

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

**INVESTIGACIÓN PARA TRABAJO DE GRADO MODALIDAD
MONOGRAFÍA**

**PROYECTO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOCIAL EN LA
ESCUELA**

***LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DESDE LA MEDIACIÓN COMO
HERRAMIENTA PARA GENERAR CULTURA DE PAZ. UNA EXPERIENCIA EN EL
COLEGIO MINUTO DE DIOS NUEVA ROMA, BOGOTÁ D.C***

AUTOR: FELIPE SANTIAGO GÓMEZ RÍOS

CÓDIGO: 20171155057

DIRECTOR DE MONOGRAFÍA: JOSÉ JAVIER BETANCOURT GODOY

BOGOTÁ D.C

30 DE AGOSTO 2022

DEDICATORIA

Este trabajo realizado con esmero y dedicación, no es realizado por el esfuerzo de una sola persona, en este trabajo agradezco a mis padres por servir como impulso y ejemplo para llevar a cabo tan laborioso proceso. Por otro lado, a mi familia agradezco por el anclaje y soporte para continuar con los proyectos de vida. También a aquellas personas que han dado consejos y han otorgado sentimientos, que mantuvieron a flote la motivación necesaria para continuar. A docentes y compañeros, por los aprendizajes e inspiración. Y finalmente a Canelo, Fidel, Chucho y los Sapos por el amor incondicional y puro que puede dar un animal.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: ANTEPROYECTO.....	5
1.1 INTRODUCCIÓN.....	5
1.2 ESTADO DEL ARTE.....	5
1.2.1 <i>EL CONFLICTO ESCOLAR Y SU ORÍGEN, UNA MIRADA A LA COTIDIANIDAD DEL ESTUDIANTE.....</i>	6
1.2.2 <i>RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA DESDE LA MEDIACIÓN: ACTORES, ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS.....</i>	14
1.2.3 <i>PSICOLOGÍA Y PSICOANÁLISIS EN EL CONFLICTO ESCOLAR: EXPLORANDO LAS PROFUNDIDADES DEL MAR QUE ES CADA ESTUDIANTE</i>	17
1.2.4 <i>CULTURA DE PAZ EN LA ESCUELA: UNA BÚSQUEDA CONSTANTE</i>	20
1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	25
1.4 OBJETIVOS.....	28
1.5 JUSTIFICACIÓN.....	28
1.6 MARCO TEÓRICO.....	30
1.6.1 <i>EL CONFLICTO COMO ALGO INHERENTE AL SER HUMANO.....</i>	30
1.6.2 <i>CONFLICTO Y VIOLENCIA ESCOLAR, UN FENÓMENO RECURRENTE EN NUESTRA SOCIEDAD.....</i>	35
1.6.3 <i>SUJETO, IDENTIDAD Y DIFERENCIA: EL SUJETO DEL CONFLICTO.....</i>	38
1.6.4 <i>RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES Y MEDIACIÓN COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL.....</i>	42
1.6.5 <i>CULTURA DE PAZ COMO TRANSFORMACIÓN SOCIAL.....</i>	46
1.7 METODOLOGÍA.....	50
1.7.1 <i>ENFOQUE METODOLÓGICO.....</i>	50
1.7.2 <i>ENFOQUE PEDAGÓGICO, SOCIO-HISTÓRICO Y PSICOLÓGICO-PSICOANALÍTICO.....</i>	51
1.7.3 <i>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....</i>	52
1.7.4 <i>PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....</i>	53
1.8 CRONOGRAMA.....	55
CAPÍTULO 2: EL PUNTO DE PARTIDA HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DE PAZ EN EL IED MINUTO DE DIOS NUEVA ROMA.....	57
2.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	57
2.1.1 <i>CARACTERÍSTICAS MEDIOAMBIENTALES.....</i>	57
2.1.2 <i>ELEMENTOS SOCIOCULTURALES A DESTACAR.....</i>	58
2.1.3 <i>FACTORES ECONÓMICOS A RESALTAR.....</i>	58
2.1.4 <i>CONSTRUCTO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL.....</i>	59
2.2 MOTIVACIONES DEL PROYECTO.....	61
2.3 SENTIDO DEL PROYECTO.....	63
2.4 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO A LA LUZ DE LA MALLA CURRICULAR	64

CAPÍTULO 3: NARRATIVAS DE LA VIDA ESCOLAR: UNA INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DEL CONFLICTO.....	67
3.1 ABORDAJE INICIAL A LA EXPERIENCIA.....	67
3.2 EL PRIMER CONTACTO EN EL TRABAJO PEDAGÓGICO.....	69
3.3 EXPLORANDO ALGUNAS PAUTAS SOCIALES PRIMARIAS.....	72
3.4 HACIA UNA INTERVENCIÓN DE LA FASE DEL ESPEJO.....	75
CAPÍTULO 4: DESCRIBIENDO E INTERPRETANDO EL CONFLICTO: TEJIENDO CULTURA DE PAZ.....	78
4.1 INTERVENIR EL CONFLICTO DESDE EL ESTUDIANTE ACTIVO Y EN CONTEXTO.....	78
4.2 ENSEÑAR SOBRE VIOLENCIA Y EL SUJETO DEL CONFLICTO.....	81
4.3 LA VIOLENCIA Y EL SUJETO VIOLENTO EN LO SOCIAL ESCOLAR.....	83
4.4 LA PSIQUE DEL SUJETO VIOLENTO EN LA ESCUELA.....	86
CAPÍTULO 5: DEJANDO HUELLAS: EL CAMINO DE LA MEDIACIÓN Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL IED MINUTO DE DIOS NUEVA ROMA. 89	89
5.1 EL PRODUCTO FINAL DE UNA EXPERIENCIA.....	89
5.2 REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PARA LA CULTURA DE PAZ.....	91
5.3 CREANDO ELEMENTOS PARA TRANSFORMAR EL CONTEXTO.....	94
5.4 CREANDO CULTURA DE PAZ INTERIOR.....	96
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	98
6.1 CONCLUSIONES TEÓRICAS.....	99
6.2 CONCLUSIONES EPISTEMOLÓGICAS.....	102
6.3 CONCLUSIONES INTRÍNECAS DEL PROYECTO.....	103
6.4 RECOMENDACIONES.....	109
CAPÍTULO 7: BIBLIOGRAFÍA.....	112

CAPÍTULO 1: ANTEPROYECTO

1.1 INTRODUCCIÓN

El presente anteproyecto, se realiza en el marco del ciclo de innovación del período 2021-1, 2021-3 y 2022-1, titulado “La Construcción del Conocimiento Social en la Escuela”, el cual tiene como objetivo realizar un trabajo monográfico desde una sistematización de experiencias, desde la realización de prácticas pedagógicas y diseño de malla curricular a partir de la enseñanza para la comprensión en este caso de la noción del conflicto y las formas de resolución del mismo en función de la construcción de cultura de paz en la escuela.

Dicho proceso se lleva a cabo en el IED Colegio Minuto de Dios Nueva Roma de la ciudad de Bogotá, localidad San Cristóbal, teniendo en cuenta la población de grado 10° la cual se compone de 115 estudiantes. Dicha población fue sujeta a participar del desarrollo de una malla curricular en el aula, compuesta de cinco unidades didácticas que abordan las nociones principales del conflicto y su resolución, la comprensión del sujeto inmerso del conflicto, y la construcción de cultura de paz como producto final. Este proceso en consecuencia, repercute en una sistematización de experiencias con énfasis en la reconstrucción de narrativas y procesos llevados a cabo, desde el procesamiento de categorías centrales desde un enfoque cualitativo, teniendo en cuenta entrevistas, encuestas, diarios de campo y evidencia audiovisual de las actividades académicas realizadas.

Finalmente, este trabajo presenta desde su análisis la reunión de los tres enfoques principales del análisis del conflicto escolar (pedagógico, sociológico y psicológico), en función de ampliar el horizonte para el análisis de dicho fenómeno en tanto una experiencia concreta desde la aplicación y desarrollo de saberes en función de lo conflictivo, siendo así que se procure como objetivo práctico la implementación de estrategias y conocimientos para generar cultura de paz en la escuela entendiendo el contexto general en el cual se enmarca la localidad, la ciudad y el país.

1.2 ESTADO DEL ARTE

En la reconstrucción del proceso, es menester reconocer y evaluar como se ha retomado en trabajos previos los elementos abordados a la luz de la implementación de ciertos aprendizajes, y el surgimiento de narrativas a partir de los mismos en tanto la enseñanza para la comprensión y la reflexión sobre la práctica. En ese orden de ideas, se parte de las siguientes categorías que forman parte del horizonte de esta sistematización: conflicto escolar y sus orígenes, resolución de conflictos desde la mediación, psicología y psicoanálisis en el conflicto escolar, y educación para la paz.

Dichas categorías corresponden a un abordaje teórico desde la experiencia, en la cual se sigue un hilo conductor para la comprensión de la categoría conflicto escolar, hacia la finalidad de la construcción de elementos para el buen vivir desde la enseñanza para la paz; siendo así que se realiza un filtrado de investigaciones en las bases de datos de la Universidad Distrital, arrojando cinco investigaciones frente a la primera categorización, tres frente a la segunda, dos frente a la tercera y tres frente a la cuarta. Esto, teniendo en cuenta la relevancia temporal y contextual en función de la asociación a procesos investigativos realizados en condiciones similares a la de esta investigación.

1.2.1 EL CONFLICTO ESCOLAR Y SU ORIGEN, UNA MIRADA A LA COTIDIANIDAD DEL ESTUDIANTE

Es menester comprender, que las dinámicas del conflicto como tal y en el contexto escolar, tiene unas particularidades que definen los elementos que componen el quehacer estudiantil y demás comunidad educativa en tanto relacionabilidad y los elementos estructurales macro que se reflejan en las instituciones. Siendo así, se exploran mediante los siguientes trabajos investigativos, definiciones de procesos y procesos de origen del conflicto y el conflicto escolar.

Es por tanto, que se parte de esta primera experiencia a cargo de Herranz & Moyano (2022) titulada “Creatividad, paz, educación: algunas relaciones conceptuales”, dicho trabajo busca relacionar la diada de la educación para la paz con el proceso de *creatividad*, esto mediado por la esquematización de un triángulo abstractivo que es retomado de la metodología de Johan Galtung; esto a partir de la realización de un estado del arte de la obra de dicho autor.

En ese sentido, se parte de conceptualizar la educación para la paz, siendo así, que se parte de lo entendido como paz; teniendo la misma dos concepciones, la primera como *vacía* y que los autores definen como “guerra y paz no se diferencian de otros quehaceres cotidianos, no se cuestionan” (Herranz & Moyano, 2022, p. 145); y la segunda como *proceso*, en la cual la paz puede ser negativa, es decir a expensas de la guerra, o positiva, como posibilidad constante. A su vez, interesándose en la visión como proceso, esta se enmarca en la existencia de la violencia como marco referencial, siendo esta tipificada como directa, es decir física e individual y que denota la paz negativa; otra sería estructural, donde es una negación instaurada del otro y su contraparte es la paz positiva donde el sujeto es agente de cambio; y finalmente está la violencia cultural, que puede legitimar otros tipos de violencia; esta última se contrapone a la cultura de paz, que se configura como modificación estructural de las formas de vivir en función de vivir en paz.

Otro aspecto a tener en cuenta para entender la educación para la paz es la filosofía de la paz, donde esta se convierte en un hilo de pensamiento interdisciplinar con el objetivo de “trascender las humanidades y consolidarse junto a las artes y las ciencias por medio de la creatividad como nexo herramental” (Herranz & Moyano, 2022, p. 146), algo que entonces abre la puerta a la comprensión de lo que es creatividad.

Creatividad entonces, primero se debe diferenciar de modernización, que no es más que la producción del desarrollo en la sociedad, algo que dista del desarrollo mismo del término, que parte de una concepción vacía de la misma, donde el acto de crear lo nuevo no es reflexionado en sí, luego una noción dada, en la cual se parte de una visión judeocristiana de creación desde la nada; posteriormente una visión genial de la creación, donde el potencial individual se hace a la posibilidad de exponer algo nuevo; y finalmente está la creatividad estructural, la cual a modo de proceso dialéctico, desarrolla desde lo interno como sujeto y lo externo como sociedad algo nuevo e innovador para el propio mundo. Esto implica, que “la creatividad no solamente asume la habilidad (de indagación y problematización) del individuo, sino también una dependencia tanto de la cultura donde se desenvuelve como del reconocimiento de la comunidad. En definitiva, puede ser entendida como un valor cultural.” (Herranz & Moyano, 2022, p. 151).

Ahora bien, dicha creatividad, también tiene su disposición relacional triangular, la cual tiene los siguientes componentes: la persona como motor creador; el dominio, o lugar del conocimiento en el que se desenvuelve el proceso creativo; y el campo, que es el determinante que instaura en la cultura el producto de la creatividad. Dichos componentes parecieran moverse en una dimensión abstracta, la cual renuncia a los intereses de la paz, en tanto la contradicción filosófica de relacionar lo dionisiaco intrínseco a la creatividad y lo apolíneo de la paz, asunto, que pareciera no existir al pensarse la creatividad para la guerra-violencia; cuestión que parece dilucidar el porqué de esta como preponderancia del comportamiento humano.

Siendo así, esta paradoja, se pretende abordar desde el pensamiento sistémico, algo que retira la linealidad de la concepción de paz como proceso, y en sí mismo se configura como proceso creativo montando un nuevo paradigma. Esto por supuesto implica, buscar las relaciones profundas que configuran la paz, cuestión que reconcilia el carácter filosófico y sirve para entrar a otros sistemas como lo es el educativo. Esto, lleva a extrapolar dentro de la investigación al triángulo ABC de Galtung a los lugares de los sujetos, siendo así, que en lo directo, se observa la subjetividad; en lo estructural, se observa lo multisubjetivo; y en lo cultural lo intersubjetivo. Ahora, en la escuela al observarse dichas configuraciones de los

sujetos, se propone, para lo subjetivo, la afirmación como asimilación de la realidad; en lo multisubjetivo, la comunicación como garantía de interacción con el otro y su visibilización; y en lo intersubjetivo, la cooperación como proceso creativo de comunidad (reconstrucción del tejido social). Cuestiones que en la escuela deben llevar a centrar el foco en el interés por el desarrollo integral del niño, la transmisión de una herencia cultural, en este caso para mantener la paz; y finalmente implementar una visión “reconstruccionista”, que coloque el valor político a la educación, en tanto esta sea motor para los cambios sociales.

Ampliando lo expuesto previamente, ahora se ahonda en el origen de la problemática que recae sobre la experiencia a reconstruir; es por tanto, que se decide exponer el punto de partida del problema en tanto la necesidad de aterrizar ciertos aspectos que se alejan un poco de lo inmediato y que configuran un cosmos sociocultural complejo que no puede escapar al desarrollo del sujeto en tanto su contacto con el mundo social, que como ya se ha mencionado, se refleja en la escuela de maneras particulares.

En ese sentido, entonces para caracterizar los orígenes y manifestaciones del conflicto, se decide partir desde otra institución de socialización primaria, siendo este caso la familia. Para esto se retoma a Arciniegas, et al. (2018) y su trabajo investigativo “Estilos parentales, función familiar y rendimiento académico: un estudio de caso de seis familias de un colegio público en Bogotá, Colombia”. En este, se aborda la directa relación entre el circuito que realiza comúnmente el joven escolarizado en países como el nuestro, en donde la semana se reduce al movimiento entre dos lugares: el hogar y la escuela; para eso, la investigación retoma estilos parentales, funcionalidad familiar y rendimiento académico como variables a relacionar para dar cuenta de la influencia de una a la otra.

En este proceso, se destaca la división de los estilos familiares en tanto su composición, y en relación a la funcionalidad, la caracterización de estilos parentales que los autores definen de la siguiente manera: democrático como balance entre control, comunicación y motivación; autoritario como rígido con afirmaciones de poder y baja autonomía y autocontrol del niño; permisivo como laxitud en las normas con un niño impulsivo y con baja autoestima; y finalmente negligente, en el cual el contacto familiar es mínimo y el niño pierde motivación, autoestima y autocontrol.

El estudio, en tanto este estilo, se desarrolló en 6 familias con diversas configuraciones, a las cuales se les aplicó instrumentos de análisis por percentiles, que indican la funcionalidad familiar para su posterior relación con el rendimiento académico de los niños. Tras esto, se realizó un análisis de resultados, que arroja tres líneas de discusión que son significativas para trazar patrones de comportamiento social; dichas líneas son: configuración familiar, estilos

parentales adecuados e inadecuados y funcionalidad parental como clave para el rendimiento escolar.

Frente a la primera los autores exponen que, independientemente de la configuración del núcleo familiar, no existe repercusión en el rendimiento escolar del niño, si existe un estilo democrático, lo que significa, que la conformación familiar no es necesariamente influyente per se, de los procesos escolares de los niños, lo que implica que las otras líneas de discusión son las que configuran la relación escuela-familia.

Luego entonces, frente a los estilos parentales adecuados e inadecuados, los autores mencionan que frente al estilo parental democrático “en estos tres casos se evidencian niños motivados, con alta autoestima y competencia social, características esenciales en un estilo parental democrático. Los niños demuestran responsabilidad a través de su desempeño académico; si bien no es excelente en todos los casos, es bueno y tiende a mejorar con el tiempo” (Arciniegas, et al. 2018, p. 27), lo que muestra una correspondencia con lo esperado según la tipología; por otro lado, frente a los estilos negligente y permisivo, estos exponen que “En ambos casos se encuentran niños cuyos padres responden y/o atienden pobremente a las necesidades de sus hijos. (Y) estos niños se muestran desmotivados, con escasas competencias sociales, y con frecuencia son agresivos, lo que influye tanto en el desempeño académico como en su comportamiento escolar” (Arciniegas, et al. 2018, p. 28). Finalmente frente al estilo autoritario, se expone que “los hallazgos se relacionan con una buena función y un buen balance familiar, aunque se encontraron patrones inadecuados de comunicación y satisfacción familiar, con un desempeño académico básico” (Arciniegas, et al. 2018, p. 29).

Este último punto, muestra lo que se pretende dar a conocer en la tercera línea de discusión; y es el asunto de la funcionalidad parental, asunto que es paradójico en tanto una buena función familiar puede balancear los problemas que se deberían reflejar en la familia autoritaria; asunto que no es inverso en familias democráticas; cuestión que revalida el punto de que una familia democrática y balanceada puede dar las condiciones para la vida escolar sana de los niños.

Ahora, expandiendo el horizonte investigativo, se entra al lugar del estudiante en el conflicto, siendo así, que se abordan las percepciones de los mismos en función de su cotidianidad y las narrativas que se desprenden de la misma; para eso, se aborda la investigación realizada por Carlos Cabrera, Dina García, y Carlos Tabares. (2016) llamada “Concepciones del conflicto escolar: un estudio del conflicto desde la perspectiva de los estudiantes”. En este se parte del punto de referencia del conflicto escolar que se retoma desde la experiencia vivida, siendo así, que el sujeto es inherente a permearse de los factores sociales

que lo rodean para así configurar su desenvolvimiento en el mundo y su configuración identitaria; cuestión que los autores mencionan de la siguiente manera:

“Para dar cuenta de las concepciones de conflicto escolar que tienen los estudiantes, se parte del supuesto de que ellas se construyen durante su vida, en la interacción con los demás y en las diversas experiencias vividas por cada uno de ellos. Se trata de su manera particular de entender las relaciones humanas y de relacionarse con el otro” (Cabrera, García & Tabares, 2016, p. 23).

Luego entonces, se cuestiona por la definición, el origen, los modos de enfrentarlo, las formas de resolución y los participantes, a la luz de entrevistas controladas con enfoques cualitativos de análisis. Para esto, se utilizó una población mayoritariamente femenina de 12 a 14 años de un colegio público de Armenia.

Frente a la definición de conflicto se encuentra lo siguiente: “en esta definición se detectaron dos generalidades: la primera de ellas apunta a una concepción de conflicto que asume el enfrentamiento entre partes e inicia por un desacuerdo entre personas o grupos; la segunda, asume la agresión no sólo desde lo físico, sino también desde lo verbal y psicológico” (Cabrera, García & Tabares, 2016, p. 26). Esto implica, que se puede observar de manera significativa una correlación ya dada desde el estudiante de la consecución conflicto-violencia, lo que funge como pauta y predisposición. Por otro lado, desde el surgimiento del conflicto se tiene que los estudiantes refieren a tres puntos de génesis: intolerancia, contradicciones personales, interacciones sociales marcadas por acciones violentas; lo que expone la tesis previamente expuesta de que el conflicto se asume como violencia y que este reside en las dos esferas que componen al sujeto, una interior y otra exterior, siendo la primera el factor identitario y más personal, y la otra la relacionabilidad con el otro.

Posteriormente frente a los modos de enfrentamiento del conflicto por parte de los estudiantes, se observa una dicotomía del participante y el espectador, siendo el primero expuesto por los autores en relación a que “aparecen en los estudiantes sentimientos y emociones como: resentimiento, rabia, satisfacción, poder, impotencia y la necesidad de resolver la situación lo más pronto posible, siendo esta una reacción personal en una situación de carácter intersubjetivo frente al conflicto” (Cabrera, García & Tabares, 2016, p. 27). Por otro lado, el abordaje desde el ser espectador lo exponen como un proceso de indignación marcado por la intensidad y las habilidades para intervenir el conflicto. Y, entonces esta dicotomía se adscribe a la funcionalidad pasional y racional de los sujetos en situaciones incómodas.

Luego, ante las formas de resolución se presenta el dilema del diálogo como expectativa, pero no como acción significativa, asunto que se explica cómo contradicción en tanto, “pese a que se reconoce el diálogo como el mejor mecanismo para la solución de conflictos, se evidencia la incapacidad de anteponer el diálogo frente a la reacción agresiva, al manifestar, nuevamente, la necesidad de intervención por parte de un tercero” (Cabrera, García & Tabares, 2016, p. 28).

Finalmente, los estudiantes identifican a tres actores, agresor, agredido y conciliador; donde se expone una mayor incidencia conductual en el agredido en tanto las consecuencias incidentales tras un proceso violento. Esta interpretación se traza a los elementos observados en el entorno familiar, sin que estos sean necesariamente causales, sino más bien imitables tras un proceso acomodaticio del sujeto en su identidad. Luego, concluyendo, entonces se observa una clara identificación de lo que es conflicto y lo que lo compone, pero no una aplicabilidad en contexto del cómo tramitarlo y comprenderlo sin necesidad de tener preconcebida la necesidad de que trascienda en violencia, luego entonces los autores proponen “que la escuela lleve a cabo un proceso de transformación en cuanto a su concepción de conflicto, actitud frente al mismo y estrategias de resolución efectivas en las que puedan participar todos los actores que conforman la comunidad escolar” (Cabrera, García & Tabares, 2016, p. 29).

Tras haber explorado los aspectos sociológicos desde lo cultural y subjetivo de los orígenes y comprensión del conflicto, ahora se hace un recorrido al proceso analítico-científico desde un estado del arte de los mismos a la luz de las Ciencias Sociales, luego entonces se retoma a Caballero, L. (2020) desde su artículo “Comprensión de la violencia escolar en Colombia” en tanto categoriza las líneas investigativas del conflicto referente a su origen, y en el contexto Colombiano.

En ese sentido, la autora halla tres tendencias y enfoques para el análisis del conflicto escolar en tanto su concepción, siendo la primera la *psicológica*, en la cual se retoma lo comportamental desde lo intra e interpersonal, teniendo así en cuenta los elementos relacionales como punto de partida para la concepción científica del fenómeno, lo que luego traduce en el reconocimiento de la función psíquica como uno de los tantos orígenes del conflicto, en razón a procesos estructurales orgánicos inherentes al sujeto, que pueden darse desde lo ambiental como lo genético. Esto lo concluye la autora mencionando que dicha línea busca “dar cuenta de las manifestaciones de agresión entre estudiantes en la escuela y de qué tanto han aumentado o disminuido las formas de agresión entre estudiantes” (Caballero, 2020, p. 8).

Posteriormente, se explora la línea *sociológica* con un componente pedagógico que la autora describe desde el punto que “la violencia escolar deja de ser considerada como un problema interno del sujeto o como una forma de agresión entre los estudiantes y se plantea una dimensión más amplia de las relaciones entre los diferentes actores educativos y de la escuela con el entorno” (Caballero, 2020, p. 9). Este postulado, entonces muestra, al origen del conflicto como un campo lleno de posibilidades enmarcado dentro de los contextos externos que moldean al sujeto, es decir, el entorno social y sus instituciones.

Finalmente, el tercer enfoque es el *histórico-social* desde una mirada crítica. Esta tendencia, se caracteriza por indagar “el surgimiento de los estudios sobre la violencia escolar, la dimensión pública y social de la violencia, y se plantea la ausencia de estudios que problematicen la derivación conceptual de la violencia escolar como problema de la realidad educativa” (Caballero, 2020, p. 9-10). Es decir, que se preocupa por comprender las diferencias que enmarcan la escuela en nuestro país frente a concepciones occidentalizadas del quehacer educativo, en relación a la necesidad de identificar lo que hace singular al caso Colombiano.

Para concluir entonces, se retoma en primera medida, que estas tres líneas son una pista para el abordaje del grueso de la categoría conflicto en relación a la escuela, no sin antes reconocer contextos, sujetos y procesos de una forma juiciosa, muy a pesar de que no se separe o diferencie la categoría violencia del mismo; luego, se centra en la importancia de que el finiquito de la comprensión de los orígenes sea la generación de cultura de paz, aunque paradójicamente esto sea abordado mayoritariamente por la tendencia psicológica desde el enfoque conductual, asunto que no es ajeno, pero que necesariamente necesita del apoyo de lo socio-histórico para comprender lo macro del contexto; y finalmente, la autora sugiere ampliar la participación de quienes son investigados en función de generar narrativas que den voz a los sujetos que viven y tienen la experiencia.

Para concluir este apartado, se aborda un proceso investigativo, que retoma las tres tendencias de análisis previamente mencionadas, en un contexto similar al que pretende abordar esta experiencia. En ese sentido, se retoma a Betancourt & Londoño (2016) en su investigación “Factores sociodemográficos y psicosociales que diferencian la conducta prosocial y el acoso escolar en jóvenes”; este trabajo, parte de la comprensión de la existencia de un contexto violento y conflictivo en el país y la región, que marca unos patrones alarmantes de violencia escolar y violencia juvenil, a la par de la necesidad inminente de generar procesos que modifiquen ese trasegar histórico. Es en ese sentido, que bajo esa figura algo esperanzadora, las autoras colocan la categoría de “conducta prosocial” como elemento restaurador de la sana convivencia escolar, desde el papel activo del estudiante. Esta conducta

prosocial parte de cuatro características: actitud prosocial, o la capacidad de ser solidario; motivación prosocial, o la posibilidad de realizar o no acciones según contextos (autonomía); emoción prosocial, o tener empatía; y acción prosocial, es decir realizar acciones concretas para que el otro esté en un sano ambiente.

En el desarrollo de esta investigación se retoman tres grupos de 30 personas de estudiantes de grado 6° a 10° de un colegio público de la localidad de Usme en Bogotá, divididos en agresores, observadores y prosociales de situaciones de acoso escolar (Bullying), esto correlacionado y analizado bajo cuestionarios psicológicos y entrevistas. Los hallazgos principales dados fueron los siguientes: el estrato socioeconómico (2) y por consiguiente las dificultades de acceso a ciertos servicios, derechos y productos fueron factor incidente en la identificación de patrones conflictivos y violentos; los agresores en su mayoría eran de género masculino; los estudiantes con conducta prosocial eran de género femenino; la configuración familiar a priori no es indicador de las conductas de los estudiantes, sin embargo hay ciertas maneras y relaciones que pueden contribuir a las mismas. Entonces, en ese sentido, se observa en principio que, el contexto socio-cultural si es influyente en las formas de expresión del conflicto principalmente teniendo un marco socio-económico como lo es la ubicación en la estratificación social de la población investigada. Por otro lado, se destaca lo estructural societal, en este caso desde el machismo, como elemento que demarca conductas expresadas de forma antagónica según el género, algo que las autoras exponen al mencionar que: “por otra parte, se evidenció en los adolescentes agresores la presencia de características negativas de la masculinidad que conforman el machismo, tales como agresividad, dominación, autoritarismo, egoísmo, arrogancia, frialdad emocional, [e] individualismo” (Betancourt & Londoño, 2016. p. 170).

Algo que, en contraparte con las mujeres, mostró actitudes prosociales marcadas en los tres grupos, asunto que si se lleva al aspecto familiar, que como bien se dijo que no era determinante pero sí influyente, las autoras constatan que “los jóvenes en general reportaron haber observado comportamientos prosociales más frecuentemente en sus madres que en sus padres” (Betancourt & Londoño, 2016. p. 169); algo que no es ajeno a los procesos de identificación y de socialización primaria, que marcan las pautas del desarrollo cognitivo y social del niño.

Esto entonces para concluir, si bien muestra un fragmento de la expresividad del conflicto y sus orígenes, si plantea puntos de análisis nuevos y necesarios de abordar en función de la transformación de elementos sociales que no van en línea de una cultura de paz; luego entonces, fenómenos como el machismo, que suelen ser marcados en sociedades como la

colombiana, sí son singulares frente a otros casos y pueden ayudar a dilucidar qué estructuras más allá de procesos lineales y concretos, son inherentes al conflicto escolar y al porqué de su trascendencia constante en violencia.

1.2.2 RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA DESDE LA MEDIACIÓN: ACTORES, ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS

Ahora, posteriormente a la caracterización del conflicto como tal, se hace necesario explorar evidencias de la consecución del conflicto escolar desde medios de resolución y tramitación del mismo, en relación a diversos contextos y posibilidades que brindan los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Luego entonces, se hace un recorrido a diferentes experiencias similares a la que corresponde este trabajo, en función de la consecución de objetivos planteados; teniendo como énfasis la mediación.

Para introducir lo previamente dicho, se parte de caracterizar la mediación como estrategia para abordar el conflicto escolar en tanto su pertinencia, es por tanto, que se retoma la investigación realizada por Guillermo Pulido, et al. (2020) “Mediación de conflictos y violencia escolar: resultados de intervención a partir de un estudio cuasi-experimental”. Esta, retoma dos grupos de estudiantes de grado 6° y 9° de un colegio de Valledupar teniendo en cuenta que uno es de control y el otro es de intervención; siendo así, que se aplicó cuestionarios sistematizados de diagnóstico sobre violencia escolar (CUVE-ESO), para diagnosticar el contexto, para posteriormente mediante actividades planificadas, realizar procesos de formación frente a la mediación.

Ahora, frente a la estrategia de mediación, los autores encuentran que “en los estudiantes entrenados como mediadores, se evidencia una maximización en la capacidad de llegar a acuerdos de forma equitativa, afecto positivo, relaciones interpersonales positivas y mayor salud mental” (Pulido, et al. 2020. p. 48). Asunto que se suma a su alta eficacia para su transmisión en clase, y la alta eficacia en modificación de conductas inmediatas desde la practicidad de su implementación en contextos conflictivos previos a ser violentos. Posteriormente, en la intervención, se encuentra, que en ambos grupos, tras la aplicación del cuestionario y consecuente capacitación y desarrollo de actividades, los percentiles de violencia escolar disminuyeron, eso apoyado por el procesamiento de información desde informes de percepción del conflicto desde los mismos estudiantes. Luego entonces, el estudio encuentra disminución en cuatro líneas: violencia verbal, violencia física, exclusión y disrupción de la clase; algo que pareciera cubrir ampliamente el grueso de lo que es el conflicto escolar y sus denominadores como proceso relacional.

Finalmente los autores destacan que “el estudio adelantado tiene relevancia social en el escenario de construcción de posconflicto en Colombia, (donde) los esfuerzos para recomponer el tejido social son imperativos” (Pulido, et al. 2020. p. 56), lo que implica que experiencias como esta, son funcionales más allá del contexto inmediato de la escuela, y que pueden sumar para la ansiada transformación de la cultura colombiana en una cultura de paz.

Otra experiencia similar, pero centrada a un aspecto que no se suele retomar en el conflicto escolar que es la relación de pareja en la escuela, se aborda en una investigación realizada por Sánchez-Porro & González (2017) llamada “Los programas de mediación escolar como herramientas para la promoción de unas relaciones de pareja saludables en la adolescencia”. Dicha investigación parte de exponer a la mediación como un punto de partida para la transformación del conflicto como un elemento inherente al ser humano al cual se le puede sacar provecho y aprender, es por tanto, que en esta intervención, los autores buscan aterrizar en la práctica la inducción teórica, destacando que en la formación de mediadores, “se ha de procurar que incluya aspectos experienciales y no se limite a proporcionar informaciones meramente teóricas. Cuanto mayor sea el dominio conceptual y práctico, mejor y más flexible será el procesamiento cognitivo” (Sánchez-Porro & González, 2017, p. 74).

Luego, estos retoman a las relaciones de pareja en la escuela como un lugar común de relacionabilidad y de experimentación de los sujetos en la construcción de identidades y constructos para la formación emocional y el desarrollo de habilidades sociales. Es por tanto, que se reconoce dimensiones afectivas y sexuales de los adolescentes, que muchas veces se suele invisibilizar desde una especie de tabú en tanto valores conservadores o miedos en tanto el ejercicio de un control institucional (que es necesario). Esto a su vez está relacionado con la propuesta de mediación en tanto que “la formación en mediación escolar proporciona al alumnado mayores niveles de empatía, mejores habilidades para reconocer, regular y expresar pensamientos y emociones, y mayor capacidad para analizar y buscar soluciones satisfactorias para todos/as” (Sánchez-Porro & González, 2017, p. 76).

Luego entonces, la propuesta que se deja en la experiencia, parte de la realización de un diseño de malla curricular en formación para la mediación desde aprendizajes significativos adaptados a contextos específicos, desde la flexibilidad de lo planeado. A partir de lo anterior se construye, desde preguntas problematizadoras, unidades didácticas que demarcan ciertos lugares y actitudes del mediador, en tanto posibilitar al estudiante de colocarse más allá de sí mismo y autorregularse; entonces, dichas unidades didácticas se recogen en los siguientes apartados: habilidades de comunicación, competencias emocionales, y habilidades para la resolución de conflictos. La implementación de dichos elementos dependerá de la

identificación del contexto, la aprobación por parte del centro educativo, realizar un proceso de sensibilización, y finalmente realizar el proceso de formación desde el juego de roles.

Dicho proceso, en consecuencia, desde la búsqueda de los autores, plantea que quien aplique dichos elementos, adapte a contextos y modifique patrones, que no sean simulados, sino que sean llevados a la realidad y que quien aplique y/o participe “extrapole las habilidades de comunicación, emocionales y de resolución de conflictos adquiridas durante el proceso a sus propias relaciones de pareja, haciendo que sean más saludables” (Sánchez-Porro & González, 2017, p. 81); para que así, el proceso sirva como marco referencial y se amplíe en otros lugares, momentos y contextos.

Finalmente, en relación con la anterior investigación, se expone el trabajo realizado por García-Vita, Añaños & Medina (2020) llamado “Educación social escolar en la construcción de cultura y educación para la paz: propuestas metodológicas de intervención socioeducativa”, que retoma la necesidad de crear cultura de paz en la escuela desde estrategias de resolución de conflictos y una mirada crítica al papel de la propia escuela.

