



Universidad del
Rosario

Monografía: «La convivencia escolar: formando para la paz desde la
“enseñanza para la comprensión”»

Autor:

Jaime Alberto Martínez Poveda

Directora:

Beira Andrea Aguilar Rubiano

**Maestría en Estudios Sociales
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad del Rosario**

Bogotá- Colombia

17 de noviembre 2023

Agradecimientos:

Deseo comenzar este apartado expresando mis más sinceros agradecimientos a cada una de las personas que estuvieron presentes en el desarrollo tanto de esta investigación como del proyecto de vida que sigue en construcción.

En primera medida agradezco a la Secretaria de Educación Distrital, que me permitió y fue parte indispensable de la realización de esta maestría en convenio con la Universidad del Rosario. A la Universidad y cada uno de los docentes que integran la maestría de estudios sociales, quienes con sus valiosos aportes dilucidaron el camino correcto en el proceso de aprendizaje y la construcción de esta investigación. Hago una mención especial a mi directora de tesis, la profesora Beira Andrea Aguilar Rubiano, quien desde el primer día confió en mi trabajo. Sus valiosas contribuciones se ven considerablemente reflejadas en el éxito de esta investigación. Otra mención especial la dedico al equipo del CELEE de la Universidad del Rosario, un espacio que brinda las herramientas necesarias para el aprendizaje de habilidades comunicativas. Fiel reflejo de esto, lo encontré en el docente Cristhian Perdigón, quien todas las semanas tenía una nueva idea para afianzar el proceso de escritura y argumentación de este trabajo.

A mi institución Colegio General Santander IED, sus directivas y docentes y en especial a mis estudiantes, a quienes guardo en lo más profundo de mi corazón. Es gracias a ustedes que hoy damos a conocer al mundo, que los procesos de paz requieren de la entrega de cada individuo en su contexto. Esto refuerza mi principal filosofía, la cual he practicado durante toda mi vida, “todos podemos aportar de alguna manera a la consolidación una sociedad mejor” para el caso de esta investigación “una sociedad capaz de vivir en paz”.

Por último, agradezco a mis padres y hermanos, quienes no solo acompañaron este proceso, sino que gracias a ellos puedo afirmar que, algún día, toda la sociedad podrá encontrar espacios pacíficos, empáticos y amorosos, como los que vivimos en mi entorno familiar.

El autor.

Contenido

| | |
|--|------------|
| Introducción: | 1 |
| 1. El conflicto en el entorno escolar y el problema de la violencia | 5 |
| 1.1. Descripción del problema..... | 6 |
| 1.2. El enfoque negativo del conflicto y las ventajas del enfoque positivo del conflicto | 8 |
| 1.3. La necesidad de transversalizar la formación ciudadana y la EP..... | 10 |
| 2. Enfoques teóricos y pedagógicos de la propuesta | 12 |
| 2.1. Enfoque de la Enseñanza para la comprensión (EpC)..... | 12 |
| 2.2. Enfoques y modelos de la Educación para la Paz (EP)..... | 21 |
| 2.3. Formación ciudadana y competencias ciudadanas..... | 28 |
| 2.4. Articulación entre EpC, FC y EP..... | 32 |
| 3. Metodología de la propuesta | 35 |
| 3.1. Presentación del componente investigativo de la valoración continua en la EpC. | 36 |
| 3.2. Fases de la intervención..... | 37 |
| 3.2.1. <i>Las secuencias didácticas:</i> | 38 |
| 3.2.2. <i>Los talleres pedagógicos experienciales (TPE).</i> | 41 |
| 3.2.3. <i>La evaluación basada en la valoración continua</i> | 44 |
| 3.3. La Investigación acción participativa (IAP):..... | 45 |
| 3.4. Consideraciones éticas:..... | 55 |
| 4. Resultados de investigación | 60 |
| 4.1. El liderazgo y la autonomía | 62 |
| 4.2. El manejo de emociones | 71 |
| 4.3. El respeto a la diferencia | 76 |
| 4.3.1. <i>Los derechos</i> | 78 |
| 4.3.2. <i>Las normas</i> | 80 |
| 4.3.3. <i>La empatía</i> | 82 |
| 4.4. La mediación de conflicto | 86 |
| 5. Alcances y limitaciones de la metodología de intervención investigación | 94 |
| Bibliografía | 103 |

Introducción:

El conflicto en los entornos escolares y su forma de abordaje son motivo de preocupación de los docentes y directivas de las instituciones educativas año tras año. La razón se debe a las múltiples formas de violencia presentadas en la escuela, emergentes en la mayoría de los casos de situaciones conflictivas del contexto familiar y social, el encuentro de diversas micro sociedades, las diferencias, entre otras. Posterior a la iniciativa de la ley 1620 que reglamenta los protocolos de atención a las situaciones de convivencia, las Cátedras de paz e inclusive, iniciativas de proyectos público-privados que abordan el conflicto y las formas asertivas para resolverlos siguen presentando en la institución educativa poca trascendencia en la medida en que el desarrollo de estos no es progresivo, inclusive tienen a ser de carácter punitivo, un ejemplo lo encontramos en algunos manuales de convivencia, que ante una situación de conflicto, los estudiantes de forma restaurativa “debe realizar una cartelera sobre el respeto” o “se citará a los padres de familia y se registrará la acción y los protocolos de restauración de derechos en el observador del estudiante”. La reflexión con relación a las propuestas existentes de abordar los conflictos en la escuela y las recurrentes acciones de violencia de las primeras semanas de clase con el grado quinto, nos lleva pensar en dar inicio a un proceso empírico de investigación orientado bajo el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los alcances del enfoque de enseñanza para la comprensión en la implementación transversal de la cátedra para la paz, la formación para la paz y la formación ciudadana en el grado quinto del colegio General Santander durante el año escolar 2022?. Así las cosas, el objetivo de hacer una propuesta de intervención transversal al plan de estudios, que enfatiza sus esfuerzos por hacer del conflicto y la violencia en diferentes contextos, un laboratorio de experimentación constante y progresiva puede ser más invasiva en términos de la mitigación de las formas de violencia en el entorno escolar desde los propios aprendizajes académicos que la labor escolar exige.

Esta investigación es una iniciativa que retoma el plan de estudios del colegio General Santander, orientado desde el enfoque de *“Enseñanza para la Comprensión”* (EpC) reconociendo la labor escolar como la búsqueda de comprensión de conocimientos y competencias, dando sentido al aprendizaje y respondiendo a las problemáticas que surgen

en el contexto. Así, el proceso de enseñanza que promueve la comprensión es coherente con los ideales de la formación integral del individuo. Por ello, las diferentes áreas de estudio deben abordar de forma transversal las necesidades de los estudiantes y de su entorno.

A partir de lo anterior, los docentes del grado quinto en consenso decidimos organizar la planeación de clases a partir del principio transversal de *formación ciudadana* (FC) y de *educación para la paz* (EP) reconociendo que en ejercicios de observación y en los análisis de los resultados de la evaluación institucional se hace evidente ser más enfáticos en la implementación de dichas políticas públicas, que si bien se han trabajado en las IE, es necesario integrarlas a la cotidianidad desde todas las áreas del plan de estudios. Es por ello que este plan de estudios es más ambicioso en la medida que el trabajo de forma transversal va más allá de los procesos de aprendizaje conceptuales que cada nivel exige, teniendo en cuenta que, la formación ciudadana y la Educación para la paz requieren de procesos prácticos donde la interacción con el otro es fundamental.

Con el desarrollo de esta propuesta de plan de estudios, se contempla alcanzar procesos de mediación asertiva de los conflictos propios del ámbito escolar a través de las actividades propias de la cotidianidad escolar. Esto se evidencia a través de un proceso de investigación basado en la **Investigación Acción Participativa (IAP)**, cuya misión está enfocada recolectar información que permita, por un lado, analizar los alcances y limitaciones del proceso y, por el otro, fortalecer el proceso de valoración continua de la EpC no solo en aspectos académicos, sino también en aspectos prácticos que motiven acciones de resolución pacífica de los conflictos. En cuanto a las limitaciones se reconoce que las acciones conflictivas abordadas de forma tradicional a través de los manuales de convivencia responden a lógicas punitivas, lo cual no comulgaría con discursos de mediación y consenso que se alcanzan en esta investigación como resultado de un proceso de formación basado en competencias ciudadanas y EP. Estos manuales siguen siendo implementados en las IE como ruta de atención a las situaciones de conflicto. Es decir, lo que se ha podido observar mediante esta investigación es que la forma tradicional de tratar las problemáticas convivenciales requiere de una actualización que reivindique principios democráticos de primer orden, como los que defienden la paz, la autonomía y el cuidado mutuo y la justicia

restaurativa. Sin embargo, esta forma de intervención de los conflictos hace parte de las políticas públicas que se refieren a la convivencia en las IE.

La presente investigación recurre a tres *métodos*: el primer método es la *EpC* como enfoque educativo que orienta la construcción del plan de estudios a través de las secuencias didácticas, el segundo la *IAP* como metodología del desarrollo práctico sobre la cual se implementarán instrumentos de recolección de datos que permitirán la valoración continua exaltando la participación y liderazgo de los estudiantes en el proceso, junto con el tercer método, los *talleres pedagógicos experienciales (TPE)* que también hacen parte del componente práctico sobre las comprensiones alcanzadas tanto en aspectos académicos como aquellos que impliquen la mediación de conflictos.

La iniciativa de la transversalidad implica reconocer que las situaciones conflictivas están presentes en todo momento, ya que van de la mano del encuentro de diferencias de todos los integrantes del contexto. Entender lo anterior como una oportunidad de abordaje académicos se evidencia cuando los docentes de las diferentes asignaturas plantean acciones propias del trabajo académico o de la cotidianidad escolar para desarrollar competencias ciudadanas que promuevan la sana convivencia. Por ejemplo, motivar trabajos en equipo que impliquen la puesta en práctica de acciones de liderazgo, empatía y respeto a la diferencia o el análisis de situaciones conflictivas del entorno escolar y social en actividades propias como la creación literaria, artística, investigativa, etc. El modelo socio-crítico de la EP (Jares, 2012, págs. 153-154) que hace parte del desarrollo del currículo oculto de esta investigación pretende generar reflexiones basadas en los conflictos cotidianos para que los estudiantes asuman posturas personales relacionadas a la toma las decisiones asertivas con el objetivo de resolver los conflictos, siendo estas decisiones reflejo del desarrollo de competencias ciudadanas¹ que promueven la paz.

¹ Las competencias ciudadanas del MEN que responden a iniciativas de Formación ciudadana, así como políticas públicas como la cátedra de paz, los proyectos de democracia regidos por la ley 115 de 1994 (Ley general de educación), la ley 1620 de convivencia escolar e iniciativas de entidades público- privadas que privilegian la atención de situaciones de convivencia escolar, las planteamos como elementos que integran la planeación de forma transversal a todas las áreas del plan de estudios.

El componente práctico de este trabajo se llevó a cabo a partir de la intervención e implementación de las secuencias didácticas de grado quinto las cuales establecen como meta abarcadora la mediación asertiva de conflictos a través tanto del desarrollo académico, hasta las acciones de relación con el otro que implican las competencias ciudadanas a través de la comprensión de habilidades ciudadanas como el liderazgo, la autonomía, el respeto a la diferencia, la empatía, el respeto de los derechos y las normas como bases de la construcción de lo que Xesús Jares llama “culturas de paz” (Jares, 2012, pág. 17).

Los TPE son la estrategia de análisis de situaciones de conflictos reales e hipotéticos que se presentan en los contextos familiares, escolares y sociales a través de instrumentos de recolección de datos de la IAP como las observaciones participantes y no participantes, encuestas, entrevistas y grupos focales, muchos de ellos liderados y orientados por los estudiantes que asumieron el rol de investigadores cuando adoptaron la postura socio-crítica poniendo en práctica los aprendizajes de conceptos académicos y de competencias ciudadanas que conllevan a la resolución de los casos de conflicto estudiados.

En el primer capítulo presento la definición del conflicto escolar, enunciado cotidianamente en la escuela como un problema, que es también, en palabras de autores como Xesús Jares, Johan Galtung, Enrique Chaux y Alexander Ruiz, e inclusive desde mi propia postura, la oportunidad de abordaje académico e investigativo que permitirá mitigar las acciones de violencia en el entorno escolar. En el segundo capítulo presento el marco teórico basado en el enfoque de EpC cuyo eje transversal exalta la FC y la EP enfatizando la importancia de trabajar el conflicto como una condición cotidiana que permite la mitigación de las acciones violentas en el entorno escolar. En el tercer capítulo presento la propuesta metodológica basada, tanto en algunos elementos de la IAP los cuales orientaron el desarrollo de los TPE para la *valoración continua* de la investigación, sobre los cuales se pretende evidenciar los alcances y limitaciones de la investigación. En el cuarto capítulo presento la reflexión sobre cada momento de la intervención a la luz de las categorías de liderazgo, autonomía, cuidado mutuo, respeto a la diferencia y mediación de conflictos como ejes fundamentales en los procesos de FC y EP de esta investigación que dieron lugar a reafirmar la hipótesis inicial del abordaje del conflicto como una alternativa que permite desde la

postura sociocrítica, mitigar las acciones de violencia en el contexto escolar. Por último, en el capítulo cinco presento las conclusiones enmarcadas en **las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas** (DOFA) de esta investigación a la luz de los procesos de mediación de conflicto y la mitigación de las situaciones de violencia en el entorno escolar.

1. El conflicto en el entorno escolar y el problema de la violencia

Esta investigación reconoce que la violencia es consecuencia del mal manejo de los conflictos en los diferentes contextos sociales. El contexto escolar no es la excepción a esta problemática, ya que las Instituciones Educativas (IE) son el espacio de encuentro de diferencias y diversidades, condiciones que generan conflictos. Sin embargo, cabe resaltar que el conflicto no es el problema, sino las formas de violencia emergentes de ellos. Iniciativas tanto de autoridades educativas como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaria de Educación Distrital (SED) a través proyectos de impacto social de carácter público- privado con y sin ánimo de lucro, han suscitado la FC y la EP como alternativas que promueven el desarrollo de competencias para la mediación asertiva de conflictos. Algunas de estas propuestas como las Cátedras de paz o los protocolos de atención a las situaciones de convivencia reglamentadas a través del decreto 1620, el proyecto de democracia y derechos humanos reglamentados en la ley general de educación (115 de 1994), vinculadas al currículo, reconocen la importancia de preparar a los estudiantes para afrontar las situaciones problemáticas de la convivencia ciudadana en general, otras planteadas al currículo como proyectos adicionales o delegados a las áreas afines a las ciencias sociales tales como HERMES de la cámara de comercio de Bogotá o el proyecto FELIX Y SUSANA de la aseguradora SURA, aunque son potentes, pierden su efectividad al no hacer parte de la cotidianidad escolar, siendo la respuesta momentánea debido a situaciones de violencia escolar que aparentemente se resuelven, pero vuelven a emerger en un corto plazo ya que no tienen continuidad.

Esta última afirmación es el objetivo principal de esta investigación, ya que estudiar las situaciones conflictivas podrían potenciar los procesos de aprendizaje en todas las asignaturas y a su vez, fomentar de forma transversal el desarrollo de competencias

ciudadanas y de paz para buscar desde la escuela alternativas a conflictos del contexto social, haciéndolos cotidianos a través del desarrollo del plan de estudios obligatorio para el grado quinto.

1.1.Descripción del problema

Hablar de una sociedad sin conflicto, sería desconocer su intrínseca diversidad y pluralidad, pues es de la diferencia que nacen los conflictos. Esta investigación parte de los argumentos planteados por autores como Johan Galtung, Enrique Chaux y Alexander Ruiz, Antanas Mockus, Xesús Jares, Xabier Etxeberria, Eulogio García y las disposiciones del MEN que ven en el conflicto un potencial significativo de estudio en los entornos escolares, ya que estos aportan a procesos de FC y, en últimas, la consolidación de contextos pacíficos, donde sus relaciones se alejan de la violencia. En palabras de Enrique Chaux y Alexander Ruiz, la construcción de justicia social para la paz desde el aula no implica la ausencia de conflictos, por el contrario, la paz en las aulas depende de los acuerdos que se logren establecer entre estudiantes y entre los estudiantes, docentes, y demás miembros de la comunidad escolar, (Chaux & Ruiz, 2005, pág. 87) esto sin dejar de lado, la responsabilidad que los ciudadanos adquieren dialógicamente con el medio ambiente y su cuidado².

De ahí la necesidad de abordar las formas como se asumen las situaciones de conflicto escolar a través de acciones cotidianas estrechamente relacionadas al trabajo académico. En esta vía el Estado y otras entidades del orden público- privado, han consolidado una serie de propuestas pedagógicas para las Instituciones Educativas (IE) basados en principios que fomenten la formación ciudadana y la EP. Así también, las competencias ciudadanas y la propuesta de Cátedra de paz, al estar vinculadas al currículo, reconocen la importancia de preparar a los estudiantes para afrontar las situaciones problemáticas de la convivencia ciudadana en general.

² En la investigación, la responsabilidad ciudadana con el medio ambiente, está muy relacionada con la construcción de competencias de cuidado y autocuidado, pues no se cuida solamente del otro ciudadano, sino también del contexto, el cual incluye el medio ambiente.

El conflicto en el contexto escolar hace parte de las dinámicas cotidianas, ello se expresa, por ejemplo, en la dificultad que tienen los estudiantes al momento de organizar grupos de trabajo. Según revela la observación de los grados quintos (especialmente el 503), sobresale la dificultad de que los grupos sean integrados por niños y niñas, la tendencia es que rijan un sólo género. Es así que, al momento de conformar los grupos, existe una predisposición negativa de los equipos de trabajo mixtos, generando en muchas ocasiones, ejercicios de exclusión, que determinan acciones violentas del tipo estructural que son la base de las formas de violencia social y familiar y se replican en el contexto escolar como acciones de violencia directa, por ejemplo, por ser de “X” género, no puede hacer parte del colectivo; adicionalmente, se nota cierta resistencia a vincular intereses disímiles o incluso estudiantes que no coinciden con los gustos de quienes lideran la actividad. Es más, cuando se propone organizar aleatoriamente los grupos, surge inmediatamente el rechazo a la iniciativa (ver bitácora JM.11).

En otras ocasiones, el desarrollo de actividades extracurriculares como el descanso o los desplazamientos fuera del aula son ideales, ya que en la ausencia de control por parte de la autoridad vigilante (los docentes), los conflictos se ven transformados en acciones de violencia tanto verbal como física. Es una tendencia que toda situación conflictiva del orden organizacional, fomenta acciones de violencia, por lo cual los maestros deben intervenir para mediarlos.

Como pueden ilustrarlo las situaciones mencionadas, y por básicas que parezcan las observaciones, la escuela es el contexto ideal si se quiere formar a los estudiantes para convivir pacíficamente en sociedad, ya que es el contexto donde confluyen diferencias sociales en espacios comunes y cercanos.

A pesar de que en años anteriores, el colegio General Santander IED ha implementado la FC y la EP a través del ejercicio pedagógico de asignaturas específicas como ciencias sociales y afines, la ejecución de proyectos transversales –como el de democracia, sexualidad o de educación ambiental– y actividades pedagógicas del carácter extracurricular; estas se limitan a responder a las políticas emergentes del momento como el post- conflicto o a partir del aumento de situaciones de violencia escolar y de convivencia en el aula y fuera de ella.

Proyectos extracurriculares como “Félix y Susana”, de la compañía de seguros *Sura*; y “Hermes”, de la *Cámara y comercio de Bogotá*, acertadamente proponen ejercitar el manejo de emociones, la mediación del conflicto, la práctica de valores u otras competencias ciudadanas para promover la sana convivencia escolar tal como Xesús Jares, Enrique Chauv y Alexander Ruiz proponen en sus trabajos. Sin embargo, estos proyectos transversales no son cotidianos, motivo por el cual puede que los resultados relacionados a la solución de la problemática, sean limitados y poco trascendentales como lo indica la percepción de convivencia escolar de autoevaluaciones institucionales previas.

Es por ello que nos proponemos abordar la problemática a través de una alternativa más cercana a la labor académica, estructurada desde el plan de estudios, que promueva la FC y la EP como opción principal para fomentar la sana convivencia.

1.2. El enfoque negativo del conflicto y las ventajas del enfoque positivo del conflicto

Xesús Jares considera que el conflicto, desde el *enfoque negativo* es “sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como algo que es necesario corregir y sobre todo evitar” (Jares, 2012, pág. 134). Bajo esta afirmación es que muchas de las acciones escolares para la sana convivencia consideran necesario erradicar el conflicto. Es por ello que encontramos en los manuales de convivencia de las IE, acciones que van orientadas hacia la justicia restaurativa, pero que son impuestas al estudiante de forma punitiva. Inclusive, según el tipo de falta cometida, siguen apareciendo en estos documentos acciones como la sanción excluyente de la cancelación de la matrícula. Otros casos de faltas a la convivencia que son tipificados de forma leve o moderada riñen entre lo pedagógico y la sanción, ya que el estudiante debe desarrollar un ejercicio expositivo sobre las acciones que van en contra de la convivencia y presentarlas a sus compañeros, pedir disculpas sin reflexionar sobre lo ocurrido, o sancionar al estudiante agresor, acciones que los docentes plantean como alternativa para la restauración, siendo el castigo la estrategia para evitar su recurrencia. Otra situación persistente en los conflictos es la prohibición o exclusión de las divergencias que surgen de la interacción con el otro -no se relacione con él, si no se entienden, vaya cada uno por su lado-, creyendo que lo anterior permite eliminar los conflictos.

Esto explicaría la aparente escasa trascendencia que han tenido en la vida escolar las propuestas que abordan los conflictos en la institución hasta el momento. Muestra de ello es afirmar que los aprendizajes en valores de paz y democracia con propuestas extracurriculares o transversales atienden a las particularidades convivenciales emergentes del momento y permiten subsanar parcialmente o punitivamente las acciones de violencia, dando por sentado el éxito de la propuesta, lo cual hace que la institución y los maestros evadan su directa responsabilidad en la construcción de escenarios y prácticas para la convivencia de forma continua, sistemática y cotidiana. Según Jares, *el enfoque positivo del conflicto* es mucho más aterrizado a la realidad, puesto que define las situaciones conflictivas como un elemento imprescindible de las relaciones sociales y una oportunidad para el abordaje académico en el contexto escolar. Es por ello que el objetivo principal de esta investigación está orientado a establecer los puntos de referencia que relacionan entre el desarrollo de un plan de estudios y los procesos que implican solucionar situaciones de conflicto haciendo de estos, el principal argumento de práctica de saberes y competencias ciudadanas mitigando la violencia escolar.

Con lo anterior podemos reafirmar la hipótesis principal que motiva la investigación: hacer del conflicto un fundamento orientador de la labor educativa permite que los involucrados en los procesos académicos asuman una **actitud activa** frente a las acciones que propician la FC y la EP.

Para llegar allí, esta investigación parte de repensar los alcances y limitaciones de lo que como IE hemos hecho para cumplir con las directrices del MEN respecto a la EP y la FC. Como lo ha permitido ver el respaldo teórico del que nos hemos servido, es imperativo abandonar la **actitud pasiva** y el **enfoque negativo** frente a los conflictos. Con ello se pretende hacer del conjunto de las actividades educativas un escenario idóneo para el reconocimiento de los obstáculos más cotidianos que se interponen. De esta forma es posible brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para la resolución pacífica de conflictos, haciendo de los conflictos una condición deseable y óptima sin descuidar los procesos que atañen lo teórico y conceptual del proceso de enseñanza en las diferentes áreas del plan de estudios.

1.3.La necesidad de transversalizar la formación ciudadana y la EP

En palabras de la máxima autoridad educativa, la FC debe ser “una responsabilidad compartida que atraviesa todas las áreas e instancias de la institución escolar y toda la comunidad educativa” (MEN, 2004, pág. 10), en virtud se justifica la pregunta sobre cuáles son la pregunta por cuáles son los alcances y limitaciones del enfoque de EpC como estrategia de transversalidad de la FC y la EP implementada en el plan de estudios de todas las asignaturas del grado quinto del colegio General Santander durante el año escolar 2022 en cuanto a la mediación asertiva de conflictos. La posible respuesta a ese interrogante puede proponerse: hacer del trabajo académico orientado al abordaje del conflicto una estrategia pedagógica cotidiana que, de forma interdisciplinar, aborde las temáticas de las diferentes áreas, siendo esta la vía idónea para llevar a la práctica las competencias ciudadanas que sirven de fundamento de la EP. Para ello, esta investigación retoma del currículo institucional del Colegio General Santander IED el enfoque de la EpC como base fundamental para diseñar el plan de estudios y la planeación docente dirigida al grado quinto que transversalice las categorías y permita visibilizar las herramientas que medien los conflictos que se presentan cotidianamente en la institución educativa.

El enfoque de EpC articulado al modelo socio-crítico de la EP se ve reflejado en la práctica de los conocimientos de cada asignatura con relaciona a las formas de intervenir situaciones conflictivas reales e hipotéticas por parte de los estudiantes, propiciando espacios donde la principal cuestión a resolver sea cómo las “actuales estructuras sociales [resuelven los conflictos] de forma *no violenta*” (Jares, 2012, págs. 153-154). De este modo, es posible que los estudiantes establezcan alternativas pacíficas para resolver las situaciones conflictivas en el contexto escolar, antes de experimentar en el ámbito real. Así las cosas, en un caso de convivencia posterior a la intervención, se espera que estas acciones pedagógicas motiven la autonomía en la resolución de conflictos por parte de los estudiantes, relegando la mediación de los docentes a un estado mínimo.

Con lo anterior, una investigación de este talante prioriza la participación de los estudiantes en los procesos formativos que sobrepasan lo académico y sirve de insumo para proyectar posibles mediaciones de situaciones conflictivas. Esto se alcanza en la medida en

que los docentes aprovechan ejercicios que hacen parte del cotidiano de la clase y la interacción con el otro, para que sean los estudiantes quienes motiven la comunicación asertiva en cada intervención, el respeto por la opinión y la diferencia del otro, la interacción con el medio³, el fomento de habilidades de liderazgo y autonomía, el cumplimiento de objetivos colectivos y el autocontrol de emociones que fomenten la empatía. De esta manera es evidente que todo ejercicio académico, sin importar el área de conocimiento, puede aportar a la FC y la EP.

Este trabajo propone una reforma de los planes de estudios del grado quinto del colegio General Santander IED, a través de una implementación progresiva y constante de políticas públicas como la Cátedra de paz, la formación de competencias ciudadanas⁴, la ley 1620 sobre convivencia escolar y las recientes propuestas sobre justicia restaurativa que hace el *Informe de la comisión de la verdad* como la justicia restaurativa. De este modo, el plan de estudios estará articulando las anteriores propuestas tanto en los ejercicios académicos, como aquellos que hacen parte del desarrollo escolar cotidiano. El proceso de sistematización a realizar a través del marco metodológico, buscará analizar las comprensiones que surjan del desarrollo del plan de estudios y las acciones prácticas de convivencia que motiven la construcción de una ciudadanía que se verán en el relacionamiento con los demás por parte de los estudiantes en diferentes espacios del entorno escolar.

Por último, el proceso de valoración continua de los alcances del enfoque de EpC en la transversalización de los procesos de FC y de la EP⁵ a través de la práctica cotidiana de las situaciones de conflicto escolar desde el desarrollo del plan de estudio se distribuirá en dos fases: la primera que se aborda a través de algunos instrumentos del IAP como las

³ Entendido desde el ámbito social como el encuentro de las diferencias individuales de cada miembro con relación al género, la cultura, la edad, entre otras; y desde el ámbito contextual entendida como los grupos extraescolares que integran y su relación individual con el medio ambiente.

