y urbano; aunque se resalta una mayor relación de significancia para las situaciones de *igualdad* y *desventaja*, los resultados son consistentes con la premisa de que el contexto incide en la legitimación de la violencia como legítima defensa y último recurso.

Los estudios de la legitimación de la violencia no señalan diferencias según este tipo de variable. Por su parte, el hallazgo de este estudio indica que los niños de áreas rurales tienden a usar más la violencia en situaciones de conflicto, mientras que los niños que viven en zonas urbanas lo hacen en menor proporción, lo que permite probar una de las hipótesis de esta investigación: los niños de contextos rurales usan y legitiman más la violencia que aquellos de áreas urbanas, tal como lo señalan algunos estudios que encontraron mayor índice de violencia en aquellas zonas (Viancos y Zuñiga, 2011; Martínez y Camarero, 2015), así como mayor presencia de justificación de la violencia (Viancos y Zuñiga, 2011).

Las diferencias estructurales de los contextos también tendrían incidencia en estos resultados; esto se explica a través de las brechas existentes entre lo rural y lo urbano en materia educativa (Delgado, 2014), lo que Galtung (1990, citado en Martínez *et al.*, 2014) reconoce como violencia estructural.

Al observar el uso de los mecanismos de desconexión moral en los dos contextos, encontramos que, para las situaciones de *igualdad* y *desventaja*, los niños se inclinan principalmente hacia la JM, por lo que reconocen la violencia como legítima defensa, a través de la percepción sobre quién inicia el conflicto, atribuyendo el comienzo del conflicto al otro, y como último recurso frente a una amenaza (Martínez-González, 2015; Fernández, 2009). Con la JM, la conducta se resignifica personal y socialmente, y el acto violento se convierte en algo aceptable, incluso en una obligación indiscutible (Bandura, 1990).

Otra diferencia en el uso de los mecanismos de acuerdo con el contexto revela que los participantes del contexto rural usan más la TR: por el contrario, los del contexto urbano eligen más la DC, lo que indica que para los niños es mucho más fácil omitir su responsabilidad personal ante el acto agresivo y desplazar al otro (Martínez-González *et al*., 2014).

Es significativo señalar que en este estudio la JM y la TR son las opciones más usadas por los niños para legitimar su acción violenta, lo cual sugiere una tendencia de los menores a justificar su comportamiento como una alternativa moralmente correcta y a transferir la responsabilidad a la víctima o a quien ordena que se cometa el acto violento. Asimismo, es importante resaltar la tendencia de los participantes a estar en oposición a la DV, lo que muestra que la población se encuentra en una edad en la que las relaciones personales son mucho más recíprocas y tienen afiliaciones más empáticas.

Tipología de estructura familiar predominante

Entre la población que fue seleccionada como muestra existe una predominancia a pertenecer a familias extensas, lo que revela el incremento que al paso de los años ha tenido esta tipología en la región Atlántica (Acosta *et al*., 2016). Según Puyana (2005), estos hogares se organizan de tal manera que resuelven diversas problemáticas sociales, como "la sobrevivencia de los sectores de bajos ingresos golpeados por la crisis económica, la falta de oportunidades para las nuevas generaciones o las pocas garantías de coberturas del sistema de seguridad social" (p. 79). Los padres ven la necesidad de dejar a sus hijos al cuidado de los abuelos u otro familiar, para ir a la búsqueda de oportunidades laborales, dinámica que fortalece la constitución de familias extensas, las cuales se encuentran ligadas a los bajos ingresos económicos, en contraposición a los estratos altos, donde predominan las familias nucleares (Puyana, 2005).

Mecanismos de desconexión moral y su relación con las tipologías de estructura familiar

Los mecanismos más utilizados por los niños son similares para los cuatro tipos de familia presentados en este estudio, lo que indica que no existe relación

entre la forma como legitiman la violencia y la estructura familiar a la que pertenecen. A pesar de no encontrar sustentos estadísticos, podemos señalar el uso con mayor frecuencia de mecanismos como EE, CV y CVI en los participantes de familias extensas, situación atípica que hace posible inferir una confusión de autoridad.

Es posible argumentar la anterior inferencia, al observar que el esquema establecido por la mayoría de familias extensas plantea la intervención de varias figuras de autoridad, lo cual puede resultar confuso para el niño, al punto de no referenciar ninguna y justificar con mayor frecuencia los comportamientos violentos (Puyana, 2005). Finalmente, es importante resaltar que es tarea de la familia impartir normas, hábitos y principios, al igual que la crianza de una generación fortalecida emocionalmente y enfocada a la resiliencia, como estrategia para superar los efectos de la violencia en la sociedad.

Conclusión

Las experiencias vividas al interior de la familia marcan el futuro de las relaciones interpersonales y grupales de los niños. Toda acción tendrá su efecto a largo plazo: tanto lo personal como lo culturalmente establecido por los diversos contextos construirán el adulto del mañana.

En esta investigación, se llevó a cabo una discusión sobre la incidencia de las tipologías de estructura familiar en las reacciones de los niños ante situaciones de conflicto y, además, se identificó el contexto al que pertenecen. A partir de este enfoque, se observa que el uso de la violencia al interior de los diferentes tipos de familia puede influir contundentemente en las relaciones futuras de los niños; con el fin de mitigar la transmisión de generación en generación de conductas violentas, se propone implementar mecanismos que la contrarresten.

En este trabajo se tiene en cuenta que el ataque entre personas en igualdad de condiciones y ante una agresión iniciada por el oponente indica poca inteligencia emocional, así como dificultades en el manejo de impulsos y en la gestión de las emociones, aspectos a los que nos vemos expuestos al convivir en sociedad; a esto le sumamos lo vivido en el entorno familiar y las características heredadas y establecidas en la crianza de las figuras que ejercen la autoridad al interior del hogar, llámese padre, madre, abuelos, tíos o padrastros.

Tras el presente estudio se percibe la necesidad de continuar indagando sobre los efectos de la violencia al interior de la familia, su repercusión en la sociedad y lo que ocasiona en la convivencia al interior de la escuela, siendo este el espacio donde se establecen vínculos afectivos que revelan el desarrollo social de los niños, para lo cual se requiere de padres comprometidos, que ejerzan hábitos, normas y límites, sin anteponer el "castigo" (agresión o violencia) al diálogo, la confianza y el fortalecimiento del vínculo parental, para garantizar el desarrollo integral de sus hijos.

Es importante resaltar la relación que sugiere esta investigación entre el tipo de familia, la legitimación de la violencia y el contexto en el que viven los niños, demostrando la incidencia que tienen las vivencias de los menores pertenecientes a las escuelas rurales, un espacio que en ocasiones no es observado con detenimiento y que se ha visto afectado por la violencia, no solo la que procede del círculo familiar, sino también de los grupos armados y la inseguridad. Es necesario continuar realizando investigaciones sobre la incidencia de la tipología de estructura familiar, con relación al contexto rural y al uso de los mecanismos de desconexión moral utilizados por los niños, ya que no se cuenta con una bibliografía nutrida en este tema.

Así, los resultados y el análisis de los datos de la presente investigación contribuyen a nivel académico, científico y social a la construcción del concepto de legitimación de la violencia en la infancia y la incidencia de la tipología de estructura familiar, lo cual es relevante para la formulación de políticas públicas que aborden de manera integral el papel de la familia, al igual que para generar estrategias que fortalezcan las relaciones al interior de esta, por lo cual cabe resaltar la alianza familia-escuela como una herramienta que promueve un entorno familiar que se involucra en el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes.

Ante los resultados de la presente investigación, se tiene en cuenta la importancia de la escuela para la familia, las expectativas frente a la tarea formadora que se ejerce desde las aulas y el compromiso que se debe adquirir con el fortalecimiento de las normas, límites y hábitos al interior del hogar. En ocasiones, la falta de conexión entre la familia y la escuela no permiten que los niños se apropien de conductas que favorezcan sus relaciones sociales y la forma de solucionar sus conflictos.

Finalmente, la legitimación de la violencia está presente en todos los contextos y tipos de familias; a medida que la escuela fortalezca los canales de comunicación y lidere espacios para reflexionar sobre las acciones violentas, podremos generar un cambio en generaciones futuras.

Referencias

Acosta, O., Botiva, M., Ramírez, J. y Uribe, L. (2016) La protección social de la población rural en Colombia: una propuesta desde las perspectivas de las familias y sus necesidades. *Estudios y Perspectivas*, (32). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39659/4/S1600355rev1_es.pdf

Bandura, A. (1990). Mechanisms of moral disengagement in terrorism. https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1990MoralDis.pdf

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, *31*(2), 101-119 https://www.researchgate.net/publication/233333337

Banquez Mendoza, J. G. (2018). Creencias legitimadoras de la violencia en adolescentes afrodescendientes escolarizados víctimas del conflicto armado. En F. del Pozo, M. García, A. Zolá y C. Astorga (Comps.), *Educación social: retos para la transformación socioeducativa para la paz. II Simposio Iberoamericano de Pedagogía Social en Colombia* (pp. 95-99). Universidad del Norte y Colciencias. http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8231/9789587890280%20e Memorias%20II%20Simposio%20EduSocial.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page= 96

Cardozo-Rusinque, A. A., Martínez-González, M. B., Peña-Leiva, A. A. D. L., Avendaño-Villa, I. y Crissien-Borrero, T. J. (2019). Factores psicosociales asociados al conflicto entre menores en el contexto escolar. *Educação & Sociedade*, *40*, 1-20. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019189140

Delgado Barrera, M. (2014). La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. Informe final. https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/190/La%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica%20y%20media%20en%20Colombia%20retos%20en%20equidad%20y%20calidad%20-%20KAS.pdf?sequence=2

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2012). *División político-administrativa de Colombia: conceptos básicos*. https://www.dane.gov.co/files/inf_geo/4Ge_ConceptosBasicos.pdf

Duque, L., Sierra, C. y Montoya, N. (2011). Actitudes y creencias que legitiman el uso de la violencia. Serie de documentos PREVIVA. Documento 2. http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/9a4d6f8c-28ba-4145-a1ee c3808c6c9c49/Documento+2+Actitudes+y+creencias+que+legitiman+el+uso+de+la+violencia+08.2011.pdf?MOD=AJPERES

Fernández, I. (2009). *Justificación y legitimación de la violencia en la infancia. Un estudio sobre la legitimación social de las agresiones en los conflictos cotidianos entre menores* [tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. http://eprints.ucm.es/8436/

Fernández, I., Pericacho, F. J. y Candelas, M. A. (2011). Reflexiones en torno al concepto de violencia en las aulas. *Pulso*, (34), 195-210. http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/142.pdf.

Galdames, S. y Arón, A. (2007). Construcción de una Escala para medir creencias legitimadoras de violencia en la población infantil. *Psykhe*, *16*(1), 15-25. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96716102.

Garaigordobil, M., Arili, J. y Martínez, V. (2013) Justificación de la violencia durante la adolescencia: diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology*, *6*(2), 83-93.

Kim, J., Kim, Y. K. y Farber, N. B. (2019a). Multiple forms of early violent socialization and the acceptance of interpersonal violence among Chinese college students. *Violence and Victims*, *34*, 474-491. https://doi.org/10.1891/08866708.VV-D-17-00071

Kim, J., Lee, B. y Farber, N. B. (2019b). Where do they learn violence? The roles of three forms of violent socialization in childhood. *Children and Youth Service Review*, *107*, 104494. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104494

Lee, H., Kim, Y. y Terry, J. (2020). Adverse childhood experiences (ACEs) on mental disorders in young adulthood: latent classes and community violence exposure. *Preventive Medicine*, *134*, 106039. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106039

López, S., Sánchez, V. y Mendiri, P. (2012). Los adolescentes y el conflicto interparental destructivo: impacto en la percepción del sistema familiar y diferencias según el tipo de familia, la edad y el sexo de los adolescentes. *University Psychologica*, *2*(4), 1255-1262. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-4.acid

Martínez-González, M. B. (2015). *Legitimación de la violencia en la infancia en situaciones de migración forzada asociada a la violencia estructural* [tesis doctoral]. Universidad del Norte.

Martínez-González, M. B., Arenas-Rivera, C. P., Cardozo-Rusinque, A. A., Morales-Cuadro, A. R., Acuña-Rodríguez, M., Turizo-Palencia, Y. y Clemente-Suárez, V. J. (2021b).

Psychological and gender differences in a simulated cheating coercion situation at school. *Social Sciences*, *10*(7), 265. https://doi.org/10.3390/socsci10070265

Martínez-González, M. B., Robles, C. A., Amar, J. J., Jabba, D., Ariza, G. P. y Abello, R. (2019). Role-playing game as a computerbased test to assess the resolution of conflicts in childhood. *Interciencia*, *44*(6), 355-361.

Martínez-González, M. B., Robles, C. A., Amar, J. J. y Crespo, F. A. (2016). Crianza y desconexión moral en infantes: su relación en una comunidad vulnerable de Barranquilla. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *14*(1), 315-330.

Martínez-González, M., Robles, C., Utria, L. y Amar, J. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología desde el Caribe*, *31*(1), 133-160. https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/4930

Martínez-González, M. B., Turizo-Palencia, Y., Arenas-Rivera, C., Acuña-Rodríguez, M., Gómez-López, Y. y Clemente-Suárez, V. J. (2021a). Gender, anxiety, and legitimation of violence in adolescents facing simulated physical aggression at school. *Brain Sciences*, *11*(4), 458. https://doi.org/10.3390/brainsci11040458

Martínez, M. y Camarero, L. (2015) La reproducción de la violencia de género: una lectura desde las áreas rurales. *Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (19), 1-30. http://www.redalyc.org/pdf/296/29642953004.pdf

Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y agresividad* [tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. http://www.biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/S/4/S4017401.pdf.

Rovira, A., Swapp, D., Spanlang, B. y Sleter, M. (2009). The use of virtual reality in the study of people's responses to violent incidents. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *3*. https://doi.org/10.3389/neuro.08.059.2009

Oluyinka, O. A. (2008). Social-psychological factors associated with bullying behaviour among secondary school students. *Journal of Psychology in Africa*, *18*(2), 269-273. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14330237.2008.10820196.

Orue, I. y Calvate, E. (2012). La justificación de la violencia como mediador de la relación entre la exposición a la violencia y la conducta agresiva en infancia. *Psicothema*, *24*(1), 42-47.

Ponticorvo, M., Ferrara, F., Mugione, M. y Barbaranelli, C. (2020). The big five game of personality: a digital role-playing game to assess and train students on big five theory. *Psychobit*. http://ceur-ws.org/Vol-2730/paper23.pdf

Puyana, Y. (2005). La familia extensa: una estrategia local ante crisis sociales y económicas. *Trabajo Social*, *6*(6), 77-86. https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8456/9100

Robles-Haydar, C. A., Martínez-González, M. B., Flórez-Niño, Y. A., Ibáñez-Navarro, L. M. y Amar-Amar, J. J. (2021). Personal and environmental predictors of aggression in adolescence. *Brain Sciences*, *11*(7), 933. https://doi.org/10.3390/brainsci11070933

Romero-Guzmán, F. (2020). *Legitimación de la violencia en la infancia en contextos rural, semirrural y urbano: un acercamiento comparativo en Antioquia y Atlántico, Colombia* [tesis de doctorado]. Universidad del Norte. http://hdl.handle.net/10584/9607

Sanmartín, E. J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Daimon: Revista Internacional de Filosofía*, (42), 9-21. http://revistas.um.es/daimon/article/view/95881

Ullmann, H., Maldonado, C. y Nieves, M. (2014). *La evolución de las estructuras familiares en América Latina, 1990-2010. Los retos de la pobreza, la vulnerabilidad y el cuidado*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). https://www.cepal.org/es/publicaciones/36717-la-evolucion-estructuras-familiares-america-latina-1990-2010-retos-la-pobreza-la

Viancos, B. y Zúñiga, D. (2011). *Violencia y conflicto escolar en la infancia intermedia: un estudio comparativo entre lo urbano y lo rural* [tesis de grado]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/1892/TTRASO%20368.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Viveros, E. F. (2010). Roles, patriarcado y dinámica interna familiar: reflexiones útiles para Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (31), 388-406.

SECCIÓN IV
REFLEXIONES ÉTICAS DESDE Y PARA LA ESCUELA

Capítulo 13. Educación ambiental comunitaria emancipadora: una respuesta crítica desde la escuela[*]

Mónica Gertrudys Rocha Bravo
Polina Golovátina Mora

Este capítulo tiene como elemento central de atención el encuentro escuela-comunidad, mediante la educación ambiental comunitaria. La categoría orientadora elegida es la *pedagogía ambiental*, la cual, según Tovar-Gálvez (2017), permite reflexionar sobre lo filosófico, lo epistemológico, los aspectos sociológicos y psicológicos, y lo curricular. Desde estas categorías se cimenta conceptualmente una propuesta de educación ambiental. Esta fundamentación parte de la articulación que, de acuerdo con Sautu *et al.* (2005), existe entre los elementos que configuran un marco teórico: paradigmas, teorías generales y teorías sustantivas. Se seleccionaron textos que ofrecen consideraciones frente a las dimensiones de la educación ambiental comunitaria. Asimismo, se resalta su papel en la constitución de una escuela conectada con su entorno y como escenario de emancipación comunitaria. El pensamiento latinoamericano aporta reflexiones que, desde la puesta en tensión de lo dominante, apoyan el surgimiento de nuevas dinámicas epistemológicas, éticas y metodológicas para desarrollar la educación ambiental. En conclusión, la educación ambiental comunitaria, como gestora de confluencia entre la escuela y la comunidad, incluye una amalgama de consideraciones que va desde lo biológico hasta lo cultural y demanda múltiples miradas e intervenciones superadoras del instrumentalismo dualista del pensamiento económico moderno, enmarcadas en un modelo crítico-propositivo. De este modo, se abre paso a la contemplación de diversas cosmogonías, la integración del ser humano a la naturaleza, el examen del medio ambiente como un sistema complejo y la toma de decisiones desde una ética ambiental íntegra y consistente.

[*] Para citar este capítulo: http://doi.org/10.51573/Andes.9789587985085.9789587985092.13

Introducción

El problema que concita este texto está ligado a una educación ambiental centrada en el maestro, desconectada del contexto que le rodea y que privilegia el conocimiento científico y las racionalidades emanadas del pensamiento moderno. Como consecuencia de estas tres características, no se logra generar un diálogo con la comunidad circundante, por lo que se desconocen su voz y sus aportes. Tampoco logra proyectarse ni contribuye a la comprensión y resolución de las problemáticas ambientales que le aquejan. Asimismo, es un espacio donde el ambiente está escindido de la humanidad, sometido a los intereses y necesidades humanas, y se reduce a su funcionalidad.