En ese orden de ideas, se reconoce la dificultad que existe para la implementación estrategias de resolución de conflictos, debido a la virtual inexistencia del entendimiento de la cultura de paz como un proyecto político socializador, asunto que ha cambiado debido a la visión economizada de la escuela; luego entonces la apuesta de la educación para la paz se encuentra en el lugar de la educación social que en la escuela hay “un escenario privilegiado para desarrollar su labor, ya que constituye un derecho de la ciudadanía. Además, es generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas que posibilitan el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social” (García-Vita, Añaños & Medina, 2020, p. 54).

Para la implementación de dicho enfoque, se busca entonces desde la implementación de proyectos generar marcos de intervención que tengan en cuenta contextos, planificación, implementación y evaluación; con el objetivo de generar pautas desde valores investigativos y pedagógicos por igual. Esto, debe enfocarse en relación a generar currículo y superarlo, lo que quiere decir que la transmisión de conocimientos se haga desde lo social y con un claro apoyo institucional. Y, por otro lado, que para la implementación existan actores afincados en los entornos desde una comprensión extensiva de los contextos sin olvidar los objetivos planteados y la seriedad para su consecución; esto apoyado, por contenidos transversales y pedagogías creativas que se amolden a intereses y posibilidades emergentes, sujetas a una evaluación y al aporte significativo y tangible a la sociedad puertas afuera de la escuela.

1.2.3 PSICOLOGÍA Y PSICOANÁLISIS EN EL CONFLICTO ESCOLAR: EXPLORANDO LAS PROFUNDIDADES DEL MAR QUE ES CADA ESTUDIANTE

La dimensión subjetiva se configura como emisora y receptora de los procesos conflictivos en cualquier ámbito social, en tanto la complejidad estructural biológica de un ser que posee tras el trasegar evolutivo tres elementos en un mayor desarrollo que lo diferencian de los demás organismos que habitan el planeta: la conciencia de sí mismo, la conciencia de su entorno, y el lenguaje. Dichos elementos, no son abstractos ni mucho menos completamente comprendidos por la ciencia; luego, el misterio que representa el pensamiento humano, es en sí caldo de cultivo para lo conflictivo. En ese sentido, aparece la psicología como ciencia médica y social, que busca comprender los fenómenos estructurales orgánicos para develar los procesos que rigen el pensamiento a la luz del método científico; más sin embargo, el enigma persiste, y es por eso que surge el psicoanálisis como disciplina del conocimiento, que busca hurgar por medios no convencionales aquellas profundidades a las que parece no llegar la psicología, esto desde el lenguaje, el signo, el símbolo y la posición crítica al entendimiento de la razón, que es el entendimiento del inconsciente.

A razón de lo anterior, la comprensión del sujeto en el conflicto, parte de herramientas para el conocimiento de las profundidades del mismo; herramientas que el docente debe tener en cuenta para la comprensión del estudiante en su otredad. Entonces, se parte de la psicología como modelo intrínseco a la mediación y la resolución de conflictos, asunto abordado por Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L., & Tomás, J. M. (2018), en su trabajo investigativo “Autonomy Support, Psychological Needs Satisfaction, School Engagement and Academic Success: A Mediation Model” [Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades psicológicas, compromiso escolar y éxito académico: un modelo de mediación]. Dicha investigación, relaciona el bienestar psicológico en relación al éxito académico desde el desarrollo de habilidades para el compromiso escolar; siendo este último entendido como la capacidad de desarrollar hábitos, actitudes y acuerdos en función de tener un rendimiento adecuado en los procesos de la vida escolar.

Dicho compromiso escolar, está atravesado por dos variables externas, la vida familiar como lugar íntimo para la tranquilidad, y la motivación del maestro hacia la autonomía; cuestión que en el sujeto desde su dimensión interna, se procesa parafraseando a los autores desde “la percepción del estímulo a ser autónomo, para la satisfacción de necesidades básicas, que genera compromiso, y deja marcas (patrones) y un autoconcepto académico” (Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L., & Tomás, J. M., 2018, p. 4). Luego, para estudiar dicho proceso, los autores realizan una serie de encuestas en 2302 estudiantes de educación media de

República Dominicana y Angola, en la cual se busca medir las siguientes variables: percepción de estímulos para la autonomía, nivel de satisfacción de necesidades psicológicas, compromiso escolar y éxito académico. Dichas variables, se evaluaron según percentiles encadenados para evaluar la relación entre las variables, en relación al proceso explicado previamente.

Los resultados hallados para ambos países en principio muestra que desde el primer paso del proceso referente a promover la autonomía, se logra confirmar de manera significativa, que en el 53% de los casos existía influencia de dicha variable en el proceso, asunto que mencionan los autores en tanto “evidencia en esta línea ha sido previamente encontrada en literatura, mostrando cómo la percepción del soporte a la autonomía de los estudiantes, influyó la necesidad de autonomía experienciada” (Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L., & Tomás, J. M., 2018, p. 7), esto por supuesto, implicó que existiera una directa relación frente al éxito académico en tanto si bien existían sub variables que delimitaban los intereses de aprendizaje en diversos tipos de inteligencias y aprendizajes matemáticos o lingüísticos, se logró evidenciar entonces, que los intereses propios de los estudiantes, incluso se hacían más prominentes, mostrando una linealidad cuasi-vocacional.

Para finalizar, entonces, se revalida el papel mediador del apoyo a la autonomía frente al compromiso escolar, delegando ese papel mediador al maestro en tanto la promulgación de unas actitudes y acciones frente al cómo llevar la vida escolar, mostrando así un soporte psicológico profundo más allá de la acción social; cuestión que los autores elaboran mencionando que: “para concluir, este trabajo muestra el rol de los maestros apoyando un estilo de autonomía, satisfacción de necesidades psicológicas básicas y compromiso escolar en la predicción del éxito académico” (Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L., & Tomás, J. M., 2018, p. 8); siendo esto por supuesto algo que rompe con la interpretación clásica del maestro como transmisor de conocimiento, y más bien le delega de nuevo el rol de socializador, abordando así el dilema de restaurar el valor socializador a la escuela como institución, pero este caso en la profundidad del sujeto.

Entonces, dejando el anterior punto crítico, se puede presentar al psicoanálisis como esa visión crítica de la psicología que ya no es disciplinar y se presenta como una forma diferente de hacer ciencia a la luz de la complejidad del sujeto; en este caso en el sujeto adolescente escolarizado. Es por tanto que se explora el trabajo realizado por Pereira, M. (2020) “¿Qué quiere un adolescente? Los límites del psicoanálisis y los múltiples modos de interpretar a ese sujeto”, que se cuestiona por el sujeto en desarrollo desde los procesos que hace la psique para retornar al Yo en lo convulso que representa la adolescencia.

“Entonces la propuesta realizada parte de la siguiente premisa que elabora el autor:

Hay que escuchar a los jóvenes para saber, incluso, si es realmente sintomático de varios de ellos lidiar con lo real, esto es, con el agujero no cubierto por lo simbólico, resultante de un sujeto no ser o de no sentirse algo para el otro o para la polis. Se trata de un agujero irreductible que aquí, en nuestras ciudades latinoamericanas, gana contornos aún peores en razón que ni el Estado, ni las condiciones sociales y tampoco algún proyecto de nación, contra su origen colonial y esclavista, surge para mínimamente cubrirlo” (Pereira, 2020, p. 131).

Entonces, la pregunta por el estado del ser del adolescente, parte de concepciones que se han quedado estancadas en el marco del *malestar* freudiano, que no hacen más que pulverizar la psique de quienes se fragmentan debido al mismo malestar. El joven como sujeto es entonces “genitalizado”, y expuesto ante su incertidumbre como *Nachträglichkeit*, es decir, un a posteriori de la niñez, que se enmarca en rupturas de complejos y etapas de exploración casi automatizadas y vistas como un per se, que en contextos como el latinoamericano, se agotan rápidamente a la luz de la complejidad.

Es entonces, que el autor menciona dos puntos críticos para la comprensión del adolescente desde el psicoanálisis, siendo el primero una orientación “culturalista”, la cual remonta al fenómeno adolescente como algo reciente, que parte fragmentado debido a la inexistencia del símbolo en el ritual de pasaje que se enmarca en la ruptura de complejos (castraciones), cuestión que se menciona al exponer que “en las sociedades premodernas un niño era directamente catapultado a la vida adulta en razón de ritos de pasaje con expresiva eficacia simbólica, en nuestra modernidad, dado su carácter más complejo, esa eficacia se esfuma” (Pereira, 2020, p. 136). Por otro lado, el otro punto crítico parte de la noción “estructuralista”, donde se aborda el enigma de la sexualidad como entrada al goce a expensas del placer, siendo así que el goce no es más que el *adolescens*, desde la pulsión un deseo irrealizable, y que se materializa en la objetivación del otro como complemento de aquello fragmentado. Cuestión que marca la entrada a explorar nuevas experiencias en el *agujero de lo real*, pero desde la angustia tras la carencia de referentes simbólicos, algo que deja al joven desamparado y sin fuerza psíquica para hacerse al mundo.

Es entonces, la carencia del marco social, y la carencia de referentes simbólicos que muestran al sujeto como problemático y ciertamente anómico, algo que el autor explica al mencionar que “Es muy común para un adolescente practicante de un acto antisocial percibirse al margen del derecho de participar de la realidad común de su entorno” (Pereira, 2020, p. 141), esto debido a su estado de crisis. Esto en consecuencia se refleja en la común aceptación de lo perverso en relación a que las condiciones están dadas para la perversidad, esto debido a que los primeros rasgos de identificación tras la ruptura sean los de estar al margen del derecho.

A pesar de lo anterior, el adolescente no es síntoma sino sujeto, y este sujeto está a la luz de verse como Telémaco (anhelando el deseo de reunirse con el padre), siendo así, que se desenvuelve en sus complejos, y no es evidencia del trauma tras ruptura y goce, son rupturas parciales; las cuales desde el psicoanálisis se pueden evidenciar de las siguientes maneras: adolescentes ligados a sus madres que poseen su cariño constante y por tanto un proceso de identificación simbólica con ella; adolescentes en exceso de goce, es decir en búsqueda de satisfacciones inmediatas de lo que los fragmenta, cuestión que genera dolor; adolescencia con vínculos parsimoniosos, que por lo general parten de vínculos horizontales que invierten energía pulsional insuficiente, que desmotivan y rompen al sujeto; adolescentes bajo la experiencia de soledad donde se muestran como un “no Yo”, en el cual la sociedad empuja al alejamiento de lo humano y al cercamiento de lo virtual; adolescentes vengadores donde el Yo fragmentado se reconstruye con caracteres imaginarios, que componen alter egos, que ahondan complejos y llevan a patologías; y adolescentes que se renombran es decir, sujetos que buscan renacer tras la fragmentación del símbolo (nombre que da carácter), mediante otras formas de identificarse como apodos, seudónimos, tags de graffiti, acceso a culturas urbanas, etc.

Finalmente tras ese proceso descriptivo, el autor se pregunta por el qué quieren los adolescentes, lo que parte de ese deseo de muerte del Yo niño o de lo que construyó ese Yo niño, lo que por supuesto es la pauta para un crecimiento, no ajeno a dolores y sufrimiento; lo que muestra la posibilidad del psicoanálisis como herramienta para afrontar esas rupturas, y en consecuencia quien lo trate, le de voz a esa crisis, cuestión que el autor ejemplifica mencionando que:

“Es decir, como en un encuentro con un psicoanalista, tal vez el adolescente busque un adulto que le sirva como un otro referente, que le despierte la confianza, que no segregue, que no haga grandes discursos, ni sea moralista. Él desea quizás alguien que lo escuche, que reconozca y sepa acoger al sujeto en sus condiciones adversas o en sus múltiples síntomas, ayudándolo a elaborarse” (Pereira, 2020, p. 156).

1.2.4 CULTURA DE PAZ EN LA ESCUELA: UNA BÚSQUEDA CONSTANTE

En este último apartado, se pretende recolectar experiencias frente a la creación de cultura de paz en la escuela desde procesos pedagógicos, entendiendo por supuesto, la importancia de alcanzar dicha meta como sociedad en función de entender el lugar de la sociedad colombiana en épocas de pos acuerdo con una mirada enfocada a un posconflicto.

Tras lo anterior, ahora, se da cabida al lugar de los estudiantes, y más específicamente el marco educativo en el que se desenvuelven, luego entonces se retoma una propuesta

curricular realizada en función de generar cultura de paz en la escuela, para eso se parte de la investigación realizada por Huertas, López, & Fonseca (2018) titulada “Educando y aprendiendo para la paz. Pedagogía para la paz en el colegio San Francisco, Ciudad Bolívar (Bogotá, D.C., Colombia)”.

Dicho trabajo, recoge mediante un proceso exploratorio del contexto, narrativas y percepciones frente a la coyuntura del acuerdo y post-acuerdo de paz con las FARC-EP, en relación a los conocimientos y las vivencias de estudiantes y docentes, y su aplicabilidad en el aspecto curricular de la enseñanza-aprendizaje. A la vez, se cuestiona por el estado de la implementación de la cátedra para la paz como elemento esencial para la transformación de la realidad social teniendo en cuenta las dificultades que presentan lo inmediato en la institución que aborda el estudio (muy similar a lo observado en el contexto de esta sistematización); que responde a factores de pobreza multidimensional, vulneración de derechos, problemas de convivencia dentro y fuera del colegio, consumo de sustancias y embarazo adolescente. Luego entonces, se parte de dos fases, una exploratoria, la cual evidencia el contexto, esto mediante cuestionarios, entrevistas, cartografías sociales y etnografías; para pasar a una segunda fase, que corresponde al diseño curricular como tal que recoge la enseñanza para la paz.

Posteriormente, en los hallazgos, en principio con los estudiantes (que pertenecen a bachillerato), se observa nociones frente al conflicto y la paz como elementos aislados, incomprensibles y utópicos, que distan de una conciencia sobre lo histórico y que los lleva a desconocer procesos y elementos claves para entender la importancia de las temáticas abordadas; algo que los autores evidencian al mencionar que:

“Se puede afirmar que el significante paz ha sido construido con representaciones que niegan la existencia del conflicto. Como resultado, en el discurso de la comunidad estudiantil se encontraron expresiones sobre la paz como “vivir tranquilo y en armonía”; los estudiantes relacionan la paz con la ausencia de conflicto o de violencia. [Y] se presentó también una reiterada mención a conflictos de tipo cotidiano, local y familiar; dejando de lado una dimensión de tipo más regional o nacional” (Huertas, López, & Fonseca, 2018, p. 87).

Ahora, frente a los docentes y directivas, se encuentra que dentro de la caracterización de la institución se observa una relación con el estudiante amena, a pesar de reconocer las dificultades que los mismos presentan frente a su contexto, que trasladan a la propia escuela en comportamientos destructivos y autodestructivos, sumado eso a fenómenos de población flotante, la cual es compuesta de estudiantes nuevos que no se ajustan a las normativas del colegio y son disruptivos.

Luego, frente a la cátedra de paz, su enseñanza se observa como dificultad en parte por el desconocimiento y desinterés de los estudiantes y por otra parte por considerarse como carga laboral extra, que puede deberse a la falta de herramientas de los propios maestros para la implementación. Esto último, lleva a considerar que “que una cátedra de paz o una propuesta alterna debe ser implementada por una persona externa a la institución que tiene un conocimiento más preciso en torno a las temáticas del conflicto armado colombiano” (Huertas, López, & Fonseca, 2018, p. 90), tanto para la formación docente como para la transmisión de conocimientos al estudiante.

Frente al abordaje de conflictos, los autores identifican tres espacios que demarcan las relaciones de los estudiantes: afueras del colegio, espacio de clase y el barrio. Esos tres lugares, se comportan como espacios de trascendencia conflictiva, debido a simples contradicciones de la cotidianidad como envidias, relaciones amorosas, consumo, y pandillismo, los cuales por lo general terminan en violencia y aumentan el pesimismo de los propios estudiantes frente a las formas de resolución de conflicto alternativas.

Tras esto, el análisis curricular de la institución, arroja un énfasis en la Base Común de Aprendizajes Esenciales (BCAE), la cual retoma las principales áreas de conocimientos y de inteligencia emocional como marco para un desarrollo integral del sujeto, cuestión que se suma a la configuración de una ruta para la resolución de conflictos desde el manual de convivencia; siendo esta resumida en los siguientes aspectos¹: etapa de prevención, apoyada desde proyectos institucionales como HERMES, para generar informes de la situación poblacional; etapa de persuasión, donde se hacen talleres y reuniones involucrando familiares, esto llevado desde el observador y actas; etapa de corrección, donde en esta se hace seguimiento escrito de compromisos y se instaura un servicio comunitario; y etapa de reeducación, donde se busca apoyo de otras instituciones, y se restituyen derechos según ley de infancia y adolescencia.

A pesar de esta ruta se observa, en principio, un interés no adecuado para su aplicación, que se enmarca en la poca articulación interdisciplinaria e interinstitucional, lo que implica que el diseño curricular sólo es útil en el nivel explícito, pero lejano del currículo oculto, algo que por supuesto muestra una ruptura con la realidad social; esto lleva a concluir que es importante modificar los modos de actuación de la institución frente a su propio carácter, partiendo de la articulación visible de la comunidad educativa, para hacer partícipes a todos de la búsqueda de una cultura de paz, esto en función de abordar los orígenes del mismo conflicto, esto en función

¹ (Huertas, López, & Fonseca, 2018, p. 97)

de realizar transformaciones tangibles de la situación; afirmación que indica que existe una buena base para aplicar la cátedra para la paz, pero que requiere complejización. Y finalmente, otro aspecto que se concluye, es la necesidad de un apoyo externo y experto que capacite a maestros y directivas para así generar el interés adecuado frente a lo que se pretende transmitir.

Otra experiencia que recoge a la comunidad educativa en la construcción de paz en la escuela, es la desarrollada por Pineda & Orozco (2021) titulada “Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades de reconocimiento (caso Meta, Colombia)”, en la cual se aborda la noción de pedagogía de las emociones de la mano de las narrativas escolares como punto de partida para hacer de la escuela enmarcada en el contexto de conflicto, una apuesta para hacer paz desde el reconocimiento del otro.

Es por tanto, que se parte de una visión crítica en la cual se da voz a los sujetos en pro de generar nuevos paradigmas en función de la transformación social, ampliando las nociones de libertad y otredad, en función de crear cultura de paz, algo que los autores mencionan como:

“Pasar de una educación en conocimientos a una educación en saberes, de una educación del dominio a una educación de la cooperación y la solidaridad, de una educación de competencias a una educación de capacidades; es decir, implica el tránsito a una educación emocional basada en el reconocimiento y las posibilidades de ser, una pedagogía de las emociones con fuerte vocación ontológica” (Pineda & Orozco, 2021, p. 104).

Dicha investigación centrada en instituciones educativas del departamento del Meta, se enmarca en el reconocimiento de un contexto, que no es ajeno a los procesos macro de violencia que ha sufrido el país a través de su historia, algo que incluye las violencias actuales que se desprenden de lo institucional, es decir la no garantía de unos derechos básicos; algo que se refleja en la escuela bajo acciones conflictivas de la comunidad educativa, que parecieran ser abordadas de maneras arcaicas en función del control e imposición de poderes a partir de la rigidez de manuales de convivencia y caracteres de docentes y directivas, algo que se centra en “corrección de conductas [pero que] olvida trabajar en acciones de desarrollo de capacidades para una buena vida” (Pineda & Orozco, 2021, p. 105).

Entonces, en contraposición al contexto, se pretende evidenciar *poéticas de la paz*, que se configuran como quehaceres y narrativas de quienes viven el conflicto, en función del mantenimiento emocional y la relación con el otro como punto de partida flexible para reconstruir tejido social; cuestión que pone un campo en el que se pueda desenvolver la pedagogía de las emociones. Pero dichas poéticas de paz, también se relacionan en la lógica de las emociones con *retóricas de la guerra* y *performatividades del silencio cómplice*, que se observan en las dinámicas para la guerra y la indiferencia de ciertos actores. Esta relación,

enriquece la posibilidad expresiva de quienes están educándose, permitiendo dar voz y explicitar el senti-pensar; algo que es clave en función de retomar la experiencia más allá de las acciones, visto esto como un acto reconciliador desde el reconocimiento de la otredad.

Ahora, en el estudio realizado, con 87 maestros del departamento, se logra encontrar que la emocionalidad motora (marcada por el contexto), es el miedo, el cual se configura como factor ocluser de lo vivido y negador de lo histórico, impidiendo por supuesto, explicitar el conflicto y sus actores. Esto por supuesto, entendiendo el trasegar hegemónico de la violencia cruenta que se vivió en el departamento, permitió que el miedo se transformara en cuidado ya sea a nivel individual como colectivo.

Esto anterior, enmarca la emocionalidad en dos líneas, una transformativa, en la cual el agenciamiento del conflicto armado, ha llevado a generar adaptaciones sociales en las cuales se tramita lo vivido mediante un bálsamo en este caso que invisibiliza o petrifica a los sujetos. Algo que confluye en la otra línea que refiere a una sedimentación de emociones, que los autores mencionan como “emociones proclives a hechos de guerra [que] evidencia prácticas de disciplinamiento, coacción y violencia física y psicológica en miembros de la comunidad educativa, especialmente hacia niños, niñas y jóvenes” (Pineda & Orozco, 2021, p. 119), siendo esto último evidencia de un punto de crisis societal, que demarca un raigambre de lo humillante y tortuoso, que se mueve como posibilidad de cambio.

Luego entonces, se concluye que el contexto que enmarca a dicho departamento, no es incierto, y muestra posibilidades dentro de su propia configuración, algo que parte de la transformación de la sedimentación emocional desde el reconocimiento del otro, a partir de lo transformativo; es decir la noción de cuidado del otro, que “procura el bienestar del otro, satisfaciendo sus necesidades individuales. [Y] esto hace que las personas se reconozcan como sujetos necesitados, que requieren compañía y acogida: un estar-junto-a-sí-en-el-otro” (Pineda & Orozco, 2021, p. 122). Esto por supuesto, debe enmarcarse en una visión del derecho, que de voz, y retire lo injurioso y agenciador de lo violento, ante la opción de lo restaurativo como valoración social o solidaridad.

Ahora, entrando en el estado de implementación de la cátedra de paz, se parte de la investigación realizada por Vargas-Castiblanco, Vargas-Guzmán & Fragua (2019) titulada “Paz y convivencia escolar: una experiencia en Ciudad Bolívar”, la cual busca evaluar la implementación, intereses, narrativas y actividades en función de la implementación de la cátedra de paz, algo que es relativamente reciente frente a la historia de la construcción pedagógica del país, y que como se ha evidenciado, ha presentado problemas para su desarrollo, ya sea por problemas estructurales, o desde el mismo contexto del país.

Ahora, dicha cátedra para la paz, enmarcada en la Ley 1732 de 2014, es la apuesta educativa para reconocer la implementación de los acuerdos de paz en las escuelas en tanto la procura de generar unos valores en la sociedad colombiana que se enmarcan en: cultura de paz, como gobernanza del quehacer cotidiano en función de la no violencia y la equidad social; educación para la paz, como estrategias en función de la implementación de la cultura de paz en los niños y jóvenes desde la escuela; y desarrollo sostenible, en el cual se reconozca, conserve utilice de forma “responsable” lo que ofrece el medio ambiente. Estos tres aspectos en la escuela deben ser pensados en aras de su aplicabilidad en la misma, y en función de su transmisibilidad como conocimiento a las familias y otros sectores sociales.

Ahora, frente a la investigación, se encontró que en la población de 18 maestros de educación media de un colegio distrital de la localidad de Ciudad Bolívar, se pudo caracterizar que más de la mitad de los docentes no conocían dicha normatividad, a pesar de que más de la tercera parte había aplicado metodologías respecto a la misma y que la mayoría encontraba útil dicha normativa; sin embargo se encuentran críticas frente a la misma en tanto el director de área de Ciencias Sociales manifestaba que no había necesidad de normativizar los temas de la cátedra de paz en tanto “en las temáticas de la asignatura de sociales, estaban incluidas, como; desarrollo sostenible, convivencia ciudadana, resolución de conflictos, democracia” (Vargas-Castiblanco, Vargas-Guzmán & Fragua, 2019, p. 10), lo que se suma a la poca incidencia de otras áreas del conocimiento en este aspecto. Luego, frente a los estudiantes, se encuentra un nivel medio de conflictividad, en el cual se reconoce la participación de los maestros y demás en la resolución de conflictos, esto apoyado por proyectos educativos como HERMES.

Frente a estos hallazgos, se concluye que en principio, existe dificultad en los docentes y directivas para mostrar un interés acorde al proceso, lo que se evidencia en el desconocimiento y el desacuerdo en relación a su aplicabilidad; luego entonces esa desconexión muestra la imposibilidad de evidenciar resultados si no se reflexiona frente a qué “aspectos tales como “una cultura de paz”, no se logran a través de una clase magistral o a través de una asignatura específica, sino a través de la interacción y las dinámicas cotidianas entre pares, y entre docentes y estudiantes” (Vargas-Castiblanco, Vargas-Guzmán & Fragua, 2019, p. 11). Algo que se soluciona al generar las conexiones necesarias entre los diferentes actores de la comunidad educativa, en función de generar currículo.

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En el presente, se hace un recorrido a la experiencia pedagógica sintetizada en una malla curricular “El Conflicto y la Resolución de Conflictos: Una Experiencia de Enseñanza en

Educación para la Paz”, como proceso de conocimiento y reconocimiento de diversos elementos en razón a la temática del conflicto, como un elemento inherente a la sociedad y por tanto a la escuela. Siendo así, que en dicha experiencia se parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje, que desde la enseñanza para la comprensión, se retomen temáticas tales como la teoría de conflictos de Johan Galtung como elemento fundante de la experiencia; la comprensión de la guerra como elemento violento más allá del conflicto; el reconocimiento identitario subjetivo, desde la noción de diferencia como pautas para la reconstrucción de tejido social; y finalmente, estrategias de resolución de conflictos como orientación práctica, que retome el factor discursivo de los elementos anteriores.

Por tanto, se pretende en primera medida, realizar un abordaje a la conflictividad escolar como un elemento inherente a la vida social de los estudiantes del Colegio Minuto de Dios Nueva Roma, en tanto reflejo de los elementos culturales violentos de Colombia como país. Siendo así, que se pretende relacionar el elemento contextual con la propuesta, para comprender y abordar lo experienciado a la luz de entregar como valor político de la escuela, la posibilidad de hacer paz. Por otro lado, se piensa esta experiencia educativa en aras de las narrativas de la comunidad educativa como un elemento analítico que recoja lo vivido como reconstrucción del dilema del conflicto, en función de la necesidad de crear cultura de paz como una visión necesaria para reconstruir el tejido social desde el aula hacia puertas afuera de la institución; esto por supuesto, acompañado de la obligación pedagógica de recuperar el papel activo del estudiante, no como elemento receptor de aprendizajes, sino como sujeto transformador de su mundo; y en este caso de los procesos sociales que afectan el buen vivir en sociedad. Luego entonces, la apuesta se convierte en otorgar herramientas a los estudiantes y la institución para la resolución de conflictos, y por supuesto a la prevención del mismo desde la intervención de los orígenes de la violencia escolar, retomando las narrativas expresadas por la comunidad educativa, que sirvan como elemento expresivo-investigativo para así realizar la intervención.

Tras lo anteriormente expuesto, se entra a realizar una sistematización de experiencias que se propone construir conocimientos a partir de la descripción y análisis de saberes, discursos, narrativas y prácticas de los estudiantes en el contexto del conflicto escolar; cuestiones que llevan a partir de la siguiente pregunta de investigación: *¿cuáles son los saberes, prácticas y habilidades significativas para la construcción de cultura de paz en el marco de un proyecto de resolución de conflictos en los jóvenes de grado 10° del Colegio Minuto de Dios Nueva Roma?* Cuestión que pretende centrar el análisis y reconstrucción de una

experiencia pedagógica desarrollada a partir de la creación de una malla curricular para la enseñanza sobre el conflicto y su resolución.

Posteriormente, surgen las siguientes preguntas problematizadoras a partir de los diferentes momentos de la experiencia. Siendo así, que en relación a la fase introductoria, en relación a los primeros pasos dentro de los procesos de comprensión del qué es y cómo se entiende el conflicto como tal; se retoma la noción de saberes previos en tanto apertura al análisis; luego entonces, cabe cuestionar *¿qué percepción tienen los estudiantes frente a la noción de conflicto en relación a su cotidianidad en la institución educativa?*

Por otro lado, en tanto a las narrativas en relación a la trascendencia negativa del conflicto, entendido esto como violencia; lleva a exponer el estado en cuestión de lo percibido por los estudiantes en relación a su convivencia y los valores que se transmiten en tanto interpersonalidad, y por supuesto, que configuran el quehacer educativo, más allá de lo comportamental, y que se hace habitus. Es en ese sentido, que se cuestiona *¿cuáles son las violencias enunciadas en el espacio educativo por los diferentes actores escolares desde las narrativas y percepciones de la comunidad educativa?*

Luego, posteriormente al reconocimiento del marco social del conflicto, cabe cuestionar a los sujetos en tanto conflicto, siendo así, que retomando el apartado identitario de la experiencia, es menester reconocer el lugar del estudiante como componente sumergido en un tejido social construido y reconstruido a la luz del fenómeno macrosocial que el país refleja en la escuela; es por tanto, que se cuestiona por la subjetividad teniendo en cuenta la dimensión del ser en un campo delimitado que es poco maleable a simple vista, pero que en contexto coloca un lugar de expresión flexible para jóvenes en proceso de maduración identitaria. Con esto, cabe preguntar *¿qué discursos y prácticas sociales marcan la identidad de los estudiantes de grado 10° del Colegio Minuto de Dios Nueva Roma?*

Luego, sobre la comprensión del conflicto, y su abordaje desde lo práctico, es necesario indagar por la posibilidad de transformación de los elementos que son disruptivos del buen vivir en la escuela, siendo así, que se parte de las herramientas que los estudiantes adquieren en el trasegar de la experiencia, que les sirvió para modificar aquello que bloquea la posibilidad de cultura de paz, luego entonces, surge el siguiente cuestionamiento: *¿qué herramientas para la resolución de conflictos identifican los estudiantes como útiles para mejorar el buen vivir en la escuela?*

Finalmente, como elemento retroalimentativo de la experiencia, es necesario preguntar por los elementos que lograron generar procesos y cambios significativos y positivos en relación a ese buen vivir en la escuela, la resolución de conflictos, la creación de ambientes

tranquilos para el aprendizaje y la búsqueda incesante por crear cultura de paz como elemento transformador de una sociedad marcada por la violencia como lo es la colombiana. Es por tanto que surgen las siguientes preguntas: *¿qué elementos dentro de la experiencia educativa fueron satisfactorios en función de la generación de cultura de paz?* y *¿cuáles son las percepciones finales de los estudiantes en relación a la experiencia pedagógica y su significatividad?*

1.4 OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Reconstruir desde un proceso de sistematización de experiencias, los elementos pedagógicos, sociológicos y políticos de los sujetos involucrados en el recorrido de la experiencia realizada a la luz del abordaje desde la enseñanza para la comprensión del conflicto y sus formas de resolución en el contexto escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Reconstruir las narrativas que componen los imaginarios, estructuras y saberes en función del conflicto y su resolución, dentro de la cotidianidad de la vida escolar en tanto diversidad de actores que se ven enmarcados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Narrar la posibilidad de crear cultura de paz a partir de estrategias de resolución de conflictos y de valores, que construyan sujetos capaces de romper con los elementos violentos de su cotidianidad en la vida escolar.
3. Evaluar los aspectos significativos de la experiencia a la luz de los resultados, hallazgos y expresiones que surgieron de la realización de la misma.

1.5 JUSTIFICACIÓN

La presente sistematización busca aportar a la construcción científica social desde tres concepciones como lugares transversales para el análisis del conflicto escolar y su posibilidad de ser un campo para la construcción de paz en la escuela. Dichas líneas de análisis se retoman desde lo curricular y lo práctico en el aula, siendo estas, la *pedagogía* en tanto la construcción de saberes desde la enseñanza para la comprensión y la reflexión sobre la práctica del maestro, siendo así, que se presenta como un lugar crítico para la construcción del conocimiento sin dejar de lado los contextos ni las singularidades de sujetos, instituciones y procesos de socialización. Por otro lado, está la comprensión *socio-histórica* como visión crítica a la reproducción de formas culturales violentas, que se ven enmarcadas en dinámicas del post acuerdo de paz con las FARC, siendo así, que desde un sentir necesario y un marco legal, se

acuda a la implementación efectiva y explícita de la cátedra de paz como posibilidad de transformación social desde la escuela; y finalmente está la visión *psicológica y psicoanalítica*, en tanto ampliación del horizonte del conflicto desde el individuo, más allá de lo patologizable y en función de otorgar voz a lo profundo del sujeto, que ve afectado su desarrollo identitario por elementos trascendentales de su entorno que puedan ser simbólicos u orgánicos.

En ese sentido, se da un papel preponderante a las narrativas como ubicación del sujeto en un campo de posibilidades transformativas y performativas, que le permitan salir de la categoría de objeto de estudio, y más bien se convierta en un elemento activo dentro del propio acto investigativo, algo que conforma una relación dialéctica entre maestro investigador y estudiante, en función de la construcción de saberes útiles para conocer en principio su contexto general y luego su contexto particular, en tanto generar nuevas formas de vida acordes a un “buen vivir” que denote la posibilidad latente de estar en armonía con la otredad. Todo esto, sin dejar de lado la visión necesaria de la instauración del saber desde lo planificado y la noción de expectativa, que puede verse en la creación y desarrollo de actividades innovadoras desde la didáctica para lograr los objetivos planteados.

Luego, frente a la comunidad de la Universidad Distrital, este trabajo funge como apuesta para la construcción de una intelectualidad orgánica, que se haga a los lugares problemáticos de la sociedad, los comprenda y los transforme en relación a crear conciencia de clase, para así recuperar el papel activo de la academia; algo que no es lejano a la Licenciatura en Ciencias Sociales, que en los procesos de contacto académico con el otro, centra sus enfoques disciplinares e interdisciplinares en la comprensión de lo humano, cuestión que se enriquece en esta experiencia al recuperar el optimismo por lograr una escuela mejor, que como institución de socialización primaria promueva valores nuevos que innoven en el trasegar de la vida humana y la construcción de nación.

Finalmente, esta experiencia es enriquecedora para el autor y futuros docentes, en tanto acercar al maestro a ambientes maleables y complejos, es una necesidad en función de crear una sensibilización necesaria, que en aula puede servir para que el maestro sea consciente de su constante formación, y sea sujeto activo transformador y generador de ambientes sanos para el aprendizaje de sus estudiantes; algo que repercute en la motivación de los mismos y los productos del aprendizaje logrados desde la transmisión de conocimiento. Luego entonces para concluir, este trabajo es significativo para los sujetos involucrados en función del desarrollo personal e interpersonal; para las instituciones, en tanto se generan saberes desde visiones críticas de los contextos; para la construcción pedagógica, en tanto se implementan estrategias innovadoras para la enseñanza y construcción de subjetividades; y finalmente para la sociedad,

como experiencia que es esperanzadora en función de construir un lugar mejor para las actuales y futuras generaciones.