⁴ Entendidas como el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. (Estándares básicos de competencias ciudadanas, Guía n°6. 2004, p8)

⁵ Estos alcances serán medidos a partir de los resultados obtenidos de la matriz de evaluación, planteada por el docente investigador a partir de los estándares de competencias ciudadanas del MEN (2004) y regida por el decreto 1290 del 2012 que establece la escala de valoración cualitativa nacional. Estos estándares han sido adaptados para responder a los niveles de desarrollo de los estudiantes en cada una de las competencias trabajadas a través de una matriz de evaluación.

observaciones participantes y no participantes, las encuestas, las entrevistas y los TPE que nos acercan a la consolidación de acuerdos y conclusiones de los aprendizajes y, la segunda que autoevalúa el proceso a través de la matriz de evaluación a partir del análisis acciones que visibilizan el desarrollo de competencias ciudadanas.

Esta investigación fue realizada con estudiantes del grado quinto durante el año escolar 2022, del colegio General Santander correspondiente al ciclo 3⁶, que está conformado por 89 estudiantes en edades entre los 9 y 13 años, 46 niños y 33 niñas.

2. Enfoques teóricos y pedagógicos de la propuesta.

A continuación, presentaré los postulados teóricos y pedagógicos que permitieron consolidar la propuesta de intervención en el plan de estudios del colegio General Santander para el grado quinto durante el año 2022. Así mismo, iré enunciando los enfoques teóricos que transversalizan la FC y la EP vinculados a los conceptos académicos para el grado quinto⁷ que abordan ejercicios empíricos de conflictos emergentes en diferentes contextos, sobre los cuales se pretende formar ciudadanía y construir ambientes de paz. El objetivo de este capítulo será presentar la primera fase de la intervención en tanto se refiere a la planeación de las clases y sus respectivos momentos basados en el enfoque de EpC.

2.1. Enfoque de la Enseñanza para la comprensión (EpC)

El enfoque de Enseñanza para la Comprensión (EpC), adoptado por la institución y en la presente investigación como estrategia para la planeación y transversalización de los conceptos, es la hoja de ruta con la cual abordamos la mediación de conflicto escolar. De la mano con el modelo socio-crítico de la EP (Jares, 2012, pág. 153), el objetivo aquí es llevar a la práctica los conocimientos de forma transversal al ejercicio de competencias para la FC

⁶ La Secretaría de Educación Distrital (SED), plantea la reorganización escolar a partir de ciclos de formación. Estos ciclos categorizan la población escolar y la organiza a partir de criterios como: su desarrollo cognitivo, físico, creativo y socioafectivo. Para el ciclo 3, la SED incluye los grados: quinto, sexto y séptimo, y plantea los ejes de desarrollo del currículo para la indagación y la experimentación. (SED, 2011)

⁷ Los conceptos académicos estipulados para grado quinto, son definidos por el MEN a través de la política pública de los Derechos Básicos de Aprendizaje que surgen de la interpretación de los Estándares básicos por competencias (MEN, 2006)

y la EP. Con esto, los desempeños de comprensión estarán ligados a las capacidades de mediación asertiva de los conflictos.

David Perkins y Tina Blythe reconocen el enfoque EpC desde la mirada del docente como “un esfuerzo dedicado a que los estudiantes le presten una mayor atención a las disciplinas académicas que están aprendiendo, estableciendo relaciones entre su vida y esas disciplinas” (Perkins & Blythe, 1994, pág. 1). El enfoque de EpC implica reflexionar sobre la labor docente, de hecho, esta acción cotidiana, tiene el objetivo de definir los límites del ejercicio pedagógico, la reformulación de los métodos de enseñanza y el desarrollo de prácticas que respondan a los intereses y necesidades del conjunto de la comunidad escolar.

Esta caracterización nos permite entender que, aunque otros enfoques de aprendizaje adoptados por las IE del país han arrojado aceptables resultados en el desarrollo académico y el proceso de enseñanza-aprendizaje⁸, muchos tienden a priorizar la acumulación de información, alejándose de la práctica de los conocimientos o de su intervención en situaciones reales tal como este enfoque propone para alcanzar la comprensión, pues el conocimiento cuando se hace personal, se reflexiona y toma significado (Blythe, 2002, págs. 41-42). Es aquí donde la EpC se revela como un enfoque adecuado para los procesos de FC y la EP, pues pretende llevar a la práctica los conocimientos a las problemáticas sociales.

Es por lo anterior que fomentar las competencias ciudadanas en propuestas académicas transversales a la cotidianidad escolar a través de un sistema complejo de “actividades educativas (por ejemplo, lo que cabe dentro del ‘currículo oculto’ y las rutinas escolares)” (Tobón, 2004, pág. 13) permite alcanzar el desarrollo de aprendizajes en ámbitos personales, culturales y socio-laborales, con el objetivo de autorrealizarnos “de la mejor

⁸ Entre el 2016 y el 2021, los resultados de las pruebas “Saber 11”, realizadas por el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) para los calendarios A y B, se han mantenido en un promedio global de aprobación alto (315.24 de 500 puntos posibles) demostrando que el desarrollo de competencias en las asignaturas básicas, basados en los modelos de enseñanza actuales, permite alcanzar resultados aceptables. Sin embargo, la competencia ciudadana (componente de sociales y ciudadanas), evaluadas por el ICFES para conocer las habilidades que los estudiantes alcanzaron en los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales, o asociadas a las problemáticas de la realidad social, durante el mismo periodo en promedio está en 279.1 (Icfes). Esto demuestra que tales modelos, tanto de enseñanza como de evaluación, requieren de un análisis profundo y de la implementación de otras estrategias alternativas que permitan obtener mejores resultados (ya sea en la práctica pedagógica o en la evaluación).

manera posible y para convivir de manera pacífica y solidaria todos con todos” (Tobón, 2004, pág. 13). Esto podría significar el aprendizaje de la ciudadanía y de los ejercicios que promueven la paz, como una condición necesaria en el desarrollo de la convivencia pacífica del entorno social de una forma más efectiva y menos punitiva, acercándola a la naturaleza académica de la escuela y superando las barreras de la concepción tradicional del aprendizaje como acumulación de información, resulta fundamental adherir al proceso la acción de dar significado a lo aprendido haciéndolo práctico y cotidiano.

En síntesis, alcanzar la comprensión desde una perspectiva como esta permite establecer las formas en las que los aprendizajes se llevan al contexto real, promoviendo en el individuo una particular manera (competencia emocional) de ser ciudadano, evidente en sus prácticas habituales (competencias cognitiva, emocional, comunicativa e integradora) y que supongan los aprendizajes adquiridos (competencia cognitiva) (Chaux & Ruiz, 2005)⁹ a situaciones reales de conflicto.

Un ejemplo de que la comprensión va más allá de la adquisición de saberes puede observarse en la propuesta de abordar el concepto de los informes periodísticos como recursos para la asimilación del *texto informativo* dentro de las tipologías textuales. Esta temática se puede desarrollar proponiendo al estudiante, en compañía de sus compañeros, planear y presentar un noticiero escolar¹⁰. Para ello, el colectivo verá necesario investigar qué es un informe periodístico y cómo elaborarlo. Incluso, si la noticia presentada por los estudiantes trata de una situación de violencia real que ocurra en el contexto social inmediato (su barrio, su ciudad, su país, el mundo) éstos se verían en la necesidad de investigar los hechos, comprender las causas, identificar a los involucrados, las consecuencias y las posibles soluciones a los hechos. Todo lo cual ejercita la empatía y el sentido de pertenencia a un grupo social, que aparentemente no estarían relacionados con un “informe periodístico”,

⁹ Para esta investigación se relacionan los postulados de Sergio Tobón sobre las competencias ciudadanas y su equivalencia en lo que él denomina *mentefacto conceptual de los saberes*, así: el *saber ser* corresponde al componente emocional; el *saber conocer* se relaciona con lo cognitivo, mientras el *saber hacer* se identifica con los componentes comunicativo e integrador (Tobón pp. 193-195).

¹⁰ Actividad correspondiente al plan de estudios de grado quinto 2022 del área de Lengua Castellana. La propuesta fue realizada por el docente, pero la actividad fue realizada enteramente por los estudiantes.

pero que, en últimas, evidencia el énfasis socio-crítico y de integración de competencias ciudadanas que pretende toda actividad escolar.

Además de fomentar el autoaprendizaje, actividades como esta motivan el desarrollo de valores como el liderazgo, el diálogo con el otro, la escucha activa, el respeto a la diferencia, la autonomía etc., primordiales en la FC y la EP¹¹. Es más, este tipo de prácticas buscan relacionar el desarrollo de habilidades asociadas a la competencia comunicativa con lo emocional, por lo que resultan indispensables para el manejo adecuado de las emociones ya que, por ejemplo, suponen negociación e inclusive en el mejor de los casos, aceptar las ideas del otro, aunque sean contrarias a las propias.

En el colegio General Santander, el enfoque de EpC orienta la programación y el plan de estudios¹² a través de los siguientes componentes: (1) los hilos conductores o meta abarcadora, (2) las metas de comprensión, (3) los tópicos generadores o tópicos generativos, (4) los desempeños de comprensión y (5) la valoración continua. La articulación de estos componentes permite vislumbrar la permeabilidad entre los intereses de profesores y estudiantes en relación con un todo constituido por una problemática, no sólo de conocimiento, sino principalmente de paz, convivencia y FC, lo que reforzaría el ideal de un marco pedagógico orientado hacia las competencias.

(1) Hilos conductores o meta abarcadora: Son aquellas preguntas planteadas por los docentes y los estudiantes que a largo plazo serán respondidas a partir de los conceptos trabajados durante las clases. En el ejercicio de la práctica pedagógica, responder la pregunta planteada inicialmente no debe entenderse simplemente como que los estudiantes alcanzaron la comprensión, sino que, a partir de allí tendrán lugar otras preguntas que se irán respondiendo en el transcurrir de la

¹¹ Actividad desarrollada durante el primer periodo académico. La propuesta nace de los intereses por transversalizar los conocimientos de las diferentes áreas. Los estudiantes generaron espacios de participación autónoma y lideraron muchos de ellos con el fin de alcanzar el objetivo (Evidencia registrada en la bitácora J.M.11).

¹² El plan de estudios y la programación son documentos que recopilan las labores académicas relacionadas a los derechos básicos de aprendizaje del MEN (DBA), los estándares de competencias de las diferentes áreas, los intereses de aprendizajes de los docentes y los estudiantes los procesos de evaluación y las actividades cotidianas del quehacer escolar.

construcción del conocimiento, afianzando aún más el aprendizaje y la comprensión. Para abordar el conflicto escolar, las preguntas del hilo conductor nacen de una necesidad identificada en la autoevaluación institucional donde padres de familia, estudiantes y docentes enunciamos que la convivencia escolar requiere de una intervención¹³, esto con el fin de que las situaciones conflictivas escolares identificadas no escalen a manifestaciones violentas que tengan algún grado de recurrencia. Al respecto, surgen las preguntas que conforman los hilos conductores de esta planeación: ¿Cómo asumo los conflictos de forma asertiva en mi contexto escolar? ¿Cuál es la importancia de la mediación de conflicto para la construcción de entornos de paz? ¿Cómo aplico la mediación de conflicto y el manejo de emociones a la construcción de ciudadanía? A partir de cuestiones como estas, se definieron las metas de comprensión, las cuales serán fundamentales en el trabajo diferenciado de las áreas del plan de estudios y sus aportes en la consecución del objetivo.

(2) Metas de comprensión: son el objetivo final sobre el cual se pretende abordar los aprendizajes de los tópicos generativos. No se abarcan necesariamente todas las metas, puesto que el proceso es el camino de exploración donde no todos los estudiantes las alcanzarán, pero sí se aproximarán a ellas. Con base en lo anterior, las metas de comprensión son el camino trazado, donde la interacción entre el docente y sus estudiantes, pueden hacer un alto en el proceso, analizar los alcances y las dificultades que se presentan durante la experiencia y transformar la práctica. Para abordar el conflicto escolar, los docentes planteamos a manera de meta de comprensión «Promover la sana convivencia escolar a través de la mediación asertiva de conflictos, la formación de valores ciudadanos de liderazgo y autonomía, el respeto a la diferencia y la empatía» entendiendo que el objetivo final de todo el proceso estará medido a partir de las acciones que los estudiantes apliquen en la resolución pacífica de las situaciones de conflicto. Para ello,

¹³ Los diferentes criterios están estipulados en la Guía 34 del MEN la cual orienta las pautas para el mejoramiento institucional de las IE a nivel nacional. Así mismo, es deber de la institución año a año, realizar el proceso de autoevaluación institucional con todos los miembros de la comunidad educativa.

conceptos como la paz, la mediación de conflictos, las competencias ciudadanas y la justicia restaurativa primarán en el proceso y serán el horizonte sobre el cual podremos medir el índice de percepción de sana convivencia escolar.

(3) *Tópicos Generadores o Tópicos Generativos:* Como lo definen las profesoras María Barrera y Patricia León, es el componente que representa los conceptos, ideas o eventos centrales sobre los cuales los estudiantes desarrollan la comprensión y permite relacionar las diferentes disciplinas a través de conexiones que aportan a la consecución de la meta de comprensión (Barrera & León, 2014, págs. 29-30). Estos se vinculan estrechamente al desarrollo de desempeños de comprensión que ayuden a los estudiantes a evidenciar la importancia del conocimiento para la vida, las decisiones, la creatividad y el proyecto de vida. A partir de los tópicos generativos, el docente relaciona los conceptos del área de estudio con la idea central de las metas de comprensión y la meta abarcadora para posteriormente, presentarla a los estudiantes a través de ejemplos de análisis de diferentes problemáticas. Son estos últimos quienes proponen alternativas para implementar el aprendizaje en una situación hipotética o real del entorno inmediato.

Los tópicos generativos propuestos para la atención a la problemática de la violencia y el conflicto escolar son: La mediación de conflicto, el manejo de emociones, el respeto a la diferencia, el liderazgo y la autonomía. El objetivo final de estos tópicos generativos o tópicos generadores, es hacer el conflicto y la violencia, una situación cotidiana de abordaje conceptual, práctico e investigativo, que motiva la conciencia y la reflexión para que sean abordados asertivamente.

(4) *Desempeños de comprensión:* Son las actividades propuestas por el docente en acuerdo con los estudiantes con el fin analizar las comprensiones alcanzadas a través del proceso de aprendizaje. Los desempeños son catalogados como acciones de desarrollo donde el estudiante contará con la oportunidad de intervenir sobre una situación problemática real o hipotética. De esta forma, el conocimiento será la prioridad para la reflexión sobre la aplicabilidad del

concepto en situaciones reales por parte de los estudiantes, así como la transformación tanto del plan de trabajo por parte del docente, como de la función del conocimiento en la búsqueda de soluciones a problemáticas (desde el ideal de construir nuevos conceptos a partir de las perspectivas y las necesidades del estudiante. Estos desempeños son catalogados como las evidencias que el estudiante construye en el proceso de aprendizaje en cada área del plan de estudios. La evaluación de estos desempeños es reconocida desde la visión de los estudiantes con relación a su propio proceso de aprendizaje (autoevaluación a través de una matriz de evaluación planteada para la propuesta), las observaciones realizadas por los docentes y los estudiantes sobre las interacciones cotidianas con el otro y en los índices de percepción de convivencia escolar que se medirán a partir de la autoevaluación institucional al finalizar el año escolar.

Para esta investigación, los desempeños de comprensión fueron uno de los componentes de mayor reflexión por parte de los docentes investigadores debido a que evidenciamos en observaciones previas y en el análisis de la autoevaluación institucional del año 2021, múltiples necesidades en la implementación de las políticas públicas las cuales no responden coherentemente a las insuficiencias de formación de los estudiantes y, así mismo, al desarrollo de competencias ciudadanas transversales en todas las áreas del plan de estudios. Estos desempeños están planteados con el objetivo de aportar valores necesarios para que los estudiantes logren mediar asertivamente los conflictos del ámbito escolar durante el transcurso del año.

Los desempeños están establecidos en el plan de estudios así: el desempeño cognitivo, el cual se centra en el reconocimiento del concepto a abordar durante el período, el desempeño procedimental el cual visibiliza la aplicabilidad del concepto en una actividad propuesta para la clase en situaciones hipotéticas o reales y, el desempeño actitudinal, el cual enuncia los alcances de los estudiantes con relación a la aplicabilidad del conocimiento en el contexto escolar. El desempeño actitudinal es fundamental, pues pone en contexto el concepto y la

práctica en la solución de problemáticas, asumiendo una postura *socio-crítica* con relación a su entorno.

Un ejemplo de estos desempeños relacionados a la problemática es: “identifica y utiliza los números fraccionarios y decimales, y sus operaciones básicas en situaciones sociales” (desempeño cognitivo de matemáticas [segundo periodo]: números fraccionarios- plan de estudios quinto 2022); donde relaciona el concepto de los números quebrados como la repartición en partes iguales de una unidad. La acción que conlleva la igualdad en el contexto social desde la repartición (procedimental: para que usamos los números fraccionarios en el análisis de situaciones relacionadas al derecho del ciudadano y el acceso al mismo) y comprender que repartir en partes iguales, puede promover la igualdad en ciertos contextos sociales (actitudinal: promover la idea que la equidad y la igualdad son condiciones sociales y derechos ciudadanos adquiridos, por tanto son también responsabilidad de cada uno de los integrantes de la sociedad cuidar de su garantía. Si existe equidad e igualdad, podemos construir paz. Como podemos evidenciar, cada desempeño le apuesta en primera medida a la comprensión del concepto matemático, pero de este se desprende un proceso reflexivo y crítico que promueve acciones de igualdad como derecho fundamental del ciudadano.

(5) Valoración continua: es el proceso mediante el cual docentes y estudiantes analizan y reflexionan sobre las experiencias desarrolladas durante el ejercicio pedagógico. Ésta enfrenta los alcances y limitaciones de los procesos de enseñanza- aprendizaje en cada una de las áreas para posteriormente plantear las alternativas que permitan transformar prácticas fallidas y fortalecer aquellas que fueron exitosas. Con la valoración continua se busca en primera medida, hacer un balance de los avances del proceso, evaluando el desarrollo de las competencias a través de la práctica en el contexto y, posteriormente, replantear la definición de la comprensión como el nexo de organización (ciclos de retroalimentación) y

coherencia (Barrera & León, 2014, pág. 31) entre los procesos académicos y las respuestas a las problemáticas cotidianas que se quieren abordar.

Los procesos de valoración continua para la atención a la problemática del conflicto escolar pretenden vincular los postulados de autores como Xesús Jares, Alexander Ruiz y Enrique Chaux, e inclusive el propio MEN, quienes reconocen que las situaciones de conflicto permean todos los contextos que integran los estudiantes y de estos se desprenden acciones que motiven la formación de valores ciudadanos y la construcción de paz. Este proceso requiere de la intervención de la comunidad escolar y la constante retroalimentación que motivan la reflexión de los logros y las dificultades presentadas por parte de los estudiantes.

Este proceso no se debe evaluar al finalizar el año escolar exclusivamente, por el contrario, la evaluación de las competencias desarrolladas para afrontar el conflicto, deben hacer parte de la construcción de una postura socio-critica que los estudiantes desarrollen cotidianamente en toda situación conflictiva, ya que a partir de esa postura, las decisiones asumidas por los estudiantes pueden responder a las competencias ciudadanas necesarias en los procesos de mediación de conflictos que requieren de imparcialidad.

Posterior a la estructuración del plan de estudios, cada docente elabora su planeación individual de clases. Teniendo en cuenta el enfoque de EpC. El colegio General Santander IED, diseñó el formato institucional de *secuencias didácticas* que establece, clase por clase, los cronogramas de las diferentes actividades a realizar con los estudiantes. Estas están orientadas a la transversalización de los diferentes conceptos de cada asignatura y todas responden al objetivo estipulado en el tópico generativo: la mediación del conflicto escolar.

Las *secuencias didácticas* se van transformando progresivamente para responder, en primera medida, a las particularidades de aprendizaje de los estudiantes y, posteriormente, al perfeccionamiento y la socialización de metodologías didácticas, cuyas estrategias implementadas resultan ser significativas en la experiencia. El proceso de planeación por secuencias didácticas es cíclico, ya que, posterior a la implementación, se requiere de una reflexión de las experiencias y una evaluación que permita establecer los alcances y

debilidades de la propuesta. Para ello, el docente asume una postura *socio-crítica* que le permita establecer los puntos de partida para obtener mejores resultados y una **actitud de escucha activa**, a partir de la cual admita los aportes de los estudiantes frente a los intereses, las motivaciones y las problemáticas, haciendo de la clase y sus momentos un ejercicio cooperativo, tal como lo motiva la EP, la FC y la IAP.

2.2. Enfoques y modelos de la Educación para la Paz (EP)

La EP en el contexto colombiano surge de los procesos de negociación que en los años 80 tuvieron lugar entre el Estado y las organizaciones guerrilleras, y más recientemente con la guerrilla de las FARC. Estos procesos de paz fueron la oportunidad de reconocer que el conflicto armado en Colombia podía culminar en alternativas que permitieran buscar acciones colectivas para la defensa de los derechos e igualdades de todos los ciudadanos y la estructuración de políticas públicas que permean todos los contextos sociales, haciendo posible la transición de “una cultura de violencia [a] una cultura de paz” (Vargas, Pertuz, & Prada, 2020, pág. 18). La escuela no fue la excepción. En el marco de este proceso, se crea la cátedra para la paz, a través de la ley 1732 del 2014, la cual en su parágrafo 2 define que: “tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (Ley 1732 del 2014, artículo 1, parágrafo 2).

El reconocimiento del papel que desempeña la escuela en la manera en que la sociedad enfrenta sus conflictos, más o menos violentos, se remonta al surgimiento de instituciones como la Organización de Naciones Unidas (ONU)¹⁴ y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH)¹⁵ que, en

¹⁴ La ONU fue creada oficialmente el 24 de octubre de 1945 en San Francisco (EEUU) como respuesta al clamor de los países signatarios quienes, al momento de finalizar la segunda guerra mundial, querían paz. Hoy en día, sus funciones están ligadas a las intermediaciones en procesos de conflicto a nivel mundial, la atención a situaciones relacionadas al cumplimiento de los DDHH y al liderazgo de acciones en contra del calentamiento global (ONU, 2023)

¹⁵ La oficina del alto comisionado para los derechos humanos integra al funcionario de la ONU encargado de hacer seguimiento a las situaciones relacionadas con los derechos humanos a nivel mundial. La OACNUDH

respuesta a acontecimientos como la *Segunda guerra mundial*, vieron la necesidad de incluir al conjunto de población civil en la reparación del tejido social. Con esta extensión de la responsabilidad a otras esferas sociales se pretende hacerlas partícipes de los derechos humanos y la formación en valores para la paz en busca de la transformación hacia una “cultura de la paz”. Acciones como estas permiten modificar la concepción social que se tiene del conflicto como algo *negativo*, haciendo de este una oportunidad para asumir los diferentes choques de intereses como alternativas para la eliminación de la violencia a través de la mediación y la paz (Arboleda, Herrera, & Prada Ramírez, 2017, pág. 18).

La Cátedra para la paz es adoptada por las IE en relación con los ámbitos históricos, culturales, sociales y demográficos y, en muchas ocasiones, como una asignatura complementaria del plan de estudios o como parte del proyecto transversal de Democracia y Derechos Humanos. Sin embargo, durante la reflexión de los resultados de la implementación, se plantea la necesidad de concretar los ideales de la política pública (que a pesar de que se muestran convenientes, su implementación sigue siendo extracurricular, motivo por el cuales, los resultados pueden ser insuficientes) y la implementación de la misma, se debe adaptar a las necesidades, intereses y problemáticas del contexto escolar¹⁶. Para ello, se integra al plan de estudios, la Cátedra para la paz orientada a las problemáticas convivenciales de nuestra institución y transversal a todas las áreas del conocimiento.

A tono con esta alternativa, Xesús Jares concibe la EP en función de la escuela para los niños y la humanidad, la defensa de sus derechos y la función social que esta cumple en la concepción y transformación de nuevos métodos que inducen a la revisión profunda del currículo. Para ello, retomo dos enfoques fundamentales para la estructuración de la EP: el *psicologicista* y el *sociopedagógico*.

fue establecida mediante la Resolución de la Asamblea General 48/141 de 1994, tras la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena de 1993 y su sede se ubica en la ciudad de Ginebra, Suiza. En Colombia, la OACNUDH ha participado y hecho seguimiento en los procesos de paz, restablecimiento de derechos de los actores involucrados en situaciones de violencia interna, la intermediación en los procesos de esclarecimiento de acciones de violencia en la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y la creación de la Cátedra de paz para las IE.

¹⁶ A este respecto es fundamental distinguir entre la implementación de la Cátedra para la paz en contextos rurales y urbanos. Inclusive, al interior de los contextos urbanos, resultan considerablemente distinta dicha implementación en los barrios, las localidades, las comunas, etc., pues las concepciones de violencia varían según el entorno.

El *enfoque psicologicista* busca “canalizar el instinto luchador en lugar de reprimirlo o negar al niño la posibilidad de conocer objetiva y críticamente las situaciones sociales de lucha y violencia”, es decir, que la violencia pueda transformarse en alternativas de aprendizaje que permitan abordar las situaciones conflictivas. Pierre Bovet (Jares, 2012, pág. 50) propone una serie de acciones educativas para evitar que la lucha individual se convierta en un fenómeno de violencia colectiva, a saber: la educación moral, la educación militar y la educación pacifista. La educación moral desvía las formas peligrosas del instinto luchador a través del juego, el deporte, el servicio cívico y de la moral, haciendo de las confrontaciones un espacio de solidaridad y cooperación. Por su parte, la educación militar suele sustituir a la educación cívica en las culturas de guerra, con lo que se privilegiaría el actuar en defensa propia sobre otras instancias de cooperación; de allí la naturaleza paradójica de una concepción semejante: “quieres paz, prepárate para la guerra”. Por último, la educación pacifista, a diferencia de las otras dos, prepara a la sociedad futura y realiza habitualmente los tres métodos de atención a las acciones de conflicto: el de agotamiento, que silencia y niega a los conflictos; el método del trastorno, que es una opción antimilitarista; y la derivación, que incluye un programa de educación política democrática según el cual la soberanía del pueblo es el mejor método de educación pacífica en la medida en la que se propician espacios de debate para el agotamiento (silencio o negociación de los conflictos), trastorno (educación antimilitarista) y derivación como método de educación política democrática (Jares, 2012, pág. 51). De esto retomo la importancia de reconocer la paz como una construcción solidaria y cooperativa que pretende superar las “culturas de guerra” y hacer del aprendizaje una acción colectiva que fomenta la paz.

El *enfoque sociopedagógico* presentado por Jares citando a John Dewey pretende abordar la EP desde la formación de una sociedad democrática avanzada, dando a los maestros la función de transmitir una preocupación **crítica y creativa** de los problemas sociales para abordarlos de forma colectiva. Siendo así, la EP pretende que se superen las barreras de la desigualdad social y se motiven espacios para el cooperativismo, es decir, “lo que une a la gente” (Jares, 2012, págs. 51-52).

Una estrategia muy útil y coherente con la transversalidad de la EP es el análisis de los conflictos y la violencia que se viven en determinado contexto relacionado a aspectos históricos del país (Jares, 2012, págs. 46-48). Objetos de estudio como estos, nos invitan a plantear posibles soluciones a los conflictos de nuestro entorno escolar y, a la vez, replicar esos aprendizajes en los contextos individuales de cada uno de los participantes. Dichas estrategias pretenden no repetir los errores del pasado y hacer del contexto de los estudiantes un espacio para el ejercicio de la “cultura de paz”.