Esta modalidad de educación ambiental asigna a estudiantes y familias un papel pasivo dentro del proceso de formación, relegados a ser receptores de información seleccionada y comunicada por el docente. Esto impide vincularlos como protagonistas de su realidad y que tengan una comprensión integral de la crisis ambiental, sus causas e implicaciones. Al no poner en diálogo el saber de las comunidades con el conocimiento científico, se alimenta el imaginario de lo dominante como lo válido y se hacen a un lado diferentes cosmovisiones y representaciones, con lo que se desconoce el carácter participativo y democrático, que debe primar en la educación, en virtud de saberes hegemónicos y estandarizantes. Además, no faculta para una acción como parte de la praxis, devenida de una reflexión y que busca la transformación.

En contravía de la educación ambiental centrada en el docente, la reflexión que se presenta en este texto tiene como eje central el encuentro escuela-comunidad, mediante la educación ambiental comunitaria. Como categoría orientadora se eligió la pedagogía ambiental, la cual, según Tovar-Gálvez (2017), permite reflexionar sobre:

> (a) […] la concepción de educación, abordándose así lo filosófico y lo epistémico; (b) [el] rol de los actores en el proceso educativo, implicando preguntar por aspectos sociológicos y psicológicos; (c) [la] construcción de los perfiles-sujetos a través de los procesos educativos, haciendo referencia esto a lo curricular. (p. 881)

Por tanto, son estos tres puntos los que estructuran este texto. En primer lugar, se plantea la perspectiva filosófica y epistemológica de la educación

ambiental, por lo que el concepto de educación, en clave de la educación popular, es el primer componente. Este se acompaña de categorías que incorporan lo ambiental como objeto de conocimiento. Por ello, la *racionalidad ambiental* se retoma y, desde autores como Leff (2004, 2000), moviliza discusiones frente a la noción de medio ambiente, la comprensión sobre el mundo, la relación naturaleza-sociedad, el análisis de las problemáticas ambientales y los principios éticos que orientan las decisiones frente al ambiente. En otras palabras, son el concepto de educación y la racionalidad ambiental los ejes de discusión acerca del saber ambiental y su incidencia en la forma de habitar el mundo.

El segundo punto de discusión revisa las relaciones entre los participantes en la educación ambiental comunitaria, percibidas como *interacciones ecosistémicas*. Desde esta perspectiva, se dirige la conversación sobre las dimensiones sociológica y psicológica; por ello, se presentan características como la dimensión política de la educación ambiental, en voz de Eschenhagen (2007); el diálogo de saberes, desde Leff (2014); la interdependencia, desde Leopold (1999); y la ciudadanía como el resultado de la educación ambiental, según Tréllez (2015).

Por último, el tercer punto se refiere al qué, el para qué y el cómo de la educación ambiental comunitaria en el contexto escolar concretan su curricularización; es aquí en donde la alfabetización ambiental, desde la perspectiva de Freire (2003), sobresale como camino que conduce a la emancipación mediante la educación. De esta manera, el currículo deja de ser una imposición tecnocéntrica y se convierte en el hilo conductor de las transformaciones que llevan a una sociedad justa, equitativa y en equilibrio con el medio ambiente.

Metodología

Admitir la complejidad de la educación ambiental y su protagonismo en el acercamiento a acciones frente la actual crisis ambiental requiere entender su multiplicidad de enfoques, participantes, contextos y modos de acción (García, 2002). También demanda reparar en las dinámicas individuo-sociedad como una red llena de particularidades y subjetividades, que modulan los procesos formativos y sus posibles resultados. La investigación en la educación ambiental no puede desconocer estas características, pues existe cierta carencia en el abordaje crítico de las relaciones presentes en esta (Medina y Páramo, 2014).

De allí la necesidad de reflexionar sobre las condiciones en las que la educación ambiental se admite y dinamiza en la escuela. En este caso, la discusión está fundamentada en la revisión bibliográfica de una tesis doctoral, la cual tiene a la educación ambiental como una de sus categorías centrales. Además, se parte de que la reflexión es una de las formas en las que la investigación docente puede potenciarse (Escamilla y Meier, 2018), lo que contribuye a su desarrollo profesional, haciendo que su labor trascienda el aula de clases y sea un pretexto de crecimiento personal y social. Por lo tanto, esta reflexión es una construcción en la que el conocimiento práctico docente y el conocimiento científico revisado se unen para resaltar la necesidad de nuevas formas de educación ambiental.

Los elementos que orientan este desarrollo conceptual se ajustan a la propuesta de Sautu *et al.* (2005), para quienes el marco teórico de una investigación es la articulación de posturas paradigmáticas, teorías generales y teorías sustantivas. Así, los ejes paradigmáticos orientan la visión que se propone de la educación ambiental y la selección del problema en torno al cual gravita esta discusión. Las teorías generales guían, desde la voz de los autores, las preguntas que enmarcan este problema y permiten establecer los ejes de discusión del marco teórico; mientras que las teorías sustantivas contribuyen a la concreción de la definición de las etapas de desarrollo, correspondientes a la siguiente reflexión.

La revisión de textos se hizo jerárquicamente y basada en tres categorías: educación y ambiente, educación ambiental y educación ambiental comunitaria. En primer lugar, las nociones de educación y ambiente se retoman de textos como *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (Freire, 1997); de esta manera, se busca tener una perspectiva panorámica de la educación como andamiaje de lo social. Enrique Leff (2004) es otro referente con su libro *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*, que robustece las conceptualizaciones ambientales. Finalmente, el artículo de Ana Patricia Noguera (2007), "Complejidad ambiental: propuestas éticas emergentes del pensamiento ambiental latinoamericano", genera un marco de comprensión sobre lo ambiental desde el pensamiento latinoamericano.

En segundo lugar, la educación ambiental tiene como documentos principales a "Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental" (Sauvé, 2004) y "Pedagogía ambiental y didáctica ambiental como fundamentos del currículo para la formación ambiental" (Tovar-Gálvez, 2013).

Estos textos integran lo educativo con el ambiente y brindan consideraciones sobre los principios pedagógicos, didácticos y curriculares de la mediación que hace la escuela de la realidad ambiental. Eschenhagen (2007), en su texto "Las cumbres ambientales internacionales y la educación ambiental", ofrece una perspectiva para el análisis de la dimensión política de la educación ambiental, amplía la mirada y la ubica como un fenómeno en el que se hacen presentes tensiones y relaciones de poder vigentes en la escuela.

Por último, la educación ambiental comunitaria gira en torno a la propuesta de Tréllez (2015), un texto escrito para el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), llamado *Educación ambiental comunitaria en América Latina*, que expone varios de los argumentos que respaldan esta reflexión. De igual forma, el anexo 3 de este texto, denominado "29 fichas de experiencias de educación ambiental comunitaria de 14 países de América Latina de PNUMA y la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe (RFA-ALC)", contribuye en la identificación de experiencias que reflejan lo posible y lo plausible de desarrollar este tipo propuestas en la práctica escolar.

Resultados y discusión

Lo epistemológico y lo filosófico en la educación ambiental comunitaria: una mirada alternativa al conocimiento

La reflexión sobre los fundamentos epistemológicos y filosóficos de la educación ambiental comunitaria inicia con la forma en la que la educación y la interacción medio ambiente-sociedad se concibe. Para desarrollar esta discusión, se plantean dos categorías generales: en primer lugar, la *educación popular* como germen de la noción de educación, en la que la participación, el encuentro de saberes y la transformación son fundamentales. En segundo lugar, la *racionalidad ambiental* como base de una nueva forma de comprender el ambiente, de manera que esta transforme la relación naturaleza-sociedad que en la actualidad se establece y que forma parte del origen de la crisis ambiental.

En relación con la primera categoría, la educación popular tiene su origen en Latinoamérica en respuesta a condiciones totalitarias y antidemocráticas. Asume la liberación como una búsqueda voluntaria y ligada a la educación. Su

postura epistemológica resalta la oposición al paradigma positivista. La educación popular ve en la producción de conocimientos y saberes que se complementan una alternativa de emancipación, que deviene en una nueva perspectiva frente a la realidad y una propensión a la acción y al cuestionamiento de las manifestaciones de poder dominantes (Mejía, 2015).

Para Freire (2000), la educación y la educación popular responden a lo mismo, pues gravitan en torno a la historia, la práctica y el conocimiento desde una mirada íntegra, que estimula la manifestación ética y estética, lo que incluye formación técnica y científica, y que, desde el fortalecimiento de la postura política crítica, promueve la lucha y prepara para la toma de decisiones y la vida responsable. Así, la educación popular es un espacio en el que la integralidad, la reflexión ética y política, y la acción circulan y consienten la identificación personal y social; de igual manera, percibe en los múltiples conocimientos y saberes un pretexto de enriquecimiento.

En lo que respecta a la racionalidad ambiental¸ propuesta por Leff (2004), se destaca su superposición a las prácticas hegemónicas de poder y lo económico, así como el rescate que hace de principios enlazados con la diversidad y la *reapropiación social de la naturaleza.* Esta nueva racionalidad debe manifestarse en nuevos significados de producción y desarrollo, e implica la producción de elementos teóricos y transformaciones sociales, las cuales requieren de la integración de engranajes políticos, institucionales y organizacionales relacionados con el ambiente (Sabogal y Hurtado, 2008).

De este modo, la racionalidad ambiental es una posibilidad de un mundo diferente, que controvierte la construcción del conocimiento dada hasta el momento y el impacto que esta forma de conocer y estar en el mundo ejerce sobre el medio ambiente. Esta racionalidad tiene en la educación ambiental un medio de cultivo propicio para enfrentar posturas, discursos y prácticas hegemónicas, que no admiten racionalidades diferentes y que subyugan saberes y culturas con mucho por decir y aportar sobre el ambiente.

Después de reconocer las categorías basales de reflexión, se desarrollan los principios filosóficos y epistemológicos de la educación ambiental comunitaria, que integra la educación popular y la racionalidad ambiental. Esta educación inhibe la imposición de saberes y actuares; según Leff (2004), posibilita la compresión de manifestaciones culturales, la polifonía de conocimientos, el respeto

por los valores y la aceptación de la complejidad de la realidad social y ambiental. En consecuencia, la dimensión filosófica y epistemológica de la educación ambiental comunitaria también incluye la ética ambiental, la cual plantea preguntas al modo en que la naturaleza se conoce y el sentido que se le otorga.

Implementar una educación ambiental con estas características es reconsiderar único mediador del conocimiento al *logocentrismo*, como dispositivo de poder heredado desde la modernidad, que privilegia el saber hegemónico de la ciencia y la objetividad, en detrimento de otros saberes. Galano (2005) asocia el logocentrismo con la unificación de visiones, el desconocimiento de la diversidad y el silenciamiento de la comunidad. En términos de Leff (2017), somete saberes, lo que impide que principios democráticos circulen en la escuela, y distancia a sus integrantes de la reflexión y solución de las problemáticas ambientales. El logocentrismo lleva al ser humano a situarse por encima del medio ambiente, reduce este a un instrumento, a un capital por explotar, y desconoce la diversidad y multiplicidad de interacciones que se establecen a nivel ambiental (Noguera, 2007).

En oposición a este tipo de perspectivas, la llamada *ciencia de la sustentabilidad*, afín a la educación ambiental comunitaria, propone que el acercamiento y la solución a problemas ambientales provenga de "saberes y experiencias interdisciplinarias y multisectoriales" (Casas *et al*., 2017, p. 115). El fomento de la participación comunitaria incluye una coeducación, la autogestión y cogestión responsable del ambiente a través del conocimiento, la crítica, la conciencia, el respeto a todas las expresiones de vida y la búsqueda de una sociedad justa para todos.

En este sentido, se destaca el papel que teóricos de la resiliencia socioecológica, como Holling *et al.* (1998), dan a la memoria y los saberes sociales en la recuperación y adaptación de sistemas ecológicos. Esta propuesta enfatiza en el diálogo de saberes e incorpora la complejidad del medio ambiente y la contemplación de la naturaleza como un sistema no lineal, caracterizado por condiciones particulares en las que la optimización y la estabilidad no describen las dinámicas naturales.

Sin embargo, no se trata solo de diversificar las formas de conocer, es también criticar los modos de conocimiento imperantes y examinar los mecanismos en los que surgen, circulan y se instalan, además de los intereses a los que sirven.

En efecto, si se parte de la hegemonía como aquello que se impone y, de acuerdo con Deleuze (2008, citado en Di Pasquo *et al*., 2018), como lo que el poder incita, reproduce o convoca, la crítica a discursos que moldean y orientan la interacción con el medio ambiente y sus conflictos, basados en preceptos técnicos, científicos y económicos, también forma parte del debate filosófico y epistemológico de la educación ambiental comunitaria.

El conocimiento científico es una construcción social y, como tal, debe evaluarse con las fuerzas favorecidas con su producción y divulgación, considerando que no es el único referente de aprehensión de la realidad natural y ambiental. De ahí que la construcción social del conocimiento, como sinergia entre el conocimiento científico y todos aquellos saberes que configuran parte del patrimonio cultural de la sociedad, sea parte de la educación ambiental comunitaria, pues reconoce la importancia de la ciencia sin menoscabar el valor de la pluralidad como carácter innato de la naturaleza.

Ahora bien, lo anterior no puede ser representado como una barrera ante el avance de la ciencia o buscar sustituir el conocimiento científico. Se trata del surgimiento de nuevas racionalidades, en las que la ciencia no sea la única perspectiva de análisis. Así, se abre la puerta a la conexión de la educación ambiental con los matices naturales, sociales y culturales de las comunidades. Desde la otredad, el diálogo de saberes habilita el encuentro de posturas y visiones distintas, las cuales provienen de culturas y de historias diversas, para ir más allá de iniciativas activistas que ven en la comunidad manos de obra para acciones, pero en las que el diálogo no es dinámico.

De ahí que el diálogo de saberes se amplíe y lleve a la autocrítica y al encuentro con los contrarios, con lo que se distancia del fanatismo o las realidades vedadas. Para Wilson (1980), el diálogo de saberes acerca la ciencia a las comunidades, lleva las comunidades a la ciencia y facilita la articulación entre disciplinas. Visto de esta forma, la *consiliencia*[1] abarca lo disciplinar y el saber comunitario, y facilita la comprensión integral del ambiente.

Aquí es donde el concepto de *medio ambiente* es motivo de reflexión epistemológica y filosófica de la educación ambiental comunitaria. Las diversas

[1] Según Wilson (1989), el conocimiento *consiliente* permite tener un marco de explicación de la realidad mediante las ciencias sociales, las ciencias naturales y las humanidades. Es desde la consiliencia como puede tenerse un conocimiento consistente.

ponderaciones sobre el medio ambiente y su problemática enriquecen su comprensión y permiten avanzar de la concepción ecológica a la social. De esta forma, se pone en tensión la visión funcionalista de la naturaleza, y se enfatiza en sus límites y su capacidad de carga.

Lo anterior pone la crisis ambiental como resultado de los principios de razón, conocimiento, progreso y desarrollo que emergieron y se consolidaron durante la modernidad. Esta conceptualización requiere remitirse a condiciones como lo sistémico, lo complejo, la interdependencia y la interdefinición, las cuales incluyen la contemplación de las relaciones e interacciones que caracterizan los sistemas naturales y sociales (García, 2011).

Con respecto al dinamismo del concepto *medio ambiente*, Eschenhagen (2010) presenta una distinción desde tres perspectivas o categorías de conceptualización: como objeto, como sistema y como complejidad. Según la autora, cada conceptualización proviene de diferentes epistemes y define la actuación frente a lo ambiental. Conceptualizar el medio ambiente como *objeto* indica un apego al conocimiento de tipo cartesiano, en el que la dualización naturaleza-sociedad es básica y está centrada en el ser humano y sus necesidades. Entenderlo como *sistema* es asociar el comportamiento humano con problemas ambientales, apoyado en observaciones parciales que no alcanzan a advertir las causas basales del deterioro ambiental, ni sus consecuencias. La complejidad como *concepto* de medio ambiente reconoce las relaciones naturaleza-sociedad, pero las admite como dinámicas, particulares y configuradas por múltiples fenómenos que no permiten su simplificación.

Los marcos epistémicos orientan acciones y decisiones y encuentran en la ética ambiental una forma de concretarse, la cual no es solo un debate teórico o un conjunto de abstracciones. Como lo plantea Vargas (2008), se conecta con "valores y prácticas que potencian una convivencia humana sostenible" (p. 165). Tal convivencia supone la transformación de las racionalidades, que desde el usufructo, la instrumentalización y la escisión medio ambiente-sociedad generan el actual detrimento ambiental.

El medio ambiente conceptualizado desde la complejidad supone posturas éticas en las que los fenómenos socioculturales se inscriben en lo ambiental y orientan cada acción y decisión que la sociedad toma desde su interacción con la naturaleza. Por consiguiente, la dimensión epistemológica y filosófica de la educación ambiental comunitaria, desde lo ético, permite saber en qué medida

es posible conciliar el equilibrio y conservación de los ecosistemas y la necesidad de recursos naturales que tiene la sociedad para su funcionamiento. Para Souza y Alves (2020), la ética ambiental propende a la transformación de las prácticas y los discursos sociales que instrumentalizan la naturaleza y que desconocen el ser humano como un componente del medio ambiente.

Marcos (1999) afirma que el origen de la ética ambiental se asocia con la crisis ambiental y, desde allí, proporciona bases para la toma de decisiones del ser humano, en relación con la naturaleza y el ambiente en general. Por ende, la ética ambiental se conecta con el lugar que la humanidad ocupa en el mundo y permite comprender cómo funciona el medio ambiente y los compromisos que se derivan de la interacción social con la naturaleza. Estas comprensiones y compromisos son los que determinan los perfiles antropocentrista o ecocentrista, a partir de los que el ser humano interactúa con el ambiente.

Para concluir, los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la educación ambiental comunitaria parten, en un principio, de la educación popular y de la racionalidad ambiental, como cimientos para conceptualizar la educación y el medio ambiente. En estas categorías, la sociedad y el ser humano están integrados a la naturaleza, y esta deja de ser vista como un objeto de usufructo. De allí que el pensamiento moderno, con la dualidad, el logocentrismo, el afán por la objetividad y el conocimiento científico como lo admisible, abre paso al diálogo de saberes y la diversidad de sentidos y significados, lo que contribuye al rescate de las culturas y saberes hasta ahora silenciados.

Las interacciones socioculturales y naturales son parte del medio ambiente; considerar cuáles son los valores y las posiciones que median entre esas interacciones forma parte del andamiaje filosófico y epistémico que, desde la ética ambiental, convoca reflexiones más allá del uso que el ser humano hace de la naturaleza. Son estas reflexiones el nicho propicio para comprender la actual crisis ambiental, orientar la toma de decisiones e identificar cómo los patrones de conducta afectan el equilibrio de los ecosistemas.