1.6 MARCO TEÓRICO

La base teórica para la reconstrucción de la experiencia se expone en función al hilo lógico de la propuesta curricular que se ha desarrollado para el desarrollo de la misma, luego entonces, el recorrido desde la comprensión del conflicto, pasando por el sujeto en el conflicto, hasta la resolución del mismo, se ven enmarcados en cinco líneas temáticas las cuales son las siguientes:

1. El conflicto como algo inherente al ser humano.
2. Conflicto y violencia escolar, un fenómeno recurrente en nuestra sociedad.
3. Sujeto, identidad y diferencia: el sujeto del conflicto.
4. Resolución de conflictos escolares y mediación como herramienta fundamental.
5. Cultura de paz como transformación social.

Dichas categorías, se piensan a la luz de tres tendencias de análisis, las cuales parten de lo pedagógico, lo socio-histórico y lo psicológico-psicoanalítico; lo cual pretende abarcar de manera amplia tanto contextos como actores en su desarrollo singular, como en su relación constante que deviene en el horizonte del fenómeno.

1.6.1 EL CONFLICTO COMO ALGO INHERENTE AL SER HUMANO

ABORDAJE PEDAGÓGICO

El conflicto es un elemento del comportamiento humano que no es ajeno a nadie que no esté en contacto con un entorno lleno de otros semejantes y disímiles, esto enmarcado en un contexto que remite a un desarrollo del sujeto en función de esa cotidianidad. Es por tanto, que la comprensión del conflicto, si bien parece denotar una categoría llena de prevención, no es más que una posibilidad al margen de los juicios de valor que se puedan tener. Luego entonces, el pensamiento del conflicto a la luz de la educación es en el marco de la convivencia algo que evoca esa visión objetiva previamente descrita, siendo así que se piensa desde un paradigma crítico la noción de la categoría como relacionabilidad y no como control y corrección (noción punitiva); luego entonces “los conflictos son pensados como inherentes a la interacción humana, en el que se intenta comprender la causalidad de los conflictos y las motivaciones en juego sin buscar culpables, invitando a la participación, la reflexión y el consenso para hallar soluciones” (Brandoni, 2017, p. 53).

Por otra parte, el fenómeno del conflicto desde la pedagogía es un problema institucional, no de la escuela sino de las estructuras que componen la sociedad, siendo así, que

en la comprensión y participación del conflicto, se refleja en lo micro, lo macro que da pautas para configuraciones desde la cultura; es por tanto entonces, que el sistema educativo “participa de esa violencia institucionalizada, de esa competitividad encarnizada (y desalmada), y viene a ser, de alguna manera, un aliado transmisor y reproductor de la violencia estructural” (Iglesias, 1999, p. 21). Esto parece contradictorio y paradójico a la luz de lo expuesto anteriormente, sin embargo, se ha de recordar, que la escuela es un lugar de socialización, en el cual participan sujetos intelectuales, que tienen mediana conciencia de los contextos que los abordan y por tanto ofrecen soluciones que entran en tensión con ese aparato reproductor de valores; y de esa tensión, surgen apuestas como educar para la paz, o educar para la convivencia, que no es más que la reconstrucción del tejido social.

Es entonces, que la comprensión del conflicto desde una visión crítica de la pedagogía, es una dialéctica en la cual está en juego una concepción de una cultura del conflicto violento en la cual “el conflicto acostumbra a ser interpretado como sinónimo de desgracia” (Iglesias, 1999, p. 31) lo que muestra un costumbrismo al desenvolvimiento negativo del conflicto, algo que se pone en contraposición a la búsqueda de una educación para la paz, que ofrece desde una visión más amplia y no antagónica “soluciones a los conflictos desde el respeto a la libertad, a la dignidad y a los derechos humanos” (Iglesias, 1999, p. 33), algo que por supuesto, restaura esa noción de convivencia a la luz de una *paz positiva*².

Finalmente, cabe destacar que el funcionamiento del conflicto es un proceso cíclico de contradicción en el cual “la dinámica del conflicto reside en la continuidad de ataques y defensas de cada parte, [donde] inevitablemente todos pierden, no crecen, ni cambian, ni se transforman” (Brandoni, 2017, p. 72); y que un desbalance en ese ciclo es lo que desemboca en su resolución, ya sea positiva o negativa. Esto implica que exista una imposición de poderes y verdades que invisibilizan o destruyen al otro; algo que se modifica desde lo dialéctico, al comprender la existencia del otro como un lugar de aprendizaje.

ABORDAJE SOCIO-HISTÓRICO

El enfoque a retomar desde una comprensión socio-histórica, es el trabajado por Johan Galtung y su teoría de conflictos. Dicha teorización se encuentra en sintonía con lo expuesto desde la línea pedagógica en tanto “los conflictos aparecen como una constante en la historia de la humanidad. Son, como afirmará este autor, inherentes a todos los sistemas vivos en cuanto portadores de objetivos” (Calderón, 2008, p. 3); esto implica que es un elemento natural e

² Concepto retomado desde Johan Galtung que hace referencia a la construcción de paz desde el conflicto de forma propositiva y no al margen del mismo.

inherente a toda sociedad, algo que a su vez retira todo juicio moral a la categoría y permite un análisis amplio. Es entonces, que su teorización parte de la complejización de una concepción de oposiciones (paz-violencia) en tanto la comprensión del conflicto; siendo así que entiende al conflicto como una triada entre ese dualismo principal y al ser humano como la arista faltante; algo que expone como *sentido humano* el cual se configura como el punto de partida para el análisis, donde se entiende que existen unos valores que se pueden retomar como elemento constructivo para la generación de paz, como estado de vida más allá de la ausencia de guerra.

Ahora, el conflicto, no es visto desde Galtung como la tradición violenta y llena prejuicios que tiene el término, sino que es vista como una relación espacio temporal, que configura un contexto; siendo así, que hay un papel activo del conflicto, que lo configura como “force motrice del proceso de desarrollo y de la construcción de la paz” (Calderón, 2008, p. 9), lo que implica retirar por completo la noción centrada en la violencia del mismo. El conflicto, a su vez, tiene tres componentes fundamentales: actitudes o el sentipensar frente al conflicto; comportamientos, o las acciones específicas en el marco conflictivo; y las contradicciones, que son el juego de verdades que se ha mencionado en el apartado previo.

Dichos componentes a su vez, responden a un proceso transformativo de la violencia como primordialidad; siendo así, que las actitudes a un nivel consciente del sujeto, se reporta en la posibilidad de hacer frente a la violencia directa, desde la *reconstrucción* como la democratización del sentir colectivo tras la destrucción. Por otro lado, en un nivel subconsciente, las contradicciones, apuntan a transformar violencias estructurales, las cuales remiten a la legitimación o no de la violencia, y esta, se aborda desde la *resolución*, siendo esta la construcción desde el otro hacia el valor fundamental de la no-violencia; y finalmente en el mismo nivel, se encuentran las actitudes, las cuales se contraponen a la violencia cultural, la cual se expone como “la suma total de todos los mitos, de gloria y trauma y demás, que sirven para justificar la violencia directa” (Galtung, 1998, p. 16), y que se pretende abordar desde la reconciliación, la cual es cierre y curación.

Finalmente, desde la perspectiva socio-histórica del conflicto, se ha de hacer una breve mención a los Derechos Humanos como marco general para la resolución de conflictos, siendo estos el marco general para la garantía de un buen vivir dentro de la categoría de ciudadanía, que no es más que la ampliación a nivel macro del concepto de convivencia previamente descrito en el anterior apartado. Luego entonces, la problemática que surge de los mismos ante el conflicto, es que estos están diseñados para dar por sentado las nociones para convivir, más allá de que existan procesos y violencias que se escapan a los mismos, algo que es herencia de

su misma creación. Cuestión que se suma a fenómenos como la reglamentación de “cómo hacer la guerra”, a la luz de la Corte Penal Internacional, que se queda insuficiente para cubrir aspectos tan complejos como los falsos positivos o la guerra de guerrillas, hechos sociales que no son ajenos a la escuela, pero que se normaliza cual manual de convivencia y trasciende en impunidad o sentimientos de venganza que superan la cultura de paz.

Por otro lado, no se puede dejar de lado, que desde una noción crítica de los mismos, se debe tener en cuenta, que en el contexto de este trabajo, existe un proceso conflictivo intrínseco a las condiciones estructurales que moldean la cotidianidad de los estudiantes; y es que existe una emergencia de la marginalización de los sujetos que son vistos como periféricos y violentos, y que por tanto se pone en duda su participación como ciudadano; donde existe una predisposición a la criminalidad y criminalización por parte de elementos referenciados en un statu quo. Luego entonces, se parte de lo que expone Boaventura de Sousa Santos como “tensión entre el reconocimiento de la igualdad y el reconocimiento de la diferencia”; que define como un paradigma occidentalizado de igualdad político-jurídica sin una sustancia que permita reconocer al otro como otro dentro de su ser y su estar; algo que se complementa al exponer que “este paradigma solo se cuestionó cuando los discriminados y los excluidos se organizaron para luchar contra la discriminación y la exclusión, pero también para cuestionar los criterios dominantes de igualdad y diferencia, y los diferentes tipos de inclusión y exclusión que legitiman” (Sousa-Santos, 2014, p. 57); algo que no es más que una acción afirmativa, elemento que se puede hacer desde la educación como oposición a la vida en conflicto.

ENFOQUE PSICOLÓGICO-PSICOANALÍTICO

La comprensión del conflicto desde lo psicológico y lo psicoanalítico, retoma a la dimensión subjetiva personal como su punto de partida, algo que no significa que reniegue del papel de lo intersubjetivo (que el psicoanálisis aborda de forma más explícita), sino que observa las consecuencias del mundo social en la psique del individuo como tal. Es entonces, que en primera instancia la psicología aborda una serie de elementos como origen del conflicto; siendo de estos el primero, el miedo como contradicción frente a los constructos propios del sujeto a expensas de lo desconocido, siendo este un punto de autocrítica que desemboca en el autoconocimiento y “pacificación”, o por otro lado, que desemboque en una conducta defensiva violenta “de un autoconocimiento que haga tambalear nuestras seguridades, que destape nuestras máscaras” (Iglesias, 1999, p. 39), algo que es resuelto en la aceptación de lo singular y original más allá de la máscara.

Por otro lado, el conflicto parte también de la *sombra* (categoría de C. G. Jung), que se entiende como “todo aquello que la persona no quiere saber de sí misma porque hiere su

orgullo” (Iglesias, 1999, p. 40) y que no es más que un elemento disruptor del inconsciente, que pone en juego la estabilidad del Yo, asunto no ajeno al miedo y a la pérdida de la máscara, en tanto existe un deseo de muerte que no escapa al dolor del sujeto, asunto que implica sufrimiento y contradicción, que como ya se expuso, de forma intrapersonal repercute en lo interpersonal.

Estos elementos, son atravesados en principio por una predisposición a la creación de un enemigo, como estructura para desfogar o tramitar las inconsistencias del Yo, lo que implica, que exista un elemento destructivo a nivel simbólico de lo contradictorio, que lastimosamente se traduce casi siempre a las acciones. Esto por supuesto, se acompaña con “fobotipos”, que se instauran como constructos imaginarios transmitidos por la sociedad, que generan zozobra y sentimientos negativos en tanto son arquetipos de un maniqueísmo que trasciende las barreras de lo consciente; elementos que “fomentan el infantilismo mental, emocional y verbal” (Iglesias, 1999, p. 53), lo que por supuesto, apaga los procesos de maduración del sujeto y genera estereotipos frente a la vida, lo que no es más que la predisposición a la violencia. A pesar de esto, no se puede negar que el análisis del conflicto en la psicología, no es ajeno a lo patológico, en tanto existen trastornos mentales muy bien definidos por manuales como el DSM-V, que muestran rasgos comportamentales inherentes a la ruptura del sujeto frente a lo social, sin alejarse muchos, los más reseñados son la psicopatía y la sociopatía

Ahora, en el psicoanálisis de lleno, el conflicto como elemento violento parte de la siguiente concepción:

“la agresividad es consustancial a la constitución misma del sujeto, pues se realiza durante la dialéctica misma en la que se encuentra con ese Otro (la madre), y que, mediante esta relación lo llevará, en un segundo momento de alienación, al encuentro con la cultura, al lenguaje, una estructura que no responde a la misma lógica de la naturaleza” (Suzunaga, s.f, p. 6).

Dicha concepción no es más que una alusión al estadio del espejo teorizado por Jacques Lacan; sin embargo, es menester aclarar que esa concepción del sujeto a la luz del símbolo, es la configuración en el lenguaje y por tanto en el contacto del otro, la estructura del Yo como receptáculo de los valores del sujeto para que a posteriori, se desenvuelva en el mundo. Es entonces, que en la maduración del niño, la identificación con el objeto de carácter “madre”, será la reconstrucción en el espejo del otro de su ser aún corporalizado y sin la máscara del Yo, es decir “la forma total del cuerpo, gracias a la cual el sujeto se adelanta en un espejismo a la maduración de su poder, no le es dada sino como Gestalt, es decir en una exterioridad donde sin duda esa forma es más constituyente que constituida” (Lacan, 1949, p. 2); cuestión que da

la pista para entender lo violento, en tanto la configuración de un Yo ideal, que toma como objeto pulsional a la madre, pero que a medida que pasa el tiempo, tras la negación del padre y el complejo de castración, se hace un inalcanzable e irrepetible.

1.6.2 CONFLICTO Y VIOLENCIA ESCOLAR, UN FENÓMENO RECURRENTE EN NUESTRA SOCIEDAD ABORDAJE PEDAGÓGICO

El contexto escolar colombiano, no es ajeno a los procesos de conflicto que se han desarrollado en el país a través de la historia, dicho esto, el enfoque pedagógico colombiano, y más que todo en el contexto de la ciudad de Bogotá, ha tenido un paradigma reciente, que ha configurado el quehacer institucional frente al conflicto. Dicho enfoque va en relación con la noción de convivencia como marco que recoge al propio conflicto y la violencia escolar. Luego entonces, el estado de la cuestión, muestra que existen dificultades para la concreción de esos planes de convivencia tanto en la Secretaría de Educación Distrital, como en los mismos colegios. En cuanto a la SED, previo al año 2014, no existía malla curricular para la educación para la ciudadanía y convivencia, a su vez, los proyectos para la temática eran escasos y dispersos, no había un proceso serio de sistematización de experiencias en pro de la investigación pedagógica, y la ejecución de los proyectos lo hacían actores externos donde el “esquema de operación era limitado además por la complejidad de los procedimientos institucionales de contratación, que determinaban en gran medida una baja ejecución presupuestal” (Fernández, et al., 2014, p. 9). Por otro lado, en los colegios, la problemática encontrada, residía en la falta de interés e importancia dada al tema en función de la aplicabilidad del conocimiento y finalmente se observa, que los procesos de intervención no eran desarrollados por las mismas instituciones por la falta de recursos y herramientas, que si podían ofrecer universidades y entes privados. Es entonces, que la SED, enfoca sus esfuerzos en la construcción de ciudadanía y convivencia como un espacio para la comprensión del conflicto y la resolución del mismo desde un enfoque social-democrático en función de otorgar herramientas para el buen vivir en los colegios. Finalmente en el desarrollo de este enfoque, se entiende, que la configuración de ciudadanía y convivencia está pensada en función de la dimensionalidad del sujeto, en tanto una construcción “holística, compleja e interrelacional” (Fernández, et al., 2014, p. 19), qué entiende la dimensión individual como el lugar donde se expresa la capacidad individual humana; la dimensión societal, que explora las relaciones del sujeto con los demás y su medio; y la dimensión sistémica, donde se explora el conjunto general social.

A pesar de lo anterior, es necesario destacar el aspecto que compone el manual de convivencia como estrategia pedagógica y curricular para el abordaje del conflicto, el cual es presentado como una declaración de una “ética de mínimos”, la cual no es más que “el establecimiento de normas y principios básicos que garantizan el respeto de los individuos” (Vallejo, González, & Martínez, 2014, p. 88), cuestión que se suma a su reglamentación desde la Ley General de Educación como el documento que regula deberes y derechos de los estudiantes, algo que a priori parece contradecir esa visión reduccionista del manual de convivencia como elemento punitivo. Entonces, teniendo en cuenta lo anterior, el cuestionamiento por el manual de convivencia es el porqué de su invisibilización, asunto que probablemente tenga que ver con el alejamiento del mismo de los contextos que lo enmarcan; siendo por ejemplo, que en el nivel macrosocial se observa que “hay un quebrantamiento flagrante de los derechos de supervivencia de niños, niñas y adolescentes por parte de la misma sociedad y la escuela” (Mancera, Mesa, & Rodríguez, 2014, p. 147), siendo estos derechos a la vida, salud, nutrición, y seguridad social. Esta problemática entonces, implica, que el aspecto de regulación propio del manual, se hace a la convivencia desde lo inmediato, y esto repercute, en que si la inmediatez es la violencia, esto por supuesto, implica que la mirada esté puesta en el documento desde esa perspectiva cotidiana; lo que debe ampliarse al hacer explícito la relación de este documento con los derechos previamente enunciados.

ABORDAJE SOCIOHISTÓRICO

En principio, la noción de conflicto y violencia escolar, será tratada como herencia de lo que algunos representantes de la teoría crítica y el estructuralismo llaman *reproducción*, dicha categoría es el origen de la cuestión del conflicto a la luz de la concepción de que la escuela como institución de socialización primaria, es reflejo del campo cultural macro en el que se desenvuelve. Luego entonces, siguiendo la premisa de que el conflicto es inherente a los seres humanos, y que en la escuela conviven los mismos, se puede partir de la siguiente noción: “Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu, 1996, p. 45).

Este asunto, entonces implica que el conflicto en tanto violencia, es un proceso cultural, que la escuela se encarga de producir y reproducir como elemento de autorregulación que trasciende la racionalidad, y que es aparato que en la teorización del mismo Bourdieu se encarga de transmitir el capital, ya sea este monetario, cultural y simbólico lo que a fin de cuentas mantiene elementos como la división de clases que en sí misma es violenta. Esto anterior, va en línea de lo teorizado por Althusser sobre el mismo concepto de reproducción, el cual ya no es un proceso de habituación sino es la comprensión de que en la configuración

estructural de la sociedad, existe una infraestructura delimitada por las relaciones de poder en la sociedad (que son violentas en cuanto división de clases), las cuales son reproducidas en la superestructura (instituciones sociales) y son legitimadas para su posterior reproducción de nuevo en la infraestructura. Esto, entonces implica que se convierte la escuela en el lugar (que antes ocupaba la iglesia) de la transmisión ideológica de los procesos de explotación del sistema hegemónico, asunto que no es ajeno a la noción de clase, y que es acorde a Bourdieu en tanto a la misma clase no se le asigna el mismo rol dentro del sistema; es decir, no se reproducen los mismos valores esperados dentro del proceso ideológico; algo que se explica en tanto “se reproduce gran parte de las relaciones de producción de una formación social capitalista, es decir, las relaciones de explotados a explotadores y de explotadores a explotados” (Althusser, 1970. p. 20).

A pesar de lo anterior, también es necesario, evaluar el contexto colombiano en su singularidad a la luz de las estructuras y procesos, luego entonces, se parte de la existencia de una clara preponderancia a la violencia como lugar del desarrollo del conflicto, donde el país se enmarca en períodos más o menos constantes de guerra interna, en los cuales la escuela no es ajena a los mismos. Es decir, se parte de un fenómeno que se enmarca en un lugar en donde “la cuestión ético – valorativa se considera constitutiva de las preocupaciones relacionadas con la violencia y con las explicaciones de por qué la prolongación y la degradación del conflicto en la medida que se reconocen vacíos y desfases éticos” (Rodríguez, 2019, p. 31). Esto entonces, muestra un panorama convulso en la educación, en el cual los sentimientos destinados para la paz, se ven opacados por la zozobra generada por la incertidumbre del estar ubicado en un espacio no apto para la tranquilidad y la convivencia; es entonces, que surge el factor miedo como desnudo del sujeto ante lo que no está claro, algo que en el contexto escolar se evidencia “como proceso inhibitorio, [que] se actualiza y reproduce mediante otros tipos de represión manipuladora que estimulan sensaciones de peligro y por extensión el clima de inseguridad e incertidumbre que conducen a la abstención, el aislamiento y el silenciamiento” (Rodríguez, 2019, p. 33).

ABORDAJE PSICOLÓGICO-PSICOANALÍTICO

En este lugar de análisis, es menester, retomar lo abordado en el apartado de pedagogía, en tanto esa noción de ciudadanía y convivencia requiere una serie de elementos personales en el sujeto; algo que parte de la concepción de identidad, siendo esta “un proceso dinámico de construcción del ser que se da en las múltiples relaciones del sujeto con el ‘otro’ y ‘lo otro’” (Fernández, et al., 2014, p. 22). Este concepto entonces, es pensado como el punto de partida para el reconocimiento del otro enmarcado en un sistema de valores pensado para el buen vivir.

Ahora, el enfoque psicoanalítico, presenta dos corrientes de análisis del conflicto, que no están alejadas de la psicológica, pero que no necesitan de la escuela como lugar diferencial de la noción del conflicto, dado que la preocupación es el sujeto; sin embargo, no es difícil asociar dichos elementos a la singularidad del contexto. Es entonces, que la primera línea, es la subjetiva en donde se parte que la construcción del sujeto no es más que “una experiencia de asociación prolongada y multiforme” (Jung, 1991, p. 91), lo que define que la relacionabilidad es la que hace al sujeto; cuestión, que es trazable a todas las etapas del mismo, que empero tienen diferentes experiencias que marcan la concepción del mundo del sujeto.

Por otro lado, en la segunda línea analítica, que puede ser caracterizada como intersubjetiva, muestra ya no sólo la preponderancia del sujeto ante el conflicto, sino que también se le da carácter a la relación que funge del mismo; esto implica, que la comprensión del conflicto está en línea con las posibilidades del mismo para ser significativo o no, transformativo o no; algo que en relación a la postura psicológica refiere al manejo mismo de las emociones, poniendo en discusión desde otra perspectiva, la predisposición del conflicto a la violencia. Luego entonces, se presenta como crítica a la visión subjetivista en tanto se piensa más allá del conflicto como un elemento pulsional que es ajeno a la consciencia y más bien lo coloca como posibilidad consciente de ubicarse frente al otro desde lo actitudinal; luego entonces, la relacionabilidad hace la relacionabilidad y el sujeto está en comunión constante con el otro; siendo así, que por ejemplo frente a un sentimiento como el amor, “no es esencialmente una relación con una persona específica; es una actitud, una orientación del carácter que determina el tipo de relación de una persona con el mundo como totalidad, no con un «objeto» amoroso” (Fromm, 1959, p. 20). Es entonces, que el conflicto, bajo esta mirada, es homólogo a los procesos mismos de la sociedad y por tanto las relaciones contextuales de las mismas.

1.6.3 SUJETO, IDENTIDAD Y DIFERENCIA: EL SUJETO DEL CONFLICTO

En este apartado, se explora la noción de sujeto a la luz de comprender quién se involucra en el conflicto, y por qué este incide en el en diferentes dimensiones, luego entonces se propone tratar las categorías *sujeto*, *identidad* y *diferencia* en singular, sin dejar de lado los tres enfoques que se han tratado en apartados anteriores.

ENFOQUE PEDAGÓGICO

La teoría crítica en la pedagogía retoma al sujeto como un ente empoderado y con capacidades excepcionales para la transformación de su mundo, el cual parte de una dimensionalidad lingüística como elemento signifiante de los contextos; “es imperativo el

desarrollar un lenguaje que localice a la escuela dentro de un contexto moral y social” (Giroux, 2002, p. 3). Esto implica, que el sujeto inmerso en el conflicto escolar, siempre estará mediado por un lenguaje destinado para su contextualización en un campo cultural.

Por otra parte, la noción de identidad, se retoma en tanto transformar la implicación que tiene el capital en la formación del sujeto, y más bien procurar que se formen sujetos cuyo “sentido de propósito no se alimenta en la matriz de la necesidad y cuyas subjetividades no son moldeadas por las relaciones sociales de producción que se basan en reducir la identidad humana al valor de producción mediante la mercantilización” (McLaren, 2003, p. 56). Esto implica comprender que la identidad en la pedagogía crítica no es un elemento estático y adscrito a priori a un sistema político-económico, ni mucho menos, concepciones idealistas, las cuales “suponen que las identidades de los alumnos son creadas totalmente por las percepciones que los profesores tienen de los estudiantes en el aula” (Apple, 2008, p. 184). Es por tanto, que la concepción de dicha categoría, implica que sea un constructo meramente personal, que se ve afectado por los elementos externos, pero que no son designio ni carácter, luego entonces, es poder para sí mismo y por tanto liberación ante configuraciones estructurales.

Esto, permite entonces concluir, que la identidad como elemento fundante del sujeto en su individualidad, es un constante estado de lucha interno, que sólo se resuelve desde un punto contrahegemónico frente a los elementos artificiales, clasistas y excluyentes que moldean determinismos. Esto entonces, implica el reconocerse a sí mismo desde el otro, el comprender que es enriquecedor y no destructor la existencia de alguien más. Pero cuando no sucede eso, que es un claro síntoma del capitalismo, la escuela ve la otredad enmarcada en una dialéctica del amo y esclavo, del opresor y oprimido, la cual se ve como un proceso de prescripción, el cual “es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que “aloja” la conciencia opresora” (Freire, 2005, p. 28).

En conclusión, la diferencia se convierte en un lugar de la identidad, que supera la ruptura de las inseguridades, y que presenta un reto para que en ese espejo roto lacaniano, no exista el germen de la violencia, sino que por el contrario, se genere un proceso satisfactorio para el sujeto en el conocimiento y reconocimiento del otro, lo que deriva entonces en una “síntesis cultural” que “no niega las diferencias que existen entre una y otra visión sino, por el contrario, se sustenta en ellas” (Freire, 2005, p. 168).

ENFOQUE SOCIO-HISTÓRICO

El sujeto es un ente histórico cognoscible desde y sí y para sí, lo que quiere decir que “los hechos del pasado y la ligazón del sujeto con ese pasado, especialmente en casos traumáticos, pueden implicar una fijación, un permanente retorno: la compulsión a la repetición, la actuación (acting-out), la imposibilidad de separarse del objeto perdido” (Jelin, 1998, p. 14). Esto implica la historicidad de la humanidad, la modificación de lo ente desde el ente, que va tornando variaciones según los patrones socioculturales que evolucionan. El sujeto es entonces es reconocimiento y evocación, es proceso memorístico y herencia de la época de su imagen.

Ahora bien, la noción de identidad también plantea la problemática de lo subjetivo y lo intersubjetivo, siendo así, que esta categoría se puede analizar desde diferentes puntos clave. En lo subjetivo, en primer lugar, hay que entender que la identidad se configura para sí mismo desde los otros, es decir “las identidades remiten a una serie de prácticas de diferenciación y marcación de un ‘nosotros’ con respecto a unos ‘otros’” (Restrepo, 2007, p. 25); y que por tanto, son elementos compartidos a pesar de la singularidad, que remite a un proceso histórico de las mismas en su desarrollo. Luego entonces eso hace a la identidad un elemento multidimensional, en el cual “se encarnan, múltiples identidades; identidades de un sujeto nacionalizado, de un sujeto sexuado, de un sujeto ‘engenerado’ (por lo de género), de un sujeto ‘engeneracionado’ (por lo de generación), entre otros haces de relaciones” (Restrepo, 2007, p. 26). Esto por supuesto, implica que también la identidad es discurso debido al contacto simbólico-lingüístico que se tiene en sociedad, lo que por supuesto muestra a la identidad como un elemento no exento de luchas de poder en tanto lo expuesto en otro apartados en esos regímenes de imposición de verdad.

Luego entonces, eso no significa que deje de ser colectiva si no es compartida, es más existe una identidad social, que es marcada por dos funcionalidades una interpersonal en la cual “la interacción entre dos o más individuos está completamente determinada por sus relaciones interpersonales y características individuales” (Tajfel & Turner, 2001, p. 34); y otra intergrupala, en la cual “está completamente determinada por sus respectivas membresías en varios grupos sociales o categorías” (Tajfel & Turner, 2001, p. 34).

Finalmente la noción de otredad, se pretende abordar como objeto espacio temporal en el cual existe un campo para la convivencia de múltiples subjetividades; luego entonces, espacio es: “un aparato de poder que se articula y se sostiene a partir de un doble mecanismo diferenciador” (Skliar, 2002, p. 92); y en consecuencia, temporalidad es el margen de actuación de la colonialidad del ser; siendo así, que en la experiencia de la modernidad, la exteriorización del otro como maléfico (su alterización), se ve como “el otro mítico y mitificado en una

exterioridad que acecha, que pugna por obstaculizar la integridad de nuestra identidad (Skliar, 2002, p. 96).

ENFOQUE PSICOLÓGICO-PSICOANALÍTICO

La subjetividad es la enunciación del Yo, la percepción de sí mismo en cuanto tal y en cuanto complejidad; es la configuración del ser consciente en la demarcación del contexto, el sujeto se configura al margen de los instintos, cuestión que se explica al entender que “el predominio de la imaginación condiciona la no funcionalidad del aparato psíquico humano. En el animal, puede decirse que lo que hay como embrión de aparato psíquico tiene una función: la conservación del individuo y de la especie” (Castoriadis, 2004, p. 21). Esto implica una función simbólica de identificación (a propósito del espejo lacaniano), que es previa al desarrollo de la consciencia y que pone en conflicto la animalidad y la humanidad.

A pesar de eso, la posición del sujeto en lo social no está lejos de la neurosis. Hay un sujeto producido, un cuerpo maquinizado por la cultura que es punto de entrada a lo neurótico pero que es psicótico cuando pierde sus órganos, es decir “es lo que queda cuando se ha suprimido todo. Y lo que se suprime es precisamente el fantasma, el conjunto de significancias y de subjetivaciones” (Deleuze & Guattari, 2004, p. 156); lo que en síntesis implica, que el sujeto ejerce poder y hace parte de lo oprimido a la vez, el sujeto se enferma cuando es introducido a la sociedad, el sujeto es neurótico por la naturaleza del lenguaje y debe batallar contra sí para no sucumbir al infierno simbólico de la sombra.

Ahora, la identidad en la noción psicológica la cual ha sido referida como biologicista previamente, aborda a la identidad como un proceso de relación de sí mismo para sí mismo y los demás, el cual pretende “la regulación de los estados del Self; la coherencia del sentido del tiempo y de la historia personal; la capacidad para experimentar la unidad del Self y para identificar los vínculos entre el Self y los otros; y la capacidad para la autorreflexión” (Castillo & Arias, 2017, p. 38), siendo el self, el sistema de valores y actitudes para el autocuidado, autorregulación y autoimagen. Esta última función, no es ajena a un proceso de exteriorización, es decir, no es ajena a la concepción del ser en tanto estar ahí, luego entonces, el Yo como expresión identitaria es la solicitud del otro social para mostrarse y regresar al sujeto que se ha mostrado, es el conocimiento de sí mismo por cómo la pulsión es desencadenada por el otro, lo que quiere decir que:

“No sólo el mundo comprendido por la razón deja de ser otro porque la consciencia se encuentra ahí, sino que cualquier actitud de la consciencia —es decir valorización, sentimiento, acción, trabajo y, más en general, compromiso— es en última instancia autoconciencia, es decir, identidad y autonomía” (Levinas, 2000, p. 50).

Es entonces, que la existencia de la diferencia, es una alteridad, una constante incomodidad de lo extraño, que interpela a la originalidad y produce sentimientos de raigambre que modifican y transforman; deconstruyen, luego entonces, el deseo “ se deja apelar por la exterioridad absolutamente irreductible de lo otro, ante lo que debe mantenerse infinitamente inadecuado” (Derrida, 1989, p. 126).

1.6.4 RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES Y MEDIACIÓN COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL ABORDAJE PEDAGÓGICO

En un primer momento, frente a las concepciones de resolución de conflictos escolares, es menester mencionar las actuales estrategias existentes referentes al contexto que abarca la experiencia de este trabajo, luego entonces, existe la implementación desde la Secretaría de Educación Distrital, de cuatro estrategias para el abordaje del conflicto escolar:

1. PIECC (Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia): los cuales son “herramientas pedagógicas de diagnóstico, planeación, acción y reflexión que permiten a la comunidad educativa articular desde la escuela distintos proyectos, iniciativas y acciones que posibiliten el desarrollo de las capacidades esenciales para la ciudadanía y la convivencia” (Fernández, et al., 2014, p. 34).
2. INCITAR (Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades): las cuales son “apoyos para la creación de oportunidades de aprendizaje dirigidos a aquellos grupos formados por miembros de la comunidad educativa y barrial que toman la iniciativa de llevar a cabo una acción pedagógica” (Fernández, et al., 2014, p. 35).
3. Gestión del conocimiento: que se configura como “una estrategia transversal del PECC que persigue el desarrollo en la comunidad educativa de nuevas prácticas y aprendizajes relacionados con la propuesta pedagógica que sustenta el proyecto” (Fernández, et al., 2014, p. 36). Esta gestión tiene como objetivo la sistematización y apertura a los sistemas de conocimiento de las experiencias y hallazgos de los PECC.
4. RIO (Respuesta Integral de Orientación Escolar): esta propuesta tiene como objetivo “fortalecer las escuelas como espacios protectores y seguros y de contribuir al desarrollo de relaciones armónicas entre los miembros de la comunidad educativa” (Fernández, et al., 2014, p. 36). Dicha ruta, se configura como el cumplimiento del marco legal dentro de las instituciones para la protección y restablecimiento de derechos de los estudiantes y demás comunidad educativa.

Ahora, dejando el contexto, se centra el foco en la estrategia de mediación, siendo esta una de las posibilidades de resolución de conflictos que se puede ver enmarcada en los cuatro

previos enfoques que debe retomar la institución. Siendo entonces, la siguiente, una herramienta para llevar a cabo los aprendizajes de ciudadanía y convivencia. Siendo así, que esta se piensa como un lugar ético en el cual las personas involucradas en el ambiente escolar, están comprometidas a llevar a cabo y mantener en tanto esta “propone un recorrido de compromiso simple pero de cumplimiento difícil, al menos en nuestras actuales condiciones sociales [de]: escuchar en lugar de confrontar, hablar en lugar de actuar” (Zabatel, 1999, p. 147); esto muy a pesar de la banalización del conflicto y la predisposición de la violencia. Es por tanto, que la mediación responde a una estrategia para todos, que busca un equilibrio entre la satisfacción propia y del otro, siendo entonces, que se tenga en cuenta, un proceso personal de abordaje al conflicto, que sea la negación de evitar abordarlo, que ni la competencia ni el conceder sean los procesos adecuados para la resolución, y que desde la construcción desde partir de las diferencias se llegue a la colaboración como ganancia subjetiva y de la otredad; esto en relación a que se logre combinar las siguientes dimensiones: “asertividad, [en] la medida en que el individuo intenta satisfacer sus propios intereses y, cooperación, [en] la medida en que el individuo intenta satisfacer los intereses de la otra persona” (Brandoni, 2017, p. 94).