Por otro lado, la EP reconoce la importancia de cada una de las actividades planteadas en las diferentes áreas del plan de estudios, para el intercambio de conocimientos que pueden transversalizarse a través de la reflexión y su aplicabilidad en el contexto real. Esto se logra a través de tópicos generativos visibilizados por los distintos miembros de la comunidad educativa. De manera que la EP propicia la interrelación de saberes, como por ejemplo los de los docentes, las experiencias de padres de familia y estudiantes, así como también las vivencias que los estudiantes diariamente comparten en sus interacciones y diálogos.

Este conjunto y cruce de conocimientos permite que el análisis crítico de los contextos sea el punto de partida para reconocer que el conflicto es “un proceso natural, necesario y potencialmente positivo para las personas y grupos sociales [...] es consustancial e inevitable a la existencia humana” (Jares, 2012, pág. 137). Por lo tanto, hacer del conflicto un objeto de estudio acorde a las planeaciones de grado, responde a las lógicas del enfoque de EpC e invita a buscar espacios para la aplicación del conocimiento en pro de la comprensión. A su vez, nos acerca a los planteamientos del modelo socio-crítico de la EP, el cual reconoce las diferencias no sólo como motivadoras de los conflictos, sino también como oportunidades para generar aprendizajes asumiendo una postura y un papel en la resolución pacífica del conflicto.

Entre las debilidades de la implementación de la EP como actividad extracurricular se evidencia cierta actitud pasiva de los docentes debida a su mínima formación e información a la hora de transmitir los saberes tan sólo respondiendo a lo que dice la norma o el proyecto. Fortalece este desfavorable diagnóstico el hecho de que las políticas públicas del MEN reconozcan que la EP tiene relación con acciones pedagógicas de los procesos de

aprendizaje en todas las áreas –como lo manifiesta Jares–, pero en la implementación de, por ejemplo, la educación ambiental (relacionada a la EP, en la lógica de la interacción del sujeto con su medio) se asocia por lo general al trabajo exclusivo del área de las Ciencias Naturales (Jares, 2012, pág. 171).

Una de las críticas más contundentes hechas a la implementación de la EP corresponde a su prevalencia en los currículos ocultos de las IE, ya que terminan poniéndose en práctica principalmente en actividades extracurriculares (Jares, 2012, págs. 47-49), lo cual descuida su inclusión en las demás asignaturas del plan de estudios. Para contrarrestar esta crítica, es necesario plantear el abordaje temático que promueve la formación en valores y ciudadanía de forma transversal al pènsum académico como se hace en esta investigación.

Jares presenta tres modelos de EP que permiten su implementación de forma exitosa en los currículos de las IE, los cuales fueron fundamentales en la intervención: *técnicopositivista*, *hermenéutico-interpretativo* y *socio-crítico*. Sin embargo, el modelo *técnicopositivista* no fue tenido en cuenta al reconocer que los conflictos y la violencia son elementos sociales que deben ser erradicados del contexto asumiendo una postura neutral a la escuela con función netamente cognoscitiva (Jares, 2012, pág. 151). Además, este modelo reconoce la importancia del abordaje académico cognitivo a través de las ciencias sociales, lo que va en contravía con los ideales de esta investigación que reconoce la EP como una condición imprescindible y transversal a todas las áreas del pan de estudios.

Por el contrario, el modelo hermenéutico interpretativo planteado por Jares reconoce las diferencias de las personas y la subjetividad, como elementos que fomentan los conflictos sociales. Para este modelo, se entiende que la paz no es la ausencia de guerra sino la ausencia de todo tipo de violencia, es por ello que los esfuerzos están enfocados a los enfoques cognoscitivos y afectivos. Aunque reconocemos que los conflictos son una oportunidad de abordaje temático para el aprendizaje, este tiene en cuenta aspectos emocionales que intervienen en las relaciones interpersonales. Su relación con la implementación es parcial ya que reconoce la importancia de los procesos comunicativos entre las personas y prioriza las interacciones interpersonales como objeto y medio de aprendizaje, pero se acerca a las condiciones conductuales del modelo de enseñanza tradicional que evade la postura crítica

con relación a las normas y hace del proceso de mediación de conflictos una acción punitiva (Jares, 2012, pág. 152). Sin embargo, es importante resaltar que este modelo [hermenéutico-interpretativo] enaltece el papel de los estudiantes como agentes de aprendizaje y para ello, antepone la promoción de la autonomía en el desarrollo de las actividades a partir de la formación en educación moral¹⁷, idealmente en todas las áreas del plan de estudio.

Por último, Jares define el modelo socio-crítico, como aquel que está basado en la paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, es decir una paz que se construye a través de métodos socio-afectivos que traspasan el umbral del aula de clases. Este modelo busca la transformación de las estructuras violentas y enfatiza en el desarrollo del conflicto como elemento central de la EP. El objetivo del modelo, es luchar contra la violencia directa inmersa en el sistema educativo que se deriva de las condiciones de violencia estructural presentes en los contextos familiares y sociales¹⁸, reconociendo que el currículo puede ser un elemento emancipador, ya que el docente, quien también tiene el papel de investigador, asume una postura didáctica con relación a la implementación del modelo en los procesos de EP.

El modelo socio-crítico permite el análisis de las situaciones reales asociadas al conflicto para finalmente, alcanzar la comprensión y práctica de valores para la paz, promover acciones enfocadas a la mediación de conflicto mitigando los escenarios de violencia y reconocer la paz como un elemento positivo en todos los contextos. Además, plantea desarrollar un nuevo tipo de “cultura para la paz” que permita a las personas desvelar críticamente la realidad para poder situarse en ella y actuar en consecuencia, en la construcción de entornos pacíficos (Jares, 2012, págs. 153-154)

¹⁷Cabe aclarar que Jares relaciona estos procesos formativos a las áreas de la religión a la ética o como una parte integral de las áreas del Ciencias Sociales en un plan de estudios tradicional desconociendo la religión y la ética como una dimensión que afecta a todas las asignaturas del plan de estudios.

¹⁸ Es inevitable hablar de las violencias estructurales presentes en el contexto familiar y social tales como la inequidad, la ausencia del Estado en el cumplimiento de las condiciones que permitan el acceso a derechos básicos como el agua, la alimentación, la educación, la salud, etc., la exclusión, la inequidad de género, entre otras, que no fueron abordadas en esta investigación, pero que se requiere abordar en futuras investigaciones como punto de partida para abordar la violencia escolar.

Este último modelo de la EP fue fundamental durante el proceso de implementación y se vio reflejado durante el desarrollo de las secuencias didácticas. Un ejemplo de ello lo podemos ver en la experiencia del “*noticiero grado quinto*”. En esta actividad fue necesario motivar el diálogo, identificar los liderazgos de los participantes, traer al contexto escolar situaciones presentadas en los noticieros con incidencia social en el momento de la actividad, con el objetivo de propiciar espacios para la creación de juego de roles, la reflexión sobre las consecuencias de este acontecimiento en el contexto nacional e internacional y la identificación de los tipos de violencia abordadas con la noticia. De esta manera los estudiantes asumieron posturas críticas en el planteamiento de posibles soluciones a las situaciones abordadas.

Los enfoques de la EP planteados por Zohanny Arboleda, María Mónica Herrera y María Paula Prada, expertas en la implementación de la EP apoyadas por la Oficina del alto comisionado para la paz en Colombia fueron valiosos para la construcción de actividades de *valoración continua* a través de los TPE. A continuación, presento los acercamientos de estos enfoques de EP con las actividades planteadas en procesos de aprendizaje de la EpC y los TPE que aportan significativamente al ejercicio práctico de la investigación.

El enfoque participativo y de horizontalidad, que enaltece la participación de todos en la construcción de experiencias, fomenta la construcción de cultura de paz a través del diálogo haciendo estos procesos “inclusivos, deliberativos, democráticos”, es decir, que los estudiantes asuman posturas participativas en todo proceso escolar. El enfoque vivencial y experiencial fomenta el aprendizaje en primera persona con relación a la vivencia de experiencias; es a partir de este que se adelantan acciones y reflexiones para el desarrollo emocional con el fin de mitigar la violencia. El enfoque con énfasis en las emociones y la neuroconvivencia, el cual reconoce las emociones como un elemento fundamental que permite transformar comportamientos cotidianos y actitudes propias de una cultura de violencia, reemplazándolas por comportamientos de la “cultura de la paz”, siendo el trabajo emocional en esta investigación, una condición fundamental para la oportuna y asertiva mediación de conflictos. El enfoque con énfasis apreciativo, que pretende el empoderamiento de los recursos sociales con los que cuenta el contexto para alcanzar los objetivos del

colectivo, siendo este el principio fundamental de la investigación, acercar al contexto escolar toda acción de violencia presente en los entornos de los estudiantes, aprovechando los conflictos como objeto de estudio y praxis. El enfoque de la evaluación formativa, el cual extiende sus esfuerzos al análisis de los procesos de aprendizaje y la aplicabilidad dentro del contexto; este se relaciona con la *valoración continua* del enfoque de EpC la cual reconoce la evaluación como una estrategia de retroalimentación constante las experiencias del momento y para la vida. El enfoque artístico y lúdico, que fomenta las capacidades creativas y artísticas de los docentes y las “personas en formación” propende por la realización de los procesos de aprendizaje a través del arte y el juego tal como lo realiza también los TPE, de los que hablaremos más adelante. El enfoque reflexivo, que promueve la reflexión de las situaciones propias de la cotidianidad, de la clase o de sus propias vidas, el cual es muy cercano a la propuesta del modelo *sociocrítico* de la EP. Por último, El enfoque diferencial, el cual reconoce la importancia de la diversidad desde el derecho, desde las particularidades y desde las necesidades de los miembros de la comunidad con el fin de disminuir las brechas de desigualdad del contexto social (Arboleda, Herrera, & Prada Ramírez, 2017, págs. 35-42)

Un ejemplo de transversalidad de los enfoques de la EP a las actividades académicas del grado quinto fue identificar en diálogos informales con los estudiantes, posturas críticas sobre situaciones que se presentan en sus familias, en sus barrios, en los alrededores del colegio, o aquello que legitiman cuando acceden a medios de comunicación, expresando que “[...] ojalá esas acciones de violencia terminen, porque le hacen daño a todos”¹⁹, entre otras actividades que desde el juego, la creatividad, el arte, la postura crítica, el manejo de emociones y el análisis de situaciones del contexto escolar permitieron comparar y reconstruir los aprendizajes relacionados a la paz y la FC.

2.3. Formación ciudadana y competencias ciudadanas.

La FC pretende desarrollar competencias ciudadanas, posturas críticas, democráticas, participativas y empáticas en los estudiantes. Estas se relacionan con la cotidianidad de la

¹⁹ Comentario de (L), una estudiante que cumplía las funciones de periodista de campo en la actividad de “Noticias 503” con relación a lo acontecido en la guerra entre Rusia y Ucrania (abril de 2022)

vida en comunidad, el apoyo al cumplimiento de objetivos colectivos, la participación en las decisiones con relación a las problemáticas que puedan surgir y que afectan a los miembros de la sociedad, la mediación de las situaciones de conflicto que son parte fundamental en el relacionamiento con el otro y la capacidad de entender que la diferencia es la oportunidad de encontrarnos con diversas culturas.

Una de las exigencias del Estado a las IE con relación a la importancia de la FC, es reconocerla como un elemento transversal que inicia en edades tempranas y que nunca termina. Sin embargo, la mayoría de las IE delega a los docentes de áreas afines a las ciencias sociales esta responsabilidad. A razón de esto me pregunto cómo los docentes de básica primaria que tenemos asignados todas las áreas del conocimiento, podemos implementar estas competencias en otras asignaturas diferentes a las sociales. En la vida escolar surge la necesidad de relacionarse con el otro, promover el trabajo en equipo, respetar a quien es diferente y una serie de actitudes que pasan de lo individual a lo colectivo y que no solo hacen parte de las ciencias sociales, por el contrario, hacen parte de la naturaleza académica de las IE y sobre todo de las actividades académicas basadas en la EpC. Con lo anterior, se hace evidente que las competencias ciudadanas son un proceso de aprendizaje práctico que está implícito en la vida escolar.

Alejandra Ariza plantea el concepto de FC como el proceso sobre el cual se alcanzan comprensiones de los derechos, deberes y leyes, así como los mecanismos de defensa e instituciones que garantizan su cumplimiento. Esto hace parte de los ideales establecidos en políticas públicas relacionadas con el currículo en las IE, el proyecto transversal de democracia y DDHH²⁰ o a las asignaturas afines a las ciencias sociales. Su implementación extracurricular va en contravía de lo que la escuela, desde una función social “se profesa como heredera del proyecto cultural” en cuanto ser ciudadano implica un ejercicio práctico y cotidiano que se construye de la mano del otro. De modo que, el efecto de la FC en el

²⁰ El proyecto transversal de democracia y derechos humanos surge de la política pública emitida a través de la ley general de educación (ley 115 de 1994, artículo 14), el cual se desarrolla en la mayoría de las instituciones educativas como el espacio extracurricular para la formación ciudadana y la educación para la paz. En el caso particular del Colegio General Santander IED, en su Proyecto Educativo institucional, se desarrollaba la Cátedra de paz a través de dicho proyecto en una semana del año escolar denominada “Semana por la paz”.

currículo debe responder a los postulados del modelo socio-crítico de la EP implementado en la investigación, ya que los estudiantes “podrán aprender a ser democráticos [...] el día que puedan pensar por sí mismos” cuestionando el saber y la norma y reafirmando la importancia de la autonomía como habilidad social fundamental en el proceso de “pensar por sí mismos” y de “darse sus propias normas” dando sentido así, a la organización social de un Estado democrático como el nuestro (Ariza, 2007, págs. 159-162). Es decir, generar conciencia sobre las problemáticas sociales como la violencia, requiere de un proceso crítico que permita tomar desde la perspectiva del individuo, decisiones asertivas vinculadas al cumplimiento de los objetivos colectivos.

Las competencias ciudadanas en las IE pretenden “buscar alternativas que nos permitan resolver los conflictos de una manera pacífica, superar la exclusión social, abrir nuevos espacios para la participación ciudadana, enfrentar los altos índices de corrupción y lograr relaciones más armoniosas en las instituciones educativas” (MEN, 2006, pág. 148). Es por ello que las competencias ciudadanas esta dirigidas a su implementación desde edades tempranas, considerando que dicha formación es acorde a las necesidades de afrontar los retos de la convivencia social. Para ello, su aplicación motiva procesos de mediación de conflictos de manera a través del desarrollo de habilidades comunicativas y emocionales para entablar relaciones de respeto, empatía y solidaridad con el otro. Es decir que, enseñar ciudadanía va más allá del conocimiento de las normas, es necesario propiciar la interacción con el otro como estrategia de aprendizaje, así como la comprensión sobre valores ciudadanos como la libertad, la igualdad y la justicia social. Este proceso se garantiza en la medida en que se asume la postura crítica que regula el entendimiento de las leyes y la autonomía, con el fin de establecer las propias en pro de la sana convivencia.

El MEN, apoyado en el trabajo realizado por Enrique Chaux y Alexander Ruiz, plantea cuatro tipos de competencias que integran la FC: las competencias cognitivas, las competencias emocionales, las competencias comunicativas y las competencias integradoras.

Las *competencias cognitivas* se enuncian como “las capacidades para realizar diversos procesos mentales. En este caso, capacidades para llevar a cabo procesos que favorecen el ejercicio de la ciudadanía” (Chaux & Ruiz, 2005, pág. 33). Un ejemplo del

desarrollo de la competencia cognitiva puede darse en relación con el conocimiento de las normas que, si bien no garantiza la vida armoniosa en comunidad, es requerido para que puedan respetarse las libertades, derechos y diferencias del otro. Esta competencia juega un papel fundamental en el funcionamiento de las dinámicas escolares ya que se establecen normas y se llegan a acuerdos que reconocen la autonomía individual, se motiva el cumplimiento de los deberes de los estudiantes cuya influencia esté encaminada a la sana interacción con los miembros de la comunidad educativa y la armonía en el uso de la infraestructura de la misma, esta última relacionada a la formación del sentido de pertenencia. Por último, la competencia cognitiva también busca desarrollar la formación de criterio por parte del estudiante a partir del análisis reflexivo de las situaciones y problemáticas a las que se enfrenta con el fin de que sea capaz de tomar decisiones. Su objetivo posteriormente será asumir las consecuencias de sus actos.

Las competencias comunicativas se refieren a “la capacidad de conocimiento, lenguaje y acción que se encuentra en la base de toda competencia. Se forman en un enfrentamiento, a la vez constructivo y adaptativo del sujeto con su entorno” (Chaux & Ruiz, 2005, pág. 35). La capacidad del lenguaje relacionada a la FC establece y reconoce la oportunidad del conflicto para conocer la postura del otro y reflexionar frente a las posibles soluciones a las que se pueda llegar de la mano con los demás. Esta competencia reconoce no solo la capacidad de comunicar de forma asertiva su postura, también la capacidad de escuchar activamente y así, establecer acuerdos a través del diálogo con el objetivo de solucionar las problemáticas que aquejan a la comunidad.

Las competencias emocionales se refieren a las “capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva” (Chaux & Ruiz, 2005, pág. 39). El reconocimiento de las emociones propias y del otro están ligadas a la identificación de las libertades, los estados emocionales propios y de los demás, los derechos individuales y los derechos colectivos. Es por ello que son fundamentales los procesos de formación en la escuela, que motiven el manejo de las emociones ya que, el mal manejo o desconocimiento de las mismas, pueden llevar a tomar decisiones que las ponen por encima de la reflexión y la razón. Situaciones en las que hay un inadecuado manejo de la

emoción, en donde no se reflexiona sobre los actos, pueden concluir en una acción violenta. Por ello es fundamental para cualquier proceso de FC propiciar el desarrollo de las competencias emocionales para, la empatía, la reflexión y la toma de decisiones. Estas últimas competencias fueron fundamentales en el proceso de intervención y la valoración continua en tanto se buscó su implementación en situaciones reales de conflictos y mediación, los cuales evidenciaremos más adelante.

Por último, las *competencias integradoras* son de las: “más amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas.” (Chaux & Ruiz, 2005, pág. 45). Esta competencia está relacionada con la interacción social y son dialógicas en la medida en que se pone en práctica de forma integral, muchas de las comprensiones sobre el ejercicio ciudadano, sobre todo en situaciones conflictivas. De esta competencia dependen los alcances de la propuesta. Si bien puede que se logre la formación en las primeras tres competencias enunciadas, es en la competencia integradora donde se establecerán las prácticas de mediación de conflicto en el ámbito escolar que pueden ayudar en el objetivo de mitigar la violencia.

2.4. Articulación entre EpC, FC y EP.

Como podemos apreciar hasta este momento, este trabajo centrará sus esfuerzos en construir y analizar un plan de estudios que permita la transversalización y motive el análisis del objeto de estudio problemático: las situaciones de conflicto escolar. Lo anterior va ligado con el proceso de enseñanza- aprendizaje implícito en la labor educativa de las IE haciendo que los conocimientos comprendidos por los estudiantes sean empleados en situaciones conflictivas de su entorno. El fin de un proceso educativo de tal magnitud en la lógica del trabajo integral para todas las áreas, posiblemente permitirá la mitigación de las situaciones de violencia y la mediación asertiva de los conflictos en el ambiente escolar, ya que prioriza a través de la meta abarcadora la FC y la EP, la transformación de las prácticas violentas en prácticas de consenso y paz.

La FC y la EP se relacionan estrechamente puesto que las dos están enfocados al desarrollo de competencias que, por un lado, fomentan la sana convivencia y, por el otro, establece acciones para promover la construcción de paz en las comunidades. Para esta investigación, la articulación de estas dos políticas públicas se relaciona tanto con las actividades académicas propias del plan de estudios, como de las rutinas de la socialización que implica el entorno escolar. La reflexión de las formas de abordar los conceptos de cada área del plan de estudios se enfoca a la relación entre lo cognitivo (el concepto) y los diferentes enfoques de EP cercanos al desarrollo de las competencias ciudadanas. A continuación, presento el acuerdo establecido entre los docentes investigadores para articular las competencias ciudadanas con los enfoques de EP propuestos por las autoras y los desempeños de comprensión de la EpC:

Las competencias cognitivas, implementada desde el enfoque de EpC a través del *desempeño cognitivo* definido como el aprendizaje de los conceptos, temáticas y conocimientos necesarios para la vida (en el caso de las competencias ciudadanas, para la vida en sociedad), promueve el enfoque vivencial y experiencial para que los estudiantes implementen los conocimientos en situaciones de su contexto inmediato, permitiendo el análisis y aplicabilidad de los aprendizajes en las problemáticas del contexto; el enfoque con énfasis apreciativo, relacionado con la competencia procedimental del enfoque de EpC para que los estudiantes, con los recursos que teníamos a la mano, crearan estrategias que desde sus conocimientos les permitiera resolver problemáticas; y el enfoque artístico lúdico, el cual materializaba los aprendizajes en acciones planteadas en muchas ocasiones por los estudiantes, con el fin de ejemplificar las situaciones de su contexto inmediato y solucionar las problemáticas que iban surgiendo.

Las competencias comunicativas, las cuales están relacionadas con el enfoque de EpC con los desempeños procedimentales y actitudinales, en la medida en que el abordaje de los conflictos como espacios que fomentan el diálogo entre los miembros de la comunidad educativa permite a las personas involucradas: exponer ideas, iniciativas, mediar conflictos, liderar procesos y ayudar a los demás para alcanzar los objetivos colectivos. Con relación a los enfoques de la EP, la competencia comunicativa está estrechamente relacionada con

actividades que propician el enfoque participativo y la horizontalidad para que los estudiantes puedan compartir sus experiencias, sus conocimientos previos y sus aprendizajes de forma colectiva, a través de actividades como las historias de vida y el proyecto de vida, siendo el objetivo de aprendizaje, el respeto a la opinión del otro y la “complementariedad” en las conversaciones; y el enfoque reflexivo, el cual permite afrontar las demandas del mundo contemporáneo, analizado desde las perspectivas de los medios de comunicación, las redes sociales e inclusive las problemáticas que rodean el entorno escolar con relación a la violencia y el desarrollo de los conflictos pensando en las acciones que de forma sociocrítica admitan transformaciones individuales y colectivas.

Las competencias emocionales, relacionadas con el desempeño actitudinal del enfoque de EpC, pretende el desarrollo de competencias que involucran el saber hacer. Estas son cruciales en el autoconocimiento y autorrespeto, pero también el reconocimiento y respeto por el otro para vivir en comunidad. Los enfoques de la EP que promueven esta competencias son, el enfoque con énfasis en las emociones donde los estudiantes a través de las diferentes actividades de clase, plantean situaciones cotidianas donde los personajes de las historias creadas y citadas, las personas de propio contexto, los involucrados en los hechos (para los casos del contexto nacional e internacional) y en algunos casos ellos mismos, reconocen las emociones y sus implicaciones en la interacción con el otro, planteando alternativas donde las emociones generan situaciones de violencia para transformarlas en acciones asertivas del conflicto “inclusivas, cooperantes y conciliadoras” (Arboleda, Herrera, & Prada Ramírez, 2017, pág. 38); y el enfoque diferencial como un elemento que integraba el conocimiento de los derechos propios y del otro y las diferencias sociales establecidas desde los marcos legales: la religión, la etnia, el género, la diferencia etaria con el fin de visibilizar las formas de discriminación que se vivencian en la cotidianidad del contexto familiar, escolar y social para que los estudiantes diseñaran alternativas hipotéticas que permitieran disminuir la brecha de desigualdad en los diferentes espacios y, a futuro, aplicar dichas alternativas a una situación real.

En la práctica, las competencias integradoras engloban todos los esfuerzos realizados para formar ciudadanía ya que en ella se visibilizan cada uno de los tres desempeños de la

EpC. Sin embargo, en nuestra propuesta las competencias integradoras exaltan el desempeño actitudinal del enfoque de EpC porque en ellas se plantea la postura socio-crítica del estudiante con relación a la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas a partir de las situaciones conflictivas del contexto. Los enfoques de la EP vinculados a la competencia integradora son el enfoque de la evaluación formativa que permite desde la práctica y sin la intervención del educador, evaluar las experiencias sociales de forma autocrítica y con diferentes miradas: auto- evaluativa, co- evaluativa y hetero-evaluativa. En la propuesta se plantea una matriz de evaluación que desde las tres miradas nos permite evaluar los alcances, los objetivos, los aciertos y los procesos a continuar durante los siguientes momentos; y el enfoque reflexivo que busca establecer en los estudiantes el análisis de cada una de las situaciones conflictivas del contexto de la mano con los conceptos abordados en cada una de las asignaturas del plan de estudios. En tanto a la implementación de las competencias ciudadanas y los enfoques de la EP, el estudio de los conflictos propios del entorno escolar y los que visibilizan en el contexto social serán abordados a partir de las propias acciones comparadas en un tiempo determinado, lo cual implica analizar las transformaciones en la atención asertiva e integradora de las situaciones violentas. Será el ejemplo cotidiano, el escenario ideal de la práctica, posterior a una serie de actividades que primen la puesta en ejercicio de valores ciudadanos como el liderazgo, la autonomía, la empatía y el respeto a la diferencia para analizar en qué medida los hechos violentos y las situaciones conflictivas se mitigan. El instrumento de evaluación final es el resultado de las voces de los participantes quienes se evaluarán socio críticamente y establecerán los alcances y limitaciones que perciben ellos mismo frente a la problemática abordada de manera personal.

3. Metodología de la propuesta.

Definida la primera fase de la propuesta que involucra el planteamiento del plan de estudios que transversalice la FC y la EP en el desarrollo de las actividades académicas definidos en los DBA y los estándares básicos de competencias para el grado quinto, las primeras intervenciones hacen evidente que la participación de los estudiantes en los

procesos académicos se hace cotidiana y constante. Esto se debe a la propuesta inicial que motiva las primeras actividades con relación al trabajo cooperativo y la inminente práctica de habilidades ciudadanas de liderazgo y autonomía. Estas dos primeras categorías que pretenden alcanzar las competencias ciudadanas, motivan el replanteamiento de los procesos de *valoración continua* a convenir, las evidencias de las comprensiones en el transcurrir del plan de estudios, requieren de un componente investigativo que no descuide la iniciativa inicial del desarrollo transversal de la FC y la EP dentro de las actividades académicas.

La alternativa adoptada para esta investigación son los Talleres Pedagógicos Experienciales que tienen un componente creativo, lúdico e innovador y la implementación de algunos instrumentos de la IAP que reconocen la importancia de los participantes en la búsqueda de posibles soluciones a la problemática abordada.

3.1. Presentación del componente investigativo de la valoración continua en la EpC.

En anteriores capítulos he venido esbozando el problema de la violencia como consecuencia predominante de los conflictos del entorno escolar. Ejemplo de ello es reconocer que la comunidad escolar califica de forma contundente y desfavorable la percepción de la convivencia escolar en la autoevaluación institucional²¹ del año 2021.

Algunas afirmaciones de miembros de la comunidad escolar confirman que, a pesar de todas las actividades extracurriculares y las acciones restaurativas y punitivas registradas en el manual de convivencia, las acciones violentas por parte de los estudiantes en las situaciones de conflicto siguen siendo recurrentes. Tanto es así, que las primeras pautas que nos convocaron a trabajar la problemática de la violencia escolar surgen de una propuesta planteada al momento de adoptar el enfoque de EpC para orientar la planeación académica de la institución, a saber, la comprensión se da, cuando es posible acercarse a los estudiantes a una problemática real (el conflicto), que requiere de una intervención oportuna haciendo el aprendizaje la herramienta para buscar soluciones a las dificultades del entorno social.