La educación ambiental comunitaria: una red de interacciones que supera las jerarquías y funciona como un ecosistema

La discusión frente al carácter psicológico y sociológico de la educación ambiental comunitaria está ligada a las relaciones que se establecen entre los

integrantes de la escuela y su contexto. Estas relaciones tienen como componentes dialécticos lo político y las dinámicas de poder, el diálogo de saberes y la interdependencia —como dinamizadores del encuentro comunidad-escuela— y la ciudadanía, como la proyección que este tipo de educación ambiental promueve. Estos cuatros puntos orientan la discusión de este apartado.

La connotación política de la educación ambiental incluye campos de poderes, en los que lo hegemónico y lo dominante también se expresan. Esto explica los cambios en los paradigmas que la orientan y se manifiesta en las relaciones entre sus actores. En cuanto a los paradigmas, oscilan a la par de eventos y sucesos políticos en los cuales lo ambiental se pone en discusión. Eschenhagen (2007) afirma que estos escenarios modelan las funcionalidades dadas a la educación ambiental, a partir del modo en el que la realidad ambiental se perciba.

Así, en la década de los setenta y bajo un paradigma antropocentrista, la educación ambiental se dinamiza desde la ecología y con una mirada fragmentada, en la que el ser humano está por encima del ambiente y lo puede usar como recurso. En los años ochenta, y a raíz del incremento en el deterioro ambiental, la *conservación* y el *desarrollo sostenible* aparecen como dos categorías que buscan un aparente equilibrio sin comprometer lo productivo. A partir de los noventa, la sostenibilidad se instala como paradigma y desde elementos como la complejidad marca una línea, para muchos discutida, en la medida en que se asume como las mismas prácticas de producción y consumo responsables de la actual crisis.

La educación ambiental comunitaria, como "una trascendental expresión de la educación ambiental" (Tréllez, 2015, p. 4), desde las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que propone, está llamada a develar prácticas y discursos que inciden en el privilegio de intereses de unos pocos. Asimismo, promueve la ponderación de las realidades locales y el respeto por sus recursos, sus patrimonios naturales y sus cosmogonías. De este modo, salvaguarda la identidad de las comunidades, en las que aspectos como el territorio y la cultura trascienden y se hacen vivos. Así, lo dominante no opera como único rasero, por lo que la interculturalidad y la interdisciplinariedad abren paso a posturas críticas y de reconocimiento de expresiones no hegemónicas frente al medio ambiente.

En cuanto al diálogo de saberes, la educación ambiental comunitaria acerca la escuela y la comunidad que la rodea, a fin de posibilitar la comprensión

integral del medio ambiente y consolidar comunidades partícipes de su realidad ambiental. Si se tiene en cuenta que, tal y como lo expresan Gligo *et al.* (2020), lo ambiental forma parte de la faceta ética y política del desarrollo de la sociedad, involucrar a las comunidades en la educación sobre el medio ambiente es obligatorio. Aquí es donde la educación ambiental comunitaria redefine los roles de quien enseña y quien aprende, e integra la reciprocidad y bidireccionalidad dialógica, lo que conduce a un verdadero diálogo de saberes. Este supera lo interdisciplinar y los discursos dominantes; rescata la voz y la presencia de los otros, a través de la consideración de sus visiones, sentidos y significados; conduce a la emancipación mediante la palabra; admite la diversidad de lenguajes y expresiones; y es medio de cultivo para enfrentar posturas, discursos y prácticas hegemónicas, que no dan cabida a racionalidades alternas y que subyugan saberes y culturas con mucho por decir y aportar sobre el medio ambiente. La atención al diálogo de saberes exige, en primera medida, poner en tensión lo que se admite como saber ambiental, y esto va de la mano con lo que se conceptualiza como medio ambiente.

Para Leff (2014), además del encuentro, el diálogo de saberes admite el conflicto entre modos y sentidos frente al ambiente, que son posicionalmente opuestos, de manera que la confrontación también se hace posible y es una manifestación de la diversidad cultural. Por ello, establecer un diálogo con el saber ambiental de las comunidades no consiste en intelectualizarlos, juzgarlos o idealizarlos, se trata de identificarlos como insumos de la educación ambiental sobre los cuales se trabaja, ya sea en términos de su afianzamiento o deconstrucción, en función de la forma como medien en la interacción con el medio ambiente.

Se trata entonces de que la educación ambiental comunitaria contribuya al diálogo y encuentro de saberes, de modo que, a partir de una dimensión integral y plena del medio ambiente, se geste una actuación responsable frente al entorno, las problemáticas que afronta y sus soluciones. Esta formación a la comunidad aporta a la constitución de nuevas dinámicas culturales, en las que la preocupación por el otro y lo otro impulsan nuevas interacciones naturales y sociales. En este aspecto, involucra reflexiones que interpelan el marco de derechos, deberes y responsabilidades que el ser humano tiene con el ambiente y consigo mismo, como parte de ese gran sistema.

Ahora bien, la disposición a reconocer el valor propio —a través de cuestionar las formas dominantes de poder y de conocimiento— y el valor de los

demás —mediante el diálogo de saberes— encuentra en la interdependencia su punto basal, con lo que las jerarquías impuestas por lo hegemónico abren paso a las redes, tal y como funciona un ecosistema. Así, la educación ambiental comunitaria, al integrar y escuchar a esa comunidad en la que se inscribe, logra lazos con sus integrantes, quienes se sienten reconocidos y, a partir de ese reconocimiento, se hacen partícipes de la realidad ambiental, con lo que lo individual, como única preocupación, pierde vigencia.

Esta interdependencia se expresa cuando la escuela y la comunidad se conectan en torno a lo ambiental. De este modo, la territorialidad se intensifica, y repensar la dinámica sociedad-naturaleza es posible en perspectiva deweyniana, por lo que ningún ser vivo es comprendido sin el entorno en que se desarrolla, y la sociedad coopera y propende a una inteligencia colectiva y al ejercicio de las libertades personales.

De esta forma, el contexto de la escuela dinamiza reflexiones, acciones y cambios que pueden contribuir al reconocimiento y solución de problemas ambientales. Sobre todo, si se tiene en cuenta que estas problemáticas, al igual que la naturaleza, marchan como la madeja de Wittgenstein, en la que la superposición y cantidad de hebras determina su funcionamiento y dinamismo. Por ello, parte de la solución o intensificación de las problemáticas ambientales está sujeta a los esfuerzos y aportes locales provenientes de las comunidades, que se concretan en una educación ambiental que los visibilice e integre.

Lo anterior supone que la interdependencia propia de los ecosistemas sea vista también como una condición de la escuela y las comunidades, por lo que la red de interacciones —y no la pirámide de jerarquías— es la que dinamiza y define su encuentro. Al respecto, Leopold (1999) hace alusión a una gran *comunidad biótica*, constituida por todos los seres vivos; el ser humano, como parte de esta comunidad, tiene la corresponsabilidad de priorizar el bienestar general.

El cuestionamiento a lo hegemónico, el diálogo de saberes y la interdependencia como características de las relaciones establecidas entre los participantes de la educación ambiental comunitaria conducen a la consolidación de la ciudadanía. Tréllez (2015) la rescata como un espacio de su afianzamiento, desde la participación comunitaria, en las transformaciones de los territorios, la consideración de los saberes que en ellas residen y la generación de capacidades instaladas que puedan hacerse presentes en la toma de decisiones que

afecten o incumben a sus intereses. De esta manera, el contexto y las experiencias de los estudiantes y la comunidad se convierten en motores que dinamizan el compromiso, la conciencia ambiental y la gestión de recursos y problemáticas ambientales.

La ciudadanía exhorta a que la dimensión sociocultural del medio ambiente sea puesta en escena y, desde el análisis crítico de lo que se denomina desarrollo, cuestione los principios económicos y utilitaristas con los que el pensamiento moderno interviene la naturaleza. Esta dimensión en la educación ambiental lleva a la escuela a la realidad y le hace generar procesos de enseñanza y aprendizaje en varias direcciones, de modo que un futuro alternativo y sustentable sea posible para todos (Tréllez y Wilches, 2006). La ciudadanía exige una postura ética en la que la vida se asuma como el bien máximo, independiente de la forma en que se manifieste, y que los territorios y las fronteras no limiten la búsqueda de la equidad y la justicia social (Fassin, 2007).

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en voz de Noguchi *et al.* (2018) y tomando como marco la Declaración de Yakarta (1997) y el Compromiso de Okayama (2014), exhorta a las coincidencias entre la escuela, las comunidades y las sociedades como una vía de fomentar el desarrollo sostenible, haciendo de las instituciones educativas un espacio para destacar las fortalezas locales y suscitar encuentros intergeneracionales, mediante nuevos paradigmas pedagógicos. Esto exige cambios en la cultura moderna y sus símbolos, el papel de la escuela como espacio de diálogo y discusión sobre el concepto de vida, las lógicas de conocimiento y tecnológicas y la reflexión continua frente al lenguaje, las cosmovisiones y la vida cotidiana.

En suma, la educación ambiental comunitaria, desde sus vertientes psicológicas y sociológicas, apunta al reconocimiento de la escuela y la comunidad circundante como un ecosistema, por lo que la interdependencia es una de sus características inherentes, y derroca los modelos tradicionales de educación, en los que el maestro es el centro y la voz principal. Esta ubicación de la comunidad, como protagonista de la educación ambiental y no solo como actor, repercute en su autoconcepto y, gracias al rescate de su presencia, la faculta en su consolidación como sujeto, en el fortalecimiento de sus capacidades y le conduce hacia un nuevo y mejor reconocimiento. Lo anterior con base en un sentido crítico y

desde la sensibilidad que supone la atención a sus problemáticas ambientales y el efecto que estas generan en sus condiciones de vida personal y colectiva.

El reconocimiento de la dependencia entre la escuela y la comunidad desestabiliza la verticalidad de las relaciones, la cual cede ante una horizontalidad manifiesta en los vínculos estudiante-maestro e institución educativa-contexto, lo que permite que los problemas de la realidad hagan parte del objetivo de la educación ambiental. Todo lo anterior contribuye al ejercicio de la ciudadanía crítica y responsable con el ambiente.

Lo curricular en la educación ambiental, más allá de lo biológico y lo ecológico: la alfabetización ambiental como posibilidad de emancipación

Reflexionar en torno a la dimensión curricular de la educación ambiental comunitaria tiene que ver con abordar qué, cómo y para qué concebirla e implementarla. Es atender a la didáctica y pedagogía ambiental, aspecto de gran importancia al momento de proponer nuevas formas de asumir la educación ambiental. Sin embargo, la carencia de una definición concreta de lo que se entiende por didáctica y pedagogía ambiental hace de la educación ambiental un campo en construcción (Tovar-Gálvez, 2013).

En lo que respecta al qué y al cómo, la *alfabetización ambiental* es el concepto que desde este texto se propone, enlazado con lo que Lopera (2019) denomina la integración de actitudes y conocimientos ambientales, los cuales son dinámicos, van más allá de lo disciplinar y se conectan entre sí desde una perspectiva freiriana. En cuanto al para qué, la emancipación se constituye en la meta de la educación ambiental comunitaria, con lo que se pretende que la escuela y la comunidad que le rodea se dispongan voluntariamente a ser gestores y transformadores de su realidad ambiental.

La educación ambiental, como estrategia que acerca a la sociedad a la comprensión del ambiente y su realidad, según Sauvé (2004), debe ir más allá de la resolución de problemas ambientales o la motivación de comportamientos proambientales; para esta autora, se trata de una faceta de la educación, en la que el ambiente se hace real y la relación del ser humano consigo mismo, con lo otro y con su casa (*oikos*) siempre circula y media en el sentido dado a la realidad.

Por esto, parte de lo que convoca la reflexión frente a la educación ambiental comunitaria tiene que ver con la respuesta que se da a preguntas sobre cómo y

para qué debe llevarse a cabo en el contexto escolar. La cercanía con las comunidades puede permitir una reapropiación diferencial del saber ambiental y la aproximación comprensiva del deterioro actual, lo que Stables y Bishop (2001) describen como alfabetización ambiental, una intersección entre los aspectos sociales y ecológicos, que incluye conocimientos, habilidades y disposiciones para la acción ambiental.

Disinger y Roth (1992) proponen tres niveles de alfabetización: un primer nivel es el nominal, que da cuenta del uso y comprensión de términos básicos; otro nivel es el funcional, en el que se comprenden las dinámicas y relaciones que se desarrollan en los sistemas sociales y los sistemas naturales; y, por último, el operacional, en el que las comprensiones anteriores alcanzan mayores niveles de profundidad. Esta estratificación de la alfabetización identifica jerarquías conceptuales y de comprensión frente a lo medioambiental; no obstante, en términos de la predisposición para la acción, podría resultar insuficiente, por lo que la voz de Freire, como orientadora de una alfabetización ambiental crítica, se trae a colación.

Para generar una alfabetización de esta envergadura, de nuevo se resalta el encuentro escuela-comunidad, que apoya el impulso de habilidades y la intervención en iniciativas ambientales en una comunidad viva y comprometida, afectada por el detrimento ambiental y portadora de conocimientos contextualizados por la singularidad de sus circunstancias. Aquí es donde la alfabetización ambiental enmarcada en el pensamiento crítico y la emancipación, como su resultado, se convierten en pretextos de discusión, lo que convierte los planteamientos de Freire en fundamentos de este apartado.

La alfabetización ambiental no es un horizonte básico o mínimo de comprensión; en una contemplación freiriana, se distingue como la toma de postura que viene de una lectura del mundo y sus eventualidades. La decodificación, como ese sentido básico dado a la alfabetización, aquí se extiende y se conecta con esa posibilidad de producir conexión entre quien aprende con el mundo, su historia y su presente, a fin de proyectar una nueva y mejor vida futura. Freire (2003) afirma que alfabetizar tiene que ver con el estímulo de la participación y la solidaridad, pero también con la actitud crítica. Podría entonces decirse que una alfabetización ambiental, en perspectiva de Freire, configura los elementos requeridos para hacer una lectura de la realidad ambiental desde su integralidad, que además fundamente en la toma de decisiones.

La alfabetización ambiental va más allá del conservacionismo o el activismo: es un paso en el ejercicio de una ciudadanía sustentable, que identifica los conflictos ambientales en una óptica local, global y con prácticas situadas. Licencia a las comunidades para poner en tensión los modelos de crecimiento y producción propios y del sistema económico, social y cultural en el que está adscrito. En relación con esta modalidad de alfabetización ambiental y las maneras en que se cumple en el contexto escolar, Pérez-Rodríguez *et al.* (2017) proponen movilizarla a través del incentivo a la investigación y la resolución de problemas socioambientales.

Lo político y lo histórico forman parte del entramado de la educación ambiental; por esto, sucesos como las grandes revoluciones, las colonizaciones, el desplazamiento y la globalización, los cuales se han desarrollado con del tiempo, son parte de los escenarios en los que han germinado problemáticas ambientales y hacen parte de las circunstancias que moldean a las comunidades. La huella de estos eventos y su repercusión en la relación que se entabla con el medio ambiente también se deben reflexionar y movilizar en las propuestas formativas ambientales.

Aquí es donde la educación, desde la connotación gramsciana, es decir, como práctica política que transmuta realidades, cobra un gran sentido, al otorgar un papel activo en la configuración de la sociedad y hacer de los actores de la educación ambiental *intelectuales orgánicos*, los cuales integran lo educativo y lo político y están dispuestos a interpelar aparatos dominantes, a partir de una lectura crítica de la sociedad (Jarpa, 2015). Esto lleva a la educación a acelerar y favorecer los cambios que la sociedad requiere, y la comunidad no se limita al contexto de las paredes de las instituciones, sino que se extiende desde su acción y su saber.

Por su parte, al verse reconocida, la comunidad emprende la acción ambiental, se siente en capacidad de ubicar las problemáticas que la aquejan y pasa a ser protagonista con sus conocimientos y su esfuerzo, pero también con la exteriorización de todos aquellos componentes inherentes a su identidad personal, los cuales funcionan como medios de cultivo de hábitos a favor o en contra del medio ambiente. Su cercanía con el conocimiento científico la habilita para la resignificación de patrones y la toma formada y responsable de decisiones.

En consecuencia, se trasciende el activismo y se proponen las reestructuraciones requeridas a nivel sistémico, individual y comunitario; de esta forma, se

impide que la responsabilidad ambiental supere el hábito y se inserte en lo ideológico y lo político. Lo antropogénico, como parte de la explicación a la crisis, cobra fuerza y cuestiona las instituciones, los principios de gubernamentalidad, los principios democráticos y su reflejo en la justicia social; por tanto, lo ambiental atañe a la equidad, el poder que se legitima y la posibilidad de usar, conservar y proteger los recursos naturales.

Derivada de una nueva lectura de la crisis ambiental, como un eslabón de una *crisis civilizatoria* (Leff, 2004) originada en una priorización de los intereses económicos y la cosificación de la naturaleza, la educación ambiental comunitaria promueve el actuar comunitario y, desde la postura de Freire, según la cual la liberación es un acto voluntario que se lleva a cabo en colectivo, la comunidad transita de posturas pasivas a activas. Este tránsito incluye su integración al ambiente, en diálogo con su cultura y su saber. La comunidad se muestra dispuesta a aportar, comprometerse y contribuir, desde su soberanía y en enlace con su condición, como un elemento más de toda una red orgánica de cuyo equilibrio depende el bienestar común. Esta alternativa de educación ambiental requiere de condiciones sin las cuales el proyecto emancipador no puede hacerse real. Dos se esbozan en García y Pritotto (2009) y Tréllez (2015): en primer lugar, el concepto de medio ambiente desde su complejidad e integralidad; en segundo lugar, la asociación de los problemas y crisis ambientales con las formas de conocer y habitar el mundo y su historicidad.

Ahora bien, la acción y la búsqueda de justicia social, como consecuencias de lo anterior, se conjugan en los principios de praxis de Freire e incorporan la capacidad propositiva de las comunidades, con lo que la proyección de la educación ambiental es posible más allá de las paredes de la escuela, siempre de acuerdo con el respeto y valoración por las voces, visiones y posturas de los integrantes del contexto, quienes, en contacto estrecho con su territorio, se sienten en posibilidad de ser críticos, cuestionar y aportar, todo esto desde un diálogo de saberes en el que la ciencia, las tradiciones y las cosmovisiones convergen en torno al bien común.

De allí que la esperanza surge como una intencionalidad de la educación ambiental comunitaria, que libera, en primera instancia, a la escuela de su carácter reproductor de inequidad, injusticia y pasividad, y le impulsa, desde la sensibilidad, a promover la conciliación entre la educación, la cultura y el contexto, no

desde posturas autoritarias, sino desde el encuentro respetuoso que escucha, valora y fortalece. También, con la fuerza y el motor de la crítica y el cuestionamiento a lo dominante, consiente lo diverso, lo múltiple y lo inherente a cada comunidad. En consecuencia, la comunidad se hace parte de la escuela, reconoce su interdependencia y participa de su proceso de formación.