ENFOQUE SOCIO-HISTÓRICO

La resolución de conflictos como posibilidad de hacer paz desde la contradicción, las acciones y los comportamientos, más allá de una epistemología, es un recorrido práctico que tiene su funcionalidad en la cotidianidad de los sujetos para que estos convivan de la mejor manera en un campo marcado por normas sociales, legales y personales. Es entonces, que para dicha resolución, se debe partir de un manejo adecuado que se desprende de la siguiente afirmación: “aceptar la condición humana y la cadena de conflictos para aprender a sobrellevarlos y a asumirlos como un estímulo” (Fuquen, 2003, p. 272). Cuestión, que busca evitar la transgresión del otro en su psique y relación social; para generar una cultura de la asertividad emocional y la racionalización de la contradicción en función de la identificación del lugar del otro en el conflicto. Siendo entonces esos lugares del otro una serie de “personalidades conflictivas”, las cuales se definen de la siguiente manera: *atacante- destructora*, que piensa al otro siempre como enemigo; *acomodaticia*, la cual “en vez de aprovechar la más pequeña provocación para ir a la guerra, [...] hará cualquier cosa para «mantener la paz»” (Fuquen, 2003, p. 273); *evasiva*: la cual huye de la existencia del conflicto; *encantada*, que se configura en tanto “no sienten ningún impulso de ganar o atacar a la otra persona. Más bien, su recompensa es sentir su «propia confirmación de lo que piensa»” (Fuquen, 2003, p. 273).

Ahora, las herramientas de resolución de conflictos, que acaecen al común denominador de la sociedad, se pueden resumir en cuatro, las cuales se pueden hibridar o de forma creativa, adaptar a los conceptos; luego, estas son:

1. Negociación: esta se presenta como el proceso donde “los actores o partes involucradas llegan a un acuerdo. Se trata de un modo de resolución pacífica, manejado a través de la comunicación, que facilita el intercambio para satisfacer objetivos sin usar la violencia” (Fuquen, 2003, p. 274).
2. Conciliación: la cual es un “proceso o conjunto de actividades a través del cual las personas o partes involucradas en un conflicto pueden resolverlo mediante un acuerdo satisfactorio” (Fuquen, 2003, p. 276).
3. Arbitramento: el cual “se trata de un proceso mediante el cual un tercero, que es un particular, decide sobre el caso que se le presenta y las partes o actores aceptan la decisión” (Fuquen, 2003, p. 277).
4. Mediación: siendo esta “un proceso en el que una persona imparcial, el mediador, coopera con los interesados para encontrar una solución al conflicto” (Fuquen, 2003, p. 275). Dicho mediador a diferencia del conciliador, es un sujeto particular, que posee ciertas habilidades interpersonales útiles para la dialogicidad y la comunión con la otredad; es decir hace del discurso una herramienta para la asertividad.

Es entonces, la discursividad la clave para la importancia y preponderancia de la mediación como estrategia primordial de resolución de conflictos. Siendo esta habilidad una oportunidad de hacerse en sociedad mediante el mismo mecanismo que tiene esta para agenciar a los sujetos. Luego, es el discurso y por tanto el acto de mediar, la reconstrucción de un “marco (o tejido) social”, el cual es “un marco cognoscitivo porque es conocido por los miembros de la sociedad, es una estructura esquemática ordenada de acciones sociales que operan como un todo unificado” (van Dijk, 1996, 108). Esto entonces significa, que la discursividad es convencionalidad de las figuras estructurales que denotan lo social; lo que lleva a concluir, que la funcionalidad de la mediación ya no es el restablecimiento como tal de la convivencia, sino también la posibilidad de generación de valores nuevos para que el marco social cambie; cuestión, que muestra una potencialidad para crear cultura de paz.

ABORDAJE PSICOLÓGICO-PSICOANALÍTICO

La concepción psicológica del conflicto escolar, va en función de la prevención de la violencia; algo que parte de unos procesos exógenos y endógenos que dan origen a dicho fenómeno. Es entonces, que el conflicto escolar, en su dimensión exógena, parte de una génesis problemática, la cual en principio se piensa a la sociedad misma como factor; siendo esta

caracterizada en tanto esta se desenvuelve con “grandes bolsas de pobreza y desempleo [que] favorece contextos sociales donde es más propicio un ambiente de agresividad, delincuencia y actitudes antisociales” (Fernández, 2001, p. 32); algo que en sí es destructivo desde sí, pero que también propende al desarrollo de trastornos psicológicos y psiquiátricos debido a procesos estructurales.

Por otro lado, otro factor exógeno, son los medios de comunicación, los cuales funcionan como factor agenciante de los jóvenes, que en un contexto como el colombiano son violentos o generan zozobra, algo que puede generar predisposición psíquica a la réplica por patrones de identificación. Estos entonces, son socializadores en tanto su masividad, alcance y cuestionable objetividad; cuestión que implica que sólo “los niños que discuten con adultos sobre los contenidos agresivos y reflexionan sobre alternativas a dichas acciones consiguen un efecto antagónico a dichas conductas” (Fernández, 2001, p. 34), cuestión que da pie a evaluar el rol de la familia también como elemento exógeno.

Esto último pone en el lugar del análisis a la Escuela como factor endógeno en sí misma, en tanto esta como microcosmos de lo social, se comporta como un campo para la relacionabilidad y el cuestionamiento del Yo. Esto por tanto, implica un equilibrio a la par de lo previamente esperado de lo familiar; siendo así, que el desequilibrio parte de las siguientes problemáticas que surgen de una “crisis de los valores, donde existe “la dificultad de aunar referentes comunes por parte de los profesores y la comunidad educativa” (Fernández, 2001, p. 36), lo que lleva a la desorganización institucional en lo espacial, curricular y comportamental; lo que por supuesto coloca a las relaciones entre la comunidad escolar como factor endógeno adscrito.

Esta cuestión, implica cuestionar el lugar del sujeto en el conflicto, lo cual puede retomarse desde lo opresivo que puede llegar a ser la alteridad en el Yo inmaduro; luego entonces, la conceptualización de la resolución del conflicto mediado a la luz del psicoanálisis, puede ser dilucidada de la siguiente afirmación:

“A poco que la vida se tropiece con alguna dificultad que obstaculice la adaptación personal, impidiendo así que la corriente de la libido se oriente hacia lo real, hay introversión. En otras palabras: la acción que debiera volcarse sobre la realidad es reemplazada por un acrecentamiento de la actividad imaginativa. Esta intenta apartar el obstáculo, y al principio lo consigue, por lo menos ficticiamente; esta primera solución ilusoria podrá conducir después a una solución práctica” (Jung, 1991, p. 34).

Por supuesto, esto permite concluir que el ser social a expensas del conocer al otro, es sublimación pulsional; es eros a expensas del tánatos; lo que significa que la resolución de

conflictos es punto de desarrollo para la inteligencia en este caso emocional; algo que se puede exponer desde el comprender en tanto el conocer al otro, que “el ardor intelectual, la urgencia de saber, tienen su fuente en el miedo, y este mismo miedo es expresión de una libido convertida” (Jung, 1991, p. 39), pero que en el caso de la función social deja de ser neurótica y pasa a ser funcional.

1.6.5 CULTURA DE PAZ COMO TRANSFORMACIÓN SOCIAL ENFOQUE PEDAGÓGICO

La cultura de paz en el ámbito pedagógico colombiano centra una transformación y renacer crítico tras la firma de los acuerdos de paz entre el Estado y la antigua guerrilla de las FARC-EP, lo cual desembocó en la aparición de la necesidad de interiorizar y aplicar lo establecido en dichos acuerdo en función del común de la población y en pro de las nuevas generaciones. Es por tanto, que la escuela se convierte en lugar predilecto para la transmisión de este nuevo enfoque para la vida; lo cual se ve interpelado por la misma normativa legal del país, la cual en el año 2015 reglamenta la Cátedra para la Paz.

Esta Cátedra para la Paz, se reglamenta mediante la Ley 1732 de 2014, y se regula mediante el decreto 1038 de 2015; donde el segundo, es el que dicta las disposiciones para sus objetivos y aplicabilidad en el contexto escolar. Luego entonces, el objetivo principal de la misma es:

“Fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución”. (Decreto 1038 de 2015).

Este objetivo, se desarrolla en tres líneas fundamentales, las cuales responden primero, a crear cultura de paz como sentido de vida de las personas en pro de la convivencia, la democracia y el respeto de los Derechos Humanos; segundo, procurar una educación para la paz, la cual responde a la transmisión y recepción de conocimientos en función de la implementación de la cultura; y finalmente, la noción ambiental de desarrollo sostenible, la cual responde al aprovechamiento económico de los recursos en tanto el cuidado del medio ambiente; siendo esta última cuestión no exenta de críticas por la visión ultra capitalizada de lo medioambiental.

Ahora, dejando el aspecto general, en el aspecto local de la escuela, el trasegar de la creación de cultura de paz parte de la comprensión de unos procesos históricos de nominadores de contextos acordes a los que se adscriben experiencias como la de este trabajo. Siendo así, que en principio al margen de la violencia escolar como tal se parte del análisis de la misma

institución, y es que esta, se ha convertido en un lugar de cuidado y control fuera del hogar y a expensas de las insuficiencias del mismo, algo que genera cargas innecesarias en docentes y directivas que tienen que lidiar con algo que no necesariamente hace parte de la esfera educativa; es decir que los “niños de procedencia heterogénea y vivencias disímiles son puestos en las instituciones bajo tutela de maestras y maestros que tampoco son ángeles, sino seres humanos” (Cajiao, 1999, p. 29). Otro punto de análisis es la cuestión del conflicto armado y sus consecuencias en la escuela, donde “todos los derechos son vulnerados, hay separaciones de la familia, la atención en salud se suspende – si existía previamente – la escuela se cierra y cuando la población se desplaza, la salud y la educación se reanudan en precarias condiciones” (Morales, 1999, p. 52).

Es entonces, que la cultura de paz en la escuela es “brindar un ambiente escolar grato donde los estudiantes puedan comentar sus experiencias de vida, [donde] deberíamos darles la oportunidad de realizar un estudio dialéctico de la vida social” (McLaren, 2003, p. 75). Luego esto, se convierte en la premisa de que cultura de paz escolar es crear subjetividad, lo que implica el volver a relacionarse con el otro y el contexto para comprenderlo y transformarlo; luego entonces, esfuerzos como la Cátedra para la Paz, se convierten en el lugar del análisis del porqué de la violencia y el porqué del miedo y la zozobra; algo que es fundamental para el perdón, la reparación y la no repetición. Es decir, “los caminos para la paz, se construyen con el afecto en combinación con el conocimiento y la comprensión de la vida cotidiana, [y] se logran a partir de un trabajo hecho por individuos para individuos, unidos en un propósito común” (Parodi, 1999, p. 75).

ENFOQUE SOCIO-HISTÓRICO

Preguntar sobre la cultura de paz, es preguntar por la condición humana, lo que implica el observar como se ha producido a la luz del trasegar social, cierta subjetividad que responde a unos quehaceres en función de la historicidad que conlleva ser agente de la historia. Siendo así, que la condición humana es *vita activa*³, es decir, un equilibrio constante entre labor, como funcionalidad biológica; trabajo, como “la actividad que corresponde a lo no natural de la exigencia del hombre, que no está inmerso en el constantemente repetido ciclo vital de la especie, ni cuya mortalidad queda compensada por dicho ciclo” (Arendt, 2016, p. 21); y acción como elemento transformativo del mundo de las cosas. Esta *vita activa*, es la potencialidad humana para su trasegar, es la perduración de la especie más allá de lo biológico.

³ Concepto acuñado por Hannah Arendt para describir los componentes de la condición humana.

Entonces la cultura de paz es una producción del sujeto para los otros, es potencialidad de vida en tanto compromiso de la perduración de la otredad la cual es complementaria al ser, es decir, que es la procuración de un lenguaje primigenio que es tranquilidad y vivencia; ese lenguaje primigenio es dejar una huella, la cual es “la indelebilidad misma del ser, su omnipotencia ante toda negatividad” (Levinas, 2000, p. 71). Esto significa que se procure el retorno al estado primigenio desde el otro, es decir regresar al revestimiento y la homeóstasis que se pierde en el contacto con la alteridad.

Luego, esta idea del buen vivir parte también de una concepción originaria e histórica del pensamiento latinoamericano, y que es menester entender en tanto ruptura de colonialidades del pensamiento, que son en sí mismas violentas y barreras para la comprensión de lo categorial. Es por tanto, que el enfoque final a la categoría se desprende de la noción originaria del *Sumak Kawsay*⁴ la cual representa el buen vivir como crítica al contexto dominante y colonizador violento de la occidentalidad; es por tanto, que este “significa rescatar la armonía entre la naturaleza y el hombre, entre lo material y lo espiritual, pero en el mundo actual. Construir el futuro es la meta, y no regresar al pasado” (Houtart, 2011).

Es por tanto, que se muestra a sí mismo el Sumak Kawsay como propuesta socio-cultural, histórica y política, es decir la instauración de un discurso tras la ruptura del hegemónico, que en este caso se refiere a la ruptura del discurso violento por el discurso de la paz. Luego, las apuestas del Sumak Kawsay como buen vivir, entonces, giran en torno a cuatro procesos específicos para la garantía de unos derechos básicos de la vida, siendo estas: restablecer la armonía con la naturaleza, construir otra economía, establecer otro tipo de Estado, y partir de la interculturalidad.

ENFOQUE PSICOLÓGICO-PSICOANALÍTICO

Tanto la psicología como el psicoanálisis tienen un punto de reunión: se entiende al ser humano como un ser social; independientemente de sus características, motivos y acciones; esto quiere decir que en sociedad y para sociedad, el sujeto se adscribe a la maldad o la bondad; pero al parecer la expresión de la maldad remite a un estado desequilibrado del ser frente a sí y lo demás; es decir, no está en homeóstasis. Esto entonces, lleva a que la remisión a la bondad o paz, no es más que la puesta en escena del Yo como comunión con la psique del otro.

Este estado del sujeto en homeóstasis, es la apertura final al otro; algo que se explica en tanto el sujeto otro:

⁴ El buen vivir como concepto originario de las poblaciones ancestrales de Latinoamérica.

“No es otro ser humano con una rica vida interior llena de historias personales que se narran a sí mismas para adquirir una experiencia de la vida llena de sentido, puesto que tal persona no puede ser en última instancia un enemigo. «Un enemigo es alguien cuya historia no has escuchado.»” (Zizek, 2009, p. 62).

Luego, el vehículo para la paz y el conocimiento del otro, es el lenguaje, siendo este poder simbólico y significante. Esto ya no implica el conocimiento del abstracto, ahora, se convierte en el análisis del complejo, es decir, el otro en la estructura de reproducción; lo que implica consciencia de los procesos de dominación para transformarlos contra sí mismos. Luego, esto significa, hallar que en las estructuras de dominación se manifiesta la asimetría, no del rol, sino de la imposición, la cual interrumpe el intercambio y la función del turno al llevar a cabo el acto de habla; luego entonces, la conciencia de lo mismo, lleva a comprender que “el lenguaje y la renuncia a la violencia son a menudo entendidas como dos aspectos de un mismo gesto: «Hablar es el fundamento y la estructura de la socialización y se caracteriza por la renuncia a la violencia»” (Zizek, 2009, p. 78). Es por tanto, que si el lenguaje es vehículo de la socialización, el mismo también es vehículo de la paz, premisa simple que permite relacionar que se puede socializar en paz.

Por otro lado, entonces queda por caracterizar el sujeto violento, el cual no ha llevado al plano de lo consciente la norma social, sino que ha llevado su sombra; este sujeto violento es entonces:

“El "transgresor intrínseco" por excelencia: saca a la luz, escenifica, práctica las fantasías secretas que sostienen el discurso público predominante, mientras que la posición de la histérica despliega la duda acerca de si esas fantasías perversas secretas son "realmente eso" (Zizek, 2001, p. 264)

Finalmente, se concluye el apartado haciendo una crítica a lo que no es cultura de paz desde la otredad, y es que la herencia histórica de la configuración del sujeto, ha promovido dos formas de hacer “paz” desde una mecanicidad que parece bondadosa en principio, pero que en su trasfondo es igual o peor de dañina que la misma violencia. Estas formas de hacer paz erróneas, se configuran en la lógica del sacrificio; siendo una el sacrificio utilitario, donde la víctima se convierte en victimario al manipular el contexto a la luz de la pesadumbre y el dolor del otro tercero. Otra es, el sacrificio tradicional, en el cual

“la culpa se proyecta en el chivo expiatorio cuyo sacrificio nos permite establecer la paz social mediante la localización de la violencia; como si se tratara de un reconocimiento por el papel benéfico que desempeña, la víctima obtiene de este modo el aura de la santidad” (Zizek, 1992, p. 95).

Esto implica, que se convierta el conflicto como un unívoco que lleva a la destrucción de sí o el otro a expensas de la paz. La paz es una construcción para la vida y la preservación de la especie humana, nunca es la imposición de un poder para destruir otro poder sin pasar por lo simbólico; más allá de revoluciones y guerras, el buen vivir en un nuevo contexto, primero se realiza bajo el entendimiento de ojos abiertos de la otredad, la diferencia y la hegemonía, para así superar la neurosis que queda tras la destrucción del espejo.

1.7 METODOLOGÍA

1.7.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

Frente al enfoque investigativo, en primera instancia cabe aclarar, que el desarrollo de esta experiencia se enmarca en un proceso de sistematización, que tiene como objetivo hacer recolección de elementos contextuales dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho proceso de sistematizar, se piensa bajo la lógica de que “la descripción de la práctica le subyace una teoría que debe ser explicada, de acuerdo al contexto en el cual se produce la experiencia” (Mejía, 2012, p. 19).

Es por tanto, que este trabajo se plantea bajo una metodología de Investigación Acción Educativa, la cual se piensa como un proceso de intervención desde la investigación y la formación académica de otros sujetos; teniendo en cuenta el proceso de retroalimentación de una serie de problemas en la escuela, en este caso el conflicto y la posibilidad de generar cultura de paz; en tanto se problematiza el quehacer más no una serie de preceptos teóricos dentro de la pedagogía; a pesar de que los mismos se manifiesten como elemento funcional epistemológico para realizar la planteada sistematización de experiencias.

En síntesis, si se retoma que este enfoque desde Elliot, John este “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (Elliot, 2000, p. 24). Se expone, que según las características de estos elementos cotidianos definidas por el mismo Elliot, existen situaciones inaceptables como el conflicto escolar que trasciende en violencia; que a su vez es susceptible de cambio, en función de transformar elementos estructurales violentos que se producen en la escuela hacia la sociedad, y se reproducen en la escuela desde la propia sociedad; esto para finalmente ser abordado desde una respuesta práctica que es la formación en conflictos para la cultura de paz.

Luego, lo anterior se engloba en un proceso de investigación de carácter cualitativo, que tiene como objetivo retomar vivencias y experiencias, que son significativas frente a un fenómeno concreto, es decir que el horizonte cualitativo de este trabajo, se piensa en función

de la caracterización y el análisis categorial a la luz de procesos y estructuras al margen de datos que puedan ser cuantificados pero que no son pieza central para la comprensión de los sujetos y sus expresiones en el campo escolar y del conflicto escolar. Luego entonces, se piensa un trabajo interpretativo de la experiencia en un marco categorial explicitado previamente, en función de la descripción, comprensión y análisis para la posterior generación de conclusiones.

1.7.2 ENFOQUE PEDAGÓGICO, SOCIO-HISTÓRICO Y PSICOLÓGICO-PSICOANALÍTICO

Frente a la construcción de los elementos pedagógicos de la experiencia, se parte de dos concepciones básicas: la pedagogía crítica como elemento reflexivo del proceso y el contexto; y la enseñanza para la comprensión como construcción de elementos didácticos para el desarrollo de lo pedagógico crítico. Es entonces, que la primera noción funge como una apuesta política al desarrollo de la experiencia, esto en función de realizar una apropiación de un contexto para su análisis crítico y su transformación, desde la comprensión del estudiante como un sujeto activo en el papel de la construcción de su mundo y de la transformación de procesos y estructuras, que en este caso afecta su vivencia debido a la existencia latente del conflicto en tanto violencia; esto, desde luego necesita de una serie de valores para la comprensión de la vida humana desde la otredad, teniendo como punto de partida, el acercamiento de los conceptos y aprendizajes a la realidad de los sujetos para evitar procesos de educación bancaria y autoritarismos.

Es por tanto, que se piensa el proceso pedagógico y la experiencia como tal en términos de reflexión; en un primer momento en el quehacer como adaptación inmediata a las exigencias del contexto, luego se piensa una reflexión tras la práctica, que permite planear y ejecutar a posterioridad para la mejora constante del proceso de enseñanza; y finalmente una reflexión sobre el sistema de acción, la cual “cuestiona los fundamentos racionales de la acción: las informaciones disponibles, su tratamiento, los conocimientos y los métodos con los que nos ayudamos” (Perrenoud, 2011, p. 37). Esto, implica la creación de estrategias flexibles y comprensivas de sí mismas para la fácil adaptación y posterior análisis; algo que va en contrapartida hacia el estudiante, y que pone en la palestra la segunda concepción, que es la enseñanza para la comprensión.

Esta enseñanza para la comprensión, se coloca como un proceso de complejización del aprendizaje en función de que lo conceptual entre a un proceso explicativo, relacional y experimental, más no solo declarativo o expositivo; es decir, que se entiende a ésta como “la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar

el t3pico de una nueva manera” (Blythe, 2002, p. 39); lo cual debe llevar a procesos activos, propuestas y constructos ideol3gicos desde el quehacer cient3fico y curioso del estudiante como un sujeto activo para su contexto; lo cual no es m3s que reflexi3n sobre el sistema de acciones desde los nuevos aprendizajes adquiridos en la escuela.

Por otro lado, el enfoque socio-hist3rico para el an3lisis, se desprende de un proceso categorial desde un enfoque estructuralista y cr3tico como elemento para una compresi3n dial3ctica del contexto; es decir, que se busca comprender las relaciones de los sujetos en tanto el condicionamiento material que le ofrece el gran constructo de lo social; esto, est3 pensado en funci3n de la compresi3n de la conformaci3n de las acciones y pensamientos de quienes se encuentran inmersos en la escuela como elemento reproductor de procesos que se desprenden del macro sistema pol3tico y econ3mico que es el capitalismo, el cual como factor individualizante y destructor de lo comunitario, se encarga de ser germen para la conformaci3n de conflictos que puedan trascender en violencia. Luego, es por tanto, que lo estructural funge como caracterizaci3n del marco general de lo cotidiano, y lo cr3tico como transformaci3n valorativa de la concepci3n social en funci3n de la compresi3n del otro como alteridad y sujeto formador de sujetos.

Finalmente, se tiene en cuenta un enfoque psicol3gico como compresi3n de la estructura ps3quica del estudiante, la cual est3 en construcci3n y no es ajena a trastornos y patolog3as; algo que a su vez tiene contrapeso al retomar al psicoan3lisis como elemento comprensivo del ser a expensas de lo patol3gico; siendo as3, que se tiene en cuenta como elemento central a las concepciones de Jacques Lacan y Carl Jung. Siendo el primero como lugar de an3lisis del inconsciente fuera de la puls3n sexual y m3s en funci3n de la puls3n como tal a expensas del trauma; y el segundo como compresi3n del inconsciente colectivo como huella simb3lica que abarca a los sujetos que est3n permeados por una sociedad que agencia y transforma en funci3n de la producci3n y reproducci3n de elementos ideol3gicos que delimitan las estructuras de protecci3n del Yo; algo que sigue en formaci3n en los j3venes de grado 10^o en proceso de escolarizaci3n.

1.7.3 T3CNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCI3N DE INFORMACI3N

El enfoque de las t3cnicas e instrumentos de recolecci3n de informaci3n se centra en la reconstrucci3n de narrativas de los sujetos involucrados en la experiencia; lo que implica que el destino de dichos elementos va en funci3n de entender el discurso de quienes fueron part3cipes en tanto percepciones, recomendaciones, opiniones, historias, actitudes y producci3n de elementos simb3licos en general.

Es por tanto, que dichas t3cnicas e instrumentos son:

1. Evidencia fotográfica: se recolectan vídeos y fotografías de las actividades realizadas en la experiencia, en función de denotar el desarrollo de la malla curricular creada, y del índice participativo y de interés por parte de los estudiantes.
2. Grabaciones de clase: se tiene en cuenta el desarrollo del proceso discursivo de maestros y estudiantes en determinados puntos de la experiencia en función de captar el ambiente general de aula.
3. Entrevistas no estructuradas: surgen como procesos espontáneos dentro de clase como estrategia para recolectar historias, pensamientos, opiniones y demás diálogos, en función de la reconstrucción del contexto subjetivo profundo de los estudiantes.
4. Entrevistas semi estructuradas: estas se realizan en puntos clave de la experiencia, en función de la retroalimentación de las actividades realizadas y el sentipensar frente a las mismas.
5. Encuesta diagnóstica: realizada para la recolección de datos frente a la percepción del conflicto desde los estudiantes, realizada con 48 estudiantes, referente a un tercio de la población abordada durante la experiencia.
6. Diarios de campo: los cuales permiten desde el proceso de observador participante del investigador, hacer un recuento de las experiencias significativas realizadas y vividas a través del desarrollo de la experiencia.
7. Malla curricular: construcción para el desarrollo de las actividades pedagógicas, esta se presenta como el elemento investigativo para la concepción de la práctica en el momento de enseñanza-aprendizaje.

1.7.4 PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El desarrollo de la sistematización está pensado para desarrollarse como un proceso hermenéutico interpretativo de la experiencia; lo que implica en un primer momento el contraste de la información en las fases del proyecto; siendo así, que se parte de caracterizar el momento previo de contextualización de lo desarrollado, el desarrollo de las actividades, y los comentarios de retroalimentación propios y de los demás actores como factor concluyente frente a las preguntas problematizadoras que se plantea este proceso.

Es por tanto, que se parte de las narrativas y datos recolectados de las encuestas como elementos discursivos del fenómeno, que se deben contrastar a la luz de las cinco categorías que conforman el marco teórico de este trabajo:

1. El conflicto como algo inherente al ser humano.
2. Conflicto y violencia escolar, un fenómeno recurrente en nuestra sociedad.
3. Sujeto, identidad y diferencia: el sujeto del conflicto.

4. Resolución de conflictos escolares y mediación como herramienta fundamental.
5. Cultura de paz como transformación social.

Estas categorizaciones servirán como complejos analíticos para la experiencia pedagógica en los momentos claves de la misma; siendo así, que la reconstrucción de las narrativas tendrán en cuenta estos cinco marcos para la discusión de los resultados en función de las preguntas problematizadoras planteadas para este proyecto. A su vez, la reconstrucción e interpretación, será abordada desde los tres enfoques de cada categoría (pedagógicos, socio-histórico y psicológico-psicoanalíticos) como lugares del análisis para el desarrollo de conclusiones y comentarios pertinentes dentro de los hallazgos categoriales que arrojen las propias narrativas.

1.8 CRONOGRAMA

TIEMPO	MESES									
	NOVIEMBRE	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE
Planeación, investigación y construcción curricular.	Construcción de unidades didácticas; investigación sobre el contexto escolar específico; planeación de actividades y consecución de permisos.	Escritura del anteproyecto.								
Reconocimiento.		Etnografía del aula, investigación contextual y adaptación de unidades didácticas al abordaje curricular del colegio								
Prácticas docentes.		Etnografía del aula; aplicación de unidad didáctica 1.	Aplicación de unidad didáctica 2.	Aplicación de unidad didáctica 3.	Aplicación de unidad didáctica 4.	Aplicación de unidad didáctica 5 y diseño de producto final.	Cierre de actividades y despedida.			
Recolección de información primaria.		Escritura de diarios de campo. Diseño de	Aplicación de entrevistas informales; toma de audios	Aplicación de encuestas diagnósticas; escritura de	Escritura de diarios de campo.	Aplicación de entrevistas semiestructuradas a	Aplicación de entrevista semiestructurada a docente;			

		encuestas y entrevistas.	de clase; toma de evidencia fotográfica; escritura de diarios de campo.	diarios de campo.		estudiantes; escritura de diarios de campo.	escritura de diarios de campo.			
Procesamiento de información.							Construcción de categorías de análisis.	Filtro de información y diseño analítico; transcripción de entrevistas, audios y ponderación de resultados de encuestas.	Discusión de resultados y análisis hermenéutico.	
Escritura del informe final.	Diseño de malla curricular.	Escritura del anteproyecto; diseño del objeto de investigación	Lectura de bibliografía.	Lectura de bibliografía.	Lectura de bibliografía.	Lectura de bibliografía.	Escritura de estado del arte y marco teórico.	Escritura de metodología y análisis de resultados.	Escritura de análisis de resultados y conclusiones.	Revisión de estilo y bibliografía final.

CAPÍTULO 2: EL PUNTO DE PARTIDA HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DE PAZ EN EL IED MINUTO DE DIOS NUEVA ROMA

2.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL

El presente apartado, tiene como objetivo hacer un recorrido general del contexto en el que se desenvuelve la vida escolar en la Institución Educativa Distrital Colegio Nueva Roma (Minuto de Dios), teniendo en cuenta, los aspectos ambiental, sociocultural, económico y pedagógico, en tanto se busca caracterizar el marco espacial, en el cual se realizó la experiencia pedagógica en cuestión, en función de poner en discusión los elementos contextuales que permearon este proceso. Es por tanto, que a continuación se desarrollarán los aspectos antes mencionados.

2.1.1 CARACTERÍSTICAS MEDIOAMBIENTALES

El aspecto ambiental es un elemento transversal significativo a la institución en la cual reside la práctica pedagógica, debido a que esta se encuentra en un lugar sensible dentro de la ciudad de Bogotá en tanto su ubicación espacial y geográfica. En este caso, refiere al barrio Villa del Cerro en la UPZ 51 Los Libertadores, en la localidad de San Cristóbal. Dicho lugar, está marcado por su estrecha conexión con el sistema de páramo anexo del Sumapaz llamado Parque Entrenubes, el cual a su vez se extiende hacia el oriente hacia el Páramo de Cruz Verde. En ese sentido, la ubicación privilegiada del colegio (a unos 800 m) frente a este ecosistema, hace que sea testigo de las problemáticas que surgen del mismo.

En ese sentido, tras lo anterior, se destaca que:

“Uno de los principales deteriorantes se da en el medio ambiente, por contaminación de las fuentes hídricas con desechos biológicos, focos de infección, proliferación de roedores y vectores propiciando la aparición de enfermedades de origen infeccioso, afectando principalmente a la población infantil, con viviendas en inadecuadas condiciones sanitarias, construidas en materiales no sólidos, aguas subterráneas que causan humedad en las viviendas, formando algas y hongos en paredes y pisos, generando el deterioro del suelo y del aire” (Alcaldía de Bogotá, 2010, p. 49).

Tras lo anterior, cabe aclarar, que dichos problemas destacados, han ido en disminución debido por una parte al proceso de recuperación de las anteriores áreas de cantera, y segundo a los procesos de socialización llevados a cabo en las alcaldías de Gustavo Petro y Claudia López, en las cuales gracias al DAMA, se hizo compra y restablecimiento de 28 hectáreas de bosque y matorral para su conservación, dando así a su vez la caracterización de parque ecológico de montaña a la zona, en este caso del Cerro de Guacamayas, esto bajo el amparo del Decreto 190 de 2004 y del Decreto 351 de 2006, el cual deja como directriz un valor pedagógico a la zona

definiéndola bajo un “potencial para el desarrollo de valores, conceptos y actitudes que contemplen el área del parque como elemento integrador y de desarrollo de las comunidades” (Departamento Técnico Administrativo de Medio Ambiente, 2012, p. 5).

Es por tanto, que frente a lo ambiental, se encuentra un entorno vulnerable, sujeto de ser preservado desde un potencial pedagógico explicitado para el uso de las instituciones educativas de la localidad y demás instituciones de la ciudad; lo que en síntesis hace que lo ecosistémico-natural haga parte de la vida de los habitantes y por supuesto estudiantes de la institución, algo que se desarrollará posteriormente.

2.1.2 ELEMENTOS SOCIOCULTURALES A DESTACAR

En este aspecto, ubicándonos en el lugar donde se encuentra la institución, hay que destacar que bajo los esfuerzos realizados por el POT de la alcaldía de Gustavo Petro, bajo el Decreto 351 de 2006, se establece que una de las estrategias, es la recuperación del suelo y su aprovechamiento para conectar las barreras de lo urbano y lo rural en tanto oportunidades de vivienda y comercio; siendo así, que el barrio Villa del Cerro, se ve cobijado por la actividad comercial y suburbana de barrios obreros como La Victoria o Guacamayas.

Sin embargo, gran cantidad de la población estudiantil, se encuentra dispersa por la UPZ y las zonas altas de la localidad; zonas que se desenvuelven en un marco de:

“un crecimiento no planificado, [que] concentra el estrato 1 y 2 [donde] se observa una construcción de viviendas de manera incompleta, con déficit de servicios públicos, ausencia de alcantarillado y agua potable, asociado a la topografía del terreno, [y] la ilegalidad de algunos barrios” (Alcaldía de Bogotá, 2010, p. 49).

Estos espacios, presentan problemáticas comunes, denominadas en los barrios “marginales” de la ciudad, las cuales son: microtráfico, consumo de spa por parte de menores y mayores de edad, violencia, situación de abandono académico (de padres y/o estudiantes), familias con media o baja formación académica y jóvenes en estado de vulnerabilidad. Lo anterior, se suma a que como se mencionó anteriormente, la ubicación geográfica se da en la barrera urbano-rural, lo que hace que se observen comportamientos comunes de la vida campesina en muchos estudiantes que provienen de la parte más alta de la UPZ, haciendo que existan conflictos identitarios y comportamentales en el contexto educativo mismo.

2.1.3 FACTORES ECONÓMICOS A RESALTAR

Relacionado al anterior ítem, se puede observar que los estudiantes y sus familias son personas que tienden al ingreso bajo y medio que por lo general no pueden costear un colegio privado de alto costo o simplemente acuden a la oferta que hace la institución distrital. Esto lleva a observar dinámicas económicas consecuentes a la desigualdad social del país y la

ciudad, donde la actividad ilícita se hace presente para paliar las deficiencias de acceso y desarrollo en el mercado.

Este asunto, se puede complementar con la información proporcionada por el visualizador del Índice de Pobreza Multidimensional que aporta el DANE⁵, el cual no sólo tiene en cuenta la carencia de recursos económicos, sino también el acceso al trabajo, educación, servicios públicos y vivienda digna; siendo así que alrededor de la zona en la que se encuentra la institución, posee 197 manzanas con un 20% a 40% de incidencia de IPM (véase Anexo 8). Lo anterior se hace más preocupante al ampliar el mapa, en las zonas de posible cobertura en la localidad del colegio, donde incluso se observa una gran cantidad de manzanas con incluso 60% y 80% de incidencia del IPM (véase Anexo 9).

2.1.4 CONSTRUCTO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

El Colegio IED Nueva Roma, inicia como una propuesta de acceso a estudiantes de escasos recursos en tanto la construcción de un colegio de amplias capacidades de acogida desde la financiación de la caja social COMFENALCO, acción que se concreta en 1999 y para el 24 de abril del 2000 abre sus puertas. Tras 17 años de funcionamiento en el sector oficial, la Corporación Minuto de Dios entra en concesión para el manejo del colegio, con el objetivo de mejorar la calidad educativa, ampliar la cobertura y ofrecer estrategias educativas innovadoras para atraer a la vida educativa a la población vulnerable que acoge la institución.