²¹ Las evaluaciones institucionales, son el proceso desarrollado por las IE colombianas y reglamentadas en la Ley 115 de 1994 (Ley general de Educación), la cual contempla que este proceso debe ser realizado por toda la comunidad educativa con una regularidad anual y cuyo objetivo está mediado por la estructuración de planes de mejoramiento que permitan alcanzar un nivel elevado de calidad educativa.

Por otro lado, al iniciar el año escolar, a través de ejercicios de observación no participante, se hace evidente que los conflictos en los estudiantes del grado quinto son la fuente principal de acciones de violencia. Es por ello que problemas convivenciales como la exclusión en espacios académicos y de juego, las agresiones verbales posteriores en muchas ocasiones a una agresión física, la dificultad para integrar colectivos de trabajo, e inclusive, acciones involuntarias y accidentales son resueltas con una agresión física o verbal o simplemente con una queja ante la autoridad (el adulto).

Todo lo anterior, responde en la investigación al potencial accionar de retomar los conflictos como objeto de estudio, pues desde una mirada objetiva, son la oportunidad real y cercana que permite practicar los aprendizajes relacionados a la comprensión de *competencias ciudadanas* y EP sin descuidar el trabajo académico.

Los métodos de la transversalidad que se proponen en esta investigación, priman por el desarrollo de habilidades reflexivas, es decir, el conocimiento aplicable a situaciones reales del entorno. Por ende, el pensar en abordar el conflicto, no se puede desligar de los procesos académicos que se trabajan en el ámbito de la clase y el entorno escolar. De esta manera, todas las áreas del plan de estudios pueden aportar a la solución de la problemática de la violencia a través del desarrollo de competencias como la comunicación, la participación, el reconocimiento de las diferencias, la responsabilidad democrática, la pluralidad, la identidad, la valoración de las diferencias y la ética del cuidado, acciones necesarias en todo proceso académico de forma transversal (Chaux & Ruiz, 2005, págs. 57-65).

Es entonces cuando nos preguntamos, cuáles son las estrategias de transversalización ideales para atender la problemática del conflicto escolar de forma asertiva sin descuidar los procesos académicos. Posterior a ejercicios de evaluación y observación se determinaron dos ejes teóricos para la consolidación del plan de estudios, la FC a través de las *competencias ciudadanas* del MEN y la EP principalmente desde el modelo socio-crítico.

3.2.Fases de la intervención.

Entre muchas de las preguntas implícitas en el problema de la violencia escolar, destaca cuál sería la metodología idónea para conectar el plan de estudios con el

fortalecimiento de las competencias ciudadanas que supone la EP. Es decir, de qué manera el aprendizaje académico propicia lo que Xesús Jares denomina “culturas de paz” mediante un plan de trabajo cuyos resultados sean evidentes y flexibles con relación a los DOFA que expresan las prácticas y los modelos aplicados en los procesos de enseñanza. A partir de ello, se construye una propuesta inicial que, a continuación, se expone como estrategia metodológica para satisfacer tanto las exigencias de la comunidad a la que se dirige (ambiente escolar), como dar cuenta de los fenómenos que se pretenden observar mediante las experiencias que permitieron consolidar la presente investigación desde el trabajo académico cotidiano de la escuela en el grado quinto.

El plan de estudios se construye como insumo principal del ejercicio académico. En el colegio General Santander existen dos instrumentos. El primero es la programación que es general para el nivel y en ella se establecen, a través de acuerdos, los componentes de la EpC: meta de comprensión abarcadora, hilos conductores, desempeños de comprensión y valoración continua. El consenso a partir de la problemática identificada en los diferentes procesos de autoevaluación institucional y la experiencia propia de los docentes, centran el interés por el planteamiento de una *meta de comprensión abarcadora* que permita hilar los conceptos. Estas serán: *Los conflictos y la violencia escolar*. Su objetivo práctico pretende responder a las preguntas que componen los *hilos conductores*: ¿cómo asumo los conflictos de forma asertiva en mi contexto escolar? ¿cuál es la importancia de la mediación de conflictos para la construcción de entornos de paz? ¿cómo aplico la mediación de conflicto y el manejo de emociones a la construcción de ciudadanía? Llegar a responder estas preguntas requieren de la implementación de la planeación durante todo el año escolar.

Sobre estos elementos, surge el segundo instrumento de planeación denominada *secuencias didácticas* que describen explícitamente cada uno de los momentos de la clase y operacionalizan el proceso de investigación en la *valoración continua*.

3.2.1. Las secuencias didácticas:

Para la EpC, la formación integral del ser humano implica procesos de comprensión que, desde el desarrollo del conocimiento en las diferentes disciplinas busca solucionar los

problemas que surgen en la cotidianidad. Es así que, los docentes planteamos las situaciones conflictivas como elemento de trabajo, ya que, solucionar un conflicto implica procesos de interpretación (empleados en análisis de situaciones matemáticas, historia, espacialidad, moral, diversidad, creencia, etc.), explicación (empleados en argumentaciones comunicativas y desarrollos de diálogos, conceptualización histórica, análisis comparativo de temporalidad, etc.) y, exploración (territorio y ubicación espacial, grupos sociales, valores humanos, derechos, etc.).

Planteados los intereses de abordaje transversal de conocimiento, los docentes definimos el plan de estudios. Este documento es el primer trabajo que realizamos al iniciar el año escolar y define los conceptos contemplados en los Derechos Básicos de Aprendizaje, las metas de comprensión abarcadoras o hilos conductores, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y los tópicos generativos. Este instrumento es consensuado por los docentes del nivel²² y lo que pretende es definir el abordaje pedagógico y conceptual del trabajo académico correspondiente al grado. Para realizar la planeación se definieron cada uno de los elementos que conforman la EPC a partir del principio fundamental de retomar como objeto de estudio el conflicto para abordar cada uno de los aprendizajes reglamentados para el grado quinto: el tópico generativo “La mediación de conflicto y la construcción de paz”. La meta de comprensión abarcadora o hilo conductor, definidas como preguntas que se pretenden resolver al finalizar la investigación que menciono anteriormente. La meta de comprensión sobre la cual se pretende alcanzar el aprendizaje es definida como: Promover la sana convivencia escolar a través de la mediación asertiva de conflictos, la formación de habilidades de liderazgo y autonomía. Con estos postulados, cada uno de los docentes de nivel, definen las actividades a realizar durante las clases en su respectiva asignatura, contemplando la búsqueda de acciones que permitan resolver estas preguntas y alcanzar estas metas.

Definido el plan de estudios, se realiza un ejercicio de análisis y clasificación de los derechos básicos de aprendizaje según su nivel de complejidad y su aporte a los componentes

²² Docentes con carga académica en un grado escolar, definidos en la Ley General de Educación (115 de 1994) desde grado transición hasta grado undécimo.

cognitivos, procedimentales y actitudinales de cada aprendizaje en la búsqueda de comprensiones que transformen la problemática y determinen la solución más asertiva.

Las secuencias didácticas se establecieron dentro del currículo institucional del colegio General Santander IED como las planeaciones que los docentes estructuramos y que requieren de la transversalización de un tema a través de un proyecto. Para el caso particular de este trabajo se definió el logro de FC y EP.

Los momentos de las secuencias didácticas son: la *Exploración* que responde a las primeras acciones que dan apertura al tema. Esta incluye procesos de diagnóstico de conocimientos previos y la conceptualización de aquellos conocimientos nuevos. *La Estructuración y Práctica* responde a las acciones sobre las cuales se puede aplicar el conocimiento. Estos procesos se desarrollan a través de experimentos y casos hipotéticos. Por ejemplo, si estamos trabajando los sistemas del cuerpo humano y el objetivo de formación transversal es el liderazgo el docente debe promover espacios donde los estudiantes organicen grupos de trabajo para realizar exposiciones, maquetas o simplemente apoyar a sus compañeros con dificultades, esperando que los mismos se organicen y lideren las actividades. El último momento de la secuencia es la *Transferencia y valoración* donde el docente define la forma de aplicar el conocimiento en una situación real y genere la comprensión. En este espacio de la secuencia didáctica y, para el caso particular de la investigación, se desarrollaron los TPE confrontando los aprendizajes con las acciones que motivarían la mitigación de las situaciones de conflicto.

Estas secuencias didácticas son el insumo que posterior a las intervenciones de la investigación son transformadas bajo las premisas que la valoración continua visibiliza, en tanto a los alcances y limitaciones del proceso de comprensión y sus aportes a las metas de comprensión. Esto lo vemos reflejado, por ejemplo, cuando de la secuencia didáctica de ciencias naturales que motivaba el aprendizaje del cuidado del cuerpo humano y sus sistemas surge el análisis de fenómenos como el uso de palabras despectivas para referirse a un compañero y su cuerpo, las exclusiones generadas por las diferencias de género, las prácticas agresivas (algunas nacidas por acciones propias del juego y otras más complejas que se generaban en muchos casos por el manejo inapropiado de las emociones ante una situación

de conflicto), lo cual alertó y motivó la reflexión sobre este mismo tema, bajo la perspectiva del *respeto a la diferencia*, para que los estudiantes invitaran a «compartir con los demás los buenos hábitos de cuidado a la salud, pero también del cuidado que debo tener con los demás: ¡si quiero cuidar a los demás, debo respetar sus diferencias!»²³. Con situaciones como las anteriores, donde persisten acciones de violencia generadas por conflictos surge la necesidad de transformar la siguiente secuencia para retroalimentar los aprendizajes previos y reforzar otros sobre los cuales no se alcanza la comprensión.

3.2.2. Los talleres pedagógicos experienciales (TPE).

El paso a seguir estaba relacionado a plantear las formas como los estudiantes podrían aplicar los aprendizajes a problemáticas conflictivas que surgieran con el desarrollo de la investigación. Por ello, se desarrollaron grupos focales donde participaron padres de familia y estudiantes, para estudiar casos que relacionan los aprendizajes de las asignaturas del plan de estudios con los desarrollos de competencias ciudadanas trabajadas durante la intervención. Al finalizar cada tema, concepto o proyecto de aprendizaje, buscamos definir el instrumento o evaluación ideal que permitiera analizar los alcances y limitaciones de la investigación. Una opción acorde la encontramos en los Talleres pedagógicos experienciales (TPE).

Los TPE fueron el espacio que permitió realizar una pausa en la implementación del plan de estudios y proceder a la *Valoración continua* de la EpC. Su objetivo estaba enmarcado en el análisis de los aprendizajes y los DOFA que iban surgiendo en el proceso de implementación e intervención. Los TPE partían del análisis de las preguntas que los estudiantes comentaban tanto del abordaje conceptual de diferentes temas, como en el desarrollo de competencias ciudadanas implícitas en sus actos frente a las situaciones conflictivas presentadas en dicho periodo de tiempo. Esto con el fin de retomarlas a manera de insumo para las transformaciones a convenir del plan de estudios.

²³ Reflexión del estudiante (S) quien posterior a referirse despectivamente a la condición física de un compañero, comprende que es importante respetar las diferencias de los demás (Véase bitácora J.M. 6)

El planteamiento de los TPE prioriza la participación de los estudiantes a partir de actividades que motivan la creatividad, la didáctica, la lúdica, la recreación y el arte haciéndolos interesantes para ellos. Esta metodología de trabajo también pretende de forma innovadora, desarrollar habilidades relacionadas al liderazgo, las emociones, el cuidado propio y del otro y el proyecto de vida, fundamentales para la consolidación de la ciudadanía. Por ello, los TPE combinan los procesos de enseñanza- aprendizaje de los conceptos académicos, con la formación de habilidades, actitudes y aptitudes que aportan a procesos de sana convivencia social y la construcción de paz. A fin de cuentas, la formación a través de este método de trabajo se enfoca en que el estudiante desarrolle competencias que le permitan transformar su propia realidad. A este respecto, las investigadoras Raquel Benavides y Natali Márquez afirman que: “en los talleres se trabajan los aspectos sensitivos, cognitivos y emocionales para que los procesos de formación se conviertan en verdaderos motores de transformación individual y colectiva.” (Benavides de Pérez & Márquez Fernández, 2015, pág. 9).

Esta metodología de valoración es potencialmente interesante, ya que permite que los estudiantes implementen competencias ciudadanas como la comunicación asertiva, el manejo de emociones, la mediación de conflictos, entre otras, para confrontar sus ideas con las de los demás y establecer puntos de encuentro sin recurrir a acciones violentas, siendo estos argumentos, evidencias de las comprensiones abordadas durante el periodo. Así mismo fueron la excusa para retomar los aprendizajes de las áreas del conocimiento y proponer escenarios de conflicto escolar basados en hechos reales analizando las formas asertivas de atenderlos de manera pacífica y en ejercicio de las competencias ciudadanas. De esta manera se logró analizar las acciones que los estudiantes transformaban dentro del relacionamiento social cercanas a situaciones de conflicto, tanto del ámbito escolar, como en aquellas que surgieran en el contexto social. Los conflictos que surgen del contexto social, fueron aquellos que denominamos “situaciones imaginarias”, aunque estaban relacionadas a escenarios de conflictos cercanos a la realidad, su objetivo era analizar los alcances de los aprendizajes, siendo sus expresiones muestras de formación de posturas sociocríticas.

La realización de los TPE se estructuró en dos momentos. El primer momento, denominado *planeación del taller*, fue el espacio donde los docentes en consenso, nos reunimos para definir el nombre del taller, la identificación de las competencias que se esperaban potenciar con las actividades, los objetivos del taller y los tópicos generativos que permitan hacer el encuentro entre los aprendizajes académicos y las situaciones de conflicto presentadas. El segundo momento se relaciona con la intervención y desarrollo del taller el cual se estructura a partir de las siguientes fases:

- A) Dinámica de entrada
- B) Desarrollo del tema central
- C) Actividad complementaria
- D) Explicación de la actividad y actividades de reflexión
- E) Dinámica de cierre

Durante el proceso de intervención se realizaron trece TPE los cuales vincularon en algunos de ellos a los padres de familia, docentes y principalmente estudiantes. Sus planteamientos estaban enfocados a la identificación de los DOFA a partir de las categorías de: liderazgo (Taller 1,2 y3), cuidado y autocuidado (Taller 4), conflictos en nuestros contextos (Talleres 5,6,7,8y 9), manejo de emociones (Taller 10 y 11), mediación de conflicto en la escuela (Taller 12); valoración continua (Taller 13, cierre de la propuesta y evaluación de la misma).

La secuencia organizada desde el nivel de complejidad del desarrollo de competencias en los TPE responde los postulados de las competencias ciudadanas que enuncian el desarrollo de valores indispensables si se quieren alcanzar niveles de FC y EP óptimos en los procesos de mediación de conflictos. Por ello, (1) partimos de definir acciones que fomentaran el *liderazgo y la autonomía*, siendo el grado quinto el nivel superior en la básica primaria, donde para el caso particular de la jornada mañana del colegio General Santander, son los estudiantes de mayor edad. (2) Se plantean acciones de cuidado y autocuidado muy cercanos al desarrollo de empatía, los cuales se potenciaron desde la propia rutina escolar que hace parte del currículo oculto, donde la propuesta fundamental fue el

alcance de los logros propuestos de forma colectiva, los cuales fueron indispensables en los procesos de concientización que buscaban asumir posturas sociocríticas relacionadas a la reflexión sobre las emociones propias y de los demás a partir de la del respeto a la diferencia. (3) Se motivaron espacios para definir los conflictos en los contextos familiares y sociales para aterrizarlos en aquellas acciones conflictivas que surgieron en la escuela. (4) Se plantearon espacios de juegos de roles para definir las acciones de manejo y las consecuencias relacionadas de las emociones propias y de los demás. Estos procesos de formación de valores ciudadanos fueron el detonante para que, en los siguientes talleres, (5) los estudiantes lideraran acciones desde posturas sociocríticas, empáticas y responsables con sus compañeros de otros niveles, demostrando que, estas propuestas en los grados superiores pueden generar interés en los demás grados, siempre y cuando las iniciativas sean de los propios participantes motivados autónomamente.

De los TPE podemos destacar que no se limitaron solamente a actividades, pues muchos de ellos requirieron de jornadas tan extensas como para ocupar todo un periodo académico.

3.2.3. La evaluación basada en la valoración continua.

Al finalizar el proceso de investigación, se generó una autoevaluación que los estudiantes respondieron a partir de una postura sociocrítica, el nivel de desarrollo que alcanzaron con relación a las competencias ciudadanas y sus respectivas acciones que evidencian la comprensión.

El instrumento ideal para esta actividad es la matriz de evaluación planteada por los docentes a partir de la reflexión de cada una de las competencias ciudadanas y los valores ciudadanos que de estas emergen, dando una interpretación mucho más cercana a las acciones cotidianas que se evidencian en el relacionamiento con el otro, la resolución de los conflictos y las comprensiones sobre el respeto a la diferencia, el manejo de las emociones y la empatía en el contexto investigado.

En esta matriz de evaluación se definen tres niveles de desarrollo de la competencia con sus respectivos descriptores: el nivel *No alcanzado* enuncia que el desarrollo de dicha competencia está por debajo de las aspiraciones de comprensión, denota que la transformación del plan de estudios requiere de un análisis más profundo sobre las estrategias de comprensión de la competencia que presenta dificultad. El nivel *En proceso de desarrollo* implica que, aunque los estudiantes evidencian comprensiones acerca de la competencia y acciones que la promueven en el contexto, aun requieren de actividades y situaciones que promuevan la práctica. Este resultado, aunque también implica transformaciones a las secuencias didácticas para retroalimentar el proceso, indica que el nivel de desarrollo es apropiado. El nivel *Desarrollo óptimo* indica que la competencia fue desarrollada de forma apropiada y ejemplo de ello se ve reflejado en las situaciones de convivencia. Las transformaciones al plan de estudios en este nivel puede que sean mínimos si se quiere seguir trabajando con relación a la competencia.

El instrumento de investigación empleado para aplicar la matriz de evaluación es la encuesta. El desarrollo de esta se realizó de forma presencial con los y tenía el fin de obtener los resultados más veraces y sin mediación de terceros.

3.3. La Investigación acción participativa (IAP):

La problemática de la violencia escolar y los conflictos que esta supone requieren de una intervención que implica el compromiso de toda la comunidad educativa, por lo que es imperativo plantear la necesidad de un modelo educativo acorde a esas exigencias sociales y las que el currículo debería atender en relación con el problema. Es aquí donde algunos instrumentos como las observaciones, las entrevistas y las encuestas basadas en los principios metodológicos de la Investigación Acción Participativa (IAP) son eficaces en los procesos educativos ya que la colaboración entre el investigador y los participantes “contribuye a la modificación paulatina de la mentalidad de los que colaboran en ella” y son insumos que permiten el perfeccionamiento profesional tanto del docente como de sus estudiantes en aspectos académicos y sociales (Pérez Serrano & Nieto Martín, 1992, págs. 180-181). Esto es así ya que epistemológicamente su principal propósito es “desarrollar procesos colectivos

vinculados a procesos cíclicos de investigación y de acción vinculados a la pedagogía y la educación escolar” (del Pozo, 2019, pág. 40). De allí que la IAP, por un lado, incluya la participación activa de los individuos en la manera en que se enfrentan las problemáticas del contexto; y, por otro, que las posibles soluciones a los conflictos surjan de los intereses y las intenciones de los participantes según sus experiencias y conocimientos previos. Es por ello que abordar el conflicto escolar es una responsabilidad que incluye además de los propios involucrados en el conflicto, a los actores que a su alrededor toleran dichas acciones. Los participantes de la investigación basada en el método de la IAP potencialmente reconocen como invaluable los aportes que cada uno pueda dar al proceso. Desde allí se espera formar una postura crítica en los estudiantes respecto a las diferentes maneras en que responden a situaciones más o menos conflictivas que posiblemente requieran de una transformación.

Francisco del Pozo reconoce que los *procesos de acción* con que cuenta el método, es decir, las relaciones entre los miembros de la población, su comunicación y prácticas cotidianas con la problemática que se pretende abordar, se interesan por establecer intercambios de saberes que optimicen las intervenciones de carácter “personal, grupal y comunitaria” (del Pozo, 2019, pág. 40), por lo tanto, este método tiene un carácter participativo que involucra y enaltece las intervenciones de todos los miembros de la comunidad investigada en busca de la solución más conveniente a la problemática propuesta. De este punto partimos para construir procesos de enseñanza y de cultura ciudadana que influyan y estén en la base de las actividades de educación integral del estudiante.

De aquí surge el interés por retomar algunos elementos de la IAP como estrategia metodológica ideal, ya que corresponde a los principios de la EpC en el desarrollo de metas colectivas que van más allá del aprendizaje, siendo el objetivo de intervención, los procesos de comprensión que abordan las problemáticas del entorno como objeto de estudio. Entre las relaciones más interesantes de esta metodología de investigación con la EpC, está el reconocimiento de la participación de los estudiantes de forma dialógica con el docente para alcanzar las metas de comprensión. En últimas, el proceso académico e investigativo bajo esta metodología y este enfoque debe apuntar a desarrollar competencias de autonomía en

los estudiantes de forma progresiva, haciendo su participación en el proceso mucho más activa.

La IAP también responde a los ideales del modelo socio-crítico que prioriza la participación de los miembros de la comunidad educativa en los procesos de análisis de las problemáticas del entorno. De esta manera es posible establecer las soluciones a las problemáticas asumiendo una postura crítica, lo cual exige el ejercicio ciudadano en los procesos que se asocian a acciones violentas generadas por los conflictos.

La IAP desde sus postulados ideológicos y epistemológicos propone reconocer al docente (en su función de investigador social) como agente indispensable que cede su protagonismo en el desarrollo de las prácticas pedagógicas al resto de los y las participantes de la actividad, de manera que sean estos últimos quienes principalmente establezcan las pautas de intervención. Este objetivo fue fundamental en el proceso de planeación e intervención de esta investigación, ya que, tanto en la solución a las problemáticas sociales como escolares, privilegia la función y los aportes de los demás participantes sobre el liderazgo del docente.

En sintonía con esto, Fabricio Balcazar afirma que la IAP permite “promover la participación de los miembros de comunidades en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas y ayudar a los miembros de las comunidades a incrementar el grado de control que ellos tienen sobre aspectos relevantes en sus vidas” (Balcazar, 2003, pág. 61). Con lo cual se confirmaría el interés en implementar algunos instrumentos de la IAP, al considerar que los procesos escolares abordados desde las perspectivas de los diferentes participantes realzan la riqueza del intercambio de ideas, por más disímiles o contrarias que parezcan. Es más, una virtud de este método es la integración de estas mismas ideas en favor de un propósito colectivo que corresponde a su vez con los procesos de mediación de conflicto que ven en la diferencia una oportunidad de avanzar en los propósitos de la comunidad, promoviendo así, sanas relaciones de convivencia.

Para que la investigación basada en algunos instrumentos de la IAP fuera verdaderamente participativa, los docentes planeamos nuestro quehacer pedagógico de tal

manera que todo el abordaje conceptual apuntara al reconocimiento de situaciones conflictivas históricas, contextuales o hipotéticas.

Es importante en este punto resaltar que los procesos de IAP motivan la reflexión y transformación de prácticas aportando a la solución de las problemáticas, es así que se acerca a los principios de la EpC en la medida en que, la *valoración continua* ocasiona la constante retroalimentación. Esta permite la consolidación de las metas de comprensión planteadas al iniciar el año escolar. Así mismo, se vincula a la EP en la medida en que los estudiantes asumen su papel de investigadores en el proceso a través de posturas muy cercanas al modelo socio-crítico. Se resalta que, durante el desarrollo de la investigación, en la medida en que los estudiantes adquieren más protagonismo y responsabilidad con el proceso y la problemática, (los estudiantes) plantean mejores formas para asumir los conflictos de su entorno escolar.

Es por ello que, por ejemplo, nos encontramos con TPE pensados desde el desarrollo de grupos focales como el realizado a los padres de familia sobre el concepto de “liderazgo”. De él surge una situación cotidiana del hogar donde uno de sus hijos realizó una travesura. Sobre esta historia hipotética, los padres de familia enunciaron diferentes alternativas de abordaje, para posteriormente precisar las posibles soluciones al conflicto de forma asertiva.

Los instrumentos empleados en la investigación fueron: observaciones participantes y no participantes, grupos focales, entrevistas semiestructuradas y encuesta²⁴. Algunos de estos instrumentos estaban vinculados a la planeación de las secuencias didácticas, es decir, parte de la clase, pero sus productos, se relacionaban de forma muy cercana a la planeación y desarrollo de los TPE. A continuación, explicaré cada uno de los instrumentos empleados durante la intervención:

Observación participante: es el instrumento sobre el cual, el docente investigador realiza un trabajo a partir de una “mirada activa” con el objetivo de aprender acerca de las actividades que las personas realizan, buscando que este escenario sea lo más natural y cercano a la cotidianidad posible (Kawulich, 2005, pág. 2). Nuestra investigación estuvo enmarcada en varios procesos de observación participante tanto de docentes como

²⁴ La información registrada de estas actividades las puede encontrar en el anexo documento 2.

estudiantes reconociendo la importancia de conocer el contexto. Así mismo, el accionar bajo este instrumento fue el insumo primordial que llevó a establecer los acuerdos para la transformación de la planeación, con el objetivo de hacerla más cercana a las metas de formación tanto académica como de competencias ciudadanas. Una debilidad en este instrumento está relacionado a la figura tradicional del docente quien, con solo su presencia, modifica las acciones que los estudiantes realizan en situaciones conflictivas, ya que como se conoce comúnmente en el entorno escolar, el docente es el garante del cumplimiento de normas convivenciales que implican acciones punitivas para quienes no cumplan con estas. Es por ello que estas observaciones participantes deben ir siendo delegadas a los participantes más que a los investigadores (docentes), con el fin de obtener mejores visiones de la realidad del conflicto en los estudiantes.