Sin embargo, la educación ambiental comunitaria no es solo un cúmulo de principios teóricos, también forma parte de las apuestas en diversos escenarios. Varias son las experiencias que pueden considerarse receptivas ante este llamado. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, en el 2005, referenció distintos trabajos en los que autoridades ambientales, comunidades e instituciones educativas se articulan y consiguen la generación de nuevos y diversos conocimientos. Este tipo de iniciativas ponen en diálogo el conocimiento científico con los saberes locales y relega el tecnocentrismo, con lo que se amplía el espectro de lo interdisciplinar y el diálogo de saberes adquiere un nuevo significado, distante de lo hegemónico. Asimismo, otorga valor a la voz de las comunidades y las dispone a ser sujetos activos en la solución de sus problemas, en clave de emancipación.

Espejel y Hernández (2012), por medio de programas ambientales, generan soluciones a problemas ambientales de la escuela y de la comunidad circundante. Resaltan la motivación y el compromiso que esta modalidad de educación despierta en los estudiantes. Las propuestas de este programa son diseñadas por estudiantes y se ejecutan con la comunidad. De igual manera, Coronel y Núñez (2015) cruzan los componentes experimental y social a través del método científico y su implementación en el reconocimiento, comprensión y resolución de problemáticas ambientales cercanas a los estudiantes. La escuela llega a la comunidad y se conecta con las problemáticas que la aquejan, vinculando a los estudiantes con la realidad. Estos dos ejemplos reflejan el valor de conferir el protagonismo a las comunidades en la identificación de problemas ambientales y su solución, lo que aporta a la consolidación de una verdadera ciudadanía y visibiliza la esfera política de la educación ambiental desde la participación.

Otro trabajo es el de Prosser-Bravo *et al.* (2020), el cual describe la constitución de redes institucionales y comunitarias para el trabajo en educación ambiental. Este resalta la favorabilidad de implementar la educación ambiental en modalidad *bottom-up*, en la que el protagonismo reposa en las comunidades

participantes mediante programas de formación. Dentro de los resultados se mencionan el *enverdecimiento* y la *ambientalización* de la escuela, y en el nivel comunitario se expresa la ecociudadanía y la sensibilización territorial. Esta experiencia da fuerza a la interdependencia que supone la realidad ambiental, la cual conduce a reconocer cada estamento como poseedor y gestor de saberes y acciones que inciden en el ambiente. Igualmente, es una forma de enriquecer el currículo y trascender su puesta en escena más allá de los muros de la escuela; de este modo, la educación ambiental permite a la escuela proyectarse y a la comunidad expresarse, aportar y construir, de manera que su carácter pasivo y silente queda atrás.

Como aspectos curriculares de la educación ambiental se pueden nombrar tres: primero, su vinculación con la comunidad en lo social y lo ambiental; este lazo es bidireccional, porque escucha a la comunidad y se dispone a conversar con ella. Segundo, la realidad ambiental del contexto como pretexto de movilización de saberes, conocimientos y acciones, de tal forma que la investigación y resolución de problemas ambientales forme parte de su agenda, vistos estos desde posturas alternativas y críticas, con el fin de trascender la visión ecologista de la educación ambiental. Por último, la revisión constante de los roles que sus participantes desempeñan en el proceso de formación y el surgimiento de redes que se tejen entre los integrantes de la comunidad, las cuales contribuyen a que estos reconozcan su valía y su importancia en la constitución y el funcionamiento del ambiente.

Conclusión

La educación ambiental comunitaria, como gestora de encuentro entre la escuela y la comunidad, incluye una amalgama de consideraciones que van de lo biológico hasta lo cultural y demanda múltiples miradas e intervenciones superadoras del instrumentalismo, enmarcadas en un modelo crítico-propositivo. Como proceso que guía la comprensión de la realidad ambiental en su integralidad, exige un distanciamiento de la dualidad y el enfoque económico, propios del pensamiento moderno, para abrir paso a la contemplación de múltiples cosmogonías, la integración del ser humano con la naturaleza y el examen del medio ambiente como un sistema complejo.

Esta educación ambiental alternativa encuentra en la racionalidad ambiental su fundamento epistemológico, desde el cual visualiza al ser humano como un componente más del medio ambiente. Desde esa unicidad, se desprende de miradas utilitaristas, de usufructo y de ventaja, con lo que lo económico y lo productivo se distancian de su prospectiva. Esto hace que la tendencia extractiva y depredadora del desarrollo, característica de la modernidad, deje de ser la relación predominante que el ser humano y la sociedad conciben y construyen con la naturaleza. El equilibrio ambiental es parte de lo que se busca, en coherencia con el objetivo de bienestar y la equidad como propósito general de la humanidad.

Desde el diálogo de saberes, la educación ambiental comunitaria admite la diferencia y el valor de toda la comunidad, la cual, en analogía con un ecosistema, es una red interdependiente de relaciones e interacciones que superan lo lineal, por lo que su palabra, cosmogonía y representación del medio ambiente cobra mayor protagonismo y circula a través de todas las formas de currículo que se desarrollan. Esto hace que sus integrantes se encaren con su valía personal y colectiva, y los faculta para la reflexión conjunta y la acción, en relación con su vida y los problemas que acontecen en su cotidianidad.

A partir de estas situaciones, la búsqueda del bienestar común es objetivo de todos y moviliza factores como la ciudadanía, el pensamiento crítico y la disposición a la acción, lo que lleva a que la comunidad, desde el diálogo y la dialéctica, se empodere y se comprometa. Por ende, la educación ambiental comunitaria, por medio del pensamiento situado, la pluralidad, la praxis y la complejidad, permite a la escuela tejer redes con su contexto, apoyar la configuración de ciudadanía ambiental y llevar su papel formativo más allá de los muros. Tiene una función social pública relevante para provocar reflexiones, plantear preguntas y estimular y acompañar la preparación de las personas para una participación política crítica y transformadora, que incluya una postura distante de la instrumentalización de la naturaleza.

Referencias

Casas, A., Torres, I., Delgado-Lemus, A., Rangel-Landa, S., Ilsley, C., Torres-Guevara, J. y Castillo, A. (2017). Ciencia para la sustentabilidad: investigación, educación y procesos participativos. *Revista Mexicana de Biodiversidad*, *88*, 113-128.

Coronel, J. F. y Núñez, M. B. (2015). Experiencia integradora para educación ambiental. *Avances en Ciencias e Ingeniería*, *6*(1), 73-85.

Di Pasquo, F., Klier, G. y Busan, T. (2018). Orden mundial, hegemonía y problemática ambiental. *Sociedad y Ambiente*, (18), 95-116.

Disinger, J. y Roth, C. (1992). *Environmental literacy. Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education (CSMEE)*. Ohio State University.

Escamilla, I. y Meier, D. (2018). The promise of teacher inquiry and reflection: early childhood teachers as change agents. *Studying Teacher Education: Journal of Self-Study of Teacher Education Practices*, *14*(1), 3-21.

Eschenhagen, M. L. (2007). Las cumbres ambientales internacionales y la educación ambiental. *Oasis: Observatorio de Análisis de los Sistemas Internacionales*, (12), 39-76.

Eschenhagen, M. (2010). Desarrollo (sostenible) y educación ambiental superior, algunas consideraciones. *Sustentabilidad.org*, 2(3), 1-17.

Espejel, A. y Hernández, A. (2012). Educación ambiental escolar y comunitaria en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *17*(55), 1173-1199.

Fassin, D. (2007). Humanitarianism as politics of life. *Public Culture*, *19*(3), 499-520.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2000). *La educación como práctica de la libertad*. 10.ª ed. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2003). *Educação e atualidade brasileira*. 3.ª ed. Instituto Paulo Freire.

Galano, C. (2005, 10 de mayo). *Complejidad, diálogo de saberes, nuevo pensamiento y racionalidad ambiental* [ponencia]. Congreso Nacional de Educación Ambiental de la Región Centro de la República de México.

García, D. y Pritotto, G. (2009). *Educación ambiental: aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental*. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable.

García, J. E. (2002). Los problemas de la educación ambiental: ¿es posible una educación ambiental integradora? *Revista Investigación en la Escuela*, *46*, 5-25.

García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, *1*(1), 66-101.

Gligo, N., Alonso, G., Barkin, D., Brailovsky, A., Brzovic, F., Carrizosa, J., Durán, H., Fernández, P., Gallopín, G., Leal, J., Marino, M., Morales, C., Ortiz, F., Panario, D., Pengue, W., Rodríguez, M., Rofman, A., Saa, R., Sejenovich, H., Sunkel, O. y Villamil, J. (2020). *La tragedia ambiental de América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal).

Holling, C., Berkes, F. y Folke, C. (1998). Science, sustainability, and resource management. En F. Berkes y C. Folke (Eds.), *Linking social and ecological systems* (pp. 342-362). Cambridge University Press.

Jarpa, C. G. (2015). Función política de la educación en el pensamiento de Antonio Gramsci. *Cinta de Moebio*, (53), 124-134.

Leff, E. (2000). Espacio, lugar y tiempo: la reapropiación social de la naturaleza y la construcción local de la racionalidad ambiental. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, *1*, 57-69

Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores.

Leff, E. (2014). *Interculturalidad y diálogo de saberes: hacia una pedagogía de la ética de la otredad* [conferencia sesión inaugural]. VII Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, Lima, Perú.

Leff, E. (2017). Las relaciones de poder del conocimiento en el campo de la ecología política. *Ambiente y Sociedad*, *20*(3), 225-256.

Leopold, A. (1999). *Una ética de la tierra*. Libros de la Catarata.

Lopera-Pérez, M. (2019). *Alfabetización ambiental y profesionalización docente: diseño e iteración de un modelo de formación* [tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.

Marcos, A. (1999). Ética ambiental. *Universitas Philosophica*, *16*(33), 31-57.

Medina, I. y Páramo, P. (2014). La investigación en educación ambiental en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 55-72.

Mejía, M. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis y Saber*, *6*(12), 97-128.

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Organizar y proyectar el desarrollo ambiental sostenible desde la escuela*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90938.html

Noguchi, F., Guevara, J. y Yorozu, R. (2018). *Comunidades en acción: aprendizaje a lo largo de toda la vida para el desarrollo sostenible*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

Noguera de Echeverri, A. (2007). Complejidad ambiental: propuestas éticas emergentes del pensamiento ambiental latinoamericano. *Gestión y Ambiente*, *10*(1), 5-30.

Pérez-Rodríguez, U., Varela-Losada, M., Lorenzo-Rial, M. A. y Vega-Marcote, P. (2017). Tendencias actitudinales del profesorado en formación hacia una educación ambiental transformadora. *Revista de Psicodidáctica*, *22*(1), 60-68.

Prosser-Bravo, G., Rojas-Andrade, R. y Bonilla-Heviai, N. (2020). Tejiendo raíces para la implementación: las funciones de una red colaborativa en un programa de educación ambiental al sur de Chile. *Revista Luna Azul*, *50*, 174-196.

Sabogal, J. y Hurtado, E. (2008). Elementos del concepto racionalidad ambiental. *Investigación y Reflexión*, *16*(2), 117-132.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).

Sauvé, L. (2004). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. En *Reflexiones sobre educación ambiental II: artículos publicados en la Carpeta Informativa del CENEAM 2000-2006* (pp. 129-231). Organismo Autónomo Parques Nacionales Ministerio de Medio Ambiente.

Souza Silva, S. H. y Alves, A. (2020). Ética e educação ambiental no contexto de crise das sociedades modernas. *Prometeus: Filosofia Em Revista*, *11*(34), 37-53.

Stables, A. y Bishop, K. (2001). Weak and strong conceptions of environmental literacy: implications for environmental education. *Environmental Education Research*, *7*(1), 89-97.

Tréllez, E. (2015). *Educación ambiental comunitaria en América Latina*. Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe, Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA).

Tréllez, E. y Wilches, G. (2006). *Educación para un futuro sostenible en América Latina y el Caribe*. https://catalogosiidca.csuca.org/Record/UCR.000090509

Tovar-Gálvez, J. (2013). Pedagogía ambiental y didáctica ambiental como fundamentos del currículo para la formación ambiental. *Revista Brasileira de Educação*, *18*(55), 877-898.

Tovar-Gálvez, J. (2017). Pedagogía ambiental y didáctica ambiental: tendencias en la educación superior. *Revista Brasileira de Educação*, *22*, 519-538.

Vargas, R. (2008). Elementos para la consideración de una ética ambiental. *Revista Espiga*, *8*(16), 161-188.

Wilson, E. (1980). *Consiliencia*. Galaxia Gutenberg.

Wilson, E. (1998). *Consilience: la unidad del conocimiento*. Galaxia Gutenberg.

Capítulo 14. La educación ética en Colombia: tiempos y espacios para prácticas de estudio de la ética

Jairo Jiménez
Luis Alejandro Baquero Garzón

¿A qué nos referimos con la educación ética? El propósito de este capítulo es proponer distinciones y coincidencias cuando nos referimos a la educación ética y moral, evadiendo de manera intencional una concepción única que las contenga, aunque sí estableciendo un énfasis particular en el sentido práctico de su ejercicio. El análisis histórico de ideas y prácticas permite determinar una relación entre los preceptos morales y su educación con las condiciones e imposiciones políticas, religiosas y sociales de diferentes épocas. Luego, bajo similares condiciones de análisis, se presenta un breve contexto histórico de la enseñanza de la ética y la moral en Colombia. Visto desde este punto de vista, la educación ética se establece como un marco moral que es instruido, aprendido y sustentado, principalmente, en la imagen del ciudadano ideal, que varía según cada momento histórico. Esta postura, en alguna medida, ha cambiado desde la Constitución de 1991 y de las varias reformas educativas que han surgido desde entonces. Este análisis permitió, en la parte final, plantear la idea de tiempos y espacios para prácticas de estudio de la ética. Esta propuesta está sustentada en dos aspectos que consideramos esenciales para el surgimiento de lo que denominamos *eventos de estudio de la ética*. Por una parte, la escuela y su capacidad para ofrecer *tiempo libre*. Aquí se desarrollan dos nociones necesarias: la suspensión y la profanación. Por otra parte, el profesor y su capacidad para movilizar las posibilidades de la escuela. Consideramos que estos aspectos, aunque teóricos en su fundamentación, son esenciales para las prácticas de formación ética que nos vinculan como comunidad.

* Para citar este capítulo: http://doi.org/10.51573/Andes.9789587985085.9789587985092.14

La ética y la moral

La ética ha sido un asunto de permanente reflexión en Occidente. No obstante, resulta común encontrar confusiones en torno a la definición misma del concepto y, sobre todo, a las implicaciones que tiene en la configuración de las subjetividades, en particular en el campo educativo.

De acuerdo con Foucault (1984), la ética es el modo por medio del cual el sujeto se relaciona consigo mismo para asimilar un corpus (código) o práctica moral; en definitiva, una forma de vivir lo que considera verdadero. Por ejemplo, el religioso medieval que, de manera cotidiana y deliberada, practicaba los ejercicios espirituales de san Ignacio de Loyola para vivir la vida desde una ética cristiana. La configuración de un sujeto ético requiere de prácticas que el individuo realiza sobre sí mismo, que permiten:

> efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier otra forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (Foucault, 1990 p. 48)[1]

En este sentido, la ética tiene la forma del ejercicio: se practica y se modela permanentemente, para lograr ser lo que se quiere ser. El ejercicio se comprende como "cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independientemente de que se declare o no se declare como ejercicio" (Sloterdijk, 2012, p. 17).

Hay diferentes éticas en los repertorios culturales de Occidente: la ética cristiana ortodoxa, la ética de la sostenibilidad, la ética de la muerte, la ética de la felicidad, entre muchas otras posibilidades que hablan sobre la multiplicidad de formas de ser, sentir y vivir el mundo.

La constitución ética de sí mismo se concentra en cuatro elementos (Sáenz Obregón, 2014). El primero es la sustancia ética, que hace referencia a la parte del sujeto sobre la cual se realiza el ejercicio; por ejemplo, actuar sobre las

[1] Estas estrategias son lo que Michel Foucault denominó *prácticas de sí*.

emociones o los deseos, para lograr un fin moral. El segundo elemento es los modos de sujeción, esto es, la forma en la que los individuos son conducidos a emprender las prácticas (obligándolos, atemorizándolos, convenciéndolos, etc.). El tercer elemento son las formas de elaboración del trabajo ético, es decir, los medios o técnicas para actuar sobre sí. Finalmente, el último elemento se refiere a los fines de las prácticas: la teleología del sujeto, que enmarca lo que puede esperarse de la práctica misma desde la racionalidad del practicante.

La ética no constituye algo necesariamente bueno. Mientras que estas comprensiones de lo bueno y lo malo, lo deseable e indeseable, responden más a atributos del discurso moral, lo que hay detrás de la ética es la conciencia sobre sí mismo, sobre las razones por las cuales actuamos. Ahora bien, la ética es entendida también como un proceso de constitución del sí mismo, en tanto sujeto moral (Foucault, 2005a); la moral puede entenderse como:

> por un lado, un conjunto de valores y reglas que son propuestos a los individuos y a los grupos, de manera más o menos explícita, por diferentes aparatos prescriptivos (la familia, las instituciones educativas, las iglesias, etc.). Por otro lado, se puede entender por "moral" los comportamientos morales de los individuos en la medida en que se adecuan o no a las reglas y valores que les son propuestos. (Castro, 2004, p. 190)

Dentro de las cuestiones morales que han ocupado los manuales, se destacan dos preguntas centrales (Camps, 2013). La primera es: ¿cómo llevar una buena vida?; y la segunda: ¿cómo regular la vida en común, preservando al mismo tiempo la autonomía de los individuos? La primera pregunta señala el foco moral de la realización de la vida; por su parte, la segunda orienta la necesidad de establecer reglas prescriptivas que pauten la convivencia en las sociedades.

Es muy común ver cómo se asocia la moral con una confesión religiosa particular. Por lo general, en Occidente, dada la influencia del pensamiento cristiano, se ha asociado la moralidad con este marco prescriptivo; sin embargo, de la misma manera que con la ética, no existe una única moral. Por el contrario, en el mundo contemporáneo hay una pluralidad de marcos normativos que otorgan significación a la existencia de los individuos del siglo XXI.

En este punto, es fundamental comprender que la moral es el marco de verdad que le da sentido a las prácticas, mientras que la ética es la forma en la que

esa verdad se incorpora deliberadamente en el modo de vivir de cada individuo. No hay construcción del sujeto moral sin "modos de subjetivación y sin una ascética o prácticas de sí que los apoyen" (Foucault, 1986, p. 29).

Relación entre educación y ética

Evidentemente, plantearse la cuestión de llevar una vida ética implica un nivel de formación de sí mismo o de otros, que orienta cómo hacerlo; en definitiva, una relación entre la ética y la educación. Esta relación plantea una pregunta fundamental sobre el sentido de la educación. El acto educativo es necesariamente un ejercicio ético. Lo anterior se expresa de diversas maneras. Primero, a través de procesos de formación intencionados, que buscan que las personas aprendan alguna forma de vida mediante ejercicios que permiten interiorizar un corpus de verdad. La segunda es la dimensión ética de cualquier proceso educativo. Cualquier escenario formativo deliberado establece una manera de relación del sujeto consigo mismo y con los demás. Desde esta perspectiva, tal y como lo mencionan Tamayo y Martínez (1994), todo proyecto educativo es un proyecto ético. Por ejemplo, una educación para la libertad y la democracia requiere de una ética como práctica de libertad, mientras que una educación para la obediencia se fundamenta en éticas de la autovigilancia y la escucha.

A lo largo de los siglos, distintos manuales han intentado dar respuestas a las cuestiones morales planteadas, para asimilar desde ejercicios específicos unas ciertas éticas de la vida. El nivel de formalización de estos preceptos morales ha cambiado, y los espacios de formación se han diversificado, en el marco de la consolidación de la institución eclesiástica y las instituciones modernas de la familia y la escuela.

En la Antigüedad, bajo la idea de la *paideia*, los griegos y las prácticas filosóficas helenísticas produjeron un amplio acervo de conocimiento en torno a los escenarios de formación ética de los sujetos. El principio de "llevar una buena vida" pasaba por la búsqueda vital de encontrar la virtud y la verdad, mediante prácticas cotidianas con un alto contenido filosófico, las cuales planteaban lo que se ha denominado una *estética de la existencia*: hacer de la vida una auténtica obra de arte a partir del *cuidado de sí y de los otros*.

El cuidado de sí en el mundo grecorromano podría definirse como "el modo en que la libertad individual —o la libertad cívica, hasta cierto punto— se ha

reflexionado como ética" (Foucault, 1999, p. 396), con el fin de procurarse a sí mismo y a los demás ciudadanos "una buena vida" y evitar ser esclavos de sí mismos. Lo anterior implicaba tener un alto uso de la razón para valorar las decisiones cotidianas y personales.

Estas prácticas pasan por un cierto ascetismo, que consiste en actuar sobre sí mismo por medio de una serie de técnicas, desde una lógica orientada en la consolidación de una *sabiduría práctica* (*phronesis*), que permita resolver problemas cotidianos. Algunas de las más estudiadas por Foucault (1999, 2012, 2014) son el examen de conciencia, la escritura de sí, la anacoresis, entre otras formas que hablan de una educación para la vida, en las que se resaltan estructuras dialógicas, donde el consejo y la amistad entre maestro y discípulo fueron usados para abordar temas como el amor, la muerte, la política, los deseos y muchos otros aspectos que fueron objeto de estas filosofías de vida[2].

Tal y como lo señala Foucault (1999), el cuidado de sí puede remitir a una relación entre los procesos de liberación y una determinada "ética de la libertad" (p. 394). De acuerdo con este pensador francés, dicha relación en el mundo grecorromano permite establecer una reflexividad permanente frente a las relaciones de poder, los saberes y los discursos que pretenden configurar las subjetividades, que resulta más importante que los mismos procesos de liberación. Estos cambios macroestructurales propiciados por las revoluciones, por ejemplo, deben estar acompañados por prácticas de libertad generalizadas, las cuales posibiliten "definir formas válidas y aceptables tanto de su existencia como de la sociedad política" (395). En este contexto, las prácticas del cuidado de sí y de los otros constituyen un aporte para pensar escenarios de formación desde una dimensión de la ética de la libertad.

Con la llegada del cristianismo institucional, se posiciona una moral que plantea una ética basada en la obediencia, con sus respectivos procesos de formación. De acuerdo con Sáenz Obregón (2014), esta forma de relación consigo mismo se ve cristalizada en la *renuncia de sí*[3], a través de ejercicios de

[2] Al respecto, resultan ilustrativos los textos de Séneca "Cartas a Lucilio", de Epicteto "Manual para una vida feliz" y las "Meditaciones" de Marco Aurelio.

[3] Los textos "La imitación de Cristo" de Thomas Kempis (2017) y "Los ejercicios espirituales" de san Ignacio de Loyola (1952) presentan recomendaciones detalladas sobre cómo asimilar el corpus de la moral cristiana en la vida cotidiana.

intensificación del temor, la sumisión a la Iglesia y la gratitud a Dios, en las que hay una constante vigilancia (propia y de los demás) y una lucha permanente con las tentaciones, las emociones y los placeres de la vida mundana; desde la ética de la obediencia cristiana, "actuar de manera virtuosa sobre sí implicaba un alejamiento de un mundo corrupto" (p. 39).

Siguiendo a Tamayo y Martínez (1994), el posicionamiento de la moral cristiana institucional marca la consolidación de éticas basadas en un logos exterior, que distancia la verdad del individuo y lo sitúa en un dogma externo. Gran parte de las instituciones modernas (Estado, ciencia, escuela) se fundamentan en cuerpos de saber ajenos a la experiencia cotidiana del individuo, que suponen formas de relacionarse consigo mismo, a través de la obediencia a prescripciones externas de la ley, la religión y la ciencia. Desde estas éticas, el sujeto no sabe nada sobre sí mismo y necesita de las instituciones para que le digan qué hacer con su existencia. En términos estrictamente educativos, desde esta ética de la obediencia:

> el maestro habla desde la verdad, el logos está afuera en el dogma. El discípulo no pregunta, escucha, permanece silencioso. La condición para adquirir la verdad es el arte de escuchar [...] educar para la obediencia, para el conocimiento y el reconocimiento de la autoridad en el orden del pensamiento, de la interacción social y en la política, ha sido un ejercicio legitimador del poder y del saber que constriñe el deseo, instaura la sumisión y el reconocimiento de la jerarquía entre los hombres como naturalmente dada o divinamente recibida. (Tamayo y Martínez, 1994, p. 31)

Durante la baja Edad Media y en los albores del Renacimiento emergieron una serie de prácticas asociadas a formas heterodoxas del cristianismo o propuestas éticas relacionadas con el humanismo, las cuales plantearon nuevos escenarios entre la obediencia y la autocreación. En el primer caso, lo que Sáenz Obregón (2014) ha denominado los *magos renacentistas*, quienes a partir de concepciones místicas sobre la idea de dios realizaron exploraciones en el mundo concreto para acercarse al conocimiento de la divinidad, mediante el uso de la razón y la intuición. Nuevamente, en la ética de la creación de los magos renacentistas el logos es interno, y la verdad sobre los seres humanos y la realidad le pertenece al sujeto.

Estas prácticas de autocreación inauguraron en Occidente un mecanismo de configuración de subjetividades que tiene como principal elemento el uso de la razón, la voluntad y la intuición (creatividad), como un agente ético de creación de sí mismo (Baquero, 2014). Este modelo ético plantea la creación y el perfeccionamiento de sí, por medio del ejercicio constante de la ciencia y las artes como forma de "conocimiento total" de la naturaleza y de dios, y se ha cultivado en diferentes momentos de la historia moderna. En particular, las propuestas teóricas del idealismo alemán y el romanticismo del siglo XVIII formularon unir la razón y la intuición en un mismo proyecto para el desarrollo de los individuos, específicamente al revalorar el papel del arte como forma de conocimiento sobre lo humano. Como lo menciona Baquero (2013), "tanto para los idealistas alemanes como para los románticos en general, la estructuración de un principio orgánico de la realidad constituía un acto de liberación que reivindicaba el papel de la intuición sin desconocer la razón" (p. 4).

En el siglo XX se perciben dos líneas claras del desarrollo de la creatividad como práctica de sí. Ambas proponen, en términos generales, la posibilidad de la emancipación de la creatividad del campo del arte. La primera es la heredera de la tradición voluntad-intuición-razón para el autoconocimiento y la liberación (línea fuerte en la elaboración de prácticas de resistencia en Occidente); la otra línea es aquella influenciada por los estudios en psicología cognitiva, que a lo largo del siglo se propusieron desentrañar el funcionamiento de la mente, con la promesa de hacer a los individuos más creativos. Esta línea científica del desarrollo conceptual de la creatividad propició, en la segunda mitad del siglo XX, y aún más fuerte en la década de los noventa, la aparición de verdaderos manuales y compendios de prácticas de sí ligados a la autoayuda, creados con el fin de alcanzar mayores niveles de pensamiento creativo y, con ello, mejorar la calidad de vida de cada uno de los "usuarios". Esta línea, a comienzos del siglo XXI, viene respaldada por avances en el saber de la neurociencia.

En el campo educativo, la ética de la creatividad ha estado cerca de propuestas formativas que propenden a una comprensión holística de la realidad y una incorporación directa de prácticas artísticas en los modelos pedagógicos. A finales del siglo XX y comienzos del XXI, estas éticas de la creatividad han estado en el centro de la innovación educativa, con diferentes fines ético-políticos (Baquero, 2013).

Por su parte, la propuesta renacentista de la espiritualización de la realidad fue cediendo ante la dupla heredera de la tradición del cristianismo institucional razón-voluntad y, con esto, a las pretensiones del proyecto civilizador iniciado en el siglo XVI por el humanismo. Según Sáenz Obregón (2014), "en la institucionalización cristiana y civilizada de la vida a partir del siglo XVI triunfó la modesta prudencia de la obediencia sobre la imaginación creadora" (p. 48).

Este acontecimiento marca la ética hegemónica en Occidente y, en gran medida, atraviesa la mayoría de las instituciones modernas. En particular, el papel de los compendios de "buenas maneras" y los manuales pedagógicos surgieron como estrategias para la formación y configuran las opciones éticas de las sociedades modernas occidentales. La pedagogía se constituye en la disciplina para la conducción de sí mismo y de los otros, orientada hacia un fin colectivo de la humanidad. Desde esta perspectiva, la pedagogía es una disciplina moderna que buscar establecer ciertas maneras de relacionarse consigo mismo: una determinada ética, que va más allá de una dimensión epistemológica y se sitúa en la lógica de "consolidar preceptos fundamentales para gobernar la vida individual y colectiva en los diferentes momentos de nuestras sociedades occidentales" (Marín y Noguera, 2017, p. 843).

La enseñanza de la ética y la moral en Colombia

Una de las grandes dificultades que ha tenido la enseñanza de la ética es su carácter particular dentro de la educación. En muchos sentidos, no es un conocimiento estático que pueda enseñarse y entenderse solo desde la teoría, aunque su estudio teórico es fundamental para comprender su importancia en las sociedades humanas. Asimismo, es un conocimiento que cambia frecuentemente e incorpora cierta incertidumbre, que surge de la relación entre el individuo y el contexto en el que vive. Esto supone una construcción ética del sujeto en relación con la sociedad y el mundo que lo rodea, la cual no siempre es tenida en cuenta en la enseñanza escolar. En contraste, en Colombia su enseñanza se ha enfocado principalmente en preceptos morales (educación moral), que buscan transmitir valores, comportamientos y posturas específicas que son importantes en un momento histórico.

Una fuente esencial para describir la enseñanza moral en Colombia es el trabajo de Carlos Botero (2005), "La formación de valores en la historia de la

educación colombiana". Botero inicia su estudio con la época de la Colonia y destaca la marcada influencia de la religión católica en la enseñanza general, principalmente dirigida por comunidades religiosas, como jesuitas, franciscanos y dominicos. Los valores predominantes en la enseñanza fueron la obediencia, la sumisión, la austeridad y la resignación, elementos propios de la moral hegemónica de Occidente del cristianismo institucional. En este contexto, es interesante señalar la importancia de la enseñanza de esos valores según las necesidades de la Corona española y la utilidad del dogma católico para mantener el control en la naciente sociedad del Nuevo Reino de Granada. La moral del cristianismo institucional se materializó con la ética de la obediencia, pautada por prácticas de autovigilancia.

Esta influencia se mantuvo durante siglos, hasta que nuevos sentimientos e idearios de libertad, igualdad y justicia comenzaron a introducirse y emerger como un nuevo sentido identitario de las colonias americanas. Es justamente entre 1820 y 1840 cuando el modelo napoleónico, basado en ideas de la Ilustración francesa, se vinculó a un movimiento social que fundamentó las reacciones independistas de la época y el establecimiento de los subsiguientes gobiernos republicanos. Los espacios educativos, por lo tanto, comenzaron a formar parte de estrategias de afianzamiento de estas nuevas ideas y de modelos del individuo y la sociedad. Si bien las comunidades religiosas continuaron influyendo en la educación moral durante este periodo, la llegada de profesores particulares provenientes de Europa permitió la introducción de nuevos modelos de enseñanza (Suárez González *et al*., 2012).

En particular, durante esta época se destaca la adopción del utilitarismo inglés (benthamismo), que marcó un punto de quiebre con los valores enseñados por la tradición hispánica. De acuerdo con Piñeres (2011), los principios de Bentham proponían una postura utilitarista que discrepaba de los valores y sentimientos morales, así como ideas éticas y concepciones del Estado y su administración, que estaban arraigados en la naciente sociedad neogranadina de la época; en esa disputa, "se enfrentó la moral católica a la moral utilitarista y [...] se pusieron en juego, además de problemas ético-morales, distintas concepciones antropológicas" (p. 15).

La prevalencia de una ética utilitarista en la educación plantea que "las acciones son correctas en la medida en que tienden a promover la felicidad, malas

si tienden a producir lo contrario de felicidad. Por felicidad se entiende el placer y la ausencia de dolor, la infelicidad, el dolor y la privación del placer" (Mill, 1984, p. 60). Esta ética utilitarista pone en el centro las ideas de hombre moderno y racionalista impulsadas por la Ilustración.

El periodo entre 1840 y 1920, por otra parte, fue determinado por el movimiento de la Regeneración. Según Botero (2005), la educación comenzó a entenderse como una función pública que establecía la formación en valores, nuevamente, con base en los dogmas y la moral de la religión católica. Si bien en 1870 se ordenó por decreto que la educación primaria pública fuera gratuita, obligatoria y laica, esta reforma duró poco (Duarte Agudelo, 2003). Bajo el amparo de la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887, se impuso la obligatoriedad de la enseñanza de la religión católica y se dio potestad para que desde la Iglesia se ejerciera la supervisión de docentes y textos educativos. La educación primaria nuevamente dejó de ser obligatoria, aunque se mantuvo su gratuidad.

Asimismo, con los inicios de una época industrial, la formación de obreros, nos indica Botero (2005), requería de una instrucción en "obediencia y disciplina", que se fundamentó en la pedagogía católica de "pedagogizar el cuerpo y el alma" (p. 3). Igualmente, es importante contextualizar la situación de las mujeres en un momento histórico en el que la Constitución del país definía que eran ciudadanos solo "los granadinos varones" (Constitución de la República de Nueva Granada, 1843). Tal como lo plantea Hernández Vega (2010), bajo un enfoque pragmático, desde el Ministerio de Instrucción Pública, la escolaridad femenina "pasó a ser más compleja y diferencial; la institución escolar se convirtió en el espacio para educar, capacitar y reforzar la estratificación social" (pp. 120-121). En el caso de las niñas pobres, por ejemplo, la moral cristiana y la preparación para desempeñar un oficio se convirtieron en estrategias "para que los sectores de escasos recursos se mantuvieran dentro de los márgenes considerados propios del orden social" (p. 125).

En términos generales, la enseñanza ética y moral hasta este punto estuvo motivada por unas necesidades claramente definidas por las instituciones en el poder, durante cada momento histórico (la Corona española, los líderes de las nuevas repúblicas, la Iglesia católica). Con la breve excepción del periodo 1820-1840, las orientaciones éticas estaban guiadas a la instrucción de los valores propuestos por la doctrina católica. La formación ética, por lo tanto, era de muchas

maneras una formación religiosa que se afianzaba en los intereses de la sociedad de la época, donde propósitos políticos, económicos, morales y educativos se entrelazaban coherentemente. Sin embargo, justo con la apertura a las filosofías europeas se presentó una perspectiva diferente del individuo en la sociedad y surgió una nueva gama de valores que difieren de la obediencia y la sumisión. Si bien el movimiento de Regeneración contrarrestó las ideas liberales que se introdujeron, principalmente del pensamiento francés y del modelo inglés, no pudo suprimir el sentido individualista que resurgió luego de 1920.

El periodo de 1920 a 1960 estuvo marcado por nuevas dinámicas sociales en el país y por la apertura a corrientes pedagógicas que invitaban a una mayor experimentación educativa e incentivaban independencia y confianza. Filosofías educativas de Europa y Norteamérica comenzaron a incorporarse en las prácticas educativas; entre ellas se destacan las ideas de Ovidio Decroly, John Dewey y María Montessori (Suárez González *et al*., 2012). Lo interesante de la integración de estas filosofías educativas en el país, para nuestro caso, es el cambio de postura sobre la enseñanza ética y moral. La experiencia educativa y la socialización comenzaron a tomar importancia en la construcción ética de los individuos. Asimismo, se planteó una autonomía del individuo para tomar acciones frente a la incertidumbre de las situaciones que requieren de una postura ética. A nivel gubernamental, se empezaron a tomar algunas decisiones para reformar el sistema educativo. La Ley 56 de 1927, por ejemplo, decretó la obligatoriedad de la educación primaria del país y redujo la intervención del Gobierno en la enseñanza (Ramírez y Téllez, 2006). La influencia de la Iglesia católica comenzó a disminuir con esta y otras leyes, que flexibilizaron las regulaciones establecidas en el Concordato de 1887.

La visita de Ovidio Decroly a Colombia durante esta época representa la apertura de algunos sectores por nuevas ideas educativas, en especial la pedagogía activa, y por el cambio hacia una moral laica. Pero, de igual forma, la respuesta de algunos sectores de la Iglesia en contra de sus ideas educativas y su postura religiosa, la cual, según el arzobispo de Bogotá de la época, "propugnaba por la educación pública en manos del Estado, la coeducación de los sexos, la tolerancia religiosa y el antidogmatismo", nos demuestra que la educación en el país aún estaba fuertemente vinculada a la tradición católica y no fue fácil la transición a una pedagogía no dogmática (Londoño Ramos, 2001, p. 138). El surgimiento de

proyectos educativos como el Gimnasio Moderno indican un interés por innovar los procesos de enseñanza, principalmente en ciencias, técnica y artes, aunque conservando los principios morales de la enseñanza de la religión católica (Botero, 2005).

En gran medida, la formación ética y moral de finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX tomó elementos de la ética de la obediencia en directas alusiones a espacios y tiempos católicos (monasterios e iglesias), así como a una matriz de socialización propia del proceso humanista-civilizador, que combinaba referentes morales del uso de la razón, para "ser mejores", con prácticas de autovigilancia y disciplinamiento de los cuerpos y las almas. Los discursos eugenésicos de mejoramiento de la raza plantearon otros escenarios de formación ética, en los que el Estado y la Iglesia tuvieron una activa participación. Las fábricas, los barrios, las familias y las escuelas fueron espacios donde se dieron intentos por definir la relación consigo mismo y con los otros a partir de prácticas civilizadoras del *Manual de urbanidad y buenas maneras*, de Carreño, y *el Catecismo de la doctrina cristiana*, del padre Astete, por dar algunos ejemplos emblemáticos.

A principios de la década de los cincuenta del siglo pasado, la educación en Colombia ingresó a un proceso de planificación. Bajo la influencia de modelos de diagnóstico elaborados por misiones extranjeras (Misión Currie, Misión Lebret, Organización Internacional del Trabajo, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], entre otras), se comenzaron a evaluar aspectos del sector educativo como la cobertura, la calidad, las condiciones, las desigualdades y la capacitación de docentes (Ramírez y Téllez, 2006). Estos ejercicios conllevaron la realización de planes de desarrollo educativos concretos; en especial, se destaca la creación del primer plan quinquenal de educación en 1957, mediante la igualmente recién creada Oficina Sectorial de Planeación Educativa, con el apoyo de la Unesco. Lo interesante de este cambio es un enfoque más "racional", encaminado a procesos de desarrollo económico; asimismo, se introdujo un interés en el desarrollo de conductas, habilidades y destrezas, las cuales se vinculan a un énfasis curricular diseñado por expertos en disciplinas ajenas a las pedagógicas (economistas, administradores, ingenieros y psicólogos) (Martínez Boom *et al.*, 1988).

Esta nueva mirada a la educación abrió el camino para la introducción de la tecnología educativa en los años setenta de la década pasada. La concepción de

la educación se tornó hacia un énfasis productivo, que, de acuerdo con Martínez Boom *et al.* (1988), estableció las orientaciones de una práctica institucional "cuya naturaleza fundamental será la de afinar las relaciones entre la escuela y la producción [...] introduciendo dentro de la educación el mecanismo de la instrucción y el adiestramiento, base para el desarrollo empresarial, industrial y agrícola" (p. 18). En este contexto, empezaron a aparecer discursos de formación ética asociados a prácticas de gestión empresarial. El discurso de la ética progresivamente fue asemejándose a los que Foucault denomina el *hombre-empresa*: gestionarse a sí mismo como la administración de un negocio constituye un desplazamiento de discurso que se amalgamó con discursos hegemónicos orientados por la ética católica y la ética humanista-civilizatoria.

Aunque hay varios aspectos por destacar entre las décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado, como los esfuerzos en la descentralización de la educación, la implementación de la Escuela Nueva, el Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación y el Movimiento Pedagógico, nuestro interés es ahondar en aspectos clave de la educación ética y moral. En ese sentido, preferimos adelantarnos a la Constitución de 1991 y describir su efecto en la educación del país.

La Constitución Política de 1991, a partir de sus postulados, incentivó una serie de reformas y acciones en el sistema educativo colombiano, que directamente tuvieron impacto en las prácticas educativas, en general, y en la enseñanza de la ética, en particular. Dos aspectos son esenciales para entender ese impacto. El primero es el sentido práctico de la Constitución, que sitúa al ciudadano como un sujeto político en comunidad, quien tiene la capacidad y responsabilidad de construir el Estado y la Nación; en ese orden, la "Constitución es ante todo una promesa de futuro y no la consagración de lo existente" (Ministerio de Educación Nacional, 1998a). El segundo aspecto, directamente vinculado con el anterior, es la definición de Colombia como un Estado social de derecho, que se funda "en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general" (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 1.°). De este postulado se desprende el principio fundamental de igualdad, así como los derechos, garantías y deberes que establecen el marco de una ética civil compartida por todos los ciudadanos.

Las formas y el énfasis de esos postulados, asimismo, fundamentaron cambios singulares en la legislación educativa y, en especial, en la educación ética y

moral y en la normatividad sobre convivencia. Al respecto, se comenzó a concebir la educación ética y moral como un ejercicio conjunto que se construye en comunidad, a diferencia de las propuestas anteriores que establecían la moral y la ética en las escuelas como directrices que debían aprenderse y obedecerse. De esta manera, se intuye una compatibilidad entre el cuidado del otro con el cuidado de sí mismo; en otras palabras, se concibe el interés general como una dimensión en la que el bienestar individual (respeto, formación, bienestar, derechos y deberes) se construye juntamente con el bienestar social. De igual forma, el sentido igualitario de la Constitución permite aceptar que no hay una sola visión moral del mundo; más que un propósito abstracto, la construcción ética y moral es un empeño práctico, que vincula la diversidad social, étnica, religiosa y sexual de todos los ciudadanos.

En este contexto social y político surgió la Ley 115 de 1994, que reglamenta la Ley General de Educación; en esta se le da énfasis a la formación en los derechos humanos y principios democráticos, así como a la formación en la "convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad" (art. 5.°). Además, esta ley estipula la educación ética y en valores humanos como área obligatoria curricular en la educación básica y media, y se incluye entre los objetivos generales y específicos la formación social, ética, moral y de convivencia. El espíritu y la importancia de esta ley, para los propósitos de esta sección, se encarna en dos acciones puntuales que deseamos reseñar. Por una parte, se desarrollaron los lineamientos curriculares en educación ética y valores humanos. Por otra parte, se crearon los manuales de convivencia escolar y se estipuló la obligatoriedad de su expedición y uso en los colegios.

Con respecto a los lineamientos, es importante señalar que el punto de partida de sus autores fue: "todo acto educativo encierra un comportamiento ético, toda educación es ética y toda educación es un acto político, no solo por el ejercicio formativo en sí mismo, sino por sus consecuencias" (Ministerio de Educación Nacional, 1998b). Ciertamente, como lo plantean los autores, la práctica educativa establece una postura ética que excede las enseñanzas teóricas y que, igualmente, trasciende los límites físicos y temporales de la escuela. Asimismo, requiere de una forma diferente de enseñanza/aprendizaje/estudio, la cual implica ejercicios de socialización, libertad, autocrítica, reinterpretación y, en gran medida, una forma de entender y relacionarse con los demás. Consideramos que estos lineamientos son un gran aporte en la concepción de una

educación ética en el país, y que aún está pendiente la operacionalización práctica de estos principios fundamentales.

Por otra parte, los manuales de convivencia, aunque nacieron en el mismo contexto, en la práctica se establecen como formas de gobierno de la vida de los estudiantes. En su estudio sobre los manuales de convivencia, Sáenz Obregón y Vladimir Ariza (2013) analizan el énfasis de los manuales sobre cinco dimensiones de interés: (1) la gubernamentalización de la libertad (derechos y límites); (2) los procedimientos para abordar conflictos escolares e incentivar pactos de convivencia; (3) las prácticas disciplinares de conducta, apariencia física y la regulación de la sexualidad; (4) la psicologización, medicalización y criminalización; y (5) el control de los estudiantes por fuera de la escuela.

Sus principales conclusiones apuntan a la configuración de nuevos "dispositivos contemporáneos de gobierno de los individuos y de la población", que no se limitan a organizar las prácticas internas de las escuelas, sino que imponen una forma de gobierno que "se apropia, traduce e intensifica formas de gobierno 'del afuera' y que también 'exterioriza' sus formas de gobierno" (p. 356). Lo que resulta problemático luego de ese análisis es entender la realidad práctica de los manuales de convivencia, en particular dentro del contexto educativo que surgió desde la Constitución de 1991 y que se indica con claridad en la Ley General de Educación de 1994. Al fin y al cabo, la libertad se postula como una condición ontológica para la ética, pero al mismo tiempo se pone en práctica en espacios fuertemente controlados, los cuales, sin ninguna duda, restringen las posibilidades de construir posturas éticas frente a sí mismo y los demás.

A pesar de contar con discursos generales que apelan a principios liberales, que eventualmente permitirían la formación en diversas éticas desde una lógica de libertad y autonomía, en la práctica se aprecian vestigios de la ética de la obediencia, la humanista-civilizatoria y, ahora, la ética de la gestión, que impiden alcanzar procesos de formación ética que propendan a escenarios de desarrollo holístico e integral, con posibilidades de fortalecimiento de la convivencia desde lógicas no restrictivas-policivas.

Uno de los grandes problemas de la ética en el siglo XXI tiene que ver con la caída de los grandes relatos que daban sentido a la vida de las personas. Parte de los retos de la enseñanza de la ética implica situar escenarios de verdad, que conecten con las realidades de los estudiantes y que, realmente, generen

la necesidad de ejercitarse espiritual, física o mentalmente, para tener "una buena vida" y "lograr convivir en sociedad". Una de las apuestas centrales frente a la comprensión de las prácticas de sí contemporáneas muestra cómo hay una emergencia de contextos de significado por fuera de escenarios escolares, donde la ética parece materializarse en el yoga (Ramírez, 2014) o las prácticas artísticas (Baquero, 2014).

Ahora bien, la pérdida de estos relatos, mayoritariamente asociados a una moral única, universal, inmutable y homogénea, brinda la oportunidad de trascender la ética supeditada al marco normativo-cultural hacia formas más genuinas de una ética como práctica de la libertad, que sitúa a los individuos como sujetos reflexivos capaces de definir la manera en que quieren vivir sus propias vidas.

Nuestra propuesta, fundamentada en el breve y muy posiblemente imperfecto contexto histórico presentado, no busca proponer una forma correcta de enseñar la ética y la moral en los espacios educativos. En nuestra opinión, la ética no es un tema por ser enseñado; más bien, es una forma de vida que puede ser estudiada, construida y practicada en comunidad. En ese sentido, los retos y las dificultades que se vislumbran entre los intentos históricos de inculcar comportamientos adecuados y necesarios en los estudiantes, al igual que de transformar la escuela en espacios que gobiernan las acciones de los estudiantes dentro y fuera de sus límites físicos, nos impulsan a formular una idea de espacios y tiempos escolares para el estudio de la ética.

Nuestra postura es que la escuela debe ser un espacio y tiempo público por excelencia, es decir, donde sea posible transgredir los límites de los regímenes gubernamentales y, asimismo, donde puedan emerger nuevas experiencias de estudio a partir de la profanación del carácter autoritario y utilitario de sus contenidos y procesos de instrucción (Masschelein, 2006). Esos eventos escolares, que llamaremos *eventos de estudio*, están estrechamente vinculados por un lenguaje y una actitud específicos, que desarrollaremos en la siguiente sección y que consideramos esenciales para la educación ética en las escuelas.

Tiempos y espacios de estudio de la ética

Nuestro punto de partida es la presentación de las ideas de Klaus Mollenhauer (2014) y su relación con las prácticas educativas que deseamos proponer;

especialmente, su postura sobre la formación (*bildung*), como una "forma de ser" construida entre nuevas y viejas generaciones que comparten un mundo común, intereses y tradiciones, nos parece relevante para hablar sobre la educación ética y moral.

En principio, es necesario indicar que la concepción de *bildung* utilizada por Mollenhauer difiere de otras acepciones más comunes; aunque el término puede asociarse con la noción de *formación* (traducción común), debe separarse radicalmente de nociones contemporáneas de formación que enfatizan en la educación como procesos de desarrollo de habilidades y competencias cuantificables y susceptibles de mejora. La formación o *bildung* de Mollenhauer es más bien una experiencia embebida en un contexto histórico y cultural, que se constituye en relación con figuras educativas (padres, profesores, consejeros, entre otros), las cuales forman parte de eventos educativos de formación del ser.

A pesar de que aquí no es posible desarrollar un análisis detallado de la filosofía educativa de Mollenhauer, y tampoco sería procedente para los intereses de este texto, es ciertamente interesante revisar la relación que establece el autor entre el legado cultural que los adultos desean presentar a las nuevas generaciones y la necesidad de brindar oportunidades para que esas nuevas generaciones construyan un mundo propio y, en esa medida, puedan apropiarse de nuevas formas de actuar e interactuar con el mundo.

Con respecto al primer aspecto, Mollenhauer plantea una correspondencia entre *presentación* y *representación*, las cual se establece en las relaciones educativas con nuevas generaciones. Por una parte, toda interacción con los niños y jóvenes conlleva siempre una *presentación* no intencional de las formas de vida de los adultos; en particular, el lenguaje implica formas y estructuras específicas que en cada caso transmiten una forma peculiar de vida. Asimismo, expresiones que indican algo en particular o que llaman la atención de una cosa o persona (señalar a los padres, indicar un comportamiento incorrecto, poner música o leer un cuento) son ejemplos de la manera en que estas expresiones no solo conllevan un significado y una estructura, sino también una postura sobre lo que es importante —y nuestro deseo— de presentar a las nuevas generaciones. Igualmente, otras acciones que buscan deliberadamente ocultar algunos aspectos de nuestra vida de la cotidianidad de los niños y jóvenes —por ejemplo, aspectos de nuestra sexualidad adulta que se ocultan o niegan; realidades

de injusticia o violencia, que son filtradas o vetadas— ofrecen pistas sobre lo que consideramos adecuado para presentar ante ellos. Lo importante de esta *presentación* de la realidad, que se realiza usualmente de modo no intencional, es que niños y jóvenes están constantemente actuando y respondiendo a estas formas de vida.

Por otra parte, está el ejercicio intencional —educativo— de *representar* el mundo de una manera específica, a partir de formas pedagógicas (libros de texto, materias de estudio, recursos educativos, entre otros) que muestran decisiones educativas sobre lo que es importante del mundo (pasado y presente) y qué debe transmitirse a las nuevas generaciones. En este punto, es interesante el análisis planteado por Mollenhauer (2014) del libro *Orbis sensualium pictus*[4] y la representación del mundo que se plasma en este, en particular la organización que propone Comenius y su indicación de lo que es importante para comunicarse a las nuevas generaciones. Así, en todas las actividades de formación es significativa la manifestación del mundo adulto (la vida y los valores en que se viven) y la normatividad que lo rige. Esto es especialmente evidente en el contexto histórico reseñado en la sección anterior, donde cada etapa descrita revelaba a través de la enseñanza ética y moral una escenificación de los ideales y las expectativas de formación de los individuos, a partir de una selección de imágenes educativas. Como referencia, en nuestra educación moral tenemos el modelo de urbanidad de los siglos XIX y XX (Afanador y Báez, 2015) y los más recientes manuales de convivencia (Sáenz Obregón y Ariza, 2013). La postura educativa, por lo tanto, implica una decisión intencional de seleccionar y diseñar una *representación* del mundo, así como una apuesta por la formación de las nuevas generaciones y por su futuro.

La limitación de estas puestas en escena (presentación y representación), educativamente hablando, es que no toman en consideración la perspectiva del estudiante. Al respecto, Mollenhauer (2014) introduce la importancia de la interioridad de niños y jóvenes (*bildsamkeit*) como una inclinación, un potencial y una posibilidad para interactuar con el mundo adulto; asimismo, destaca la capacidad de esas nuevas generaciones para actuar en el mundo e interactuar con otros, a partir de sus deseos, proyectos y metas. Bajo estas consideraciones,

[4] Véase Comenius (s. f.).

para este autor, la formación de los sujetos está fundamentada principalmente en la producción de significado, que surge de su propia actividad; sin embargo, esa actividad siempre debe estar bajo la responsabilidad de una figura educativa, quien desafía racionalmente y fomenta la acción de niños y jóvenes, pero la acción del educador para este propósito es muy sutil. Así, las principales virtudes de los pedagogos son atender, saber escuchar y observar pacientemente.

Lo que nos interesa en esta postura educativa es tratar de entender la educación ética como una construcción del sujeto, en un camino de formación similar al propuesto por Mollenhauer, donde se establezca la posibilidad de actuar y transformar el mundo, más allá de los límites impuestos por las imágenes seleccionadas; en otras palabras, dar la oportunidad a las nuevas generaciones de crear nuevas historias y, en muchos casos, aceptar los riesgos y la incertidumbre que conlleva este tipo de educación (Biesta, 2016). Aunque las actividades de presentación y representación forman parte necesaria e inevitable en las prácticas educativas, la acción del profesor y las características del evento educativo son centrales para ofrecer posibilidades de estudio de la ética. En particular, vemos en el profesor la capacidad para incentivar ejercicios éticos, bajo las condiciones especiales que brinda la escuela.

Fundamentada en esa concepción de formación, nuestra propuesta se aleja del modelo de enseñanza de ética y moral implementado durante gran parte de la historia educativa del país y postula la posibilidad de generar tiempos y espacios de estudio de la ética. Con base en el trabajo de Jan Masschelein y Marteen Simons (2014) sobre la escuela y su capacidad para ofrecer un tiempo libre, proponemos que es justamente en el espacio y tiempo de la escuela donde es posible un estudio (no enseñanza) de la moral y la ética, que no esté supeditado a las representaciones, necesidades y expectativas sociales, políticas, religiosas y culturales que limiten su ejercicio e impongan su narrativa.

Para elaborar este argumento, es necesario describir qué hace a la escuela algo tan especial. Masschelein y Simons (2014) se remiten al surgimiento de la escuela griega, para indicar que una de sus principales características fue ofrecer un tiempo y un espacio "desvinculado [...] tanto de la sociedad (en griego: *polis*) como del hogar (en griego: *oikos*)" (p. 11). Si bien, tal como indican los autores, la escuela contemporánea ha cambiado, debido a los constantes intentos por restringir ("domesticar") su acción potencialmente innovadora y

revolucionaria, la esencia de la escuela, es decir, su carácter escolar, es la que permite que niños y jóvenes puedan desconectarse del tiempo social, político, familiar y productivo en el que conviven por fuera de ella. Tal vez la descripción más clara de la esencia escolar que formulan los autores puede hallarse en dos de sus conceptos centrales sobre la escuela: *suspensión* y *profanación*.

Por una parte, la *suspensión* propone un acuerdo tácito e indispensable para el surgimiento del tiempo y el espacio escolar; en palabras de Masschelein y Simons (2014), implica tomar "algo (temporalmente)" y "retirarlo de la producción, liberarlo, sacarlo de su contexto de uso normal" (p. 14). Asimismo, plantea una postura particular en la forma en la que está diseñada el aula, en la disposición de sus elementos internos (recursos y mobiliario), en la acción del profesor y en la manera en que este conecta todos los elementos durante el tiempo de clase.