En ese sentido, se establecen⁶ según la filosofía del padre García Herreros las siguientes misión, visión y objetivo general:

- **Misión:** “el Colegio NUEVA ROMA IED, se direcciona desde la filosofía del Padre Rafael García Herreros, que tiene como propósito promover a la luz del evangelio, el desarrollo del potencial humano, procurando el paso de cada uno y para todos, a condiciones de vida más dignas, facilitando el acceso al conocimiento, al desarrollo de la inteligencia, a la formación en valores y al crecimiento en el amor por los demás, con base en lo cual queremos propiciar cambios estructurales que contribuyan al desarrollo de Colombia” (p. 9).
- **Visión:** “en el año 2026 deseamos ser una institución moderna, dinámica y altamente competitiva que se encuentre posicionada por encima de los estándares nacionales de la localidad de San Cristóbal; generadora de un modelo educativo que proporcione a sus estudiantes una educación pertinente, innovadora y de alta calidad; sirviéndonos de recursos pedagógicos que integren la ciencia y la tecnología con la formación cristiana en valores morales y cívicos, que contribuyan a la sensibilización social de nuestros estudiantes,

⁵ Fuente: <http://geoportal.dane.gov.co/visipm/>

⁶ Fuente: Manual de Convivencia de la Institución.

garantizándoles así, una educación integral; de igual manera, deseamos contar con un equipo de talento humano que trabajen por el crecimiento continuo de nuestra institución, capaces de desempeñarse en un ambiente de solidaridad, servicio y amor al prójimo, principales enseñanzas de nuestro fundador el Padre García Herreros” (p. 9).

- **Objetivo general:** “lograr que la visión del hombre concebido como ser trascendente y fundamental para el mundo, se haga realidad en la comunidad educativa e ilumine el quehacer pedagógico, para facilitar en el estudiante un nivel de integración personal y social coherente con los valores éticos y morales que se propicien desde el núcleo familiar e institucional” (p. 9).

En línea con los anteriores preceptos, se expone el PEI⁷ de la institución, el cual se denomina “FORMANDO CORAZONES Y VOLUNTADES CON COMPROMISO SOCIAL”, que remite a un modelo de educación integral, el cual busca que desde el autoaprendizaje, se logren los objetivos educativos que plantea la UNESCO en tanto, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, bajo objetivos de aprendizaje dimensionados, en el ser, saber, hacer y convivir; esto también enfocado a la participación familiar y la transformación de la realidad.

Dichas líneas de trabajo se desarrollan en una serie de objetivos:

- Axiológicos: que refieren al desarrollo integral del sujeto, su transformación y la del entorno, y el enfoque a la educación diferencial (antes llamada NEE).
- Cognitivos: que procuran el pensamiento crítico, transformador, flexible y útil en contexto.
- Socialización y convivencia: que integran a la comunidad educativa para encontrar el sentido de vida de los estudiantes, enfocado a un modelo de inclusión.
- Proyección a la comunidad: que pretenden espacios de desarrollo y transformación de vida.

Posteriormente, entonces el modelo pedagógico se configura como un proceso flexible para los maestros, los cuales aplican estrategias y modelos pedagógicos de corte actual (constructivista y de aprendizaje significativo), que deben ir tras los objetivos del ser, hacer y saber; para formar habilidades biofísicas, socio-afectivas, ético-morales e intelectuales, que llevarán al desarrollo integral del sujeto.

Lo anterior llevado al área de Ciencias Sociales, genera un enfoque de desarrollo subjetivo, que busca integrar la comprensión y transformación de la vida atravesado por la necesidad del desarrollo ético y moral del sujeto, en congruencia con unas relaciones sociales

⁷ Fuente: Manual de Convivencia de la Institución.

útiles para el cambio del país y de la mano con los objetivos planteados por la Corporación Minuto de Dios. El enfoque central es la formación en competencias ciudadanas, que fungen en una serie de definiciones y lineamientos expuestos a continuación:

1. Se basan en la idea de enseñar a pensar, guiando en la toma de conciencia de que son ellos mismos, los estudiantes quienes construyen su realidad social.
2. La construcción de identidades múltiples y convergentes.
3. El sujeto, la sociedad civil y el estado comprometidos con la defensa y promoción de los derechos y deberes humanos, como mecanismo para construir democracia y construir la paz.
4. Están ligados a criterios de valor y a la formación social de la escuela. Es leer e interpretar la realidad social.
5. Buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana.
6. Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilitan y limitan.
7. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidad y conflictos.
8. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos: ciencia, tecnología, medios de comunicación, etc.
9. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.
10. Promover y construir ambientes democráticos.
11. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.
12. Convivencia y paz.

2.2 MOTIVACIONES DEL PROYECTO

Atendiendo al abordaje contextual que se realiza a la institución en primera instancia, se pretende partir de dichos elementos para otorgar el horizonte al proyecto; siendo así, que dentro de la construcción del mismo, se busca retomar el lugar y el tiempo en un proceso de conocimiento con inspiración en lo etnográfico; siendo así, que en el global de la investigación se busca hacer un acercamiento a lo profundo del objeto de investigación para relacionar lo humano intersubjetivo y lo científico sin dejar de lado un posicionamiento crítico en aras de crear las condiciones necesarias para la cultura de paz.

Es por tanto, que en la problemática ambiental existe una ruptura con esa cultura de paz, en tanto, como se menciona, el lugar se ve configurado por una incidencia fundamental del ecosistema en función de la vida del barrio y la localidad; y las afectaciones al mismo, como la creación de canteras, deforestación y construcción ilegal de predios, ha generado elementos de ruptura de la identificación del sujeto al lugar que habita. Esto, también se puede

trasladar incluso a la mencionada frontera entre lo urbano y lo rural, que pone en juego temas como el aprovechamiento del suelo, y el legado ancestral del territorio.

Esto entonces, lleva a pensar la experiencia pedagógica en esta línea, teniendo en cuenta la visibilización del “lugar” como un tránsito de la identidad en lo tangible que a fin de cuentas configura hogares y sitios de convivencia, que en detrimento de los mismos, también se deteriora la vida en los mismos; no es un secreto la existencia del fenómeno de las “ollas” de microtráfico o la mal llamada “limpieza social”, que son fundamento de leyendas y realidades endosadas a las laderas del Parque Entrenubes.

Por otra parte, frente a lo sociocultural, dentro de esa visión crítica, el proyecto se fundamenta en los hallazgos del contexto, en tanto la apertura a la posibilidad de la creación de procesos de conciencia y justicia social, y conciencia de clase como consecuencia; en el sentido de abordar, visibilizar y dar voz a la vida del hijo del obrero que se ve dentro de las vicisitudes de la vida en el suburbio, la cual se ve enmarcada por la precarización de la vida, que se ve reflejada en cansancio, violencia, enfermedades mentales, explotación laboral y la necesidad de hacer sobre esfuerzos para vivir dignamente, lo que no es más que cultura de paz.

Luego entonces, la propuesta pedagógica se crea con la intención de evidenciar las dificultades para evitar la normalización de dichos elementos, siendo así, que se ofrezca desde la formación académica escolar, herramientas para la comprensión del mundo real inmediato, procurando un pensamiento crítico desde una teoría crítica de la educación.

Posteriormente, en conjunción con lo anterior, el ámbito económico, que se fundamenta no en índices de pobreza netamente monetaria, sino que tiene un enfoque multidimensional, implica comprender que la vida en la localidad está llena de carencias, una de ellas siendo la educación. Esto entonces, funge como motivación en tanto, se busca restablecer un derecho fundamental, no para el cumplimiento de una norma social, sino como un servicio para otorgar oportunidades y esperanza a quienes llevan su vida con mayor dificultad.

Finalmente, en el contexto pedagógico, se observa la oportunidad para llevar a cabo lo previamente expuesto; esto en función de que existe el marco curricular para lograr construir una propuesta acorde a la intencionalidad de la experiencia pedagógica. Es entonces, que en principio, la pedagogía del ser, saber y hacer, se presenta como un lugar común para el pensamiento crítico ante la realidad, esto en función de la formación de una intelectualidad orgánica; algo que se suma a la posibilidad de realizar por una parte, la enseñanza para la comprensión, y por otra, la reflexión sobre la práctica del maestro.

Esto anterior, se suma a que existe la intención de una formación integral del sujeto en un acervo de valores, que con el enfoque adecuado y práctico, pueden orientar al estudiante

para generar motivación, asentamiento, salud física y mental, y por supuesto, transmitir valores y discursos en pro de la reconstrucción del tejido social, lo que tiene como objetivo la procura de la cultura de paz.

2.3 SENTIDO DEL PROYECTO

La consecución de la experiencia, se piensa en dos líneas fundamentales: la pedagógica y la investigativa. En la primera, se pretende llevar a cabo desde la experiencia de la práctica docente, un proceso formativo a la luz de las motivaciones del proyecto; algo que se enmarca en la comprensión, análisis y resolución de conflictos con el objetivo de crear cultura de paz.

Para esto se plantea una malla curricular que será explicitada posteriormente, la cual se muestra como el aspecto central para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje; para esto entonces, se plantea una serie de unidades didácticas pensadas para explicar, pero también para indagar y generar puntos de opinión, y por supuesto formar no sólo a los estudiantes sino también al maestro. Es por tanto que si bien la misma es compleja en su construcción, esta es lo suficientemente maleable como para permitir la reflexión en la práctica y proponer actividades nuevas que enriquezcan el proceso.

Por otro lado, en el sentido pedagógico, se busca dar una aplicabilidad explícita y tangible de la cátedra de paz; siendo esta un elemento fundamental para las nuevas generaciones en función de la creación de una transformación cultural desde el inculcar valores sociales y educativos en relación a la comprensión de la historia, la cultura, la economía y en general de la sociedad colombiana, que ha visto como una constante de su trasegar al conflicto y violencia como cimiento de la mayoría de acontecimientos significativos de la configuración de la nación.

Cuestiones que por supuesto, van en función de comprender y asociar categorías como: actor del conflicto, guerra, paz, Estado y nación; a la luz de lo cotidiano para así transformar y crear nuevas posibilidades que permitan dar riqueza a nivel cultural en la búsqueda de la preservación de la vida, la comprensión del otro, la propensión hacia una democracia tangible y la reducción de la desigualdad.

Por otra parte, la línea investigativa, se piensa en función de la reconstrucción de la experiencia y “lo vivido”, como apuesta para la visibilización de lo macro a lo micro. Siendo lo macro, el desarrollo de la actividad pedagógica en sí, mostrando el enseñar y el aprender más allá de los contenidos y apuntando más bien a nociones como el currículo oculto, el sentipensar del estudiante y el maestro, y el desarrollo temporal de los acontecimientos en sí. Algo que muestra el contexto en lo vivido y no en lo previo o en la idealización del mismo.

Luego, lo micro entonces, se presenta como las narrativas y la preservación de la memoria colectiva y la memoria del otro invisibilizado u obviado. Algo que se muestra en opiniones, historias, ideologías y momentos significativos, que son recogidos en función del contar como tal la historia de la experiencia en contraste con el contexto y a la expectativa del aporte científico social como tal en el campo de la pedagogía.

Siendo así, en esta sistematización de experiencias, se tiene presente que desde la investigación acción educativa, se procura otorgar saberes y conocimientos recíprocamente entre maestro y estudiantes, en tanto el primero busca dar posibilidades para la transformación positiva y creativa del contexto en conflicto; y los segundos permiten la visibilización y educación para el maestro en tanto muestra los procesos de adaptación pedagógica para hacer de lo educativo también un elemento científico en sí mismo.

2.4 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO A LA LUZ DE LA MALLA CURRICULAR

El desarrollo de la experiencia pedagógica se ve enmarcado en la construcción como documento central, una malla curricular (véase Anexo 1), la cual se configura como el hilo conductor pedagógico de los contenidos de enseñanza para la comprensión y resolución de conflictos. Dicha malla, cuenta con cinco unidades didácticas, las cuales se justifican tanto en lineamientos como estándares curriculares, derechos básicos de aprendizaje, y la misma normativa reguladora de la cátedra de paz; siendo así, un documento flexible y robusto, en tanto los objetivos planteados para el mismo permiten la transformación de los procesos activos de clase, pero esto sin perder de vista los objetivos planteados. A su vez, esta malla se construye bajo la siguiente configuración procesual del acto pedagógico:

1. Apuestas: son objetivos de aprendizaje esperados para cada unidad, que se presentan de forma general enfocadas a las temáticas más amplias de cada una.
2. Objetivos: se enfocan al ser, saber y hacer del estudiante; estos son más específicos frente a los aprendizajes esperados por unidad.
3. Hilo conductor para la comprensión: es el proceso descriptivo por unidad de cada componente pedagógico.
 - a. Tópico generativo: tema general de la unidad que busca cuestionar el estudiante en tanto el contexto.
 - b. Preguntas problematizadoras: se encargan de colocar puntos de discusión e indagación por cada unidad.

- c. Metas de comprensión: aprendizajes esperados tras el proceso de cuestionamiento previo.
 - d. Desempeños de comprensión: acciones y actitudes esperadas para lograr las metas de comprensión.
4. Descripción de actividades: son las actividades a realizar, cada una descrita con un resumen de los temas a tratar.
 5. Ficha de unidad didáctica: tabla general de la planeación pedagógica por unidad.
 - a. Presentación: muestra el título y a quién se dirige la unidad didáctica.
 - b. Descripción: demarca actividades y conocimientos previos del estudiante.
 - c. Matriz metodológica: enmarca las competencias esperadas (cognitiva procedimental, valorativa y socializadora); los materiales utilizados y las estrategias didácticas y metodología; tiempos estimados; actividades estimadas y evaluación
 6. Rúbrica: plantea los procesos esperados para la realización de evaluación cuantitativa y parámetros de evaluación cualitativos.

Esta formulación del proceso pedagógico se realiza para cinco unidades, la cuales tienen un hilo conductor que parte de la comprensión del conflicto, para luego comprender su trascendencia, actores y formas de resolución, y finalmente la generación de un producto final en función de lo aprendido.

Tras esto, se hace una breve descripción de lo abordado en cada una de las unidades en tanto la funcionalidad de las mismas es demarcar los tiempos de la experiencia y el desarrollo investigativo dentro de la misma. Luego entonces, la primera unidad se titula “Lo Humano del Conflicto”; en esta, se realiza un abordaje primario a la teoría de conflictos de Johan Galtung, en tanto se pretende brindar las herramientas y conceptos básicos para entender las nociones de lo que es el mismo, esto mediante el “triángulo ABC del conflicto”, del cual se desprende las principales categorías para comprender las acciones, comportamientos y contradicciones que configuran las relaciones humanas, esto en función de generar paz, más allá de la ausencia del propio conflicto, lo que no es más que una utopía; sino que se vea al mismo como una constante posibilidad latente de aprender del otro, para así generar los discursos y estrategias necesarias para vivir mejor, teniendo como objetivo, evitar la trascendencia en violencia de la actividad humana.

Posteriormente, la segunda unidad titulada: “Guerra, Derechos Humanos, Sujeto, Identidad y Diferencia”, busca retomar la existencia en un primer momento, de la violencia como trascendencia del conflicto; esto a un nivel general mundial y a un nivel particular del

sujeto, lo cual pretende ser un punto de análisis de los contextos propios de los estudiantes. Esto, en consecución debe llevar al análisis y visibilización del sujeto en el conflicto, el cual se ve atravesado por la sociedad que moldea su ser y la percepción del otro.

Luego, la unidad 3 llamada “Alternativas a la Resolución de Conflictos”, se encarga de exponer el aspecto práctico del análisis de la situaciones conflictivas desde los sujetos que las componen, para así, aplicar estrategias de resolución de conflictos; sean estas la negociación, mediación, conciliación y arbitramento. Esto anterior se suma a un componente de análisis del discurso, en tanto se considera importante, la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes, con el objetivo de crear estructuras discursivas y actitudinales, que los lleve a tomar decisiones adecuadas en función de la relación con sus compañeros, algo que se aúna a que cada estrategia de resolución de conflictos tiene ese componente.

Para finalizar, en la unidad 4 titulada “La Mediación como Estrategia Fundamental” y la unidad 5 “Propongamos Nuestras propias Estrategias”, se aborda la consecución de un producto final que sea útil para la institución en tanto se deje huella en la misma, desde elementos concretos prácticos para la creación de cultura de paz; algo que se ve reflejado en la estrategia de mediación al conflicto, en tanto el énfasis que se le pretende dar a la misma, es que cualquiera puede ser mediador con la correcta orientación y motivación, lo que en síntesis pretende abarcar la mayor cantidad de estudiantes adscritos al proyecto, esto en función de crear cultura y reconstruir tejido social. Dejando en conclusión, desde el análisis de los estudiantes, los propios saberes y experiencias que orienten dicho proceso de mediación.

CAPÍTULO 3: NARRATIVAS DE LA VIDA ESCOLAR: UNA INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DEL CONFLICTO

3.1 ABORDAJE INICIAL A LA EXPERIENCIA

En este primer momento de la experiencia, se realiza dentro del proceso un desarrollo de actividades introductorias tanto para los estudiantes, como para el proyecto mismo desde la relacionabilidad y la consecución de los objetivos primarios del mismo; es por tanto, que se parte de una actividad introductoria, la cual tenía como meta lograr el rapport con la población estudiantil la cual se proyectó en asignación desde la concertación con maestros y directivas de la institución. Siendo así, que se encuentra una posibilidad de trabajo ya sea para grado décimo, como para grado noveno; cuestión que se resuelve al contrastar lo esperado a lograr desde los aprendizajes planteados en la malla curricular creada, con las habilidades, conocimientos previos y disposición de los estudiantes de ambos grados.

Por tanto, se realiza una actividad propia del área de Sociales y de la materia de Ciencias Políticas, la cual se planea en función de evaluar conocimientos, actitudes de clase, comportamientos en los espacios académicos y fuera de ellos, y evaluar las estrategias de intervención para realizar las actividades propias de esta experiencia. Es por tanto, que se plantea una especie de juego de roles enfocado al reconocimiento del marco contextual político en el que se desenvuelve la sociedad, en contraste con otros tipos de sistemas económico-políticos.

Por supuesto, esta actividad parte de un trabajo colaborativo, que permitió evaluar la configuración de los grupos de estudiantes, en función de observar amistades, divisiones, niveles de participación y paridades o disparidades en los ritmos de aprendizaje. Luego, se logra observar que para efectos de la experiencia, en grado décimo se podía encontrar el ambiente óptimo para desarrollar el resto del proceso; esto además de que las actividades planteadas por el docente acompañante Diego Jaramillo, iban en concordancia con lo expuesto en la malla curricular.

En consecuencia, el abordaje del totalitarismo, el anarquismo y la democracia desde un punto crítico, permitió dar el paso a la comprensión limitada y concreta de elementos conflictivos de la sociedad en un nivel macro, que podían dar puntos de opinión y orientar hilos discursivos a futuro. Es decir, que se hace un proceso de contacto previo, para caracterizar la población, esto desde la conexión de hilos en el proceso pedagógico para así no aislar los elementos de la escuela, aplicando de manera implícita un proceso introductorio al elemento de la comprensión del conflicto y la cultura de paz, dando pistas y otorgando las categorías generales de lo esperado en la fase introductoria de la malla curricular.

Luego, en un segundo momento, se da paso a la aplicación de la primera unidad didáctica, la cual funge como punto de partida para el desarrollo del componente pedagógico. Esta unidad, retoma los principales postulados de la teoría de conflictos de Johan Galtung, los cuales se abordaron en tres actividades destinadas a la apropiación de los elementos básicos de dicha teoría; siendo así que se parte del tópico generativo “El Conflicto como Característica Social Inherente al Ser Humano”; el cual se propone como el elemento fundador de la unidad.

Frente a las actividades realizadas, estas se orientan para abordar los saberes previos de los estudiantes, esto en congruencia a la propuesta constructivista del hilo pedagógico; cuestión que tiene como implicación a partir de esto, hilar preguntas problematizadoras acordes a la temática (véase Anexo 1). Por otro lado, dichas actividades, se centran en la apropiación de lo que se denomina como triángulo ABC del conflicto, que se puede considerar como piedra angular del trabajo teórico realizado por Galtung.

Entonces, la primera actividad, la cual se centra en la evaluación de las competencias argumentativas de los estudiantes y sus habilidades discursivas, pretendió fomentar puntos de análisis destinados a la aplicabilidad de lo comprendido en las otras dos actividades. En ese sentido, se plantea el análisis de tres frases de carácter filosófico, en función de la discusión de elementos básicos en relación a lo que se comprende por conflicto, pero con un enfoque relevante a saberes comunes o de “cultura general”, desembocando en la aprehensión del concepto referente a que lo conflictivo no es negativo per se y que es inseparable a lo humano.

Por tanto, el enfoque previo de la primera actividad desemboca en la segunda, la cual dejando de lado el objetivo Ser, se enfoca en el Hacer; el cual se refleja en el análisis de casos por parte de los estudiantes en función de relacionar las aristas del triángulo ABC con historias de la vida cotidiana que reflejan conflictos. En consecuencia, esto propendió a la apropiación categorial de los tipos de violencia según Galtung (Directa, Cultural, Estructural), para poder identificar su existencia en elementos contextuales propios, ya sean de la escuela, como de la vida fuera de la misma.

Finalmente, tras lo anterior, en la tercera actividad, se enfoca en el objetivo Ser, en tanto, los estudiantes, aplican de forma didáctica y creativa los elementos apropiados en función de las propias historias de vida en el colegio; esto mediante infografías (véase Anexo 3). El enfoque de esta actividad se centra en generar productos que refieran al cumplimiento de las metas de comprensión de la unidad; esto frente al desarrollo pedagógico, y en lo investigativo, para dar lugar a espacios de expresión donde se den narrativas de la vida escolar en el conflicto.

En conclusión esta primera unidad introductoria se muestra como un primer contacto académico, que permitió escuchar con voz propia la vida cotidiana escolar; algo que se refleja en entrevistas (Véase Anexo 3), y por otro lado, terminar de definir la población de los dos cursos de grado décimo, esto en función de realizar los primeros procesos de reflexión sobre la práctica para así adaptar la metodología de enseñanza y moldear lo planteado curricularmente. Esto, como el espacio en el cual se realiza un contacto con la población a expensas de la transformación y adaptación de los procesos pedagógicos e investigativos; siendo así, que plantea una etnografía de aula en la cual se observa a una población estudiantil que se deriva en el fenómeno del curso “bueno” y el curso “malo”, algo que marca la pauta para la transmisión de conocimientos de diversas formas, lo que pone a prueba la capacidad de reflexión sobre la práctica por parte del maestro.

Por otra parte, se consigue lograr encontrar un punto de entrada a las actividades propuestas desde el acercamiento al contexto, algo que por supuesto se acompaña con la recolección de información que es insumo para configurar las narrativas escolares; cuestión que se realiza desde el punto de partida de la práctica, para así dejar claro el papel activo del estudiante en el proceso.

3.2 EL PRIMER CONTACTO EN EL TRABAJO PEDAGÓGICO

El desarrollo del primer momento de la experiencia viene marcado por un proceso de reconocimiento de los procesos del aula y la adaptación al contexto dentro de la comprensión del mismo. Es por tanto que el trabajo de etnografía del aula en tanto la primera actividad planteada va en línea con la concepción científica de un fenómeno que no es ajeno a la vivencias de todos los actores escolares; cuestión que lleva a pensar la noción de conflicto como un elemento inherente al ser humano, y que como se ha planteado previamente, no necesariamente refiere a un proceso negativo. Se debe hacer énfasis que la diferencia entre sujetos es un punto de construcción para las relaciones que componen el tejido social, y que los procesos de poder no son ajenos a las mismas y la escuela en sí misma es impositiva en tanto la formación en valores y socialización de saberes en un espacio-tiempo determinado para producir y reproducir.

Es entonces, que ese primer contacto, genera defensa e intriga, un primer conflicto que reside en el reconocimiento del otro; algo que se recoge en los diarios de campo al exponer que ‘la actitud de los estudiantes es de intriga y también de defensa, debido a lo novedoso de la situación’, cuestión que determina la noción del clima escolar, en tanto esto deviene en la realización o no de actividades planteadas en función de la consecución de unos objetivos; lo

que entonces si se parte de su definición que remite a “la percepción que tienen los sujetos (docentes-directivos-preceptores-estudiantes) acerca de las relaciones interpersonales [y] el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (Brandoni, 2017, p. 30); implica que a partir del reconocimiento del mismo se puede generar las condiciones óptimas para mitigar los posibles conflictos que trascienden en violencia.

Luego, la primera actividad realizada, se piensa en función de la generación de discurso, participación y emotividad; elementos que permiten enunciar al sujeto, algo que permitió identificar fortalezas y debilidades dentro de los procesos de aula. El clima escolar o de aula de los dos cursos de grado décimo, aparte de su diversidad permitió en principio abordar dos tipologías de estudiantes dispares, que en consecuencia permitieron dar amplitud al horizonte de trabajo de la experiencia, siendo así, que se colocan desde el primer momento como la opción a realizar las actividades a diferencia del grado noveno.

Esto a su vez, se aúna a que dentro de la primera actividad, se logra una conexión, participación y manifestación de saberes previos, en función de la consecución de los objetivos planteados. Esto se alimenta desde la ejemplificación dentro de la actividad, desde lugares de lo cotidiano en tanto vivencias como de opinión, siendo estos la caracterización de diferentes tipos de sociedad tomando como referencia la sociedad colombiana en la coyuntura previa a las elecciones presidenciales del año 2022; esto pensado con el objetivo de “respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares [...] sino también, [...] discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos” (Freire, 2004, p. 12); algo que va en concordancia con el postulado sobre reflexión sobre la práctica, y un marco general desde la teoría crítica de la pedagogía.

Posteriormente, entrado el proceso en la primera unidad didáctica, se aprovecha ese acercamiento contextual y coyuntural del momento, para continuar con el desarrollo como tal de lo planteado en la malla curricular, esto se ve reflejado en la primera actividad al cuestionar desde lo analítico las concepciones previas sobre los conceptos de conflicto y violencia desde el “filosofar” como abre bocas a la temática; esto lleva a que se logre un primer contacto participativo con los estudiantes en donde se toma un punto de referencia en tanto el trato de las temáticas y el uso de categorías y conceptos en función de su complejidad. Asunto que se representa en sólo el alcance del primer nivel propuesto en las tres frases, lo que muestra una necesidad de desarrollar habilidades discursivas y de inferencia. Cuestión que no es necesariamente negativa en tanto, se evidencia la existencia de un marco de trabajo lo

suficientemente bueno, como para propender dicho desarrollo de habilidades, algo que se complementa con el interés y creatividad de los estudiantes.

En consiguiente, en la segunda actividad, se entra de lleno en el desarrollo de los contenidos propios de la primera unidad, siendo así, que se parte de la explicación del triángulo ABC del conflicto de Galtung como elemento fundante al análisis de los tipos de violencia, esto aplicado a tres historias de la vida común asociadas a los contextos de la escuela y la sociedad; siendo así que se retoma al bullying, la coyuntura del paro nacional de 2021 y la violencia machista en el país. Es por tanto, que el desarrollo de esta actividad no se centra como tal en la recepción de contenidos, sino abrir a la experiencia el lugar de la discursividad desde el sentir de los estudiantes con el enfoque teórico; es decir, se otorga lugar a la *voz*, la cual se puede comprender como “un reflejo del mundo como su fuerza constitutiva que media y da forma a la realidad dentro de las prácticas históricamente construidas y las relaciones de poder” (McLaren, 2003, p. 325).

Dicha voz se configura entonces en este momento de la experiencia como el espacio donde se convierte en sujeto activo el estudiante, siendo así, que se busca la participación de los mismos en un lugar significativo, donde se logra incluso ahondar en los pensamientos complejos de apropiación de la actividad mediante entrevistas. Luego, en audios de clase se logra evidenciar una identificación de los elementos explicados con ámbitos de la vida escolar, donde se destaca el acoso escolar y la envidia como punto de partida para la violencia tras el conflicto. Por otro lado, se observa la pasión con la que se abordan temas como la violencia de género y la violencia policial, cuestiones coyunturales que los mismos estudiantes logran identificar según las categorías explicadas, pero que son elemento sonoro de esa voz estudiantil.

Finalmente, en la tercera actividad, se procede a concretar ese proceso de relación contextual con la teoría al llevar a cabo un proceso de expresión el cual narre las experiencias vividas en el colegio a la luz del triángulo ABC, esto con el objetivo de aprovechar lo encontrado en la etnografía del aula, donde el curso más académico, debía poner en la palestra sus habilidades creativas; y el curso más creativo, mediante lo didáctico, debía lograr conexión con las actividades propuestas a futuro.

En conclusión, desde lo pedagógico, se encuentra un espacio complejo en el cual la creación de un clima escolar o de aula adecuado era necesario para el desarrollo ameno y correcto de lo planteado académicamente. Esto sirvió a su vez para otorgar voz a los estudiantes desde un principio, lo que permitió forjar una relación entre pares óptima en función de la transmisión de discursos, que por lo general no rompen la barrera de estudiantes a maestros.

3.3 EXPLORANDO ALGUNAS PAUTAS SOCIALES PRIMARIAS

El desarrollo del primer momento de la experiencia, compuesto por la actividad introductoria y la primera unidad didáctica, se ve enmarcado en la noción de lo previamente expresado como lo “inherente del conflicto”, en tanto el contacto con los estudiantes en un primer momento se ve marcado por la interpelación del otro como un extraño; algo que el que ocupa el rol de maestro debe romper y hacerse familiar con los estudiantes. Para eso, el uso de un contexto cercano en las actividades y el discurso; es decir, se parte de un “pensar juntos”, en donde se busca “determinar las bases sobre las que se quiere llegar a definir los objetivos, y muy especialmente los planes de actuación sobre los problemas de convivencia y conflictos dentro de la escuela” (Fernández, 2001, p. 85); lo que en consecuencia refiere a identificar y dialogar sobre las actitudes, comportamientos y contradicciones para así generar cultura democrática en el aula.

Lo anterior entonces surge, en tanto la aparición del grupo 10-01 con cierta moderación de su convivencia, donde la participación académica es sobresaliente, lo que genera un diálogo tranquilo y desarrollo ameno de la primera actividad; cuestión que está en contraposición con el grupo 10-03, el cual se muestra como un conjunto de personalidades diversas que chocan entre sí y con el espacio de aula. Esto lleva a adaptar el discurso para un grupo y para el otro, lo que remite al establecimiento de unas pautas para el trato, donde se busca desde las características de cada grupo, adecuar el desarrollo de la experiencia.

Posteriormente, en la primera unidad, se observa, que inherente al curso 10-03 existe una indisposición y distracción constante, la cual se controla al momento de abordar temas polémicos o de opinión; esto asociado a un factor de identificación, algo que se asocia a procesos de reproducción estructural que no escapa a la noción de clase; es un proceso cultural heredado, donde el modo de ser colombiano en el contexto conflictivo “está profundamente mediatizado por el enriquecimiento ilícito y por la solución privada a todo conflicto de convivencia. La frontera entre la Ley y el Delito está desdibujada” (Ariza, 1999, p. 66). Esto se traduce en una extravagancia atractiva al adolescente en búsqueda de su aplomo en lo convulso de su contexto; lo que en consecuencia se evidencia en el cambio de actitud al hablar de bullying, abuso policial y violencia de género.

Por otra parte, esto no sólo se evidencia en los cambios de actitud escolar sino en el mismo vivir cotidiano del colegio; bien lo expresan los estudiantes en las entrevistas, donde por ejemplo, se menciona que:

“En el almuerzo... Esas filas tan hijuemadres... Nosotros sabemos que hay un orden y todo eso, pero algunos profesores que están ahí tienen como sus preferencias o no sé cómo que los

estudiantes hacen algún canje y pues ellos pasan primero y a nosotros nos dejan mamando” (Estudiante, Anexo 2, Entrevista 2).

Algo que se puede interpretar desde dos miradas, la primera en la asunción de que la trampa es común independientemente de quién sea el sujeto, o por otro lado, que se asume que la transgresión de la norma es la opción principal para lograr cierto bienestar en la cotidianidad escolar.

Luego, esto lleva a la noción de la normalización de los procesos conflictivos y la ruptura de la convivencia dentro de la escuela, donde tras la norma, existe la norma “no escrita”, donde el “todo vale” se manifiesta; por una parte en el aula, donde el lenguaje soez, actitudes manipuladoras y sabotajes, se convierten en el intento de una imposición de poderes, donde la opción de la confrontación se coloca como un elemento latente, o por el contrario, se debe realizar un esfuerzo por mantener cierta horizontalidad para llegar a acuerdos, algo logrado con el curso 10-03 en tanto se llega al acuerdo de mantener actividades didácticas con el compromiso de poner la máxima atención posible en clase.

Esto anterior, se refleja en un restablecimiento de la apropiación de la norma desde la transformación de la norma no escrita, con la explicitación de un discurso democrático a expensas de la regulación dentro de un marco que separe el “todo vale” del diálogo y el consenso; muy a pesar de que no siempre pase eso; siendo esto último narrado por los estudiantes al mencionar casos de corrupción donde se paga por pasar una materia (guardando por supuesto la presunción de inocencia de los implicados), cuestión que pareciera ser normalizada y hasta causa de sátira e ironía, *“éramos amigo de él y del profesor [risas]” (Estudiante, Anexo 2, Entrevista 2).*

Tras lo previamente expuesto, entonces, el fenómeno del conflicto en la cotidianidad del estudiante se retoma desde el trabajo en la tercera actividad, donde el espacio de expresión mediante las infografías permite dar cuenta de las condiciones que determinan el contexto antes abordado mediante entrevistas. Luego entonces, en las infografías (véase Anexo 3), se encuentran puntos comunes referentes al conflicto, por un lado violencias directas, donde los problemas familiares, discriminación, el acoso escolar y la indiferencia, se hacen a un lugar del ámbito personal del estudiante; luego también culturales en tanto se muestra al racismo y la discriminación de diversa índole; pero no se identifica violencias estructurales, o por lo menos no inmediatamente en el discurso apropiado por los estudiantes.

Este último fenómeno, se puede retomar por una parte en la falta de apropiación de categorías que amplíen la visión crítica hacia fenómenos macro, lo que invita a pensar que la reflexión realizada frente a lo sucedido en el paro nacional fue meramente superficial y la visión

analítica más allá de lo mediático no se dio. Algo que en contraposición se da con el fenómeno de las violencias de género, pero no desde un punto de vista explícito, sino en un punto más reservado, sólo explorado mediante las entrevistas.

F: ¿Qué tipo de violencias han experimentado acá en el colegio?

E: Física no, pero en tal caso [interviene compañera diciendo “verbalmente”] verbal si y psicológica, hay casos en los que dicen...Ay yo soy hombre y yo soy más, entonces usted para un lado.

E 2: Incluso hasta los profesores a uno le hacen ese pensamiento de que las mujeres no pueden.” (Estudiante, Anexo 2, Entrevista 4)

Este abordaje algo tímido de la problemática, reside en dos puntos, uno el cual es premisa general en donde “las mujeres en desventaja no sólo constituyen un grupo económicamente subordinado; son también oprimidas por el propio hecho de ser mujeres” (McLaren, 2003, p. 310); y en otro donde “la escuela transmite y refuerza las ideologías que reflejan los valores prevalecientes y el carácter de la estructura jerárquica y de la clase media, dominada por los hombres” (McLaren, 2003, p. 310). Esto, entonces repercute en formas de actuar, referentes a la noción de resolución de conflictos, que no son adecuadas, la mujer reacciona ya sea de forma verbal o física, surgen fenómenos referentes en principio a la repetición de patrones machistas, donde el discurso se alimenta de esos elementos:

“Había una niña que no era niña sino que... se me fue la palabra... era “marimacha” y pues hubo con David (seudónimo) un compañero de 10-01; bueno... y pues se pusieron a pelear por un queso y pues el chino le pegó a la china y pues a darse ahí a los traques en los casilleros y le dieron re duro a la china y pues la china tampoco se dejaba del David” (Estudiante, Anexo 2, Entrevista 1).