Observación no participante: este instrumento fue exclusivo de la labor de los docentes en el proceso de investigación, ya que se pretende dentro de los objetivos de la FC y EP alcanzar niveles significativos de desarrollo de competencias de autonomía y liderazgo en la promoción de acciones para la mediación de conflictos. La observación no participante permite construir una “mirada externa” del escenario investigativo, haciendo del investigador un “visitante” tomando distancia con las conductas de los individuos que integran el escenario para evitar anomalías en las rutinas del objeto de estudio (Sanchez Serrano, 2013, pág. 97). Es bien sabido que los conflictos en los entornos escolares se ven mediados más o menos de forma punitiva por el accionar del docente. Es por ello, que en muchos casos en los que se realizaron observaciones de tipo participante, los estudiantes se vieron coartados por la presencia del docente. Al no tener la presencia de los docentes como figura punitiva, los participantes presentaron una serie de conductas que dejaron entrever la problemática del conflicto, ya que, toda vez que los estudiantes presentaran situaciones conflictivas, buscaban la mediación inevitable de la autoridad (sea el docente director de curso, o quien estuviese acompañando el espacio de clase o extracurricular). La importancia de este instrumento de investigación radica en el análisis y la recolección de datos permeados significativamente por las transformaciones de los conflictos en acciones de violencia entre los estudiantes que se evidenciaron durante la investigación. Además, estas observaciones no participantes

permitieron analizar la evolución de los procesos de mediación de conflictos, que progresivamente se hicieron más evidentes con el transcurrir de la investigación. Las observaciones participantes y no participantes fueron realizadas por el docente y sus estudiantes diligenciando este documento y registrando principalmente las situaciones presentadas con relación a conflictos y violencia. En algunas de estas observaciones se evidencian las formas de mediación de conflictos emergentes al transcurrir la investigación.

| | | |
|---|---|---------------------------|
| Observación participante _____ Observación no participante _____ | Momento escolar: Clase _____ Descanso _____ Desplazamiento _____ Actividad liderada por otro docente _____ Trabajo con supervisión _____ | Fecha _____ Hora _____ |
| Situación: Acciones de conflicto y mediación: | | |
| Criterios: Conflicto: (Verde) Violencia: (Rojo) Competencia ciudadana: (Azul) Mediación espontánea: (Amarillo) Otras _____ | | |

Cuadro 1: Formato de observación participante y no participante (IAP)

Entrevistas semiestructuradas: Este instrumento de investigación, permitió la recolección de información de primera mano que los estudiantes ofrecían a través del diálogo y el estudio de los conceptos. Muchas de estas entrevistas hicieron parte de las intervenciones de clase sobre diferentes conceptos en las asignaturas de trabajo académico y surgían de una pregunta inicial que abría el debate, permitiendo el surgimiento de nuevas preguntas, haciendo del intercambio de ideas un accionar natural y cotidiano. Las entrevistas semiestructuradas ya involucradas en los talleres, requerían del planteamiento de preguntas

a través de un guion con el que se esperaba que los estudiantes dieran razón sobre los aprendizajes que en la intervención se iban construyendo, sirviéndonos también como instrumento de evaluación de los DOFA e insumo para la transformación del plan de estudios y el plan de intervención, sin embargo, muchos de estos guiones se vieron modificados con el surgimiento de preguntas que motivaban a los estudiantes a indagar sobre el proceso, vinculadas a situaciones reales que vivían en contextos familiares, escolares y sociales. Un ejemplo del cual nos podemos servir para entender estas transformaciones surge del TPE sobre conflicto en mi barrio, donde un estudiante se pregunta sobre las condiciones sociales que viven otras familias de su conjunto. Aunque el taller estaba direccionado a identificar conflictos sociales, el estudiante se pregunta sobre la relación que tiene el conflicto social en aquellos que se observan en la familia, dando como ejemplo, el padre de familia que maltrata a su esposa y posteriormente agrade a los agentes policiales que buscaron mediar el conflicto. Es aquí cuando se hace necesario modificar el diálogo para reconocer dichas relaciones entre lo social y lo familiar con las emociones, dando paso a nuevas preguntas.

| | | |
|--|--|---|
| <p>Entrevista semiestructurada 1: Definición del conflicto (TPE 5/ Bitácora J.M. 10) ¿Qué es un conflicto? ¿Cómo se resuelven los conflictos? ¿Quién debe resolver los conflictos?</p> | <p>Entrevista semiestructurada 2: El conflicto en mi escuela (TPE 10/ Bitácora J.M. 18) ¿Por qué es importante la escuela en la sociedad? ¿Qué no les gusta de la escuela? ¿Qué es la violencia escolar? ¿Qué hacemos cuando se presenta una situación de conflicto o violencia en nuestra aula de clases? ¿Qué situaciones de conflicto se presentan en casa?</p> | <p>Entrevista semiestructurada 3: El manejo de emociones en una situación de conflicto (TPE 15/ Bitácora J.M. 25) ¿Qué son las emociones? ¿Qué expresiones corporales surgen de las emociones? Cuando estas en el colegio, ¿cuáles son las emociones más recurrentes?</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | ¿Cuáles son las formas de violencia? ¿Cómo se solucionan los conflictos en el aula de clases y en la escuela? ¿Cuál es la importancia de la formación ciudadana? | ¿Qué emociones generan conflictos? ¿por qué? ¿Qué haces para manejar asertivamente las emociones en una situación de conflicto? |
|--|--|---|

Cuadro 2: Entrevista semiestructurada. Las transcripciones de estas entrevistas alimentaron las bitácoras de los TPE sobre el cual se desarrolló (Ver anexo Documento 2, Bitácoras).

Encuestas: Las encuestas son un instrumento de la IAP de carácter cuantitativo que permite recoger información para analizar las percepciones opiniones y experiencias de los participantes de la investigación con relación a la problemática planteada.

Este instrumento se hizo necesario en el proceso de investigación ya que los docentes y estudiantes requerimos tanto en momentos de desarrollo académico- conceptual, como de procesos de evaluación basados en análisis cualitativos- cuantitativos de la investigación, una mirada mucho más sistemática y medible. Se emplea este instrumento en dos momentos. El primer momento, surge de un interrogante de los estudiantes relacionado con cómo se abordan los conflictos en otros niveles del entorno escolar. otros niveles, con el fin de obtener la percepción de los conflictos en sus compañeros de grados inferiores.

Un concepto de la asignatura de matemáticas relacionada a la estadística y el desarrollo de presentaciones de Power Point en el área de tecnología fueron la excusa ideal para realizar esta encuesta. Los estudiantes plantearon cuatro preguntas orientadoras y aplicaron la encuesta con sus compañeros de otros niveles²⁵. Posteriormente sistematizaron la información y la presentaron a sus compañeros. Entre las conclusiones de esta encuesta, los estudiantes resaltaron la importancia de este tipo de actividades y de planeaciones en otros niveles, ya que hacen parte del interés de aprendizaje en todos los grados del entorno escolar.

²⁵ Las opciones de respuesta fueron adaptadas al nivel comunicativo de los estudiantes de grados inferiores. Esto se ve reflejado en la bitácora J.M. 24 de la actividad donde los estudiantes contaban que fue necesario explicar con ejemplos cada una de las opciones de respuesta.

Esto último responde a los objetivos de la educación a través de competencias ciudadanas que plantean su implementación desde edades tempranas tal como lo enuncia autores como Ruiz & Chau.

El segundo momento durante el cual fue necesario implementar este tipo de instrumento, fue la evaluación final, donde se aplicó a los estudiantes una encuesta basada en la *matriz de evaluación*. El objetivo de esta encuesta realizada a los estudiantes al finalizar la intervención fue adelantar un proceso de autoevaluación para medir los alcances obtenidos durante el año escolar con miras al desarrollo de competencias ciudadanas a través de ejemplos cotidianos de conflictos emergentes en el entorno escolar. Este último ejercicio, además, permitió analizar los niveles de desarrollo socio-crítico que los estudiantes adquirieron a partir del aprendizaje de la EP ya que alejada de acciones punitivas de la evaluación, se dio la libertad de expresar a conciencia los alcances y limitaciones personales frente al proceso de aprendizaje de la meta de comprensión propuesta para el año escolar. A continuación, presento las preguntas de cada encuesta con sus respectivas opciones de respuesta.

| Encuesta 1 Percepción de conflicto en la escuela | Encuesta 2 Autoevaluación a través de la matriz de evaluación de la investigación |
|---|---|
| <p>¿Has vivido situaciones de conflicto en tu escuela? Si ___ No ___</p> <p>¿Qué tipo de acciones conflictivas relacionadas a violencia has presenciado o has vivenciado en tu entorno escolar? Violencia física ___ Violencia verbal ___ Apodos ___ Chismes ___ Robos ___ Groserías ___ Otros (Categoría emergente) ___</p> <p>conflictos en tu contexto escolar? Dialogando con el compañero ___ Buscando la intervención de un mediador ___ Le digo lo ocurrido al docente ___ Le digo lo ocurrido al rector ___ Busco ayuda de entidades externas como la policía, la personería, etc. ___ Cuando me agreden, le digo groserías a mi compañero ___ Cuando me agreden le pego a mi compañero ___</p> | <p>¿Qué puntos de vista tengo en cuenta cuando se presenta un conflicto con otra persona?</p> <p>¿Soy capaz de reconocer que todas las personas tienen los mismos derechos y las acciones que los vulneran?</p> <p>¿Qué acciones realizo para manejar mis conflictos y en qué medida evalúo las consecuencias de cada acción?</p> <p>¿Qué instituciones escolares defienden mis derechos y cuál es el conducto regular a seguir cuando mis derechos o los derechos de los demás son vulnerados en mi entorno escolar?</p> <p>¿Cuáles son las diferencias y como las convierto en oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones que hacen que la vida sea más interesante y divertida?</p> <p>¿Cuál es mi origen cultural y que acciones demuestran respeto a las semejanzas y diferencias de origen cultural de los demás?</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>¿Qué formas de discriminación identifico en mi escuela y con qué acciones, normas o acuerdos las evito?</p> <p>¿Reconozco las consecuencias de la discriminación en las personas y en la convivencia escolar?</p> <p>¿Cómo manejo la rabia en situaciones de conflicto de mi entorno escolar?</p> <p>¿Cómo reacciono en situaciones donde mis compañeros son agredidos o sus derechos son vulnerados y como contribuyo a aliviar su malestar?</p> <p>¿Cómo doy manejo a mis emociones en situaciones rutinarias del contexto escolar?</p> <p>¿Cuáles son mis sentimientos en situaciones de exclusión o discriminación y como se sienten las otras personas en una situación similar?</p> <p>¿Expreso empatía con mis compañeros cuando son excluidos o discriminados?</p> <p>¿Cómo expongo mis posiciones en situaciones de conflicto y cuál es mi actitud cuando escucho las posiciones ajenas?</p> <p>¿Identifico y expreso con mis propias palabras las ideas y deseos de quienes participamos en la toma de decisiones en el salón y en el medio escolar?</p> <p>¿Cómo puedo expresar de forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en situaciones grupales?</p> <p>¿Propongo distintas opciones para tomar decisiones en el salón y en la vida escolar?</p> <p>¿Pido disculpas a quienes me han hecho daño y como puedo perdonar a los demás cuando me ofenden?</p> <p>¿Cómo puedo actuar de forma asertiva para frenar situaciones de abuso en mi vida escolar?</p> <p>¿Cómo reacciono en situaciones donde mis compañeros son agredidos o sus derechos son vulnerados y como contribuyo a aliviar su malestar?</p> <p>¿Reconozco el valor de las normas y de los acuerdos para la convivencia en la familia, en el medio escolar y en otras situaciones?</p> <p>¿Qué elementos hacen parte de mi privacidad e intimidad para poder exigir respeto a ello?</p> <p>¿Qué acciones me permiten cuidarme y tener hábitos saludables que propicien mi bienestar y mis relaciones?</p> <p>¿Qué acciones me permiten cuidar las plantas, los animales y el medio ambiente en mi entorno cercano?</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| | <p>¿Conozco los mecanismos de participación estudiantil y como puedo participar en ellos?</p> <p>¿Cómo puedo cooperar y mostrar solidaridad con mis compañeros y compañeras en trabajos en equipo?</p> <p>¿Qué tanto participo en actividades escolares que permiten el desarrollo de capacidades solidarias y de sana convivencia?</p> <p>¿Qué formas de discriminación identifico en mi escuela y con qué acciones, normas o acuerdos las evito?</p> <p>Para el caso de las respuestas a esta encuesta, los estudiantes encontraron tres opciones denominadas como: <i>No alcanzado</i>. ___ <i>En proceso de desarrollo</i>. ___ <i>Desarrollo óptimo</i>. ___.</p> <p>El objetivo de esta encuesta fue evaluar los alcances y su respectiva medida, frente a las evidencias de desarrollo de competencias ciudadanas al finalizar la investigación.</p> |
| <p>Los respectivos datos e interpretaciones de estas encuestas alimentan las bitácoras J.M. 24 y J.M. 27 que se encuentran en los anexos. Para el caso de la encuesta 2 de <i>valoración continua</i>, fue uno de los principales insumos para la elaboración del capítulo 4 de la presente investigación, razón por la cual los resultados los encontrarán en el desarrollo de dicho apartado.</p> | |

Cuadro 4: Encuesta para la matriz de evaluación.

3.4. Consideraciones éticas:

Esta investigación contó con la participación de estudiantes, padres de familia y docentes. Al estar basada en algunos elementos de la IAP, la participación de los investigados fue significativa e invaluable durante todo el proceso, ya que, si bien el docente investigador orienta cada paso a seguir desde el inicio de la investigación hasta la transformación del plan de estudios, también permite, desde la lógica de la comprensión de competencias ciudadanas, que los demás participantes lideraran varias de las actividades de la planeación.

Participación de los colegas docentes: Se contó con la participación de los docentes de grado quinto quienes desde su especialidad y liderados por el docente investigador, aportaron ideas referentes a las opciones de transversalidad de las condiciones adoptadas para el proyecto de grado relacionadas a la FC y la EP al desarrollo académico. Es por ello que el trabajo de los docentes parte del desarrollo del plan de estudios y posteriormente, las

reflexiones desde lo comparativo, permitiendo analizar los DOFA de la propuesta. Este trabajo cooperativo prioriza los aportes emergentes de la intervención, de los cuales resalto la diversidad de hallazgos obtenidos particularmente en cada curso. Para el caso de las directivas como coordinación y rectoría, fueron quienes autorizaron la intervención, teniendo en cuenta que los resultados de la misma, servirían como insumo para definir los DOFA del enfoque de EpC en una investigación de este talante. Tanto así, que los directores de grado quinto participamos en el foro institucional, donde presentamos la planeación y los alcances que a la fecha se obtuvieron con relación a la mediación de situaciones conflictivas.

Participación de los padres de familia: dentro de la investigación asumieron el papel de veedores, haciendo seguimiento a los procesos académicos vinculados a la FC y la EP. Para ello, también cumplieron funciones de evaluadores del proceso, ya que al momento de encontrarnos en TPE que requirieran de su participación lideraron acciones de enseñanza a sus hijos teniendo como objetivo la consolidación de formas asertivas que se pueden aplicar en un conflicto, sobre todo en el contexto familiar, pero aplicado al entorno escolar. Por otro lado, dieron testimonio de situaciones conflictivas del contexto familiar y social en donde son directamente participantes.

Participación de los estudiantes: fueron los principales actores de esta propuesta de investigación. Posterior a la firma del consentimiento informado por parte de sus padres de familia, su participación fue anónima. La propuesta de investigación recopila los testimonios, las experiencias y los aportes de los estudiantes, a través del registro de bitácoras que, de forma anónima, enuncian los comentarios de los estudiantes a través de un nombre hipotético. Para esta investigación fue fundamental recoger la información escrita de los diálogos entre los estudiantes, padres de familia y docentes sobre la intervención, ya que su objeto está en definir una planeación asertiva que vincule a FC y la EP en acciones que mitiguen las situaciones de violencia generadas en los conflictos del entorno escolar. Posteriormente sirven de insumo a siguientes grados que alcancen el nivel de quinto, continuando su transformación a partir de las necesidades de la población al año siguiente.

A continuación, presento el formato que los padres de familia firmaron a manera de consentimiento informado de la investigación:

COLEGIO GENERAL SANTANDER

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

“La convivencia escolar: formando para la paz desde la “enseñanza para la comprensión”

**CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRIGIDO A PARTICIPANTES E
INFORMACIÓN SOBRE EL PROYECTO**

Apreciados padres de familia, Soy Jaime Alberto Martínez Poveda y estaré acompañando el proceso de formación de sus hijos durante el año escolar 2022 para el grado quinto. Durante este año, además del proceso de formación, estaremos analizando los procesos de planeación, de aprendizaje y de aplicación del aprendizaje a situaciones cotidianas para que, al finalizar el año, logremos aportar entre todos a la transformación de un currículo que responda a una necesidad latente en nuestro contexto escolar: Las situaciones de conflicto. Para ello, enfocaremos nuestras planeaciones al desarrollo de competencias ciudadanas que aporten a la construcción de una cátedra de paz vinculada a nuestro plan de estudios.

Este es un proyecto de investigación en el cual estaremos involucrados: docentes, directivos docentes, estudiantes y padres de familia quienes, de la mano con el proceso de formación, analizaremos los alcances de la Formación ciudadana como tópico generativo del proceso de formación académica de los estudiantes, esto en coherencia con nuestro enfoque de Enseñanza para la Comprensión.

Si bien, sabemos que la Formación ciudadana hace parte de nuestro plan de estudios, las instituciones educativas en ocasiones las limitamos a la realización de actividades ajenas al transcurrir académico, situación que requerimos con urgencia vincular al currículo del colegio.

Por otra parte, reconocemos los invaluable aportes que los estudiantes y los padres de familia pueden realizar en la construcción del plan de estudios, siempre pensando en las necesidades y los intereses de aprendizaje para la construcción de un proyecto de vida a largo plazo.

Estos procesos son continuos y a partir de los hallazgos, vamos a lograr fortalecer los planes de estudios venideros para los siguientes años de formación en la escuela, así como la continuidad del proceso de formación de sus hijos en otros contextos donde muy seguramente encontrarán las mismas necesidades e intereses.

Es importante resaltar que la participación en este proyecto va de la mano del proceso de formación académica, por lo cual, sus inquietudes y sugerencias aportarán significativamente al proyecto y al currículo institucional.

Sobre el investigador y el uso de datos:

Soy el investigador principal y mi equipo de trabajo lo integran las docentes directoras de grado quinto MARLENY ESPINDOLA VERGARA Y DORIAN NOVA quienes cumplirán funciones de acompañamiento al proyecto con relación a las adaptaciones curriculares. Por otro lado, las actividades a realizar que se limitan al proyecto, serán realizadas por el investigador principal en los tres grupos del grado quinto.

El uso de datos se limitará a las actividades realizadas por los estudiantes, pero sus nombres serán reservados de forma ANONIMA, por tanto, ni los nombres ni la imagen de los participantes serán registradas en el proceso de investigación.

Sobre los riesgos y beneficios de su participación:

La investigación, al estar ligada al proceso de formación además de no generar ningún tipo de riesgo, si nos permitirá establecer puntos de partida en la transformación del currículo del colegio, para que este responda asertivamente a la necesidad de formación en ciudadanía y prácticas de paz que mejoren las relaciones de convivencia en primera medida del ámbito escolar, además de promover aprendizajes que desde la comprensión, les permita a los estudiantes replicarlos en las situaciones de convivencia familiar y a futuro situaciones del contexto ciudadano.

Importante recordar:

Que el proyecto de investigación si bien va de la mano con el plan de estudios, la participación en el mismo NO se verá reflejado en las notas del estudiante, es más “un proceso de aprendizaje de habilidades practicas relacionadas a la aplicación del conocimiento de forma experiencial”. Por otro lado, las inquietudes y sugerencias que

puedan surgir serán valiosas, así como las solicitudes con relación al tratamiento de datos que se requieran y de los cuales usted no esté de acuerdo con compartirlos.

Cualquier inquietud adicional o que pueda surgir durante el proceso lo pueden realizar a través de:

E-mail: jaimeal.martinez@urosario.edu.co

Autorización:

En uso de mis facultades legales, sin constreñimiento alguno y de conformidad con las normas de uso de datos vigentes en Colombia, así como los derechos de propiedad intelectual y sobre Derechos Conexos que le puedan pertenecer, autorizo a que la siguiente información pueda ser utilizada por el equipo de investigación en el marco del proyecto **“CÁTEDRA DE PAZ, HERRAMIENTA TRANSVERSAL PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA”**:

- 1) Doy mi consentimiento para que los aportes propios y de los de mi hijo(a) (menor de edad) puedan ser utilizados por los investigadores de forma anónima en actividades como: entrevistas, encuestas, grupos focales, entrevistas a profundidad, observaciones; de conformidad con las indicaciones realizadas previamente y de forma oral en la realización de procesos académicos.
- 2) Entiendo y por ello doy mi consentimiento para que dichos datos tengan entre otras finalidades: la divulgación de contenidos de índole educativo y en general para la reproducción, presentación y utilización, destinada a la enseñanza, divulgación, investigación y promoción sin fines comerciales; siempre y cuando se mantenga el anonimato y no se presenten imágenes que puedan involucrar a mi persona y a mi hijo(a) de forma pública en la investigación.
- 3) Ratifico que autorizo el uso de mis datos de imagen o voz y de los de mi hijo(a) menor de edad, y declaro que no reclamaré ningún derecho ni remuneración económica, por dicho uso, el cual se limita a los propósitos del proyecto.
- 4) Deseo que se respeten las siguientes condiciones o restricciones
 - a. Ninguna: _____

b. Condiciones o restricciones [aquí el participante puede dar cuenta de la no aceptación de alguno de los puntos]:

i. _____

ii. _____

iii. _____

iv. _____

Declaro que he leído y comprendido en su totalidad el presente documento y, por lo tanto, acepto lo que se enuncia.

Nombre: _____

Firma: _____

No. de Cédula: _____

Teléfono: _____

Lugar y Fecha: _____

Cuadro 4: Formato de consentimiento informado para padres de familia.

4. Resultados de investigación

El objetivo de este capítulo es confrontar los resultados obtenidos mediante la intervención del enfoque de EpC que transversaliza la FC y la EP con aquellas hipótesis, antecedentes y afirmaciones que defino previamente para alcanzar acciones de mediación de conflictos y aquellas que competen a la ciudadanía y la paz en el contexto escolar.

¿Cómo se ha enriquecido el plan de estudios para transversalizar la FC y la EP a la luz de los lineamientos institucionales inspirados en la *Cátedra de paz* expuesta en la ley 1732 de 2014? Este problema obtiene su sentido práctico en la experiencia detonadora de esta investigación, según la cual notamos el aislamiento de las asignaturas del plan de estudios original, en contravía con los principios de formación integral que supone el enfoque de EpC. A este respecto, lo primero que se debe enfrentar es cómo relacionar todas y cada

una de las materias con el interés primario de formar ciudadanía orientada a la paz encaminada a la mediación asertiva de los conflictos.

La descripción de lo que aquí se desarrolló y los resultados se encuentran consignados en instrumentos cualitativos y cuantitativos. Las “bitácoras” registran tanto los acontecimientos cotidianos de la vida escolar, como las experiencias propiciadas por los TPE. Acompañan a estas bitácoras las transcripciones de entrevistas dirigidas a grupos focales, cuyo objetivo fue singularizar el ejercicio puntual de las competencias ciudadanas mediante situaciones hipotéticas y reales de conflicto y las proyecciones de las actividades tanto en su dimensión operativa como en la reflexiva. Estas las encontrarán en el documento 2 Anexo.

En cuanto a los segundos, los instrumentos cuantitativos, se aplicaron dos encuestas: la primera surge de la iniciativa de los estudiantes, quienes diseñaron un formulario dirigido a conocer los conflictos vinculados a formas de violencia en los grados inferiores. La segunda encuesta, que también contó con su respectivo formulario, es la matriz de evaluación. El diseño de este instrumento pretende relacionar las competencias ciudadanas con descriptores específicos que determinaran los niveles de desarrollo de valores cívicos en los estudiantes. Los resultados de esta encuesta además de suscitar la autocomprensión sociocrítica en los participantes, también son un insumo fundamental para apreciar los alcances y las limitaciones de una alternativa pedagógica como ésta que pretende la FC y la EP.

Como lo ilustran en detalle las veinticuatro bitácoras, los talleres y otras actividades desarrolladas como las entrevistas semiestructuradas, las encuestas y las observaciones, acompañadas de las reflexiones, permitieron comprobar la **hipótesis** principal de la que se partía, a saber: es deber de la escuela incluir en su plan de estudios y de manera transversal, las competencias ciudadanas y lo que, a nivel local la ley 1732 del 2014 define como Cátedra de paz. De modo que estas experiencias y los instrumentos que las documentan evidencian hasta qué punto, la implementación práctica de los lineamientos teóricos de la EP que aquí se incorporaron satisfacen las prerrogativas de una educación en valores ciudadanos. En otros términos, el énfasis práctico de este estudio hace plausibles los enfoques y modelos de la EP y la FC para que se enfrenten los conflictos sociales y escolares con el menor grado de violencia y el mayor compromiso con la justicia social y restaurativa.

Para enunciar los hallazgos de esta investigación es importante establecer los alcances de las competencias para el liderazgo, la autonomía, el manejo asertivo de las emociones y el respeto a la diferencia, enunciadas en los descriptores de las competencias ciudadanas del MEN, como condiciones fundamentales sobre las cuales se establece la ruta metodológica de la *valoración continua* a través de los TPE y la matriz de evaluación. El objetivo es demostrar en este capítulo que la comprensión de estas competencias relacionadas a la FC y la EP aportan significativamente a la mediación asertiva de los conflictos y la construcción de paz en la escuela.

4.1. El liderazgo y la autonomía

Al estructurar el plan de estudios inicial, con el cual arrancamos el año escolar con los estudiantes de grado quinto, los docentes evidenciamos que los primeros conceptos a tratar en los espacios académicos permitían transversalizar las actividades a través de situaciones que motivaran el liderazgo y la autonomía, acción que responde en primera medida a la organización de la jornada escolar, ya que en la jornada mañana, donde fue implementada esta investigación, los estudiantes de grado y de edad superior son quienes cursan el grado quinto. Al ser también un plan piloto, los docentes trabajamos con una población que no solo vive el problema de la violencia escolar, sino que, además, lleva un proceso de formación escolar previo. Esto permitió la comparación entre procesos de educación tradicional de sus grados anteriores y una propuesta de intervención basada en la transversalidad de la FC y la EP para analizar los alcances y limitaciones de esta nueva forma de abordar el conocimiento y posiblemente contemplar la implementación de esta propuesta en los demás grados.

En segunda medida, motivar el liderazgo y la autonomía responden a la lógica del proyecto de vida. Es por ello que las primeras actividades tanto en el desarrollo curricular como en los TPE buscaban generar espacios para demostrar las competencias de cada individuo frente a los retos que el trabajo colectivo supone. En estas actividades fue primordial el trabajo cooperativo, el establecimiento de acuerdos y el cumplimiento de objetivos grupales.

De otro lado, la libertad y la participación de los estudiantes, motivados por la comprensión del liderazgo y la autonomía se pueden orientar en propuestas de este talante con la selección de las actividades académicas que motiven el aprendizaje pero que son tan efímeras como la organización del aula de clases y del clima escolar mediado por las iniciativas propias y del docente para estructurar el ambiente de trabajo de forma dialógica. La propuesta de plan de estudios inicial parte de los intereses de los docentes, muchas veces de la mano con las políticas públicas que establecen los límites de los aprendizajes como, por ejemplo, lo hacen los Derechos Básicos de Aprendizaje, es decir los conocimientos mínimos que deben alcanzar en cada nivel. Ya en la práctica, esta planeación se ve transformada por los intereses de los estudiantes, las necesidades de formación, los conocimientos previos y las problemáticas del contexto. Abrir la planeación a las ideas de los estudiantes es la mejor forma desde lo pedagógico para llamar su atención, pues dan sentido a lo que aprenden en la medida en la que sus conocimientos son llevados a la práctica y están motivados progresivamente a crear nuevos aprendizajes.

Para lo anterior, se resalta el trabajo desarrollado en los TPE en donde se articulan los componentes académicos con el desarrollo de competencias de liderazgo y autonomía. Estos fueron fundamentales en la implementación del proceso inicial de planeación y los primeros avances de la investigación con todos los miembros de la comunidad escolar que participaron.

Para los docentes, motivar el liderazgo y la autonomía implicó de manera insistente suscitar la participación, esto debido a la baja intención de postularse a cada estamento del gobierno escolar. Debido a situaciones particulares y personales los docentes evitamos asumir responsabilidades, delegando los procesos de liderazgo a “quienes siempre lideran”, recurriendo a lo que coloquialmente denominamos “dedocracia” para elegir al representante, puesto que ser líder “es una tarea muy difícil”, o simplemente, “porque no tengo tiempo”, “mis hijos me necesitan en mi casa luego del trabajo” (Bitácora J.M.1.). Entre las reflexiones que surgieron del TPE, los docentes pueden asumir posturas participativas, si se da por sentado que “somos [los docentes] sujetos políticos y por lo tanto líderes sociales” (Bitácora J.M.1.). En el proceso de elección de representantes de docentes posterior al TPE, se logró

una participación más activa y respondían al llamado de los líderes del proyecto a los colegas docentes, bajo las lógicas de la función social del educador, logrando despertar el interés de algunos o, en otros casos motivarlos a partir de acciones innovadoras para el proceso de elección, desarrollándola de forma más cercana a la dinámica electoral del contexto nacional. Es por ello que algunos docentes señalaron que “era la primera vez que aparecían en un tarjetón electoral con fotografía incluida”, tanto así que, al finalizar la elección, los candidatos querían llevarse un tarjetón a sus casas como recuerdo de la actividad (Bitácora J.M.2.).