La acción de suspensión, en general, parte de gestos muy sencillos; por ejemplo, la exclamación del profesor "ahora empieza la clase" permite desligar todo aquello externo al tiempo de clase, para centrarse en el estudio de "algo" durante esta. Allí, un libro de Oscar Wilde puede convertirse en "algo" que nos permite estudiar literatura, historia, ética, psicología o, incluso, física, al lanzarlo y dejarlo caer desde diferentes alturas. De igual modo, permite pausar (temporalmente) el pasado (antecedentes) y el futuro (expectativas) de los participantes, para centrar la atención en aquello que está siendo presentado frente a ellos y en lo que suceda durante el tiempo de clase. En pocas palabras, la suspensión que se da en la escuela posibilita la liberación de un tiempo y un espacio de las reglas, expectativas, antecedentes e imposiciones externas y lleva a los estudiantes al tiempo presente, al tiempo de estudio. Así, "la escuela crea igualdad precisamente en la medida en que produce tiempo libre, es decir, en la media en que logra suspender o postergar (temporalmente) el pasado y el futuro, creando así una brecha en el tiempo lineal" (Masschelein y Simons, 2014, p. 16).

Esta idea de suspensión, muy cercana a la lógica formativa de la *anacoresis helenística*, propone la interrupción del juicio de la conciencia, lo que posibilita concentrar la energía orientada a obtener aprendizajes, a encontrar respuestas, a verse a sí mismo. Un alto en el camino en un mundo tan agitado, en una escuela tantas veces normalizada y normatizada, representa una posibilidad ética fundamental.

Por otra parte, la *profanación* plantea acciones particulares que se llevan a cabo durante los momentos de suspensión y nos "remiten a algo desvinculado

del uso regular [...] y por lo tanto algo en el mundo que es accesible para todos y, al mismo tiempo, susceptible de (re)apropiación del sentido" (Masschelein y Simons, 2014, p. 18). Por ende, la escuela se presenta como un espacio y un tiempo de profanación, donde las cosas, conocimientos y destrezas se liberan/suspenden de sus usos comunes y se presentan como "algo común" que reúne a los participantes del evento de estudio.

Al respecto, podríamos considerar que en clase una profesora expone a sus estudiantes el manual de convivencia del colegio, para que, en vez de aprender los comportamientos reseñados en este, se estudien los aspectos sociológicos, históricos y psicológicos que fundamentan sus postulados y, así, entender la estructura que modela el sentido de comunidad que se propone: metanálisis de la norma social, para constituirla en principio ético. Ese tipo de evento permitiría, a su vez, suspender el carácter impositivo del manual, al igual que los sentimientos y preconcepciones de los estudiantes hacia este.

El antagonismo inicial contra la imposición de normas, censuras y sanciones puede dar paso a una conversación entre generaciones, la cual puede resultar en una construcción conjunta del sentido de comunidad escolar. Es importante indicar que los eventos de estudio, tal como se enseñan, no niegan ni desconocen la realidad externa de la escuela; como lo indican Masschelein y Simons (2014), "lo que se aborda en la escuela está arraigado en la sociedad, en lo cotidiano, pero ha sido transformado por actos sencillos y profundos de suspensión y de profanación (temporales)" (p. 18). En este caso, el gesto de la profesora es presentar algo para ser estudiado; sin embargo, estas acciones no siempre son sencillas, requieren de una actitud especial (Jiménez, 2020a) y su resultado puede no ser el esperado. Como lo formula Biesta (2016), la educación tiene que ver con la emancipación y la libertad, así como con la responsabilidad que conlleva tal libertad; en ese orden, todo acto educativo implica siempre un riesgo: un nuevo inicio y la transformación del mundo por las nuevas generaciones.

Y este riesgo debe ser asumido en la generación de espacios de profanación, los cuales plantean escenarios controlados de experimentación para el juego, para la creación. Desde la perspectiva de la ética de la creatividad mencionada, repensar la escuela como un escenario para descubrir, mediante intuición y razón, además de brindar posibilidades éticas diferentes a los estudiantes, donde pueden crear soluciones a los problemas cotidianos con libertad, es erigir la institución en un campo de creación humana, en un laboratorio de prácticas sociales.

De acuerdo con Joseph Beuys (citado en Baquero, 2014), todo proceso de cambio de la materia visible e invisible está descrito por los siguientes conceptos: nacimiento, forma, crisis, renacimiento, forma y crisis; para el artista alemán, cualquier idea tiene un nacimiento, que encuentra una forma particular de concretarse. Al encontrarse por mucho tiempo estática, esta idea entra en crisis y, ante la situación crítica, se hace necesario promover un nuevo proceso de creación (renacimiento), para encontrar nuevas formas en las que se liberan las tensiones presentes.

La formación ética, a partir de este principio plástico de la realidad, implica intencionar escenarios racionales e irracionales para el crecimiento ético. En concreto, el profesor crea una actividad, donde deja un marco a la improvisación de los estudiantes, y al final todos reflexionan sobre lo sucedido[5].

Sin duda, la auténtica formación de sujetos éticos y el ejercicio de prácticas éticas conllevan siempre un riesgo, y consideramos que es necesario para la construcción de comunidades inclusivas. Este riesgo educativo, sin embargo, es compensado por las acciones del educador; los aspectos clave son el cuidado y la atención.

Como se planteó en la primera parte de este capítulo, la educación es necesariamente un ejercicio ético, en particular un ejercicio del cuidado del sí y de los otros. En su acción, el educador es quien puede incentivar una forma específica de educación basada en ese tipo de ejercicios. De acuerdo con Bernard Stiegler (2010), la educación siempre funciona a través del cuidado que uno toma de sí mismo, mediante el cuidado que uno toma de los otros; en ese sentido, el cuidado implica dimensiones colectivas y formativas. Este tipo de relación educativa, por lo tanto, no se fundamenta en la transmisión teórica de conocimientos (*educare*); más bien, se formula como una acción sobre el individuo, a quien se le ofrece una mano para ayudarlo en su construcción como sujeto (*educere*) (Foucault, 2005, p. 134).

Ahora bien, las acciones del educador se manifiestan principalmente en gestos educativos, los cuales, por una parte, llaman la atención de los estudiantes hacia algo que es de interés y que desea compartir con ellos; y, por otra parte, suspenden el tiempo y espacio útil y productivo para producir eventos de

[5] Para profundizar en el modelo de formación beuysiana, véase Baquero (2014).

estudio. De este modo, el cuidado se configura en una forma de prestar atención a sí mismo y a los otros.

La profunda relación entre educación y ética, como se indica en este texto, nos motiva a entender la formación ética como una práctica común —que nos vincula como comunidad— y que tiene que ver principalmente con ejercicios de cuidado de sí mismo y de los otros. Asimismo, consideramos que, si bien no hay una forma única o correcta de realizarla, sí requiere de unas condiciones especiales para evitar que se transforme en una imposición de comportamientos y representaciones externas al individuo. La escuela, en principio, se configura como el espacio que permite la generación de eventos de estudio. Justamente en el espacio y tiempo escolar es posible "conocer el mundo", es decir, "la escuela focaliza y dirige nuestra atención hacia algo" (Masschelein y Simons, 2014, p. 23). El educador, además, se presenta como la figura que pone en movimiento esa capacidad de la escuela, al colocar frente a sus estudiantes algo que los une durante el estudio. Es importante aclarar que esto no implica necesariamente la asignación de tiempos específicos o cursos para el estudio de la ética. Cuando hablamos de eventos de estudio, nos referimos literalmente a la ocurrencia no prediseñada de situaciones que motiven el estudio (Jiménez, 2020b) y la práctica de aspectos éticos. Consideramos que este tipo de formación puede ocurrir en medio de cualquier práctica académica y su acción posibilita una relación más profunda entre la construcción del sujeto y el cuidado de los otros, incluido el mundo en el que vivimos.

Solo al ser conscientes de las posibilidades formativas en el marco de la ética es posible generar escenarios de educación ética. La consigna es simple: la ética para un nuevo mundo, la ética para una sociedad libre, implica que cada ser piense y actúe por sí mismo, con conciencia de los efectos de sus acciones y, sobre todo, con la capacidad de crear nuevos espacios y tiempos para ser felices, tranquilos y plenos. El compromiso del educador es propiciar esos escenarios de reflexividad para la creación de una sociedad justa y en paz.

Referencias

Afanador, M. I. y Báez, J. F. (2015). Manuales de urbanidad en la Colombia del siglo XIX: modernidad, pedagogía y cuerpo. *Historia y Memoria*, *11*, 57-82.

Baquero Garzón, L. A. (2013). *Del hilo que pende el malabarista. Consideraciones en torno a la construcción discursiva de la creatividad en algunas prácticas de sí* [ponencia]. IV Coloquio Latinoamericano de Biopolítica, Bogotá.

Baquero Garzón, L. A. (2014). La fisionomía de Orfeo: una aproximación al uso del performance art como una práctica de autotransformación. En J. Obregón (Ed.), *Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí* (pp. 239-275). Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia.

Biesta, G. (2016). *The beautiful risk of education*. Routledge.

Botero Chica, C. A. (2005). La formación de valores en la historia de la educación colombiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, *36*(2), 1-23. https://doi.org/10.35362/rie3622821

Camps, V. (2013). *Breve historia de la ética*. RBA Libros.

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes.

Comenius, J. (s. f.). *Orbis sensualium pictus: hoc est*. https://books.google.com.co/books?id=pxkaVd0-bpgC&pg=PA6#v=onepage&q&f=false

Constitución de la República de Nueva Granada. 8 de mayo de 1843.

Constitución Política de la República de Colombia de 1991. 7 de julio de 1991.

Duarte Agudelo, J. (2003). *Educación pública y clientelismo en Colombia*. Editorial Universidad de Antioquia.

Epicteto, P. H. (2015). *Manual para la vida feliz*. Errata Naturae.

Foucault, M. (1984). *The Foucault reader*. Pantheon Books.

Foucault, M. (1986). *El uso de los placeres. Historia de la sexualidad 2*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Universidad de Barcelona.

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Ediciones Ibérica.

Foucault, M. (2005a). *Historia de la sexualidad*. 2.ª ed. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2005b). *The hermeneutics of the subject: lectures at the Collège de France 1981-1982*. Picador.

Foucault, M. (2012). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Nombres: Revista de Filosofía*, (15), 257-280.

Foucault, M. (2014). *La hermenéutica del sujeto: curso en el College de France: 1981-1982*. Fondo de Cultura Económica.

Gaspar Astete, J. D. R. (2007). *Catecismo de la doctrina cristiana*. Maeva.

Hernández Vega, G. (2010). Entre la moral y la utilidad práctica: educación de las niñas pobres de Pasto, 1904-1930. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, *13*(13), 119-142.

Kempis, T. (2017). *La imitación de Cristo*. Herder

Jiménez, J. (2020a). Finding moments of studying: being a studier in the university. *Philosophy and Theory in Higher Education*, *2*(3), 31-48.

Jiménez, J. (2020b). Gatherings of studying: looking at contemporary study practices in the university. *Studies in Philosophy and Education*, *39*(3), 269-284.

Ley 115 de 1994, por la que se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* 41 214.

Londoño Ramos, C. A. (2001). El impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la universidad colombiana. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, *3*(3-4), 135-146.

Martínez Boom, A., Noguera, C. E. y Castro, J. O. (1988). Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980: del énfasis didáctico al énfasis curricular. *Educación y Cultura*, *15*, 12-21.

Masschelein, J. (2006). Experience and the limits of governmentality. *Educational Philosophy and Theory*, *38*(4), 561-576. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00211.x

Mill, J. S. (1984). *El utilitarismo*. Alianza.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998a). *Lineamientos curriculares: Constitución Política y democracia*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1998b). *Lineamientos curriculares: educación ética y valores humanos*. MEN.

Mollenhauer, K. (2014). *Forgotten connections: on culture and upbringing*. Routledge.

Piñeres, J. D. (2011). Aproximaciones al primer debate sobre Bentham en Colombia: concepciones antropológicas, disputas educativas, aspiraciones nacionales. *Revista de Estudios Sociales*, *39*, 11-23.

Ramírez, M. T. y Téllez, J. P. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. https://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf

Ramírez, Y. (2014). *Prácticas, practicantes y usos del yoga en Bogotá*. Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia.

Sáenz Obregón, J. (2014). Notas para una genealogía de las prácticas de sí. En J. Sáenz Obregón (Ed.), *Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí* (pp. 23-67). Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia.

Sáenz Obregón, J. y Ariza, V. (2013). Los manuales de convivencia escolar como dispositivos de gobierno. En O. Restrepo Forero (Ed.), *Ensamblando heteroglosias* (pp. 343-363). Universidad Nacional de Colombia.

San Ignacio de Loyola. (1952). Ejercicios espirituales. En *Obras completas*. Biblioteca de Autores Cristianos.

Seneca, L. A. (1989). *Epístolas morales a Lucilio: Vol. II*. Editorial Gredos.

Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida: sobre antropotécnica*. Editorial Pre-Textos.

Stiegler, B. (2010). *Taking care of youth and the generations*. Stanford University Press.

Suárez González, J. R., Martín Gallego, J. A. y Pájaro Muñoz, C. J. (2012). *Concepciones del maestro sobre la ética*. Universidad del Norte.

Tamayo, A. y Martínez-Boom, A. (1994). Ética y educación. En R. Antolínez y P. Gaona (Coords.), *Ética y educación. Aporte a la polémica sobre los valores* (pp. 13-38). Magisterio.

Sobre los autores

Autor compilador

Jairo Jiménez
Docente e investigador en educación, doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Lovaina (KU, Leuven) en Bélgica, magíster en Educación con énfasis en Tecnología Educativa por la Universidad de Chile y posdoctorando en Educación por la Universidad de los Andes. Su principal interés de investigación actual son las prácticas educativas en educación superior y, en particular, las prácticas de estudio y enseñanza. Sus estudios vinculan la filosofía de la educación (entre otras posturas) y las prácticas educativas como una forma de reconocer y presentar los encuentros educativos en la universidad actual. Correo electrónico: jairojv@unisabana.edu.co

Autores compilados

Alfonso José Acuña Medina
Licenciado en Educación con énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad del Atlántico, especialista en Historia Regional por la Universidad Popular del Cesar y magíster en Educación con énfasis en Evaluación Escolar por el convenio entre la Universidad de La Guajira y la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene una larga trayectoria como maestro de aula en los distintos niveles de formación. Cuenta también con la publicación de dos libros de su autoría y numerosos ensayos relacionados con su trabajo de maestro. Actualmente se desempeña como maestro del área de filosofía en la Institución Educativa Número Dos, del

municipio de Maicao. Se ha interesado por articular la enseñanza de la filosofía con la formación ciudadana, para fortalecer la identidad personal de los jóvenes como antesala para la convivencia en ambientes democráticos y la solución pacífica de los conflictos; la escuela es el primer escenario para este propósito. Considera de gran importancia que la filosofía aporte los elementos conceptuales, para que se asimilen y comprendan las dinámicas sociales del mundo actual y se asuman posturas coherentes y consecuentes.
Correo electrónico: alfonsojota1@gmail.com

Doris Isabel Acuña Medina
Administradora de Empresas por la Universidad de La Guajira, especialista en Gerencia Financiera Sistematizada por la Universidad Libre de Barranquilla, magíster en Desarrollo empresarial por la Universidad del Magdalena, magíster en Gestión Tecnológica y doctora en Gestión de la Tecnología y la Innovación por la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín. Su experiencia en el ámbito educativo se desarrolla desde hace catorce años. Se desempeñó como coordinadora de Extensión y Articulación de la Educación Media con la Educación Superior en la Universidad de La Guajira, sede Riohacha, donde actualmente es docente de tiempo completo. Ha publicado artículos y libros producto de las funciones misionales de docencia, investigación y proyección social en el alma máter de La Guajira. Son de su interés los proyectos de investigación inter y transdisciplinarios para la generación de nueva tecnología, que favorezca el mejoramiento continuo de los procesos y procedimientos en el sector educativo y, así, contribuir a impactar positivamente y orientar el desarrollo sostenible de la región.
Correo electrónico: dorisisabel@uniguajira.edu.co

David Roberto Acuña Torres
Economista por la Universidad de Magdalena, especialista en Gobierno, Gerencia y Asuntos Públicos por la Universidad Externado de Colombia, en Bogotá, y magíster en Ciencias Políticas y Gobierno por la Universidad del Norte, en Barranquilla. Se ha desempeñado como funcionario de la Unidad Técnica Legislativa en el Senado de la República, secretario privado en la Alcaldía de Maicao, registrador especial y es catedrático de la Universidad de La Guajira. Se ha

interesado en los trabajos investigativos que coadyuven a mejorar las estrategias implementadas en los diferentes sectores de la sociedad, en particular, en el sector educación.
Correo electrónico: dacunat@uniguajira.edu.co

Doria Eliana Arcila Toro
Licenciada en Español y Literatura y magíster en Educación por la Universidad de Antioquia. Actualmente es rectora de la Institución Educativa La Paz, del municipio de Apartadó, Antioquia. Tiene trece años de experiencia como directiva docente y veintitrés años como docente. En sus tiempos libres participa de la Tertulia Literaria y Cultural Pisisí Lee, del municipio de Turbo, adscrita a Relata, y del nodo de lenguaje del municipio de Apartadó de Red Lenguaje. Su interés investigativo gira en torno al trabajo con las comunidades en temas de educación, convivencia y paz.
Correo electrónico: doris.arcila@lapazapartado.edu.co

Juan Camilo Ayala Lopera
Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, especialista en Pedagogía de la Virtualidad y candidato a doctor en Educación por la Universidad de Tijuana, México. Su experiencia en educación es de catorce años. Actualmente, es docente de básica secundaria en la Institución Educativa San Luis del Municipio de Yarumal (Antioquia). Forma parte del equipo de trabajo del proyecto escolar Conversa-Acción, que aborda tres líneas de acción: educación para la paz, convivencia escolar y proyecto de vida. Considera que su principal aporte como docente es acompañar a los estudiantes en sus procesos de reconocimiento y en el descubrimiento de habilidades excepcionales para proyectar su vida y su futuro.
Correo: academicojuancamilo@gmail.com

Luis Alejandro Baquero Garzón
Sociólogo por la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Educación y magíster en Políticas Públicas por la Universidad de los Andes. Su investigación está orientada a la comprensión de estrategias de cambio social y educativo en diferentes contextos, al igual que en el diseño y evaluación de políticas públicas

para la calidad educativa. Algunas de sus publicaciones destacadas son el libro *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina* (Santillana, 2020); el capítulo "Ruta de implementación de la jornada única y jornada extendida con base en diez experiencias destacadas en la ciudad de Bogotá" (Ediciones Uniandes, 2020); y el capítulo "La fisionomía de Orfeo: una aproximación al uso del performance art de Joseph Beuys como una práctica de autotransformación" (Editorial Universidad Nacional de Colombia, 2014). Actualmente es investigador-contratista de la Subdirección Académica del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
Correo electrónico: labaquerog@gmail.com