Y por otra parte, surgen elementos de reafirmación femenina en consecuencia, “reemplazando el código oficialmente sancionado de pulcritud, diligencia, aplicación, feminidad, pasividad y demás, con la naturaleza más mujeresca, incluso sexual.” (McLaren, 2003, p. 311), algo no ajeno a las experiencias de clase, donde el elemento sexual se presenta mediante conductas marcadas por el acoso, la molestia y la explicitud, sujeto de regulación y control constante por parte de otros actores escolares.

Finalmente, entonces, se observa que el conflicto si es inherente al contexto, y que el ámbito privado pareciera ser el aspecto que más influye en los estudiantes, mostrando una lejanía de lo macro y por tanto mostrando una necesidad de acercar a los mismos en tanto conciencia de que existen patrones estructurales que se desprenden de violencias culturales y estructurales, que en la escuela se reproducen mediante violencias directas, que pareciese ser lo que les afecta más inmediateamente en sus relaciones interpersonales.

3.4 HACIA UNA INTERVENCIÓN DE LA FASE DEL ESPEJO

El contacto con el otro es el reflejo del Yo ante lo desconocido, esta premisa lacaniana, remite a la aparición de perturbaciones en el diario vivir, que transgreden lo que se convierte en el común denominador de un contexto. Es por tanto, que en el primer contacto de la experiencia exista intriga y desacomodo (ruptura de la homeostasis), esto debido a que no es común tener dos maestros en clase, ambos con una diferencia de edad, estilo de enseñanza y actividades tan marcadas; es por eso, que se observa en principio una mezcla de desconfianza con amabilidad no genuina por parte de los estudiantes.

Se observa un fenómeno de *sumisión y huida* que es un comportamiento interpersonal donde “unas [personas] sirven a los intereses y satisface las necesidades de otras, pero no mantienen ni defienden sus propios intereses, necesidades y derechos” (Iglesias, 1999, p.89), algo que en principio muestra un desbalance en el cual se pueden ejercer poderes para el control de la población estudiantil; algo que a futuro puede generar resistencias. Luego entonces, se resuelve romper con ese complejo de sumisión y huida presentando la figura del maestro nuevo, como un sujeto cercano y conocedor de los elementos cotidianos de las vidas de sus estudiantes.

Lacan expone que el sujeto construye su aparato psíquico a partir de la referenciación del otro (la madre o figura materna según sea el caso), y que el nombramiento del sujeto a expensas de la misma, es lo que genera la completud y demarcación del Yo ante lo real. Es por tanto, que cuando se genera la ruptura del complejo de castración, la introducción del sujeto a la cultura, que no es más que la adquisición de los valores y preceptos para vivir en sociedad, el sujeto se fragmenta en imagos que generan crisis y violencia. En ese orden de ideas, el estudiante a medida que se adscribe a las normas de la escuela este genera homeostasis, satisface su pulsión paradigmática; es por tanto, que la situación disruptora en tanto objeto de pulsión debe fungir como elemento constructor del sujeto lo más pronto posible.

Luego entonces, se reconoce desde un primer momento, que “hay ciertos hechos que sirven de huellas que orientan hacia una estructura que les da origen, y que se manifiestan como intenciones agresivas, reacciones de diferente matiz, vivenciadas como odio y hostilidad” (Suzunaga, s.f., p. 10), y que por tanto el primer contacto debe ser familiar, pero no dejar de ser retador y novedoso, para así garantizar un espacio-tiempo, que permita modificar estructuras psíquicas, que en este caso, pasen de ser de una cultura violenta a una cultura de paz.

Ahora, en relación a la primera unidad, se decide desde un primer momento, dar preponderancia al trabajo colaborativo, en tanto se parte de la premisa que expone que, “la vivencia de la separatividad provoca angustia” (Fromm, 1959, p. 6), y que por tanto la angustia

coarta la posibilidad de generar una autoconciencia y por tanto una reflexión consciente desde el otro como espejo.

Frases de los estudiantes cómo *“pues mis amigos prácticamente todos ya se trastearon y solo quedamos unas amigas y pues ya, normal. Y pues así amigos diferentes son acá en el colegio, pero pues en parte no me gusta tener amigos”* (Estudiante, Anexo 2, Entrevista 1) y *“no porque uno va es a lo suyo, si los demás tienen problemas pues que los tengan, pero si no, no”* (Estudiante, Anexo 3, Audio 1), son reflejos de la individualización y la ruptura de la premisa de la relacionabilidad como elemento homeostático, luego entonces se rompe con la noción del estado orgiástico de la comunión interpersonal, que significa el regocijo en la presencia del otro u otros.

Es decir, tras lo anterior, surgen fenómenos donde la amistad, el noviazgo, la camaradería y demás son secundarios ante la relación entre pares. Se observa esto en dos cursos con profundas divisiones internas las cuales dispersan la atención en el aula; cuestión que repercute en la procura de crear grupos grandes de trabajo o al azar, para romper con esos elementos de individualidad y acogimiento a la separatividad; la misma que lleva a la comunión mediante elementos no pertenecientes a la sociedad individualizada, es decir el consumo de drogas y la hipersexualización de la conducta; es decir escapes que en tanto *“la experiencia orgiástica concluye, se sienten más separados aún, y ello los impulsa a recurrir a tal experiencia con frecuencia e intensidad crecientes”* (Fromm, 1959, p. 7).

Es por tanto, que en la decisión de trabajar de manera colaborativa, en principio se encuentra reticencia, pero con la motivación adecuada, se logra una participación efectiva de todo el grupo a expensas de la diferencia, algo que sucedió en la actividad introductoria y en la segunda actividad de la primera unidad al otorgar funciones a los grupos dispares para así conseguir el objetivo de la actividad, así demostrando las fortalezas de cada uno de los integrantes.

Finalmente, cabe retomar los trabajos de clase a la luz de los elementos psicológicos que se desprenden del contexto escolar mismo. En los trabajos de clase, se destaca una expresividad ante los procesos de construcción identitaria, donde las inseguridades y complejos se hacen presentes en los conflictos; por otra parte el conflicto y violencia intrafamiliar como factor de afectación y desequilibrio emocional y finalmente la expresión de algunos estudiantes con vivencias traumáticas y su posterior tratamiento psicológico; todo esto evidenciado en las infografías de la actividad 3.

“F: Y... ¿Usted se considera una persona feliz?”

J: Pues feliz... cuando estoy en el colegio, pero cuando estoy en la casa me siento deprimido ahí; llego a la casa y me dan ganas como de dormir como de no saber de nadie y pues esperar llegar otra vez a estudiar, y pues quisiera que no fuera fin de semana, sino que fuera lunes y así...” (Estudiante, Anexo 2, Entrevista 1)

Expresiones como estas muestran, que la escuela por una parte es lugar de apoyo y confort y por otro, espacio de desfogue, donde se persigue la satisfacción de una pulsión de una persona acostumbrada a la separatividad, pero que además parece convivir con una enfermedad mental cada vez más común como la depresión; algo que no es sólo de dicho estudiante, sino que parece ser constante en la mayoría de estudiantes por lo general de los grupos en los cuales no existe una conexión saludable con lo esperado en el aula y la institución. Es decir, en conclusión se remite al sujeto conflictivo, el cual está en un estado de separatividad por contextos externos a la escuela pero influyentes, que le impiden realizar esa identificación con el otro con el fin de conseguir homeostasis; son sujetos que no se encuentran seguros sino en la escuela a expensas de repetir patrones comportamentales que no son necesariamente de la escuela.

CAPÍTULO 4: DESCRIBIENDO E INTERPRETANDO EL CONFLICTO: TEJIENDO CULTURA DE PAZ

4.1 INTERVENIR EL CONFLICTO DESDE EL ESTUDIANTE ACTIVO Y EN CONTEXTO

El desarrollo de la experiencia, continúa con la aplicación de la segunda y tercera unidad didáctica, las cuales se presentan como la oportunidad para explicitar el lugar del sujeto en el conflicto y la trascendencia del mismo en violencia; esto sumado a un análisis del estado de los Derechos Humanos en la sociedad colombiana bajo la mirada de los propios estudiantes. Esto entonces pretende dar paso a la parte práctica de la experiencia en función de la adquisición de conocimientos y acciones básicas en relación a las formas de resolución de conflictos y los componentes generales del conflicto.

Tras lo anterior, se parte de la segunda unidad didáctica, la cual se enfoca en la trascendencia del conflicto en violencia, y al sujeto del conflicto. Esto a su vez, es abordado en cuatro actividades, las cuales responden al desarrollo crítico de un análisis del “estado de la cuestión”, en relación a elementos macro como lo es la geopolítica, y elementos micro como lo es el reconocimiento del ser en tanto sí mismo y el otro. Lo que por supuesto implica aplicar lo visto en la unidad previa en aspectos más generales y de cierta complejidad.

Es por tanto, que en la primera actividad realizada, se retoma un elemento de análisis coyuntural, el cual fue en su momento la latencia de la posibilidad de guerra entre Rusia y Ucrania. Dicho análisis, se enfoca a la noción de guerra (como extensión de la violencia), desde Carl von Clausewitz, donde se entra a explicar y analizar el porqué de la guerra y su trascendencia histórica, eso además de sus componentes y objetivos (sometimiento del otro), que se puede ver reflejado en lo particular de lo cotidiano, es decir en el dominio, sometimiento o destrucción del otro como sujeto.

Luego, en la segunda actividad, pasando de lo general, se realiza un abordaje a lo particular, donde desde el sujeto del conflicto, que en este caso se convierte en el estudiante, se realiza una actividad de cartografía corporal individual y grupal, esto en tanto la comprensión de la identidad como elemento fundacional de lo que es el sujeto y por tanto origen de la diferencia, para así observar elementos cohesionadores de los grupos, y por supuesto emplear la autoimagen como lugar de expresión, autoconocimiento y proceso terapéutico de llevar a la conciencia algunos elementos profundos del Yo que se retrofleja desde el grupo.

Posteriormente, en la tercera actividad, se realiza un abordaje a los derechos humanos, esto como conexión y retroalimentación entre lo macro y lo micro visto en las actividades

previas. Luego entonces, se hace una revisión de la Declaración Universal de Derechos Humanos, para así, realizar un análisis frente a la violación de los mismos en el contexto de la sociedad colombiana, esto mediante una representación desde un recurso teatral (véase Anexo 3), para así, desembocar en la identificación de estos derechos en la escuela.

Finalmente, en la cuarta actividad, se realiza un trabajo explicativo por parte del maestro, en el cual desde el análisis y la contrastación, se concluye la actividad sobre Derechos Humanos, teniendo en cuenta tres visiones, la liberal clásica, la comunista-socialista y la anarquista; ésta teniendo como objetivo el acercar a los estudiantes a elementos sociales generales que componen las problemáticas de la sociedad y que en una concepción materialista-histórica derivan en las formas en las que se expresa la misma y se desenvuelve en tiempos y espacios. Esto entonces implica un acercamiento y visibilización de los elementos macro que definen actitudes, comportamientos y contradicciones que son origen del conflicto, y en consecuencia en las violencias que se manifiestan entre individuos y desde instituciones sociales.

Es por tanto, que en esta unidad, se propende a consolidar la relación de los contextos macro y micro sociales que afectan los procesos conflictivos en la escuela; siendo así, que también se introduce el factor psicológico y psicoanalítico, y se hace un paneo general a los conceptos previos frente a la comprensión del otro y de sí mismo, en un marco interrelación de convivencia. Por otro lado, se presentan oportunidades para observar cambios relativamente inmediatos en los comportamientos y actitudes frente a la puesta en práctica de lo aprendido en clase, en función de elementos cotidianos conflictivos del colegio puertas afuera de la experiencia misma; algo que no sólo se observa en estudiantes, sino también en el maestro practicante, al este dentro de la reflexión de la práctica, logra consolidar las estrategias de enseñanza tanto en lo didáctico, como en el elemento relacional entre pares y dispares.

Tras esto, en el desarrollo de la tercera unidad didáctica, esta se enmarca en el período de cierre de primer bimestre y entrada al segundo, elementos que detuvieron en cierta medida la marcha de la experiencia y determinaron cambios en las actividades propuestas, en función de no sobrecargar a los estudiantes. Luego entonces, los elementos planteados en función del aprendizaje, se centraron en el diálogo enmarcado en la explicación de conceptos clave de los elementos teóricos referentes a la unidad; esto por supuesto, no implicó que se rompiera con el hilo conductor del conocimiento, ni mucho menos se perdiese el interés por parte de los estudiantes.

Por tanto, la primera actividad, se plantea en principio desde el abordaje a partir de la lectura del texto base de la unidad, teniendo en cuenta pautas y acuerdos previos, esto sumado

a la reflexión sobre la práctica, se entiende, que las habilidades lectoras de comprensión de los estudiantes no son los suficientemente aptas para partir desde ese elemento; luego entonces, se opta por dar énfasis a lo explicativo y reflexivo en el aula.

En consecuencia, se buscó relacionar directamente con la actividad de exposición número 2, en tanto se pretendió continuar con el abordaje a la creatividad y la expresión narrativa del estudiante; cuestiones que se vieron truncadas por los tiempos, cambios de horario y sobrecarga académica, lo que en conclusión llevó a cancelar dichas exposiciones y centrar el aprendizaje desde la adquisición de conocimientos desde el debate. A pesar de eso, se continuó con el acercamiento a los contextos cotidianos, relacionados con las categorías a explicar, cuestiones centradas en el reconocimiento de los tipos de personalidades conflictivas y las alternativas de resolución de conflictos.

Finalmente en la unidad, la tercera actividad, la cual está centrada en la discusión y análisis del video de apoyo de la misma “El Discurso y lo Social” (producción propia véase Anexo 3), se retoma lo hecho en la primera actividad en relación al debate y la comprensión categorial. Es entonces, que con la misma, se perfila a los estudiantes que realizarán de manera colaborativa lo propuesto como producto final en función de otorgar elementos funcionales a la construcción de cultura de paz en el colegio; esto en paralelo a la realización de otras actividades para el resto de población estudiantil.

En conclusión, en esta unidad, surgen retos nuevos que modifican el desarrollo de lo pedagógico en tanto, esto se corresponde a lo impredecible y convulso que puede ser la escuela; donde cambios de horario, disposición, cambios del ritmo académico y desgaste de la misma, propende a realizar adecuaciones a la práctica. Siendo así, se destaca por una parte la aparición de un nuevo foco poblacional, en el cual el curso 10-02 tras el cambio de horario, se ve permeado por la práctica y se decide incluirlo en el proceso a pesar de no haber empezado a la par con los otros dos cursos.

Por otra parte, también se destaca la aplicación de encuestas en función de evaluar la percepción de los estudiantes del contexto conflictivo de la escuela y de lo macro que lo moldea. En esta se evalúa las nociones del conflicto desde la experiencia del estudiante, los indicadores que parten como origen de los procesos conflictivos, y los conocimientos previos de los estudiantes frente a las estrategias de resolución de conflictos. Dicha encuesta, se presenta como herramienta de análisis cualitativo de la percepción del conflicto desde un foco poblacional significativo estudiantil, teniendo como objetivo comprender a profundidad el contexto, no sólo para comprender lo que piensan los estudiantes en su ámbito privado, sino

también para orientar la intervención y las estrategias pedagógicas proyectadas en el futuro de la experiencia, algo que se observará posteriormente.

4.2 ENSEÑAR SOBRE VIOLENCIA Y EL SUJETO DEL CONFLICTO

La trascendencia del conflicto en violencia es una posibilidad latente que ha acompañado a la sociedad a través de su historia, y por tanto ha configurado y moldeado sistemas económico-políticos, Estados y naciones. Es por tanto, que un elemento de importancia mediática como lo fue la latencia de guerra en Europa, se convirtió en un elemento de incertidumbre y análisis importante para retomar en ámbitos académicos. Luego entonces, si bien conflictos y guerras se han dado tras la Segunda Guerra Mundial y la finalización de la Guerra Fría, el comprender que se vuelve a dar una guerra en Europa, siendo este lugar el supuesto “pináculo” de los Derechos Humanos en la sociedad occidental, se muestra como un punto importante para comprender el fenómeno de la violencia.

Es por tanto, que se intenta evaluar y realizar una relación entre la violencia como latencia de un conflicto que agotó los medios de resolución para hacer paz esto a nivel subjetivo, con la guerra como última solución política de un conflicto macro. Luego entonces se compara la dominación y destrucción del poderío militar con el dominio del otro y su invisibilización; siendo esta la reflexión de la actividad; esto en función de dar paso del cierre a la comprensión de la teoría de conflictos de Johan Galtung a la noción del sujeto en el conflicto.

Luego entonces, en la segunda actividad referente a las cartografías individuales y grupales, se aborda la noción de identidad, en donde el concepto de formación del sujeto bajo una dialéctica entre lo interno y lo externo, se observa en tanto el evidenciar lo propio frente a lo otro, permitió evaluar elementos cohesionadores relacionales de los estudiantes, algo que también diagnostica el clima de aula. Es por tanto, que la construcción de una visión del sí mismo y la del otro se convierte en un lugar convulso que se pretende enfocar hacia la reflexión de la escuela como lugar común y no de aislamiento de personalidades.

Algo que parte de una ruptura en la actividad al observar la dificultad de realizar la misma a nivel individual, donde la incomodidad y el interés dudoso llevaron a motivar a los estudiantes con comentarios de refuerzo positivo; algo que no sucedió en la actividad conjunta. Siendo así, que se parte de la premisa que “no puedo percibirme como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a mí” (Freire, 2005, p. 25); elemento que implica con la actividad aterrizar al sujeto estudiante a la realidad inminente del contexto y los otros. Cuestión, que llevó a ser explicitada en las

cartografías corporales grupales (véase Anexo 3), donde elementos patriarcales se observan de manera marcada en tanto elementos negativos se hacen más presentes en la configuración masculina que la femenina y en el desarrollo de clase, los propios estudiantes mencionan no tener problema con este aspecto, casi que con orgullo mostrando esos elementos; algo que paradójicamente en tanto la noción mayormente positiva de la figura femenina, parecía haber reticencia y cuestionamiento. Aun así, la actividad también termina de resolver la desconfianza con el maestro practicante, en tanto la actividad también permitió romper con la premisa que “las identidades de los alumnos son creadas totalmente por las percepciones que los profesores tienen de los estudiantes en el aula” (Apple, 2008, p. 184), esto desde la perspectiva misma de los estudiantes que tienen de sí mismos.

Luego, en el desarrollo de la tercera actividad, se observa un nivel de apropiación de la noción de los derechos en un nivel abstracto, donde se identifican unos mínimos necesarios para la convivencia en sociedad, pero que sobre la importancia y su visión en la escuela se limitan a la relación del gobierno escolar con los derechos de participación política, sin embargo, más allá de eso no se observa una profundidad en la relación con la vida escolar; algo que si se observa con el contexto general social al profundizar en la existencia de otros derechos y sobre todo en el derecho a la vida.

Es entonces, que se denota lo expuesto en apartado teórico de este trabajo, donde no existe una explicitud y reconocimiento de los derechos dentro de las normas escolares, estas apoyadas en el manual de convivencia; lo que implica hacer una revisión hacia cómo se socializa dicha normativa, en tanto se deje de hacer visible al momento de castigar y más bien se convierta en un documento de formación ciudadana, donde los Derechos Humanos en tanto los estudiantes “deben incluirse en la toma de conciencia y apropiación de sus derechos en su formación como ciudadanos” (Mancera, Mesa, & Rodríguez, 2014, p. 157); elementos abordados en la última actividad de la unidad al hacer un proceso reflexivo desde la discusión del video “Análisis Crítico a los DD.HH” (producción propia véase Anexo 3), donde se compara la noción del derecho liberal y por qué es insuficiente en la sociedad actual, esto referente a la problematización del Paro Nacional de 2021 y en consiguiente la necesidad de retomar la noción de unos derechos colectivos y la visión colectiva de los Derechos del Pueblo Trabajador y Explotado, y la visión de ruptura desde el anarquismo, que promulga el autocuidado para el cuidado mutuo.

Posteriormente, en el desarrollo de la unidad tres, se da un elemento que cambió lo propuesto de una forma significativa, y es la inclusión del curso 10-02 en la experiencia, esto por la modificación de los horarios de clase, algo que llevó a incluir dicha población de forma

tardía en la experiencia, esto no visto como un problema sino como un elemento enriquecedor de la misma; con estos estudiantes, entonces se da partida a las actividades, desde las dos últimas de la unidad previa y de lleno en esta unidad. Por otra parte se suma la aparición del período del fin de bimestre algo que se reflejó en la sobrecarga académica de los estudiantes, lo que llevó a modificar el abordaje de las actividades planeadas.

Es por tanto, que la introducción a las formas de resolución de conflictos y el componente de análisis del discurso se llevó a cabo desde la discusión y explicación en clase mediante el debate y proyección de vídeos. Sin embargo, esto no fue improductivo, en tanto se manejó la relación contextual con lo teórico para así generar puntos de análisis, mayoritariamente centrados en la formación de amistades y otras relaciones interpersonales; a su vez también para la identificación de elementos de personalidades conflictivas, donde prevalecen las Atacantes-Destructoras y las Evasivas como común denominador de los elementos conductuales que se observan al momento de relacionarse dentro de contextos conflictivos.

Para concluir, se observa que en la segunda unidad, se propende a que los estudiantes comprendan de primera mano que “entre su sí-mismo y el del otro se desarrollan múltiples negociaciones que no son otra cosa que la capacidad de reconocer la identidad del semejante” (Pugliese, 1999, p. 136), algo que se logra con creces en lo inmediato de las actividades propuestas, pero que en los objetivos planteados de la unidad se hace insuficiente de observar un éxito, debido a los problemas observados que posteriormente se describirán, y la necesidad de ampliar este elemento en el resto de la experiencia. Por otra parte, en la tercera unidad, se observan las problemáticas comunes del contexto escolar donde los imprevistos son la pauta para la transformación del currículo; algo que se solventó mediante diálogos y acuerdos, que llevó a la completud de las actividades y a la reflexión sobre la práctica al proponer otras formas de llevar a cabo las actividades y el resto de la experiencia en paralelo con dos grupos; sin embargo, se destaca según los diarios de campo que “existen diferentes formas de interesarse y de interactuar con la experiencia”, y que si bien hay objetivos cumplidos parcialmente en lo inmediato, en el currículo oculto se observa que se cumplieron a cabalidad.

4.3 LA VIOLENCIA Y EL SUJETO VIOLENTO EN LO SOCIAL ESCOLAR

El tema de la guerra en la escuela pareciera ser exclusivo para ser tratado desde una visión historicista enfocada a lo arcaico y lo heroico, como si el enfoque fuese el presentar lo novedoso de lo violento, como un elemento moral a esperar; es por tanto, que en apoyo a las clases de grado noveno del profesor Diego Jaramillo, al tratar los temas de Segunda Guerra

Mundial y de conflicto interno en Colombia, el interés se alzaba y las preguntas por lo atroz y lo armamentístico se hacían comunes. Por otro lado, en grado décimo el preguntar por las implicaciones nucleares de la (posible en su momento) guerra Ucra-Rusa, y la mención de algunos estudiantes de su deseo de entrar al ejército; elementos que son síntoma de la reproducción de elementos estructurales en la escuela de la configuración macro de la cultura, en este caso la colombiana. la cual implica un modo de ser que en nuestro caso, “está profundamente mediatizado por el enriquecimiento ilícito y por la solución privada a todo conflicto de convivencia” (Ariza, 1999. p. 66); cuestiones no ajenas a lo que sucede en la guerra abordada, donde se sospecha de tráfico de armas y escuadrones paramilitares al margen del enfrentamiento entre dos naciones por unos intereses políticos que trascienden a la propia población civil, pero que la misma se ve afectada por agenciamientos ideológicos y pasiones.

Luego entonces, el sujeto del conflicto en el contexto de la experiencia, si se ve interpelado por la violencia, algo que se observa en la encuesta realizada (véase Anexo 4), donde el 65% de los estudiantes encuestados consideran que sus conflictos trascienden entre manera moderada y constante en violencia; esto aunado a que el 80% ve como punto de origen a sus conflictos su agresividad.

Ahora, si lo anterior se extrapola a la actividad realizada de cartografía corporal, se observa que existe una clara demarcación violenta de la identidad social, donde como se mencionó previamente, el discurso de lo masculino muestra su orgullo en lo violento; elementos que se observan en la forma de hablar, al ufanarse de peleas y riñas, o en casos fuera del aula, estudiantes muestran cicatrices, armas cortopunzantes y hasta incluso casquillos de bala, lo que implica una dimensión discursiva presente que retoma al conflicto como elemento fundante de lo que es ser hombre en la escuela, “las identidades están en el discurso, y no pueden dejar de estarlo. Al igual que ‘lo económico’, ‘lo biológico’ o el ‘lugar’ (por mencionar algunos ejemplos), las identidades son realidades sociales” (Restrepo, 2007, p. 27).

Por otro lado, de esta actividad, también surge lo dicotómico y binario como elemento descriptivo de las identidades; no sólo la división desde el género, sino la categorización del fuerte y el débil, el juicioso y el desjuiciado; en el caso de ellas, las tímidas y las comunicativas, las honestas y las envidiosas. Esta lógica binaria, entonces se determina en tanto “a un polo se le asigna un valor mayor que al otro” (Pugliese, 1999, p. 128), algo que generó conflictos dentro de la misma actividad, donde se buscaba imponer el discurso de “los populares” y de los hombres, hasta el punto de alzar la voz cuando las mujeres buscaban destacar las cosas por mejorar de ellos.

A pesar de eso, también se observa que en ambos cursos existen dos figuras cohesionadoras que marcaban la pauta de la actividad y que tenían elementos de ambos polos binarios superando dicha denotación; siendo destacable el caso del estudiante David (seudónimo) del curso 10-03, el cual recoge los aspectos del curso en general, algo mencionado en las entrevistas, en tanto se expone que *“la mayoría de veces es amable, nos ayuda, nos comprende... Y lo que valoro es que a veces es muy fastidioso y es muy burlón”* (Estudiante, Anexo 2, Entrevista 3). Elementos que responden a la figura de un líder en el salón de clases capaz de recoger los elementos de sus compañeros, y estos reflejarse en él; es decir, un punto de cohesión del tejido social en cuestión.

Posteriormente, en las actividades referentes a Derechos Humanos, se observa el elemento del desconocimiento del marco general de los mismos más allá de lo esperado como ética de mínimos. A pesar de eso, existe una apropiación contextual de elementos resultantes de la protesta social referente al paro nacional, donde se tiene claro elementos de violación de derechos; siendo así que se observa un claro entendimiento de la importancia de derechos a la Vida, Libre Expresión y de Participación Política. Luego entonces los procesos de expresión que giran en torno a los mismos evidencian pasión en mostrar lo que se sabe sino también en denunciar y deseo de cambiar, elementos que se observan en las imágenes de los carteles utilizados en las mímicas sobre violación de derechos (véase Anexo 3); algo que entonces permite observar que *“ciertamente, condenar a un pueblo a cambiar su estructura y cultura podría poner en riesgo también los derechos humanos. Pero desafiar, y cambiar, la violencia estructural y cultural es tarea de todos, cuesta arriba, sin final, indispensable”* (Galtung, 1998, p. 51).

Luego, en la actividad sobre las visiones diferentes sobre los derechos humanos, se encuentran lugares de análisis donde se destaca la insuficiencia de la noción de derecho en la postura liberal en tanto su imposibilidad de hacerse a la condición colectiva de la sociedad como aplicabilidad de los mismos; es decir el énfasis en la propiedad privada y el individuo; elementos no ajenos a las problemáticas de la cultura colombiana, y que requieren una transformación desde la complementariedad desde otras posturas, que no sólo den valor a la existencia del individuo, sino al marco colectivo en el que vive el mismo.

Finalmente, en paralelo al proceso académico relevante a la tercera unidad, sucede un acontecimiento interesante, relevante en el proceso dentro de los elementos del currículo oculto; en tanto se da en el curso 10-03 el robo de unas cartucheras en hora de descanso, donde se vieron afectados los miembros del grupo con un precedente conflictivo en el colegio; sin embargo, los mismos estudiantes fueron capaces de controlarse antes de llevar a un acto

violento acusaciones frente a los implicados en el robo; siendo así, que con paciencia y sin elevar la situación a la agresión bajo acompañamiento de los docentes, pudieron realizar el conducto regular y resolver el conflicto de una forma asertiva; lo que por supuesto muestra que lo que en los diarios de campo no se ve como objetivo cumplido frente a la unidad 2 y 3 si se dio en aspectos fuera del aula.

Los estudiantes fueron capaces de aplicar elementos de teoría de conflictos en tanto se entendió que “el momento de iniciar el proceso de resolución no es cuando han ocurrido los primeros actos de violencia [...] El momento de empezar es siempre” (Galtung, 1998, p. 103). Los estudiantes desde su cohesión de grupo reafirmada con la actividad de cartografía corporal, se movilizaron para la búsqueda de los responsables, y la búsqueda de los maestros para resolver el problema sin violencia, algo que según ellos manifestaron no sucedería años atrás sin una pelea; luego, estos a su vez, lograron llegar a un acuerdo con los implicados en el robo para la reparación de los afectados sin necesidad de sanciones punitivas desproporcionadas, lo que por supuesto implica también un cambio en lo crítico que se ha abordado sobre el manual de convivencia.

Finalmente, esto permite destacar, que el conflicto si es posibilidad latente de hacer paz y que dentro de la experiencia se pudieron dar espacios para que de forma autónoma estudiantes tuviesen conexión con lo expuesto en las clases, elementos que dentro del desarrollo de las actividades no dificultó la adaptación al trabajo paralelo para el cierre de la experiencia, es más, permitió que se pudiese perfilar algunos estudiantes para el trabajo referente al producto final.

Entonces, para concluir, se encuentra, que existe una clara relación entre el contexto general y el particular frente a la comprensión y el desarrollo de la identidad, que se abordó desde el mismo sentir de los estudiantes; algo que permitió observar caracteres unificadores inesperados dentro del grupo. Y por otro lado, se observa en la práctica de los estudiantes, que si existen insumos para la resolución de conflictos, donde en conciliación, mediación y negociación se supera el 50% de población que conoce estas estrategias, misma población que en un casi 80% dice haber recibido formación en resolución de conflictos en casa o el colegio; algo que es síntoma de un cambio cultural hacia el reconocimiento y respeto del otro, de sí mismo y del conjunto societal general.

4.4 LA PSIQUE DEL SUJETO VIOLENTO EN LA ESCUELA

La identificación e interés por la guerra es herencia de una pulsión de muerte en el sujeto, donde el romper con el otro es satisfacción de la ruptura del Yo reflejada en lo externo; esto referente a la fase de espejo de Lacan previamente mencionada. Por otro lado, en la

construcción del sujeto, la replicación de patrones sociales es inevitable en contextos marcados y cerrados; es decir, que el comportamiento a seguir de un sujeto dependerá del nivel de incidencia de un contexto social-familiar y de su nivel de rigidez como norma;

“Es más lo que uno ve, un conflicto entre las otras personas y eso luego uno ve que se refleja al nivel del colegio”. (Estudiante, Anexo 3, Audio 1)

Por otro lado, en la construcción identitaria, el elemento de caracterización y nombramiento personal se convierte en un elemento que otorga significado a lo simbólico del ser. Cada estudiante realizó su actividad de cartografía corporal personal según su percepción, que por supuesto le permitió llevar a lo consciente sus elementos más íntimos; sin embargo, en esta actividad se apeló a la “extensión del cuerpo”, es decir, por una parte la *identidad social*, la cual “se refiere entonces a aquella parte de un individuo que se deriva de la afiliación que hacen de los individuos, las instituciones sociales a grupos sociales, conjuntamente con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia” (Páramo, 2008, p. 542); y por otro parte a la *identidad espacial*, la cual permite mediante el lenguaje identitario ocupar un lugar y transformarlo u otorgarle significado (por eso cartografía corporal).

Luego entonces, la actividad parte de la premisa que:

“Así está hecha nuestra vida: no sólo los grandes conjuntos molares (Estados, instituciones, clases), sino que las personas como elementos de un conjunto, los sentimientos como relaciones entre personas están segmentarizados, de una manera que no está hecha para perturbar, ni dispersar, sino, al contrario, para garantizar y controlar la identidad de cada instancia, incluso la identidad personal” (Deleuze & Guattari, 2004, p. 200).

Esto implica restituir lo dividido, superar los imagos que generan angustia en el sujeto, y para eso, identificar los elementos cohesionadores, hacer tejido social y esto desde el explicitar al individuo su incidencia en la identidad social, en este caso del curso, cuestión que no sólo otorga herramientas para la comprensión del otro, sino de la cultura y sociedad en la que se convive.

Posteriormente, frente a la actividad de Derechos Humanos, se parte de la noción de otredad como complemento del *Self*, siendo este entendido como “un proceso que involucra tres partes: el yo, el ello y el superyó, donde este último se encarga de regular los anteriores [o] una conducta resultado de mecanismos de aprendizaje social que generan auto-observación y en últimas un auto concepto” (Páramo, 2008, 545); configurando así a la otredad como el otro en contexto, que requiere de un cuidado y preservación para la propia noción de autocuidado y autoconcepto.

Es entonces, que el derecho como conservación del otro desde el deber asignado al individuo, se busca explicitar en función del reconocer que si existe la destrucción del otro

como opción, no existirá marco de referencia para el cuidado de sí mismo; el superyó no como estructura moral sino como estructura que preserva la vida, dejará de existir si desde el Yo no hay una construcción psíquica en términos de paz y convivencia. Asunto que se logra observar en tanto estudiantes caracterizados como violentos, en un contexto desafiante desarrollan esa ruptura de pensamiento en función de la preservación de sí mismo y del otro; el recuperar los objetos robados y el cuidado del grupo, el no incurrir en sanciones evitables y el garantizar justicia para los que cometieron el robo; en el caso de las mímicas, el identificarse con el doliente, con el agredido, desaparecido, asesinado, el nadie que “le quitaron todo, hasta el miedo”.

Finalmente, en la tercera unidad, en el componente de estrategias de resolución de conflictos y el análisis del discurso como herramienta de resolución de conflictos, cabe destacar en principio lo expuesto frente a personalidades conflictivas, y es que el concepto personalidad dentro de lo psicológico se entiende como “las expresiones internas del individuo, que lo hacen comportarse de una manera estable una vez integrada durante la infancia, a lo largo del tiempo o de la vida de la persona” (Páramo, 2008, p. 541); siendo así que hay un acervo de actitudes y comportamientos que definen características de la identidad; lo que entonces al ser explícito es más fácil de observar, si se entiende que la personalidad como discursividad, es sujeto de unas normas micro-lingüísticas que pueden ser identificadas con las herramientas adecuadas.

Es por tanto, que el conflicto al estar enmarcado en el lenguaje de la personalidad, es posible ser visualizado previamente; puede servir para encontrar lugares comunes en procesos interpersonales, para así alejarse o seguir; todo esto acompañado de neutralidad y lejos de prejuicios e inseguridades.