Con los padres de familia, el esfuerzo del TPE fue orientado a la definición del concepto de liderazgo a partir de ejemplos cotidianos en el hogar. El taller iniciaba con una actividad lúdica donde los padres de familia en grupo organizaban y presentaban una obra de teatro basada en la historia de “los halcones del rey”. Realizada la actividad, se llevó a cabo un diálogo alrededor de la pregunta ¿quién es el líder en su familia? Llama la atención que, en los testimonios de los padres de familia, ellos mismos se reconocen como líderes, y para ello manifestaron razones como, “soy el ejemplo”, “porque les enseño”, “porque los oriento para vivir en armonía”, “porque son quienes toman las decisiones que afectan o benefician a su familia”, “porque motivo el trabajo en equipo con mi familia”. Esta fue la oportunidad para invitar a los padres de familia a vincularse al gobierno escolar como representantes del curso, siendo el colegio General Santander “el segundo hogar de sus hijos” y ellos “el ejemplo” de los estudiantes quienes serán los líderes a futuro. Un comentario llamativo de la experiencia fue el de una madre de familia quien enuncia “nadie me había preguntado, ni siquiera yo, quien era líder en mi casa, y sin querer serlo me di cuenta que el líder soy yo, ya que ser líder es querer lo mejor para los demás” (Bitácora J.M.3.).

Para los estudiantes, el TPE orientado a la definición del liderazgo se desarrolló sencillamente definiendo las funciones de cada uno de los líderes de los estamentos del gobierno escolar. Llama la atención que los estudiantes a diferencia de los adultos, no requieren de motivación para participar de los procesos democráticos. Sin embargo, para ellos, la importancia de ocupar un cargo está relacionado con acciones punitivas ya que ocupar una responsabilidad o ser reconocidos por los demás como líderes, los exonera de

llamados de atención, castigos basados en modelos tradicionales y trabajos extraacadémicos, como lo deja ver un comentario de un estudiante quien quiere ser monitor “porque me gusta mandar a mis compañeros para que sean juiciosos como yo”. Al hacer la reflexión con los estudiantes sobre la definición de un líder, es interesante el comentario de uno de los participantes que invita a sus representantes a “cumplir con las responsabilidades asumidas en el cargo”, “ayudar a los demás para ser el mejor curso y el mejor colegio” y “defender los derechos de los estudiantes” (Bitácora J.M.4.).

Con la elección de los representantes y la motivación a liderar procesos se inicia la implementación del plan de estudios insistiendo en el desarrollo de competencias de liderazgo y autonomía. Es por ello que, desde el desarrollo académico, se proponen actividades donde el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo son fundamentales. Este tipo de trabajos donde se organizan grupos y el docente es mediador y los estudiantes son quienes proponen las alternativas de abordaje del conocimiento son más significativos en los procesos de FC y EP, pues son los mismos participantes quienes proponen las formas y las actividades sobre las cuales se demuestra el aprendizaje. Una experiencia que resaltamos responde a la temática del teatro de títeres, donde los estudiantes proponen que la evaluación final sea presentar la obra a sus compañeros de grados inferiores. Esta fue una forma efectiva no solo de evaluar la comprensión del tema del área, sino que permitió concluir que, el fomento de este tipo de estrategias de trabajo es asertivo en procesos de formación de competencias para el liderazgo y la autonomía (véase la bitácora J.M.26). Así mismo, de estas experiencias surgen las transformaciones del plan de estudios y de las secuencias didácticas para que, en años posteriores, este tipo de actividades se sigan implementando, ya que como podemos notar, son potencialmente efectivas en procesos de formación con estudiantes de liderazgo y autonomía.

Al finalizar esta investigación, es importante resaltar que el objetivo planteado para formar valores ciudadanos de liderazgo y autonomía fue alcanzado. Los resultados de la matriz de evaluación con relación a las competencias ciudadanas fueron:

“Identifico y expreso, con mis propias palabras, las ideas y los deseos de quienes participamos en la toma de decisiones, en el salón y en el medio escolar”

“Expreso, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales.”

“Propongo distintas opciones cuando tomamos decisiones en el salón y en la vida escolar”

Estas tres competencias implican necesariamente de la capacidad argumentativa y del manejo de la expresión oral potenciada en actividades académicas de todas las áreas del conocimiento, a saber: las estrategias de trabajo académico durante el año escolar promovió espacios para el trabajo en equipo, el dialogo de saberes, el intercambio de conocimiento, el apoyo al otro a través de la tutoría y acompañamiento a los estudiantes con dificultades de parte de sus pares, la expresión oral no solo dentro del aula, sino fuera de ella y la iniciativa de mediar los conflictos sin recurrir a los docentes.

El nivel *en proceso de desarrollo* se refiere a que la postura de algunos participantes en la toma de decisiones grupales, dan a entender que, a pesar de no interponerse a las decisiones y estar de acuerdo, temen dar su opinión debido a las posibles posturas de rechazo que puedan generar sus compañeros. En otros casos, esta postura de delegar el liderazgo y depender de las decisiones de los demás, lo enuncia Estanislao Zuleta “Nombrar algún líder, algún guía, cualquiera que sea el nombre que le demos [...] genera un entusiasmo enorme porque libera de la angustia, de la responsabilidad, de la duda sobre si lo que estoy haciendo realmente está bien hecho o no. La palabra del líder nos economiza todos esos problemas” (Zuleta, 1995, pág. 77).

Otras experiencias encontradas para explicar los resultados de estas competencias ligadas al desarrollo de liderazgo y autonomía se hacen evidentes en las constantes discusiones y conflictos emergentes del trabajo en equipo. En ocasiones, los líderes de los grupos imponen algunas decisiones, lo que lleva a que los demás acaten las indicaciones o en el mejor de los casos, debatan sobre los mismos. Los trabajos cooperativos son una herramienta fundamental en el proceso de formación de liderazgo y autonomía, ya que se enfatiza el cumplimiento de los objetivos colectivos como una misión que transita entre lo individual y lo grupal y requiere de ambas partes posturas de forma simultánea. Transcurrida la intervención, trabajos como la presentación de la obra de títeres por parte de los estudiantes

de quinto, a sus compañeros de grados inferiores o la encuesta de conflicto escolar propuesta y liderada por los estudiantes, fueron la justificación ideal para comprobar que alcanzaron altos niveles de desarrollo en las competencias anteriormente enunciadas gracias a las dinámicas de la clase y aquellas que hacen parte de esta investigación.

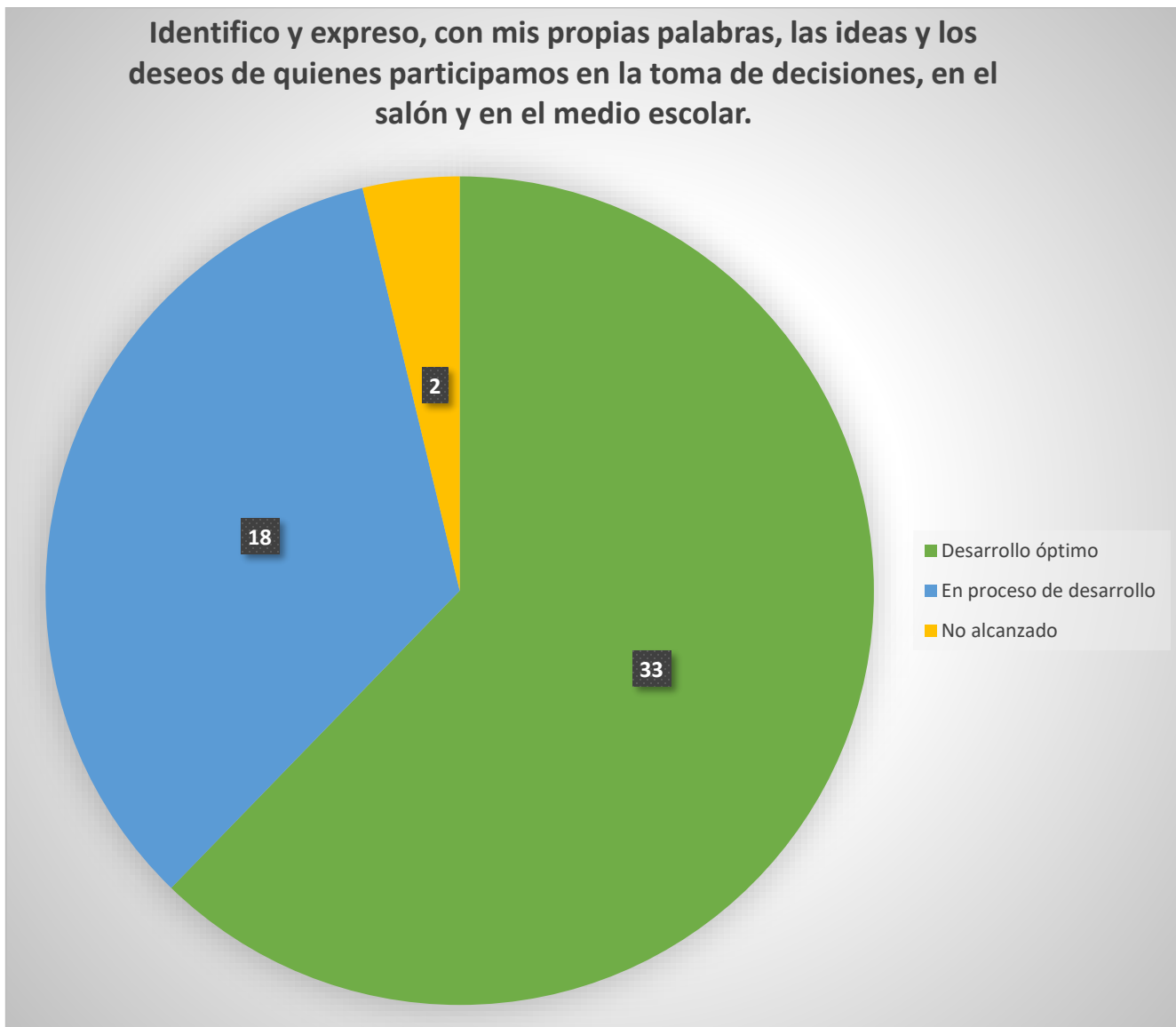


Fig. 1. Desarrollo de la competencia comunicativa para la autonomía.

Expreso, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales.

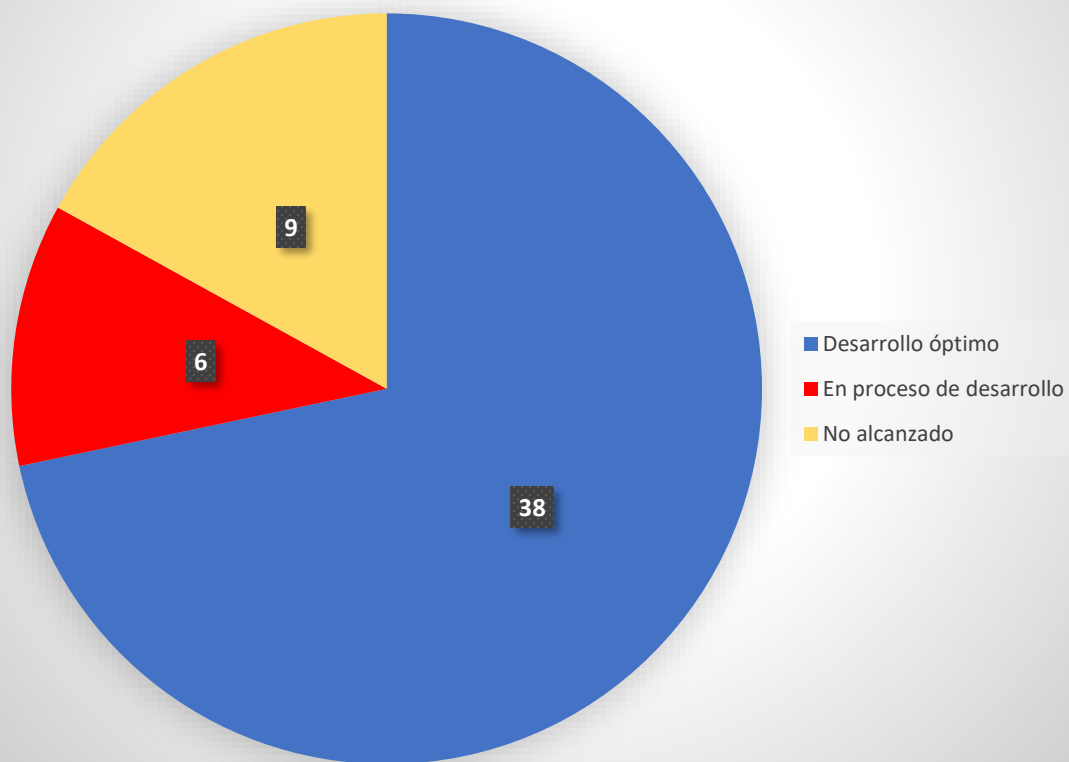


Fig. 2. Desarrollo de la competencia comunicativa para el liderazgo en la mediación de conflictos.

Propongo distintas opciones cuando tomamos decisiones en el salón y en la vida escolar

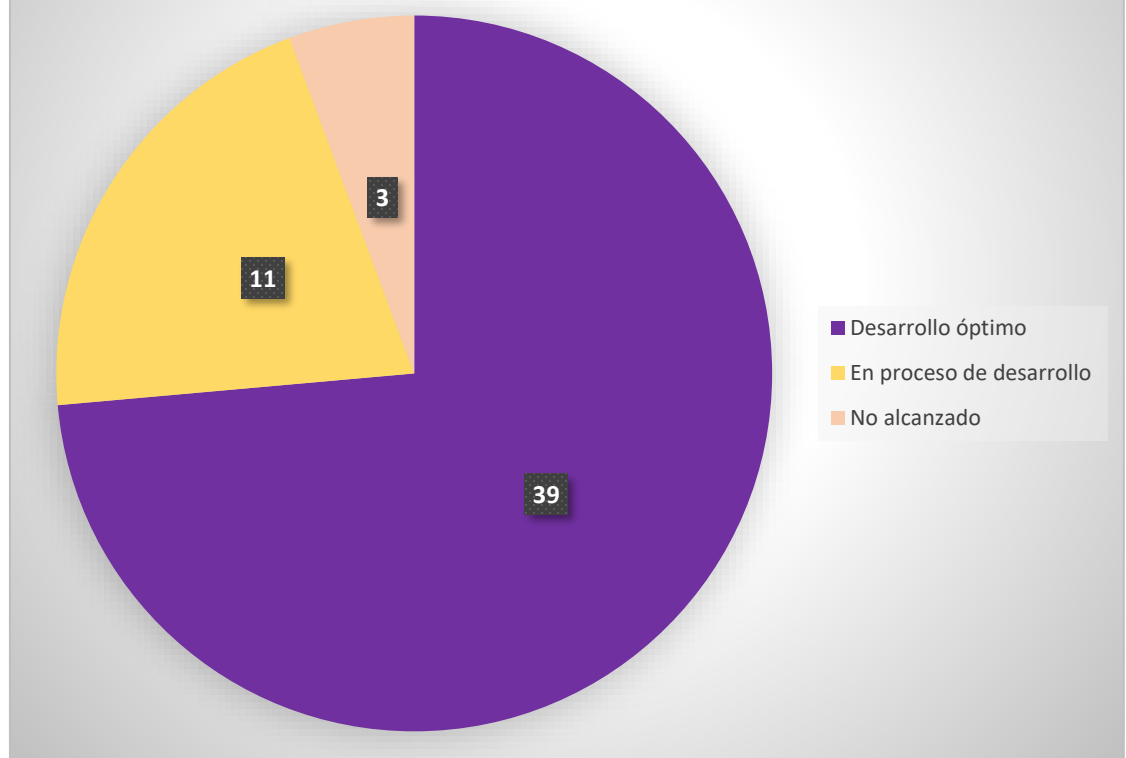


Fig. 3. Desarrollo de la competencia comunicativa para el liderazgo en la toma de decisiones colectivas.

Por otro lado, motivar la participación constantemente, de la mano con la comprensión de la importancia de respetar a los demás, genera seguridad e invita a participar activamente en los procesos de aprendizaje, lo cual forma nuevos líderes. Estos resultados los podemos evidenciar en las competencias ciudadanas:

“Conozco y sé usar los mecanismos de participación estudiantil de mi medio escolar.”

“Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros y mis compañeras; trabajo constructivamente en equipo.”



Fig. 4. Desarrollo de la competencia integradora para el liderazgo y la participación democrática.

Para el caso particular de la investigación, el nivel *En proceso de desarrollo* se refiere a que quienes están en este nivel, aunque no participan como líderes del gobierno escolar, son conscientes de la importancia de participar en ejercicios democráticos como lo podemos evidenciar en el testimonio de un participante “el personerito es quien nos defiende y garantiza nuestros derechos, yo quiero que todos puedan confiar en mí y tomar las mejores decisiones”.



Fig. 4. Desarrollos de la competencia integradora para el liderazgo en el trabajo en equipo.

Aquellas acciones vinculadas al desarrollo curricular y extracurricular que promuevan el liderazgo y la autonomía también motivan el desarrollo de competencias que permiten la convivencia empática y el trabajo cooperativo, sin embargo, de estas acciones pedagógicas también surgen situaciones de conflicto donde las emociones son fundamentales para reconocer las posturas y sentimientos de los demás, e implican necesariamente tomar decisiones autorregulando las emociones.

4.2.El manejo de emociones

El manejo de emociones es una condición fundamental para la sana convivencia. Todos los seres humanos experimentamos emociones de toda índole sin importar el contexto

social, es decir, durante todo el tiempo nuestras acciones se ven mediadas por situaciones emocionales que, en caso de mal manejo, terminan generando situaciones de conflicto. Reconocer a las emociones como parte de la vida cotidiana implica comprender que reacciones como la ira, la rabia y el enojo podrían afectar ejercicios de cuidado propio y del otro, factor que fue abordado durante la investigación posterior a varios ejercicios académicos que dilucidaron acciones de violencia y exclusión bajo el concepto de la diversidad y la diferencia.

Enunciar algunas experiencias de la investigación relacionadas a la competencia emocional implica, por ejemplo, evocar un grupo de participantes que asumen de forma extracurricular, cuidar a un compañero imaginario por iniciativa autónoma. Sobre el desarrollo académico se venía trabajando sobre los derechos de los diferentes actores sociales: ciudadanos, niños y jóvenes, trabajadores, etc., y los estudiantes encontraron interesante ser garantes de derechos de sus compañeros en la escuela “porque así lo hacen los profes, así lo hacen los grandes con los que somos pequeños” (J.M.7). Este cuidado estaba relacionado al apoyo académico, el cooperativismo en el acceso al material, el cuidado de su bienestar a través del cumplimiento de derechos fundamentales como la educación, la salud, el bienestar escolar, entre otros. Inicialmente la propuesta estaba dirigida al cuidado del compañero imaginario, pero posteriormente también se implementó en sus compañeros con dificultades tanto académicas como convivenciales (véase las bitácoras J.M.7-8-9-15-22-23). Con esta propuesta de los estudiantes, a través de las temáticas que se abordaron en el plan de estudios, se obtuvo la excusa perfecta para comenzar el trabajo de formar las competencias para el manejo de las emociones y el respeto a la diferencia ya que, si alcanzamos a comprender que este “amigo imaginario” hace parte del colectivo, los demás compañeros se hacen merecedores de cuidado por parte de todos.

Durante esta investigación, el desarrollo de comprensiones que motivaron la competencia emocional permitió construir alternativas de atención a las situaciones de conflicto, en coherencia con los postulados del MEN sobre el cuidado del otro, ya que “se basa en gran parte en el reconocimiento del papel de las emociones en la acción moral y de su importancia en la disposición de dicha acción” (MEN, 2004, pág. 158).

Un claro ejemplo de ello lo podemos encontrar en la relación que tiene un estudiante con sus compañeros, ya que era sistemáticamente excluido por las condiciones de su diagnóstico de hiperactividad, lo que lo enmarca en la política pública de inclusión del MEN como un estudiante con necesidades educativas especiales (NEE)²⁶. A este estudiante, le ocurría que no podría medir sus fuerzas ante cualquier momento de euforia o alegría, por ello, algunos de sus compañeros asumían estas expresiones como conductas agresivas del carácter físico, lo que los motivaba a responder de la misma manera. Esto hacía que el estudiante en mención exteriorizara ira, llanto incontrolado para posteriormente, realizar acciones violentas dirigidas a sus compañeros. La postura del docente fue indicar que “para controlar las emociones es necesario reflexionar sobre lo ocurrido, con calma y celeridad”. El siguiente paso que se implementó fue reconocer el error de las partes en el hecho enunciado, teniendo en cuenta que el actuar de los estudiantes fue desmedida y conllevó a una agresión (véase la bitácora J.M.6.).

En otra ocasión, un comentario de la clase relacionado a las condiciones físicas de las personas y sus repercusiones en la salud, fue otro detonante para que el estudiante con NEE volviera a agredir física y verbalmente a sus compañeros. A diferencia del caso anterior, el actuar de los estudiantes fue invitar a los demás a respetar las diferencias físicas del otro. Esta reflexión va de la mano de un concepto abordado en la clase de ética sobre las diferencias físicas de los seres humanos. Con todas estas acciones realizadas previamente al conflicto, los estudiantes se tuvieron la capacidad de reconocer que el comentario no estaba dirigido a ofender al estudiante con NEE, por el contrario, motivaba a los demás, realicen actividad física para mejorar las condiciones de salud. Un hallazgo significativo de esta experiencia emerge posteriormente, ya que los estudiantes comienzan a preguntarse sobre la importancia del manejo de las emociones a partir de las posturas que asume el participante con NEE en una situación de conflicto, declarando que su reacción frente a actos de violencia corresponde a la incapacidad de manejar adecuadamente las emociones. El docente inicia un trabajo personalizado con dicho estudiante para fortalecer la competencia emocional, buscando en

²⁶ Política pública de atención al decreto 1421 de agosto de 2017 por el cual reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad (MEN, 2017).

repetidas ocasiones durante las clases, la participación activa que responda a situaciones hipotéticas donde confluyen las emociones y sus respectivas alternativas para resolverlas.

Evidencia de lo anterior lo encontramos en la entrevista semiestructurada sobre el manejo de las emociones que incluyó todos los estudiantes.

Entre sus intervenciones encontramos que, “para manejar las emociones [...] es necesario calmarse, respirar y pensar sobre las formas como debo asumir el conflicto” (Véase la bitácora J.M. 25). Durante la experiencia, fue evidente que el manejo de emociones estaba muy ligado a las acciones sistemáticas de conflicto y violencia, en consecuencia, al mitigar las situaciones de violencia, los estudiantes logran evitar acciones violentas emergentes del conflicto a través del autocontrol, la respiración, la reflexión, entre otras. Así mismo, los estudiantes adoptaron alternativas para evitar al máximo las situaciones de conflicto con su compañero de NEE, propiciando espacios empáticos que garantizan la inclusión, así como la reflexión de alternativas que permitan manejar asertivamente las emociones.

Al motivar el diálogo frente a las emociones y la autorregulación, los procesos de desarrollo de la competencia emocional son atravesados por aquellas acciones que corresponden con las demás competencias ciudadanas. Otro ejemplo de esta experiencia, surge del análisis de la competencia cognitiva “Identifico múltiples opciones para manejar mis conflictos y veo las posibles consecuencias de cada opción” (MEN, 2004, pág. 18). Esta competencia demuestra que el estudiante es capaz de analizar lo ocurrido con una postura sociocrítica que motiva la toma de decisiones posterior al proceso de regulación emocional, este a su vez, convoca la competencia comunicativa: “Propongo distintas opciones cuando tomamos decisiones en el salón y en la vida escolar” (MEN, 2004, pág. 19) al momento en el que los involucrados buscan posibles soluciones al conflicto emergentes y establecen el diálogo como alternativa para resolverlos.

A partir de situaciones de conflicto donde emergen expresiones emocionales, tales como la ira, el enojo, la rabia, la tristeza, el llanto, la alegría, la euforia, la felicidad, la sorpresa o la preocupación se pueden propiciar comprensiones transversales para consolidar herramientas de autorregulación identificando “los puntos de vista de la gente con la que tengo conflictos poniéndome en su lugar” (MEN, 2004, pág. 18), pues quien vive el conflicto

y sus respectivas emociones emergentes, es quien puede transformarlos en acciones para la toma de decisiones. Esto permite solucionar asertivamente el conflicto sin recurrir a la violencia, si su postura es entender “cómo se sienten otras personas cuando son agredidas o se vulneran sus derechos y contribuyo a aliviar su malestar” (MEN, 2004, pág. 18).

Estas experiencias fueron insumos para el planteamiento de actividades académicas relacionadas con los “juegos de roles” donde investigamos situaciones conflictivas del contexto social y asumimos posturas de los personajes involucrados, convocando a responder preguntas del talante de cómo se puede sentir esta persona, qué acciones contribuyen a la justicia social de las personas involucradas, cuándo percibo situaciones similares en mis contextos escolares y familiares, entre otras; vinculadas a la vez, con temas relacionados a historias de vida, informes periodísticos, historia de la guerra en Colombia, entre otros conceptos del plan de estudios para el grado quinto, siendo esta acción empática el detonante para reconocer la diferencia y los derechos de todos.

Al finalizar la actividad, se evaluaron las acciones que, desde el conflicto requieren comprender la importancia del manejo de las emociones para la mediación asertiva de dichas situaciones conflictivas. Esto se ve reflejado en la matriz de evaluación, donde la mayoría de los participantes consideran la importancia de establecer alternativas que permiten manejar asertivamente los conflictos:

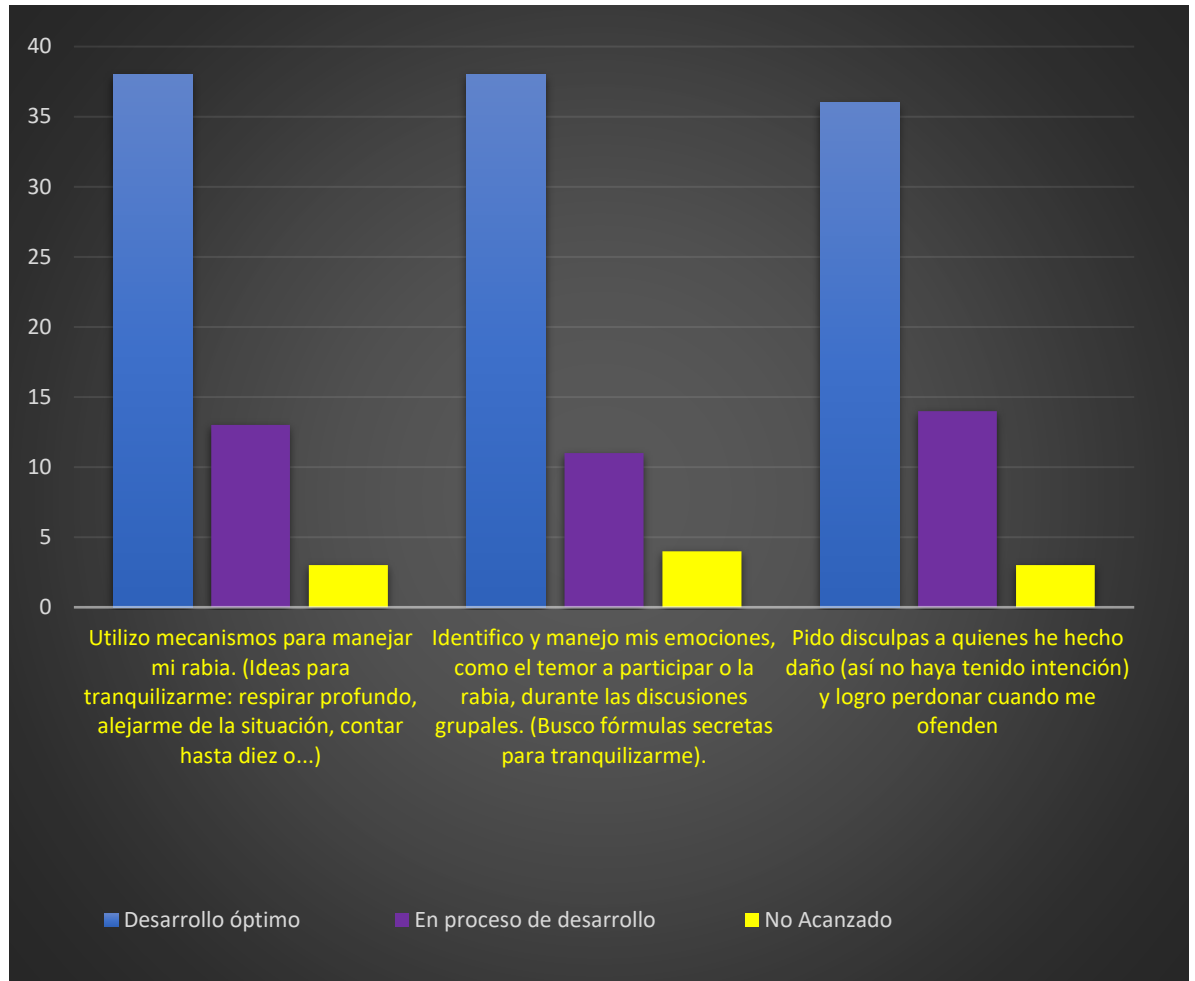


Fig. 5. Desarrollo de competencias emocionales e integradoras para el manejo de emociones y la mediación de conflictos.