Eduardo Bermúdez Barrera
Doctor en Psicología por la Universidad del Norte. Magíster en Filosofía de la Ciencia por la Universidad del Valle/Universidad del Norte. Actualmente es docente universitario y miembro del Comité de Ética en la Universidad del Atlántico. Autor y coautor de diversos textos académicos a nivel nacional e internacional. Se desempeña como director del grupo de investigación Holosapiens, con líneas de investigación que articulan las neurociencias, la biología y la filosofía.
Correo electrónico: eduardobermudez@mail.uniatlantico.edu.co

Edisson Alexander Cárdenas Santamaría
Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales y magíster en Educación por la Pontificia Universidad Javeriana. Se ha desempeñado en el ámbito educativo desde hace once años. Actualmente, es docente de secundaria en la Intitución Educativa Distrital Nuevo San Andrés los Altos, de la localidad de Usme (Bogotá). Su interés investigativo gira en torno a las pedagogías de la memoria y la constitución de subjetividades políticas en el escenario escolar. Su participación en procesos de formación con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Secretaría de Educación de Bogotá le han permitido consolidar una práctica pedagógica permeada por los ejercicios investigativos y de construcción de conocimiento colectivo con estudiantes.
Correo electrónico: irleni.milenacr@gmail.com

Ronald Alfonso Casas Osorio
Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales y magíster en Educación por la Universidad de Antioquia. Su experiencia en educación es de once años. Actualmente, es candidato a doctor en Educación por la Universidad de Antioquia y es docente de básica secundaria en la Institución Educativa La Paz, en el municipio de Apartadó, Antioquia. Sus temas de interés son la convivencia escolar, la formación ciudadana y la educación para la paz. Considera que su principal aporte como docente es participar en procesos institucionales para la formación de ciudadanos dispuestos a la participación democrática y la solución no violenta de conflictos.
Correo electrónico: ronald.casas@lapazapartado.edu.co

Gilma Cerón Zambrano
Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad del Valle y magíster en Educación por la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente, es directivo docente de la Institución Educativa Alberto Mendoza Mayor, en el municipio de Yumbo, Valle del Cauca. Se interesa por temáticas relacionadas con la convivencia escolar, y su principal aporte al campo educativo es la promoción de valores democráticos y libertades entre estudiantes y profesores.
Correo electrónico: gilmceron@hotmail.com; iealbertommrectoria@gmail.com

Zeila Arloth Contreras Basto
Licenciada en Psicopedagogía, con especialización en Pedagogía para Docencia Universitaria por la Fundación Universitaria del Área Andina, y magíster en Psicología por la Universidad del Norte. Su experiencia en educación es de treinta años. Actualmente, es docente con funciones de orientadora escolar en la Institución Educativa Técnica Manuela Beltrán, en el municipio de Soledad, Atlántico. Sus temas de interés están relacionados con la educación para la sexualidad, la inclusión educativa y el bienestar docente. Considera que su principal aporte como docente orientadora es promover la convivencia y la resolución pacífica de conflictos entre los miembros de la comunidad educativa.
Correo electrónico: zeilarloth123@gmail.com

Irleni Milena Corredor Robles
Licenciada en Idiomas Modernos y magíster en Literatura por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Se ha desempeñado en el ámbito educativo en los niveles de básica, media, pregrado y posgrado desde el 2008. Actualmente, es docente de la Facultad de Educación de la UPTC y de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja. Es investigadora y promotora de proyectos enfocados en la mediación de la lectura, la escritura y la literatura. Escritora y lectora apasionada. Autora de los libros *El susurro de las hilanderas* (Babaguy Ideas Editoriales, 2021); *Todas las palabras son del viento. Consejos y lecciones para la composición de textos escritos* (Universidad de Boyacá, 2018) y *Talleres de alta mar: sabrosas lecturas inquietas escrituras* (Universidad de Boyacá, 2015). Además, ha sido publicada en las antologías literarias *Veinte voces emergentes. Poesía colombiana del siglo XXI* (Ediciones Exilio, 2023); *Contadoras de historias. Mujeres que inspiran* (Plataforma Nacional Mujeres Populares, Paz y Territorio, 2022); *Todo ocurre bajo un paraguas (y otros mundos acotados)* (Tintababelia Editorial, 2022); *Pandemias crónicas* (Fondo Editorial Corporación Alejandría, 2021) y *Feminismos andantes* (Fundación Heinrich Böll, 2020).
Correo electrónico: irleni.milenacr@gmail.com

Amanda Cortés Salcedo
Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Enseñanza de la Historia por la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Desarrollo Educativo y Social del convenio del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad Pedagógica Nacional y doctora en Educación con énfasis en Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada por la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido docente universitaria por más de veinticinco años de pregrado y posgrado en varias universidades de Bogotá, mismo tiempo que lleva en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Sus áreas de trabajo académico e investigación son la formación docente, la historia de la educación, la educación ciudadana, la educación en derechos humanos para la paz, la convivencia en contextos escolares y la subjetividad política en escenarios educativos. Actualmente, se desempeña como asesora de la Dirección del IDEP y docente invitada del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del

convenio CINDE-Universidad de Manizales y de la Maestría en Educación para la Paz de la Universidad Distrital.
Correo electrónico: rcortes@idep.edu.co

Mario Antonio Euseche
Psicólogo, especialista en Pedagogía y Docencia, magíster en Intervención Social en Comunidades Vulnerables y doctorando en Ciencias de la Educación. Con cuatro años de experiencia en educación y dos años en el sistema de responsabilidad penal. Actualmente, se desempeña como docente orientador en la Institución Educativa de Aguas Blancas, Valledupar. Centra su investigación en temas de orientación escolar, convivencia escolar y bienestar psicológico de los estudiantes. Su principal interés es seguir investigando en el bienestar psicológico en adolescentes y proponer una intervención educativa que promueva el manejo emocional de forma positiva.
Correo electrónico: mario.euseche@gmail.com

Javier Alonso García Barrera
Psicólogo por la Universidad de Antioquia y magíster en Neuropsicología y Educación por la Universidad Internacional de la Rioja, España. Cuenta con más de diez años de experiencia como docente orientador y más de cinco años como docente universitario en la Universidad Luis Amigó. Actualmente, labora en la Institución Educativa La Paz, en el municipio de Apartadó, Antioquia, en el cargo de docente con funciones de orientación. Su principal aporte en la institución donde trabaja ha sido liderar el proyecto de convivencia institucional, el cual fue reconocido en el 2017 en el Foro Educativo Nacional como la mejor experiencia significativa del país; gracias a este proyecto se consolidó la transformación de la convivencia institucional.
Correo electrónico: javier.garcia@lapazapartado.edu.co

Michael Girón Camargo
Licenciado en Ciencias Sociales. Magíster en Neuropedagogía por la Universidad del Atlántico. Su experiencia en la academia es de diez años fortaleciendo los temas de convivencia e identidad cultural en la escuela. Concibe su rol

docente como un formador, cuyo objetivo es crear espacios y estrategias para el fortalecimiento de la sana convivencia entre sus estudiantes.
Correo electrónico: michaelgironc@gmail.com

Henry González Torres
Biólogo con especialización en Estadística Aplicada y magíster en Biología Genética; actualmente, es candidato a doctor en Ciencias Biomédicas. Sus áreas de experiencia incluyen genética, análisis de datos cuantitativos y cualitativos, minería de datos, diseño de ensayos clínicos *in vitro*, estadística aplicada y probabilidad, ciencias biológicas y metodología de investigación. Miembro del Comité de Ética en Investigación de la Clínica de la Costa. Como docente se desempeña en el área de Biología Celular de la Facultad de Ciencias Básicas de la Universidad del Atlántico; además es profesor de diseño de investigación y coordinador de investigaciones de medicina de la Universidad Simón Bolívar. Investigador asociado I y colíder del grupo de investigación Innovación, Desarrollo, Biotecnología en Salud y Medio Ambiente (categoría A1) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.
Correo electrónico: hgonzalez11@unisimonbolivar.edu.co

Vanira Gutiérrez Acosta
Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas. Magíster en Neuropedagogía por la Universidad del Atlántico. Cuenta con trece años de experiencia en el ámbito educativo en los sectores público y privado. Actualmente, ejerce la práctica docente en una institución educativa en el municipio de Palmar de Varela, Atlántico. Como docente investigadora ha centrado su interés en el desarrollo de temas de convivencia escolar.
Correo electrónico: vanyrymar@gmail.com

Marina Begoña Martínez González
Psicóloga y doctora en Ciencias Sociales por la Universidad del Norte. Investigadora senior, según categorización del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Su experiencia en educación superior incluye dirección estratégica de las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión universitaria. Ha participado en proyectos de intervención psicosocial en comunidades

vulnerables por exposición a la violencia, riesgo de desastres y migración, diseñando lineamientos de políticas públicas e implementado procesos de evaluación de impacto de programas sociales. También ha participado en procesos de cocreación y apropiación social del conocimiento, que incluyen publicaciones, organización de eventos académicos, producción de contenido audiovisual y desarrollo de *software*.
Correo electrónico: mmartine21@cuc.edu.co

Sandra Milena Nieto Cera
Psicóloga con diplomado en Abordaje Psicoterapéutico del Individuo de la Universidad Simón Bolívar y magíster en Psicología por la Universidad del Norte. Actualmente, es doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT) de Panamá. Se ha desempeñado en el ámbito educativo desde hace más de veinte años como docente en los diferentes niveles de enseñanza. Trabaja hace seis años en el área de orientación escolar y, actualmente, es docente orientadora en la Institución Técnica Agropecuaria de Santa Cruz, en el municipio de Luruaco, Atlántico. Sus temas de interés investigativo son la convivencia escolar, la legitimación de la violencia y las habilidades sociales, la prevención de riesgos psicosociales en los adolescentes y la inclusión educativa. Su principal aporte reside en la construcción de proyectos de promoción de un adecuado clima escolar, la prevención de riesgos psicosociales y la orientación de procesos inclusivos en el ámbito educativo.
Correo electrónico: sandranieto18@yahoo.com.co

Jorge Enrique Palacio Sañudo
Doctor en Psicología, Ciencias del Comportamiento y de las Prácticas Sociales por la Université Paris, Nanterre. Psicólogo por la Universidad del Norte. Fue coordinador del Doctorado de Psicología de la Universidad del Norte entre el 2006 y el 2019; actualmente, es profesor titular del Departamento de Psicología. Es investigador senior del Grupo de Investigaciones en Desarrollo Humano (GIDHUM) en temas de desarrollo social y psicología de la salud con poblaciones en situación de vulnerabilidad (niños trabajadores y personas en situación de desplazamiento o reintegración).
Correo electrónico: jpalacio@uninorte.edu.co

Eduardo Esteban Pérez León
Ingeniero mecánico, especialista en Informática Educativa, magíster en Gestión de la Tecnología Educativa y maestro innovador experto en Microsoft. Su trayectoria en educación es de catorce años. Actualmente, se desempeña como docente del Instituto Técnico Guaimaral, de la ciudad de Cúcuta. Su tema de interés es la creación de recursos educativos tecnológicos para la población estudiantil en condición de discapacidad. Considera que su principal aporte como docente es desarrollar experiencias significativas, por medio de las cuales ha obtenido alrededor de cincuenta reconocimientos nacionales e internacionales.
Correo electrónico: eduardoestebanperezleon@gmail.com

Mauricio Polanco Valenzuela
Psicólogo y magíster en Psicología Clínica y de Familia por la Universidad Santo Tomás. Doctor en Proyectos de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), México. Posee una amplia experiencia en docencia universitaria e investigación en diversas instituciones de educación superior. Se ha desempeñado como asesor, consultor y coordinador en el diseño e implementación de proyectos especiales e intersectoriales, atención a población vulnerable y víctimas del conflicto armado, en organismos internacionales, sectores público y privado, y en organizaciones no gubernamentales. Sus intereses de investigación se relacionan con la psicología y la educación, en temas como la sexualidad, la familia, la inclusión social, la discapacidad, la salud mental y el bienestar.
Correo electrónico: mpolanco@reddi.net; mauriciopolanco@hotmail.com

Polina Golovátina Mora
Profesora asociada de Cine y Media en Educación en la Facultad de la Formación de los Maestros de la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología. Doctora en Historia (Historiografía, Metodología de Análisis). Sus intereses investigativos incluyen temas de educación estética, inclusiva y basada en arte, estudios de la memoria y creatividad, y teorías sociales desde la perspectiva poshumanista. Tiene veinte años de experiencia en docencia e investigación. Fue becaria de Fulbright Graduate Scholarship (Universidad de Illinois, Champaign-Urbana), AFP Open Society Returning Scholar Fellowship, entre otros programas. Sus

estudios se han desarrollado en Estados Unidos, Polonia, Rusia y Alemania. Es autora de distintos artículos y capítulos de libro en ruso, inglés y español.
Correo electrónico: polina.golovatina@ntnu.no

Ricardo Edilberto Quintana Franco
Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas, magíster en Divinidad y candidato a doctor en Divinidad por la Old Catholic University. Tiene una experiencia en educación de más de dieciocho años. Actualmente, es coordinador de convivencia de la Institución Educativa La Paz, del municipio de Apartadó, Antioquia. Su mayor preocupación es ayudar a los jóvenes a trazar su proyecto de vida. Sus aportes para la educación, desde su formación humana, son poder afianzar las relaciones interpersonales y ayudar a que cada ser humano reconozca su valor y el papel que debe desempeñar para hacer de este mundo un lugar mucho mejor. Su reto en la sociedad es poder ayudar a la juventud que está sin rumbo.
Correo electrónico: ricardo.quintana@lapazapartado.edu.co

July Paola Ramírez Bernal
Licenciada en Psicología y Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional y magíster en Psicología por la Universidad del Norte. Su experiencia en educación es de veinte años. Actualmente, es docente orientadora en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Nuestra Señora del Carmen de Pendales, corregimiento del municipio de Luruaco, Atlántico. Sus temas de interés investigativo están relacionados con la convivencia, el papel de la familia en la crianza, la legitimación de la violencia y las habilidades para la vida. Considera que su principal aporte como docente orientadora es el diseño e implementación de proyectos que permiten fortalecer las habilidades sociales, emocionales y comunicativas, en pro del mejoramiento del ambiente escolar y familiar.
Correo electrónico: julypaorabe@hotmail.com; july.ramirez@ietapendales.com

Juan Manuel Ramírez Montes
Abogado, especialista en Derecho Administrativo, Especialista en Derecho Constitucional y magíster en Derecho con profundización en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario por la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente, cursa estudios doctorales en la Universidad de Buenos Aires. Se

ha desempeñado en el sector educación en labores como asesor jurídico de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Colombia, asesor jurídico del Ministerio de Educación Nacional y del Viceministerio de Educación Superior, y director jurídico de la Universidad de Cundinamarca. Actualmente trabaja como jefe de la Oficina Asesora Jurídica del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
Correo electrónico: jumramirezmo@gmail.com

Mónica Gertrudys Rocha Bravo
Licenciada en Biología y Química por la Universidad de Córdoba, y magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y las Ciencias Naturales por la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. En la actualidad, es estudiante del Doctorado en Educación, Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín. Es docente del área de Ciencias Naturales en la Institución Educativa Colegio Loyola para la Ciencia y la Innovación, espacio en el que también acompaña procesos de investigación escolar. Así mismo, es docente en la Corporación Universitaria Unilasallista y hace acompañamiento a prácticas pedagógicas e investigativas. Sus temas de interés están relacionados con la educación ambiental en diálogo con el pensamiento suramericano y el uso y apropiación crítica de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación.
Correo electrónico: monikmonte@gmail.com

Adolfo Eleazar Rojas Pacheco
Mediador, docente orientador, investigador y consultor. Psicólogo por la Universidad Antonio Nariño, licenciado en Filosofía por la Universidad Santo Tomás, teólogo por la la Pontificia Universidad Javeriana, profesional en Artes Liberales y Ciencias Sociales por la Universidad del Rosario, especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Militar Nueva Granada, magíster en Doctrina Social por la Universidad Pontificia de Salamanca (España), magíster en Mediación Familiar por la Universidad Antonio Nariño y magíster en Educación por la Universidad de los Andes. Su experiencia en educación es de quince años. Actualmente, es docente orientador de la Institución Educativa Distrital Nelson Mandela (Bogotá), miembro de la Red de Docentes Investigadores (REDDI) y líder del grupo de investigación Inclusión, Diversidad y Justicia Social (INDIJUSO). Su principal aporte como docente orientador es el desarrollo de habilidades

blandas en los estudiantes, la gestión positiva del conflicto en la comunidad educativa y la promoción de la justicia como protección de los vulnerables y vulnerados. Su interés investigativo se centra en temas relacionados con la política pública en educación, la gestión positiva del conflicto, la parentalidad social, la diversidad, la inclusión y el análisis crítico del discurso desde el enfoque sociocognitivo.
Correo electrónico: adolforojas@reddi.net; ae.rojasp@uniandes.edu.co

Yuranis Sepúlveda Monsalve
Psicóloga y especialista en Estudios Pedagógicos por la Universidad de la Costa. Magíster en Psicología por la Universidad del Norte. Se ha desempeñado en el ámbito educativo desde hace once años, específicamente en el área de orientación escolar. Actualmente, es docente orientadora en la Institución Educativa Julio Pantoja Maldonado, del municipio de Baranoa, Atlántico. Sus temas de interés investigativos son la convivencia escolar, la legitimación de la violencia y las habilidades sociales. Su principal aporte reside en la construcción de un clima escolar sano, al fomentar la resolución pacífica de los conflictos, la deslegitimación de la violencia y el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes.
Correo electrónico: yuranissepulvedam@gmail.com

Jorge Mario Torres Jaramillo
Ingeniero de materiales, especialista en Evaluación y Formulación de Proyectos Públicos y Privados, y candidato a doctor en Educación por la Universidad de Tijuana, México. Su experiencia en educación es de seis años, todos ellos en la Institución Educativa San Luis, del municipio de Yarumal, donde actualmente ejerce como docente del área de Ciencias Naturales. Forma parte del equipo de trabajo del proyecto escolar Conversa-Acción, que aborda tres líneas de acción: educación para la paz, convivencia escolar y proyecto de vida. Entiende que la construcción de un país mejor empieza en las aulas de clase de las instituciones educativas oficiales y que reconocer el territorio es pieza fundamental para transformar la sociedad hacia un mundo de oportunidades en igualdad de condiciones.
Correo electrónico: física.iesanluis@gmail.com

Ética y convivencia en escenarios educativos colombianos:
investigación y reflexión sobre el conflicto y la convivencia en las escuelas
se compuso en caracteres Kepler 11/16, en enero del 2024.