“Es que como me mira con esa cara de esa niña tan boba”. (Estudiante, Anexo 2, Entrevista 2)

Expresiones como estas muestran predisposición y rasgos elementales de una personalidad Atacante-Destructora; elementos como estos son normales en tanto no se conviertan en común denominador del rasgo personal del sujeto; siendo así, que esta estudiante, identificó en la entrevista algo que la incomodó por parte del maestro y su interpretación la llevó a detonar esa reacción; el análisis del discurso en esta unidad se piensa para desarrollar esa habilidad de reconocer esos patrones, pero a la vez con el saber qué identificar y qué hacer, poder tomar decisiones asertivas; elementos que los estudiantes en los comentarios de clase llevaron a las relaciones de amistad fallidas o la búsqueda de pareja; incluso la relación con los padres.

CAPÍTULO 5: DEJANDO HUELLAS: EL CAMINO DE LA MEDIACIÓN Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL IED MINUTO DE DIOS NUEVA ROMA

5.1 EL PRODUCTO FINAL DE UNA EXPERIENCIA

El desarrollo de la parte final de la experiencia, se ve marcado por la transformación de elementos planteados en lo curricular tanto explícito como implícito, algo que se determina desde la fase anterior al plantear la realización de un trabajo paralelo con estudiantes interesados en el producto final de la experiencia, y con el resto de población, una actividad didáctica enfocada en la exploración del sujeto en función de generar elementos terapéuticos para la tranquilidad del sujeto involucrado, y valores de autocuidado que permitan desde el individuo propender a una cultura de paz en el colectivo.

En ese orden de ideas, la experiencia que pretendía ser desarrollada en conjunto a partir de una actividad explicativa y debate en torno a la función de la mediación, para luego realizar una actividad de puesta en escena mediante títeres y finalmente analizar las posibilidades para otorgar un producto final a la institución; algo que se ve modificado por los elementos del contexto, en el cual tras acuerdos previos en unidades pasadas, implicó modificar lo planteado con el objetivo de no romper con el interés de los estudiantes y a la vez, no sobrecargar académicamente a los mismos.

Luego entonces, en este momento de la experiencia, se cuenta con los estudiantes de apellido Cristancho, Sánchez, Rodríguez, Montes y Martínez del curso 10-02; luego para 10-03, las estudiantes Andrea y Karina, y los estudiantes David y Tomás; y finalmente para 10-01, los estudiantes González, Saíz, García y la estudiante Victoria (seudónimos), los cuales fungen como los participantes que se encargan de recibir los elementos finales de la formación en mediación, para así llegar a un consenso con ellos y la institución, esto en tanto la creación del producto final.

Para esto, se destinó dentro de las sesiones sincrónicas, un espacio al final de cada clase en privado, para la transmisión de conocimientos con ese grupo de estudiantes en específico. Siendo así, que en primera instancia se realiza con estos estudiantes un espacio en la plataforma classroom en la cual se adjuntan los insumos para la parte final de la formación, siendo estos el texto de Florencia Brandoni “Conflictos en la Escuela. Manual de Negociación y Mediación para Docentes” y otro vídeo de creación propia “Mediación. Cambio Social o más de lo Mismo”, los cuales se prestan como el desarrollo teórico en relación a la comprensión de lo que es mediación, y los valores del mediador en un contexto cualquiera.

Esto llevó a que se planteara en los espacios privados con dichos estudiantes, momentos de discusión en donde se abordan las temáticas principales en relación a la apropiación de

categorías básicas tales como el reconocimiento del diálogo, la neutralidad y la creatividad como elementos actitudinales y prácticos del mediador. Teniendo esto como objetivo, la concreción de la formación teórica para así dar paso al componente investigativo de los propios estudiantes.

En ese orden de ideas, con el apoyo de la coordinadora y con el diálogo y discusión, se logra construir un documento base para la realización de procesos de mediación (véase Anexo 3), el cual se plantea como un elemento de recolección de información en tanto la aplicabilidad de lo aprendido en tanto resolución de conflictos. Dicho formato, se propone aplicar a casos leves y moderados de conflicto escolar, esto explicitado como faltas tipo 1 y 2 dentro del manual de convivencia de la institución.

En paralelo al proceso con los estudiantes mediadores, se realiza una serie de actividades las cuales tienen su fundamentación en la escuela jungiana del psicoanálisis, en la cual se parte de la noción de imagen como elemento expresivo de la psique y por tanto como Gestalt, se tiene un elemento de expresión y de narrativa, que se centra en la percepción Yo ante lo contextual; elementos que no sólo exploran lo que Es el sujeto, sino lo que interpela al sujeto en cuanto tal.

Para esto, se parte de una actividad introductoria en la cual los estudiantes realizan por una parte, desde el juego, un proceso de sublimación pulsional enfocado en la actividad física, para luego, realizar un enfoque en la dimensión interna, donde se realizan ejercicios de respiración y de proyección imaginativa; cuestión que pretendía no sólo regular el clima de aula el cual estaba permeado de estrés, sino que también se diseñen herramientas de auto-relajación y de paz interna individual, para así dar paso en segundo término a la actividad final de expresión artística terapéutica.

Es por tanto, que finalmente en la experiencia, se realiza mediante la guía del maestro acompañante Diego Jaramillo, la inducción explicativa y el desarrollo didáctico de una actividad artística terapéutica la cual parte de estructuras gestálticas como lo es el mandala. En dicha actividad, se parte de un vídeo a modo de tutorial, el cual es explicado por el maestro y es complementado con la explicación teórica de la actividad misma, argumentada en la oportunidad de generar herramientas de expresión mediante el autoconocimiento y la exploración intrínseca de la emocionalidad del sujeto para la tramitación de los conflictos internos.

Posteriormente, se realiza en dos sesiones el acompañamiento al dibujo de los mandalas, en tanto la necesidad de generar un ambiente tranquilo y sin afán para la completud de los mismos. Esta actividad, a su vez se llevó a cabo con especial atención a la emocionalidad

de los estudiantes, en tanto el enfoque expuesto al dibujo, requería una libre asociación con elementos que pudieran ser sensibles en el pensamiento llevado de lo subconsciente a lo consciente. Cuestión que llevó a diferentes reacciones, las cuales se explicitarán en apartados posteriores.

Finalmente, la experiencia se da por terminada el día 7 de junio de 2022 con una despedida formal a estudiantes, maestros y directivas, dejando como compromiso la retribución de este trabajo, y los productos finales de los estudiantes para la aplicación de los mismos en futuros proyectos de la institución.

Por otro lado, cabe concluir, que en esta última etapa del proyecto, se logra consolidar desde elementos surgidos del currículo oculto, los aprendizajes esperados, y los resultados de aprendizaje de forma particular, dado que se realiza una modificación significativa a lo planteado, en función de enriquecer la experiencia, sin dejar de lado los productos finales esperados; luego entonces de una forma poco convencional, se logra acceder a narrativas de elementos más profundos de los estudiantes, algo que develó elementos del contexto que muchas veces se mantienen en lo privado, pero que con la premisa de solventar o abordar los conflictos internos de los estudiantes, que trascienden en lo externo, se pudo lograr un espacio para la tramitación de dichos elementos, generando una estrategia novedosa que sirvió para generar cultura de paz, incluso en los elementos individuales del sujeto en cuanto tal.

5.2 REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PARA LA CULTURA DE PAZ

La concreción de la experiencia se vio marcada por el proseguir de lo planeado al final de la unidad 3 en tanto se logra llegar a un acuerdo con los estudiantes en función de llevar a cabo lo planteado en el proceso. Siendo así, se dialoga con estos la posibilidad de desarrollar un proceso paralelo el cual diese un enfoque de interés y utilidad a lo planteado, sin dejar de lado la apuesta final proyectada a realizar en relación a dejar un producto final a la institución, desde el propio saber construido desde la experiencia de los estudiantes en relación con los saberes otorgados a través del desarrollo de la práctica.

Es por tanto, que antes de entrar como tal al asunto de los hallazgos en materia de cultura de paz, es menester mencionar el génesis de ese último paso para llevar a cabo esta fase final; siendo este la noción de reflexión sobre la práctica del maestro. Luego entonces, se tiene como punto de referencia un sistema de acción, el cual se configura como la planificación de lo que se lleva a cabo en su consecución y finalización; asunto que implica el acto de la preparación de la clase y lo que va más allá de esta; es decir el punto de partida para el mar de incertidumbre que puede llegar a ser el acto de enseñanza; por tanto, el factor de la

incertidumbre es en sí mismo a tener en cuenta, es reflexión previa a la acción; luego, entrada la acción puede ocurrir una reflexión en sí misma donde “se pone en reserva cuestiones imposibles de tratar en el momento” (Perrenoud, 2011, p. 31), es decir el imprevisto más allá de lo previsto.

Pero, por otro lado, en un nivel complejo, la reflexión sobre la acción se presenta como “tomar la propia acción como objeto de reflexión” (Perrenoud, 2011, p. 31), lo que significa poner como punto de análisis al mismo lugar de lo planeado en toda la temporalidad de su desarrollo; algo que por supuesto muestra que el contexto si bien da pautas, no es rígido y por tanto se pueden presentar percances que puedan llevar a plantear otro tipo de acciones sobre la acción original. En ese sentido, por una parte, teniendo en cuenta que existen estudiantes interesados en culminar el proceso, y por otro, existe una gran mayoría que no quiere abandonar pero presenta otras prioridades; el enfoque del curso se centra en otorgar a aquellos interesados que poseen el perfil de mediadores y que se ofrecieron voluntariamente, a desde sus conocimientos, de manera colaborativa realizar el producto final de la experiencia; mientras que el resto de compañeros, se centrará en la consecución de los objetivos para la comprensión desde actividades didácticas en función del bienestar de ellos y el mantenimiento de la construcción del buen clima de aula.

En ese sentido, se retoma en primer lugar el trabajo realizado por los estudiantes Cristancho, Sánchez, Rodríguez, Montes y Martínez de 10-02; luego para 10-03, las estudiantes Andrea y Karina, y los estudiantes David y Tomás; y finalmente para 10-01, los estudiantes González, Saíz, García y la estudiante Victoria (Seudónimos). Siendo así, que estos se designan como mediadores por su compromiso con sus compañeros, su responsabilidad y su estado neutral dentro del grupo de compañeros del grado décimo. Dichos estudiantes, se proyectan como poseedores de un espíritu meditativo, que responde a la capacidad de lograr “acuerdos y consensos básicos entre los actores de la escuela” (Zabatel, 1999, p. 148), esto bajo la premisa de la neutralidad, creatividad y asertividad.

Es así, que se plantea con los mismos la discusión frente al ser mediador y las implicaciones de la mediación; esto desde un análisis en espacios privados después de clase del texto “Conflictos en la escuela. Manual de negociación y mediación para docentes”, y el video “La Mediación. Cambio Social o más de lo Mismo” (producción propia, inspirado en el texto de Eduardo Zabatel del mismo título); en tanto planear la ruta de trabajo en función de otorgar a la institución un insumo que tenga por utilidad la construcción de cultura de paz en la escuela desde la prevención de conflictos de alto impacto.

Es entonces, que junto a la coordinadora de convivencia, se retoma un formato de mediación escolar, el cual dé cuenta de la intervención a faltas tipo 1 y 2, que remite a faltas de carácter no violento y donde no se vulneren los derechos de un estudiante; cuestión que con una breve evaluación de los logros, se llega a la conclusión de proponer un espacio de mediación escolar en los descansos, donde los estudiantes abordarán estos casos, previo a la trascendencia de los mismos en violencia; esto a partir de un formato de creación propia entre estudiantes y maestro (véase Anexo 3), que retoma espacialidad, temporalidad, acuerdos propuestos por los estudiantes, acuerdos propuestos por los mediadores y compromisos de cumplimiento para el mantenimiento de la paz.

Por otro lado, en paralelo con la realización de la propuesta final, se desarrolla una propuesta de educación fuera de la didáctica parametral, siendo esta entendida como “aquellas creencias, mitos y ritos, prácticas y relaciones, que se van instalando como verdad, aunque algunas veces no entendamos muy bien de dónde vienen, ni su sentido y vigencia, pero los asumimos como verdades naturalizadas” (Quintar, 2021, p. 83); es decir fenómenos de reproducción que parten de la imposición de formas de ser heredadas de la colonialidad del pensamiento, heredero del capitalismo actual.

Luego es menester, romper con el parámetro en la escuela, en este caso es romper con los elementos violentos, opresores, pasivos y simplistas de lo que se enseña, para así complejizar y otorgar nuevas maneras de vivir en la escuela para los estudiantes; luego entonces; se parte desde la teoría crítica y en exactitud desde la pedagogía Gestalt, como la oportunidad de otorgar herramientas desde el psicoanálisis al estudiante, para que desde la expresión y la narrativa, pueda realizar un trabajo de conocimiento de lo que lo rodea y de sí mismo para transformar eso que lo rodea; esto desde la premisa que el aprendizaje es “un aprender a descubrir y a la vez, un aprender a aprender, éste último soportado por la autorregulación orgánica” (López, 2017, p. 58); donde se entiende que el sujeto tiene fases de contacto y retirada del aprendizaje, algo que desde una retirada, permitió plantear un nuevo contacto tras los acontecimientos del final de la experiencia.

Por tanto, en ese orden de ideas se plantean actividades introductorias de juego y relajación sensorial a partir de la focalización proyección de lo inconsciente en el lenguaje, esto como procedimiento de regulación para el trabajo en clase; y posteriormente la actividad de cierre mediante el dibujo de mandalas, como elemento expresivo del estudiante de lo que está detrás del espejo como sombra, para así otorgar desde el saber un efecto terapéutico de sublimación pulsional, esto con el objetivo de retomar la paz interior como origen de la paz exterior.

5.3 CREANDO ELEMENTOS PARA TRANSFORMAR EL CONTEXTO

La construcción de cultura de paz se enfoca en un proceso transformativo social que potencie desde el conflicto una oportunidad de llegar a acuerdos para un buen vivir; es por tanto, que en principio, desde las nociones de la cátedra de paz, se retoma desde el enfoque de las Ciencias Sociales, una visión que permita reconocer al otro y respetar sus derechos en función de la convivencia; a partir de un medio de transmisión académico enfocado en la resolución de conflictos; entendiendo así no sólo al entorno (como sinónimo de lo medioambiental), sino también al contexto como marco de las condiciones materiales que se convierten en los elementos que otorgan un sentido a la cotidianidad.

Luego entonces, el ofrecer soluciones prácticas y funcionales como un protocolo de intervención desde la mediación, desde la experiencia que vive el contexto y la experiencia de la construcción teórica desde el tema, se convierte en la oportunidad de plasmar de manera tangible las bases para esa cultura de paz.

“La experiencia sí fue útil porque los compañeros pudieron calmarse en la clase y pues el ambiente mejoró de buena manera, además de que siento que aprendimos sobre muchas cosas que nos rodean y de nosotros mismos”. (Estudiante, Anexo 2, Entrevista 2)

Por otro lado, el promover el contacto con el otro y la reflexión sobre el conflicto, permitió no sólo ampliar las conexiones sociales en el colegio a partir de la intervención con la mediación, sino que también dentro de la construcción de la misma propuesta final, estudiantes dispares pudieron trabajar con un mismo objetivo sin necesidad de exclusiones o malos tratos.

Con lo anterior se rompe con la figura del sujeto maléfico, donde “el otro es, por fuerza, un siempre otro, un otro permanente, una amenaza eterna que debe ser contenida, y por ello, fijada en su estereotipo, normalizada, masacrada, inventada, institucionalizada, colonizada” (Skliar, 2002, p. 97). Se expone entonces con este último proceso, un lugar del conocimiento a expensas de relacionar a quienes son papeles activos, donde la broma, el juego y la risa se hizo presente en personas que “se caían mal”, y que a futuro podrán ayudar a quienes por caerse mal hicieron de sí mismos “otros permanentes”.

Por otra parte, frente a la noción del buen vivir, se pretendió restablecer una armonía con la naturaleza, en tanto proponer en el espacio inmediato del aula, una herramienta para mantener el buen clima escolar, por otra parte, frente al construir otra economía, se aborda la noción del capital cultural no como un elemento parametral vertical e impuesto, sino más bien colaborativo y horizontal; luego frente al pensamiento de otro tipo de Estado, se parte desde los procesos previos críticos a la noción de derecho; para así promulgar una visión democrática

real y horizontal de los implicados del conflicto; y finalmente el partir de la interculturalidad, es restituir el contacto con el otro fuera de la percepción del otro maléfico.

En otro aspecto, en el desarrollo de la actividad frente a la creación de los mandalas, se observa que en el trasfondo del conflicto, existen unas causas estructurales no ajenas a los procesos de reproducción de la escuela de los factores sociales macro que inciden en la vida de los estudiantes; “Se les ve llorar, e incluso parar por completo la actividad manifestando incomodidad. Se evidencia gran creatividad a la par de elementos simbólicos muy fuertes que rompen con lo esperado del mandala; elementos sujetos a interpretación, que son cruciales y que generan sensaciones negativas debido a la clara dificultad psicológica que sufren algunos estudiantes”.

Esto se puede asociar a hallazgos en la encuesta, donde un cuarto de la muestra traza el origen de sus problemas conflictivos en problemas del hogar, y donde se conoce de primera mano de problemas de pandillismo y consumo hacen parte de la vida de los estudiantes, incluso ellos mismos mencionando sus riñas y mostrando heridas incluso recientes debido a esas peleas.

Dichos elementos parten de una identidad cultural que afecta sustancialmente los procesos interiores del sujeto, que afecta sus relaciones; algo que dentro de la actividad del mandala, si bien se procuró que existiera un enfoque netamente individual, el desarrollo de algunos de los mandalas con carga simbólica fuerte, no se desarrolló en absoluta soledad, y más bien, se pusieron elementos comunes entre varios estudiantes como puntos de referencia para describir emocionalidades comunes entre estos.

Es por tanto, que en la actividad de expresión creativa, se realiza una extensión de lo realizado en la cartografía corporal, pero con una resolución del problema del sujeto en cuanto tal, esto pensado en el autoconocimiento para entender al otro; “ciertamente, la manifestación del Otro [Autrum] se produce en primer lugar de la misma manera en que se produce toda significación” (Levinas, 2000. p. 59). Dicho esto, entonces surgen elementos de identificación más profundos, que no se realizan desde las pautas, lo parametral; sino que se hace desde lo emocional y trascendental; un elemento colectivo desde el cuidado y no desde la enunciación banal de lo discursivo.

Luego, esta actividad, está pensada como una oportunidad de que la escuela en el contexto popular retome ese papel de constructora de tejido social, donde ésta está “llamada en esos sectores a reorganizar las relaciones entre saber y contexto, entre cultura escolar y culturas callejeras, de manera que su ingreso permita un nuevo encuentro con su función social e histórica” (Pérez & Mejía, 1999, p. 110); elementos que van en línea con la relación de la

misma con el contexto para así formar otro tipo de identidades que no rompan con lo aprendido, pero que lo transformen para el buen vivir, la cultura de paz.

5.4 CREANDO CULTURA DE PAZ INTERIOR

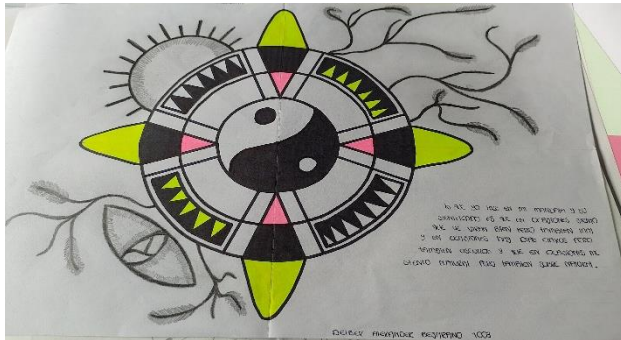
En este apartado, el enfoque será netamente en la actividad de expresión creativa mediante mandalas. Esta actividad planteada y socializada por el maestro acompañante Diego Jaramillo, parte de la realización en una sesión previa, de una actividad terapéutica centrada en la búsqueda de homeóstasis en los estudiantes, esta desarrollada mediante un proceso de juego durante 20 minutos, enfocado a la regulación del cuerpo, y 20 minutos en un proceso de ejercicios de respiración y relajación mediante elementos de proyección interna de libre asociación (se asocia la vida del sujeto con un bosque y los elementos que lo componen), para así desarrollar el resto de clase de Ciencias Políticas en un ambiente óptimo como nunca había sucedido. Luego entonces, se logra dentro de esa homeostasis un “proceso mediante el cual el organismo hace intercambios con el ambiente para mantener su equilibrio tanto físico como psíquico y social” (Martín, 2006, p. 21).

Esto, no sólo sirvió para introducir un componente de pedagogía Gestáltica, sino que también, se logró “diagnosticar” los elementos disruptores de clase, donde la actividad física sin sublimar, hace que la forma sea buscar el desfogue y el fondo de la Gestalt sea la actividad académica. Esto entonces, retoma la importancia de reconocer lo que está más allá del sujeto, y que este no irrumpe en lo real; es decir, lo que escapa al contexto explícito; nociones que pueden permitir entender el conflicto a la luz de los elementos más personales del sujeto.

Es por tanto que la noción previamente mencionada de la paz individual para la paz en conjunto, se retoma en tanto esa paz interior es sinónima de la homeostasis del sujeto; que en este caso con la expresión artística se enfoca, a la sublimación como desfogue de las pulsiones y a la explicitación del trauma como elemento terapéutico que rompe con el ciclo de goce destructivo que remonta a la utilización de la pulsión en su totalidad en la satisfacción (irrealizable) de la resolución de dicho conflicto interno del sujeto.

Así es como, se piensa dicho proceso primero en la figura, como marco de la construcción del proceso psíquico de la creatividad; entonces el maestro Diego explica que se realiza un punto de referencia y alrededor del mismo, se realizan marcos concéntricos circulares que acogerán las figuras internas del mandala; posteriormente se explica que el desarrollo del mandala puede ser de afuera hacia adentro o viceversa; algo que permitirá denotar la zona exterior, interior e intermedia, que aborda la Gestalt como composición de la figura. Finalmente, para la preparación de la actividad, se coloca música relajante y se realiza el

proceso homeostático mediante ejercicios de respiración; luego, la indicación es que tras terminar, el estudiante comente su creación con sus sensaciones y sentimientos al desarrollar la actividad.



Los hallazgos de esta, se pueden realizar a la luz de la comprensión de la Gestalt desde sus tres componentes: la zona interior, zona exterior y zona intermedia. Luego entonces, en la zona interior, se parte de la premisa que “este tipo de darse cuenta está en función de la manera de sentir, y de

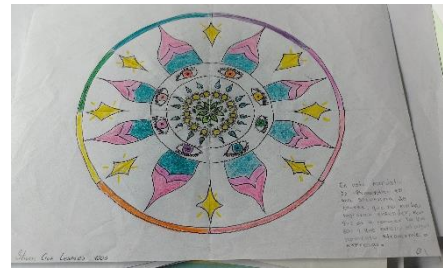
la experiencia y la existencia aquí y ahora, y es independiente de cualquier argumento o juicio por parte de los demás” (Martín, 2006, p. 25). Lo que implica que lo que se referencie en el interior del mandala, es punto de análisis del subconsciente del sujeto en el campo del Yo y para sí mismo.

Es por tanto, que se encuentra que en los mandalas, la zona interior, muestra una simbología clara en cuatro sentidos: la flor o el florecer, como porvenir del sujeto y el crecimiento o incertidumbre, el yin yang, como representación de la dualidad o polaridad Jungiana en donde hay complementariedad dialéctica interna en el sujeto; el ojo, como elemento de angustia mencionado por los propios estudiantes; y los elementos de genitalidad o de identificación figuras paternas o maternas mencionadas por los estudiantes, cuestiones que pueden retomarse a los procesos de castración y ruptura del espejo de los estudiantes.

En la zona exterior la cual refiere a “todo lo que percibimos a través de nuestros sentidos y que proviene del mundo exterior” (Martín, 2006, p. 26), se observa que existe por una parte una descripción de los miedos y angustias de los estudiantes; por otro lado, se observa la figura de la tormenta y el bosque, donde estudiantes expresan la búsqueda constante de tranquilidad y de solventar tristezas; y finalmente, en algunos casos, se observan pétalos y figuras abstractas de caminos y montañas, que se suelen describir por parte de los estudiantes como los valores que tienen y aprecian, o las angustias y proyectos por alcanzar.

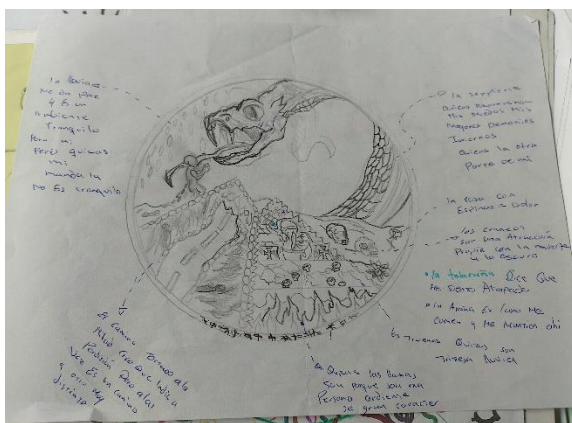
Finalmente, en la zona intermedia o imaginativa en la cual se “abarca el pasado y el futuro, y comprende las actividades relacionadas con el pensar, adivinar, imaginar, planificar, recordar el pasado o predecir y anticipar el futuro” (Martín, 2006, p. 26), se encuentra que existe un espacio para mencionar o dibujar inquietudes sobre dos temas en específico, la relación con la familia y la relación con sus semejantes. Elementos que se suman a un proceso curioso a destacar, donde en varias ocasiones, estudiantes de manera personal expresan que en

la zona intermedia colocan ojos porque en ellos existen inquietudes sobre su identidad sexual que los hace sentir observados y juzgados; algo que un estudiante hace explícito al mencionar que:



“En este mandala se presenta en una secuencia de colores, que no muchos lograrán entender, pero que da a conocer lo que soy y que espero en algún momento atreverme a expresar”.

Luego entonces, se puede concluir con esta actividad, que existe un mundo convulso al interior de los estudiantes que deben resolver a la par que buscan estar en paz con los demás. En las encuestas, se observa que con un 39,6% de los estudiantes, los miedos e inseguridades y elementos de los que no quieren hablar, son el origen principal de los conflictos en la escuela; algo que incluso fue limitante para el desarrollo mismo de la actividad para algunos estudiantes, en donde tres mujeres mencionan que sufrieron de abuso y que la realización del mandala les era imposible por recordar dicho elemento tan marcante dentro de sus vidas. Cuestiones que se suman a los problemas de ansiedad, depresión y disforia de algunos estudiantes varones, que en su exterior se mostraban en clase como los caracteres populares bajo la referencia de lo patriarcal.



Dichos elementos, conflictivos y los problemas puertan afuera de la escuela se observaron en el desarrollo de los mandalas, y se expresa un punto de tranquilidad por parte de los estudiantes y un punto de quiebre para quienes tenían inseguridades y miedos, siendo así, que tras finalizar la experiencia, el interés por seguir con dichas actividades es

mencionado, y el carácter de los estudiantes se vio interpelado de una manera positiva, lo que no sólo sirvió para mejorar el clima escolar, sino para realmente crear en un primer momento cultura de paz para sí mismo y para los demás.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado final, se pretende hacer un elemento de cierre frente a la sistematización de experiencias realizada, esto en función de abarcar los diferentes puntos de análisis que se retomaron en este trabajo; luego entonces, se parte de realizar conclusiones frente a lo expuesto en el análisis, retomando las cinco categorías que configuraron el marco

teórico, para así evaluar los hallazgos de este proceso. Por otro lado, se realizarán conclusiones generales frente a las tres líneas epistemológicas generales abordadas, en tanto otorgar un cierre al enfoque científico dado. Posteriormente se pretende realizar lo mismo enfocado a los objetivos y preguntas problematizadoras, con la meta de observar la funcionalidad del proyecto en cuanto tal, para así pasar a las recomendaciones a modo de retroalimentación final de lo realizado.

6.1 CONCLUSIONES TEÓRICAS

Frente al acervo teórico que pretende dar sustento al trabajo investigativo realizado, existen cinco líneas las cuales se centraron en retomar en núcleos categoriales los elementos abordados en lo pedagógico; es por ello que en relación a la producción teórica de este trabajo, se decide dar una última revisión a dichos elementos en tanto se le da cierre a los mismos. Luego entonces, se parte de la primera noción la cual es “el conflicto como algo inherente al ser humano”.

En esta línea categorial, se concluye que la noción de conflicto efectivamente, debe ser abordada con ojos enfocados hacia la oportunidad y la esperanza; dado que el mismo posibilita observar cambios sustanciales a futuro de elementos destructivos para personas, culturas y sociedades. “La Paz con medios pacíficos está centrada fundamentalmente en el esfuerzo de hacer inteligible una idea antropológica de paz transformándola en un concepto teórico de paz” (Calderón, 2008, p. 7); esto implica, que el llevar la misma al lugar del conocimiento, en sí misma es generar cultura de paz.

Es entonces, que a su vez, al comprender desde el conocimiento la premisa general de este punto teórico, es también colocar a la luz de la pedagogía crítica, al estudiante como un elemento activo de la escuela; el proponer la existencia del conflicto como un elemento natural, pero superando su trascendencia en violencia, esto desde la simulación y la caracterización; a su vez en tanto reconocer su papel y lugar en el conflicto y que se puede resolver desde la propia creatividad del mismo, remite entonces a un valor pedagógico que incluso refiere a la búsqueda de la aplicación de la misma cátedra de paz; donde hay una cultura de paz en el pensar y transformar; una educación para la paz, en tanto hay un abordaje pedagógico serio, y una visión de desarrollo, incluso más allá de lo sostenible.

Finalmente, en cuanto al factor personal, se entiende un contexto que no es ajeno a denominadores comunes.

“Estos muchachos... Es una zona sur, tienen conflictos muy profundos de familia, de padres con trabajos extenuantes que poco ven a sus niños, padres con vacíos emocionales y también muchos padres con oficios que son criticables en la sociedad, que proyectan en estos

muchachos... De violencia, de desajustes emocionales... La zona es un lugar de invasión de víctimas del conflicto armado". (Diego Jaramillo [Docente], Anexo 6, Entrevista 1)

Por tanto, llevar al plano consciente dichos elementos que fragmentan al sujeto, no sólo convierten la noción del conflicto como humano en algo social, sino también personal; es, por tanto, que el factor de la clase se hace terapéutico; se busca cultura de paz interior, se ofrece una ayuda a la par del conocimiento, y eso reivindica el papel de la escuela como socializadora y formadora.

Por otra parte, otra línea a abordar es, “conflicto y violencia escolar, un fenómeno recurrente en nuestra sociedad”. En esta, los hallazgos responden a las vivencias de los estudiantes en el espacio escolar del conflicto y este como violencia. No fueron escasos los regañíos, los insultos, malas miradas, ni mucho menos, como se mencionó previamente el ufanarse de lo violento de sus vidas. Cuestión que era imperativo evaluar, abordar e intervenir, esto con el tacto, paciencia y empatía, en función de proponer un cambio a dichos elementos.

La recepción de esa propuesta, de superar lo violento en el colegio, fue recibido con agrado por los estudiantes.

“Los muchachos sintieron... O lo que me llamó más la atención, es que el practicante logró conectarlos con la empatía; esta competencia que es la socioemocional, pues impactó bastante en estos muchachos. Creo que vieron una innovación de una persona que venía con la disponibilidad de hacer una práctica...” (Diego Jaramillo [Docente], Anexo 6, Entrevista 1)

Esto implicó generar un elemento que propiciara un ambiente para el aprendizaje en armonía, siendo esa la apuesta principal didáctica; algo que partió de la experiencia del docente practicante, el cual es afín a los contextos de los estudiantes.

Esto a su vez, se conjuga con la orientación de una identidad cultural, una que reconoce procesos históricos que definen formas de ser, dicha identidad que refiere a “la asunción de nosotros por nosotros mismos. [Y] esto es lo que el puro adiestramiento del profesor no hace, pues se pierde y lo pierde en la estrecha y pragmática visión del proceso” (Freire, 2004, p 20), implica el superar el uso de lo pedagógico como educación bancaria y más para otorgar el carácter de sujeto a los sujetos.

Dichos elementos, entonces, terminan siendo aspectos fundamentales para comprender el conflicto escolar; los factores contextuales psicológicos y socio-históricos si existen, y la función reproductora de la escuela de las formas sociales, implica que exista una réplica de lo macro en lo micro; elementos que pueden ser subvertidos por los maestros, y donde no hay impedimento tangible para transformar ese valor productor y reproductor; luego entonces, el uso del discurso y valores como ejemplo, los estudiantes lo tomarán o les interesará en función de cambiar y seguir formándose.

Entonces, lo anterior lleva a que se retome la tercera línea teórica “sujeto, identidad y diferencia: el sujeto del conflicto”. Cuestión que lleva a cuestionar el cómo y el porqué de ciertas producciones discursivas; asunto que si bien genera inquietud, no debe ser visto como una rigidez intrínseca que refiere a que “las identidades no son definidas de una vez y para siempre, sino que las cadenas denotativas y connotativas asociadas a una identidad específica se desprenden de prácticas significantes concretas” (Restrepo, 2007, p. 31).

Siendo así, que las referencias internas y externas al ser explicitadas, pueden ser en sí mismas ser utilizadas como herramienta para orientar al sujeto del conflicto, que en este caso refiere a la reconstrucción del tejido social; algo realizado desde el ver la otredad como complemento del sujeto individual, algo que como elemento agregado rompe con la individualidad competitiva, que en sí misma es germen para la existencia de violencias.

Entonces, resultados como la cohesión grupal y el trabajo colaborativo, llevan a concluir que el explicitar lo identitario, es importante para generar cultura de paz en la medida de que se propone un espacio para la voz del sujeto del conflicto y por tanto la posibilidad de tramitar lo que le inquieta y perturba. “Quizás las palabras claves del futuro pueden ser ‘aprendizaje’ y ‘creatividad’ en lugar de enseñanza y repetición” (Ariza, 1999, p. 67).

Luego, tras la última afirmación, se puede concluir, que el retomar al estudiante como sujeto, en su complejidad y completitud, pueda ser la oportunidad de lograr ese aprendizaje y creatividad; en tanto se le devuelve el carácter humano al estudiante, algo que rompe con la visión actual de la educación, la cual está orientada al negocio y productividad convirtiendo a las personas en cifras.

Lo anterior, lleva a retomar la cuarta línea teórica “resolución de conflictos escolares y mediación como herramienta fundamental”. En este caso, se piensa en el aspecto práctico de lo teórico, donde se tiene como objetivo el producir un saber científico orgánico en vez de mecánico, que permita otorgar una utilidad transformadora en lo cotidiano, que no es más que producir cultura o transformarla.

Esto implica, que la escuela tenga de nuevo ese carácter de formadora del futuro; donde este futuro sea pensado en términos de un porvenir y no de un elemento utópico o abstracto; esto quiere decir que desde la escuela, se observen personas capaces realmente de dejar huella en su cotidianidad y con las personas que los rodean. Esto anterior apoyado con el desarrollo de habilidades como las discursivas y las interpersonales en función de generar emocionalidades equilibradas y con la fuerza suficiente para generar espacio de convivencia que propenda a la tranquilidad, responsabilidad y autonomía.