4.3.El respeto a la diferencia

La diferencia en los contextos sociales es determinante en las acciones que pueden complementar el desarrollo de competencias ciudadanas en la medida que somos capaces de demostrar a nuestros estudiantes que estas diferencias pueden complementar aspectos relacionados al logro de los objetivos colectivos. Por ejemplo, el estudiante que por su cultura ha desarrollado capacidades para “el baile” puede liderar procesos que requieran de presentaciones para izadas de bandera o aquellas que hacen parte del plan de estudios como “las regiones de Colombia”. En las observaciones participantes encontramos que los

estudiantes excluyen a sus compañeros en algunos casos por su género, su lugar de procedencia o su postura hacia las actividades académicas (cuando el estudiante presenta dificultades académicas, los demás tienden a no querer trabajar con ellos) al momento de organizar grupos de trabajo.

En el transcurso de la propuesta y de las acciones enunciadas anteriormente y que atravesaron el plan de estudios, los estudiantes involucraron las comprensiones y motivaron el trabajo en equipo, evidencia de ello son los resultados de la matriz de evaluación, ya que ningún estudiante considera estar en el nivel *No alcanzado*, inclusive, en el último periodo los estudiantes organizaron diferentes grupos a los habituales para desarrollar varias actividades, estableciendo acuerdos con mucha más fluidez y armonía.



Fig. 6. Desarrollo de competencias cognitiva e integradora para el respeto a la diferencia.

Alcanzar altos niveles de respeto a la diferencia siendo la pauta principal el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, el plan de estudios retoma algunas categorías conceptuales sobre los cuales, surgen reflexiones académicas por parte de los estudiantes durante el proceso de comprensión. Estas fueron fundamentales en la investigación y aportaron significativamente a la condición de respetar al otro: los derechos, las normas y la empatía.

4.3.1. Los derechos

Para la categoría de los derechos, se pretende alcanzar la comprensión como garantía de ciudadanía. El plan de estudios tradicional aborda a través de las áreas de ciencias sociales y afines, los derechos desde su concepción teórica y práctica teniendo en cuenta aspectos históricos y morales. Sin embargo, esta investigación abordó esta temática con la transversalización de otras áreas para la comprensión del discurso oral, el texto argumentativo, la estadística, el derecho, el cuidado de los seres vivos y las campañas publicitarias a través del arte y la didáctica, con el fin de comprender que los derechos están ligados a acciones participativas y democráticas de los diferentes contextos sociales y el acceso a ellos están vinculados al cumplimiento de deberes con la ciudadanía y el contexto.

El trabajo mancomunado de todas las áreas permitió en los estudiantes reconocer la importancia de la diversidad racial, sexual, cultural, emocional, entre otras, dando sentido a los esfuerzos por respetar la diferencia, ya que por momentos no somos capaces de enunciar desde el ejercicio ciudadano “las ocasiones en que actúo en contra de los derechos de otras personas y comprendo por qué esas acciones vulneran sus derechos”.

Desarrolladas las propuestas del plan de estudios, el objetivo de algunas actividades y entrevistas permitieron identificar “las instituciones y autoridades a las que puedo acudir para pedir la protección y defensa de los derechos de los niños y las niñas y busco apoyo, cuando es necesario”, esto se complementa con el reconocimiento de “el valor de las normas y los acuerdos para la convivencia en la familia, en el medio escolar y en otras situaciones” y reconocer “que tengo derecho a mi privacidad e intimidad; exijo el respeto a ello”.

Con el apoyo de los padres de familia, el abordaje teórico y práctico de los *derechos* se planteó a través de ejercicios comparativos de diferentes contextos sociales como el entorno familiar y el barrio. Uno de los hallazgos más significativos de este espacio fue el análisis de la labor de la autoridad en cada uno de los contextos, ya que dar cumplimiento y respetar los derechos del otro permite consolidar competencias para mediar situaciones de conflicto. Es por ello que los estudiantes señalan a sus padres de familia, a sus docentes e inclusive a ellos mismos como personas capaces de intervenir en situaciones conflictivas, en la medida en que practican el liderazgo y la autonomía en sus entornos, manejan adecuadamente las emociones, y toman decisiones desde la empatía (véase las bitácoras J.M. 11- 13- 16 y la entrevista “conflicto en la escuela” bitácora J.M. 10). Estas acciones posteriormente, consolidaron procesos de formación de mediadores de conflicto en la medida en que los estudiantes a partir del ejemplo, intervienen en las situaciones conflictivas que involucran a sus compañeros. Cabe resaltar que conocer *el derecho* se convierte en una condición de respeto a la diferencia, ya que “todos somos diferentes, pero tenemos los mismos derechos” (véase la bitácora J.M.15).

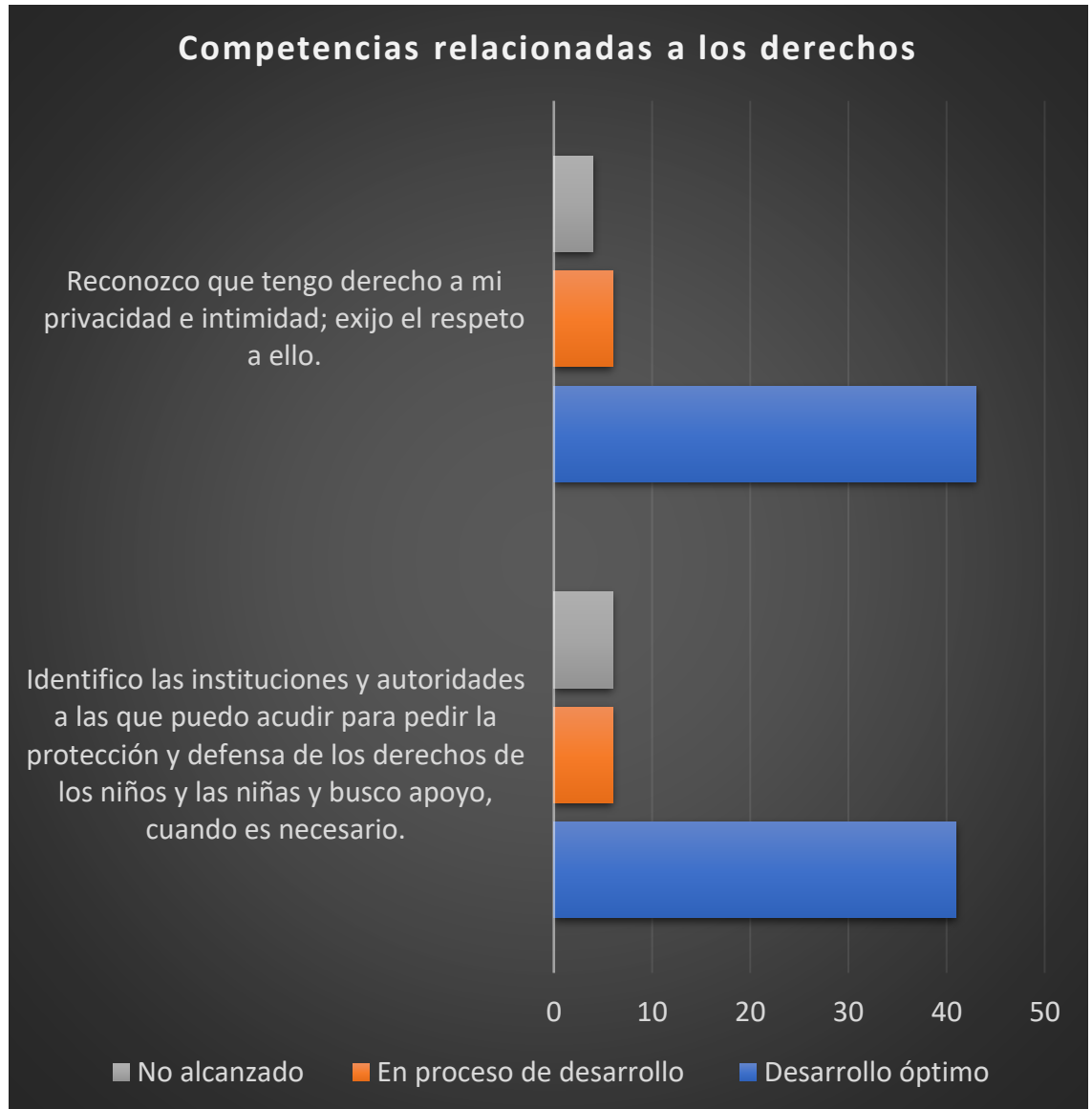


Fig. 7. Desarrollo de competencias cognitiva e integradora, para la defensa de los derechos individuales.

4.3.2. Las normas

Ser ciudadano con derechos implica por necesidad reconocer las normas como condición para la sana convivencia. Estas normas en cualquier contexto social toman sentido cuando somos capaces de comprender sus principios democráticos respondiendo a lógicas que garantizan los derechos del individuo con relación a su entorno y su colectivo social.

En el caso de la escuela, para enseñar que las normas no son impuestas, sino que surgen de acuerdos es necesario, en primera medida, reconocer las libertades propias y de los demás, es decir sus derechos basados en la igualdad y la equidad. Educar para la paz implica por necesidad, romper las barreras de la imposición dictatorial de algunos poderosos, superar las violencias culturales en las que estamos inmersos, y cumplir las normas que aportan a una sociedad que respeta la diferencia. En segunda medida, es ineludible en cualquier contexto social asumir la norma como un objeto de aprendizaje, ya que visto de forma tradicional punitiva esta se limita a castigar su incumplimiento volviéndola una condición indeseable cuando, por el contrario, las normas son deseables si surgen de acuerdos con el otro, respetando las libertades propias y las de los demás.

El ejercicio académico cotidiano en la escuela necesita establecer constantemente acuerdos con los estudiantes. Estos van desde el inicio del año escolar con normas básicas como guardar silencio mientras el otro habla, respetar la opinión de los demás, conservar el orden y aseo personal y del aula, entre otras que garantizan la armonía en el desarrollo de ambientes escolares; pero en actividades particulares, se requiere enunciar otro tipo de normas prácticas como: ubicar un espacio de trabajo que les permita a todo el grupo estar cómodos al salir del aula, realizar desplazamientos a una velocidad razonable para evitar accidentes, tener cuidado en espacios compartidos con estudiantes de edades inferiores, entre otras.

El objetivo desde el desarrollo de esta investigación estuvo mediado por comprender de forma autónoma que las normas son garantía de la libertad, pero que esa libertad no puede sobrepasar la de los demás. Así las cosas, el respeto de la norma garantiza parcialmente la convivencia pacífica cuando los miembros del colectivo las asumen, se apropian y las practican de forma autónoma.

Reconozco el valor de las normas y los acuerdos para la convivencia en la familia, en el medio escolar y en otras situaciones.

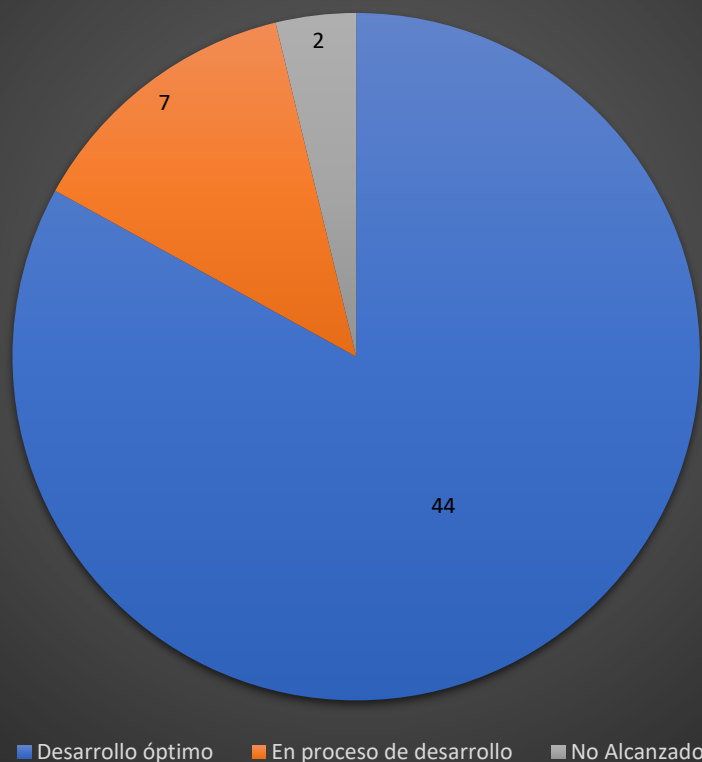


Fig. 8. Desarrollo de la competencia integradora para el conocimiento de las normas y acuerdos.

4.3.3. La empatía

La empatía fue una condición fundamental en todo el proceso y que la considero como una competencia indispensable en los procesos de FC y paz teniendo en cuenta que, para alcanzar procesos de mediación de conflicto, el mediador debe desarrollar capacidades de liderazgo que le permitan de forma autónoma intervenir las situaciones conflictivas y asumir posturas imparciales. Esto va desde la capacidad para respetar la diferencia hasta reconocer “cómo se sienten otras personas cuando son agredidas o se vulneran sus derechos y contribuyo a aliviar su malestar” (MEN, 2004, pág. 18).

Una de las experiencias más significativas se enuncia en la bitácora 7, donde un colectivo de trabajo compuesto por estudiantes decide de manera autónoma adoptar un estudiante de peluche al cual llaman “Luisito”. La función de este personaje cumple con la lógica de aprendizaje relacionado a los derechos que, en el momento de la clase era el fundamento de trabajo en algunas áreas. El colectivo veló por garantizar el derecho a la educación de su personaje. Esta actividad trascendió la labor investigativa y fue replicada por los demás colectivos de trabajo, quienes posteriormente también adoptaron un personaje (véase la bitácora J.M.7.).

Otra experiencia expresada en la investigación surge de la articulación de conceptos de las ciencias naturales, ética y valores, entre otras, relacionadas al cuidado propio. Los estudiantes pueden llegar a ser conscientes de la importancia de cuidar al otro cuando se reconocen como sujetos de cuidado. Esto implica trabajar de la mano con los padres de familia para generar hábitos de cuidado personal que incluyen el aseo y salud. El poder generar condiciones de cuidado propio permiten el crecimiento de la autoestima, acción que mejora la capacidad de manejar las emociones. Por último, motivar el cuidado propio es eje transversal para construir amistad. Este valor facilita los procesos de cuidado con el otro, ya que, para los estudiantes la amistad es la responsabilidad adquirida de cuidar de los demás, es compartir con los demás, es conocer al otro (Véase bitácora J.M.21).

Una acción que permite mitigar las situaciones de conflicto a través de la empatía es asumir posturas de “cuidador” lo cual denota labores de enseñanza, de ayuda, de convivencia y de liderazgo. Por ello, maestros, padres de familia, directivas y demás adultos que promueven el cuidado son categorizados por los estudiantes como sujetos empáticos. Sin embargo, algunos estudiantes asumen estas acciones cotidianamente, por lo cual consideran que son empáticos con los demás.

En la matriz de evaluación encontramos varias competencias ciudadanas que se relacionan en la resolución de conflictos de manera empática. Sus resultados son reflejo del amplio espectro que genera la conducta pacífica del entorno en la medida en que, a través del abordaje teórico de conceptos históricos, morales, argumentales e inclusive expositivos, motivan el reconocimiento de las diferencias como una condición que enriquece la vida

humana. Un ejemplo se presenta cuando los estudiantes motivados por la interpretación de noticias como parte del plan de estudios de varias asignaturas, eligen el tema de la “Guerra de Ucrania”. Su interés por investigar sobre las causas y consecuencias de este conflicto surge precisamente de la preocupación generada por los habitantes de los países involucrados y las comparaciones realizadas con situaciones de violencia como el conflicto armado en Colombia, el narcotráfico, las bandas criminales y la crueldad de la guerra interna colombiana²⁷, y concluyen en sus reportajes que toda situación conflictiva que se presente en la sociedad, requiere de una intervención “en busca de paz” reconociendo que las acciones de violencia, que hacen parte del cotidiano social²⁸ en muchas ocasiones responden la defensa de intereses “particulares” (Véase la bitácora J.M. 11). Fomentar la reflexión a partir de actividades académicas, a través de comparaciones sobre las situaciones de violencia del entorno, permite desarrollar progresivamente en los estudiantes posturas asertivas para la defensa de los derechos propios y de los demás.

²⁷ Posturas emergentes del documental “Voces inocentes” (Cinecolor Films, 2011)

²⁸ Entiéndase como todas las esferas contextuales sean del carácter micro o macro social

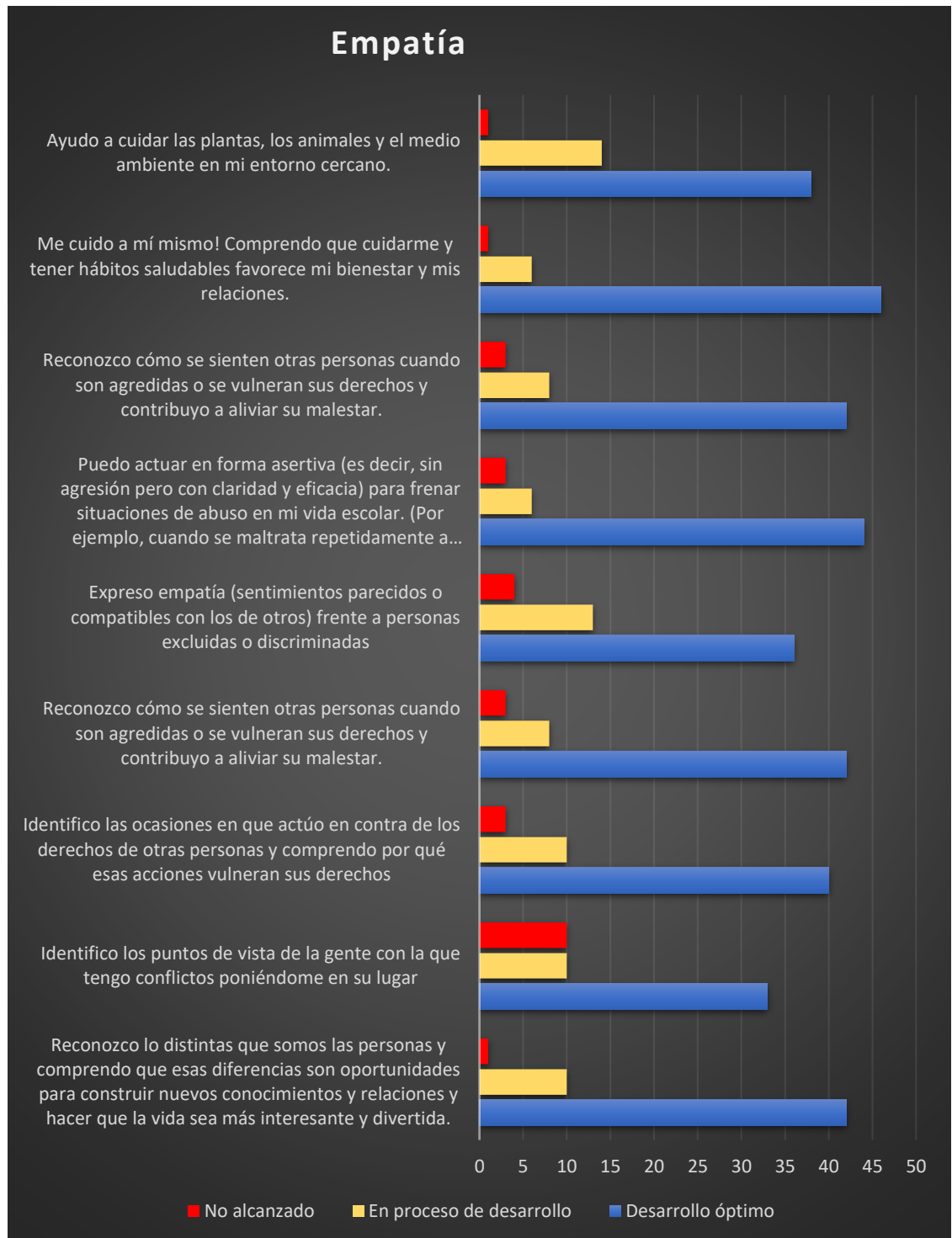


Fig. 9. Desarrollo de competencias cognitiva, emocional e integradora, que permiten alcanzar la empatía en las relaciones sociales.

intervención de los conflictos y su respectiva mediación es una responsabilidad de los docentes, padres de familia, autoridades y adultos, también reconocen que la solución de estos conflictos puede partir del dialogo entre las partes involucradas. Con el desarrollo de la investigación, estos mediadores pasaron a ser sus propios pares.



Fig. 12. Respuesta de los estudiantes de grado quinto a la pregunta ¿Cómo solucionar los conflictos?

Al finalizar la investigación, la visión negativa del conflicto fue transformada significativamente, a partir del abordaje temático del plan de estudios. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en el trabajo realizado con estudiantes de manera comparativa para identificar los conflictos en la familia, en la escuela y la sociedad, haciendo visibles acciones sobre el cuidado propio y de los demás, el acceso y garantía de los derechos y libertades del individuo inclusive, motivando y resaltando la labor de los mediadores de conflictos (Véase

la bitácora J.M.12.) quienes progresivamente intervienen en las situaciones de conflicto antes de que se transformen en acciones de violencia.

Las primeras situaciones registradas en la investigación evidenciaban que los participantes constantemente se veían involucrados en situaciones conflictivas que generaban violencia. Algunas responden a acciones de discriminación, imposición de liderazgos, mal manejo de emociones y ausencia de empatía (véase la bitácora J.M. 6, 10, 11, 12, 13, 14). Sin embargo, progresivamente con el desarrollo de competencias para el liderazgo asertivo, la autonomía, el manejo de las emociones, el reconocimiento de las diferencias y la identificación de las acciones de violencia emergentes de los conflictos, los estudiantes reconocieron la importancia de la paz en los contextos. Así se alcanzaron procesos de mediación de conflicto sin la intervención de la autoridad y por iniciativa de los propios participantes (véase la bitácora J.M. 12, 15, 16, 19, 22, 24).

Una experiencia llamativa de esto se da al finalizar la intervención, cuando por iniciativa de los propios estudiantes se indagó sobre las situaciones de conflicto y violencia en el entorno escolar en otros cursos donde no se implementó esta investigación. El interés surge de cuestionamientos emergentes de los resultados exitosos, comparadas con situaciones conflictivas evidenciadas por los estudiantes de grado quinto, donde los involucrados fueron sus compañeros de grados inferiores. Así mismo, cuestionan que la iniciativa fue implementada solamente con grado quinto, manifestando que se debería implementar en todos los cursos. Los estudiantes desarrollaron una encuesta cerrada para analizar las situaciones de conflicto en sus compañeros. Esta metodología surge también del plan de estudios que transversalizaba conceptos como la estadística, la publicidad y el uso de software de ofimática, sobre los cuales se elige como propuesta de evaluación, presentar los resultados de una investigación, obteniendo los siguientes resultados:

¿HAS VIVIDO SITUACIONES DE CONFLICTO DESENCADENADO EN VIOLENCIA EN TU CONTEXTO ESCOLAR?

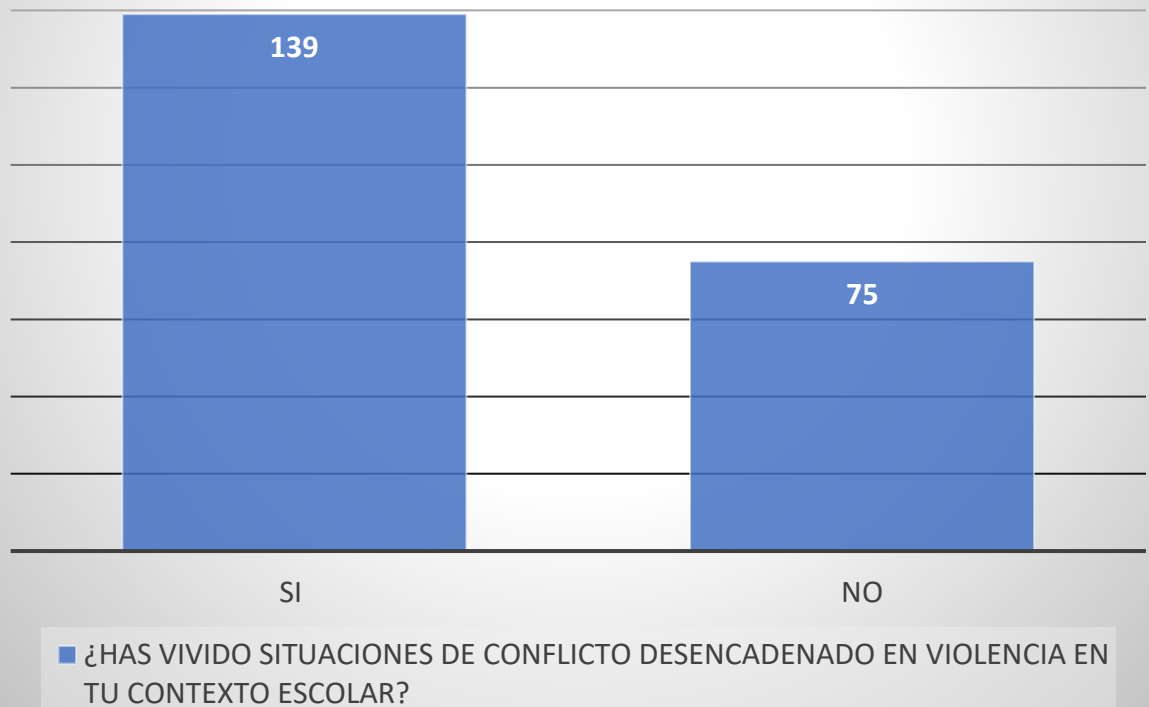


Fig. 13. Resultados de la pregunta ¿Has vivido situaciones de conflicto desencadenado en violencia en tu contexto escolar? Realizada por los estudiantes de quinto a sus compañeros de otros niveles.

¿QUÉ TIPOS DE VIOLENCIAS HAS RECONOCIDO EN TU CONTEXTO ESCOLAR?

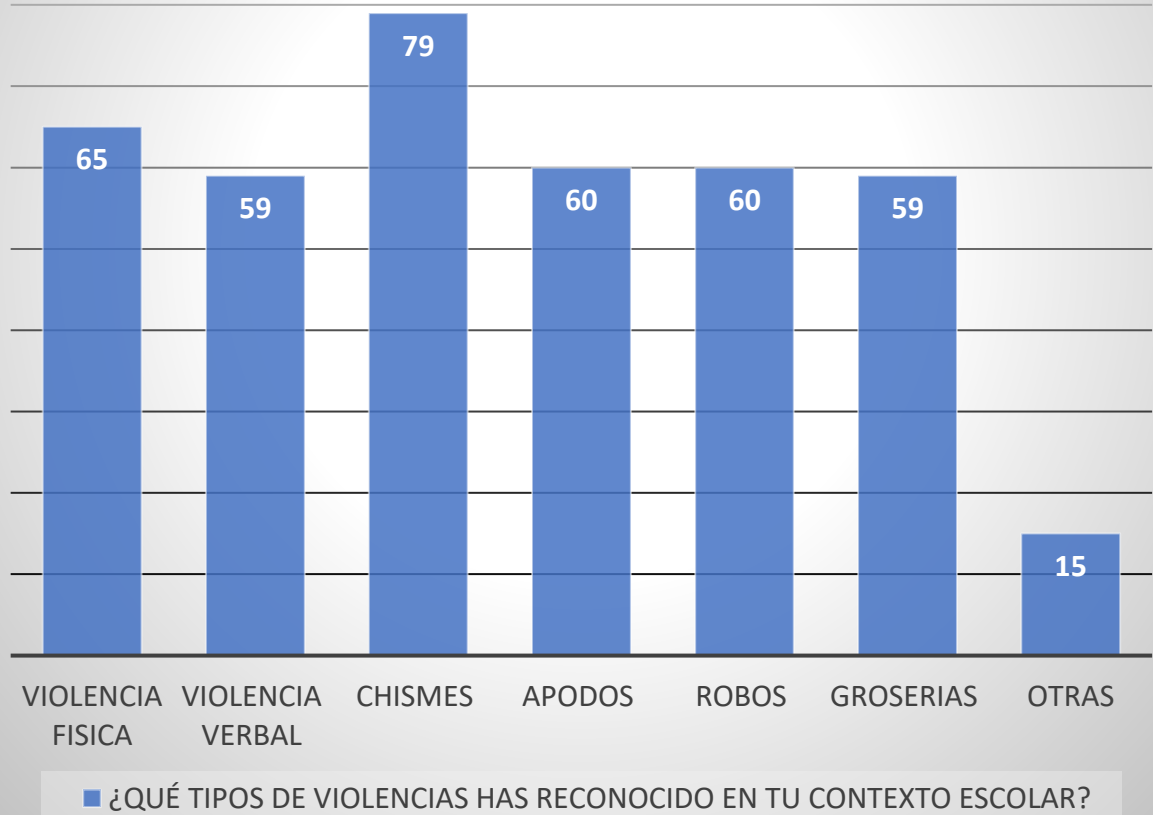


Fig. 14. Resultados de la pregunta ¿Qué tipos de violencias has reconocido en tu contexto escolar?
Realizada por los estudiantes de quinto a sus compañeros de otros niveles.

¿CÓMO SOLICIONAS TU LOS CONFLICTOS EN TU CONTEXTO ESCOLAR?



Fig. 15. Resultados de la pregunta ¿Cómo solucionas tú los conflictos en tu contexto escolar?

Realizada por los estudiantes de quinto a sus compañeros de otros niveles.

Los resultados de estas encuestas fueron analizados por los estudiantes para comparar los conceptos abordados durante toda la investigación, con las respuestas de los estudiantes que no han sido participes de una propuesta de trabajo semejante. La conclusión principal, más allá de los resultados cuantitativos, se ven reflejados en los comentarios de los estudiantes que reconocen la importancia del conflicto como objeto de estudio, lo cual permite la comprensión frente a la importancia de mediar situaciones de conflictos motivando la paz (véase la bitácora J.M. 24).

En la matriz de evaluación la mayoría de los resultados han sido favorables frente a los procesos de comprensión de competencias ciudadanas para la mediación asertiva de los conflictos. Los estudiantes enuncian que “Identifico múltiples opciones para manejar mis conflictos y veo las posibles consecuencias de cada opción”, siendo un hallazgo importante, que ningún participante considera estar en el nivel de desarrollo *no alcanzado*. Por el contrario, la mayoría de los alumnos se evalúan en el nivel de *desarrollo óptimo*.



Fig. 16. Desarrollo de la competencia cognitiva para la mediación de los conflictos en la toma de decisiones

En conclusión, la mediación de conflictos es mucho más efectiva cuando los participantes hacen evidentes las situaciones conflictivas y a partir de sus comprensiones relacionadas, no solo a las competencias ciudadanas y los modelos de educación para la paz, sino también a los procesos académicos ligados intencionalmente o por necesidad del currículo permiten desde la perspectiva real o hipotética, aplicar los conocimientos a situaciones prácticas. Así se alcanzan desarrollos que promueven la sana convivencia y la paz en el contexto escolar de forma cotidiana y cercana a la realidad en las IE.

Las respuestas recopiladas a través de la matriz de evaluación basada en las competencias ciudadanas, requiere de la práctica del modelo socio-crítico de la EP para responder lo más sincero y transparente posible, alejando los condicionamientos evaluativos de las acciones punitivas de la evaluación tradicional. De esta forma es posible que los alcances y limitaciones que se identifican en la intervención sean insumos reales que permiten la transformación del plan de estudios para el siguiente año escolar con el mismo nivel de formación. Inclusive, se puede llegar a pensar en un ejercicio de transversalidad de FC y EP en todos los grados, con el fin de continuar analizando sus alcances y limitaciones frente a las situaciones de conflicto que seguirán emergiendo en la escuela.

5. Alcances y limitaciones de la metodología de intervención investigación

Abordar una propuesta de intervención, que vincule aspectos de la FC y la EP de forma transversal al currículo, puede considerarse una acción ambiciosa cuando el objetivo implica acercarse lo más posible al ejercicio académico y la vida escolar. Esto responde críticamente a la tendencia de prácticas tradicionales que implementan la FC y la EP extracurricularmente. Se trata, pues, de proponer un ejercicio pedagógico orientado a formar ciudadanía, desde el enfoque sociocrítico de la EP, para visibilizar las acciones cotidianas del relacionamiento social en la escuela y propender por la práctica de valores ciudadanos, los cuales propician ejercicios de resolución armoniosa de conflictos y, en consecuencia, la mitigación de las acciones de violencia en el contexto escolar.

De allí que la iniciativa principal de la presente investigación sea que el conjunto de la malla escolar integre dichas políticas de formación, no solamente en prácticas pedagógicas de proyectos “de aula”, “de nivel” o “transversales”. Ya que la forma tradicional de implementación a través de estas perspectivas, reduce el impacto de la EP y la FC a la atención de situaciones de conflicto y violencia inmediatas, sin alcanzar una trascendencia en la cotidianidad. Con ello las acciones violentas y conflictivas tendrían como principal alternativa de resolución la acción punitiva.

Por el contrario, hacer de los conflictos parte de la cotidianidad escolar y de la práctica diaria de los docentes en el ejercicio académico, lo cual se pudo evidenciar en el capítulo 4, da lugar a procesos de concientización y comprensión para el abordaje de los conflictos y de las situaciones de violencia. Así, trayendo al ámbito escolar la conciencia sobre cómo enfrentar situaciones conflictivas, el conjunto de los participantes estaría involucrados en la promoción de la paz, gracias a que se logra comprender cómo el choque de intereses resulta inevitable en el encuentro con el otro. Por lo tanto, como también se desarrolló en ese capítulo, formar ciudadanía y paz compete tanto a las áreas sociales como al conjunto de saberes más o menos técnicos que integran el ejercicio académico.

Es decir, la transversalidad en cuestión reconocería el valor implícito que cada asignatura tiene para el desarrollo de los proyectos de vida y su aporte para la sana convivencia social. Ejemplo de ellos es, tanto el reconocimiento de la diversidad de seres naturales, de la clase de biología; como el ejercicio del razonamiento abstracto, en matemáticas, temas muy próximos a las circunstancias en que la mediación de conflictos requiere la empatía hacia el otro y la toma asertiva de decisiones.

El éxito en la implementación de propuestas relacionadas con las metas de comprensión que aportan a la convivencia pacífica, requiere necesariamente involucrar, además, a todos los actores de la comunidad educativa. Dentro de este, la familia tiene un papel fundamental en la formación de competencias ciudadanas: cuando sus integrantes son capaces de entender que el ejercicio ciudadano exalta las libertades individuales y propicia la defensa de los derechos, también deberían comprender que el goce de la libertad implica el cumplimiento de ciertos deberes. Esto se alcanza a partir del reconocimiento y respeto a la

diferencia del otro, siempre y cuando el estudiante sea consciente de las obligaciones que ese otro me impone, con lo cual se garantizaría la sana convivencia en la sociedad. Por ello la escuela debe invitar a las familias a establecer acuerdos internos que les permitan convivir en paz en sus hogares. Estas acciones de la familia incluyen el cumplimiento de normas de carácter ciudadano y suponen el ejercicio de la mediación de conflictos y mitigación de la violencia a partir del ejemplo.

Al ser la escuela el escenario donde confluyen diferentes micro sociedades diversas, puede considerarse un espacio para la práctica de la FC y de EP. Mientras que la sociedad, al ser la fuente concreta y real de situaciones conflictivas, sirve de modelo para evidenciar las oportunidades y limitaciones propias de la implementación de dichas políticas públicas (FC y EP), cuyo propósito es fomentar la sana convivencia ciudadana. En otras palabras, múltiples situaciones de conflicto cotidiano, que se hacen evidentes en el contexto escolar, son réplicas de acciones que los estudiantes vivencian en sus comunidades (barrio y ciudad), lo que implica la necesidad de abordarlas de forma asertiva. El trabajo de los docentes con relación a la FC y la EP en el contexto social radica, entonces, en analizar las situaciones conflictivas de la sociedad a la luz de aquellas que hacen parte del contexto escolar, para buscar alternativas que permitan su resolución pacífica. Esto muestra hasta donde este trabajo, de carácter teórico y empírico, defiende que la labor escolar tiene repercusiones significativas en el mejoramiento de las condiciones de convivencia de la escuela y, por tanto, de los contextos familiares y sociales.

En los capítulos dos y tres se desarrollaron dos estrategias para transversalizar la FC y EP al interior de la escuela: el plan de estudios y la IAP, mediante las cuales se sopesan los hallazgos que confirman la hipótesis inicial: es mucho más óptimo transversalizar la FC y la EP en los planes de estudio de todas las áreas del conocimiento como alternativas que permite, posteriormente, desarrollar competencias para la mediación asertiva de las situaciones de conflicto. El impacto que generan dichas estrategias, en cuanto a la construcción de una *cultura de paz*, depende de lo conscientes que sean los participantes (comunidad educativa) de la importancia que representa reflexionar sobre las problemáticas de violencia social.

Recurrir al plan de estudios y a la IAP como recursos para practicar competencias ciudadanas y ejercitar una mirada crítica de las problemáticas sociales — inequidad social, las brechas de género y económicas, ideologías religiosas y políticas, entre otras— permitió asumir posturas operativas frente al conflicto social como eje transversal de todo proceso educativo. Con esto, la reflexión sobre los procesos académicos que hace cotidiano los conflictos permite abordar las problemáticas sociales desde las comprensiones individuales de los estudiantes, con lo que se consiguen prácticas de mediación de conflictos que idealmente trascienden el ámbito escolar. Esto permite progresivamente construir escenarios para la paz a corto y largo plazo en beneficio del conjunto social. Aquí se hace evidente, por ejemplo, situaciones de conflicto mediadas oportunamente por los mismos estudiantes en espacios extracurriculares, como el descanso y los espacios de tránsito al interior del colegio (véase la bitácora J.M. 19; J.M. 23) donde la postura del mediador surge como una acción voluntaria y de evidente responsabilidad respecto a las relaciones entre pares. Por otro lado, haber analizado socio-críticamente a esta comunidad educativa desde las intervenciones realizadas hizo evidente cómo los estudiantes, por iniciativa propia, adquirieron consciencia de las ventajas del abordaje escolar de la FC y EP. Es decir, la transversalidad de estas políticas en la malla curricular se mostró una estrategia necesaria en todos los niveles del ámbito escolar, lo cual confirma que el conflicto y la violencia escolar no son asuntos particulares, accidentales de la condición humana, sino que su presencia constante implica la necesidad del aprendizaje relacionado con la mediación del conflicto. Por lo tanto, enfrentar las situaciones conflictivas y de violencia requiere una constante, oportuna y decidida asistencia, que progresivamente (desde el preescolar hasta el grado undécimo) se haga más compleja y al mismo ritmo que del desarrollo humano. Este hallazgo representa una verdadera oportunidad que el mundo escolar ofrece al enfrentamiento de la violencia social que emerge de la marcada inequidad de realidades sociales como la local (véase bitácora J.M.11).

En principio, la implementación de algunos instrumentos de la IAP (por ejemplo, la entrevista semiestructurada, las observaciones y las encuestas), articulados a los Talleres Pedagógicos Experienciales, permitió recolectar información de primera mano sobre las

comprensiones adquiridas por la comunidad estudiada y su influencia en la resolución de situaciones conflictivas. Progresivamente también se hizo evidente, sin ser parte del objeto de estudio de esta investigación, que los elementos de la IAP —como el problema, los objetivos, las evidencias y la evaluación— se relacionan con categorías de la EpC —hilos conductores, metas de comprensión (objetivos), desempeños de comprensión (evidencias) y valoración continua— porque sus respectivas finalidades son de carácter operativo o práctico, es decir, su eventual implementación transformaría el ejercicio de la práctica pedagógica perfeccionándola, al menos en el campo de estudio y la población aquí estudiados.

Entonces, tanto la IAP como la EpC operan paralelamente y con categorías semejantes, lo que justifica por qué la reflexión y transformación en las prácticas pedagógicas de los docentes tiene consecuencias inmediatas en la comprensión de los estudiantes respecto a la mediación del conflicto y sus reflexiones sobre la violencia escolar. Esto satisface lo que desde Pérez & Nieto se llama “ciclo dinámico o espiral de reflexión-acción” (Pérez Serrano & Nieto Martín, 1992, pág. 190). Inclusive, el modelo de la EP cumple también con esta condición, en cuanto es un proceso de aprendizaje vivencial que, por definición, termina siendo inacabado o sujetos “permanentemente” (Jares, 2012, pág. 155) a la actualización según las particularidades de la comunidad, el contexto y la óptica del docente investigador. Estas actualizaciones permiten perfeccionar las prácticas y los aprendizajes basados en los modelos y enfoques aquí planteados con el objetivo de acercar las *praxis* educativas a las necesidades del contexto y hacia las problemáticas emergentes, tal como lo señalan, entre otros, Balcazar, Elliott y Rojas²⁹. Es más, otra evidencia de dicha circularidad es que surge para satisfacer necesidades urgentes de los estudiantes y la vida escolar, pero también la implementación de la EpC, IAP y la EP depende inevitablemente de la participación activa del estudiante; en otros términos, la práctica pedagógica que se está defendiendo se dirige a los alumnos y depende de que ellos mismos la desarrollen.

²⁹ Para más información sobre las relaciones entre los métodos EpC, IAP y EP de carácter cíclico, véase los trabajos de (Arboleda, Herrera, & Prada Ramírez, ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?, 2017, pág. 61) (Balcazar, 2003, pág. 63) (Elliott, La investigación- acción en educación, 1990, pág. 17) (Rojas, La investigación acción y la práctica docente, 2012, pág. 7).

Esta relación estrecha entre los métodos de EpC y la IAP permitió unificar los criterios planteados tanto para la cotidianidad académica en el aula, como para aquellos procesos que ejercitan la Formación ciudadana, la educación para la paz y los valores como el respeto a la diferencia, la empatía, el manejo de emociones, entre otros ideales regulativos de lo social y lo pedagógicos. Al aplicar los métodos EpC y IAP siendo el objetivo alcanzar acciones planteadas en el modelo socio-crítico de la EP, demuestra las virtudes de esta investigación donde el participante (estudiante) asume posturas investigativas motivando, a su vez, el liderazgo de procesos de forma autónoma, la reflexión sobre las problemáticas individuales y colectivas definiendo alternativas y posibles soluciones, la transformación de comportamientos frente a una situación de conflicto propia o ajena, entre otras. Al finalizar la investigación, son los mismos estudiantes quienes enuncian que “La implementación de esta propuesta debe ser transversal no solamente a las áreas, sino también, a los niveles académicos y escolares. Por ello, una próxima investigación, podría involucrar a todos los grados desde el preescolar, hasta el grado undécimo de educación formal” (Bitácora J.M. 24).

A partir de los anteriores elementos implementados en la investigación, surgieron otras condiciones necesarias para la mediación de conflicto. Aquellos elementos, vinculados a las relaciones sociales cotidianas de los estudiantes en la escuela, ofrecieron idealmente escenarios donde la práctica de los aprendizajes y sus respectivas competencias se convirtieron en objetos de estudio muy cercanos a la realidad social. Dichas condiciones involucraron el manejo de emociones y el respeto a la diferencia como acciones primordiales en la mediación y mitigación de las situaciones de violencia emergentes en los conflictos escolares, mejorando las relaciones pacíficas en el aula. De esta forma, fueron comprobados los postulados del marco teórico que definen los conflictos como “un proceso natural, necesario y potencialmente positivo para las personas y los grupos sociales” (Jares, 2012, pág. 137), por ello, no se eliminan, pero si se transforman.

Siendo así, la autonomía, el liderazgo, la empatía, el respeto a la diferencia y el reconocimiento del otro como sujeto de derechos se evidencia cuando los docentes en las IE definen y llevan a la práctica acciones como: compartir el conocimiento, motivar espacios para organizar y orientar procesos colectivos con y desde los estudiantes, hacerlos

conscientes de sus decisiones para que asuman las consecuencias, debatir aspectos sociales en los cuales confluyen las diferencias e, inclusive, lograr su autorreconocimiento como ciudadanos y como integrantes de una comunidad. De esta manera, los procesos académicos implícitos no descuidan los objetivos de su propia disciplina, por el contrario, aportan significativamente a la FC y la EP en la medida en que los estudiantes ven en la esfera social compuesta por sus pares, una condición de éxito que surge a partir de la consecución de los objetivos colectivos. Es decir, alcanzar los objetivos de cualquier grupo social depende del autorreconocimiento del sujeto como parte del colectivo.

Otra estrategia en el ejercicio académico cotidiano fue el análisis de los conflictos en el contexto social. De esta manera, los docentes y en ocasiones los estudiantes, ejemplificaron las situaciones de conflicto de la sociedad a través de casos hipotéticos y otros muy cercanos a la realidad. El objetivo de esta estrategia fue priorizar la práctica en comprensiones académicas y convivenciales que atañen el plan de estudios y que pueden aportar a través del estudio de casos una solución a las problemáticas conflictivas de manera pacífica. Al intervenir aquellos casos reales e hipotéticos y relacionarlos con los conflictos escolares y las acciones de violencia, se logra establecer posturas donde los estudiantes entienden la importancia de transformar dichas conductas en procesos de mediación que suscitan el dialogo, el establecimiento de acuerdos, la justicia restaurativa y los ambientes de paz en el mayor de los casos. Un ejemplo claro de esto se ve reflejado en el trabajo que abordó el concepto del texto informativo en el área de lengua castellana, donde las noticias (ocurridas en el transcurso del periodo) permitieron dramatizar y buscar alternativas de solución pacífica en un contexto violento (véase la bitácora J.M. 11).³⁰

Con todos los elementos enunciados hasta aquí, y la implementación del modelo sociocrítico de la EP, es de vital importancia en la línea de investigación en que se inscribe esta propuesta, propiciar los espacios necesarios para que los estudiantes sean quienes evalúen su propio proceso. Por lo tanto, la *valoración continua* es un aspecto de reflexión individual, autónomo y reflexivo con el que se establecen los alcances y limitaciones de las

³⁰ Una de las experiencias más interesante fue abordar la noticia sobre “La guerra en Ucrania”. De los hallazgos más interesantes fue comenzar a concientizar a la población sobre la importancia de buscar alternativas no violentas a los conflictos sociales y sus repercusiones en toda la comunidad.

comprensiones abordadas primero desde el aspecto personal, pero posteriormente como insumo para la transformación de prácticas colectivas relacionadas a la problemática. Los resultados obtenidos adquieren firmeza cuando la evaluación de los procesos no insiste en prácticas punitivas y cuantitativas, por el contrario, se hace efectiva en la medida que sea flexible, para que el estudiante pueda demostrar sus comprensiones en procesos prácticos analizando sus debilidades, fortaleciendo sus habilidades y perfeccionando sus competencias, siendo participe de procesos de mediación de los conflictos. Como agregado, este estilo de evaluación de carácter continua permite al docente transformar sus prácticas y planes de estudio, donde el objetivo a seguir posteriormente será que el estudiante identifique por sí mismo las competencias a robustecer y la siguiente meta de comprensión a construir.

Entre las limitaciones identificadas de la transversalidad de la FC y EP, cabe mencionar como principales que la escuela, y más específicamente, los docentes de todas las áreas perciben con dificultad reconocerse como los responsables de un proyecto colectivo que involucra todas las asignaturas del plan de estudios³¹. En otras palabras, aún encontramos resistencia de parte de los docentes de algunas áreas frente a empoderar la FC y la EP como parte de su quehacer cotidiano, interesándose exclusivamente en avanzar los temas académicos que les atañe. Como lo he afirmado durante toda la investigación, los aprendizajes (incluyendo los que vinculan procesos de FC y EP) requieren de la práctica, reflexión y transformación constante. Los docentes de cualquiera de las áreas del plan de estudios pueden motivar acciones que promuevan la ciudadanía dentro de sus clases, haciendo efectiva la práctica también en aspectos relacionados con la ciudadanía y la EP, de esta forma se puede también ocasionar la sana convivencia. Así mismo, todo aprendizaje académico que se transforma en significados (Entendiéndolos como la utilidad del aprendizaje para la vida) solo se obtienen cuando el conocimiento hace parte del diario vivir, es decir, que se vincule al proyecto de vida de los estudiantes. La invitación es a pensar en una propuesta de investigación a futuro, que no solo involucre el plan de estudios, sino que transversalice la totalidad del PEI (Proyecto Educativo Institucional) siendo esta iniciativa,

³¹ Los docentes de grado quinto distribuimos las áreas del plan de estudios a partir de la afinidad de formación, con el objetivo de hacer rotaciones en los tres cursos de grado quinto.

el paso a seguir en la construcción de una posible política pública que sea más incisiva en aspectos que vinculen los procesos académicos con acciones de FC y EP que motiven la sana convivencia escolar y la paz en los contextos sociales.

De otro lado, desarrollar una propuesta de intervención que involucre elementos de la IAP en los entornos escolares, puede ser una fortaleza en la medida en que los estudiantes terminan asumiendo posturas de liderazgo tanto en sus actividades académicas como en las que promueven la sana convivencia. Sin embargo, esto no implica necesariamente dar por sentado el éxito de la investigación. Por el contrario, es la coyuntura ideal sobre la cual los docentes (participantes de esta investigación) requerimos asumir responsabilidades para orientar el proceso de forma más directa y enfatizada en las acciones que permitan solucionar la problemática.

Por último, aunque la participación de los estudiantes con NEE en coherencia con las políticas de inclusión en los entornos escolares debe ser adaptada, en las propuestas que vinculen los conflictos su abordaje implica revisar las condiciones diagnosticadas por el especialista en salud, ya que el desarrollo de las competencias ciudadanas como el respeto a la diferencia y la empatía están ligadas a la disposición que el estudiante tenga para transformar sus formas de actuar frente a sus agresores. Por ello resalto el éxito de esta labor con este grupo en particular, pero cuestiono la implementación de esta investigación en otro grupo, con otros estudiantes de NEE, sin un previo diagnóstico y adaptación curricular que permita hacer asertiva la participación de dichos estudiantes en las actividades propuestas.

Entre los posibles desarrollos de los hallazgos de esta investigación valdría la pena considerar cómo satisfacer desde la EP y en general la formación escolar necesidades como la alimentación infantil, carencia de recursos básicos de aprendizaje y otras limitaciones que por lo general están en el base tales como hecho de violencia no explícitos que dan lugar a conflictos dentro y fuera del aula y que corresponden a violencias estructurales de los contextos familiar y social, que son replicados en la escuela como violencias directas³².

³² Las violencias de los entornos familiares y contextuales, como pudimos comprobar en esta investigación, son replicadas en el contexto escolar. Mientras persistan estas tendencias violentas en otros contextos, seguirán existiendo violencias en el entorno escolar.

Bibliografía

- Arboleda, Z., Herrera, M. M., & Prada Ramírez, M. P. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?* Bogotá: Acción Capaz.
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, 150-163.
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, vol. IV, núm. 7-8, 59-77.
- Barrera, M., & León, P. (2014). ¿ De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Ruta maestra Ed.9*, 26-32.
- Benavides de Pérez, R. A., & Márquez Fernández, N. X. (2015). *Construyendo paz desde mi escuela. Guía metodológica del modelo de Escuela de Paz*. Viotá, Cundinamarca: Fundación escuelas de paz.
- Blythe, T. &. (2002). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Chaux, E., & Ruiz, A. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación colombiana de facultades de educación - Ascofade.
- Cinecolor Films, e.-n. R. (Dirección). (2011). *Voces Inocentes* [Película].
- del Pozo, F. (2019). Educación para la paz, desde la investigación- acción. en el caribe colombiano. *Educación Social*, 35-51.
- Elliott, J. (1990). *La investigación- acción en educación*. Madrid- España: Ediciones Morata.
- Escobedo, H., Jaramillo, R., & Bermúdez, Á. (2004). Enseñanza para la comprensión. *Educere*, vol. 8, núm. 27, octubre-diciembre, 529-534.
- Jares, X. (2012). *Educación para la paz*. Madrid: Editorial Popular.
- Kamil, M., Pearson, D., Birr Moje, E., & Afflerbach, P. (2012). *The development of comprehension. Handbook of reading research*. New York: Routledge.
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative social research*, Artículo 43.
- MEN. (2004). *Formar para la ciudadanía ¡Si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2006). *Estandares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Molina Rubio, A. (2015). Educar es construir paz. *En el Día Escolar de la Paz* (pág. 2). Moteria : Universidad de Cordoba.
- ONU. (31 de 03 de 2023). *Naciones Unidas*. Obtenido de Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano: <https://www.un.org/es/about-us/history-of-the-un>

- Pérez Serrano, G., & Nieto Martín, S. (1992). La investigación- acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*, 177-198.
- Perkins, D., & Blythe, T. (1994). *Ante Todo, la Comprensión*. Traducido al español por Patricia León Agustí: Educational Leadership.
- Rojas, M. T. (2012). *La investigación acción y la práctica docente*. Santiago de Chile: Cuaderno de Educación N° 42, Universidad Alberto Hurtado.
- Sanchez Serrano, R. (2013). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En FLACSO, *Observar, escuchar y comprender* (págs. 99-123). Mexico: FLACSO.
- SED. (2011). *Reorganización curricular por ciclos : referentes conceptuales y metodológicos. Transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación*. Bogota: Bogotá Positiva.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Madrid: ECOE Ediciones.
- Vargas, E., Pertuz, C., & Prada, M. (2020). *Los otros en mi. Estudios sobre educación para la paz, ciudadanía y derechos humanos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Omegalfa.