Finalmente, la última línea teórica “cultura de paz como transformación social”, se convierte como el objetivo final de la propuesta. Luego entonces el concluir desde la misma, es partir de elementos narrativos como:

“Si hablamos de cultura de paz, está en construcción; el conflicto no está para solucionarlo sino para crear herramientas para cómo confrontarlo de la mejor manera” (Diego Jaramillo [Docente], Anexo 6, Entrevista 1)

Luego, esto permite observar que la cultura de paz como apuesta para el buen vivir, es un elemento que tiene un origen y un constante desenlace, pero no un final; algo que se observa en la experiencia; la cual si bien parte de lograr ese inicio, el mismo, se configura como la apertura a una posibilidad de realizar una transformación verdadera para los sujetos adscritos a la misma.

Esto por supuesto, permite concluir que se ha logrado dejar las bases para empezar con el desarrollo de una cultura de paz en la institución, esto mediante herramientas y saberes organizados para ser replicados a medida que los estudiantes continúen con su proceso de formación en la escuela y la vida; sin embargo, se puede destacar el mismo interés por continuar y aplicar lo visto, a pesar de las dificultades presentadas y el luchar constante con los elementos previos de la conducta, personalidad y contexto, en relación con crear una nueva forma de ser y vivir.

6.2 CONCLUSIONES EPISTEMOLÓGICAS

En el desarrollo teórico de la experiencia, a su vez también se retomaron tres líneas epistemológicas: pedagógica, socio-histórica (sociológica para el análisis) y psicológica-psicoanalítica; esto con la apuesta de romper con el paradigma de que el conflicto se aborde mediante esas tres líneas por separado. Es por tanto que es menester retomar los hallazgos realizados en estas tres líneas.

Luego, en la línea pedagógica se concluye que, la escuela requiere de procesos que puedan ser realmente tangibles al momento de formar ciudadanos y mejorar la convivencia. Donde no sólo la restitución de derechos y la mención del conflicto y la paz, sea visto desde elementos legales, sino también desde el ser, el saber y el hacer, es decir, desde lo holístico del sujeto, de tal forma que pueda servir como un elemento a aplicar en lo cotidiano con naturalidad.

Esto además, implica que el análisis pedagógico del conflicto, no sea visto como un elemento categorial intangible, sino que se pueda aprovechar el conocimiento mismo, para poder ser transmitido y por tanto se ponga en escena como acción educativa desde la ciencia social, para poder transformar contextos a la vez que se aprende de los mismos, lo que restituye

la labor docente como una labor con una funcionalidad política además de instructiva, que implica crear sociedad; en la escuela de hoy existen grandes esfuerzos con romper con la educación clásica de transmisión y recepción, sin embargo, se considera que debe ser práctica para la sociedad misma de una forma significativa. El aprendizaje significativo no es sólo lo que es funcional para el sujeto, también debe serlo para el conjunto macro subjetivo.

Por otra parte, en lo que respecta a lo sociológico, queda claro, que la escuela sí es reflejo de lo macrosocial, y que los contextos privados, personales y generales de los estudiantes, se replican en la escuela, y que eso se retribuye nuevamente a la sociedad; esto implica que el esfuerzo para la educación debe darse en función de romper con procesos históricos violentos y otorgar salidas prácticas para la transformación de los mismos.

Esto se convierte entonces, en el romper con mitos y tabúes respecto a elementos ideológicos y discursivos referentes al conflicto interno, la política del país, las ideologías políticas no convencionales y el trasegar histórico de los mismos estudiantes. El objetivo de esto, es otorgar saberes en pluralidad, en función de comprender las diferencias entre sujetos y sociedades, para así formar un criterio y por tanto capacidad de análisis de la vida que rodea al ser humano; cuestión que remite a generar habilidades científicas sociales en los estudiantes sin olvidar el aspecto práctico de lo mismo.

Para finalizar, en lo psicológico-psicoanalítico, se encuentra que existe un descuido en estos temas en la escuela, donde no sólo es precario desde la institucional ese abordaje, sino que los maestros aprenden a lidiar con diferentes personalidades de forma empírica con estrategias de intervención a veces mediocres por el mismo hecho de la carencia de formación en el campo. Es por tanto, que la reflexión se centra en el abordaje de la psique como componente educativo algo abandonado, y su posibilidad como mejora del ambiente escolar y como estrategia didáctica.

Esto último implica, que se debe reforzar en todos los componentes de la comunidad educativa el conocimiento del individuo y sus asuntos profundos, para generar estrategias de formación y de intervención completas y novedosas, lo que por supuesto puede ampliar el conocimiento para mejorar lo pedagógico, sino también para dar un carácter más humano a la escuela, esto desde la interdisciplinariedad, enfoque necesario incluso, para hacer mejor ciencia social.

6.3 CONCLUSIONES INTRÍNSECAS DEL PROYECTO

En principio, se parte de las preguntas problematizadoras planteadas hacia el proyecto como elemento general que define lo esperado a encontrar en la aplicación del mismo; luego entonces, se parte de evaluar *¿qué percepción tienen los estudiantes frente a la noción de*

conflicto en relación a su cotidianidad en la institución educativa? Para esto, se retoma la noción de subjetividad como elemento fundante de lo social como proceso de exteriorización.

Es por tanto, que lo que se retoma como elemento común, es que hay una normalización del conflicto, que por una parte refiere a la latencia del mismo como posibilidad de hacer paz, y por otra parte refiere a los valores reproducidos en la escuela de lo que se expresa en lo macro de la sociedad. Es por tanto, que la percepción es variada, pero con un énfasis en la relacionabilidad y la emocionalidad. El conflicto es inherente a la vida de los mismos y lo sobrellevan con las herramientas que se les da en casa o ellos desarrollan.

Esto, entonces se corresponde con lo hallado en la encuesta, donde el 77% de los estudiantes de la muestra, encuentra que el ambiente educativo, emocional y relacional del colegio es moderadamente a moderadamente alto; algo que es esperanzador y que implica, que existe un porvenir y que la niñez es un momento crucial de la vida, donde existe el campo y temporalidad para otorgar formas de vivir destinadas a la paz.

“F: Y bueno, ¿qué opina del colegio?”

J: No pues chévere, porque hay niños que no tienen lo que uno tiene ahora y pues hay que aprovecharlo, porque si uno no lo aprovecha, paila.

F: Y como institución, ¿hay algo para destacar del colegio? ¿Algo aburrido?”

J: ¿Aburrido? No, no me parece aburrido, me parece pues algo chévere porque en las casas uno no se distrae y pues uno está pensando...” (Estudiante, Anexo 2, Entrevista 1)

Lo anterior, entonces lleva a preguntar por la trascendencia negativa del conflicto, que refiere a la violencia en cuanto tal; es por tanto, que se busca evaluar los elementos puntuales disruptivos de la cultura de paz, algo que refiere a la pregunta: *¿cuáles son las violencias enunciadas en el espacio educativo por los diferentes actores escolares desde las narrativas y percepciones de la comunidad educativa?* Dicha pregunta, a la luz de espacio y tiempo, implica observar elementos contextuales de la violencia que afecta a la población.

Luego, el 54,2% de la población observa al patio de recreo como el lugar más conflictivo dentro del colegio, algo que se acompaña con el 81,3% de la muestra identificando que lo que está puertas afuera del colegio es donde se observan esas violencias; lo que implica que es el espacio común de contacto interpersonal donde se desarrollan esos elementos como herencia del marco general espacial violento descrito en la contextualización de la institución; algo sumado al aprender a conocer al otro como desconocido. Esto se suma a una temporalidad, donde se observa que según la percepción de los mismos por lo general la trascendencia del conflicto en violencia tiende a ser moderadamente alta.

Posteriormente, en cuanto al sujeto del conflicto, se retoma la percepción de los estudiantes en cuanto a las aristas del triángulo ABC del conflicto de Johan Galtung, donde las actitudes conflictivas más comunes son: envidia (66,7%), miedo (41,7%), y manipulación

(37,5%); los comportamientos son: agresividad (83,3%) y falta de autocontrol (70,8%); y las contradicciones son: amorosas e injusticias ambas con el 54,2%. Esto, por supuesto implica que la tesis del desequilibrio emocional es factor fundante de la violencia escolar, y que los elementos del hogar como previamente se ha dicho, contribuyen a dicha desestabilización, la cual se exuda en el colegio con violencias directas como el insulto, golpe o amenaza; violencias culturales como el sexismo, machismo y homo-transfobia; y violencias estructurales como el bullying de estudiantes de cursos mayores a estudiantes de cursos menores.

Por otro lado, en la caracterización de los sujetos, del conflicto, se pregunta *¿qué discursos y prácticas sociales marcan la identidad de los estudiantes de grado 10° del Colegio Minuto de Dios Nueva Roma?* Siendo estas muy claras en tanto hay un elemento dialéctico entre lo impositivo y lo colaborativo, donde si bien existe una división interna entre los grupos, existen lugares comunes cohesionadores que en tanto aparece un elemento disruptivo, el estado de alerta es de todo el grupo, esto viéndose en el caso del robo de cartucheras descrito previamente.

En otro momento, se ven aspectos como el lenguaje soez tanto en vocabulario como en el corporal, que pareciera remontar a actos de rebeldía esporádicos, que como explican los mismos estudiantes, refieren al aburrimiento muchas veces del proceso pedagógico. Cuestiones que se suman a una clara división del género y a las formas de ser, donde la masculinidad y feminidad se sobre-exaltan, no solo como elementos de competencia, sino como expresión de la maduración hormonal adolescente, lo que se suma al contexto patriarcal en el que se desenvuelven.

Posteriormente, frente al ámbito de resolución de conflictos, se pregunta por: *¿qué herramientas para la resolución de conflictos identifican los estudiantes como útiles para mejorar el buen vivir en la escuela?* Dicha cuestión tiene su respuesta en las herramientas que logran identificar los estudiantes como conocimiento previo, donde la mediación, conciliación y negociación tienen el 50% o más de reconocimiento de los mismos; donde paradójicamente, el arbitramento sólo alcanzó el 10,4%, lo que implica que no existe como tal un reconocimiento del tercero interventor dentro del marco de unas reglas comunes; algo que ellos mismos experimentan en el juego y en los acuerdos de clase, algo que implica cuestionarse por el lugar de la norma en cuanto tal como regulación de la convivencia; cuestión elaborada previamente al no tener una claridad y acercamiento tangible de elementos como el manual de convivencia en un elemento consciente y racional de los estudiantes.

Sin embargo, al momento de llevar a cabo el énfasis en las mismas y sobre todo en la mediación, se observa un interés marcado, partiendo del hecho, de que la mediación es un

elemento planteado en clase en función de ser aplicado por toda la comunidad educativa; dado que el “espíritu meditativo” es un elemento que puede ser desarrollado por cualquier persona; a diferencia de la conciliación que requiere una formación especializada.

F: ¿Han tenido problemas?

E: Sí como cualquier persona normal.

F: De 1 a 10 ¿qué tanto se agravan?

E: 7

F: ¿Y ustedes intentan desescalarlos?

E: Depende profe, cuando toca darse toca.

E: Pues cuando no vale la pena uno deja así.

E: Pues sí, pero en el momento uno no piensa.” (Estudiante, Anexo 3, Audio 1)

Se observa que los estudiantes en el contexto general, tienen una noción de sopesar el conflicto frente a su relevancia según sea el caso, sin embargo, la actitud defensiva de los mismos es referencia para la predisposición sobre la agresión, esto sobre todo en hombres. Algo que se observa en la encuesta, donde el 41,7% de la muestra expone ser racional en cómo abordan los conflictos, y en esa misma proporción otros exponen ser racionales o pasionales según el contexto, donde el porcentaje restante dice ser pasional y/o se deja llevar por la situación.

Esto deja entonces, un balance general en donde los estudiantes no tienen una predisposición a la violencia, pero aceptan la misma como una forma primordial de resolución de los conflictos; algo que implica en resaltar la importancia de explicitar herramientas de resolución de conflictos enfocadas en la paz y la restauración de la interrelacionalidad; algo que se debe sumar a la formación y maduración misma del sujeto, desde la regulación de su psique.

Finalmente, frente a la construcción de cultura de paz se preguntó por: *¿qué elementos dentro de la experiencia educativa fueron satisfactorios en función de la generación de cultura de paz? y ¿cuáles son las percepciones finales de los estudiantes en relación a la experiencia pedagógica y su significatividad?*

Se observó un abordaje primario a un elemento complejo de intervenir y transformar como lo es lo cultural, ya sea esto a un nivel micro o macro; sin embargo, el ofrecer una oportunidad de transformarse el sujeto, es el logro principal en función de lograr una cultura de paz. Ahora, dicha cultura de paz en función de la noción de un buen vivir se vio reflejada en el aportar herramientas para el reconocimiento del contexto desde el generar procesos de conciencia y autoconciencia.

Se genera una inquietud relevante en el sujeto, lo que implica una modificación en el acervo ideológico; lo que por supuesto es transmisible a través del discurso y acciones. El observar por ejemplo, como estudiantes caracterizados por su conflictividad, lograron resolver

un conflicto grave sin necesidad de acudir a la violencia, muestra una voluntad para hacer uso de valores positivos y de democratizarse en tanto se reconoce que existe un apoyo de la institución desde su conducto regular para poder evitar la ruptura total de la convivencia.

“Si hablamos de cultura de paz, está en construcción; el conflicto no está para solucionarlo sino para crear herramientas para cómo confrontarlo de la mejor manera, algo que el practicante hacía énfasis a los mismos estudiantes. Hay una propuesta por lo menos de disponer a los estudiantes a una actitud diferente en búsqueda de la paz, algo que es eterno y continuo en construcción”. (Diego Jaramillo [Docente], Anexo 6, Entrevista 1)

Esto, remite entonces, para tener en cuenta que se pueden dejar bases para la construcción de cultura de paz, en un período de tiempo corto, si se tiene la voluntad de construir la misma y con cierta constancia, algo que muestra una congruencia entre las pasiones del docente por llevar a cabo su objetivo y las de los estudiantes por querer más de aquello que es novedoso e interesante; elementos que ellos mencionan a modo de charla informal, expresando esa posibilidad de que en cada clase de ciencias políticas surja algo nuevo en el espacio de formación planteado desde este trabajo.

Luego, frente a las percepciones finales, se observa un interés por lo expuesto y su aplicabilidad; los estudiantes reconocen que existe un valor en la experiencia, y la novedad de abordar lo dicho o asumido de una forma profunda ha marcado huella en los mismos.

“La experiencia si fue útil porque los compañeros pudieron calmarse en la clase y pues el ambiente mejoró de buena manera, además de que siento que aprendimos sobre muchas cosas que nos rodean y de nosotros mismos. Lo de los mandalas me pareció chévere porque todos trabajaron al tiempo y no hubo tanto desorden”. (Estudiante, Anexo 6, Entrevista 2)

En este caso, se observa, la noción del clima de aula como mejoramiento del espacio de convivencia, en donde se parte de la posibilidad de abordar lo académico de una forma diferente más allá de lo parametral; es decir, se logra abordar de una forma diferente el enseñar y aprender en función de otorgar no sólo conocimientos sino también para vivir, un buen vivir. Es decir, se plasman aquellos deseos de tranquilidad y de regulación homeostática en donde existe esa comunión y sintonía donde el sujeto del conflicto ya no es inherente a la violencia y funge sus actitudes, comportamientos y contradicciones en la preservación de ese “nuevo estado de las cosas” que rompe con el goce para pasar al deseo.

“La de los mandalas me gustó porque no sólo resolvíamos cosas o entendíamos cosas a nivel exterior con las otras personas, sino que también con nosotros mismos; y fue bastante útil para entender muchas cosas de nosotros mismos que no sabíamos que estaban ahí”. (Estudiante, Anexo 6, Entrevista 3)

Por otro lado, se retoma el enfoque personal y general como procesos paralelos dentro de la misma experiencia, como oportunidad de dar al elemento comunitario y personal de hacer paz desde la comprensión y el ser activo; cuestión que propende a desarrollar habilidades en función de lo intrapersonal del sujeto, que se suele obviar al momento de comprender la enseñanza como un elemento masificado.

“La actividad que me gustó fue la del triángulo y cómo lo aplicamos.” (Estudiante, Anexo 6, Entrevista 4)

No sólo hubo un abordaje teórico sino también práctico, donde el apropiarse lo aprendido desde el retomarlo en situaciones de la vida cotidiana, ejemplifica y forma patrones de comportamiento que se adscriben al constructo ideológico del estudiante; convirtiéndose así, en elemento fundante de una consecución de apuestas que tienen como punto de mira no sólo educar en lo disciplinar sino también en ética. Cuestión que se ejemplifica al momento de que estudiantes caracterizados como conflictivos, son capaces de resolver elementos violentos como la previamente narrada experiencia del robo de cartucheras bajo el conducto regular y con apoyo de la demás comunidad educativa, elementos que muestran una transformación de los valores y pautas individuales de comportamiento hacia una línea más asertiva que al ser esta basada en el diálogo, permite una transmisión más efectiva de lo aprendido y aprehendido entre diferentes actores en diferentes espacios, lo que muestra que el comprender el discurso y transformarlo en un diálogo para la paz, puede explicar el porqué de la significatividad en tan poco tiempo de lo planteado en tanto un buen vivir en la escuela.

Para concluir, entonces se retoma la pregunta de investigación general, donde se cuestiona por saberes, prácticas y habilidades enfocadas en generar cultura de paz. Siendo así, que los saberes, giran en torno a un enfoque multidisciplinar con el agregado de lo contextual como punto de anclaje categorial para la construcción de conocimientos desde el problema, el cual en este caso es el conflicto como algo inherente al ser humano, sus componentes, los actores y las formas de resolución del mismo. Lo que entonces muestra que sumado al enfoque global general del desarrollo del sujeto, se parte del reconocimiento de un marco general de condiciones materiales que configuran la vida cotidiana, y que requieren de la ruptura de elementos que perduran y se relegan a un nivel inconsciente. Es por tanto, que el proceso de cuestionamiento previamente mencionado enfocado en este trabajo, es esa primera tarea en función de la transformación de elementos que se reproducen en la escuela y que no propenden a la paz.

Por otro lado, las prácticas giran en torno al mantenimiento del elemento comunitario en función del reconocimiento de sí mismo frente al otro. Esto parte de la responsabilidad, autonomía, autocuidado y regulación de la emotividad; sumado a la creación de un ambiente escolar y de aula propicio, que brinde tranquilidad al estudiante y lo motive a seguir con sus procesos de aprendizaje tanto en lo interpersonal como en lo académico.

Finalmente, las habilidades, parten de recuperar la homeostasis del sujeto con su entorno y sus pares, esto en función del autocuidado y autonomía como valores fundamentales.

Siendo estos elementos fundantes del elemento del reconocimiento de la otredad, resignificando la noción de individualidad como construcción del ser para sí desde el otro y no a expensas del otro, elemento que repercute en la reconstrucción del tejido social desde la capacidad de entender lo que hace semejantes y en consecuencia permite llegar a acuerdos fundamentales para el cuidado y por tanto para crear espacios seguros, que por supuesto permitan que las normas de convivencia dejen de ser abstractas y puedan complejizarse, discutirse y por supuesto que respondan a los contextos enfocados en una noción de Derechos Humanos que sean para todos realmente y sin sustrato ideológico alguno.

6.4 RECOMENDACIONES

Para finalizar este trabajo y consiguiente proceso de retroalimentación final, se decide realizar una serie de recomendaciones en función de elementos puntuales encontrados en la experiencia a tener en cuenta para futuros docentes e investigadores en el campo. Dichas recomendaciones fungen como oportunidad para la mejora del enseñar y el hacer ciencia.

Luego entonces, frente a la práctica pedagógica, el contexto es necesario para abordar los procesos de transmisión del conocimiento; entre más afín se es y se reconoce los elementos generales del mismo, los elementos didácticos se enriquecerán más con el mayor contacto posible con la cotidianidad de los estudiantes. Sin embargo, esto no debe romper con la división docente estudiante, en tanto los roles del aula pueden verse difusos en algunos pasajes debido a una apropiación inadecuada del propio contexto.

Partiendo de lo anterior, entonces, frente al desarrollo del ciclo de innovación en el que se desarrolló el proceso, no se debe olvidar el factor de “Construcción del Conocimiento Social”, y es que en el enfoque centrado en las Ciencias Sociales en transversalidad a la pedagogía, se debe tener en cuenta el factor del currículo oculto como elemento dicente más que lo explícito en muchos casos; siendo así, que una de las actividades del docente a desarrollar, es saber leer esos espacios y apoyarse en colegas y formadores para hacer la mencionada reflexión sobre la práctica, que no es más que el perfeccionamiento y sintonía entre temporalidad y espacialidad dentro del aula; algo que pareciera muchas veces bloquear a docentes y docentes en formación debido a que se esquematiza y se vuelve rígida la planeación de la clase. Siendo así, en síntesis, se sugiere que para la práctica y para la generación de cultura de paz en la escuela, se debe partir de que el maestro sepa dirimir el conflicto mismo que es el “hacer clase”.

Por otra parte, la comprensión de los elementos psicológicos del sujeto estudiante, no puede partir de paradigmas previos del docente, en tanto no se puede partir siempre de supuestos, debido a que se cae en lo previamente criticado del maestro que asigna identidades;

el trabajo psicoanalítico parte del discurso del intervenido; y la asociación libre, simplemente es un precursor más no una verdad; cuestión que implica a su vez, respetar los silencios y las incomodidades de los mismos estudiantes; algo que remite a esa noción de que el paciente (en este caso el estudiante), es el que enuncia la verdad, y la labor del docente, es ayudarlo a que esta se haga tangible.

Sin embargo, lo previo tampoco significa vía libre para que el maestro se haga terapeuta, la labor docente debe establecer límites sin romper con la multidisciplinariedad; lo que implica que el conocimiento y formación en elementos de la psique humana nos debe servir como un apoyo pedagógico y didáctico; y sobre todo empático, pero no puede convertirse en un todo absoluto que invada el buen proceder ético y profesional, algo que remite a hacer énfasis a la mejora, inclusión y profundización de dichos conocimientos en la formación de pregrado de futuros docentes licenciados, porque en ese aspecto, no sólo hay una posibilidad de expandir los campos de acción de los maestros, sino también la posibilidad de formar mejores seres humanos que sepan comprender a los otros de forma integral (desde lo interno y lo externo) sin perder el horizonte científico.

Posteriormente, cabe destacar, que para el contexto general del IED Minuto de Dios Nueva Roma, se evidencia que existe un problema no abordado a profundidad, que si bien cuenta con un acompañamiento desde un personal capacitado y una normativa legal acorde, se evidencia que dentro de la práctica docente no hay la suficiente innovación para hacer del salón de clases un espacio seguro para quienes actúan en el mismo; algo que se evidencia en la falta de constancia en las relaciones de aprendizaje, donde existe un agotamiento bastante rápido por quienes transmiten el conocimiento en función de una no concordancia y nivelación del discurso; y por otra parte en quienes apropian el conocimiento; en tanto no existe una costumbre por una exigencia académica mayor, acompañada de herramientas didácticas para variar las estrategias de aprendizaje. Es por tanto, que se recomienda hacer un verdadero énfasis en los siguientes elementos:

- a) Procurar que la visión multidimensional del sujeto sea de todos los actores del proceso educativo.
- b) Partir de la empatía como elemento de conexión con los estudiantes para generar interés por el conocimiento.
- c) Usar el contexto e historicidad misma de los estudiantes como herramienta didáctica.
- d) Como se menciona previamente, formar o instruir a docentes y padres de familia en elementos psicológicos para el reconocimiento del otro, y evitar proscribir identidades desde supuestos a los estudiantes.

- e) Hacer del manual de convivencia un documento que permita la identificación con la institución, y que a su vez, explicita de forma tangible los derechos y deberes del ciudadano, y no sea como tal una descripción de elementos correctivos que se quedan vacíos en aras de una política institucional para la cultura de paz.

Finalmente, frente a la cultura de paz, cabe decir, que esta es un proceso constante y de larga duración que no sólo debe ser enfocado a un grado e institución específicos, sino que debe ser puesta en práctica por el maestro en todos los contextos del mismo; no sólo como el aspecto de abarcar más componentes de lo social, sino para partir de lo propio hacia lo externo como se ha expuesto en este trabajo previamente. Siendo así, que en la IED Minuto de Dios Nueva Roma, se ha dejado un precedente, sin embargo ese trabajo debe ser extensivo y juicioso, para continuar con ese enfoque y ampliando el horizonte, aun así, se puede concluir que se ha logrado comenzar a realizar esfuerzos enormes en función de crear cultura de paz en la institución.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía de Bogotá (2010) Localidad 04 San Cristóbal. Diagnóstico Local de Salud con Participación Social. En:
<http://www.saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPublica/Todo%20ASIS/SAN%20CRISTOBAL%20.pdf>
- Althusser, L. (1970). Ideología y aparatos ideológicos de Estado, Freud y Lacan. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Apple, M. (2008). Ideología y currículo. Madrid, Akal.
- Arciniegas, M. et al. (2018). Estilos parentales, función familiar y rendimiento académico: un estudio de caso de seis familias de un colegio público en Bogotá, Colombia. En Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 9, No. 2, pp. 4-36.
- Arendt, H. (2016). La condición humana. Buenos Aires, Paidós.
- Ariza, P. (1999). País, Marginalidad y Escuela. En Chiappe, C. (1999) Violencia en la escuela. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, Alcaldía mayor de Bogotá.
- Betancourt, M. & Londoño, C. (2016). Factores sociodemográficos y psicosociales que diferencian la conducta prosocial y el acoso escolar en jóvenes. En Informes Psicológicos, 17(1), pp. 159-176.
- Blanco, J., et al. (2019). La Cátedra para la Paz y el pos-acuerdo en la ciudad de Bogotá: un diagnóstico desde el discurso estudiantil. En Ciudad Paz-ando, 12(2).
- Blythe, T. (2002). La enseñanza para la comprensión: guía para el docente. Buenos Aires, Paidós.
- Bourdieu, P. (1996). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México, Distribuciones Fontamara.
- Brandoni, F. (2017). Conflictos en la escuela. Manual de negociación y mediación para docentes. Argentina, EDUNTREF.
- Caballero, L. (2020). Comprensión de la violencia escolar en Colombia. En Pensamiento y Acción N° 29
- Cabrera, C., García, D., & Tabares, C. (2016). Concepciones del conflicto escolar: un estudio del conflicto desde la perspectiva de los estudiantes. En Rev. Invest. Univ. Quindío (Col.), Vol. 28(2), pp. 22-30.
- Cajiao, F. (1999). Maltrato, violencia y estructura familiar. En Chiappe, C. (1999) Violencia en la escuela. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, Alcaldía mayor de Bogotá.
- Calderón, P. (2009). Teoría de Conflictos de Johan Galtung. En Instituto de la paz y los conflictos, N°2, pp. 60-81.
- Castillo, R. & Arias, H. (2017). La evaluación de la identidad en el DSM-5. Una propuesta que está pasando inadvertida. Rev. chil. neuro-psiquiatr. Vol.55, N°.1.
- Castoriadis, C. (2004). Sujeto y verdad en el mundo histórico social. México, Fondo de Cultura Económica.
- Clausewitz, K. (2002). De la guerra. En: <https://lahaine.org/amauta/b2-img/Clausewitz%20Karl%20von%20-%20De%20la%20guerra.pdf>
- Colegio Nueva Roma IED. (2022). Manual de Convivencia.

- Departamento Técnico Administrativo de Medio Ambiente. (2012). Parque Ecológico Distrital Entrenubes. En: <https://preupopular2012.files.wordpress.com/2012/05/ficha-resumen-entrenubes.pdf>
- Derrida, J. (1989). La escritura y la diferencia. Anthropos editorial del hombre.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Francia, Les Editions de Minuit.
- Elliot, J. (2000). La investigación-acción en educación. Madrid, Ediciones Morata S.L
- Fernández, I. (2001). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid, Narcea S.A
- Fernández, I., et al. (2014). Documento marco Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la Autonomía. Brasil, Paz e Terra S.A.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Madrid, Siglo XXI.
- Freud, S. (1927). El porvenir de una ilusión. Argentina, Libros Tauro.
- Fromm, E. (1959). El arte de amar. Buenos Aires, Paidós.
- Fuquen, M. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. En Tabula Rasa, N°1, pp. 265-278.
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. España, Gernika Gogoratz.
- García-Vita, M., Añaños, F., & Medina, M. (2020). Educación social escolar en la construcción de cultura y educación para la paz: propuestas metodológicas de intervención socioeducativa. En Campos en Ciencias Sociales, Vol. 8, N° 2, pp. 47-71.
- Giroux, H. (2002). Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites. En Kikirikí N° 31-32.
- Gómez, C. (2018). Explorando ando, filosofar es mi cuento. Una alternativa para acercar realidades construir conocimientos a partir de la identificación del conflicto. En Universidad Externado de Colombia. Maestría en Educación.
- Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L., & Tomás, J. M. (2018). Autonomy Support, Psychological Needs Satisfaction, School Engagement and Academic Success: A Mediation Model. En Universitas Psychologica, 17(5), pp. 1-12.
- Herranz, A. & Moyano, J. (2022). Creatividad, paz, educación: algunas relaciones conceptuales. En Daimon. Revista Internacional de Filosofía, pp. 143-159.
- Houtart, F. (2011). El concepto de sumak kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. Ecuador, Repositorio ALAI.
- Huertas, O. López, D., & Fonseca, L. (2018). Educando y aprendiendo para la paz. Pedagogía para la paz en el colegio San Francisco, Ciudad Bolívar (Bogotá, D.C., Colombia). En Estudios de Derecho, 75(165), pp. 73-104.
- Iglesias, C. (1999). Educar para la paz desde el conflicto. Alternativas teóricas y prácticas para la convivencia escolar. Argentina, Homosapiens Ediciones.
- Jelin, E. (1998). Los trabajos de la memoria. Madrid, Siglo XXI.
- Jung, C. (1991). Conflictos del alma infantil. Buenos Aires, Paidós.

- Lacan, J (1949). El Estadio del espejo como formador de la función del yo (je). Madrid, Siglo XXI.
- Lenin, V. (1918). Declaración de los derechos del pueblo trabajador y explotado. En: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/docs/e-mes-urss-1918.html>
- Levinas, E. (2000). La huella del otro. Taurus, México.
- López, R. (2017). Pedagogía Gestalt. Aportes de un Enfoque Humanista al Manejo del Conflicto en la Educación Secundaria. En Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mancera, N., Mesa, V., & Rodríguez, M. (2014). Los derechos de supervivencia y su reconocimiento en los manuales de convivencia. En Meza, J. & Herrera, C. (2014) Infancia y Derechos. Hallazgos desde la perspectiva de la convivencia escolar. Universidad de la Salle.
- Martín, Á. (2006). Manual práctico de psicoterapia Gestalt. En <https://tuvntana.files.wordpress.com/2017/06/manual-practico-de-psicoterapia-gestaltica.pdf>
- McLaren, P. (2003). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Madrid, Siglo XXI.
- Mejía, M. (2012). Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos. Ministerio de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia.
- Miusha, G. (2008). Anarquismo y Derechos Humanos. En: [https://www.razonyrevolucion.org/jorn/PONENCIAS%20EN%20PDF/Mesa%203/Trab\[1\].pdf](https://www.razonyrevolucion.org/jorn/PONENCIAS%20EN%20PDF/Mesa%203/Trab[1].pdf)
- Morales, A. (1999). Derecho a la educación en situaciones de conflicto armado. En Chiappe, C. (1999) Violencia en la escuela. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, Alcaldía mayor de Bogotá.
- Páramo, P. (2008). La Construcción Psicosocial de la Identidad y del Self. En Revista Latinoamericana de Psicología. Vol 40, N°3, pp. 539-550.
- Pérez, D. & Mejía, M. (1999). Escuela y Juventud en los Procesos Populares. En Chiappe, C. (1999) Violencia en la escuela. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, Alcaldía mayor de Bogotá.
- Parodi, M. (1999). Las Claves las tienen los niños. En Chiappe, C. (1999) Violencia en la escuela. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, Alcaldía mayor de Bogotá.
- Pereira, M. (2020). ¿Qué quiere un adolescente? Los límites del psicoanálisis y los múltiples modos de interpretar a ese sujeto. En Revista Affectio Societatis, Vol. 17, N° 32, pp. 129-159.
- Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. México, Colofón
- Pineda, E. & Orozco, P. (2021). Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades de reconocimiento (caso Meta, Colombia). En Trabajo Social 23(2), pp. 101-125.
- Pugliese, A. (1999) ¿Cómo resuelven los jóvenes sus conflictos? En Brandoni, F. (1999). Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias. Buenos Aires, Paidós.

- Pulido, G., et al. (2020). Mediación de conflictos y violencia escolar: resultados de intervención a partir de un estudio cuasi-experimental. En REOP. Vol. 31, N°3, pp. 45-63.
- Quintar, E. (2021). Didáctica No-Parametral. Nuevos Escenarios Sociohistóricos y Culturales, Nuevos Desafíos de Enseñanza. En Revista de Pedagogía Crítica. Año 19, N° 26, pp. 79-94.
- República de Colombia (2015). Decreto 1028 por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. República de Colombia.
- Restrepo, E. (2007). Identidades: Planteamientos Teóricos y Sugerencias Metodológicas para su Estudio. Jangwa Pana N°5, pp. 24-35.
- Rodríguez, A. (2019). Convergencias entre Johan Galtung y Paulo Freire como fundamentos de procesos de formación de maestras y maestros en Colombia. Universidad Militar Nueva Granada.
- Sánchez-Porro, D. & González, E. (2017). Los programas de mediación escolar como herramientas para la promoción de unas relaciones de pareja saludables en la adolescencia. En REOP. Vol. 28, N°1, pp. 72 - 85.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí? En Educação & Sociedade, N° 79.
- Skliar, C. (2017). Pedagogías de las diferencias. En Ed. Noveduc.com
- Sousa-Santos, B. (2014). Derechos Humanos, democracia y desarrollo. Bogotá, Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.
- Suzunaga, J. (s.f). La agresividad en el psicoanálisis. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Tajfel, H. & Turner, J. (2001). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. En M. A. Hogg & D. Abrams (Eds.), Intergroup relations: Essential readings. Psychology Press.
- Vallejo, R., González, L., & Martínez, J. (2014). La participación en la construcción del manual de convivencia: estudio desde la perspectiva de los Derechos de la niñez y la juventud. En Meza, J. & Herrera, C. (2014) Infancia y Derechos. Hallazgos desde la perspectiva de la convivencia escolar. Universidad de la Salle.
- van Dijk, T. (1996). Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Madrid, Siglo XXI.
- Vargas-Castiblanco, N., Vargas-Guzmán, A., & Fragua S. (2019). Paz y convivencia escolar: una experiencia en Ciudad Bolívar. En Inclusión y Desarrollo Vol. 6, No. 1.
- Zabatel, E. (1999). Mediación: ¿Cambio social o más de lo mismo? En Brandoni, F. (1999). Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias. Buenos Aires, Paidós.
- Zizek, S. (1992). ¡Goza tu síntoma! Jacques Lacan dentro y fuera de Hollywood. México, Letra e ediciones.
- Zizek, S. (2001). El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política. Buenos Aires, Paidós.
- Zizek, S. (2009). Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales. Buenos Aires, Paidós.
- (S.A) (1789). Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano. En: https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf