

Investigación en común-unidad: la paz como experiencia vital



Maritza Acuña Gil
José Gregorio Mogollón Rincón
Gisela Alexandra Leal Leal
Mónica Rojas Sandoval

Yuli Alexandra Estupiñán Quintero
Karen Viviana Blanco Urbano
Shirley Yurley Manrique Bayona
Farid Roza Morales

Martha Elena Castillo Fernández
Eliana Páez Carvajalino
Darley María Quintero Patiño

Colección de Investigación

Investigación en común-unidad: la paz como experiencia vital



Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Presidente Consejo de Fundadores

Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General

Padre Harold Castilla Devoz

Vicerrector Regional Santanderes

Jorge Darío Higuera Berrio

Vicerrectora General Académico

Marelen Castillo Torres

Directora del Centro Regional Cúcuta

Fabiola García-Herreros Prada

Directora General de Investigaciones

Amparo Vélez Ramírez

Coordinadora de Investigación del Centro Regional Cúcuta

Yan Carlos Ureña Villamizar

Directora general de publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Investigación en común-unidad: la paz como experiencia vital

Investigación en Común-Unidad : la Paz Como Experiencia Vital / José Gregorio Mogollón Rincón, Gisela Alexandra Leal Leal, Mónica Rojas Sandoval...[y otros 6] ; Compiladores: Maritza Acuña Gil y Martha Elena Castillo. Fernández. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, 2018.

ISBN: 978-958-763-317-7

219p. : il.

1.Educación para la paz -- Investigaciones -- Colombia 2.Pedagogía -- Investigaciones -- Colombia 3.Sociología de la educación -- Estudio de casos -- Colombia 4.Arte en la educación -- Colombia i.Mogollón Rincón, José Gregorio ii.Leal Leal, Gisela Alexandra
iii.Rojas Sandoval, Mónica iv.Estupiñán Quintero, Yuli Alexandra v.Blanco Urbano, Karen Viviana vi.Manrique Bayona, Shirley Yurley vii.Rozo Morales, Farid viii.Páez Carvajalino, Eliana ix.Quintero Patiño, Darley María. x.Acuña Gil, Maritza (compiladora)
xi.Castillo Fernández, Martha Elena (compiladora)

CDD: 370.115 I59i BRGH

Registro Catálogo Uniminuto No. 99596

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib99596>

Título:

Investigación en común-unidad: la paz como experiencia vital

Compiladores:

Maritza Acuña Gil

Martha Elena Castillo Fernández

Autores:

Maritza Acuña Gil

José Gregorio Mogollón Rincón

Gisela Alexandra Leal Leal

Mónica Rojas Sandoval

Yuli Alexandra Estupiñán Quintero

Karen Viviana Blanco Urbano

Shirley Yurley Manrique Bayona

Farid Roza Morales

Martha Elena Castillo Fernández

Eliana Páez Carvajalino

Darley María Quintero Patiño

Diseño y diagramación:

Andrea Sarmiento B.

Corrección de estilo:

Carlos Manuel Varón Castañeda

Libro digital

Primera edición: diciembre 2018

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Centro Editorial UNIMINUTO, Calle 81B N°.72B-70 Edificio B, piso 7, Bogotá, D. C.

Teléfono: (57 1) 291 6520, extensión 6012

Dirección de Investigaciones Bogotá Sur y Nuevas Regionales

Centro Regional de Cúcuta

Primera Edición, Bogotá, D. C., Colombia, diciembre 2018.

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en este libro son seleccionados por el Comité Editorial de acuerdo con criterios establecidos. Está protegido por el Registro de Propiedad Intelectual. Los conceptos expresados en los capítulos competen a sus autores, son su responsabilidad y no comprometen la opinión de UNIMINUTO. Se autoriza su reproducción parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales.

Agradecimientos

A la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO y los líderes del Centro Regional Cúcuta, que gestionan cada día nuevas posibilidades para construir país desde la academia.

A los docentes, directivos docentes y colaboradores de la institución educativa pública participante y al equipo soñador del semillero de investigación en pedagogía infantil, que han compartido este trayecto investigativo con plena confianza en la fuerza de la educación para construir paz.

A los jóvenes que hicieron parte de las escuelas de formación, por su compromiso, dinamismo y participación.

A los profesores Héctor Galvis y Carolina Del Mar Jiménez por su entrega, compromiso, capacidad de servicio y creatividad.

A Martha Vergel, por su apoyo y porque, a través del Centro de Desarrollo Minuto de Dios de la Corporación Minuto de Dios – UNIMINUTO, permitió los espacios para llevar a cabo todas las actividades desarrolladas.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	11
PARTE 1. EDUCACIÓN PARA LA PAZ: EXPERIENCIAS INÉDITAS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE MAESTROS	17
Introducción: perspectiva de la educación para la paz en la práctica pedagógica	19
Con-versar con el cuerpo: una posibilidad pedagógica en la educación para la paz	31
La comunicación desde los sentidos de vida: herramienta pedagógica para la transformación de conflictos cotidianos	59
Los conflictos desde la perspectiva de las habilidades emocionales	87
Conclusiones	101
PARTE 2. PARTICIPACIÓN SOCIOPOLÍTICA DE LOS JÓVENES EN LA VIDA COMUNITARIA: EL ARTE COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	103
El arte: estrategia pedagógica para la participación sociopolítica de los jóvenes	105
Escuelas de formación	143
Testimonios de las escuelas de formación para la paz	159
APÉNDICES	167
LISTA DE REFERENCIAS	215

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Memoria corporal	37
Figura 2.	Articulación holística de la música	47
Figura 3.	Escucha activa	72
Figura 4.	Factores de autorregulación	95
Figura 5.	Momentos de la IAP	118
Figura 6.	Nivel educativo	120
Figura 7.	Estado civil	121
Figura 9.	Inscripción en Sisbén	122
Figura 10.	Régimen de la EPS	122
Figura 11.	Afectados por un hecho victimizante	123
Figura 12.	Existencia de violencia en el barrio	123
Figura 13.	Tipo de violencia predominante en el barrio	124
Figura 14.	Conocimiento de instituciones defensoras	124
Figura 15.	Instituciones defensoras conocidas por los encuestados	125
Figura 16.	Reconocimiento de grupos al margen de la ley en la zona estudiada por parte de los encuestados	125
Figura 17.	Pertenencia a algún grupo cultural, artístico o religioso	126
Figura 18.	Tipo de grupo al que pertenecen los encuestados	126
Figura 19.	Tipo de actividad que les gustaría realizar a los encuestados en su tiempo libre	127
Figura 20.	Conocimiento de espacios que permitan la participación sociopolítica de los jóvenes	127
Figura 21.	Pertenencia a su familia	128
Figura 22.	Actividades familiares	128
Figura 23.	Ayuda en trabajo o negocio familiar	129
Figura 24.	Situación económica familiar	129
Figura 25.	Permanencia en los estudios por razones económicas	130
Figura 26.	Empleo	130
Figura 27.	Retiro previo de los estudios por razones económicas	131
Figura 28.	Deseo de vivir como los jóvenes que aparecen en televisión	132

Figura 29.	Conocimiento de derechos	132
Figura 30.	Conocimiento sobre quienes protegen sus derechos	133
Figura 31.	Instituciones que defienden los derechos, al decir de los encuestados	133
Figura 32.	Instituciones o personas a las que acuden los encuestados en búsqueda de soluciones a sus problemas	134
Figura 33.	Forma de solucionar los problemas	134
Figura 34.	Trato percibido	135
Figura 35.	Necesidad de aprobación	135
Figura 36.	Metas propias	136
Figura 37.	Condición estudiantil	136
Figura 39.	¿Si la vida fuera una canción, cuál sería?	137
Figura 40.	Medios y espacios de participación existentes en la comunidad.	138
Figura 41.	Participación en actividades de la comunidad.	139
Figura 42.	Comportamientos de convivencia.	139
Figura 43.	Conocimiento sobre el plan estratégico de desarrollo comunitario	140
Figura 44.	Conocimiento de problemáticas que afectan a la comunidad	140
Figura 45.	Acciones existentes de mejora ante la(s) problemática(s)	140
Figura 46.	Acciones de mejora para la comunidad propuesta	141

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.	Comprensiones conceptuales de los maestros acerca de la paz, la violencia y el conflicto	21
Tabla 2.	Categorías abiertas y axiales que configuran los principales aspectos a reflexionar sobre la comunicación en la transformación de conflictos en la cotidianidad del ámbito escolar	60
Tabla 3.	Categorías analizadas asociadas con las emociones	88
Tabla 4.	Elementos clave de las emociones	90
Tabla 5.	Dimensiones de las emociones en clave de Paz	93
Tabla 6.	Niveles de la escalera de la participación	113
Tabla 7.	Etapas metodológicas.	118
Tabla 8.	Estructura de los talleres desarrollados en las escuelas de formación sociopolítica y artística	154

LISTA DE APÉNDICES

Apéndice A.	Caracterización de las problemáticas a través de metaplan	167
Apéndice B.	Modelo de encuesta	170
Apéndice C.	Guías metodológicas de la Escuela de Formación para la Paz	172

PRESENTACIÓN

Génesis de un recorrido compartido

La paz como objeto de estudio académico representa una maravillosa oportunidad para recrear nuevas comprensiones de la realidad cotidiana en los diferentes escenarios sociales, incluidos los educativos. Desde esta perspectiva, la investigación para la paz responde de manera sustancial a la urgente necesidad de comprenderla desde posturas epistemológicas y pedagógicas diversas, las cuales van desde una comprensión que reconoce o niega el conflicto, hasta aquellas que sustentan una cualificación de perfección o que, por el contrario, admiten la incertidumbre, así como aquellos planteamientos que develan un significado como medio o fin. En todo caso, y al margen de la perspectiva teórica, existe un imperativo elemento común: el reconocimiento del ser humano como elemento clave para hacer de la paz una experiencia vital de relación íntima, cuidadora, personal y colectiva con los seres vivos con los que se interactúa, y con los espacios, tiempos y objetos propios de la experiencia humana.

Bajo estos planteamientos el trabajo en comunidad es una vivencia única y rica en aprendizajes, que desde la investigación develan hallazgos significativos para el fortalecimiento de la convivencia y el desarrollo humano. Lo anterior se encuentra alineado con el enfoque praxeológico que sustenta las prácticas institucionales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO; así, cada colaborador está llamado a reinventar su labor a partir de las realidades y características de su contexto en sus múltiples dimensiones emocionales, culturales, económicas, religiosas y físicas, entre otras. En coherencia con este planteamiento, docentes y estudiantes pertenecientes al Grupo de Investigación en Desarrollo Humano, Tejido Social e Innovaciones Tecnológicas (GIDTI) y al Semillero de Investigación en Pedagogía Infantil – Paidós, respectivamente, proponen y ejecutan dos proyectos desde un diseño de investigación-acción, con una experiencia investigativa en común-unidad al estar enfocados en la paz como experiencia cotidiana, la cual constituye el insumo de la presente publicación.

Lo anterior toma sentido si se toma en cuenta que las comunidades del Departamento de Norte de Santander (Colombia) están caracterizadas por una gran diversidad cultural, con dinámicas de alto grado de vulnerabilidad social, población migrante de otros países (particularmente de Venezuela) o de diferentes regiones de Colombia como producto del desplazamiento forzado en respuesta al conflicto armado imperante en sectores como el Catatumbo. En este sentido, y según el Documento CONPES 3950 del 23 de noviembre de 2018, Cúcuta (ciudad capital del Departamento), Villa del Rosario y Puerto Santander registran más de 170.000 migrantes, es decir, 38 % del total en Colombia.

Un gran porcentaje de las familias que viven en barrios vulnerables de Cúcuta se ven afectadas por problemáticas sociales relevantes, que no son atendidas de modo puntual por las autoridades administrativas locales. Dentro de estas situaciones se tiene que el desempleo, la violencia intrafamiliar, la deserción escolar, los pocos escenarios adecuados para el uso del tiempo libre, el consumo de sustancias psicoactivas, la delincuencia común y el desplazamiento forzado por parte de grupos armados ilegales —que, según Ríos (2017), se concentran mayoritariamente en zonas de frontera como la que nos ocupa— han traído consigo un debilitamiento en la construcción comunitaria, al tiempo que han creado barreras de acceso a los derechos de las personas y, de forma particular, una urgencia en materia de transformación asertiva de los conflictos.

El contexto de Norte de Santander, y de forma particular, el de Cúcuta y el área metropolitana, ha sido caracterizado por Canal *et al.* (2014) como uno de los lugares con mayor índice de violencia, que incluso en muchos casos termina en homicidios. Ello devela la importancia de la educación para la paz desde las comunidades escolares y sociales incluidas en los dos proyectos de investigación referidos en esta obra, y cuya reflexión frente a los resultados busca aportar al cambio social desde un punto de encuentro: la paz como posibilidad de transformación.

Desde esta óptica, los capítulos de la publicación que emergen del proyecto “Transformación de conflictos cotidianos desde la pedagogía para la paz en una institución educativa pública de la ciudad de Cúcuta” plantean la inquietud por las prácticas pedagógicas incluyentes desde el reconocimiento de aspectos fundamentales en la construcción de paz, tales como la comunicación, las emociones, la dimensión corporal y la perspectiva epistemológica de la violencia y el conflicto. En relación con esto, resultó valiosa la inclusión de los actores educativos de la institución nombrada: se propició la emergencia de nuevas ideas, acciones y sentires

acerca de la experiencia inédita de los maestros que, más allá de enseñar, están dispuestos a aprender de sus propias prácticas.

Lo dicho toma sentido cuando se considera —como lo afirman Gamboa *et al.* (2017) en el estudio que realizaron en 47 instituciones públicas de Cúcuta— que la violencia en la ciudad que nos ocupa se manifiesta de forma constante en la cotidianidad de sus escuelas, con acciones notables e incidentes como peleas y agresiones que afectan la convivencia escolar.

Los textos que componen la segunda parte de este libro muestran la propuesta investigativa: el arte como estrategia pedagógica para el fomento de la participación sociopolítica de los jóvenes, implementada en el barrio Minuto de Dios del municipio de Cúcuta. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE (2018), esta zona registra un porcentaje alto de necesidades básicas insatisfechas (NBI) —37,26 %—, y un promedio de pobreza que asciende al 12,72 %. En razón de estos indicadores resulta pertinente fortalecer el poder de transformación, incidencia e impacto de los grupos juveniles en su contexto formativo para favorecer su rol como agentes de cambio en su realidad económica y social alineada a prácticas cotidianas desde la paz.

Por lo anterior, el proyecto realizado con los jóvenes se desarrolló mediante dos escuelas de formación: sociopolítica y artística. A partir de la experiencia se realizó un análisis de la caracterización de los jóvenes participantes en sus dinámicas familiares y comunitarias, teniendo en cuenta los presaberes y experiencias con relación a la participación sociopolítica, considerada materia prima para responder a la resignificación de sus proyectos de vida.

Desde el interés personal y colectivo, los jóvenes participantes se plantearon tres disciplinas para la escuela de formación artística: música, teatro y danza. Así entonces, se desarrolló un ciclo formativo de talleres teórico-prácticos que fomentaron la reflexión y el análisis de las realidades sociales en la comunidad; el rol protagónico de los jóvenes para la transformación de estas últimas; el aprendizaje de herramientas; y la construcción conceptual de ciudadanía, del joven como ser sociopolítico, de la convivencia ciudadana y de la paz.

Visto lo anterior, esta publicación representa el interés de sus autores por fortalecer el reconocimiento de las experiencias significativas de paz en el contexto de Norte de Santander, a partir de las fases del enfoque praxeológico descrito en Juliao (2007). Con este último se articula la

importancia de considerar una serie de fases con relación a la paz como objeto de estudio:

Ver con detalle y apertura la diversidad presente en los seres humanos con una experiencia racional, sensitiva, emocional, personal y social dispuesta a ser reconocida, valorada e incluida. Urge determinar entonces los intereses, necesidades, retos y conflictos que puedan presentarse en la cotidianidad.

Juzgar: implica autoevaluación para los maestros y jóvenes partícipes en los proyectos mencionados *como* un ejercicio interpretativo, de análisis de su propia realidad, para visibilizar desde una actitud propositiva los elementos que afectan de forma negativa el proceso educativo de los niños —o el desarrollo de competencias sociales en el caso del proyecto relacionado con los jóvenes—, de tal suerte que se vislumbren nuevas formas de desarrollar un pensamiento crítico y propositivo frente a sus vivencias.

Actuar: se sustenta en la oportunidad que tienen los actores de los proyectos para configurar por sí mismos una alternativa política frente a su contexto, en tanto oportuna para la toma de decisiones pedagógicas a favor de la construcción de escenarios de paz en su comunidad.

Devolución creativa: en esta fase se espera desplegar la reflexión frente a las herramientas pedagógicas para la construcción de paz a partir de la divulgación del conocimiento emergente de las investigaciones, objetivo que se satisfaría con la publicación de la presente obra. A partir de esta intención académica, esta etapa proyecta las posibilidades de interacción a corto, mediano y largo plazos frente a la implementación de las herramientas.

Estas acciones propuestas en cada fase de la praxeología se presentan como una oportunidad para consolidar, desde la investigación en la vida comunitaria, prácticas sociales desde la paz, que ejemplifiquen el legado del padre Rafael García Herreros en la intención de construir historia desde el servicio, la caridad y la transformación de vidas a partir del reconocimiento del valor de cada ser humano, presente en las relaciones cotidianas, las experiencias personales que permitan superar las distancias y fragmentaciones entre el rol del profesional y su verdadero impacto en la sociedad, de tal manera que se abran puertas a la consolidación de escenarios de encuentro con los otros.

Así, este libro reúne una experiencia conjunta de dos proyectos de investigación que comparten una apuesta epistemológica común en el trabajo comunitario en clave de paz, así como un abordaje metodológico desde la investigación-acción que rescata la experiencia de los actores participantes como generadores de conocimiento para transformar sus propios escenarios educativos y sociales. Para ello, y con relación a cada objeto de estudio (conflictos cotidianos y formación sociopolítica), resultó importante considerar elementos metodológicos como inserción comunitaria; diagnóstico; formación (conceptualización); priorización de necesidades; y reflexión y aprendizajes como posibilidad permanente de evaluación del proceso.

Desde esta óptica, esta publicación representa un ejercicio conjunto de análisis de la realidad del Departamento de Norte de Santander. En esta línea, se estructura en dos partes que se articulan con la intención de visibilizar experiencias significativas para construcción de paz en comunidad, cada una de las cuales ostenta un formato particular, en coherencia con su diversidad. La primera, titulada “Educación para la paz, experiencias inéditas de maestros”, se desarrolla a través de capítulos independientes sustentados en el análisis y posterior reflexión originada a partir de las categorías emergentes de la investigación, y puestas en conversación con los planteamientos teóricos más relevantes en materia de educación para la paz; y la segunda, titulada “Participación sociopolítica de los jóvenes en la vida comunitaria: el arte como estrategia pedagógica”, presenta una construcción que incluye capítulos consecutivos en su sentido narrativo, a partir de los cuales se comparte con fidelidad el recorrido de la experiencia investigativa a la par de los hallazgos didácticos identificados.



PARTE 1.

Educación para la paz:
experiencias inéditas de la práctica
pedagógica de maestros

“Devolver la mirada del maestro, su experiencia cotidiana, sus sentidos, significados y encuentros con el conflicto, abrirá una inmensa posibilidad para aprender y vivir la paz”.

INTRODUCCIÓN: PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Maritza Acuña Gil¹

La *educación para la paz* plantea una inquietud frente a la asunción de sus elementos epistemológicos, toda vez que la paz es referida desde diversas perspectivas *configurativas* de la práctica pedagógica y plantea aspectos complementarios o que difieren entre sí, con un carácter tan diverso como la pluralidad de los seres humanos. Así lo afirman De Oña y García (2016):

Además de ser social, el ser humano es también un ser integral, posee múltiples facetas interrelacionadas entre sí. Una integralidad que se traduce en una realidad singular e irrepetible y que se va haciendo realidad en el encuentro, en la relación con sus iguales; ya que tanto la persona como la sociedad están siempre haciéndose, no acaban de estar nunca completas. (p. 117)

En este orden de ideas, la parte inicial del presente libro resalta la importancia de crear nuevos elementos didácticos en la práctica pedagógica, ante la urgencia de promover escenarios de convivencia y transformación asertiva de conflictos a partir de su comprensión epistemológica (Sandoval, 2012). Este planteamiento expone unas consideraciones acerca de la paz y la forma de impartirla dentro de la educación: más allá de la simple orientación de una clase, taller o difusión de conocimientos, requiere herramientas didácticas que influyan

¹ Docente investigadora adscrita al grupo de investigación en Desarrollo Humano, Tejido, Social, e Innovaciones Tecnológicas GIDTI, Corporación Universitaria Minuto de Dios - Centro Regional Cúcuta. Autor responsable de correspondencia: maritza.acuna@uniminuto.edu.

realmente en la transformación del ser humano. Al respecto, Cánchala y Rosales (2016) afirman lo siguiente:

las instituciones o aulas de clases serán unos entes de aprendizaje para la construcción de nuevos ambientes, que generen y mantengan un bienestar colectivo, que sean garantes de la construcción de unos proyectos de vida que vayan generando un reconocimiento social, que puedan ser vistos como ejemplos y, generen pautas de comportamiento, de la misma forma que sea el docente el que ayude con el descubrimiento de las habilidades motoras de los niños, y logre seguirlas cultivando, con el fin de que haya una mayor ocupación de los tiempos libres en diferentes artes culturales. (p. 58)

Esta óptica sustenta este primer apartado, resultado a su vez de la reflexión generada tras el desarrollo del proyecto “Transformación de conflictos cotidianos desde la pedagogía para la paz en una institución educativa pública de la ciudad de Cúcuta”. El estudio estuvo apoyado en un enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción que permitió, en primera instancia, la inserción comunitaria en la institución educativa pública seleccionada en la ciudad de Cúcuta. Esta primera etapa del proceso permitió identificar como líderes institucionales a la psicóloga, los docentes de las áreas de ética y el equipo directivo. Sumado a lo anterior, se fortaleció la comprensión de los participantes como comunidad educativa, así como sus niveles de compromiso y de corresponsabilidad con los conflictos de la institución y con la construcción de escenarios de paz.

La fase de diagnóstico del proyecto en cuestión se fundó en las técnicas de la entrevista semiestructurada, el metaplan y los grupos focales. En estos últimos, cada docente o directivo docente comparten sus comprensiones frente al concepto de paz, violencia y conflicto y se relacionan entre sí para identificar puntos de encuentro y elementos claves de análisis. De estas experiencias se extrapolan en la tabla 1 las reflexiones que se juzgaron más relevantes.

Tabla 1. *Comprensiones conceptuales de los maestros acerca de la paz, la violencia y el conflicto*

Concepto de conflicto
<ul style="list-style-type: none">• La situación que se presenta cuando hay diferencia de ideas, pensamientos, comportamientos, vocablos.• Situación que desestabiliza un grupo humano.• Situación que se presenta debido a una circunstancia problemática.• Problemas que se pueden resolver.• Es cualquier situación en la que dos o más partes enfrentan una lucha de intereses comunes.• Situación ausente de tranquilidad y buenas relaciones.• Oposición o desacuerdo que se puede presentar entre personas, instituciones, países, regiones, etc.• Es una oportunidad de explorar, escuchar, reconocer al otro en sus posturas y poder llegar a soluciones asertivas.• Es una oportunidad de crecimiento en las relaciones.• Es un enfrentamiento de intereses entre uno mismo, con otra persona, una filosofía.• Situación que connota desorden, crisis, pérdida de la tranquilidad, choque, diferencia o distancia entre personas o grupos.• El conflicto implica desequilibrio frente a un régimen anterior.• Relaciones de tensión que no se atienden oportunamente, o de manera inadecuada.• Es una oportunidad de probar la capacidad intelectual y demostrar el nivel de inteligencia emocional.• Situación o anomalía que requiere un tipo de solución.• Una o varias diferencias entre una o más personas, que causa un distanciamiento ideológico o social.• Rompimiento de la armonía.• Es una situación en la que se presenta una discusión por intereses contrapuestos que pueden influir en la transformación de las relaciones de los individuos de manera positiva o negativa.• Es un desacuerdo entre dos personas, o grupos de personas, en el diario vivir.• Diferencia o desacuerdo que se presenta por divergencias en puntos de vista.• Situación en la que dos personas no están de acuerdo.• Situación de irrespeto por los pensamientos y comportamientos de los otros.• Conflicto discusión, toma de decisiones, se busca que ambas partes ganen, se transforman relaciones.• Discusión, falta de empatía con los demás.• Es una situación o hecho donde se presenta un problema que es difícil de resolver, que genera situaciones muy emotivas.• Todo lo que perturba la armonía en la relación interpersonal.• Situación negativa que altera la normalidad o el transcurrir de la cotidianidad.• Enfrentamiento de pensamientos, actitudes o emociones que produce una crisis.• El conflicto es un desacuerdo, mientras que la violencia es una manifestación agresiva de los sentimientos. Los conflictos no son sinónimo de violencia.• La violencia es una forma inadecuada de resolver un conflicto.• El conflicto es una situación indeterminada que ocurre en la relación que experimenta el ser humano frente a sí mismo, a los demás y al entorno que le rodea.• Conflicto como situación necesaria para crecer; reacción cargada de emoción.

Concepto de conflicto

- Conflicto como producto de la agresión verbal.
- Conflicto como golpes, maltrato corporal, peleas.
- El conflicto se caracteriza por el irrespeto al otro.
- Conflicto asociado a la ausencia de diálogo.
- Conflicto producto de la intolerancia.
- Conflicto producto de dificultades en la comunicación.
- El conflicto asociado al chisme, hipocresía.
- Conflicto asociado a discriminación.
- Conflicto por falta de comprensión de la diferencia.
- El conflicto como pelea.
- Sentimientos asociados al conflicto.

Concepto de violencia

- La violencia es agresividad; el conflicto, desacuerdos.
- La violencia es la capacidad agresiva que una persona ejerce en determinado lugar y momento ante una situación.
- La violencia es la respuesta negativa e inadecuada frente a un conflicto; es su degradación.
- La violencia es una clara manifestación de maltrato.
- La violencia es la reacción frente a una situación conflictiva en la que utilizamos alguna forma de agresión física, emocional o psicológica.
- La violencia es utilizar un medio para conseguir lo que se quiere imponer; el conflicto, la posibilidad de establecer acuerdos.
- En la violencia se maltrata al otro, verbal o físicamente. En ella no hay mediación, ni diálogo, ni resolución asertiva de los problemas.
- La violencia es algo que el individuo tiene como parte de su ser; el conflicto, la manifestación colectiva de dos más individuos en torno a una circunstancia.
- Violencia es la agresión; conflicto, el problema específico.
- Violencia es agresividad hacia una persona verbal o física, y conflicto es un conjunto de problemas que afectan una situación.
- Violencia es todo tipo de agresión a otra persona —física, psicológica o verbal— que evidencia un desorden emocional debido al cual una persona no puede aceptar las diferencias que tiene con sus vecinos, amigos, compañeros o familiares, ante lo cual reacciona de forma negativa, con agresividad.
- Violencia armas, tomar agresividad. El conflicto siempre presenta un cambio: hay voluntad, hay escucha.
- Violencia fuerza, agresividad.
- La violencia es dominar con armas física, verbalmente o psicológicamente a otro.
- La violencia es agresión física o verbal.

Concepto de paz

- Es manejar adecuadamente los conflictos. Un ganar, ganar.
- Es una manifestación de armonía, de acuerdo, es equilibrio. Es la aceptación de la diferencia, el respeto por la diversidad.
- Es un buen estado de convivencia donde todos podemos vivir bien, tranquilos.
- Es la posibilidad de existencia de desarrollo de cada ser sin recurrir a la violencia, en lo que atañe al respeto a su dignidad y en la relación de la libertad de cada uno.

Concepto de paz

- La paz sugiere que los conflictos se puedan afirmar, dialogar, analizar y solucionar a través del diálogo. que atañe al respeto a su dignidad y en la relación de la libertad de cada uno. La paz sugiere que los conflictos se puedan afirmar, dialogar, analizar y solucionar a través del diálogo.
- Estrategia pedagógica que enseña a manejar las emociones. Equivale a alcanzar la tranquilidad personal y, por lo tanto, social.
- Tranquilidad, respeto, oportunidad, valoración.
- Proceso constante de equidad, respeto y tolerancia con respecto al pensamiento, la cultura, las creencias y hábitos de las demás personas que componen nuestro grupo social.
- Estado de armonía en el que somos capaces de vivir en la diferencia.
- Estado de equilibrio biopsicosocial.
- Es un sentimiento interior, pero que también influye en el ambiente exterior para que tenga sentido.
- Es un estado de tranquilidad, armonía y respeto que se produce a partir de la responsabilidad, la tolerancia, el diálogo y el amor a sí mismo y al otro.
- Es la tranquilidad general de toda una comunidad en términos sociales, morales y económicos, que resulta en una convivencia sana, basada en los puntos positivos y negativos que genera el compartir.
- Estado en el que se garantiza el ejercicio de los derechos de todos, con el cual las situaciones de conflicto pueden abordarse de manera asertiva.
- Sentimiento de tranquilidad: ambiente de solidaridad y diálogo en familia y en comunidad.
- Ausencia de violencia y resolución adecuada de los conflictos.
- Estado de armonía y concordia entre las personas; justicia e igualdad entre unos y otros.
- Ausencia de guerra en mi hogar, mi barrio, mi país o el mundo.
- Estado de conciencia individual frente a una situación indeterminada externa. Es de carácter espiritual.
- Es una respuesta adecuada o positiva frente a un estímulo que afecta al ser humano.
- Grado de amor que tenemos dentro de nosotros y que irradiamos en todo momento y lugar donde estemos hacia los demás. Igualmente, es un estado socioafectivo que cada ser humano posee.
- Estado emocional de equilibrio del espíritu.
- Solución a la violencia, la guerra y la injusticia.

Concepto de paz

- Es un ejercicio de reflexión y acción en que las partes en conflicto buscan la manera de mediar y llegar a acuerdos.
- Proceso de justicia social, reparación y reconocimiento de víctimas, y reconciliación.
- Estado en el que se llega a acuerdos en la diferencia.
- Proceso de transformación y tranquilidad en lo que se hace y con el mundo que nos rodea.
- Estado de tranquilidad emocional, espiritual y corporal que puede transmitirse en mi entorno.

Los elementos anteriores derivan en la identificación de varios hallazgos destacables:

- La visibilización de las comprensiones de los maestros y directivos acerca de la paz, la violencia y el conflicto como elementos incidentes y transformadores de las prácticas pedagógicas de los maestros de instituciones públicas para asumir la convivencia en la cotidianidad de los niños. Este aporte resulta prioritario al considerar, de acuerdo con Santamaría-Cárdaba (2019, p. 73), que la educación es el pilar central para formar una ciudadanía que defienda y actúe a favor de la paz, y de un mundo más humanizado y sostenible.
- Las comprensiones sociales de violencia en los maestros están vinculadas en gran parte con agresiones verbales, agresividad y maltrato físico; es notable a este respecto la relevancia dada a los golpes, o manifestaciones fácilmente tangibles que se consideran parte de los aspectos que vulneran los derechos y armonía en los estudiantes. Estas consideraciones se alinean a los planteamientos de Galtung (citado por Álvarez y Pérez, 2019): manifiesta que la violencia es vista como obstáculo para la realización del potencial y desarrollo humano debido a que choca con la paz positiva cuando se relaciona con violencia que daña el cuerpo y el espíritu (directa), violencia de las instituciones corruptas (estructural) y violencia que atañe a las creencias ideológicas, religiosas, costumbres, artísticas, etc. (Galtung, citado por Álvarez y Pérez, 2019, p. 281).
- La violencia cultural, definida por Galtung (2016) como aquellos elementos de la cultura que validan y sustentan la violencia directa o estructural, no aparece referida por los maestros de la institución educativa. Esto representa un reto frente a la comprensión de la naturaleza de los conflictos, y en particular en un contexto de gran diversidad cultural.

- El conflicto es asumido por algunos de los docentes y directivos docentes como un desacuerdo que genera acciones negativas, y como promotor o sinónimo de violencia. Ello promueve prácticas pedagógicas orientadas a su mitigación, lo cual genera una importante reflexión acerca de la posibilidad de abordarse como un proceso que implica transformación y cambio en las relaciones sociales. Al respecto, López (2018) expone la importancia de que el ser humano se asuma en una realidad de cambios permanentes, en la que resulta fundamental gestionar los conflictos de forma asertiva como posibilidad de interacción, en aras de favorecer la convivencia. El autor integra para ello el concepto de ‘equilibrio dinámico’. Este es un aspecto fundamental asociado a la disposición y apertura permanente del grupo participante en la investigación mostrándose abiertos a la configuración de nuevas formas de comprender conceptos claves para la convivencia escolar, tales como ‘paz’, ‘conflicto’ y ‘violencia’; esto se articula con la filosofía de la institución educativa pública en estudio.
- Resulta común el hecho de que la paz se asuma como un estado de tranquilidad, armonía y equilibrio en el que se consideran ausentes las manifestaciones de conflictos en las dinámicas escolares cotidianas, lo que se identifica con la postura teórica de la paz negativa. Esto si se considera, según Galtung (2003), que la “paz negativa” no admite el conflicto y dista de la “paz positiva” que se asume como una forma de entender la realidad del mundo, bajo presupuestos teóricos y metodológicos que incluyen los diferentes tipos de violencias (entre las que se encuentran las de tipo directo, estructural y cultural).

Tras la identificación de estos hallazgos con relación a la comprensión de violencia, conflicto y paz, se procedió a componer espacios formativos donde se profundizaría en los elementos conceptuales relevantes para el cumplimiento del objetivo del proyecto. Desde luego, resulta claro que la epistemología de la paz, el conflicto y la violencia es un objeto académico de discusión aún permanente, cuyos planteamientos teóricos coexisten; sin embargo para los fines pertinentes de la investigación se revisaron en profundidad aquellos que, según Jiménez (2018), han tenido más impacto en el siglo XXI: paz negativa, paz positiva y paz cultural, propuestas por Johan Galtung, y sustentadas desde la violencia directa, estructural y cultural, respectivamente; la paz imperfecta de Francisco Muñoz, autor que integra tal concepto y aborda la violencia estructural; y la paz neutra, que incluye la violencia simbólica expuesta por Pierre Bourdieu.

Lo dicho toma sentido al considerar, en concordancia con Garrafa y Manchola (2014, p. 105), que es fundamental discutir la paz en las circunstancias que caracterizan el mundo actual a partir del subcontinente latinoamericano, donde se intenta finalizar guerras que, en el caso colombiano, ajustan más de cincuenta años de duración.

Bedmar y Montero (2012) asumen en los siguientes términos la forma en que la educación transforma la realidad:

trabajando en todo aquello que nos haga más humanos y más felices estamos contribuyendo a la creación de la cultura de paz, entendida como el conjunto de valores, actitudes, y comportamientos que reflejan el respeto a la vida de la persona y de su dignidad, de todos los seres humanos; el rechazo de la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, tolerancia y solidaridad, así como la comprensión entre los pueblos, grupos y personas. (p. 114)

Lo anterior permite comprender la paz en tanto construcción constante, dinámica y cultural, susceptible de estudiarse y comprenderse, que implica la práctica cotidiana de las relaciones y su sentir. En relación con esto, Lederach (2009, p. 13) señala que, para nuestra civilización, que ha endiosado el ejercicio de la razón científico-técnica, el sentir tiene bajo rango entre los ejercicios de la energía mental. En este sentido la escuela constituye un espacio idóneo para construir nuevas y mejores acciones frente a la violencia, que incluyen tanto pensamiento, emocionalidad, autocuidado y cuidado de otros seres vivos con los que interactúa el niño o joven —entre ellos, los maestros y directivos—. En palabras de Ceballos (2013), la comunidad educativa asume una simbiosis entre actores, considerada bajo la siguiente perspectiva:

no podemos conseguir esa paz interior y seguridad de forma autónoma ni en soledad, necesariamente necesitamos contar con el otro y tenerle instalado como un semejante al que debe considerar con sus mismas prerrogativas, condición que se construye en el proceso de formación del sujeto y que es regulado a través del sometimiento a la ley familiar y social, lo que solo se puede dar bajo el cobijo de la educación. (p. 45)

Esto sugiere que la práctica pedagógica debe fortalecer su carácter político mientras promueve el pensamiento crítico como una posibilidad de construir la propia historia, lo cual es posible en los estudiantes tras la emergencia de la curiosidad, la indagación, la duda y la incertidumbre como atributos de las relaciones frente al conocimiento, compañeros,

objetos, espacios y tiempos propios de la vivencia personal. En estos términos, Fernández y López (2014) destacan la relevancia de la epistemología sistémica y, con ella, la visión desde la paz —no solo desde la violencia—. Esto visiona el carácter preventivo de la intervención, al implementar acciones o estrategias para desarrollar la cultura de paz en función de los actores, circunstancias y contextos, y evitar en lo posible la aparición de la violencia. Esta perspectiva confiere una ventaja estratégica sobre la violencia, ya que se adelanta a su aparición en lugar de actuar después de la manifestación de los hechos violentos (Fernández y López, 2014, p. 119).

En este marco toma sentido la homogenización de pensamientos, normas y sanciones que condicionan en los estudiantes las prácticas personales heterónomas, limitantes de la creatividad frente a la proposición y transformación de su realidad. Al respecto, Fernández y López (2014) señalan lo siguiente:

la educación en la paz implica que la forma de enseñar y/o aprender, sean contenidos de paz o sean otros, debe ser pacífica en sí misma y, en consecuencia, coherente con lo que se persigue. No debe haber contradicción entre el fin, que son los valores de paz, y los medios para conseguir dicho fin. Si queremos educar en la paz todos los procesos, procedimientos, medios, contextos y ambientes de aprendizaje deben ser pacíficos, de lo contrario se estaría enseñando —aprendiendo— contenidos en ambientes y con procedimientos violentos; lo cual, además de contradictorio, ayudaría a perpetuar el aprendizaje implícito de la propia violencia. (p. 129)

Es imperativo reconocer la educación para la paz desde la ética en aras de posibilitar, desde una postura crítica, las nuevas comprensiones del acto educativo, y superar la automatización del ser humano en la medida que se “mecaniza” racionalizando las prácticas de convivencia propias de la cotidianidad escolar. En esa medida, Galtung (2016) enuncia los aportes de la paz imperfecta en estos términos:

Se reconoce conflictividad o potenciales conflictos allí donde hay vida, es decir, allí donde se generan relaciones de cualquier tipo (amorosas, amistosas, conyugales, laborales, etc.), nuestro intento es reconocer y hacer más pacíficos aquellos pequeños espacios —cotidianos, sobre todo— de nuestra vida, dando asumido, que la naturaleza imperfecta del ser humano y de la paz, nunca nos permitiría lograr una totalidad pacífica. (p. 41)

Cerdas (2012), a su turno, sugiere que

se trata educar [sic] para ser paz y hacer paz, para tener esperanza, sueños de una mejor experiencia y convivencia humana, una visión que aspira y apuesta por la vida y no por la muerte; es el pensamiento más íntimo y lleno de afecto y solidaridad para con los otros/as, y se refleja en la praxis cotidiana. Asimismo, es una dimensión del desarrollo humano, de la vida misma y del crecimiento armonioso en la sociedad. Comprende una educación para el crecimiento personal y social, con el fin de “aprender a vivir juntos/as”, o sea, una educación para la transformación, no solo para evitar conflictos armados y sus consecuencias, sino para luchar contra la violencia y para la realización plena del ser humano. (p. 203)

Este sentido se estructuran la paz, la violencia y el conflicto como fórmula epistemológica de crear e innovar mediante herramientas didácticas para que el conflicto sea una posibilidad de transformar la violencia —en lo social y lo personal— en una expresión ajena a la vivencia humana, y susceptible de configurar la paz como estilo de vida que trasciende los escenarios de la escuela. Al respecto, De la Rosa y Cabello (2017) afirman que

es necesario educarse en el pensamiento crítico para el desarrollo de competencias, destrezas y habilidades cognitivas, este es el objetivo de esta perspectiva de la paz, ya que los cambios abismales se producen por medio de las transformaciones sociales. Por consiguiente, para construir una nueva paz multi, inter y transcultural se requiere de seres humanos conscientes y responsables. (p. 75)

Desde esta perspectiva, las herramientas didácticas para transformar conflictos cotidianos deben basarse en planteamientos apropiados frente a la epistemología de la paz, la violencia y el conflicto. Jiménez (2014) apunta lo siguiente respecto de estos últimos:

estamos acostumbrados a realizar los análisis desde la paz o la violencia de forma intencional y citando aquellos autores que pueden ayudar mejor a justificar nuestras teorías. Todo no es blanco (paz) o negro (violencia), pero quizás habría que moverse en una escala de grises (conflictos) objetivos y neutrales, y no construir las teorías desde los extremos (p. 49).

Las ideas expuestas deben orientarse mediante una práctica pedagógica incluyente frente a la diversidad de los niños, para hacer de la paz una herramienta pedagógica de relacionamiento y construcción social, según los principios de la academia en lo que respecta a tratarse

de una propuesta reflexiva, discutida y consensuada como parte de la interacción cotidiana en los ambientes educativos.

En la práctica pedagógica, la experiencia del maestro debe convertirse en oportunidad para proponer alternativas de escenarios educativos de paz, sustentados en elementos didácticos pertinentes respecto de la cultura y el contexto característico de sus estudiantes, de forma que proyecte acciones individuales y colectivas que impliquen un cambio de pensamiento, y generen agentes dinamizadores y cuidadores de la realidad personal y colectiva. En esta línea, lo expuesto se articula con la paz imperfecta que, según Álvarez y Pérez (2019, p. 283), se concibe como algo dinámico e inconcluso, por la propia dinámica humana y su permanente cambio. Vista así, ella prepara para comprender y transformar el conflicto atendiendo a la complejidad y la transdisciplinariedad de todo conflicto y toda violencia, y potenciando de forma positiva los grupos o individuos que lo necesiten.

Este análisis asume la práctica desde un enfoque crítico que contempla las narraciones personales y colectivas de los participantes, dando crédito a sus historias y favoreciendo las reflexiones pertinentes para promover aprendizajes que respondan a los intereses y desarrollo personal de cada estudiante. La articulación de esto último con los objetivos educativos implica comprender la paz desde la diversidad y asumir la educación como una herramienta de transformación, en lo que De la Rosa y Cabello (2017, p. 72) toman como forma de comprender la paz cultural que agrupa todas las acciones de cambio en los usos y costumbres violentas que las personas eligen, aceptan y transmiten entre generaciones en tanto acciones naturalizadas por el contexto, el entorno o el país que se desarrollan durante su vida.

Estas conjeturas de las prácticas pedagógicas develan implicaciones formativas en las representaciones sociales de los actores educativos, en la medida que cuestionan sobre la ruta más adecuada para generar relaciones asertivas y de sana convivencia, lo cual incluye la resignificación de los lenguajes, pensamientos y sentimientos emergentes frente a los conflictos. Según Comins y París (2013, p. 124), la conflictividad se puede regular también por medios pacíficos, a los cuales debe propenderse: estos representan el curso de acción que debe aprenderse y convertirse en un hábito para que la vivencia de los conflictos se convierta en algo natural, siempre que sean transformados de forma pacífica.

Con lo presentado se constituyó para el caso que nos ocupa la práctica pedagógica y, con ella, las herramientas pedagógicas en un diálogo que puso en interacción a las dimensiones epistemológica, pedagógica, disciplinar, ética, histórica y humana, en la búsqueda de la formación propia de cada participante para descubrir el poder de hacer y, ante todo, de ser, en un mundo donde el imperativo ha sido el conocer.

A partir de esta reflexión y a la luz de los aportes teóricos descritos como objeto de la etapa de formación de los maestros y directivos de la institución educativa, se desarrolló una fase llamada “de priorización de necesidades”. En ella, los participantes de la investigación, producto de su evaluación a las dinámicas de convivencia escolar en la institución educativa, identificaron las categorías clave respecto de la transformación de conflictos cotidianos:

- La importancia del cuerpo en la educación para la paz
- La comunicación desde la perspectiva de la educación para la paz
- El papel de las emociones en la transformación de los conflictos

En razón de lo anterior, se consolidó como herramienta pedagógica la producción académica alrededor de estos ejes, que a su tiempo harían posibles la conversación, el análisis y la discusión alrededor de las categorías axiales y abiertas emergentes del proyecto de investigación expuesto en esta obra. Los aportes se organizaron a entonces a manera de tres capítulos, cuya estructura se establece a continuación. El primero, titulado “Con-versar con el cuerpo: una posibilidad pedagógica en la educación para la paz” expone la importancia de develar la sensibilidad y la expresión corporal como aspectos clave para reconocer y respetar la diversidad de los otros, y su carácter de oportunidades para auto comprender y comprendernos desde la paz. El segundo, “La comunicación desde los sentidos de vida: herramienta pedagógica para la transformación de conflictos cotidianos”, visibiliza el impacto de los lenguajes diversos como pretexto para lograr relaciones cercanas entre los actores educativos, a la vez que se configurarían historias colectivas. Y en el tercero, que lleva por título “Los conflictos desde la perspectiva de las habilidades emocionales”, se destaca la importancia de asumir las prácticas cotidianas desde la integralidad del ser humano, en aras de asumir la emoción como motor de las expresiones afectivas y entender su impacto en la asunción del conflicto.

CON-VERSAR CON EL CUERPO: UNA POSIBILIDAD PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Maritza Acuña Gil², José Gregorio Mogollón Rincón³

¿Qué es lo que más te gusta de tu profe? La forma como me mira, los ojos le brillan, sus palabras son tiernas; siempre hay amor en las cosas que hace, aun cuando me está regañando... ella se ve feliz y por eso me alegra el día en la escuela.

(Estudiante de 4° grado de primaria)

Como un trayecto pedagógico abierto a la discusión académica en el campo educativo, este capítulo reflexivo estructura teóricamente las comprensiones epistemológicas del cuerpo. Estas configuran una propuesta pedagógica para fortalecer la transformación de los conflictos cotidianos, desde la *pedagogía para la paz*, como requerimiento necesario y urgente para paliar la violencia en la vivencia escolar. Al respecto, y según expertos en el área como Santamaría (2019), “no cabe duda de que la necesidad de educar para la paz es una temática de especial interés a nivel internacional” (p. 65).

² Docente investigadora adscrita al grupo de investigación en Desarrollo Humano, Tejido, Social, e Innovaciones Tecnológicas GIDTI, Corporación Universitaria Minuto de Dios - Centro Regional Cúcuta. Autor responsable de correspondencia: maritza.acuna@uniminuto.edu.

³ Estudiante de psicología, adscrito al semillero de investigación en Pedagogía Infantil – PAIDOS. Corporación Universitaria Minuto de Dios - Centro Regional Cúcuta.

La investigación que ocupa esta obra, realizada en una institución educativa pública de la ciudad de San José de Cúcuta (Colombia), esboza categorías de análisis emergentes y priorizadas, relacionadas con la importancia del cuerpo en la educación para la paz:

- Comprensión holística del cuerpo
- El cuerpo como...
 - Cartografía de la experiencia de vida
 - Memoria del ser humano
 - Herramienta pedagógica de la educación para la paz
 - Objeto de cuidado
 - Pretexto pedagógico para educar
 - Expresión sonora
- Reconocimiento del cuerpo desde la paz
- El cuerpo individual en conexión con el cuerpo de los otros

Estos elementos se identificaron con varias técnicas de recolección de información, las cuales incluyeron entrevistas semiestructuradas, metaplan y grupos focales con maestros de la institución con particularidades generacionales, experienciales pedagógicas, formativas y poblacionales relacionadas con género, rol académico y cursos y disciplinas académicas que acompañan.

Lo anterior hizo posible identificar los aportes pedagógicos autorreflexivos de seres humanos (maestros) motivados por la práctica pedagógica creativa e innovadora, que reconocen el cuerpo como herramienta principal para construir historias de vida desde la paz, y como fundamento para evaluar las prácticas personales y colectivas de la realidad escolar. El papel del maestro cobra entonces relevancia en este proceso, toda vez que representa a un ser humano que promueve el desarrollo de acciones cotidianas para transformar los conflictos escolares desde la educación para la paz, en lo que Fisas (2016, p. 6) define como un instrumento crucial de la transformación social y política. Si estamos de acuerdo en que la paz corresponde también a la transformación creativa de los conflictos, y que parte de sus descriptores incluyen conocimiento, imaginación, compasión, diálogo, solidaridad, integración, participación y empatía, puede convenirse que su propósito final es la conformación de una cultura de paz, capaz de desarrollar esos mismos valores, necesidades y potencialidades.

En consonancia con lo dicho, Gómez (2015) afirma que la educación para la paz acepta el conflicto como una posibilidad de ver de forma distinta las interrelaciones diarias que se establecen entre unos y otros, asumiéndose en este sentido que el conflicto es una oportunidad de aprendizaje, un hecho natural, y que, en tanto seres humanos, tenemos conflictos. ¿Habría mejor forma de resolverlos que pacíficamente? Mientras que la resolución violenta de conflictos produce resultados momentáneos, pero estos resurgen y continúan con más intensidad, la educación para la paz asume el objetivo de romperlos, o al menos fracturarlos (Gómez, 2015, p. 39).

Desde estos planteamientos de educación para la paz, el cuerpo se reconoce como herramienta didáctica cuyo concepto evoluciona: es dinámico, flexible, e interactúa con el contexto. Desde la perspectiva de la educación para la paz, Jiménez *et al.* (2008), definen el cuerpo como “territorio habitado por otros y construido por ellos, como pieza fundamental para construir conocimiento y diversidad de saberes, para las transformaciones de las personas como sujetos de paz”. La educación para la paz dimensiona el cuerpo como un reflejo de conexiones que involucra sensaciones, sentimientos y pensamientos articulados entre sí, y reconoce la transversalidad de las expresiones y manifestaciones de cuerpo en el otro en tanto parte integral en la construcción social, incluyéndolo como medio de aprendizaje de las prácticas sociales.

Desde la óptica de Gallo (2013), la educación corporal toma sentido al vincular la experiencia estética con la experiencia de formación, toda vez que el autor aboga por la educación como creación poética —*poises* o producción de lo humano—, en la que la primera reconoce en lo sensible un potencial para la formación humana. Se configura entonces una experiencia estética y del sentido, a través de la cual el sujeto se forma: se trata de una experiencia que afecta las formas de percepción y abre al sujeto a nuevas formas de vida, de hacer ver y de hacer. La experiencia estética potencia unas maneras de ser sensible, unos modos de hacer y de habitar el mundo (Gallo, 2013, p. 13).

Bajo la mirada anterior, la educación incluyente de la estética del cuerpo responde a la pluralidad de conflictos escolares derivados de las violencias emergentes de los seres humanos en el proceso educativo. En tal escenario, y según Gómez (2014, p. 28), el educador constituye un ser humano del plano de la realidad, que piensa y trabaja en función de un futuro cercano, en que las condiciones violentas son eliminadas y la existencia del ser humano se fundamenta en el respeto a sí mismo, a los demás y a la naturaleza.

De igual forma, el educador se convierte en medio importante de la educación para la paz, toda vez que fortalece las potencialidades del ser humano, el entorno, las realidades, y la responsabilidad por los conflictos para lograr la cultura de paz, asumida como la consolidación de una nueva manera de ver, entender y vivir en el mundo, empezando por el propio ser y continuando con los demás en sentido horizontal, mediante redes que promueven el intercambio mutuo y superan diferencias desde las perspectivas local y global (Hernández *et al.*, 2017, p. 157). En lo que respecta a la investigación que subyace al presente trabajo, los maestros participantes afirman que “la forma como los maestros utilizamos nuestro cuerpo para comunicarnos y expresarnos, son un referente de aprendizaje para los estudiantes, por eso a la hora de abordar un conflicto es vital expresarnos asertivamente, pues somos el ejemplo a seguir” (M5, comunicación personal, s. f.)⁴.

Gómez (2015, p. 40), por su parte, afirma que educar para el conflicto es hacerlo para la propia vida. el autor “expone que” de forma que la frase queda así: Al respecto el autor expone que , el centro escolar suele representar un ritual de la modernidad aceptado en la sociedad industrializada; una apuesta educativa para América Latina que promulga una educación para la paz, cuyas enseñanzas no responden a los papeles realizados fuera del aula. Por esta razón, la educación para el conflicto cuestiona todos los entramados epistemológicos, axiológicos y teleológicos de la pedagogía y la educación moderna con sus rasgos aristotélicos, positivistas y de separabilidad, puesto que el conflicto representa la unidad e indivisibilidad de los hechos, así como el propio ser humano, en cuya educación moderna solo se presta atención a la racionalidad, dejándose de lado lo emocional, el cuerpo, la sexualidad, el espíritu, y la creatividad, entre otros aspectos.

De acuerdo con Comins y Martínez (2010), en la educación para la paz el cuerpo se interpreta como manifestación viviente que se construye desde su propia humanidad, que reconoce y asume un rol importante como parte de su misma especie, y se convierte en componente de la ciudadanía y naturaleza del mundo. En este caso, el ser humano toma una postura de cuerpo terrenal, reconociendo su vida y esencia para expresarla en total libertad, y construyéndola como manifestación a las paces que va viviendo (Comins y Martínez, 2010, p. 41). La educación para la paz comprende el

⁴ Se citarán de esta manera (M + número) los apartes de testimonios de maestros de la Institución Educativa participante en el marco de la investigación “Transformación de conflictos desde la pedagogía para la paz”.

cuerpo como parte de un proceso que evoluciona, y lo incorpora como base constructiva en espacios sociales, educativos y culturales.

Según estos planteamientos, la educación está llamada a identificarse con la paz imperfecta. De acuerdo con Ramos (citado por Paz y Díaz, 2019), esta es “un proceso activo que permite la atención de necesidades y la regulación de conflictos y violencias” (p. 177); incorpora el cuerpo como cartografía constante de la emocionalidad, al igual que la experiencia de vida sensible y dotada de historia de cada ser humano: ambos evocan la importancia de poseer, tomar y administrar una actitud coherente ante los conflictos y circunstancias escolares cotidianas como escenario de promoción de la convivencia, en concordancia con el testimonio de los docentes de la experiencia investigativa.

el cuerpo de cada uno de nosotros los maestros es un pretexto pedagógico para enseñar a los estudiantes a desarrollar competencias para la convivencia, cada vez que usamos gestos, movimientos, palabras, expresiones simbólicas, esto configuran nuevas prácticas, nuevas formas de relacionarse desde la paz o la violencia. (M14, comunicación personal, s. f.)

En este sentido, Cerdas (2015) manifiesta que en el cuerpo se configura un proceso de aprendizaje en que el ser humano es agente de transformación: se centra en la persona por cuanto cree que tiene potencial; posee las capacidades que le permiten participar de forma autónoma, no violenta, decidida y activa en el desarrollo humano; e incide en la sociedad para promover y construir la paz (Cerdas, 2015, p. 138). Por lo tanto, el cuerpo desde la educación y cultura para la paz asume el conflicto lejos de la violencia: se torna como acción relevante y plataforma alternativa del individuo para asumir la vida y sus circunstancias implicadas, configurando nuevas prácticas culturales.

Educarse para la paz es construir una cultura propia para apropiarse posturas éticas y sociales del propio cuerpo y el de otros. Al respecto, Fisas (2016) afirma que

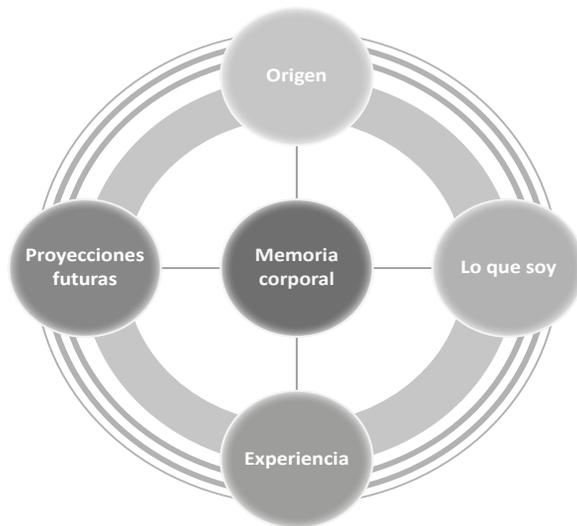
todos los seres humanos tenemos una cultura, y esta cultura podemos hacerla evolucionar, porque es dinámica. Nos es posible inventar nuevas maneras de hacer las cosas. No existe un solo aspecto de nuestro comportamiento que esté tan determinado, que no pueda ser modificado por el aprendizaje. La construcción de la paz, por tanto, empieza en la mente de los seres humanos: es la idea de un mundo nuevo. (p. 5)

La cultura representa un factor preponderante en la forma de asumir y abordar los conflictos, en tanto los seres humanos son diversos, según lo ratifican los maestros en expresiones como: “todos los seres humanos son buenos desde que nacen, pero a veces las cosas que vivimos terminan transformándonos”. Al respecto, Cardona y Díaz (2017) sostienen que el contacto con la diversidad cultural es un eje transversal que favorece el desarrollo del sujeto, al enriquecer el vivir en comunidad, y la adquisición de competencias como el trabajo en equipo, la comunicación y el respeto por la diferencia. (p. 13).

Con esto, educarse para una cultura de paz es reconocer y articular la diversidad que define a cada ser humano en sus escenarios personales, familiares y comunitarios. En este sentido la educación promueve nuevos elementos culturales, en los que el cuerpo se dimensiona y se convierte en un territorio lleno de posibilidades pedagógicas, emergentes de las historias personales y colectivas que constituyen su memoria corporal. Al respecto, Jiménez *et al.* (2008) afirman que “la memoria corporal es la que registra y conserva información de la cual no somos conscientes y que nos habla profundamente de quienes somos”. La memoria corporal presume el reflejo de un origen (raíces); es una presentación única, puntual y actual de lo que se es en el instante (identidad); cuenta y habla de la experiencia en un trayecto (vivencias); y proyecta las aspiraciones, metas, o lo que no hay más allá de un presente (proyecciones futuras).

Lo que produce el cuerpo a través de la memoria corporal es el fiel reflejo de lo vivido. Ello incluye los aprendizajes sociales y culturales, que en algún momento pueden identificar y justificar ciertos patrones de comportamiento éticos o morales, pero también es un mapa expresivo de un futuro proyectado.

Figura 1. Memoria corporal



Fuente: elaboración propia.

El cuerpo, entendido como herramienta pedagógica, admite una gama infinita de afirmaciones que van desde lo abstracto o desconocido hasta la comprensión del mismo cuerpo, estrictamente desde la esencia física y biológica. Así pues, al hablar de la pluralidad de dimensiones del cuerpo desde la pedagogía para la paz, Jiménez *et al.* (2008), afirman que este es un “territorio habitado y pieza fundamental de la construcción de conocimiento, de diversidad de saberes y posibilidades, para las transformaciones de las personas como sujetos de paz”, entendiéndose por su magnitud —en algunos casos compleja— la suma de la creación, formación y transformación del ser humano en conexión con la mente y las emociones.

Los escenarios educativos están llamados a comprender el cuerpo en perspectiva de paz. Por eso es necesario entenderlo y apropiarlo desde su esencia plural y diversa; y, ante todo, desde un ámbito personal que constituiría posteriormente una relación con su contexto social y que, de cualquier manera, incluye el cuidado como eje transversal de las prácticas, asumidas desde una postura humanizadora y ética, en la que priman el reconocimiento propio y de los demás seres vivos en relación con los tiempos, objetos y espacios de su cotidianidad.

Según Salvador (2019), estos elementos toman sentido porque

el propio desarrollo educativo de las niñas y los niños suscita la adquisición de actitudes y aptitudes mediante los que se interioriza la noción de paz, y por consiguiente se convierten en agentes de paz que inciden sobre las instituciones sociales que les educan, y quienes a su vez trabajan de manera colaborativa, instaurándose esa colaboración como un pilar básico para alcanzar una paz real, equitativa, democrática y en la que se acepte la diversidad. (p. 228)

Estos planteamientos se alinean con el proyecto “Niños y Niñas Constructores – as de Paz” (2017, p. 1393), en cuanto a la perspectiva del reconocimiento como fundamento del desarrollo humano, en atención al eje afectivo del autorreconocimiento y conciencia de sí mismo según su autobiografía, mediaciones, y sueños propios de cada sujeto, mediante los que se construye el auto concepto. En palabras de un maestro de la institución educativa,

los niños son un mundo con múltiples historias familiares que los permean a la hora de interactuar con sus compañeros; en sus rostros, en sus manos, se pueden leer sentimientos, preocupaciones, felicidad y en muchas ocasiones tristeza, lo que hace que su cuerpo se vea diferente cada día, y nosotros los maestros estamos llamados a reconocerlos, para así poder fortalecer su autoestima. (M10, comunicación personal, s. f.)

Según esta perspectiva, el reconocimiento del cuerpo como herramienta en el escenario educativo implica un carácter ético y sensible, en el que las emociones cobran relevancia y representan un impacto movilizador en los seres humanos, toda vez que afectan las interacciones sociales, y priorizan la identificación y comprensión de su naturaleza para fortalecer la sensibilidad por lo colectivo según lo ordena la capacidad del manejo emocional —también conocida como inteligencia emocional—. El manejo de toda emocionalidad depende de las capacidades para identificar las propias emociones y su influencia en el pensamiento y la conducta; de igual forma, resulta proporcional a la capacidad de identificar la emocionalidad de los demás, reconociendo los factores que influyen y las necesidades.

Según lo dicho resulta imperante cuestionarse acerca de la influencia de la inteligencia emocional en el cuerpo. Para Goleman (citado por Fernández y Montero, 2016), “esta afección abarca cinco competencias principales: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, la capacidad de motivarse a uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones” (p. 3).

Al comprender el cuerpo desde las dimensiones plurales —entre ellas sus emociones— y más allá de lo biológico, además de su carácter social, cultural, político e histórico, se requiere cuidarlo en su sentido holístico. Al respecto, la escuela confirma su accionar en educar desde la experiencia mínima del detalle cotidiano, es decir, en la vida misma, en el gesto ínfimo de la clase, del recreo, del momento crucial de evaluación, y en últimas, de la existencia de la vida cotidiana: allí está el cuerpo tan completo como ha de transitar siempre. Gallo (2013, p. 17) ratifica esto último al afirmar que esa capacidad de afección nos lleva a presentar el cuerpo en relación con la educación como potencia de aprendizajes: un cuerpo no para la disciplina, sino que propicie el devenir; y como el cuerpo es inacabado, está destinado a crearse en el orden del acontecimiento.

En el mismo sentido, los maestros exponen que “los seres humanos somos ciento por ciento buenos desde que nacemos, por eso es que el cuidado de las relaciones es fundamental, cuidar con quién y cómo nos relacionamos” (M18, comunicación personal, s. f.). Al hablar del cuidado del cuerpo no se pretende señalar solo lo físico esencial (aun cuando es importante), sino un sentido transversal que desde la educación para la paz articula el autocuidado y el cuidado a los demás, a la naturaleza y a los entornos sociales. No se trata de una selección abstracta ni categórica del cuidado, sino de un sentido de vida que se abre a la acción de cuidar. Se reconoce en este sentido la importancia de crear, de generar espacios posibles en la educación, para alimentar la perspectiva del cuidado, cuyo sentido está inmerso en la cotidianidad de cada ser humano partícipe, que cultiva su felicidad en y con el otro.

Desde la educación para la paz, el cuidado del cuerpo exige una perspectiva de interacción con el contexto social y cultural de los seres humanos, que fomente el conocimiento de las propias potencialidades para que dicho cuidado no se convierta en una acción de control que afecte el sentido formativo. Cuidar debe ser una acción libre, inteligente y responsable, que mueva fibras y eduque desde un sentido social desprendido de toda moralidad, y acompañado de una ética de paz. Se debe enfatizar en el cuidado como un acto pedagógico constructivo de los espacios sociales, en el cual se aprenda y se enseñe a cuidar en forma vivencial y asertiva, y en el cual se incluyan los patrones culturales que difieran del propósito de lo que implica el cuidado mismo. Esto resulta fundamental para transformar conflictos cotidianos en la escuela, como lo confirma este testimonio:

el ser humano tiene la capacidad de construir paz, en los detalles de las relaciones; por ejemplo: si uno les empieza a hablar a los niños, y si uno les dice buenas tardes (...), eso hablan, eso lloran, dan quejas. Pero uno poco a poco con amor y mucha ternura les va enseñando a compartir. (...) los niños pueden construir paz, siempre y cuando vivan en un ambiente de paz. ((M5, comunicación personal, s. f.))

La educación para la paz incluye en el cuidado del cuerpo del ser humano, sus capacidades de hacer en contexto y de proponer su manera de existir con lo otro o los otros. Desde las dimensiones personal y colectiva se hace hincapié en la necesidad de construir propuestas pedagógicas y pertinentes respecto del cuidado del cuerpo, e inclusivas en el campo educativo en coyunturas como la población estudiantil en situación de desplazamiento, discapacidad, vulnerabilidad económica, etc., en tanto personas que requieren propuestas coherentes y asertivas de construcción de sus proyectos de vida, alejadas de ser simples orientaciones disciplinares en cualquier área. En este sentido, estas personas demandan un reconocimiento de sí mismos como sujetos dignos de cuidado en atención a la diversidad física, cultural, educativa, o de cualquier otra naturaleza pertinente para su historia de vida.

La escuela constituye uno de los escenarios más importantes para el desarrollo social de los individuos —desde los aprendizajes y experiencias que se construyen, hasta la fuerza de los espacios y los tiempos que la constituyen—. Aunque no es la principal fuente de aprendizaje, sí es un referente fundamental en la vida de un individuo; de allí el rol trascendental de los maestros, como se evidencia en sus propios testimonios acerca de su función:

Desde mi cotidianidad: (...) siempre recordarles las reglas claras; (...) a cada momento, cada cosa en su momento y en su lugar; si es jugar es en el patio, es con cuidado, porque todo tiene consecuencias; si estamos en clase, es en clase. O sea, es mirar que a veces los accidentes pasan. Profe: que yo estoy (...), y el pasa y me tumba todo; bueno, ¿Dónde tenías tú el cuaderno?, bueno, ¿En el puesto?; y si te tumba todo, dices todo, es mirar si siempre es de los dos; las acciones siempre son de dos; para pelear se necesitan dos. Entonces es lo que estoy trabajando desde la cotidianidad. En sociales, por ejemplo, (...) hemos visto cuestiones de **espacialidad**. Todo lo que es el tema de sociales, pero siempre recordando que nosotros somos parte de una comunidad. Listo, y vuelvo yo al contexto. Así como en las Pruebas Saber se evalúan situaciones, es ponerle contexto a la realidad, cada día tratamos de hablar esto; ese contexto de hacer paz, de

tratarnos bien, de respetar al otro, de que hay reglas. Cuando empezamos el año, hay casi un mes de aprestamiento, solo en normas: de como subir las escaleras, como formarnos, todo como un sistema preventivo. Si se falla, pues volver a dialogar; si se falla, seguir dialogando. Si ya no se puede, pues llamar a la mamá, pues que vamos a hacer; es un trabajo día a día de no cansarse. (M8, comunicación personal, s. f.)

Gallo (2013) afirma en este sentido que

Todo aprender tiene que ver con un encuentro, se aprende entre dos, se aprende al escuchar cuidadosamente, a mirar cuidadosamente; sin embargo, el verdadero aprendizaje no brota de lo que ya se sabe, sino de lo que está por saber.

Aunque no es el único espacio para ello, la escuela representa uno de los principales en los que el ser humano aprende y desaprende; está habitada por un sinnúmero de historias diarias compuestas por diversas vivencias, que penetran abruptamente en los sentidos y la memoria, y se incorporan en cada persona. En este contexto el rol del docente es fundamental, por cuanto la dimensión de su cuerpo lo posiciona como “lazarillo de vivencias”, como guía que acompaña, orienta y comparte, en plataforma constructivista desde la pedagogía enfocada en el amor, que se establece de forma holística para convertir cada espacio y oportunidad en ambiente de aprendizaje para todos y para sí mismo. Por esta razón, los espacios de aprendizaje deben acompañarse de metodologías creativas y promotoras de valores éticos, responsables y comprometidas con el respeto, la construcción y transformación del ser, y alejadas de las tendencias tradicionalistas y conductistas (Gallo, 2013, p. 12).

En consonancia con Noodings (2005), los planteamientos anteriores reconocen y respetan el sentido de conexión con el otro en la figura de atención receptiva o *engrossment*, que trasciende más allá de la empatía en la medida en que el sujeto no solo se proyecta en la piel del otro y sus necesidades, sino que recibe al otro sin proyectarse sobre él mediante la interacción, el compartir y la comunicación. En consecuencia, la autora nombrada manifiesta que el cuidado del cuerpo es un asunto de contexto y reflexión educativa, con el que se reconoce la necesidad de ser cuidado y de cuidar. Para ello no existen normas previamente establecidas; en lugar de ello, resultan dinámicas y variantes según las relaciones de cada contexto. La educación para la paz expone el cuidado del cuerpo como elemento clave para transformar los conflictos en el escenario educativo, toda vez que plantea una reflexión ética respecto al cuidar y ser cuidado, sustentada en el interés y deseo colectivo.

Este hecho presenta inquietudes a la práctica pedagógica que se resumen así: ¿a quién corresponde la reflexión pedagógica respecto del cuidado? ¿Se trata de una responsabilidad disciplinar, o de un concepto transdisciplinar? ¿El cuidado es un asunto individual o colectivo? ¿Cómo conversan la comprensión del cuidado del cuerpo, y la realidad de cuidado en la familia, en el barrio? Cabe indagarse en este sentido por la relación entre el ser humano y su contexto como influenciadores recíprocos de las emergencias en las prácticas sociales desde la violencia o la paz, según lo ratifican los siguientes comentarios de los maestros:

(...) hay niños que vienen desplazados; son violentados, y algunas veces se nota en sus relaciones con los compañeros. Por eso es importante analizar con cuidado la historia de cada uno, para poder abordar la situación con afecto y de forma adecuada (...). (M11, comunicación personal, s. f.)

Lo anterior toma sentido al considerar la escuela como espacio en el que niños o jóvenes fortalecen su proyecto de vida desde el encuentro con la corporeidad propia y de sus compañeros, al tiempo que representa un escenario idóneo de promoción de la pedagogía para la paz, en tanto elemento para fortalecer el liderazgo de los estudiantes respecto a la transformación de los conflictos a partir de prácticas sociales incluyentes. En este sentido, García (2013, p. 333) afirma que la relación cuerpo-educación constituye una valoración diferente del cuerpo al considerarlo no escindido y cargado de multiplicidad, cuyo dualismo se transforma en formas de relacionar el cuerpo con el alma, mente y espíritu.

Frente a lo expuesto surgen varios cuestionamientos: ¿cómo se asume esta multiplicidad del cuerpo desde la diversidad en la educación que lo reconoce como herramienta clave para transformar conflictos? Y en la misma línea, ¿qué comprensión de cuerpo y de ser humano subyace a la consolidación del perfil del estudiante? ¿Pueden generalizarse las normas y directrices institucionales de la escuela para todos los estudiantes?

Estos interrogantes resultan vitales a la luz de la reflexión pedagógica, cuyos planteamientos teóricos emergen desde la diversidad, la inclusión y la humanización de la escolaridad. Al respecto, los maestros hacen referencia a la institución como “una (...) que incluye y educa a todos los niños, buscando lo mejor para ello, por lo cual los profesores tratamos de relacionarnos con afecto, y de acuerdo con sus necesidades” (M12, comunicación personal, s. f.).

Según Deleuze, lo anterior adquiere sentido si se comprende que

(...) el aprender no se realiza en la reproducción de lo mismo, sino como encuentro con el otro, con lo otro. No se aprende de una práctica corporal, imitando o haciendo lo mismo, sino arriesgándonos hacia nuevos gestos, expresiones, orientaciones, posiciones. No se aprende tras imitar una acción motriz que ya se hizo, y cuya representación hemos grabado con el fin de hacer una imitación exacta o una copia del movimiento; porque quien aprende tiene una historia, una biografía en la que no se queda fijado, puede invitar a que el otro aprenda, y es aquí donde el tacto educativo tiene una influencia sutil en el otro. (Deleuze, citado por Gallo, 2013, p. 25)

Es necesario pensar la educación más allá de la escolaridad para infundir sensibilidad en cada ser humano con el que se interactúa y, desde esta perspectiva, considerar que el cuerpo de niños y jóvenes está íntimamente influenciado por la comprensión de los espacios y los tiempos, pues cada lugar y segundo da significado a la experiencia de cada ser humano. En este sentido, Fernández *et al.* (citados por Álvarez y Pérez, 2019), afirman que “los conflictos, con sus mediaciones y transformaciones, se encuentran íntimamente relacionados debido a que la forma de gestionarlos es la clave para el desarrollo humano”.

Al respecto, cabe formular tres preguntas: ¿cuál es el lugar de la escuela en que cada niño o joven disfruta estar? ¿Cuáles son los momentos de mayor gozo y placer para los niños y jóvenes? ¿Qué significado tienen para los estudiantes aspectos como su mesa de estudio, su ubicación en el salón, su formación escolar y el uso del uniforme? Estos, entre otros interrogantes, ofrecen elementos de análisis desde el conocimiento de la sensibilidad de los seres humanos ante la cotidianidad y constituyen la historia diaria, pues existe un cuerpo que habita de manera distinta los espacios y los tiempos, cuyos factores adyacentes resultan determinantes al asumir los conflictos.

Para hacer referencia a la dinámica del cuerpo frente a la interacción con los otros basta observar la reacción del cuerpo de un niño o joven frente a una caricia, una palabra amorosa, un llamado de atención, una evaluación, una pregunta en público, una observación frente a sus padres, una felicitación o unos rituales (espirituales o religiosos), o frente a las innumerables expresiones que emergen desde el cuerpo de su maestro. De esta forma, la práctica pedagógica del maestro está abierta a una excelente posibilidad de educación que integra el cuerpo como herramienta de fuerza en la transformación de los conflictos cotidianos.

Así lo afirma un docente: “los niños siempre escuchan a sus maestros, somos sus ejemplos; entonces creo que la forma en que reaccionamos a los conflictos, puede hacer que se conviertan en acciones de paz o de violencia” (M13, comunicación personal, s. f.).

Expresiones como la anterior aportan al desarrollo afectivo del niño en función de su autorreconocimiento, como lo sostiene Fisas (2016): educar, en otras palabras, significa dotar al individuo de la autonomía suficiente para que razone y decida con toda libertad; proporcionar los criterios que nos permiten defender nuestras diferencias y divergencias sin violencia; y fomentar tanto la capacidad de apreciar el valor de la libertad como las aptitudes que permitan responder a retos. Ello supone preparar a los ciudadanos para que manejen situaciones difíciles e inciertas, y prepararlos para la responsabilidad individual (Fisas, 2016, p. 6).

Vistos estos planteamientos, la transformación de los conflictos cotidianos desde una educación que incluye el cuerpo implica desarrollar acciones pedagógicas que promuevan el encuentro de la identidad, mediante la reflexión inclusiva del sistema ético de las prácticas sociales. Testimonios de maestros como el siguiente confirman lo expuesto:

(...) pienso que, educando desde los valores con el ejemplo, desde la misma postura de maestro, desde la misma postura del salón de clase, desde el mismo ambiente que esté limpio, que esté organizado, que tu llega a un sitio y hay mucha bulla, todos se gritan, eso no construye paz; entonces hasta el tono de voz que uno utiliza, hasta como los mira, les toca la cabecita, los despide con un beso; todo eso es muy importante para construir paz. Porque el niño se va reconciliado consigo mismo, con el docente, con sus compañeros. (M 20 comunicación personal, s. f.)

Asumir el cuerpo como una herramienta de paz es otorgarle un sentido crítico a la propia existencia; es asumir un papel cultural que incluye el cuerpo desde una perspectiva holística, sensible; es ser conscientes de que las manifestaciones del cuerpo son actos pedagógicos de paz y amor; y es asumir una postura reflexiva de la historia, los trayectos recorridos y las proyecciones futuras, tanto en el niño como en el maestro.

Gallo (2013) sustenta que

algunas expresiones sensibles en clave pedagógica, pasan por aprender a mirar, escuchar, tocar, gustar, pensar, sentir, imaginar, crear y desear, siendo expresiones variadas de lo sensible que, al entenderlas desde el cuerpo, nos ponen en contacto con una variedad de posibilidades. (p. 4)

Este autor sugiere, además, que “para una educación de lo sensible, hay que acompañarnos de lo que hay en las palabras, en vez de lo que es la palabra” (Gallo, 2013, p. 4). Concluye que todas las expresiones del ser humano conectadas a una educación para la paz son medios sensibilizadores que fortalecen los lazos sociales y culturales, al tiempo que propenden a la esencia y la crean en torno a las múltiples manifestaciones que se presentan para conformar un concepto (Gallo, 2013, p. 4).

Dado lo anterior, cabe precisar el reconocimiento del cuerpo como sistema pluridimensional que, más allá de concepciones físicas o morfofisiológicas, contiene expresiones, gestos, afectos, voz, palabra, creencias e imaginarios como posibilidades de comunicar que constituyen pretensiones éticas de sentidos propios y autónomos. Conocer y conocerse representan un paso importante en la práctica pedagógica, en la medida en que permiten a los actores educativos (estudiante y maestro) interactuar consigo mismos y tener una mirada experiencial matizada por cuestionamientos como “¿qué siento al interactuar con las personas?” y “¿qué siento al interactuar con ciertos elementos de mi contexto?” Reconocer primero lo que se siente y se piensa constituye el preámbulo de acción desde la perspectiva de cuidado que articula la multidimensionalidad del cuerpo, sustentado en planteamientos de maestros como el siguiente:

La atención de los niños debe ser incluyente y acorde con su diversidad, con actividades sensoriales, kinestésicas. De igual manera los niños tienen diversas formas de relacionarse y afrontar los conflictos, por eso es importante conocerlos, y desde allí, proponer actividades, pues a veces se comete el error de hacer lo mismo con todos (...) por ejemplo, hay unos a quienes se le facilita pedir disculpas, otros son muy tímidos, y hay que buscar la mejor forma de tratamiento a las tensiones o conflictos que se presenten. (M21, comunicación personal, s. f.)

En este orden de ideas, el cuerpo desde la educación para la paz es sinónimo de creación, sensibilidad y respeto por las prácticas de la subjetividad propia de cada ser humano: trabaja desde las propias potencialidades, reconoce orígenes, respeta historias diversas y parte de un legado cultural-ancestral apoyado en el reconocimiento de las raíces. Con esto, en el presente capítulo se adopta un interés didáctico sobre las expresiones del cuerpo, con especial énfasis en su dimensión sonora para la transformación de conflictos cotidianos de acuerdo con los siguientes planteamientos:

- La vida en el cuerpo se reconoce a través de los sonidos que este reproduce, o produce por sí mismo; un cuerpo muerto jamás emitirá sonido alguno.
- El cuerpo es sonoro y en su interior se conjugan sinfonías diarias como el movimiento de las articulaciones, el latido del corazón, la respiración, la digestión y sonidos bucales (palabras, tos, gemidos, etc.).
- El cuerpo tiene la capacidad de producir sonidos de paz o de violencia. El sonido de las palabras emitidas, lo mismo que la forma como se dicen, representa un medio poderoso para expresar lo que se siente, e influir en los sentimientos de los oyentes.
- El cuerpo se ha construido en el diario vivir: lo que se escucha, se ve y se siente de un individuo es el resultado de una historia, de aprendizajes y de experiencias vividas, moldeado y permeado por culturas y cambios sociales.

Desde esta perspectiva, el cuerpo en su dimensión sonora facilita u obstaculiza relaciones de convivencia pacífica que, como se indicó en la sección introductoria, constituyen una apuesta por el cuidado propio y de los otros en la medida en que se reconozcan y respeten de forma recíproca. De esta manera, la práctica pedagógica trasciende de lo individual a lo colectivo, desde la consideración ética de “formar parte de”, lo que constituye la invitación a comunicarse desde un lenguaje que supera las normas y conductas, para invitarlo a evaluar, reflexionar y asumir posturas conducentes a acuerdos de interacción con los otros y lo otro, antes que, con un cúmulo de obligaciones, o estímulos conductuales.

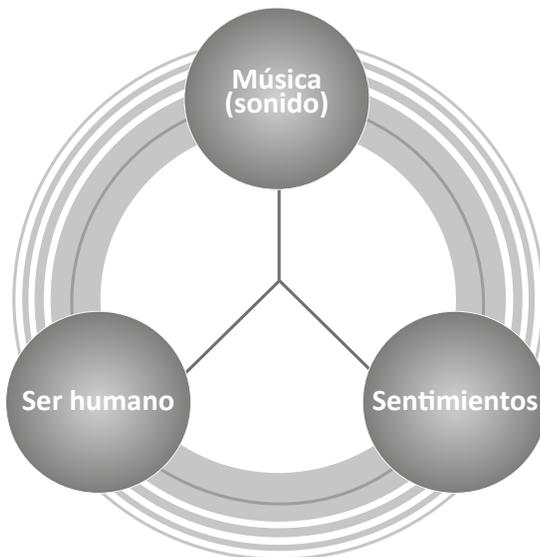
Con lo anterior, y en tanto constituyente de la expresión corporal del ser humano, la creación considera al sonido un medio de expresión, cuyo efecto es comunicar sensaciones y percepciones mediante los sentidos. Desde la formación humana integral, el sonido es una herramienta integral, cuya influencia en los esquemas subjetivos sensibiliza su propia humanidad y permea su entorno social. Una forma de abordar el sonido es a través de la música como elemento pedagógico de acercamiento y conocimiento de los estados sensibles de los estudiantes, que ayuda a canalizar y restablecer las emociones.

Desde la educación para la paz, el sonido sensibiliza y transforma, en esencia, la naturaleza humana del cuerpo; asumida en perspectiva de paz, rehabilita el reencuentro con el ser, la vida y la existencia, y repotencia las fibras esenciales de la humanidad, toda vez que influye en el reconocimiento del otro y lo aborda desde el respeto. Con una actitud

sensible, la música, por ejemplo, transforma los sonidos emitidos desde la palabra y encuentra en la naturaleza un eje armonioso de convivencia.

El sonido como atributo de la identidad incluye expresiones sonoras que se consideran propias porque nosotros las producimos, o bien porque son una voz colectiva de la cual nos sentimos parte. Esta identificación también engendra la diferencia, es decir, el reconocimiento de un mundo sonoro ajeno al nuestro y con el cual también nos vinculamos. De esta forma se ratifica la articulación holística entre sonido, ser humano y sentimientos, ya que cada componente resulta fundamental para la existencia y la producción del otro. A través de la música el ser humano expresa y vive sus sentimientos, es permeado por ellos; y los mismos sentimientos generan sonidos según su naturaleza (tristeza, felicidad, enojo, etc.). Así entonces, sonido y sentimientos constituyen los pilares fundamentales de desarrollo del ser humano.

Figura 2. Articulación holística de la música



Fuente: elaboración propia.

¿Cómo se articula el sonido con la paz? El primero es concebido como vida, y todo elemento o acción que lo produce es sinónimo de ella. De allí que el sonido como elemento de la música sea el principal medio canalizador de las sensibilidades. Vivir la música desde la cultura para la paz significa empezar a “escuchar el mundo” con sus sonidos y ruidos.

“Escuchar el mundo, debiera llevar a revisar el modo en que el mundo ha sido escuchado en el pasado, abordando las formas de escucha como modo de conocimiento” (González, 2015). Por ejemplo, al pensar en lo que se siente al escuchar el viento, el agua de un río, las olas del mar, el caer de la lluvia o los truenos, se evocan recuerdos, sensaciones e historias. Desde la educación para la paz, el sonido representa una historia, una cultura: configura los recuerdos y vivencias pasadas, así como la forma en que marcaron la vida⁵.

Bajo estos planteamientos se insta hacia una apuesta pedagógica que pregunta por el cuerpo del ser humano, que forma y atiende los ritmos que lo mueven, los sonidos que comunica, lo que ve y escuchan, como pretexto pedagógico para descubrir sus deseos, sueños y placeres. El impacto de expresiones sencillas como “¡gracias!”, “¡muy buenos días!”, “¡hasta luego!”, “¡eres muy inteligente!”, o “¡podrás hacerlo mejor!” difiere significativamente de expresiones sancionatorias o negativas, e incluso del silencio, que impresiona y afecta notablemente la convivencia. De forma complementaria, González y Fernández (2014) apuntan que la voz del docente desempeña un papel educativo primordial, por cuanto la expresión oral representa un medio facilitador —u obstaculizador— de la comunicación.

Al respecto Gomes *et al.* (2018) afirman que la relación entre los estímulos ocasiona el sonido y las sensaciones, en tanto generadores de las manifestaciones de la memoria individual que estructuran las expresiones humanas al relacionarse. Así, el reconocimiento de los propios sonidos, así como de aquellos del contexto de interacción, ofrece información relacional para los seres humanos en forma de sonidos perceptibles como canciones, conversaciones de maestros, expresiones del barrio, de la comunidad y de la cotidianidad en general. Así lo expresa un maestro:

en la cotidianidad escolar, cobran valor acciones como el saludo de bienvenida, las relaciones con los docentes, y con los niños en general; las docentes de la jornada nos colaboramos, somos como familia; eso lo ven los niños. Hay afecto en las relaciones, tanto entre los niños como entre las mismas docentes; además los niños sienten que pueden ser apoyados; se busca incluir y comprender la realidad familiar del niño en la atención educativa que se ofrece. (M1, comunicación personal, s. f.)

⁵ A manera de ejercicio se propusieron interrogantes como estos: ¿qué sentiste al escuchar el primer llanto de tu hijo, o al oír por primera vez la frase “te amo”? Recuerda los sonidos que acompañaron aquel fuerte regaño que te hirió: ¿qué quedó grabado? ¿Qué canción o tema musical evoca la infancia o adolescencia? ¿Cuál canción le gusta a aquel familiar que tanto quieres?

En función de esta premisa se exponen a continuación elementos que, a manera de cuestión, invitan a la reflexión y la formulación de acciones pedagógicas y didácticas, tendientes a transformar los conflictos desde la educación para la paz. En este sentido, vale la pena cuestionarse acerca de la comprensión del cuerpo adoptada por cada maestro en términos como los siguientes:

- Más allá del rol de maestro, y como ser humano, ¿de qué manera dispone su cuerpo para iniciar el día? ¿Cómo lo mantiene en el transcurso de la jornada diaria? ¿Cómo lo dispone para el descanso o final del día?
- ¿Cuál es la palabra, gesto o acción que realiza el maestro con su cuerpo para recibir a sus niños o jóvenes al empezar la jornada escolar?
- Al iniciar su jornada laboral, ¿el maestro es consciente de cómo se siente su cuerpo?
- Cuando se habla del cuidado integral del cuerpo, ¿qué acciones puede realizar el maestro para fortalecer el cuidado emocional, afectivo, físico, cultural e histórico de los cuerpos de los seres humanos con los que interactúa?
- ¿Cómo aprovecha el maestro la postura corporal de sus estudiantes para propiciar afecto, cercanía, relaciones asertivas, puntos de encuentro y fortalecimiento de valores para la convivencia?
- ¿Cómo se organizan los espacios, sillas y escritorio del maestro para generar cercanía con los estudiantes?
- ¿De qué modo distribuye el docente tiempo para generar empatía con sus estudiantes, a la vez que se desarrollen las competencias de su asignatura? ¿Cómo organiza el tiempo para proveer una postura corporal que facilite la atención y aprendizaje de los estudiantes, así como la interacción asertiva?
- ¿Cuál es la expresión corporal del maestro, en el lenguaje de paz, ante las manifestaciones de violencia?
- ¿Cuál es la postura corporal presentada ante los estudiantes en conflicto para favorecer la transformación pacífica?
- ¿Cómo aprovecha el maestro los sonidos de risa, felicidad, juego, expresiones cotidianas, palabras de agradecimiento, saludos de bienvenida y otros de la cotidianidad?
- ¿Cómo emplea el maestro los sonidos del enojo, gritos, silencio, maltrato físico o psicológico al que están expuestos los niños o jóvenes?

- ¿Cuáles sonidos aportan a la memoria corporal de los estudiantes, de tal suerte que los recuerden durante su vida? ¿Qué desea el maestro que se lleven de la educación corporal que les imparte?
- ¿Mediante qué palabras identifica el maestro a los niños (nombres, apellidos y adjetivos positivos o negativos)?
- ¿Qué acciones novedosas pueden implementarse para transformar el comportamiento agresivo de algunos niños o jóvenes?

La anterior relación de cuestionamientos bosqueja la transversalidad y poder del maestro en la práctica pedagógica. No son cuestiones susceptibles de enmarcarse en una “receta” o listado de acciones a desarrollar, lo que supone una creación e innovación permanente de acciones y estrategias acordes con las dinámicas del escenario educativo.

Visto lo anterior, las acciones pedagógicas que se mostrarán aquí constituyen un esbozo metodológico para formular una reflexión acerca de la transformación de los conflictos cotidianos desde la educación para la paz, en relación con las categorías emergentes de la investigación desarrollada en la institución educativa que participó en la presente investigación, las cuales priorizan la importancia de la educación del cuerpo.

Dada la naturaleza, adaptabilidad y aplicabilidad de las acciones pedagógicas planteadas en diversos escenarios sociales —entre ellos la escuela—, las preguntas y tópicos formulados para desarrollar las evaluaciones sugeridas pueden ajustarse según el contexto o propósito de aplicación, bajo las siguientes recomendaciones:

- Deben realizarse en un espacio adecuado, cómodo y, preferiblemente, carente de ruido.
- Es necesario conocer previamente la actividad mediante la lectura y comprensión de sus componentes.
- Corresponde entender el propósito de la aplicación y lo que se pretende transformar.
- Se debe fomentar la participación libre y responsable de los asistentes, y de la persona que lidera la actividad.
- Es prudente aplicar una actividad de introspección previa como sensibilización a la actividad mediante un momento de silencio y encuentro profundo consigo mismo, apoyado en música de fondo, ejercicios de relajación u otro mecanismo que facilite la disposición corporal.

- Es importante usar ropa cómoda, que facilite los movimientos sugeridos durante la actividad, y evite la presión y cansancio.
- Se debe fomentar la libertad de expresión, sin juzgar la participación de estudiantes o docentes.
- El maestro ha de participar activamente en la acción pedagógica propuesta como forma de cercanía y empatía con sus estudiantes, de forma que la actividad constituya un espacio para compartir, más que liderar.

Primera acción pedagógica: “con-versar con tu cuerpo”

Características.

- **Número de jugadores:** ilimitado.
- **Tiempo:** 30 minutos.
- **Espacio:** salón de clases o lugar libre de ruidos o distractores.
- **Movilidad:** movimiento suave.
- **Materiales:** cantidad de sillas según los participantes.

Desarrollo de la acción pedagógica.

Se invita a los participantes a formar parejas, preferiblemente con algún compañero con quien no se esté familiarizado en la interacción. Debe fomentarse la participación e interacción de los docentes con los estudiantes durante el desarrollo de la dinámica y vivencia de esta herramienta. Las condiciones del salón o sitio dispuesto para esta dinámica deben ser óptimas, sin ruido distractor. En este sentido, el ejercicio se desarrolla en silencio, solo escuchando las orientaciones del docente.

Uno de los participantes debe sentarse en la silla para ser explorado y escuchado por su pareja, que se encuentra de pie y debe tener total disposición de escuchar. La dinámica consiste en que la persona que se encuentra de pie debe escuchar dirigiendo su oído y acercándolo lo más posible a su interlocutor. La acción de escuchar debe ser lo más consciente posible, en completa relajación y con la seriedad requerida, para explorar y descubrir los sonidos del compañero. De igual forma, debe ser pausada para favorecer la interacción y escucha —primero con un oído, luego con el otro—, brindando la oportunidad total de explorar este sentido. El orden secuencial para escuchar es el siguiente:

1. **Cabello:** debe rozarse con las manos, de arriba hacia abajo, a manera de masaje capilar, para dar la oportunidad de escucharlo en pleno.
2. **Nariz:** se pide al examinador ubicar su oído cerca de las fosas nasales para tratar de escuchar la exhalación e inhalación con ambos oídos.
3. **Corazón:** escuchar los latidos del corazón como órgano vital, con un incansable trabajo y movimiento, representativo de vida plena.
4. **Espalda:** posicionar los oídos sobre los pulmones y explorar completamente su anchura, solicitando al participante examinado que respire profundamente mientras pronuncia durante cinco veces los sonidos 'a', 'shi', 'pum', 'ja'.
5. **Estómago:** escuchar atentamente el sonido correspondiente a la digestión, tratando de explorar todo el abdomen para percibir aquellos sonidos mediados por los jugos gástricos, el peristaltismo y otros asociados.
6. **Rodilla de la pierna derecha e izquierda:** el oído debe pegarse a la rodilla del examinado, mientras se le pide que realice movimientos lentos de extensión y flexión mientras se encuentra sentado, repitiendo el mismo proceso en la rodilla contralateral.

Después de realizada la secuencia de ejercicios en forma consciente, se pide a las parejas intercambiar sus roles (de examinador a escuchado y viceversa) y repetir la rutina.

Evaluación sugerida.

Al finalizar el ejercicio de escucha se propone una reflexión acerca de la experiencia de los participantes, manteniendo el respeto sobre las opiniones, respuestas y conclusiones sin dar cabida a críticas relacionadas con la salud o estado físico. Al respecto, se sugiere formular preguntas como las siguientes:

- ¿Qué se siente escuchar y que te escuchen?
- ¿Qué se siente estar tan cerca de otra persona, escuchándola? ¿surgió alguna dificultad o limitación? ¿Por qué?
- ¿Qué sonido te llamó más la atención? ¿Por qué?
- ¿Se presentó algún sonido que nunca habías escuchado? ¿Cuál? Descríbelo en detalle.
- ¿Hay algún sonido que se asemeje a otro externo?

- ¿Este ejercicio de “escuchar y que nos escuchen” es comparable con alguna acción cotidiana de nuestras vidas?
- ¿Qué se aprendió de esta experiencia?
- ¿Es importante escuchar los sonidos del otro en situaciones de conflicto?

Segunda acción pedagógica: la sinfonía del cuerpo

Características

- **Número de jugadores:** ilimitado con subgrupos de, como mínimo, seis integrantes.
- **Tiempo:** 20 minutos.
- **Espacio:** salón de clases o lugar libre de ruidos o distractores.
- **Movilidad:** movimiento suave.

Desarrollo de la acción pedagógica

Se recomienda que todos los estudiantes participen y cuando menos un docente se involucre en cada grupo. Para la dinámica se elegirá a un voluntario por grupo. Los miembros del grupo explorarán las partes del cuerpo del voluntario, golpeándolas suavemente con las manos abiertas, empuñadas y en varios ángulos y posiciones, para generar, escuchar y localizar diferentes sonidos. A continuación, se pedirá a quienes examinen al voluntario que compongan una canción con los sonidos obtenidos aplicando en ello toda su creatividad, y usando el cuerpo del voluntario como un instrumento musical. Dicha composición será presentada a manera de concierto a los presentes, pidiendo a toda la clase que se organice en forma semicircular alrededor de la zona de presentación. Adicionalmente, se solicitará a cada grupo lo siguiente:

- Poner un nombre original al grupo.
- Asignar un nombre original al “instrumento musical”.
- Titular la melodía que se va a interpretar.

Evaluación sugerida

Se propone una reflexión seria y respetuosa —similar a la del ejercicio precedente— sobre la experiencia, considerándose el siguiente conjunto de preguntas:

- ¿Qué se siente explorar auditivamente a tu compañero?
- ¿Qué dificultades surgieron en cada grupo en el desarrollo de la dinámica? ¿Por qué surgieron?
- ¿Qué se aprendió de esta experiencia respecto de las relaciones con los otros?
- ¿Qué sucede con el instrumento musical creado por el cuerpo si existe una parte (es decir, una persona) que emite sonidos que interrumpen la armonía?
- ¿Cuál es la analogía del instrumento musical con la convivencia en paz?

Tercera acción pedagógica: “exploración de mi ser”

Características.

- **Número de jugadores:** ilimitado.
- **Tiempo:** 40 minutos.
- **Espacio:** salón de clases o lugar libre de ruidos o distractores.
- **Movilidad:** Movimiento suave.
- **Materiales:** Música instrumental de relajación.

Desarrollo de la acción pedagógica.

Se pide a cada participante que se siente en un lugar que le transmita comodidad. Con el ambiente en silencio absoluto, se pide al grupo que cierre sus ojos mientras se reproduce un fondo de música instrumental de relajación, con volumen bajo. Se inicia un ejercicio de introspección lento, pidiendo a los participantes que inhalen y exhalen aire de sus pulmones en forma pausada y prolongada al menos en tres ocasiones. Una vez se confirme que todos están relajados, el líder de la actividad, con voz pausada y tono suave, pedirá a los participantes que lleven sus manos y froten o acaricien lentamente las partes del cuerpo que se les indique, mientras se adelantan las lecturas que acompañarán a cada parte nombrada:

Cabeza y la frente: donde está ubicada tu mente, tus pensamientos –algunos de ellos capaces de darte dolores de cabeza–, las memorias de todas las experiencias vividas; esa cajita que guarda todos tus recuerdos; algunos malos, que quisieras olvidar, y otros buenos, los cuales te llenan de satisfacción y alegría, que son guardados como el más hermoso tesoro. ¿Qué recuerdos hermosos de tu vida guardas? (se hace una pausa de 10 segundos). Recuerda el más significativo.

Orejas: tócalas despacio y siente sus formas y contornos; ellas forman parte de tus oídos. Son esa parte del cuerpo por donde entran continuamente sonidos y palabras; algunas muy fuertes y dolorosas, que te juzgan y llenan de tristeza o rabia, y que a veces te desaniman, y otras muy suaves y hermosas que te dan ánimo y valor, que te invitan a seguir en la vida. Es por donde escuchas sonrisas de felicidad, tu música preferida; las voces de personas que significan mucho para ti... un “te amo”, un “te quiero”, “sal adelante”, “sí lo puedes lograr”, “no te des por vencido”, “eres valioso e importante”. Piensa por un momento: ¿qué sería de ti, y cómo sería tu vida si te llegaran a fallar (pausa)? ¿Qué palabras o frases significativas has escuchado en tu vida? ¿De quién?

Ojos: estos dos órganos tan importantes son llamados por muchos “la ventana del alma”. Con ellos has visto algunas veces actos fuertes de crueldad, dolor, injusticia y desigualdad, pero a la vez has percibido la majestuosidad del universo, lugares hermosos y únicos, objetos maravillosos e increíbles, rostros de las personas que amas y que de alguna forma han formado parte importante y significativa de tu vida. Piensa por un momento: ¿qué sería de tu vida si te llegaran a fallar o a faltar (pausa)? Recuerda por un momento un lugar significativo que hayas apreciado con tus ojos. ¿Qué personas importantes para tu vida has visto?

Nariz: tócala lentamente y piensa por un momento: ¿por qué está ahí (pausa)? Algunas narices son grandes; otras, pequeñas. Esta parte de nuestra cara está diseñada especialmente para captar este elemento vital, llamado oxígeno, y para expulsar el gas carbónico que será aprovechado por otras formas de vida. Pregúntate en este momento ¿qué clase de oxígeno aspiramos por nuestra nariz? ¿Le damos al oxígeno la importancia que merece?

Boca: toca lentamente tus labios. Es la parte del cuerpo mediante la cual ingerimos nuestros alimentos; unos malos y otros buenos para nuestro organismo. Es la parte del cuerpo que degusta con placer un sinfín de sabores. Pregúntate por un momento si te alimentas, o simplemente comes. Tu boca y labios proveen la expresión humana y sensible del beso. Es la que emite las palabras y sonidos que expresan nuestras emociones: los gestos sonoros de dolor, burla, humillación y grosería, pero a la vez las palabras de amor, ternura, agradecimiento y sabiduría. La boca nos permite expresar ánimo y aliento a la persona necesitada. ¿Qué sería de ti si en algún momento no pudieras hablar (pausa)? Pregúntate por un momento: ¿qué tipo de palabras o frases salen de tu boca? ¿Con qué intención las pronuncias?

Hombros: estos hombros han cargado el peso de nuestras maletas y bolsos, de nuestros problemas, fracasos y dificultades, hasta el punto en que a veces duelen. Pero también han cargado nuestros esfuerzos, logros y triunfos. Pregúntate cómo cuidas tus hombros (pausa). Recuerda el triunfo más significativo de tu vida.

Brazos y manos: dos extremidades importantes de nuestro cuerpo. Algunos largos y otros cortos; algunos gruesos y otros delgados; algunos maltratados y quemados por el trabajo bajo el sol, y otros por placenteros paseos o caminatas. Aunque en algún momento pueden lastimar, ofender o asesinar con golpes, gestos o palabras escritas a otras personas, seres vivos o naturaleza, son hermosas partes de nuestro cuerpo para abrazar, estrechar manos y transmitir hermandad, cordialidad, afecto, respeto y amor. Pregúntate con qué frecuencia abrazas. Tus manos son increíbles herramientas para construir y preservar el mundo: ¿qué han hecho por él? Ahora, piensa: qué sería de tu vida si te faltaran tus brazos o tus manos (pausa). ¿Qué importancia le das a estas dos extremidades? Te invito para que traigas a tu mente el abrazo de alguien que haya sido importante para ti (pausa). Piensa en una acción significativa que hayas hecho con tus manos, como pintar un mural o dar con afecto algo al necesitado, entre otras.

Piernas y pies: estas dos extremidades inferiores nos sostienen a diario y cargan con nuestro peso corporal. Algunas largas y otras cortas, algunas fuertes y otras débiles. En ocasiones nos llevan a sitios desagradables a los que no quisiéramos regresar, a hermosos parajes. A veces sienten dolor. Pero son partes indispensables de nuestro cuerpo para levantarnos todos los días y transportarnos a los lugares que más queremos, y en los cuales construimos nuestro proyecto de vida; a lugares en donde somos felices con quienes queremos. Nos ayudan a recrearnos, a bailar e incluso a salvar nuestra vida cuando hay que correr por ella. Te invito a pensar qué sería de tu vida si te faltaran tus piernas o tus pies (pausa). ¿Les has dado la importancia que merecen? Recuerda el sitio más significativo al cual te han llevado tus piernas.

Para finalizar la dinámica, se invita a los participantes a respirar nueva y profundamente en tres ocasiones, y abrir lentamente sus ojos al escuchar una palmada suave.

Evaluación sugerida.

Para finalizar la actividad, se propone reflexionar acerca de la última experiencia bajo el siguiente listado (ajustable) de preguntas:

- ¿Cuál fue la parte del cuerpo que más les gustó explorar, y por qué?
- ¿Qué recuerdos significativos llegaron a la mente, y por qué?
- ¿Cómo consideras a tu cuerpo?
- Si eventualmente faltara alguna parte de tu cuerpo, ¿qué pasaría?
- ¿Qué aprendiste de esta experiencia con relación a la construcción de relaciones desde la paz?

El presente texto constituye un reconocimiento al maestro como principal herramienta pedagógica, desde un fortalecimiento de la educación que incluye el cuerpo que resulta útil para transformar conflictos cotidianos desde la paz. A este respecto, Fernández y López (2014) afirman que

sí centramos la mirada en la metodología, desde la educación en la paz prima la indagación, el descubrimiento, la cooperación, el uso de distintas fuentes de información, e incluso la conquista didáctica del entorno, para promover un aprendizaje integral, enriquecido, experiencial, de tipo individual y grupal al mismo tiempo; participativo, recíproco y dialógico, donde se implica la familia y la comunidad, al tiempo que se requiere el protagonismo y compromiso del estudiante. (p. 312)

Esos planteamientos toman sentido al considerar el valor y la fuerza de transformación de la práctica pedagógica desde el lenguaje del cuerpo en la generación de ambientes de convivencia educativa, dentro de los cuales ha de considerarse siempre el impacto del rostro, la palabra, la mirada, la cercanía y la sensibilidad, en las relaciones previstas desde la paz o la violencia.

LA COMUNICACIÓN DESDE LOS SENTIDOS DE VIDA: HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LATRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS COTIDIANOS

Gisela Alexandra Leal⁶

Maritza Acuña Gil⁷

Mónica Rojas Sandoval⁸

Yuli Alexandra Estupiñán Quintero⁹

Karen Viviana Blanco Urbano¹⁰

Y... ¿cuál es el principal texto que la escuela está invitada a leer para promover la paz?

⁶ Licenciada en biología y química, Universidad Francisco de Paula Santander. M. Sc. en práctica pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander. Doctoranda en Educación. Docente e investigadora del Grupo Gidti, y docente del Programa de Licenciatura en pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Centro Regional Cúcuta.

⁷ Licenciada en biología y química, Universidad Francisco de Paula Santander. M. Sc. en práctica pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander. Doctoranda en Educación. Docente e investigadora del Grupo Gidti, y docente del Programa de Licenciatura en pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Centro Regional Cúcuta.

⁸ Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Centro Regional Cúcuta. Miembro del semillero de investigación Paidos.

⁹ Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Centro Regional Cúcuta. Miembro del semillero de investigación Paidos.

¹⁰ Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Centro Regional Cúcuta. Miembro del semillero de investigación Paidos.

El texto de la vida misma, este que cuenta tímidamente los sentimientos, la historia, quizás el lenguaje, la biología, o el pensamiento lógico desde la esencia y significado de la experiencia humana, porque esto somos en últimos seres humanos.

Reconociendo la riqueza que sustenta las prácticas pedagógicas de los maestros, el siguiente texto esboza los resultados emergentes de investigación de la fase de priorización de necesidades, desarrollada como parte del diseño de investigación acción bajo el cual se ejecutó el proyecto investigativo que subyace a esta obra. Como se ha expuesto en apartes precedentes, la investigación contó con la participación de 67 maestros y directivos docentes que se desempeñan en educación básica primaria y secundaria con diversos perfiles de formación, niveles de escolaridad, y experiencia profesional, lo cual favoreció la pluralidad en el análisis de la información, a la vez que la reflexión crítica de las experiencias vividas en el contexto escolar y la participación activa en el desarrollo del proyecto.

En este orden de ideas, y a través de la técnica del grupo focal, se identificó, en tanto elemento de análisis, la necesidad de fortalecer la comunicación asertiva para abordar los conflictos propios de la dinámica escolar. Así mismo, otros elementos surgieron en el proceso de categorización y análisis de contenido; fueron configurados como categorías abiertas y axiales (tabla 2) para conformar los principales aspectos sobre los cuales se reflexionaría desde la perspectiva de los informantes, y en diálogo con los autores que escriben sobre la comunicación en la transformación de conflictos dentro de la cotidianidad del ámbito escolar.

Tabla 2. *Categorías abiertas y axiales que configuran los principales aspectos a reflexionar sobre la comunicación en la transformación de conflictos en la cotidianidad el ámbito escolar*

Categoría general	Categorías axiales
Comunicación como herramienta pedagógica en los escenarios educativos	La escuela como contexto comunicativo: importancia de la lectura de contexto.
	El conflicto en la escuela como estrategia pedagógica para desarrollar competencias comunicativas: escucha activa, empatía y asertividad.
	Multimodalidad comunicativa: La armonía entre lo verbal y lo no verbal
	Impacto de la comunicación asertiva en el aula de clase: Los niños como constructores de paz

Fuente: elaboración propia.

En consideración a estos hallazgos, en el presente capítulo se desarrolla como presupuesto teórico el hecho de que la comunicación es una herramienta pedagógica para transformar conflictos en los escenarios educativos, lo cual hace evidente la importancia de la reflexión crítica sobre los procesos de comunicación en la escuela. Todo lo anterior se nutre a partir de la mirada de autores como Arellano y Tinedo (2011), Carrillo (2016), Castro (2013), Rojas (2008), Areiza (2014), Barrios (2012) y Ávila (2010), entre otros. De forma complementaria se analizan nociones como la empatía, la escucha activa, los códigos en el lenguaje, las tipologías y los diversos elementos (cultura, valores, tradiciones) que forman parte de los procesos comunicativos, así como sus implicaciones en la transformación de conflictos desde la pedagogía para la paz.

Desde esta perspectiva, se plantea aquí el poder de los maestros para reflexionar sobre los problemas que surgen en los contextos escolares y transformar las prácticas pedagógicas (Arellano y Tinedo, 2011). Por tanto, se les plantea a los maestros fortalecer las competencias comunicativas en los espacios académicos, de tal manera que niños y jóvenes tengan la posibilidad de desarrollar capacidades para aprender a convivir, ser gestores de paz y constructores de una nueva sociedad. Se propendrán en este sentido una serie de reflexiones pedagógicas, algunas de ellas planteadas como preguntas, que favorecen la autorreflexión frente a la promoción de la comunicación asertiva entre pares, bajo la intención de mejorar las relaciones interpersonales.

La escuela como contexto comunicativo: importancia de la lectura de contexto

Un contexto¹¹ se puede definir como lugar (espacio físico) o marco de referencia (espacio simbólico) que incluye circunstancias, eventos y situaciones, y permite comprender un asunto en particular. Desde esta postura, como ejemplos de contextos relacionados con la escuela en tanto espacio simbólico se pueden citar las situaciones socioeconómicas de las familias de los estudiantes; las costumbres de los sectores en los que se encuentra localizada la institución educativa; las prácticas de crianza; la violencia socializada en los medios masivos de comunicación a los que pueden acceder los estudiantes de la institución; y las prácticas violentas

¹¹ Esta consideración conceptual está fundamentada en la videoconferencia *Reflexiones a propósito de la lectura de contexto* realizada por la Dra. Elida Giraldo Gil (2013) en el marco del Programa de Formación sobre Desarrollo y Articulación de Proyectos Pedagógicos Transversales, apoyado por el Ministerio de Educación Nacional colombiano en convenio con la Universidad de Antioquia.

al interior de las familias, entre otras. Ahora bien, en cuanto a espacio físico se pueden mencionar la infraestructura y ubicación geográfica, factores que también afectan la manera en que se recrean las prácticas pedagógicas en la institución educativa.

Visto de esta manera, el contexto escolar se puede considerar como un conjunto de circunstancias, eventos o situaciones que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas, e impacta necesariamente el proyecto educativo institucional y su misión formadora. Desde esta mirada amplia se puede definir el contexto escolar en tanto marco de referencia que permite reflexionar desde lo educativo hasta la génesis de diferentes tipos de conflictos cotidianos.

Así las cosas, el producto de las interacciones cotidianas y prácticas de enseñanza, articuladas con los dominios disciplinares y saberes culturales que orientan los maestros en un espacio físico determinado, formalizan lo que hoy conocemos como *proyecto pedagógico*, que se materializa en una institución educativa llamada *escuela*. Esta última es, entonces, un espacio continuo de interacción social donde niños y jóvenes pasan gran parte del tiempo, y en la que adquieren conocimientos y normas, viven nuevas experiencias, entablan relaciones de amistad, aprenden a convivir con otros y se comunican. La escuela es un escenario donde se vivencia plenamente la pluralidad del ser humano en aspectos como la diversidad cultural, ideológica, de religión, raza y estrato social; y es precisamente esa diversidad la causante de múltiples conflictos cotidianos que, al no ser abordados de forma asertiva, pueden desencadenar acciones violentas. En este sentido, la escuela debe repensarse y encarar los conflictos que le impone este contexto sociocultural particular. Dicho de otra manera, los contextos escolares no se explican solos: es necesario leerlos para comprender las situaciones que impactan la enseñanza y el aprendizaje en la escuela.

Ahora bien, no todos los miembros de una comunidad educativa piensan y actúan de la misma forma, al margen de estar orientados de modo implícito por un mismo proyecto educativo institucional. Cada persona interioriza los acuerdos según sus marcos de interpretación personal, estilos de vida, intencionalidades y creencias; por ello, entablar una comunicación asertiva requiere que cada parte respete la postura del otro, aceptando la diversidad y comprometiéndose con la construcción de ambientes que favorezcan el diálogo.

Reflexionar sobre el rol de la escuela como promotora de comunicación para la paz y formadora de ciudadanos críticos, democráticos, sensibles,

solidarios, tolerantes, empáticos y gestores de paz constituye en la exigencia actual de la labor docente en nuestro país, en el marco del proceso de paz. Al respecto, Areiza (2014) expone que “el ejercicio mismo de la educación debe servir como herramienta de socialización y formación de actores sociales e individuos preparados para la coexistencia pacífica, plural y cooperativa en torno a los valores de paz” (p. 315). En consecuencia, la escuela esta llamada a ser un escenario que, reconociendo las experiencias de vida de los niños niñas y jóvenes, les permita desarrollar capacidades para convivir de forma pacífica, conectándose emocionalmente con los otros y valorando las diferencias como oportunidad de aprendizaje. Se trata de lograr que los actores educativos conciban la paz como una realidad posible, que se construye a partir de pequeñas acciones cotidianas y requiere el compromiso y responsabilidad de todos.

Dentro de esas acciones, un maestro de la institución educativa menciona lo siguiente:

siempre se trata de escuchar a los niños, yo cuando veo que hay un niño que tiene algún problema los llamo aparte, les pregunto, les doy muchos consejos, estoy muy pendiente de ellos; que ellos se sientan apoyados. Me gusta mucho colocarlos a trabajar en grupo, porque somos muy reacios a trabajar con otro compañero, no les gusta compartir, entonces hacer que ellos se relacionen con todos sus compañeros, que estén en una acción directa para poder ir intercomunicándose, intercambiando ideas, para poder buscarle solución a los problemas que se presentan. También se les plantea a los niños, niñas y jóvenes los conflictos cotidianos que se presentan en el aula, para que sean ellos quienes busquen la forma de solucionarlo. Buscamos que ellos aprendan a compartir no solo lo material si no las capacidades que cada uno tiene. (M14, comunicación personal, 2018)

Otro maestro, señala que

se aprovechan diferentes momentos para darles a ellos consejos, tratamos también de ver videos de reflexión, y se hacen pequeñas comparaciones con todo lo que ellos ven en la calle y el medio que debemos vivir. También escuchamos los ejemplos que ellos dan de historias difíciles que viven en sus barrios, muchas experiencias de lo que ellos viven, entonces entre todos tratamos de mirar que camino es el que se debe seguir ante un proceso que se está presentando, mirando cómo debemos comportarnos, que debemos hacer. A veces por ejemplo vienen los señores de la policía o de la defensa civil y les hablan a ellos sobre como entrar en la onda de la paz. (M2, comunicación personal, 2018)

Vale la pena resaltar que este tipo de acciones concebidas por los maestros les permiten a los niños y jóvenes reflexionar sobre hechos de su contexto, acercándolos a su realidad, sensibilizándolos con las problemáticas de su comunidad y llevándolos a plantear posibles alternativas de solución.

Ávila y Paredes (2010) complementan lo expresado por los maestros en estos términos:

(...) una educación para la paz es aquella que enseña para el entendimiento consigo mismo, con los otros seres humanos y la naturaleza. Una educación que se fundamenta en la ética de los derechos humanos, de manera que busca transformar la sociedad a partir de una educación integral del educando hasta lograr que la paz y la convivencia se establezcan como el sistema de vida favorable para la existencia. Una educación que apunta hacia una universalidad no excluyente, sino incluyente de la universalidad de los demás, abierta, divergente, pluralista, donde el diálogo es el camino para la paz. (p. 161)

En consecuencia, los maestros están invitados a cuestionarse sobre las acciones pedagógicas que se están desarrollando en el escenario educativo para promover la lectura crítica de contexto entre todos los actores: ¿cuán asertivas son esas acciones pedagógicas? ¿Se le está dando importancia al desarrollo de capacidades para la mediación pacífica de conflictos a partir del reconocimiento del otro y de sus contextos?

El reto de la escuela frente a la formación de ciudadanos pacíficos es complejo; empero, la mejor actitud y una buena disposición, sumadas a esas pequeñas acciones pedagógicas desarrolladas por los maestros desde su quehacer cotidiano, van a permitir que los niños y jóvenes realicen, de manera crítica y reflexiva, lecturas de contexto, que como estrategia pedagógica les posibilitarán identificarse con otros y constituirse en agentes autogestionarios de ambientes de paz en sus territorios. Todos estos pequeños gestos de paz son los que, de forma gradual, generan grandes transformaciones en la forma de relacionarse de estos niños y jóvenes, con lo cual se cumple con una de las funciones de la educación: formar ciudadanos capaces de construir la paz a través de la comunicación asertiva y el respeto por las diferencias.

Frente a lo expuesto líneas atrás es necesario tener presente que la paz también es la condición, el contexto, para que los conflictos puedan ser transformados de formas creativa y no violenta. Así entonces, creamos paz en la medida en que posibilitamos que la escuela sea un contexto

donde se puedan transformar los conflictos en cooperación, de forma creadora y positiva, reconociendo a los oponentes y utilizando el método del diálogo (Ministerio de Educación Nacional – MEN, s. f.).

El conflicto en la escuela como estrategia pedagógica para desarrollar competencias ciudadanas y comunicativas: escucha activa, empatía y asertividad

En este apartado se asume la noción de conflicto a partir de la postura teórica de Galtung y su teoría de los conflictos, por ser un referente para casi todas las investigaciones en el campo de los estudios para la paz. Desde esta mirada, se entiende el conflicto como fuerza generadora o *force motrice* (crisis y oportunidad) para el proceso de desarrollo y construcción de la paz: puede contribuir al bienestar del hombre, o bien trascender y convertirse en violencia (metaconflicto), con lo que causaría la deshumanización absoluta. Desde esta mirada, la paz es potenciar la vida a partir de la mediación del conflicto por medios no violentos (Calderón Concha, 2009).

Las transformaciones positivas o negativas del conflicto dependen de cómo se regule. En este sentido, la paz se alcanza cuando se tramita el conflicto por medios pacíficos en lugar de acciones violentas. Así, y en coherencia con la tesis central de Galtung, en la *paz con medios pacíficos* solo es posible generar acciones orientadas a la paz en diferentes contextos desde la resolución pacífica de conflictos. Dicho de otra manera, un proyecto no violento es aquel que tiene una coherencia entre medios y fines. Lo anterior supone para contextos como la escuela, un cambio de paradigma: la paz puede ser aprendida y enseñada.

Ser el *escenario de aprendizaje por excelencia* convierte a la escuela en un caldo de cultivo para diferentes expresiones de violencia. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) presenta la violencia escolar como las manifestaciones de violencia que son fruto de las relaciones de poder entre los miembros de la comunidad educativa, producto a su vez de las prácticas aceptadas e institucionalizadas por sus actores (D'Angelo y Fernández, 2011).

La violencia escolar constituye un fenómeno social que exige un trabajo conjunto con padres de familia, maestros, directivos y estudiantes para mitigar y transformar las acciones violentas en ese espacio. Es allí donde los maestros entran a formar parte importante de la solución como intermediarios en la transformación de estos conflictos, y como

promotores (a través de acciones de intervención en los currículos) de la escucha, el respeto por el otro, la aceptación de las diferencias y la empatía, para entender de una vez por todas que la paz comienza por una transformación individual y que con trabajo en equipo es posible lograr grandes cambios.

Visto así, el conflicto en las instituciones educativas requiere la mediación por la vía del diálogo, lo mismo que el desarrollo de competencias comunicativas como oportunidad de aprender y favorecer la convivencia.

En Colombia, el MEN propone la implementación de la *Cátedra de la paz* y la puesta en práctica de cada una de las seis categorías de educación para la paz: participación ciudadana; diversidad e identidad; memoria histórica y reconciliación; desarrollo sostenible; y ética, cuidado y decisiones. Desde la mirada de los estándares básicos de competencias ciudadanas (MEN, 2003), estas categorías sugieren el desarrollo de cuatro tipos de competencias: cognitivas, emocionales, **comunicativas** e integradoras, las cuales permitirán la formación en convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Sin embargo, como resultado de la investigación “Transformación de conflictos cotidianos desde la pedagogía para la paz” a partir de la cual surgen estas reflexiones, se enfatiza el desarrollo de competencias comunicativas como habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas, favorecer la escucha activa y la asertividad (MEN, 2004).

En tanto proceso que incluye los sentidos de vida propios y de los otros, la educación resulta un elemento de vital significado en la práctica pedagógica del maestro. Según Arellano (2006), la escuela es un elemento esencial para fomentar la comunicación para la convivencia y la cultura de la paz, de tal manera que resulta necesario comprender el impacto social que tienen los escenarios educativos al fomentar en niños y jóvenes una nueva forma de relacionarse con el otro.

Hablar de comunicación en la escuela sugiere, en primer lugar, “reconocer que el conocimiento y la información han entrado a jugar un papel primordial en la sociedad, tanto en los procesos de desarrollo económico, como en los procesos de democratización política y social, aún en los países del llamado ‘Tercer Mundo’, como Colombia” (Martín-Barbero, 2000). En este sentido, un proceso comunicativo implica procesos conscientes y críticos del uso de la información y del conocimiento.

Así entonces, las instituciones educativas, en las que circula y se gesta el saber, requieren favorecer el desarrollo de competencias y procesos comunicativos asertivos respecto del uso de la información y el conocimiento en esos sujetos que contribuyen a formar, para hacer frente a las exigencias de la sociedad —de modo primordial, en la democratización y convivencia social—.

Por **comunicación asertiva** puede entenderse la capacidad de los actores sociales para transformar las diferentes situaciones de conflicto que se presentan en la cotidianidad por la vía del diálogo, posibilitando la generación de ambientes de sana convivencia. Se considera oportuno en este sentido citar una serie de elementos clave para el desarrollo de competencias comunicativas, identificados por algunos autores y compartidas por los maestros de la institución educativa estudiada, que se asumen como un factor esencial a desarrollar en aras de fomentar la comunicación asertiva dentro de la escuela.

Estos elementos funcionan como herramientas para favorecer la transformación de conflictos cotidianos de forma pacífica, promover el respeto por lo diverso en el otro, fortalecer la escucha activa, la empatía, reconocer el lenguaje verbal y no verbal, el léxico utilizado y la intención en el mensaje. Opiniones de maestros como la siguiente refuerzan esta idea:

Quando se presenta un conflicto entre los niños, yo trato de ser imparcial, escuchar muy bien ambas partes, dejarlos libremente que expresen lo que sucedió; siempre estoy muy atenta a lo que me están diciendo, después les dejo la responsabilidad a ellos para que busquen la solución. (M3, comunicación personal, 2018)

Del anterior comentario se rescatan elementos clave para una comunicación asertiva en la escuela: escuchar al otro, darle la libertad de expresarse y dar su versión de lo que sucedió, y mostrar interés cuando habla. Además, es destacable el hecho de que se brinda el espacio para que los niños reflexionen sobre sus acciones y de forma creativa logren transformar el conflicto que se presenta sin necesidad de llegar a las acciones violentas.

En este sentido, Carrillo (2016) expone que la transformación del marco de comprensión de los niños sobre cómo buscar una solución a sus conflictos a través de una cultura de paz demanda crear ambientes pedagógicos de paz: darles la palabra; escucharlos; promover su autonomía y autogestión; y permitirles transformar sus conflictos a través del diálogo sin llegar a la violencia, fomentando el reconocimiento y el respeto

entre ellos, guiándolos para que sean ellos los primeros en gestionar ambientes en paz. Cumplir esto requiere que los actores educativos empiecen a percibir el conflicto como una oportunidad de adquirir nuevos aprendizajes y potenciar las competencias comunicativas de los niños y jóvenes, entendiendo que la paz es un compromiso de todos. Ahora bien, cabe preguntarse si la ruta implementada por las instituciones educativas para dar trascendencia a los conflictos es la más pertinente, y si realmente está fomentando una cultura de paz dentro del escenario educativo.

El papel de la familia en la comunicación asertiva

Los conflictos tienen origen en ambientes que educan, y no se hace referencia aquí solo a los colegios; también se educa en los hogares, lugares de trabajo y espacios públicos, entre otros. Sin embargo, uno de los primeros educadores es la familia: allí se aprende a saludar, ofrecer disculpas, dar las gracias, respetar al otro, dialogar y un sin fin de valores y normas que, a través del ejemplo y unas pautas de crianza bien establecidas, ayudan a convertir a los hijos en ciudadanos honestos y responsables.

Nadie asiste a la universidad para estudiar cómo ser buen padre; esto se logra en la práctica, con dedicación, esfuerzo, autoridad y, sobre todo, amor por los hijos. Esa tarea, que se puede llevar a cabo de manera consciente y segura —las instituciones educativas deberían facilitarla con las escuelas de padres—, podría fortalecer el trabajo de los maestros en los escenarios educativos. En este sentido, trabajar en el aula de clase con un niño que vive en una familia equilibrada y feliz no es lo mismo que hacerlo con niños que atraviesan por diferentes crisis en sus hogares.

Todo es una enseñanza como le digo, la familia es parte importante, si en la casa el niño está en un medio en que todo el tiempo hay violencia, entonces el niño va a generar violencia, pero si nosotros generamos, le enseñamos a vivir tranquilos, a estar tranquilos, a vivir en paz, a como es convivir con el otro muy seguramente el niño va a sembrar eso, pues eso es lo que el recibe, eso es lo que él va a dar. (M3, comunicación personal, 2018)

Con lo anterior quedan en evidencia las dificultades a las que se ven enfrentados los maestros en la cotidianidad escolar: deben asumir el rol de mediadores en un sinnúmero de conflictos internos con los que llega cada estudiante a la escuela; han de manejar la empatía y, con ello, ser comprensivos frente a los comportamientos inadecuados de estos niños y jóvenes, entendiendo que son el reflejo de una cultura y una sociedad.

He aquí, entonces, un llamado a los padres de familia a reconocer de manera responsable su rol en la construcción de una sociedad de paz desde sus hogares. Es hora de que hombres y mujeres asuman con entereza, valentía y responsabilidad su rol de padres o madres. La familia ejerce una notable influencia en la forma en que estos niños se comunican y en la forma en la que afrontan los conflictos. Al respecto, una maestra comenta que:

la falla grande está en las familias, si un niño está acostumbrado a que todo el tiempo lo griten o lo golpeen para que obedezca, si en casa cuando el papá se disgusta le tira las cosas... entonces es lo mismo que el niño llega a repetir acá con sus compañeros; entonces para mí el niño da de lo que recibe. (M15, comunicación personal, 2018)

Esa reflexión pedagógica de los maestros frente a las problemáticas que los niños y jóvenes viven en su casa permitirá que inicie un trabajo conjunto entre escuela y familia, encaminado a favorecer el desarrollo integral de los menores.

Barrios (2012) menciona que los modelos de conducta se forjan en las familias a partir de las discusiones entre padres o entre ellos y sus hijos, con gritos, palabras soeces o insultos. Lo anterior deja en evidencia la complejidad respecto a las formas de relacionarse con otros: los aprendizajes que estos niños traen de casa, así como el contexto de violencia en el que están inmersos, influyen en la manera como desarrollan su forma de comunicarse. Si en el hogar, que es la primera escuela, viven rodeados de gritos, groserías, apodos y demás palabras hirientes, ¿qué se puede esperar de su comportamiento en la escuela? Para el maestro es un desafío mayor recibir en el aula cierta cantidad de niños y jóvenes que traen de casa un sinnúmero de problemáticas, puesto que afectan notablemente el ambiente escolar. Así entonces, ¿cómo construir paz sin desconocer los diversos conflictos que los estudiantes traen de casa? ¿Será posible que estos niños sean agentes de paz? Lo más importante es que los maestros sigan creyendo en la capacidad de estos niños y jóvenes para transformar la sociedad a partir de la generación de una cultura de paz. No está permitido perder la esperanza sin intentarlo: corresponde hacer de la paz una realidad que se construye en la cotidianidad de la escuela y que se refleje a futuro en la sociedad.

La escucha activa.

El diálogo, en tanto categoría de análisis para el fortalecimiento de la comunicación en educación para la paz, incluye la escucha activa como posibilidad de encuentro con los intereses, necesidades, sentimientos y pensamientos de cada ser humano que interactúa en el ambiente pedagógico; en síntesis, su historia. Según Castro (2013), “escuchar de forma activa, comprensiva, precisa, empática y motivada, implica escuchar el contenido y la intención del hablante, valorar su comunicación no verbal y la del propio escuchante, así como practicar una escucha sin juicios” (p. 368).

En una comunicación es indispensable interesarse realmente por lo que el otro expresa y demostrarlo a partir de acciones concretas como mirarle a los ojos, asentir con la cabeza y no distraerse, o pensar de antemano en una respuesta a lo que está diciendo. Esta acción se reduce a demostrar respeto por la palabra del otro, dejando de lado los prejuicios que pueden llegar a ocasionar malentendidos o distorsión en el mensaje. Escuchar implica, entonces, reconocer el detalle, significado y sentido del mensaje expuesto, para lo cual se requiere ir más allá del uso gramatical y literal de la palabra: es posible reconocer los ruidos, sonidos y silencios que configuran unas formas distintas de relacionarse y transforman los conflictos cotidianos.

Desde esta óptica, la expresión y disposición corporal se convierte en una posibilidad de generar prácticas pedagógicas desde la cercanía con los niños y jóvenes, de forma tal que las interpretaciones del mensaje expuesto en los procesos de comunicación trasciendan la comprensión del maestro para ser escuchados desde la propia interpretación y significado de quien lo expresa. Respecto de esto, la escucha activa fue identificada por los maestros de la institución educativa estudiada como elemento necesario para promover el respeto mutuo entre los niños y jóvenes:

es importante usar el diálogo y saber escuchar, porque yo les digo a ellos si todos llegan gritando y hablando al mismo tiempo no se va a llegar a ningún acuerdo; por eso hay que ser tolerantes dialogar escuchar al otro. Se busca ir a las fuentes principales, es decir, los niños y escuchar de ellos lo que realmente sucede para que entonces se pueda tomar las decisiones y las rutas adecuadas, ante el conflicto que se presenta. (M2, comunicación personal, 2018)

Sin duda alguna, los maestros se ven enfrentados a una tarea compleja cuando intentan fomentar la cultura de paz en los escenarios escolares, en parte debido al obstáculo representado por el mismo contexto

sociocultural de los educandos y la cultura de violencia promovida por diferentes medios de comunicación y naturalizada por diferentes estrategias de disciplina escolar.

La escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales, difusos y descentralizados. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo. (Martín-Barbero, 2000)

Entonces ¿cómo juzgar a una generación que por doquier ha sido bombardeada por actos violentos? Basta mirar lo que ven en casa, la escuela, el barrio, los programas de televisión: se trata de una cultura violenta que parece estar en todos lados, y de la que ellos no pueden escapar. He aquí la razón por la que los maestros suelen sentir que nadan contra corriente. Con esto, ¿de qué manera la escuela puede contrarrestar esa cultura violenta? ¿Será posible lograr que los niños y jóvenes aprendan a convivir en paz?

En mención de lo anterior resulta importante seguir insistiendo en el cambio con acciones pedagógicas y la transformación de las prácticas de los maestros. Corresponde, entonces, lograr que los niños y jóvenes perciban la comunicación asertiva como una herramienta de uso diario y como forma de vida para relacionarse con los otros, aprendiendo a escuchar y comprendiendo que todos los seres humanos son únicos y por ello piensan, sienten y actúan de forma diferente. Se trata de dar un giro total a esas formas violentas de abordar los conflictos cotidianos y aportar a la sociedad una nueva generación de agentes humanizadores solidarios, que asumen la diversidad, respetuosos y que saben convivir en paz.

Francisco Cascón (2001), en su taller *Educación en y para el conflicto*, plantea una serie de acciones clave para promover la escucha activa, diferenciando los comportamientos verbales de los no verbales. La figura 3 sintetiza sus planteamientos.

Figura 3. Escucha activa



Fuente: Cascón (2001).

De esta manera, en el proceso de comunicación el niño o joven expresa ideas, pensamientos, creencias, actitudes y, sobre todo, emociones. Estas últimas deben ser consideradas mensajes que comunican lo que ocurre en la persona durante el intercambio —verbal o no verbal—. Las emociones pueden llegar a limitar la expresión y distorsionar el mensaje, impidiendo una comunicación asertiva. Por tal razón, en el contexto educativo es necesario establecer una serie de acuerdos de comunicación que permitan que todos los actores sean escuchados, donde no se permitan estilos de comunicación verbal o no verbal que ofendan o denigren a las personas y a su vez deterioren las relaciones interpersonales. Se trata de promover en los niños, niñas y jóvenes competencias y habilidades que posibiliten una comunicación asertiva a la hora de afrontar los conflictos dentro de un contexto educativo.

La empatía

Este es otro elemento importante en la comunicación asertiva. Según Webster, la empatía “es la acción y la capacidad de ser sensible a comprender o darse cuenta de los sentimientos, los pensamientos, y experiencias de otra persona, sin que estos sentimientos, pensamientos y experiencias hayan sido comunicados de manera objetiva o explícita” (citado por González de Rivera y Revuelta, 2004, p. 6). Siendo así, la empatía en el proceso comunicativo sugiere iniciar en el respeto por el otro y sus opiniones, puntos de vista, valores, decisiones y experiencias; constituye un primer punto de encuentro y conexión entre los seres humanos.

La empatía posibilita sentirse partícipes de la experiencia de otros y construir experiencias comunes. En este sentido, se destaca la respuesta de un maestro ante la pregunta “¿cuáles de sus acciones pedagógicas considera usted que le ayudan a construir la paz en la institución?”:

Para mí que el niño considere el respeto por el otro eso es fundamental, siempre hablamos que el principio para la paz es respetar los límites y los derechos que tiene el otro; en la medida de que yo respeto los derechos del otro y acato sus límites el otro no se va a sentir agredido no va a tener ninguna necesidad de entrar en conflicto conmigo; entonces pienso que todo lo que lleve al respeto. (M5, comunicación personal, 2018)

Ahora, ante la pregunta “¿desde su rol como lo hace, ¿cómo lo logra?”, un docente contesta lo siguiente:

En el trato con el estudiante, si me va hablar lo miro, lo escucho y que él sienta que yo lo estoy respetando también, que no le estoy pidiendo un respeto para mí y para los demás, sino que es algo recíproco, que es horizontal esa relación entre nosotros porque ahí la dignidad de los dos es igualmente valiosa, así la dignidad del niño y la dignidad del profesor está en igualdad de condiciones. Entonces que el niño sienta que lo escucho, que valoro lo que él me dice, que ante una queja no lo desestimo si no que le doy la importancia que merece, pero que también le doy la orientación cuando está pasando por encima de los derechos de los otros. (M5, comunicación personal, 2018)

En este corto fragmento la maestra sugiere una serie de acciones concretas que favorecen procesos empáticos: escuchar, motivar y valorar a sus estudiantes, y ser capaz de pensar en el otro. Llevar a la práctica estos aprendizajes y el ejemplo de los adultos permitiría que los niños y jóvenes logren interiorizar el concepto de paz y lo integren en sus vidas, lo cual dará lugar a que repliquen con otras conductas positivas que se verán reflejadas en el ambiente escolar.

Respecto a lo anterior, Rojas y Arapé (2008) definen la empatía como “un proceso que permite que una persona se coloque figurativamente en el lugar de otra, habilidades que pueden reducir enormemente las barreras de la comunicación efectiva” (p. 27). La comprensión del otro como diferente parte de definir acuerdos claros, en los que el respeto sea el pretexto para expresar las opiniones, buscando siempre que el estudiante se sienta valorado y respetado por su maestro y sus compañeros, y no sea señalado o discriminado. Por tal razón, es necesario que los actores educativos trabajen arduamente para promover la empatía como un valor indispensable en la construcción de una cultura de paz, ya que no es posible vivir en armonía en un contexto donde impera el egoísmo y no se piensa en el bien común. Esto implica asumir una postura que converse con los lenguajes generacionales, es decir, ir en busca de lo que piensan, sienten, comprenden y significan los seres humanos partícipes del ambiente escolar, de acuerdo a su edad y al contexto en que se desarrollan.

La empatía se encuentra estrechamente vinculada con la comunicación asertiva: puede fomentar en los implicados una reflexión consciente de sus juicios de valor y, con ello, una comprensión más integral del otro. La empatía llega a convertirse en una cualidad invaluable en el ser humano, un elemento fundamental para lograr una cultura de paz dentro de los escenarios educativos, permitiendo mantener relaciones interpersonales adecuadas, fundadas en el respeto, el diálogo y la comprensión.

Multimodalidad comunicativa: lenguaje verbal y no verbal

En la práctica pedagógica intervienen múltiples recursos para significar al comunicarnos de manera oral o escrita. Cuando hablamos, utilizamos al mismo tiempo el recurso de la lengua oral y la expresión corporal mediante la prosodia, los gestos y las expresiones faciales, entre otros. Lo mismo ocurre con la comunicación a través de un texto escrito: cuando escribimos (usamos la lengua escrita) no solo disponemos letras; muchas veces recurrimos a recursos adicionales como dibujos, esquemas o, incluso, negrillas, subrayados, color, etc. para significar. La utilización o no de un recurso dependerá de la focalización del ejercicio comunicativo.

Lo anterior hace evidente la multiplicidad de elementos que se utilizan en la escuela para crear significado, y el modo en que esta multimodalidad de recursos comunicativos (Dominique Manghi, 2014) puede incidir en la forma en que se aborden los diferentes conflictos cotidianos. En este sentido, los maestros tienen en sus manos la labor de promover en los educandos la comunicación asertiva en sus múltiples modalidades como herramienta para abordar los conflictos cotidianos, así como favorecer los procesos de construcción de paz desde las aulas de clase a partir de la puesta en práctica de acciones pedagógicas que permitan a los estudiantes reflexionar sobre la paz como acción posible que se construye desde la cotidianidad.

Cabe mencionar que la escuela está llamada a generar esos espacios donde se permita a los estudiantes hablar de paz, donde aprendan a comunicarse desde la paz y crear acciones de paz, entendiéndose que asunto incluye a niños, jóvenes y adultos. Respecto a lo anterior, una maestra expresa que:

en las clases de ética se promueve actividades que tienen que ver con la paz, y así los niños inventan, crean y organizan acciones de paz en sus relaciones dentro y fuera de las clases. También he visto que en los cursos más avanzados hacen carteleras, ponen mensajes y pues los niños se acercan a leer esos mensajes y los analizamos en las buenas tardes, leemos el mensaje para reflexionar qué significa. (M6, comunicación personal, 2018)

Actividades como las referidas por esta docente permiten a los niños y jóvenes expresarse, opinar, debatir y analizar diversas situaciones relacionadas con la paz de su contexto, asumiéndola como un hecho real que sí puede lograrse a partir de la transformación en la forma de

comunicarse con los demás; dejando atrás las formas violentas para referirse a los otros; respetando las diferencias, y aprendiendo a escuchar.

Otro aspecto por analizar es la **comunicación que se da entre maestro y estudiante**, y su incidencia en la relación interpersonal entre estos actores. Cuando el niño o joven siente confianza en el maestro, sin duda va a acudir a este al presentarse un conflicto, de tal manera que el aludido actúe como mediador. Por el contrario, sin la figura del maestro, esos pequeños conflictos pueden transformarse en acciones violentas.

Con lo anterior, resulta fundamental propiciar una buena relación entre los actores educativos; ha de empezarse en este sentido por el trato entre los maestros, en tanto el primer ejemplo de comunicación para los niños y jóvenes. Además, corresponde seguir fomentando el desarrollo de los elementos para el fortalecimiento de las competencias comunicativas señaladas atrás, en aras de fortalecer procesos asertivos de comunicación que propicien espacios de diálogo, escucha activa, empatía y respeto por las diferencias, de tal suerte que a partir de allí se edifiquen escenarios donde se hable, se comunique, se promueva y se construya paz.

Otro elemento por destacar dentro de la multimodalidad del proceso de comunicación corresponde al **uso del lenguaje** dentro de los diferentes escenarios educativos. Los maestros hacen énfasis en este aspecto como elemento de análisis a fortalecer en la escuela, en parte porque los niños y jóvenes lo utilizan como instrumento para ofender, discriminar o señalar al otro, de tal suerte que se torna en detonante frecuente de conflictos cotidianos. Por tanto, se considera necesario reflexionar sobre el uso del lenguaje, identificando su trascendencia en el desarrollo de ambientes de paz o de generación de conflicto.

Como facultad de comunicación específicamente humana, el lenguaje dispone de eficaces recursos para iniciar, desarrollar y mantener las relaciones, entre los cuales se destacan la palabra hablada y el lenguaje gestual (Castro, 2013). Respecto a lo anterior, varios maestros de la institución educativa en mención expresan que es frecuente el uso de palabras despectivas por parte de los menores: “algunos menores reaccionan de forma irrespetuosa a cualquier correctivo disciplinario, esto a través de gestos, palabras soeces, insultos por medio de redes sociales” (comunicación personal, s. f.). Otro manifestó que “algunos niños ejercen violencia por medio de las ofensas, groserías, gestos, les ponen apodos a los compañeros con la intención de ofenderlos” (M11, comunicación personal, 2018).

Esta situación causa tensión en el ambiente educativo, convirtiéndose en un serio obstáculo para la convivencia escolar, ya que se percibe una clara negación de la diversidad. Ante esto, la escuela tiene la gran labor de seguir insistiendo en acciones pedagógicas a través de las cuales los menores logren interiorizar el respeto por el otro en la cotidianidad; esto es, que les permitan sentir lo que el otro siente, incluso cuando se usan palabras de enojo. Este es el caso de los maestros que desarrollan acciones para mitigar la problemática del uso del lenguaje verbal inadecuado entre pares, primero con el ejemplo y siempre tratándoles con cariño y respeto, utilizando un tono de voz adecuado, resaltando las cualidades de cada uno y enseñándoles una forma diferente y positiva de usar la palabra a la hora de dialogar con el otro. Al respecto, un maestro comenta:

yo les explico a los niños que, así como tienen derechos también tienen unos deberes por cumplir, que hay que dialogar, que pueden presentarse discusiones, pero ante todo hay que respetar al otro. A ellos les cuesta mucho colocarse en el lugar del otro, incluso algunos adultos, les pasa eso, por eso trabajamos con ejemplos que ellos logren entender y que les permita reflexionar sobre la forma como están tratando a los compañeros, haciéndoles entender que no es lo correcto, es decir, no hagas al otro lo que no quieres que te hagan a ti. (M4, comunicación personal, 2018)

En este sentido, se considera un reto para los maestros el evitar la naturalización de los lenguajes negativos en las expresiones propias del proceso comunicativo en la escuela.

Barrios (2012) expone que “a partir del lenguaje (...) los individuos revelan rasgos de la personalidad, posturas ante ciertas situaciones y forma de actuación” (p. 140). La forma de hablar refleja lo que yace en el interior de cada ser humano: los aprendizajes adquiridos en casa, con los amigos, en la escuela y en los medios de comunicación, ejercen gran influencia en la forma de expresarse y de tratar a los otros.

Actualmente, y frente a lo dicho, uno de los grandes retos de la escuela es lograr hacer uso del lenguaje como herramienta para la construcción de escenarios de paz. Esto es, lograr transformar un lenguaje violento en uno conciliador, que permita la comprensión del otro, la valoración de lo diverso y de la pluralidad del ser humano; uno que haga posible dialogar sin ofender, aprendiendo el valor del uso de la palabra para transformar un conflicto y propiciar ambientes de sana convivencia.

Otra de las maneras de comunicar es a través del lenguaje no verbal, que comprende gestos, miradas, posturas y diferencias en el tono de la

voz. La expresión del rostro, por ejemplo, puede develar un sinnúmero de sensaciones, emociones y sentimientos, entre otros. Este tipo de lenguaje puede llegar a causar conflictos dentro del escenario educativo, así como el deterioro en las relaciones interpersonales, generando acciones violentas debido a la tensión en el ambiente escolar.

No cabe duda que una palabra expresada con una intencionalidad negativa puede llegar a dañar o herir más profundamente que un golpe. Hoy, los escenarios educativos se han convertido en lugares donde se perciben agresiones físicas y verbales de forma continua por parte de los estudiantes. Muchos niños y jóvenes han sido víctimas de críticas, burlas, insultos o intimidaciones, exclusión, o bromas por parte de otros compañeros que asumen un rol dominante en la escuela. Según Cabezas y Monge (2013), “la violencia no solo se manifiesta con los golpes, sino bajo condiciones más dañinas que involucran palabras humillantes, el temor, la indiferencia, el abuso de poder, la hostilidad, la exclusión u otros modos menos evidentes que llevan al sometimiento” (p. 3).

Lo más preocupante de la violencia verbal es que en ocasiones pasa desapercibida ante los maestros: al no involucrar ningún acto físico, no es fácilmente reconocible, con lo que se da vía libre a que se sigan presentando este tipo de agresiones. Además, la mayoría de los menores que son víctimas prefieren callar por miedo a represalias. Este tipo de manifestaciones sociales dañinas durante esta etapa de la vida pueden tener secuelas que afecten el desarrollo emocional de estos niños y jóvenes. Respecto a lo anterior, Cabezas y Monge (2013) exponen que

sí un niño o niña se maltrata o avergüenza delante de sus iguales, los efectos negativos se hacen patentes a corto o largo plazo, porque la violencia conlleva un daño moral y psicológico, que deja secuelas que perduran por muchos años. (p. 4)

Por lo anterior se considera fundamental que las instituciones educativas estén alertas a conflictos de este tipo, no son tan visibles como los casos que terminan en agresiones físicas, ya que, como se dijo, pueden llegar a ocasionar daños más graves a nivel emocional que los producidos por un golpe. En esta línea es recomendable que los maestros estén muy atentos a la forma en que los niños y jóvenes se interrelacionan, la terminología que utilizan para referirse a otros y el respeto con que lo hacen, siempre con la consciencia que las interacciones sociales que se tienen a esta edad repercuten de forma directa en la construcción de su personalidad y autoestima.

Ante esta situación, los maestros están llamados a ser más perceptivos en cuanto a la comunicación que se da en el escenario, limitando siempre el uso de palabras ofensivas que discriminen, denigren u ofendan al otro. No es posible ver este tipo de conductas como algo normal en la interacción de los niños y jóvenes, o asumirlo como simples juegos o bromas. Por su parte, Cabezas y Monge (2013) argumentan que

(..) las interacciones sociales que las niñas y niños establecen con sus pares, y personas adultas significativas en el ámbito escolar, van a influir de manera directa en la percepción que desarrollen de sí mismos, así como en la calidad de las relaciones interpersonales, la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento académico. Si la persona experimenta vivencias negativas, como la violencia escolar, generalmente, las repercusiones en su desarrollo podrían ser nefastas. (p. 5)

Es importante, además, que los maestros reflexionen sobre la comunicación y la relación con sus estudiantes, analizando el uso que están dando al lenguaje dentro del escenario educativo al interactuar con ellos, y preguntándose sobre lo que les están comunicando con su actitud y comportamiento: ¿respeto, confianza, cariño, miedo o rabia? ¿Al dirigirse a sus estudiantes son respetuosos? ¿Si en ocasiones se exaltan, utilizan un tono de voz muy alto? ¿Qué tan asertiva es la comunicación que mantienen con los estudiantes? ¿Los escuchan activamente y demuestran interés por lo que le están comunicando? Esto invita a pensar si la forma en que se dirigen a los menores es la mejor, o si por el contrario en momentos de tensión han llegado a ser duros con las palabras que utilizan para llamarles la atención; o bien son muy reiterativos y continuamente les dicen frases como “usted es muy cansón”, “a toda hora tiene que estar hablando”, “usted como siempre”. Expresiones como las anteriores, que pudieran parecer normales y decirse sin mala intención, pueden dejar huellas en la personalidad del estudiante, porque son formas de señalar.

Debido a lo dicho, se hace necesario reflexionar de forma continua sobre la práctica pedagógica para revisar e identificar aquellas cosas que podrían mejorar, en busca alto desempeño profesional y una transformación en lo personal, y entendiendo el inmenso compromiso que se tiene con la formación de esos pequeños que llegan a las aulas de clase con diversas formas de ser, pensar, actuar y comunicarse. Corresponde al maestro, entonces, preguntarse cada día si realmente está dando lo mejor a sus estudiantes; si está siendo coherente entre el decir y el hacer; y si, desde su labor, puede ser considerado un ejemplo digno de admirar por estos niños y jóvenes. Así entonces, se invita a la escuela a seguir esforzándose

para lograr en esta generación una transformación individual, a partir de una educación que fortalezca competencias comunicativas clave para favorecer el respeto, la tolerancia y la aceptación por el otro. La escucha activa y la comunicación asertiva constituyen en la mejor vía para abordar los conflictos cotidianos y, con ello, convertir el escenario educativo en una continua formación de constructores de cultura de paz.

La armonía entre lo verbal y no verbal

Arellano y Tinedo (2011) consideran que

el maestro en el plano de las relaciones interpersonales, resulta importante estar convencido de la importancia de manejar actitudes y comportamientos, buscando promover en sus estudiantes una convivencia, enmarcada en una comunicación efectiva y en el manejo adecuado del conflicto. (p. 124)

En efecto, el maestro es el puente de comunicación que tienen los niños y jóvenes en el aula de clase para manifestar su sentir; de allí la necesidad que reflexione de forma permanente sobre el quehacer pedagógico, reconociendo desde su labor el poder transformador y generador de culturas de paz dentro del escenario educativo. Una actitud inadecuada del maestro puede fracturar la relación con sus estudiantes, hecho que compondría un obstáculo para lograr una comunicación asertiva. Según lo anterior, se invita a los maestros a reflexionar respecto a dos preguntas: ¿Qué refleja mi actitud en el aula de clase? y ¿existe coherencia entre mis acciones y mis palabras?

Es importante reconocer que, en toda circunstancia del ámbito escolar, el maestro y sus estudiantes se comunican a través de lenguaje verbal y no verbal. En este sentido, el tono de la voz y las intervenciones actitudinales marcan la diferencia entre la transformación de un conflicto desde la paz o la violencia, pues son en parte las prácticas pedagógicas de los maestros las que modelan una forma de actuar. De esta manera, se sugiere especial cuidado con los gritos u otras intervenciones en un conflicto que puedan devenir de una alteración en las emociones propias.

Los comportamientos o actitudes que se señalaron en el párrafo anterior no son recomendables en la relación maestro-estudiante: podrían deteriorar la comunicación, provocando distanciamiento entre estos actores. Por el contrario, los maestros deben propender a usar de forma adecuada el lenguaje verbal y no verbal, al tiempo que les corresponde

aprender a interpretar el lenguaje corporal en los niños y jóvenes. De esta forma el maestro propiciará una comunicación asertiva porque tomará en cuenta elementos clave que intervienen en el proceso comunicativo, tales como los sentimientos o emociones que puede contener el mensaje de los estudiantes, lo que le permitirá tener una mejor comprensión de la situación o del conflicto, y abordarlo de forma eficiente.

Asimismo, es recomendable que en el currículo escolar se aborde con los niños y jóvenes la comunicación verbal y no verbal, así como la influencia de las emociones: dentro de ello, convendría abrir espacios de reflexión sobre la importancia del contenido de cada mensaje que se expresa y de la intención que este posee, resaltando que todo en el ser humano comunica —palabras, gestos, miradas, actitudes—. Un ejemplo de lo anterior ocurriría cuando, en medio de una situación conflictiva entre dos estudiantes, el maestro percibe que los niños están muy enojados y les permite tranquilizarse, alejándolos un momento para que reflexionen en silencio e invitándolos a hablar de lo sucedido cuando se sientan más tranquilos. Seguramente esta medida permitirá a los niños reducir el efecto negativo de las emociones, por cuanto abrirá las puertas a espacios adecuados en los que se aborde el conflicto de forma pacífica.

La construcción de una cultura de paz dentro de los escenarios educativos se encuentra precisamente en esas pequeñas acciones que se ejecutan cada día, a través de los hechos cotidianos y reales que acontecen en la escuela, espacio por excelencia dónde los niños y jóvenes aprenden a convivir con otros. Respecto a lo anterior, una maestra de la institución educativa expresaba que

El trabajo en la paz es algo que se hace día a día; hay que aprovechar cada momento, no podemos ser todo teórico, ellos tienen que ver que es práctico, que es en el día a día donde evitamos la violencia, en la manera como nos relacionamos, que es en el día a día que aprendemos a controlarnos, que es en el día a día que tenemos que vivir los conflictos de pequeños y evitar que se vuelvan grandes situaciones de violencia, es ayudarles a construir ambientes de felicidad. (M6, comunicación personal, 2018)¹²

Lo anterior deja en evidencia la posibilidad de generar una cultura de paz en la escuela a partir de pequeñas acciones y trabajo conjunto. sobre ello, se recomienda desarrollar con los niños y jóvenes actividades

¹² Código M6: opiniones de un maestro de la Institución Educativa Santo Ángel en el marco de la investigación realizada. Cúcuta, 2018.

pedagógicas sencillas que les permitan trabajar la expresión no verbal, tales como las sugeridas por Francisco Cascón (2006).

Impacto de la comunicación asertiva en el aula de clase: los niños y jóvenes como constructores de paz

Una comunicación deficiente dificulta el flujo de la información y produce daños a todos los sujetos del proceso educativo (Arellano y Tinedo, 2011). La comunicación como proceso implica el contexto, la cultura de los estudiantes y su ambiente familiar, entre otros aspectos que pueden influir en formas poco asertivas para favorecer la relación entre los pares.

Todos los seres humanos tienen diferentes formas de actuar y de pensar, hecho que influye en gran medida en la forma como se actúa ante un evento que se presente en las aulas de clase. La comunicación es un recurso complejo que requiere escuchar al otro; defender la posición propia sin anularlo; respetar los sentimientos de los demás; y lo más importante, saber pedir perdón y afrontar las consecuencias de los actos con responsabilidad. Para esto es necesario que los maestros sean un claro ejemplo para cada uno de los niños y jóvenes que se encuentran en sus aulas. En ocasiones se cae en el error de no prestar atención a los casos que se presentan en los escenarios educativos, o bien no se repara en resolver los conflictos cuando se presentan, con lo cual se posibilita que las acciones se conviertan en actos más graves y causen más daños, e involucren a terceros.

La comunicación es uno de los procesos psicosociales básicos de la relación entre los maestros y los estudiantes, que influyen en que esta relación sea funcional y conduzca a buenos resultados, desde el punto de vista de la satisfacción de ambos y del aprendizaje del educando. (Arellano y Tinedo, 2011, p. 130)

Es evidente, así, la manera como el ambiente del aula puede verse influenciado de manera positiva o negativa por el tipo de comunicación predominante.

La comunicación asertiva aplicada en el contexto educativo logra generar un impacto positivo en la forma como se interrelacionan los actores educativos, así como en el modo en que estos abordan los conflictos cotidianos; puede ser considerada entonces una estrategia pedagógica para promover la cultura de paz. Frente a esto, Ávila y Paredes (2010) exponen que

la educación para la paz puede considerarse como un aprendizaje colectivo, esencial para la transformación de la conciencia social, el pensamiento y las representaciones belicistas del educando y del maestro, en un entorno relacional, donde la escuela, el maestro y el currículo funcionan de forma interrelacionada para generar una cultura de paz como alternativa a la violencia. (p. 161)

Desde la escuela es posible dar lugar a grandes cambios para beneficio del ambiente escolar y la sociedad en general, de tal modo que se propenda a erradicar el concepto negativo que se tiene de paz como ausencia de guerra o la inexistencia de conflictos armados, y en lugar de ello se posibilite entender la paz como algo cercano y real, que forma parte de la vida cotidiana de los seres humanos en los diferentes contextos sociales. El cambio en la forma de pensar la paz es el primer paso: ha de comprenderse entonces que la paz no la hacen el gobierno o las fuerzas militares a través de las armas; se construye entre todos, a partir de la erradicación de la cultura violenta, excluyente y segregadora que insiste en rechazar a todos aquellos que se ven, actúan o piensan diferente. Corresponde en ese sentido eliminar todo tipo de acciones negativas y egoístas que conducen a pensar solo en el bienestar personal.

Dado lo anterior, el camino hacia la construcción de la cultura de paz se puede iniciar en los escenarios educativos, involucrando a la familia y a la comunidad en general; generando espacios donde se reflexione acerca de las problemáticas sociales y se busquen alternativas de solución de forma conjunta; y promoviendo el desarrollo de competencias y habilidades comunicativas en los niños y jóvenes como la empatía, el respeto y aceptación de la diversidad, todo en aras de la transformación de conflictos cotidianos de forma pacífica. Se trata de hacer de la escuela una pequeña sociedad en la que se formen ciudadanos reflexivos, críticos y sensibles ante las realidades sociales que afectan a su comunidad; es decir, se debe fortalecer su capacidad de agencia personal¹³ y su compromiso con la construcción de la cultura de paz a partir de pequeñas acciones éticas y responsables que realizan cada día.

Por su parte Cerdas (2016) menciona que:

la educación para la paz es un proceso trascendental para la construcción

¹³ Según Wills (2017), se entiende por agencia personal la capacidad para tomar decisiones que tienen implicaciones e impacto sobre la vida propia y la de los demás. Cuando esta capacidad posiciona al ser humano como agente de cambio para que pueda incidir en la historia y aportar a la construcción de garantías de no repetición de la violencia, se denomina “agencia histórica”.

de la cultura de paz; visualizamos esta como un proceso lento y complejo; pero realista, influenciado por una serie de factores sociales que se deben enfrentar y transformar; sobre todo, implica un proceso de cambio de mentalidad y de actitudes individuales y colectivas para el empoderamiento y la acción. (p. 136)

Es evidente que la paz es un reto que requiere compromiso, actitud, decisión y mucha paciencia por parte de los maestros, quienes se convertirán en pioneros en esta lucha por la construcción de la cultura de paz. Sin duda alguna, es una tarea difícil la que debe asumir la educación en un país tan diverso y pluriétnico como Colombia; empero, más compleja resulta aún la tarea de educar a estos niños y jóvenes para vivir en paz, convivir con otros y comprender que cada ser humano es único y diferente, que todos tienen formas de ser actuar y pensar distintas, y que no por ello se debe rechazar o señalar, se trata de esforzarse por entender al otro, dejando de lado los prejuicios sociales que discriminan e impiden la construcción de ambientes incluyentes.

La comunicación asertiva solo puede ser posible cuando el ser humano se permea de sentimientos positivos que le permitan autorregular sus emociones; ello lo llevaría a pensar antes de actuar cuando se presente un conflicto, de tal modo que tome decisiones responsables que no afecten a ninguna de las partes implicadas. Al respecto, Ávila y Paredes (2010) sostienen que

la paz supone disposición para el diálogo, la comunicación, la cooperación, la disciplina, el autocontrol, la habilidad para seguir las reglas y regulaciones, la capacidad para el entendimiento, la promoción para la tolerancia y la práctica de la no violencia. (p. 161)

Con esto se hace un llamado a todos los maestros para que, desde su quehacer, trabajen en el fortalecimiento de la comunicación asertiva en los niños y jóvenes, en busca de desarrollar en ellos competencias y habilidades que les posibiliten convivir en sociedad, respetando y valorando al otro, pensando en el bien común, siendo responsables con sus palabras y acciones, y utilizando el diálogo como la estrategia para abordar los conflictos cotidianos de forma pacífica. Muy seguramente de esta forma se iniciará un camino seguro hacia la cultura de paz.

Ahora bien, ¿es posible pensar y trabajar en los niños y jóvenes como constructores de paz?

Claro que sí, los niños y las niñas son los primeros constructores de paz, ellos tienen una forma muy armoniosa de relacionarse, no tienen

prejuicios. La forma como resuelven sus diferencias son un claro ejemplo de que ellos son realmente constructores de paz en las relaciones cotidianas. La forma como los niños se disculpan y mejoran cada día su comportamiento. En la forma como ellos hablan, se saludan, juegan, son una buena representación de paz, pues se respetan, comparten, se divierten armoniosamente. (M11, comunicación personal, 2018)

Los niños y jóvenes dan un claro ejemplo de lo que es perdonar, no tener rencores y dejar de un lado el orgullo para dar valor y sentido a la amistad que construyen a diario en el escenario educativo. Así entonces, los maestros deben estar plenamente convencidos del poder de los niños como promotores de paz.

Según Ávila y Paredes (2010),

(...) educar para la paz indiscutiblemente es un proceso complejo que requiere de disposición, voluntad y una clara conciencia colectiva, para promover los derechos humanos universales (libertad, justicia, equidad, respeto a la vida, solidaridad, ...), así como erradicar los llamados antivalores (discriminación, autoritarismo, segregación, maltrato, explotación, ...), contribuyendo de esta forma con la formación integral desde temprana edad, promoviendo el desarrollo de seres humanos sanos, conscientes e íntegros, capaces de vivir y convivir en sociedad. (p. 168)

Resulta indiscutible pensar que en las manos de los maestros se encuentra la responsabilidad de construir una nueva cultura: la cultura de paz y el diálogo, basada principalmente en el respeto por el otro, la solidaridad y la capacidad de abordar los conflictos a través de la comunicación asertiva. Una paz duradera se construye en lo cotidiano con esas pequeñas acciones éticas y responsables de cada miembro de la sociedad. Para los docentes resulta necesario dejar de concebir la paz como ausencia de conflicto; en lugar de ello, les corresponde aprovechar esas tensiones para que, a partir del diálogo, se permita a los estudiantes opinar, debatir y encontrar la mejor vía para transformar el conflicto y aprender de este; esto es, enseñarles a pensar, a comunicarse y a convivir.

LOS CONFLICTOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS HABILIDADES EMOCIONALES

Maritza Acuña Gil¹⁴

Shirley Yurley Manrique Bayona¹⁵

Farid Rozo Morales ¹⁶

Se ha dicho por ahí que controlar las emociones ayuda a favorecer el respeto por el otro. Es posible que el respeto sea un prerrequisito para hablar del valor de nuestras emociones.

En este capítulo se expone una reflexión sobre las emociones en tanto transformadoras de los conflictos cotidianos desde la educación para la paz, como un planteamiento emergente en calidad de categoría selectiva de la investigación que dio origen a la presente obra. Las emociones son priorizadas por los maestros como aspecto que repercute en las prácticas cotidianas educativas, considerando las categorías de análisis que se muestran en la tabla 3.

¹⁴ Docente investigadora adscrita al grupo de investigación en Desarrollo Humano, Tejido, Social, e Innovaciones Tecnológicas GIDTI, Corporación Universitaria Minuto de Dios - Centro Regional Cúcuta. Autor responsable de correspondencia: maritza.acuna@uniminuto.edu

¹⁵ Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Centro Regional Cúcuta. Miembro del semillero de investigación Paidos.

¹⁶ Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Centro Regional Cúcuta. Miembro del semillero de investigación Paidos.

Tabla 3. *Categorías analizadas asociadas con las emociones*

Categoría abierta	Categoría axial
<ul style="list-style-type: none"> • Las emociones como parte de la naturaleza humana. • La práctica de las emociones como oportunidad de transformación de los conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela como escenario ideal para fortalecer el manejo asertivo de las emociones. • Dimensiones de la inteligencia emocional desde la perspectiva de la educación de paz.
<ul style="list-style-type: none"> • La práctica pedagógica promotora de la inteligencia emocional. • Reconocimiento de la dimensión personal de las emociones. • Impacto del ámbito social en la consolidación de las emociones. • La experiencia emocional en la familia. 	

Fuente: elaboración propia.

La reflexión pedagógica propuesta aquí parte de estas categorías y de las habilidades de inteligencia emocional definidas por Goleman, entre las que se encuentran autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales del ser humano con su entorno, a partir de las cuales se develan implicaciones pedagógicas en el escenario educativo desde la experiencia de los maestros. En razón de lo anterior se expondrá al maestro la importancia de ir más allá del conocimiento propio de la emoción; es decir, no solo se busca una autoconciencia emocional, sino que esta repercute de forma sustancial en las prácticas sociales propias de su cotidianidad.

Es pertinente que desde la escuela surjan espacios y oportunidades para que los niños y jóvenes avancen y fortalezcan esta habilidad de conocimiento personal, de tal forma que se convierta en pretexto pedagógico para el reconocimiento de los otros a la luz de relaciones de convivencia pertinentes y asertivas. Así, regular las emociones es un reto importante para promover un bienestar personal y colectivo —particularmente en las situaciones de tensión y desacuerdo que caracterizan al conflicto—, y con ello se espera fortalecer la autonomía, el liderazgo, la creatividad y la innovación.

Sumada a lo anterior, la empatía como habilidad emocional permite entender los sentimientos y las emociones de las personas que nos rodean, y dotar de sensibilidad el encuentro con los otros. Desde la pedagogía

para la paz, la empatía estaría consolidada como factor importante en el desarrollo del aprendizaje del sujeto.

En este orden de ideas, los maestros de la institución educativa pública estudiada reconocen la importancia de la empatía, hecho notable en expresiones como la siguiente:

Yo pienso que una de las formas es el trato, la empatía de la docente con los niños y otra es que se dinamice o se proporcione muchos espacios para entender al otro, para abrazar al otro, se trata estimular momentos en los que los niños y jóvenes puedan manifestar sus sentimientos, ponerse un poquito en situación del otro, los problemas que tiene mi amigo, porque hoy está así agresivo, vamos a comprender un poquito me voy a poner en sus zapatos. (M12, comunicación personal, s. f.)

Experiencias como la descrita sustentan la posibilidad de relacionamiento asertivo expuesta por Goleman (1996): este autor describe que un buen desarrollo emocional abre más posibilidades de abordar y transformar un conflicto en la medida en que favorece la toma de decisiones desde una mirada positiva, atenta y sistémica frente al origen, características y consecuencias de los hechos, dado que la persona puede comprenderlo desde la relación con la diversidad de los otros, y no únicamente desde su propia necesidad. Estos elementos se alinean a la construcción de una paz cultural expuesta por Galtung, en la que se privilegian los elementos asociados a la experiencia social de vida de cada ser humano, que configura una historia y unas formas de entender la convivencia y, con ella, los conceptos de paz, conflicto y violencia.

Cerdas (2012) afirma al respecto que la educación para la paz también se centra en reconocer que la paz no está dada, sino que se construye, respeta y reconoce, y se debe luchar por ella. No es estática, sino evolutiva: es un derecho por defender, un valor por vivir, y por sí sola no da lugar a cambios si se ausentan los actores responsables de dar lugar a acciones de cambio y construcción constante. La paz no es un ente abstracto, no es solo una aspiración de la mente humana o del corazón; debe ser proyectada, ser vivencial, ser acción y reacción ante la realidad injusta y violenta (Cerdas, 2012, p. 203).

La escuela como escenario ideal para el fortalecimiento del manejo asertivo de las emociones

Desde su naturaleza biológica, el ser humano experimenta una vida emocional en la cotidianidad de sus relaciones, a partir de lo cual da sentido a todo lo personal y colectivo. En esta línea, los niños y jóvenes encuentran en la escuela un escenario idóneo y altamente incidente en el fortalecimiento de su desarrollo integral, que representa un reto pedagógico para los maestros. La tabla 4 muestra algunos planteamientos emergentes de la investigación realizada que develan los elementos fundantes para reconocer las emociones y su impacto en el tratamiento asertivo de los conflictos.

Tabla 4. Elementos clave de las emociones

Elemento clave de las emociones	Análisis de la implicación en la transformación de los conflictos
Las emociones como parte de la naturaleza humana	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del sentir particular y plural de cada estudiante como ser humano con historias diversas. • Identificación de la importancia de las emociones desde la percepción propia y colectiva: aun cuando difieran, son posibilidades de encuentro con los otros.
La práctica de las emociones como oportunidad de transformación de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Las emociones implican acción en la cotidianidad. • Se requiere una lectura objetiva de las emociones como pretexto pedagógico para impactar las relaciones desde la opción de paz. • El reconocimiento del conflicto es humano y, por ello, emocional.
La práctica pedagógica promotora de la inteligencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> • El maestro está llamado a reconocer que el estudiante siente, mientras aprende a convivir. • Resulta urgente el reconocimiento del maestro frente a sus propias emociones. • El estudiante modela prácticas emocionales en interlocución con sus maestros. • Estimular la creatividad emocional es un gran aporte didáctico.

Fuente: elaboración propia.

Según Cerdas (2012, p. 191), estos planteamientos toman sentido al asumir la perspectiva creativa del conflicto, esto es, los medios pacíficos, creativos e innovadores para resolverlo en tanto situación siempre existente que debe solucionarse siempre que signifique un aprendizaje. Adoptar esta perspectiva implica lograr la cooperación y búsqueda de

elementos comunes entre las partes, en aras de lograr la búsqueda común de soluciones que provean ganancia a todas las partes involucradas.

Es importante identificar, desde las categorías abiertas emergentes y la priorización de necesidades, los elementos de análisis vitales desde la experiencia de los maestros para articular la práctica pedagógica como oportunidad transformadora de conflictos escolares cotidianos desde la perspectiva de paz. Es este sentido, Gelabert (2014, p. 280) señala que la escuela y la familia se perfilan como lugares idóneos para su desarrollo, porque ofrecen la oportunidad de aprender con adultos de referencia y otros niños en un marco de privilegio por su estabilidad y continuidad. Ello ratifica la idea de superar la perspectiva clásica del racionalismo como única interpretación de la vida escolar, vista la importancia de comprender el mundo afectivo y emocional que caracteriza a cada ser humano en el acto educativo.

Algunas investigaciones realizadas en épocas recientes describen la inteligencia emocional como una herramienta que integra habilidades fundamentales para generar seguridad en las relaciones interpersonales que pueden marcar la diferencia en la transformación de los conflictos desde la paz o desde la violencia. Desde la perspectiva de Henao *et al.* (2017, p. 454), las emociones —como los pensamientos, sentimientos, valores y creencias— son experimentadas por los seres humanos en todo momento: tienen influencia directa en las personas pues no solo representan un proceso neurológico; también constituyen un factor mediador en la comunicación y un elemento fundamental para la toma de decisiones.

Con esto, las emociones constituyen el conjunto de habilidades para interrelacionarse de mejor forma con el entorno, y para desarrollar a partir de procesos educativos; Así entonces, ¿por qué no apostar al control de las emociones? Al respecto resulta inquietante pensar, por ejemplo, en cuál es la influencia de la familia en la formación emocional del individuo. En este sentido, los maestros entrevistados coinciden en afirmaciones como las siguientes:

pienso que la paz se construye educando desde los valores con el ejemplo, desde la misma postura de maestro, desde la misma postura del salón de clase, desde el mismo ambiente limpio, que genere emociones y reacciones agradables; que esté organizado, que tu llegas a un sitio y hay mucha bulla, todos se gritan, eso no construye paz; entonces hasta el tono de voz que uno utiliza, hasta como los mira, hasta como les toca la cabecita, los despide con un beso todo eso, es muy importante para construir paz; porque el niño se va reconciliado consigo mismo, con el docente, con sus compañeros. (M4, comunicación personal, s. f.).

Para Le Breton (2012), la emoción representa “interpretación, expresión, significación, relación, regulación de un intercambio; se modifica de acuerdo con el público y el contexto; se diferencia en su intensidad, e incluso en sus manifestaciones, de acuerdo a la singularidad de cada persona” (p. 75). Uno de los maestros participantes en las entrevistas mencionó al respecto que “con acciones de buen trato y afecto con los niños, ellos son puro sentimiento; por ahí uno puede enseñarles muchas cosas” (M12, comunicación personal, s. f.).

Lo anterior da lugar a la formulación de dos interrogantes: ¿cómo puede mediar la escuela en la formación emocional y racional del ser humano?, y ¿cuál es el rol del maestro en la formación emocional de sus estudiantes y los medios que utiliza para promover las emociones desde la pedagogía para la paz? Estos cuestionamientos obligan a reflexionar a los docentes sobre las acciones que emprenden en el marco de su labor y práctica pedagógica para desarrollar la inteligencia emocional, mientras mitigan acciones violentas y transforman los conflictos y dificultades desde otras representaciones que benefician el entorno. Fernández y Montero (2016, p. 59) reconocen a los maestros como agentes activos del clima emocional del aula: afirman en esa línea que ellos deben trabajar este aspecto en sí mismos, a través de capacitaciones que les permitan intervenir, a su turno, en la educación emocional de sus alumnos.

En este orden de ideas resulta oportuna la formación emocional de los niños para que sean partícipes de la oportunidad de cambio en su realidad social actual. Afirmaciones comunes de los maestros permiten establecer que “la estrategia radica en la educación, en crear valores, enseñarles a reconocer y controlar sus emociones, tener una identidad institucional” (M6, comunicación personal, s. f.).

Enfatizando en los aportes de los docentes, se define el direccionamiento de las prácticas pedagógicas benéficas para los estudiantes, más aún en sus etapas iniciales de formación humana. Pacheco *et al.* (2015) coinciden en la existencia de tres requisitos fundamentales para la vida emocional de todo ser humano:

sentir que es agradable a otros, sentir que significa algo para otros, y sentirse seguro. Uno necesita saber que cuenta con el cariño de alguien. Necesita creer que vale y representa algo en el mundo. Necesita contar con alguna seguridad para hoy y mañana. La persona que dice “¡Fulano acabará por enloquecerme!”, está diciendo —en términos de salud mental— que ese fulano lo priva de alguno de estos tres requisitos fundamentales, o bien, de los elementos que contribuyen a su consecución. (p. 202)

Bajo estas premisas, el fortalecimiento de la atención asertiva y positiva de las emociones en la escuela invita a vincular los padres de familia, dada su influencia en las formas de reaccionar ante situaciones generadoras de agrado o tensión. García (2016) expresa que los efectos que genera un evento no obedecen exclusivamente a este, sino a la forma en que se lo percibe e interpreta.

El pensamiento positivo implica un replanteamiento positivo, así como las actitudes positivas pueden motivar una acción constructiva. Cuando las personas piensan que les ocurrirán cosas buenas son más propensas a esforzarse, porque sienten que lo que hagan marcará la diferencia en el logro de un buen resultado. (García, 2016, p. 19)

Lo anterior hace posible formular las dimensiones de la inteligencia emocional desde la perspectiva de la cultura de paz en el orden que se muestra en la tabla 5.

Tabla 5. Dimensiones de las emociones en clave de Paz

Elemento clave	Análisis de las implicaciones en la transformación de los conflictos
Reconocimiento de la dimensión personal de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer y respetar el valor de las emociones en la construcción de la historia de vida.
Impacto del ámbito social en la consolidación de emociones	<ul style="list-style-type: none"> Permitirse el afecto por los otros, sentidos de vida compartidos. Validar el aporte emocional de los lenguajes.
Experiencia emocional en la familia	<ul style="list-style-type: none"> El valor de reconocer mi pertenencia emocional con la familia.

Fuente: elaboración propia.

Asumir una postura reflexiva frente a las emociones y sentimientos propios permite establecer la estructura cerebral a través de una conexión directa entre las emociones y el neocórtex, que permiten que el individuo identifique, interprete, evalúe y modifique las emociones que emergen de su cotidianidad (Goleman, 1996).

Frente a esta realidad, algunos maestros perciben que el ser humano es violento por la creencia de que la educación se da en familia, y atribuyen a la persona la necesidad de autocontrol: por naturaleza las personas reaccionan; si se carece del autocontrol y se da la reacción, esta será agresiva y definirá una persona violenta. “Uno debe autocontrolarse; tener la tranquilidad y serenidad para poder responder ante determinada

situación, porque no todo lo que nos pasa nos gusta; (...) la agresividad es la forma innata de responder sin pensar” (M7, comunicación personal, s. f.).

Sánchez (2015, p. 3) asocia estas respuestas con la instauración del reino del “yo mismo” que conlleva, entre otras cosas, pensar que nuestras emociones tienen validez por el simple hecho de que las expresamos; que nuestras opiniones (consideradas propias) tienen validez porque son “nuestras” y proceden no de un saber, sino de una experiencia “propia” (poder y querer frente a saber y hacer), lo cual hace que su expresión sea fruto de la espontaneidad. Esto hace necesario que los maestros aprovechen la cotidianidad del entorno educativo para implementar acciones pedagógicas que fortalezcan la autoconciencia, asumiendo que la escuela representa el mayor escenario constructor de paz. Se destaca a este respecto la importancia de nombrar y referenciar a los seres humanos que nos rodean desde la perspectiva positiva para fortalecer la autoestima, de forma que la mención de su nombre se asocie con orgullo e identidad, y se eviten los calificativos que desestimen como rótulos condicionantes del valor que cada quien tiene de sí mismo —en algunos casos negativo— para reemplazarlo por una imagen positiva y estimulante.

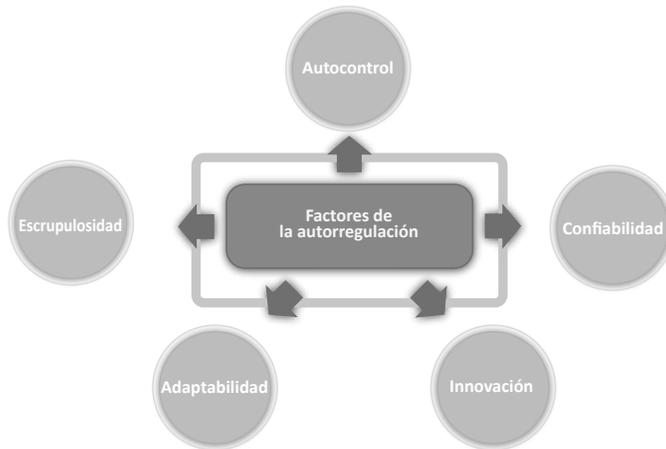
Visto lo anterior, De la Rosa y Cabello (2017) afirman que la educación como articuladora de las emociones involucra aspectos como control mental, reflexión y autoconocimiento para reconocer el propio cuerpo emocional y transformar de forma positiva la ira, el miedo o el dolor en experiencias de paz. Desde la observación, el rostro del niño refleja emociones específicas ante manifestaciones positivas del docente, referidas a su presentación, su compromiso o tarea bien realizada, o bien desestimulantes, relacionadas con su aspecto o trabajo. Cada cosa que hacemos y decimos aporta a la configuración estimativa o destructiva de quienes interactúan con nosotros: en el caso de los niños y jóvenes en desarrollo integral, los estímulos de este tipo pueden serles favorables o, por el contrario, causarles crisis afectivas personales o frente a las personas con quienes interactúan. Manrique (2015, p. 523) exhorta en este sentido a reconocer las emociones positivas que pueden evaluarse en la niñez —humor, interés, esperanza, entusiasmo, amor, vigor, etc.—: estas hacen necesaria una apuesta pedagógica para regularlas a fin de equilibrar el sentir y el pensar, todo con el objeto de generar autonomía, liderazgo, creatividad e innovación como insumos de las acciones de paz que benefician y aporten al entorno social.

Jiménez (2017) afirma en este sentido que

El “modo ser” resulta eficaz cuando no hay acción posible, y debemos aceptar la situación sin resistirnos, ni tener la capacidad para hacer que cambie. Debemos abrirnos a la emoción, tomar conciencia plena de ella, reflexionarla, poner nuestra atención en el aquí y ahora, y comunicarnos emocionalmente. A partir de la toma de conciencia, más adelante sí podemos utilizar otras estrategias como la distracción. Con el tiempo cuando la emoción permita, podremos crear nuevos planes de acción o implicarnos en nuevos proyectos. Si no lo hacemos así finalmente prevalecerá un estado de ánimo negativo y un pensamiento intrusivo. (p. 484)

Estos planteamientos muestran la importancia de que el ser humano fortalezca la autorregulación emocional para responder ante cualquier situación positiva o negativa, en lo que Goleman (1996) encuadra como componentes de la autorregulación —autocontrol, confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad e innovación—.

Figura 4. Factores de autorregulación



Fuente: elaboración propia.

Los maestros coinciden con estas apreciaciones: uno de ellos afirma que la persona debe tener autocontrol; por naturaleza las personas reaccionan, entonces sino tiene ese autocontrol y reacciona y no se controla va a ser agresivo, va a ser una persona violenta. La escuela es corresponsable de la formación en autorregulación emocional en los niños(as) y jóvenes, toda vez que les brinda herramientas de reconocimiento emocional

propio y ajeno, y fortalece la empatía como habilidad de algunos seres humanos para entender los sentimientos y las emociones de las personas que le rodean; como individuo se debe estar dispuesto para “ponerse en la piel del otro, sentir a través de otra piel lo que ocurre, comprender de cierta manera lo que sucede desde esa perspectiva, sin dejar a un lado la estabilidad emocional del ser mismo. (M9, comunicación personal, s. f.)

Desde la pedagogía para la paz, la empatía se consolida como factor importante en el aprendizaje del sujeto; según Isaza y Calle (2016, p. 41), se relaciona con el hecho de ponerse en la posición del otro y descubrir sus sentimientos mediante el comportamiento y el diálogo. Partiendo de la concepción de que todos los seres humanos tienen la habilidad de ser empáticos, deben formularse oportunidades y hechos transformadores de eventuales conflictos educativos, según lo describen de forma reiterada los maestros:

(...) pienso que una de las formas es el trato, la empatía de la docente con los niños, y otra es que se dinamice o se proporcionen muchos espacios para entender al otro, para abrazar al otro, para ponerse un poquito en sus zapatos; para hacer que el niño que me cae gordo también pueda verlo hoy con cariño; entonces es estimular muchas ocasiones o propiciar muchos momentos en los que los niños puedan manifestar sus sentimientos, ponerse un poquito en la situación del otro, en los problemas que tiene mi amigo; ¿por qué hoy está así de agresivo?; vamos a comprender un poquito; me voy a poner en sus zapatos. (M14, comunicación personal, s. f.)

Respecto a lo anterior, Isaza y Calle (2016) afirman que “el maestro o maestra que reconoce su inteligencia emocional se convierte en sujeto mediador entre el ser, la cotidianidad del individuo y la lectura que se puede hacer de estas interacciones” (p. 342). Se evidencia de esta forma que la escuela esta llamada a abrir y dar lugar a espacios donde los niños se conozcan, se orienten y fortalezcan sus lazos de amistad, a fin de aportar cambios con acciones colaborativas que fomenten el crecimiento mutuo de las personas y la sociedad, a la par que se formen caminos de paz desde el campo educativo, involucrando actividades de compartir e intercambio de ideas y pensamientos. Frente a ello se propone la siguiente acción pedagógica, denominada “La caja de las emociones”:

Esta acción busca crear representaciones de seguridad para los estudiantes, mediante la expresión espontánea de sus sentimientos sin exponerlos directamente ante los demás, y trabajando las emociones en el aula de clase mediante juegos, sin contemplar su edad; esta actividad

de trabajo en diferentes áreas, consiste en ubicar en un lugar visible del salón de clases una caja de cartón rotulada como “La caja de la emociones”; inicialmente el maestro muestra la caja y dialoga con los estudiantes respecto a la importancia de las emociones, y la forma en que estas pueden trabajarse con la ayuda de la caja. El estudiante debe escribir en un pequeño papel la emoción que experimenta en ese momento; por ejemplo: si se encuentra en la clase y está triste, debe escribirlo en el papel. Si hubo un altercado con algún compañero, escribirá el motivo del mismo y el sentimiento generado en ese momento. Del mismo modo si el estudiante experimenta una sensación de tranquilidad, serenidad o alegría, debe escribirlo en el papel y depositarlo en la caja. Se sugiere que el ejercicio sea vigilado por el maestro(a) junto a los estudiantes para identificar las emociones más frecuentes durante la semana. (M17, comunicación personal, s. f.)

En palabras de Fernández y Montero (2016, p. 60), al identificar una emoción conviene ponerle un nombre (enfado, alegría, miedo...) interesante para animar a los niños: por ejemplo, “dibujar caras” que representen las emociones básicas (alegría, enfado, miedo, tristeza, sorpresa...), para luego hablar sobre ellas y asociarlas con las expresiones faciales, en aras de promover la empatía y la aceptación de que todos, en algún momento, podemos llegar a sentirnos así. Estos ejercicios resultan oportunos para desarrollar habilidades de transformación de conflictos desde la educación para la paz, toda vez que involucran las capacidades del individuo para que sus conductas sean aprendidas y aceptadas por la sociedad, combinando los aspectos cognitivos observables y los afectivos no observables, mediante los cuales el ser humano comprende sus emociones y las desarrolla como habilidades —proceso cotidiano inherente al reconocimiento de su dimensión corporal—.

Ser inteligente en términos emocionales es una tarea compleja, en la que el sujeto debe conocer y comprender las formas de desarrollo del hombre mediante la comprensión de la dimensionalidad que atiende las emociones desde la inteligencia, para formar una sociedad generadora de paz a través de sus acciones y su arraigo a la esencia humana del mundo. Murillo y Jiménez (2017, p. 293) señalan que la autogestión de los problemas sería incompleta de no favorecer la autogestión de las emociones y los sentimientos. Para ello, el maestro debe reservar momentos de autorregulación y autoevaluación de los aprendizajes, y de sus formas de conocimientos, destrezas o actitudes.

Según esto, las habilidades emocionales en la formación del ser

humano resultan fundamentales para transformar conflictos, toda vez que con su abordaje se busca que la experiencia y las relaciones sociales del individuo generen mayor responsabilidad ante sus acciones, con un criterio acertado de decisión que ayude a construir positivamente las situaciones cotidianas. Esto implica una mejor atención a la experiencia emocional desde un pensamiento inteligente, y una mayor sensibilidad. Castaingts (2017) hace referencia a que

las emociones y los sentidos se conjugan con los valores que tenemos de las personas, las relaciones y las cosas. Tener un objeto cuyo sentido social es algo valioso nos provoca una emoción positiva, y perderlo, una negativa. Hay una correlación estrecha entre la emoción y el valor, y por ende es necesario hacer un estudio estructural del valor como elemento simbólico de las personas, relaciones y cosas. (p. 8)

Con base en la importancia de la inteligencia emocional en el ser humano y de lo que implica un buen desarrollo desde la educación inicial, Fernández y Montero (2016, p. 58) afirman que la función del educador no se reduce solo a promover el desarrollo de la institución educativa, sino a procurar que los niños no pierdan —conforme crezcan y avancen en el sistema educativo— la capacidad emocional con la que iniciaron su escolarización; ello les permitiría no sentir “miedo” ni “vergüenza” ante lo emocional, y conectarse al mundo con relativa facilidad. Desde esta óptica, un buen *desarrollo emocional* da lugar a personas capaces de ver y afrontar los conflictos como oportunidades de cambio. Al decir de uno de los maestros,

los niños sí pueden generar escenarios de paz. De hecho, ellos infunden esa alegría y forma creativa, afectuosa de resolver los conflictos; sus amigos, sus compañeritos son lo máximo para ellos, así que no les prestan mucha atención a sus diferencias; es como si supieran que no vale la pena gastar el tiempo de juego en enojos, aunque claro, algunas veces las emociones les ganan, y se enojan, pero no han pasado unos minutos y ya son los mejores amigos” (M5).

Acevedo y Murcia (2017, p. 4) recalcan la importancia de que los estudiantes comprendan las emociones que experimentan frente a las situaciones vividas, y que entiendan que cabe sentir emociones posiblemente conflictivas por hechos que los afecten. Estas experiencias ejemplifican lo expuesto por Modzelewski *et al.* (2016, p. 106), quienes entienden la importancia de fortalecer las habilidades cognitivas y emocionales en la práctica pedagógica para autorreflexionar y observar nuestro punto de vista desde la perspectiva de los otros, y configurar las

metaemociones como capacidad moral para la democracia que demanda el trascender las particularidades de los puntos de vista personales; con esto se es capaz de sostener posturas más inclusivas, menos particularistas, más integradoras y solidarias.

Bajo estas pretensiones, las estrategias pedagógicas fortalecen el manejo asertivo de la emocionalidad desde el reconocimiento por las personas, cosas y acciones, así como de los elementos cotidianos que representan un sentido y valor significativo para cada niño. En este orden de ideas, Bedmar y Montero (2012, p. 111) definen el *valor* como todo aquello que aleja la indiferencia, que vale en algún sentido, que satisface una tendencia, una aspiración, un deseo propio, y que de algún modo conviene a nuestra naturaleza. Los valores son ideas que rigen nuestra conducta; ideales que valen lo mismo —se cumplan o no—, y que por tratarse de ellos nunca pueden ser plenamente alcanzados, pero siempre empujan más allá. Son normas de perfección, estímulos incesantes para obrar, nunca logrados del todo y siempre incitantes a existir (Bedmar y Montero, 2012, p. 111).

Los elementos de valor deben promover autonomía, respeto, escucha y solidaridad por el “otro”, que según Ceballos (2013, p. 43) es aquel con la posibilidad —mediante su presencia significativa— de dar vida al sentimiento del sujeto al constituir su objeto de afecto, desde el requisito inicial de mirar, de dar cuenta que existe alguien digno de ser visto, escuchado y reconocido como semejante, por quien sentirse acompañado, amenazado, valorado, minimizado, etc.

La formación emocional como herramienta para la transformación de conflictos ha de prestar especial atención a la comunicación cotidiana con la familia, partiendo de las formas de vida personal, los patrones de crianza, hábitos y comportamientos que estructuran las dimensiones del desarrollo humano. Según Rodríguez *et al.* (2018, p. 3), la familia como constructo social corresponde a una de las acciones más significativas desarrolladas por el ser humano para expresar libremente su “yo interior”, sus emociones y sentimientos, sus valores y creencias, en un entorno íntimo y cercano para ser feliz en forma interactuante con otro ser humano, mediante lo cual logra su crecimiento personal y madurez, y obtiene con ello un beneficio de bienestar.

En la formación emocional de los niños debe considerarse el rol familiar como fuente primaria de desarrollo emocional del individuo, mediante acciones que inciden positiva o negativamente en la práctica y experiencia

significativa de dicho sujeto. Pacheco *et al.* (2015) sostienen que

La infancia es particularmente sensible al “idioma” de la emoción. El padre que le dice a su hijo de cinco años: “vete y no me molestes”, le está diciendo -en el lenguaje emocional del niño-: “no te quiero”. Ciertamente, no ha sido ésa la intención del padre, lo que quiso propiamente decirle fue: “Ahora no, hijo mío, estoy muy cansado”. (p. 202)

Goleman (1996) complementa la idea del rol familiar así:

(...) la vida familiar es la cuna en la que el individuo comienza a sentirse él mismo, y en donde se aprende la forma en la que los otros reaccionan ante los sentimientos. Es el espacio donde se aprende a pensar en sí mismo, en los propios sentimientos y en las posibles respuestas ante determinadas situaciones. (p. 23)

La familia y la escuela permiten formar entonces una estabilidad emocional en los niños para beneficiar su desarrollo, aun cuando existen casos en los que, según los docentes, esta situación no aplica, debido a que existen hay familias con “violencia intrafamiliar, que se nota en los niños que a veces llegan; (...) sus papás están discutiendo y entonces ellos llegan sin almuerzo, porque entre la discusión del adulto ellos quedaron en el aire” (M3, comunicación personal, s. f.). Experiencias, como estas, que atentan contra la estabilidad emocional del niño, demandan la iniciativa del docente para configurar un ejemplo de vida emocional alterno, definido por Cerdas (2012) como consciencia de ser causa y efecto: yo causo “algo” en otras personas —aprecio, respeto, tristeza, afecto, seguridad, confianza, temor, odio— por mis actitudes, acciones, omisiones y relaciones.

Lo anterior destaca la labor del docente como fundamento articulador entre la familia y la escuela. En su rol y función como formador de seres humanos, el maestro asume un papel protagónico de transformación de los conflictos cotidianos del entorno educativo, en donde opera como generador de oportunidades de cambio en contextos determinados. Ahora bien: ¿por qué no apostar al control de las emociones desde la educación? Para comprender esta perspectiva es importante que el maestro centre su accionar en los aspectos determinantes de la inteligencia emocional y los aplique desde su práctica pedagógica en todas las acciones formativas, lúdicas, de acompañamiento e incluso extracurriculares, con el fin de brindar un escenario integral de formación emocional como eje de aprendizaje significativo y aporte real frente a la educación para la paz.

CONCLUSIONES

El desarrollo de los capítulos reflexivos producto de la investigación desarrollada constituye un aporte a las prácticas pedagógicas y su impacto en la comunidad educativa como escenarios de construcción social desde la paz. Se expone en esta parte de la obra la importancia de profundizar en la paz como objeto de estudio académico, susceptible de ser investigado como herramienta para repensarse y encarar los conflictos que impone el contexto sociocultural de las comunidades particulares de cada educando. Tales contextos escolares no se explican por sí solos: es necesario leerlos para comprender las situaciones que impactan la convivencia en la escuela.

La situación expuesta pone en relieve la necesaria reflexión crítica de los maestros sobre los factores endógenos y exógenos que impactan los procesos de comunicación en la escuela, sus habilidades emocionales y el reconocimiento del cuerpo, que se configuran como formas violentas o pacíficas de resolver los conflictos cotidianos. Realizar de manera crítica y reflexiva lecturas de contexto posibilitará a los maestros, de un lado, identificarse con los otros a quienes educan, y constituirse en agentes de ambientes de paz en sus comunidades; y de otro, que empiecen a percibir el conflicto como una oportunidad de adquirir nuevos aprendizajes y potenciar las competencias comunicativas de los niños y jóvenes.

Como parte de la reflexión expuesta por los maestros de la institución educativa analizada se identifica la importancia de asumir la comunicación como herramienta pedagógica por excelencia para favorecer la transformación pacífica de conflictos cotidianos, así como para desarrollar en los estudiantes capacidades de construir de forma colectiva una cultura de paz que les permita convivir en común-unidad. Según esto, la escuela como contexto educativo debe estar encaminada a posibilitar la enseñanza de la escucha activa, la multimodalidad comunicativa, la empatía y la asertividad, en tanto elementos clave para una comunicación en clave de paz.

En consecuencia, la escuela está llamada a ser un escenario que, reconociendo las experiencias de vida de los niños y jóvenes, les permita desarrollar capacidades para convivir de forma pacífica, conectarse emocionalmente con los otros y valorar las diferencias. Se hace entonces un llamado a los maestros al trabajo articulado con la comunidad — representada por las familias—, con el propósito de favorecer contextos adecuados o ambientes pedagógicos de paz, que permitan el desarrollo de

capacidades en estos niños y jóvenes que se constituyen de forma gradual como sujetos históricos y políticos, capaces de hacer y construir paz. Se sostiene el supuesto de que un proyecto no violento es aquel que tiene una coherencia entre medios y fines; para contextos como la escuela, esto supone un cambio de paradigma: la paz puede ser aprendida y enseñada, y es una responsabilidad de todos; un trabajo en común-unidad.



PARTE 2.

Participación sociopolítica de los jóvenes en la vida comunitaria: el arte como estrategia pedagógica

EL ARTE: ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA PARTICIPACIÓN SOCIOPOLÍTICA DE LOS JÓVENES

Martha Elena Castillo Fernández¹⁷

Eliana Páez Carvajalino¹⁸

Darley María Quintero Patiño¹⁹

La participación sociopolítica juvenil es un reto para las comunidades, y uno de los aspectos más importantes para alcanzarlo corresponde a la formación de los jóvenes. Se hace necesario en este sentido desarrollar métodos que permitan fomentar la participación sociopolítica, sobre todo en aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social.

A partir del estudio de diversos elementos teóricos se han buscado herramientas para operacionalizar estrategias que permitan a los jóvenes convertirse en agentes de cambio en su entorno familiar y social. De modo

¹⁷ Bacterióloga, Universidad Metropolitana de Barranquilla (Colombia). Magíster en microbiología, Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Especialista en gerencia de riesgos laborales, seguridad y salud en el trabajo, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (Colombia). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: martha.castillo@uniminuto.edu.

¹⁸ Licenciada en pedagogía infantil y especialista en necesidades educativas e inclusión social, Universidad de Pamplona (Colombia). Magíster en Innovaciones Pedagógicas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (Cúcuta, Colombia). Correo electrónico: eliana.paez@uniminuto.edu.

¹⁹ Psicóloga y licenciada en pedagogía infantil, Universidad de Pamplona (Colombia). especialista en práctica pedagógica universitaria, Universidad Francisco de Paula Santander (Colombia). Magíster en psicopedagogía, Universidad Internacional de la Rioja (España). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (Cúcuta, Colombia). Correo electrónico: dqinteropa@uniminuto.edu.co. ORCID: 0000-0002-1281-3813.

específico, esta investigación específicamente partió de un problema: cómo incorporar la comunicación artística en tanto estrategia pedagógica para el fomento de la participación sociopolítica en la vida comunitaria de los jóvenes del Barrio Minuto de Dios, ubicado en la Comuna 8 de la ciudad de Cúcuta.

Desde un enfoque cualitativo, la metodología del proyecto se desarrolló en tres etapas: la primera, denominada “Línea Base” consistió en la aplicación de una encuesta como instrumento de caracterización de los jóvenes y las dinámicas familiares. Se indagó por aspectos importantes como el proyecto de vida y la proyección de los jóvenes en la comunidad, y se realizó una exploración de los presaberes en torno a mecanismos de participación sociopolítica juvenil.

En la segunda etapa, titulada “Convocatoria y consolidación del grupo”, se realizó una invitación para que los jóvenes de la comunidad participaran haciendo aportes con el método Metaplan. Las aportaciones en cuanto a perspectivas, ideas y posibles soluciones a los problemas comunitarios sirvieron para sustentar el instrumento de caracterización y, a su vez, identificar la estrategia pedagógica a implementarse, la cual respondió a los intereses y necesidades expuestos por los participantes.

La tercera etapa se llamó “Ejecución de la estrategia pedagógica”. A partir de las aportaciones de Tovar (2015), quien expone que el arte es la estrategia para motivar y potenciar la participación juvenil por ser una herramienta que permite explorar y descubrir la personalidad y la conducta de los sujetos, sumadas al análisis realizado por los profesores investigadores en cuanto a la formación sociopolítica desde el arte como estrategia pedagógica, se implementaron dos escuelas de formación — Formación Sociopolítica— y —Formación Artística—, respectivamente—, cada una de doce sesiones, y se compusieron guías de aprendizaje con el fin de que fuesen un modelo pedagógico replicable en diferentes comunidades. Para finalizar el proceso se entrecruzaron los testimonios recopilados de los actores directos del proyecto —jóvenes participantes y talleristas—, con lo que se lograron plasmar las experiencias y aprendizajes vividos y se obtuvieron reflexiones finales sobre los resultados. Además, se realizó un registro fotográfico de las tres fases de la investigación y de las dos experiencias comunitarias de los participantes del proyecto: el “Camping Con-ciente”, y el foro “Liderazgo y participación juvenil para la construcción de una vida sin violencia”.

La participación sociopolítica juvenil: perspectivas, aportes teóricos y conceptuales

Los intereses y necesidades sociales resultan determinantes necesarios para la movilización de la sociedad, a fin de motivar el despertar de la comunidad hacia la búsqueda de un bien común. Es allí donde se encuentra el foco del presente libro, resultado de la búsqueda y trabajo cooperativo para potenciar la participación sociopolítica de los jóvenes, quienes son el grupo poblacional más expuesto y propenso a enfrentar los diversos problemas políticos, sociales y económicos.

La participación sociopolítica de jóvenes en la vida comunitaria se ha ligado a procesos de ciudadanía y empoderamiento; es decir, se toma como un proceso social en el cual intervienen, eventualmente, todos los agentes de la comunidad. En este sentido, es preciso mencionar que el contexto social colombiano está determinado por diversas situaciones que influyen en la participación ciudadana y, por ende, en el desarrollo social: tales han sido los casos del desempleo, por cuanto en la actualidad se ha perdido buena parte de los beneficios que se derivan de la ocupación productiva del trabajador, hecho que redundo en menos opciones de estabilidad y remuneración; el desplazamiento forzoso, que ha obligado a la población rural a dejar el campo para pasar hambre y miles de dificultades en las ciudades; la violencia, de la cual es víctima continua la sociedad; y problemáticas asociadas como drogadicción y delincuencia juvenil, entre otras.

Ahora bien, vistos los planteamientos anteriores, ¿realmente es posible transformar la sociedad a partir de procesos educativos orientados y enfocados al empoderamiento juvenil? Responder esta pregunta demanda mencionar que, desde cualquier enfoque, la educación es la vía de desarrollo. En palabras de Freire (1993), “enseñar no como un arte burócrata de la mente, sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad-razón por la que su cuerpo consiente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos a su ingenuidad y su criticidad” (pp. 45-46). Esto es, ha de propenderse a un proceso de enseñanza que tenga en cuenta las libertades de los individuos, que se enmarque en la realidad del contexto y en el cual se construyan estudiantes y maestros, enfocados en objetivos comunes de transformación colectiva y dinámica. En este sentido, hablar de desarrollo involucra los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos del ser humano. En esta línea, la educación está en capacidad de transformar la realidad actual: personas educadas y empoderadas serán la base de sociedades libres, autónomas, capaces de

innovar y cambiar el mundo; y tendrán bases y estrategias para resolver los conflictos propios en el terreno social, cultural y económico de este mundo cambiante.

Con base en lo anterior fue preciso recopilar y revisar prácticas y experiencias positivas alineadas al arte como estrategia pedagógica, así como a la participación y empoderamiento colectivo que den sentido y estructura a las transformaciones sociales que se buscan. En este sentido, se realizó un recorrido general por investigaciones adelantadas en el ámbito nacional para hallar los avances y alternativas sobre temas que involucran el fortalecimiento de la participación sociopolítica de los jóvenes. Dentro de este marco, se tomó en consideración la importancia de los espacios de aprendizajes constantes construidos en ámbitos de educación no formal²⁰, a partir de experiencias previas de trabajo con grupos de adolescentes, jóvenes y dirigentes de organizaciones no gubernamentales.

Así mismo, de manera que fuese posible establecer una contextualización real del tema con los entornos actuales, se mencionan investigaciones y proyectos desarrollados en países como Argentina y México, los cuales brindan una visión de conjunto respecto de la situación latinoamericana. En este sentido, tanto en ámbito regional como nacional, la juventud se ha tornado más incluyente, visible y legítima; este hecho ha dado lugar a esfuerzos continuados por abarcar la diversidad, haciendo evidentes los discursos y prácticas de los jóvenes a partir de movilizaciones promovidas desde diversas instancias sociales, en las que la voz y acciones de este grupo poblacional han logrado abrirse un lugar cada vez más relevante.

El primer estudio que se ha tomado como referente es el desarrollado por Garrido (2007), el cual busca dar una explicación a la participación política de los jóvenes en concejos de la localidad de Teusaquillo (Bogotá, Colombia) a partir de variables sociodemográficas y psicosociales que exploran las motivaciones, el nivel educativo, el estrato socioeconómico, las identificaciones con algún grupo y las obligaciones cívicas que tienen estos individuos con la sociedad. El estudio ofrece una explicación cualitativa sobre la participación política de los jóvenes en los espacios señalados, pero no profundiza en cuanto a las creencias y conocimientos que determinan la conducta política de estas personas.

²⁰ Entendida como “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Ortiz *et al.*, 2015).

Díaz y Mazuera (2014), a su turno, analizan las condiciones sociodemográficas y percepciones de los jóvenes, revisando la manera en que afectan su conducta política. En este sentido, el estudio identifica los significados que construyen los jóvenes sobre ciudadanía y participación ciudadana en Bogotá, dadas las condiciones políticas, sociales y económicas que afectan los procesos de socialización y participación en los jóvenes. Quizá la conclusión más importante del trabajo la más importante radica en que los jóvenes consideran que el acto de participar implica un sentimiento de deber normativo con el cual no necesariamente están de acuerdo, hecho que los lleva a participar de manera simple.

También se ha tomado en cuenta aquí a Beltrán *et al.* (2009), cuyo trabajo se centra en “comprender el valor formativo de la acción colectiva de los jóvenes en la acción colectiva” (p. 14). Para ello se abordan temas como la comprensión del conflicto, los vínculos sociales que se establecen en colectivos juveniles, el significado del colectivo y la participación juvenil en la estructuración del proyecto de vida, entre otros. Uno de los hallazgos más relevantes de la investigación consiste en que las acciones colectivas juveniles ostentan un gran valor formativo respecto a las demandas de los jóvenes porque les brindan espacios para asumir la construcción social, con lo cual potencian la autonomía y la democracia. En esa línea, los autores concluyen en que, conforme los jóvenes se integran, se comprometen con el cambio social y todo lo que implica la construcción y reconstrucción de sociedades nuevas, más sensibles, dispuestas, incluyentes y participativas (Beltrán *et al.*, 2009, p. 319).

En lo que atañe a experiencias regionales se destaca en primer término el trabajo realizado en Argentina por Ortiz *et al.* (2015), enfocado en el desarrollo integral de los adolescentes como ruta hacia el logro de su identidad y la participación dentro de la comunidad. El propósito concreto del estudio fue promover y fomentar el ejercicio del liderazgo transformador y creativo en la juventud tucumana, a fin de recuperar y consolidar los valores éticos y democráticos para colaborar en la construcción de una sociedad más participativa, solidaria y justa. La población de estudio corresponde a adolescentes dirigentes de diferentes establecimientos educativos (públicos y privados), de nivel medio de enseñanza de San Miguel de Tucumán. Participaron en la investigación el Equipo de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNT y Ciunt, y la Asociación Tucumana de Intercambio Cultural Argentino Norteamericano —ATICANA—. En este trabajo se sostiene que los temas de adolescencia, juventud y liderazgo revisten alta prioridad en el campo de la actividad institucional y social, habida cuenta de que el liderazgo constituye un

aspecto estratégico instrumental en la promoción de cambios sociales. En este sentido, este rol resulta relevante en la conformación y dinámica de los grupos como motores de transformaciones en organizaciones y proyectos, así como en el desarrollo de las potencialidades individuales.

En consonancia con el trabajo anterior, *Alejandre et al.* (2012) realizan el siguiente ejercicio en “Jóvenes, ciudadanía y participación política en México”:

El [estudio] aborda el desgaste que presentan las instituciones del Estado, la idea central sostiene que en particular las instituciones político-electorales y las elites políticas enfrentan el reto de ciudadanizar a los jóvenes, quienes viven en el mundo de lo efímero e inestable, no obstante, las instituciones persisten en usar los recursos tradicionales para renovar el poder político como su más alto interés, con lo cual muestran su nula sensibilidad para captar un momento histórico-social de disyuntivas que podría abrir la puerta a dos escenarios a) a la democratización forzada o contingente que serviría como una válvula de escape obligada por la creciente presión social, y b) la posibilidad de un escenario duro de aplicación de la fuerza del Estado, en tanto que éste se aleja cada vez más del recurso del diálogo y de la negociación con lo que queda de las fuerzas sociales que antes fueron sustento de la legitimación de los sucesivos gobiernos priistas.

La revisión bibliográfica expuesta hace posible identificar dos tipos de participación política: convencional y no convencional. La primera se enmarca dentro de la afiliación a partidos, la participación en la contienda electoral y la toma de decisiones; las investigaciones que se centran en ella buscan analizar los comportamientos, motivaciones, creencias y demás características que determinan la conducta política de los jóvenes. La segunda, a su turno, corresponde a la manera como, desde sus subjetividades, la juventud construye nuevos escenarios para la participación ciudadana, social y política.

Best y Krueger (citados por Gáfaró *et al.*, s. f., p. 11) plantean que la participación política utiliza ciertos planteamientos del enfoque de elección racional, en el cual se plantea la relación costo-beneficio. De este modo, el interés político demanda recursos como el dinero, las habilidades cívicas y las redes de movilización, que se podrían asociar a las formas tradicionales de participación política. Por el contrario, cuando se participa desde un ambiente cibernético, los recursos utilizados son menos costosos y quizás más beneficiosos para algunos.

En consonancia con lo anterior, Assies *et al.* (2012) plantean que la variabilidad de la ciudadanía es el resultado de contiendas políticas y sociales. En este sentido, manifiestan que los procesos de reconfiguración ciudadana se desarrollan a partir de las reformas estructurales y las tendencias democratizadoras, todas en el marco de la globalización. Según los autores, esto “implica una desviación muy significativa del modelo acostumbrado del Estado-nación, de las formas de regulación económica y política, así como las nociones de democracia y ciudadanía predicadas en ese modelo” (Assies *et al.*, 2012, p. 61).

Transformar la situación vista supone entonces un desafío, lo mismo que pasar de hacer énfasis en los riesgos propios de la adolescencia a las potencialidades para el desarrollo personal de los jóvenes y de su entorno a partir de sí mismos. En este sentido, la psicología social comunitaria, puesta a prueba principalmente en sectores de bajos recursos económicos, ha demostrado con solvencia que es posible convertir la carencia en recurso, orientando el trabajo hacia el fortalecimiento de las comunidades²¹.

De tomarse lo dicho como punto de partida, los proyectos con jóvenes han de estar enmarcados desde una perspectiva contextual que se proponga potenciar los factores protectores presentes en sus contextos, más que disminuir o contrarrestar los factores de riesgo conocidos. En este sentido, el enfoque psicosocial comunitario, aun cuando no es específico del trabajo con jóvenes, se adecúa con efectividad y coherencia a la concepción de jóvenes expuesta antes, y favorece el desarrollo de la actoría social juvenil; así, ofrece tanto estrategias como un marco teórico alternativo para el desarrollo de proyectos de participación juvenil.

Uno de los principales enfoques que ha abordado el tema de la participación sociopolítica desde 1960 es el psicosocial, cuyos planteamientos principales se han permeado desde visiones como las del sociólogo Alexis de Tocqueville (1840, 1985) y Max Weber (1920, 1984), antropólogos sociales como Ruth Benedict (1934) y Margaret Mead (1942) y psicólogos sociales como Alex Inkeles y Daniel Levinson (1954). En este sentido cuando se examina la cultura política, se puede afirmar la búsqueda desde el individualismo metodológico, para explicar que los fenómenos sociales emergen desde elementos individuales tales como las emociones, motivaciones, creencias, y cómo éstas se materializan en acciones. Sin embargo, con el fin de no caer

²¹ Entendido como “proceso mediante el cual los miembros de una comunidad (individuos organizados) desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos” (Gonçalves, 2014).

en un reduccionismo, se considera que el concepto de cultura política se puede entender como un esquema interpretativo compartido acerca del funcionamiento del mundo político y del papel del propio yo en el mismo.

Esta interpretación es planteada por Casas-Casas y Rodrigo Losada (2008), buscando enlazar el concepto clásico de Almond y Verba (1965), y el concepto neoinstitucionalista de Douglass North (2001), donde la cultura política se refiere a las orientaciones específicamente políticas, posturas relativas al sistema político y sus diferentes elementos, así como actitudes relacionadas con la función de uno mismo dentro de dicho sistema. Desde el análisis psicosocial exige que los procesos de instituciones y de otros agregados, colectividades o grupos humanos, se explican como producto de las interacciones individuales, es así como resultan útiles para explicar la conducta, aquellas actitudes, creencias y emociones que inmediatamente precedieron dicha conducta, y la manera en que estas constituyen ese esquema interpretativo compartido del mundo político. (Almond y Verba, 1965)

Por lo anterior, el segundo enfoque que se utiliza es el institucional cognitivo, propuesto por Mantzavinos, North y Shariq (2004), en donde el rol desempeñado por las instituciones, el surgimiento y las consecuencias a posteriori que éstas conllevan, encarnan unas dimensiones cognitivas, que, mediante procesos de ensayo y error derivados de las motivaciones, creencias y emociones de los individuos, cimientan un tipo de esquema compartido acerca del mundo político. Las motivaciones determinan e impulsan al individuo a elegir una u otra acción que más le favorezca o que le permita alcanzar sus fines Elster (1999). Las creencias como modelos mentales compartidos Mantzavinos, North y Shariq (2004); y las emociones como procesos neuroanatómicos que vía mecanismos perceptivos (la vista, el tacto, el gusto) pueden registrar episodios del mundo externo de forma que se desencadene un tipo particular de respuesta emocional de los individuos Printz (2005). Así pues, se dimensiona el análisis de conceptos como el de cultura política y el de participación política, en un escenario donde la confianza Luhman (1996) es un mecanismo de construcción de cultura política, en tanto reduce los costos de transacción de la participación política de los jóvenes. La confianza se convierte además en un mecanismo de reducción de la complejidad social que permite ofrecer seguridades presentes a planificaciones y orientaciones dirigidas al futuro. (Gáfaró *et al.*, s. f., p. 12)

Cabe mencionar también aquí la figura llamada “escalera de la participación”: se trata de

(...) una figura generada por Hart (1993), que puede ayudar a determinar las características de los diversos niveles o grados de participación que se vienen impulsando en el trabajo con la población. Puede servir para determinar hasta qué punto se está promoviendo verdaderos procesos de participación, o si, en ocasiones, lo que se genera como agentes externos de desarrollo es sólo una participación de carácter simbólica. (Universidad de Playa Ancha, s. f., p. 1)

Tabla 6. Niveles de la escalera de la participación

Escalón 1: Participación “manipulada”.	Es la que se da cuando la población es utilizada para realizar acciones que no entienden y que responden totalmente a intereses ajenos a los suyos. Un buen ejemplo de ello podemos verlo en las campañas políticas que usan a la población llevando pancartas, sólo para recibir a cambio una recompensa.
Escalón 2: participación “decorativa”.	Se realiza cuando se incorpora a la población sólo como un accesorio, es decir, para “decorar” o “animar” determinada actividad. Un buen ejemplo podemos encontrarlo en eventos en los que se utiliza a la población indígena, o a sectores muy pobres para “lucirlos” como beneficiarios de tal o cual programa, al margen de la conciencia o voluntad real de la población. Asimismo, cuando en determinadas publicaciones es incorporada sólo con fines decorativos o “folklóricos”.
Escalón 3: Participación “simbólica”.	Es la que podemos apreciar cuando se realizan acciones donde la participación de la población es sólo aparente. Un buen ejemplo de este tipo de participación se da en algunos “parlamentos infantiles” donde los niños actúan con un lenguaje y madurez sorprendentes, solo que, “entrenados” íntegramente por adultos. Todos los niveles anteriores pueden considerarse “falsa participación”, en tanto la acción de la población no es consciente ni responde a sus intereses. No puede hablarse aún de participación.
Escalón 4: Participación de “asignados pero informados”.	En este nivel aún se dispone de la población para que participe en una determinada actividad, sin embargo, se le informa en qué consiste la misma. Es, aunque todavía limitada, el primer nivel de participación real. Un ejemplo de ello es el que se da cuando llega una obra de infraestructura a la localidad y se le encarga a la población una faena en la que aportarán su mano de obra. En ese caso, la población ha sido asignada sin consulta, pero al menos está informada de lo que va a hacer.

Escalón 5: Participación “con información y consulta”.	Es el segundo nivel de participación real. En él, los agentes externos de desarrollo informan y consultan a la población sobre su probable participación. Con base en ello, la población decide. Por ejemplo, cuando los maestros de una escuela deciden un paseo escolar y consultan con los niños si quieren ir y a dónde podría ser.
Escalón 6: Participación en ideas de agentes externos de desarrollo compartidas con la población.	La acción es pensada por agentes externos de desarrollo, pero es compartida con la población. Supone que ellos se incorporan en pensar y aportar respecto a la acción a realizar. Este caso se daría sí, en el ejemplo anterior, los maestros consultaran y compartieran con los niños la planificación de las actividades mismas del paseo.
Escalón 7: Participación en acciones pensadas y ejecutadas por la propia población.	La acción se gesta en la propia población y es ejecutada por ellos. No hay relación con agentes externos de desarrollo. Un ejemplo de este nivel se da cuando un grupo de niños organiza un campeonato de fútbol en su barrio, sin consulta alguna con adultos. Sin duda, ellos son los protagonistas; sin embargo, no cuentan con el aporte que podría brindar la experiencia o dominio técnico de los agentes externos de desarrollo.
Escalón 8: Participación en acciones pensadas por la propia población y que han sido compartidas con agentes externos de desarrollo.	La acción es pensada por la población, pero a diferencia del escalón anterior, es compartida con agentes externos de desarrollo. Tomando el ejemplo anterior, los niños organizan el campeonato y coordinan con sus padres un apoyo al evento. Es el nivel superior que contempla la escalera de la participación.

Fuente: Universidad de Playa Ancha (s. f. [adaptación]).

Esta constante búsqueda de nuevas identidades, queda demostrada en la emergencia de nuevos mecanismos de participación política, tales como los que propone Jeffrey Scott Juris y Geoffrey Henri Pleyers (2009) con el alter-activismo que se presenta en los países industrializados como Estados Unidos, el Reino Unido, España, Alemania, entre otros, en donde los jóvenes mediante nuevas formas de ciudadanía como la teatralidad, la pintura y la danza buscan demostrar su compromiso político y social, no sólo en la sociedad donde residen sino con el mundo entero. Una dinámica similar se presenta en el contexto latinoamericano, cuando M. Sandoval, en su texto *“La relación entre los cambios culturales de fines de siglo y la participación social y política de los jóvenes”* (2005), afirma que los nuevos mecanismos de participación política surgen como respuesta al profundo rechazo frente a los sistemas de creencias que han cimentado el entramado institucional de la actual sociedad latinoamericana, en el cual la herencia del periodo de conquista y colonización, ha privilegiado la formación de jerarquías sociales, donde las distinciones de clase y casta, se permean en torno a pautas de dependencia raciales y étnicas, las cuales luego se manifestarán en tradiciones como el autoritarismo,

caudillismo, patrimonialismo y clientelismo, dinámicas que han perfilado la conformación de una “ciudadanía a la latinoamericana” (Mansilla y Pansters, citados en Sandoval, 2015).

Por lo anterior, los jóvenes se ven en la necesidad de adoptar mecanismos alternos de participación que les permita solucionar los problemas que el sistema político no atiende, o que atiende precariamente. De allí T. Clark (2009), considera que las nuevas dinámicas latinoamericanas de interacción local entre dirigentes y electores se personaliza, de tal manera que los partidos ya no son los mediadores de la relación, sino que las demandas individuales y colectivas son atendidas bajo relaciones clientelistas, en donde en vez de apelar a las relaciones ideológicas se apela a la relación empresario político – consumidor. (Gáfaró *et al.*, s. f., p. 10)

En este sentido, quizás unas de las variables que más ha afectado la cultura política y, por ende, la participación política por parte de los jóvenes, es la confianza hacia las instituciones: el mayor desincentivo a la participación de este grupo etario radica en la falta de confianza en los líderes políticos; si bien los consideran personas bien preparadas para su rol, también los toman por mentirosos y deshonestos.

Análisis de la participación sociopolítica y etapas metodológicas

El barrio Minuto de Dios, ubicado en la Comuna 8 de la ciudad de San José de Cúcuta (Departamento de Norte de Santander, Colombia) es un punto de llegada de desplazados internos y a la vez es el escenario de múltiples formas de violencia, lo cual tiene profundas implicaciones para la política de atención de las víctimas y la búsqueda de una paz sostenible. Cabe resaltar que la población joven tiene un alto grado de vulnerabilidad, con pocas posibilidades de acceso a educación, cultura, deporte y oportunidades laborales.

Una de las mayores preocupaciones de este barrio es que, aun cuando existan grupos juveniles, su presencia en espacios formales de participación sociopolítica es limitada y poco respaldada por la misma comunidad. Los jóvenes de la Comuna 8 no cuentan con espacios para participar como ciudadanos sujetos activos de derechos y deberes, con capacidad de involucrarse en los procesos sociopolíticos; solo existen actividades aisladas que no llegan a la mayoría de los jóvenes del sector, sino que se dedican, con exclusividad y desarticulación, a la promoción de eventos religiosos y de recreación que benefician solo a una minoría.

Infelizmente, la proyección comunitaria de los jóvenes es mínima y casi nula debido a las amenazas y múltiples asesinatos por parte de los grupos armados ilegales que delinquen en la zona. Este panorama causa miedo y desánimo en los jóvenes, y reduce cada vez más las oportunidades de progreso y proyección.

De lo anterior se puede deducir la importancia de desarrollar un análisis profundo sobre, de un lado, lo que implica ser joven en medio de las dinámicas comunitarias descritas; y de otro, hasta qué punto estas personas y sus grupos juveniles pueden dejar de ser un simple objeto de la acción protectora del Estado y de la manipulación de los grupos armados y bandas delincuenciales que operan en la zona, para pasar a ser actores de escenarios sociopolíticos que asuman un mayor protagonismo comunitario y transformador. Así mismo, se puede inferir que, si se les facilita a los jóvenes, alternativas que promuevan la transformación, se transformarán en agentes de cambio para sus comunidades y demás entornos.

Debido a lo anterior surgió la idea de identificar escenarios y propuestas que permitieran brindar alternativas de participación sociopolítica a los jóvenes en su comunidad, y espacios de encuentro comunitario para la construcción de la paz y convivencia ciudadana. En consecuencia, este trabajo (que partió de la pregunta “¿cómo mejorar las capacidades de la participación sociopolítica de jóvenes en la vida comunitaria del Barrio Minuto de Dios mediante la formación artística?”) da a conocer el diseño de una estrategia pedagógica para el fomento de la participación comunitaria de los jóvenes basada en sus características personales, comunitarias y familiares.

Desde la perspectiva metodológica es preciso mencionar la participación ciudadana y demás procesos sociales han tomado fuerza de forma gradual, a pesar de las complicaciones de contexto en muchos casos asociadas al conflicto interno del país. Así mismo, se han comenzado a documentar los procesos investigativos y prácticas positivas de transformación social que se han enfocado no solo en estudiar el contexto y las realidades de las comunidades, sino también en establecer procesos y dinámicas que permitan potenciar las capacidades de los individuos, creando ideas propositivas innovadoras para la participación ciudadana y el desarrollo de la sociedad de manera colectiva. En este sentido, Neira y Moya (2014) plantean que

En el campo de las ciencias sociales y humanas, son cada vez más relevantes los procesos de investigación que interpelan las prácticas discursivas de los sujetos y las múltiples relaciones que ellos y ellas establecen con las realidades sociales. En esta perspectiva se vislumbra la investigación cualitativa como un campo multiforme de exploración, comprensión y construcción de nuevos saberes y prácticas sobre lo social. (p. 39)

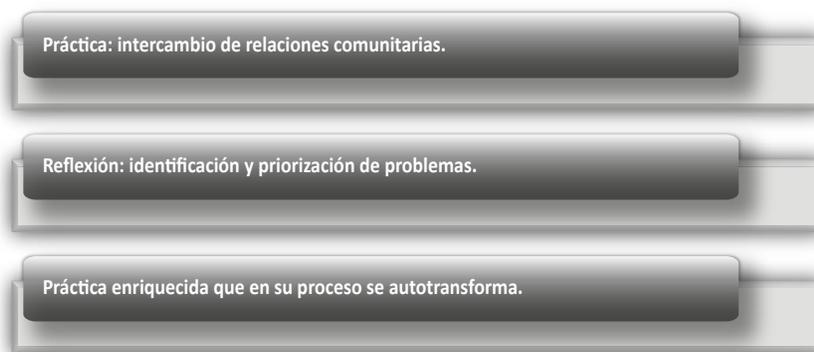
Con base en lo anterior es preciso plantear que el proyecto de investigación que subyace a esta obra se desarrolló bajo un enfoque cualitativo: esta metodología permite innovar en la acción social de múltiples maneras, de tal suerte que se realicen aportes significativos tanto al ámbito académico como a la población estudiada, que transforma y se transforma en la construcción de nuevas estructuras de trabajo colectivo.

Ahora bien, son muchas las líneas de acción posibles desde la investigación cualitativa que buscan el análisis y estudio del contexto usadas desde las ciencias sociales y humanas. Para el caso que nos ocupa se utilizó la metodología de investigación acción participativa (IAP), definida por Colmenares (2012) así:

La investigación-acción participativa o investigación-acción es una metodología que presenta unas características particulares que la distinguen de otras opciones bajo el enfoque cualitativo; entre ellas podemos señalar la manera como se aborda el objeto de estudio, las intencionalidades o propósitos, el accionar de los actores sociales involucrados en la investigación, los diversos procedimientos que se desarrollan y los logros que se alcanzan. (p. 102)

El propósito fundamental consiste en facilitar procesos en la comunidad, desarrollando conocimiento propositivo y transformador mediante el debate, la reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores del barrio Minuto de Dios, con el fin de lograr la transformación social de expansión del conocimiento y producir respuestas concretas a problemáticas sociales del territorio.

Figura 5. Momentos de la IAP



Fuente: elaboración propia.

En este sentido, el proceso metodológico se estructuró en tres etapas, cada una con objetivos claros que, al finalizar el proceso de investigación, permitieron articular el trabajo realizado con el análisis holístico de los resultados, la evidencia de los avances y el proceso de formación y empoderamiento de la comunidad. En la tabla 7 se describen en detalle las etapas, las acciones que las compusieron y sus resultados preliminares.

Tabla 7. Etapas metodológicas.

Etapa	Descripción
1. Línea de base	La primera etapa del proyecto consistió en el levantamiento de una línea de base por medio de una encuesta como instrumento de caracterización, aplicada a ciento cincuenta jóvenes del Barrio Minuto de Dios (equivalente al 25 % de la población de jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y 25 años). Las secciones de la encuesta arrojaron datos de ubicación, información general, contexto del barrio, núcleo y dinámica familiar, proyecto de vida y proyección de los jóvenes en la comunidad, así como conocimientos en torno a mecanismos de participación sociopolítica juvenil y factores de riesgo o protectores a los cuales están expuestos los jóvenes en su comunidad. El instrumento fue validado por tres expertos, quienes realizaron sugerencias en tres frentes: redacción de algunas preguntas, uso de palabras apropiadas para la población objetivo; y eliminación de algunas preguntas que no arrojarían datos para la caracterización de la población.

Etapa	Descripción
2. Convocatoria y consolidación del grupo	<p>En la segunda etapa se realizó una convocatoria dirigida a los jóvenes que participaron en la línea base. Con aquellos que atendieron el llamado (30 personas de ambos sexos) se desarrolló el método participativo denominado metaplan (véase el anexo 1). Esta es una técnica complementaria a la lluvia de ideas y a la visualización: permite que, una vez se hayan visualizado las ideas manifestadas por el grupo sujeto activo de la investigación, se proceda a organizarlas según afinidad, complementariedad o diferencia, hasta definir los grandes componentes o categorías de análisis del tema o idea en cuestión. Ayuda mucho que la lluvia de ideas se haga en fichas que todos puedan leer y mover, según lo que el grupo considere. De esta forma se realiza un diagnóstico de manera participativa y se tiene en cuenta lo que cada actor de la comunidad educativa relacionado con el tema de interés tiene por decir y aportar.</p> <p>Los resultados de ese proceso alimentaron el instrumento de caracterización, al tiempo que sirvieron para identificar la estrategia pedagógica a implementarse, la cual respondió a los intereses y necesidades expuestas por los participantes. En esta etapa se determinó que la estrategia de formación sociopolítica se desarrollaría por medio de dos escuelas de formación ya nombradas (teórico-práctica y artística).</p>
3. Ejecución de la estrategia pedagógica	<p>Durante la tercera etapa se implementó la estrategia pedagógica para la participación sociopolítica de los jóvenes, a través de las dos escuelas de formación nombradas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La escuela de formación sociopolítica se centró en potenciar los conocimientos y el pensamiento reflexivo y crítico de los jóvenes en temas de resolución de conflictos, mecanismos de exigibilidad, participación y derechos, herramientas para la construcción de la paz y liderazgo comunitario. • La escuela de formación artística se encaminó a potenciar y desarrollar en los participantes habilidades para la expresión del pensamiento, verbal y corporal por medio de encuentros y talleres de arte desde tres disciplinas —danza, teatro y música—. <p>La estrategia incluyó la participación de tres profesionales con experiencia en el desarrollo de proyectos comunitarios dirigidos a personas en condición de vulnerabilidad, quienes asistieron el diseño y aplicación de metodologías pedagógicas; y dos expertos en las disciplinas artísticas abordadas.</p>

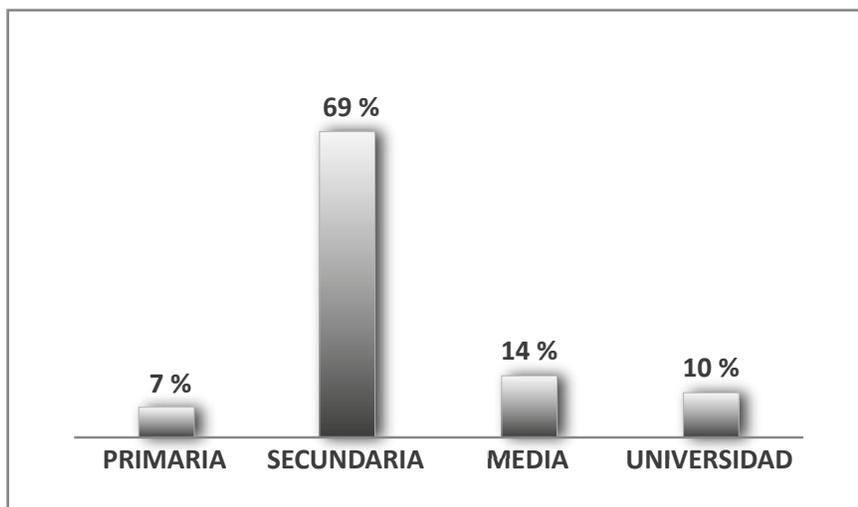
Fuente: elaboración propia.

Análisis e interpretación de resultados

La caracterización se realizó en 150 jóvenes cuyas edades oscilan entre 14 y 25 años de los diferentes sectores de la Comuna 8 —principalmente del barrio Minuto de Dios— del municipio de Cúcuta. El análisis se dividió en seis áreas: ubicación; aspectos generales de los encuestados; barrio y ciudad donde viven; familia; proyecto de vida; y vida en comunidad (véase el anexo 2 para revisar el modelo de encuesta).

En cuanto a nivel de escolaridad, 7 % de los jóvenes se encuentra en primaria; 14 %, en básica; 69 %, en secundaria (u ostentan título de bachilleres); y 10 % se cursa estudios superiores o de educación técnica (figura 6).

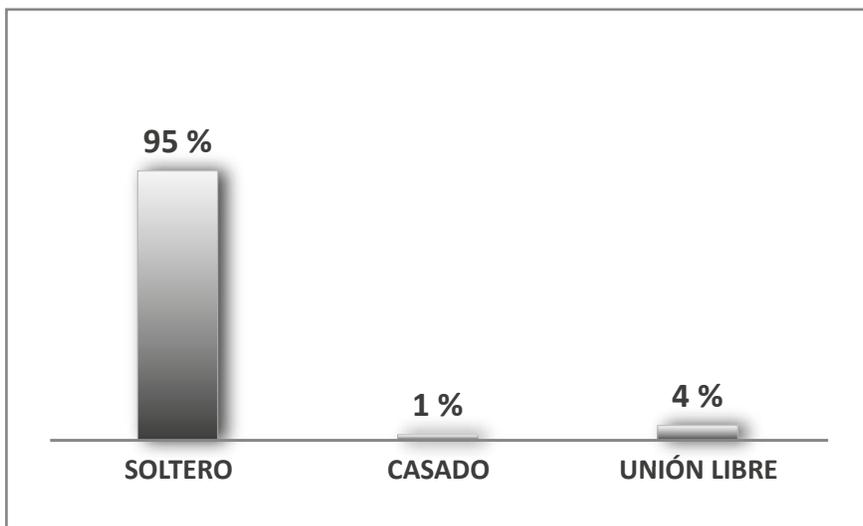
Figura 6. Nivel educativo



Fuente: elaboración propia.

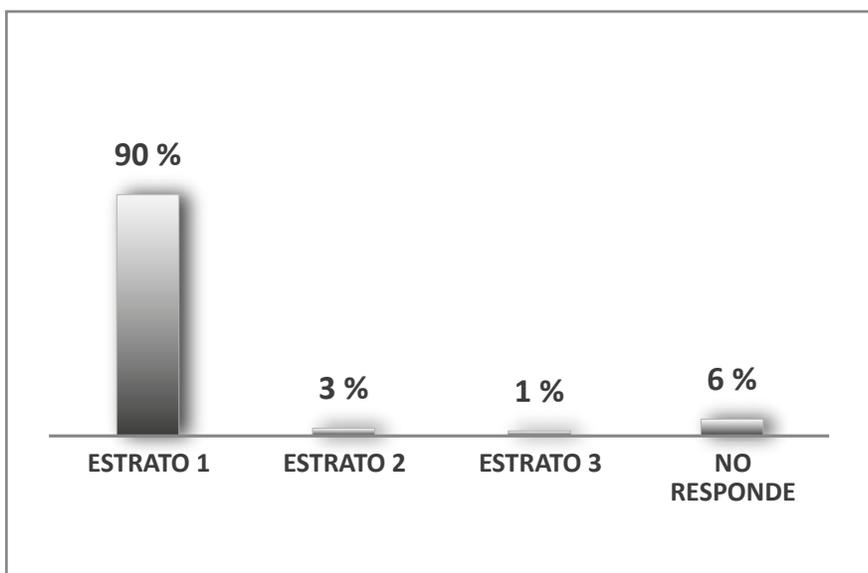
95 % de los encuestados son solteros; 1 %, casados; y 4 % vive en unión libre (figura 7). 90 % pertenecen al estrato socioeconómico 1; 3 %, al estrato 2; y 1 %, al 3 (figura 8). 94 % se encuentran afiliados a una entidad promotora de salud (EPS) (figura 9), de los cuales 70 % se encuentran en régimen subsidiado y 13 % en contributivo. 12 % no se encuentran afiliados a una EPS, aunque el 6 % no respondió esta pregunta (figura 10).

Figura 7. Estado civil



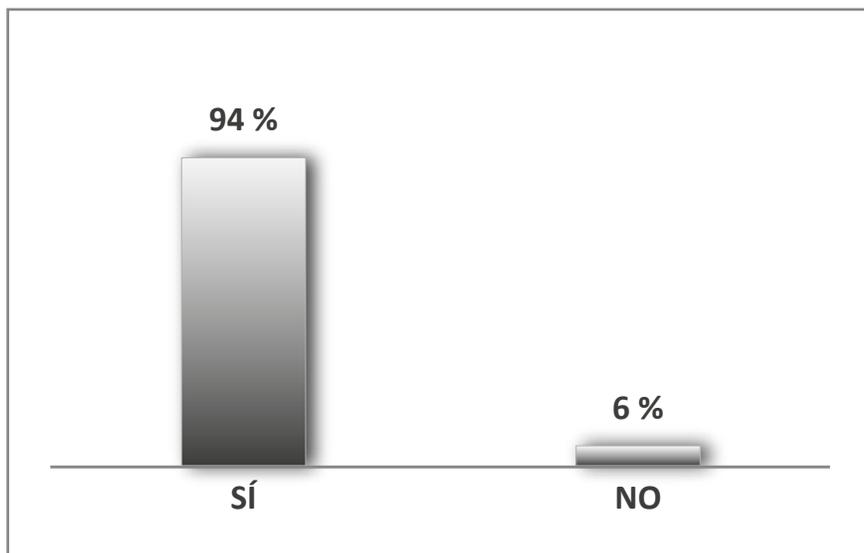
Fuente: elaboración propia.

Figura 8. Estrato socioeconómico



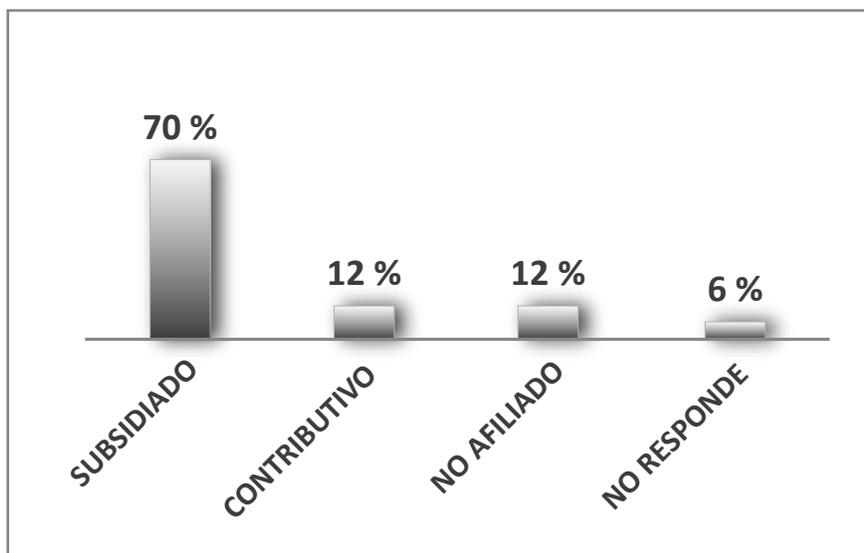
Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Inscripción en Sisbén



Fuente: elaboración propia.

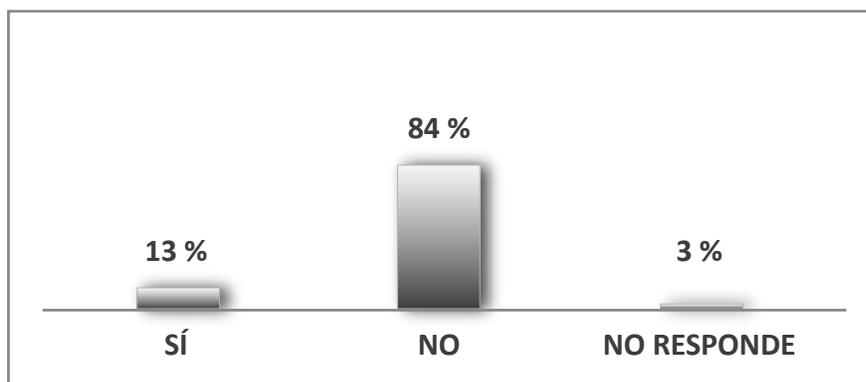
Figura 10. Régimen de la EPS



Fuente: elaboración propia.

El 13% de los encuestados ha sido objeto de un hecho victimizante —en todos los casos, desplazamiento—; 84 % no lo ha sido; y el 3 % no respondió la pregunta (figura 11).

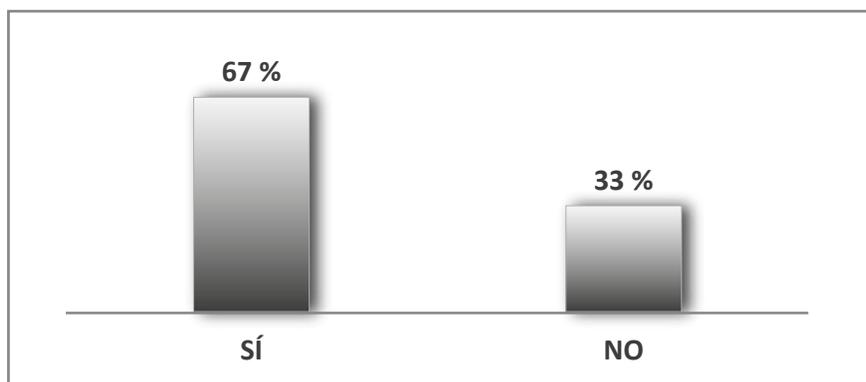
Figura 11. Afectados por un hecho victimizante



Fuente: elaboración propia.

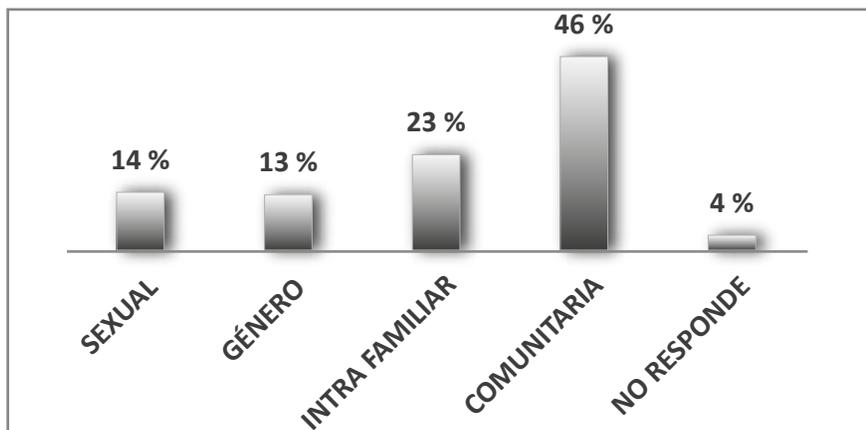
El 67 % de los jóvenes considera que hay violencia en su barrio, frente al 33 % que opina lo contrario (figura 12). Sin embargo, cuando se pregunta por el tipo de violencia que predomina en la zona, 46 % apunta a la comunitaria; 23 %, a la intrafamiliar; 14 %, a la de tipo sexual; 13 %, a la de género; y el 4 % restante no respondió (figura 13).

Figura 12. Existencia de violencia en el barrio



Fuente: elaboración propia

Figura 13. Tipo de violencia predominante en el barrio



Fuente: elaboración propia.

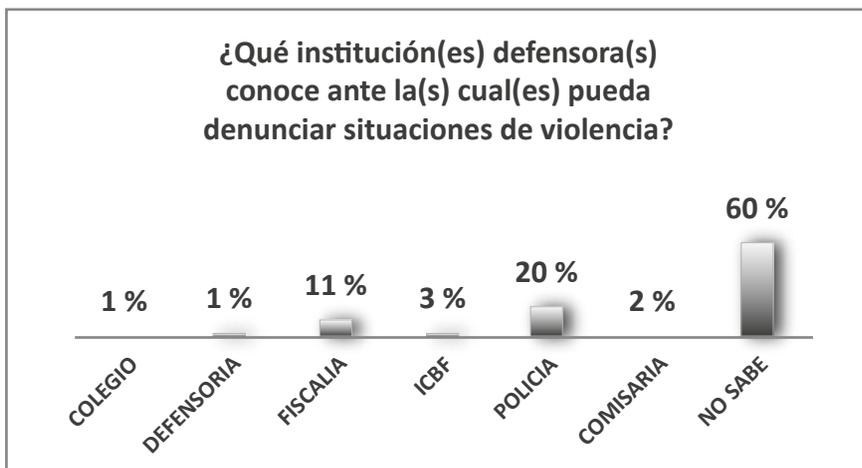
El 50 % de los encuestados afirma desconocer las instituciones ante las que podría denunciar situaciones de abuso o violencia ejercida en su contra, o bien en contra de su familia (figura 14). Entre quienes reconocen las instituciones, 20 % piensa que en la Policía es posible denunciar situaciones de este tipo; el 11 %, en la Fiscalía; 3 %, en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF); 3 %, en la Defensoría del Pueblo; el 2 %, en comisarías; y 1 %, en el colegio (figura 15). 27 % conoce a grupos al margen de la ley en su comunidad; el 62 % afirma lo contrario; y el 11 % no respondió la pregunta (figura 16).

Figura 14. Conocimiento de instituciones defensoras



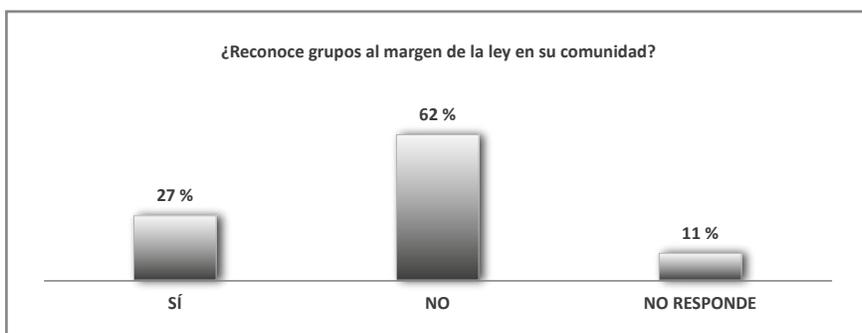
Fuente: elaboración propia.

Figura 15. Instituciones defensoras conocidas por los encuestados



Fuente: elaboración propia.

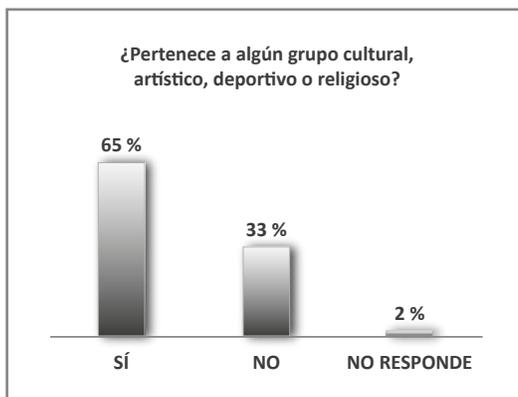
Figura 16. Reconocimiento de grupos al margen de la ley en la zona estudiada por parte de los encuestados



Fuente: elaboración propia.

33 % de los encuestados no pertenece a un grupo cultural artístico, deportivo o religioso, frente a 65 % que sí manifiesta esa pertenencia; el 2 % restante no respondió (figura 17). De las personas que respondieron afirmativamente la pregunta anterior, el 46 % afirma pertenecer a un grupo religioso; 23 %, a uno grupo cultural; 22 %, a uno deportivo; 2 %, a uno artístico; 1 % a uno de otro tipo; y el 6 % restante no aclara en cuál se encuentra (figura 18).

Figura 17. Pertenencia a algún grupo cultural, artístico o religioso



Fuente: elaboración propia.

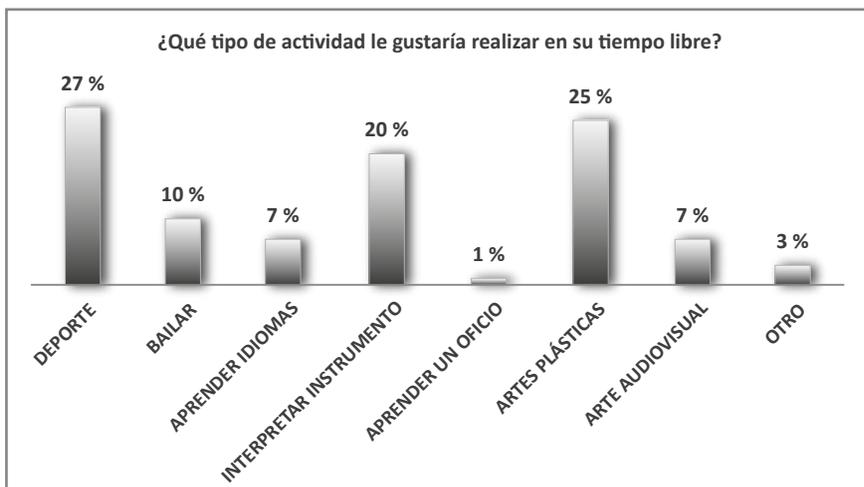
Figura 18. Tipo de grupo al que pertenecen los encuestados



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al manejo del tiempo libre, las actividades que más les gustaría realizar a los encuestados corresponden a deporte (27 %), danza (10 %), aprendizaje de segunda lengua (7 %), aprendizaje de un instrumento musical (20 %), aprendizaje de un oficio (1 %), artes plásticas (25 %), arte audiovisual (7 %), y otras actividades no especificadas (3 %) (figura 19). Se destaca a este respecto la preferencia de los jóvenes por la realización de actividades relacionadas con las artes, dada la participación significativa de todas ellas en los resultados.

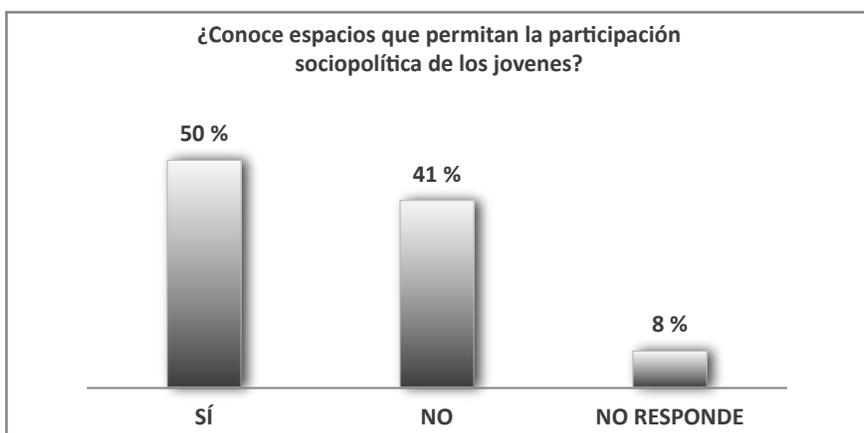
Figura 19. Tipo de actividad que les gustaría realizar a los encuestados en su tiempo libre



Fuente: elaboración propia.

50% de los jóvenes encuestados manifiesta conocer espacios que promueven la participación sociopolítica de los jóvenes; 41 % los desconoce; y 8 % no respondió. Esto indica la importancia de que los jóvenes conozcan un poco más sobre la temática en cuestión (figura 20).

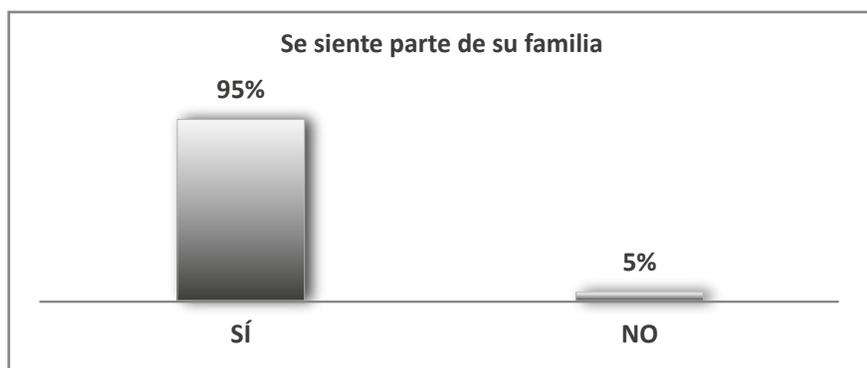
Figura 20. Conocimiento de espacios que permitan la participación sociopolítica de los jóvenes



Fuente: elaboración propia.

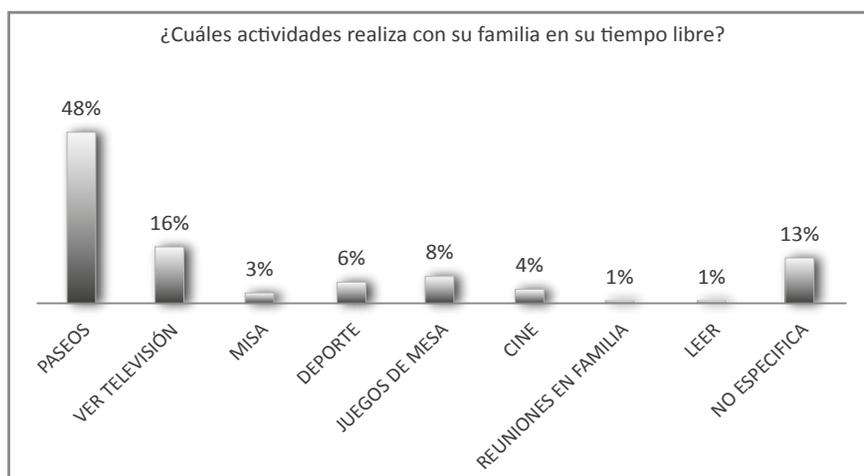
Al preguntar a los jóvenes si se sentían parte de su familia, el 95 % respondió afirmativamente y el 5 % opinó lo contrario (figura 21). Las actividades que realizan en su tiempo libre con su familia corresponden a pasear (48 %), ver televisión (16 %), practicar juegos de mesa (8 %), hacer deporte o acudir como espectadores a actividades de esa naturaleza (6 %), ir a cine (4 %), asistir a misa (3 %), leer (1 %) y acudir a reuniones (1 %); el 13 % no especifica actividad (figura 22).

Figura 21. Pertenencia a su familia



Fuente: elaboración propia.

Figura 22. Actividades familiares



Fuente: elaboración propia.

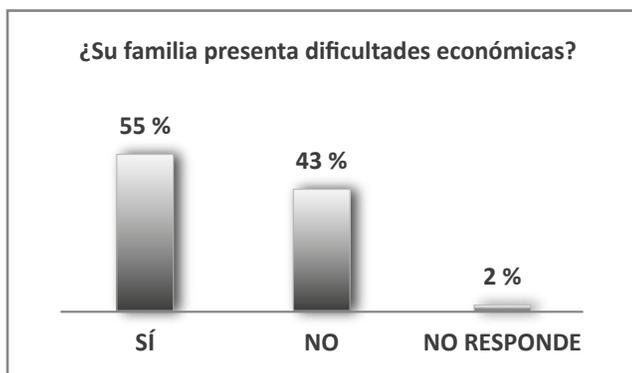
El 53 % de los encuestados ayuda a sus padres en su trabajo o negocio familiar, y el 47 % no lo hace (figura 23). El 55 % manifiesta que sus familias presentan dificultades económicas, frente a 43 % que sostiene lo contrario y 2 % que no respondió la pregunta (figura 24). Con respecto a si creen que se deben retirar del colegio para empezar a trabajar y ayudar a sus familias, el 8 % respondió de forma afirmativa; el 90 % contestó negativamente; y el 2 % no respondió (figura 25). En la actualidad el 17 % está trabajando; otro 70 % no lo hace debido al desempleo en el Departamento; y el 13 % restante no contestó (figura 26). 5 % de los jóvenes se han retirado del colegio para ayudar a sus familias; 94 % manifiesta que no es necesario; y 1% no respondió (figura 27).

Figura 23. Ayuda en trabajo o negocio familiar



Fuente: elaboración propia.

Figura 24. Situación económica familiar



Fuente: elaboración propia.

Figura 25. Permanencia en los estudios por razones económicas



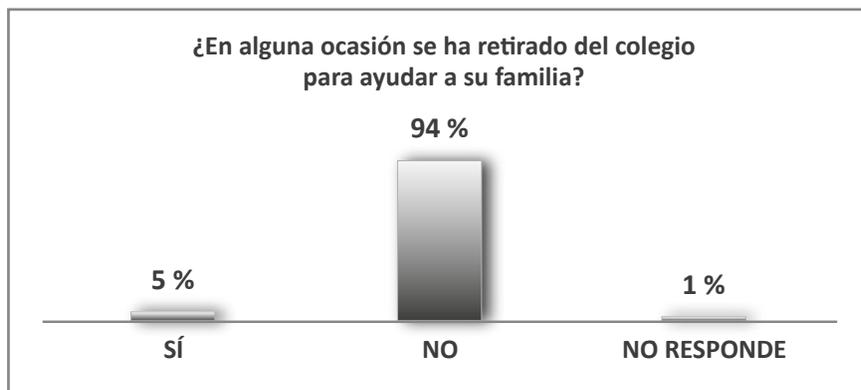
Fuente: elaboración propia.

Figura 26. Empleo



Fuente: elaboración propia.

Figura 27. Retiro previo de los estudios por razones económicas



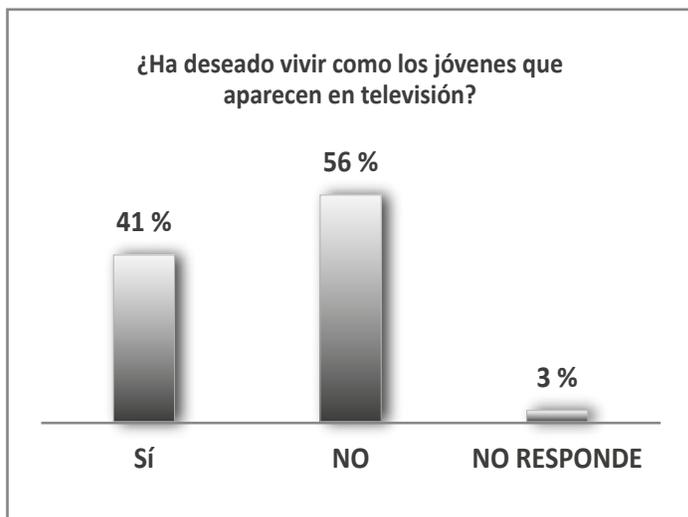
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las preguntas que tienen que ver con su proyecto de vida, el 41 % de los encuestados manifiesta que con frecuencia ha deseado vivir como los jóvenes que aparecen en televisión, revistas o internet; el 56 % opina lo opuesto; y el 3 % restante no respondió (figura 28). El 85 % conoce sus derechos; el 13 %, no; y el 2 % no respondió (figura 29).

El 74 % de los jóvenes encuestados conoce quiénes deben proteger sus derechos (figura 30). Para el 1 % de ellos, los abogados deben cumplir tal función; el 7 % opinó que debe ser la comisaría; el 4 %, la Defensoría del Pueblo; el 31 %, la familia; el 3 %, la Fiscalía; el 6 %, el gobierno; el 8 %, el ICBF; el 13 %, la Policía; y el 27 % no respondió la pregunta (figura 30).

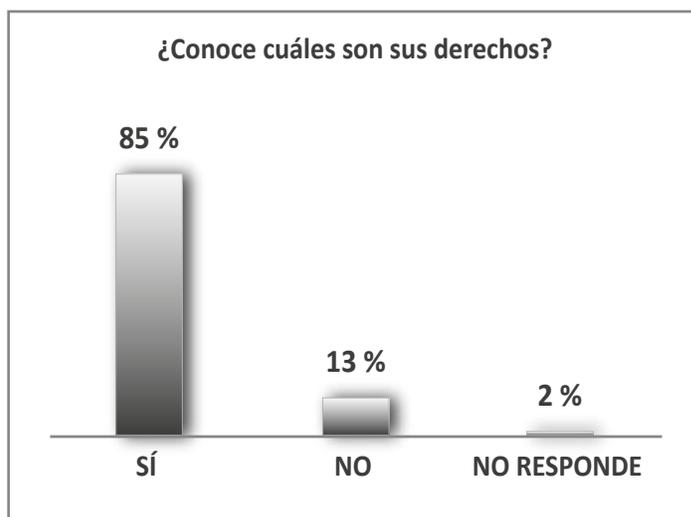
En cuanto a la pregunta sobre si tienen a quien acudir en busca de solución en caso de problemas, el 1 % apuntó a los abogados; el 2 %, a los amigos; el 1 %, al ICBF; otro 1 %, a su esposa; 54 %, a la familia; 1 %, a la Fiscalía; el 2 %, a los padrinos; el 8 %, a la Policía; el 1 %, a la docente; y el 28 % restante no respondió (figura 31).

Figura 28. Deseo de vivir como los jóvenes que aparecen en televisión



Fuente: elaboración propia.

Figura 29. Conocimiento de derechos



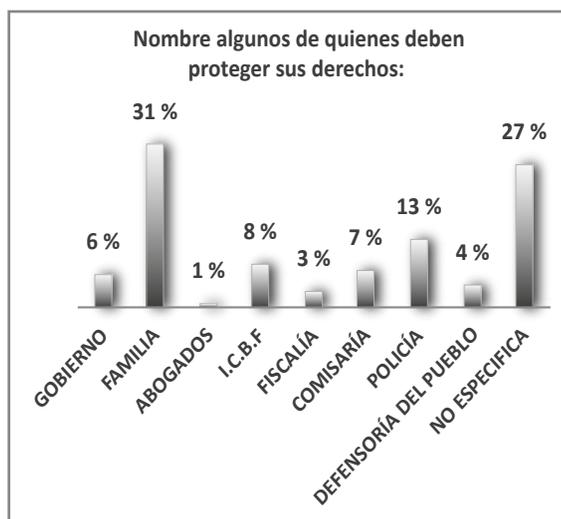
Fuente: elaboración propia.

Figura 30. Conocimiento sobre quienes protegen sus derechos



Fuente: elaboración propia.

Figura 31. Instituciones que defienden los derechos, al decir de los encuestados



Fuente: elaboración propia.

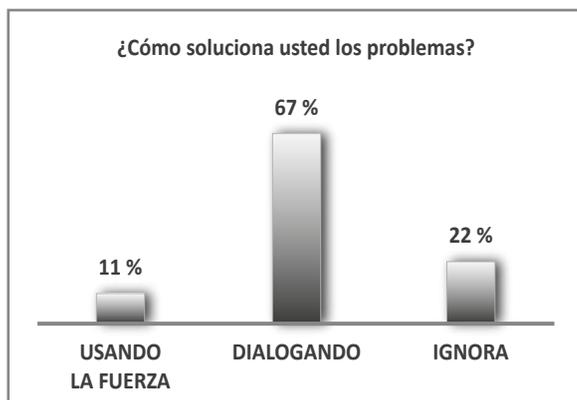
Figura 32. Instituciones o personas a las que acuden los encuestados en búsqueda de soluciones a sus problemas



Fuente: elaboración propia.

11 % de los encuestados afirma usar la fuerza para solucionar sus problemas; 67 %, el diálogo; y 22 % los ignora (figura 33). Al preguntárseles si las personas a su alrededor los tratan como quisieran, el 66 % contesta afirmativamente, frente a 31 % que opina lo contrario y 3 % que no respondió (ver figura 34). El 62 % necesita aprobación de los demás en lo que hace; el 33 % afirma no necesitarlo; y el 5 % restante no respondió (figura 35).

Figura 33. Forma de solucionar los problemas



Fuente: elaboración propia.

Figura 34. Trato percibido



Fuente: elaboración propia.

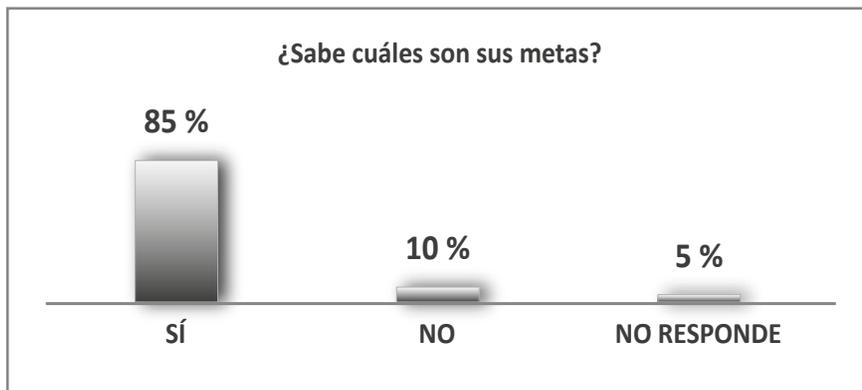
Figura 35. Necesidad de aprobación



Fuente: elaboración propia.

El 85 % de los entrevistados tiene claras sus metas; el 10 %, no; y el 5 % no respondió (figura 36). En cuanto a sus metas de estudio, en este momento de su vida el 40 % de los jóvenes se encuentra terminando el bachillerato; 21 %, iniciando la educación superior; 2 % no quiere estudiar; 13 % trabaja y siente deseos de estudiar; el 5 % está desempleado y sin estudio; y el 19 % no respondió la pregunta (figura 37). 89 % de los jóvenes considera que elaborar su proyecto de vida es importante; 3% no opina lo mismo; y 8 % no respondió (figura 38).

Figura 36. Metas propias.



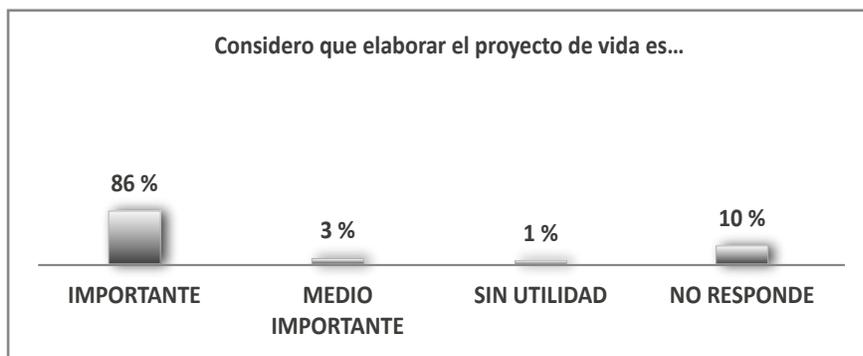
Fuente: elaboración propia.

Figura 37. Condición estudiantil.



Fuente: elaboración propia.

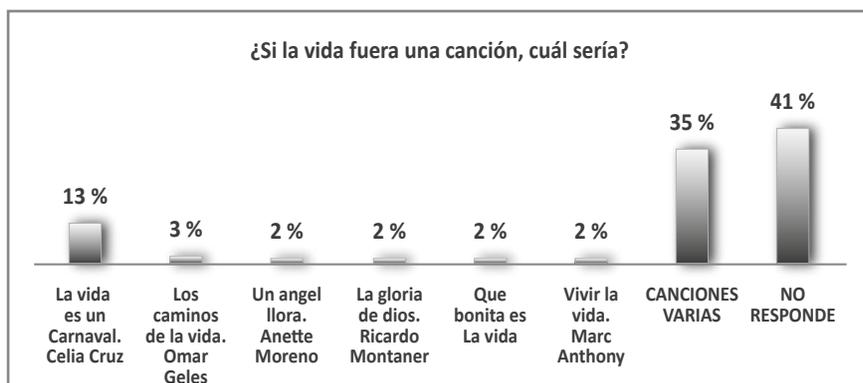
Figura 38. Importancia del proyecto de vida.



Fuente: elaboración propia.

Ante la pregunta “¿si la vida fuera una canción cual sería?” —llamó mucho la atención de los investigadores—, el 41 % no tuvo respuesta; 13 % contestó “La vida es un carnaval”; 3 %, “Los Caminos de la vida”; y “Un ángel llora”, “La gloria de Dios” “Qué bonita que es la vida” y “Vivir la vida” tuvieron una participación de 2 % cada una. Es importante señalar que estas canciones contienen un mensaje positivo sobre el existir, mientras otras tienen connotaciones religiosas. Por otra parte, el 35 % nombró canciones de moda, sin un contexto o significado especial, lo que hace pensar que los jóvenes no relacionan siempre la música con su vida, les gusta lo que las masas escuchan, o repiten letras sin sentido (figura 39).

Figura 39. ¿Si la vida fuera una canción, cuál sería?



Fuente: elaboración propia.

El ejercicio finalizó con una serie de preguntas sobre la vida en comunidad. Sobre los medios y espacios de participación que existen en su comunidad, el 25 % señala que son los deportivos; el 2 % apuntó a las fundaciones; 10 % participa en grupos culturales, 5 % nombra la iglesia; 9 % señala las juntas de acción comunal; y el 49 % restante no respondió (figura 40).

Figura 40. Medios y espacios de participación existentes en la comunidad.



Fuente: elaboración propia.

60 % de los entrevistados manifiestan que su participación en las actividades en la comunidad ha sido honesta, responsable y puntual, frente a 36 % que opina lo opuesto y 4 % que no respondió (figura 41). 85 % considera que tiene actitudes y comportamientos adecuados en su convivencia con los demás; el 12 % no lo cree; y el 3 % restante no respondió (figura 42). 80 % de los jóvenes reconoce que su comunidad está organizada, tiene junta de acción comunal o líderes de barrio; el 14 % cree lo contrario; y el 7 % no respondió (figura 43).

El 54 % de los jóvenes entrevistados considera que su comunidad cuenta con un plan estratégico de desarrollo comunitario; el 35 %, que no cuenta con uno; y el 11 % no respondió (figura 43). El 54 % afirma conocer problemáticas que afectan a su comunidad, dentro de las cuales se resaltan violencia (9 %), drogadicción (13 %), falta de recursos económicos (4 %), y hurtos (6 %); mientras que el 66 % no respondió la pregunta y el 2 % restante señala otros problemas diferentes (figura 44). Respecto de las acciones desarrolladas recientemente en la comunidad para la disminución o mejora de las problemáticas existentes, el 20 % las conoce; el 65 % afirma desconocerlas; y el 15 % no respondió la pregunta (figura 45).

Se pidió a los entrevistados, en último término, que propusieran una actividad de mejora para una problemática de la comunidad: el 21 % apunta a capacitaciones profesionales en el tema; el 13 % propone más actividades deportivas; la implementación de arreglos comunitarios y el incremento de la vigilancia ostentan 4 % cada una; el 3% propone incrementar el empleo para cambiar las problemáticas observadas; y el 54 % no mencionan ninguna opción (figura 46).

Figura 41. Participación en actividades de la comunidad.



Fuente: elaboración propia.

Figura 42. Comportamientos de convivencia.



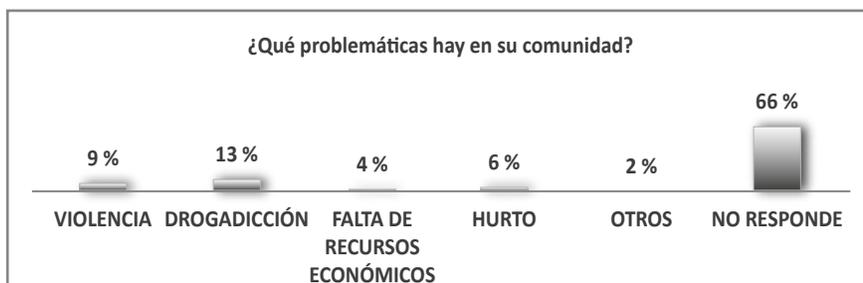
Fuente: elaboración propia.

Figura 43. Conocimiento sobre el plan estratégico de desarrollo comunitario



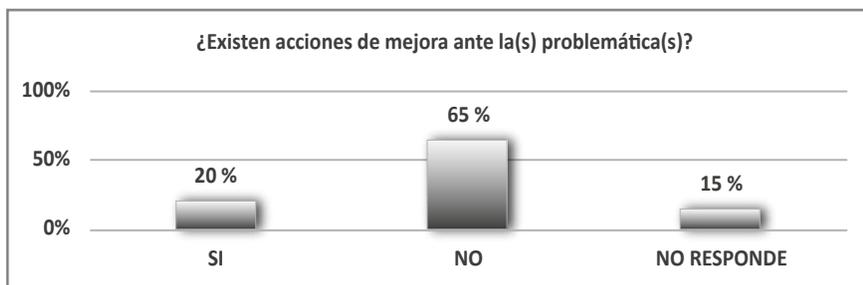
Fuente: elaboración propia.

Figura 44. Conocimiento de problemáticas que afectan a la comunidad



Fuente: elaboración propia.

Figura 45. Acciones existentes de mejora ante la(s) problemática(s)



Fuente: elaboración propia.

Figura 46. Acciones de mejora para la comunidad propuesta



Fuente: elaboración propia.

ESCUELAS DE FORMACIÓN

Martha Elena Castillo Fernández²²

Eliana Páez Carvajalino²³

Darley María Quintero Patiño²⁴

“Vamos a formar jóvenes soñadores de Colombia, capaces de darle un rumbo totalmente nuevo al país, para lograr dirigir la República por los nuevos caminos que ella anhela y necesita”.

(Rafael García Herreros)

Contextualización

La implementación de la estrategia pedagógica se desarrolló en el Centro de Desarrollo Social de la Corporación Minuto de Dios, en donde se desarrollan programas y proyectos dirigidos a niños, adolescentes y jóvenes con el fin de generar cambios en sus condiciones de vida y la

²² Bacterióloga, Universidad Metropolitana de Barranquilla (Colombia). Magíster en microbiología, Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Especialista en gerencia de riesgos laborales, seguridad y salud en el trabajo, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (Colombia). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: martha.castillo@uniminuto.edu.

²³ Licenciada en pedagogía infantil y especialista en necesidades educativas e inclusión social, Universidad de Pamplona (Colombia). Magister en Innovaciones Pedagógicas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (Cúcuta, Colombia). Correo electrónico: eliana.paez@uniminuto.edu.

²⁴ Psicóloga y licenciada en pedagogía infantil, Universidad de Pamplona (Colombia). especialista en práctica pedagógica universitaria, Universidad Francisco de Paula Santander (Colombia). Magíster en psicopedagogía, Universidad Internacional de la Rioja (España). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (Cúcuta, Colombia). Correo electrónico: dqinteropa@uniminuto.edu.co. ORCID: 0000-0002-1281-3813.

de sus familias. En alianza, La Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO Cúcuta y la Corporación Minuto de Dios han establecido acuerdos para el desarrollo de acciones sociales desde las tres funciones sustantivas —investigación, academia y proyección social—, articulándose respecto de los programas y proyectos que el Centro de Desarrollo ha liderado en la comunidad. De esta manera, la Corporación Minuto de Dios permitió el acceso a las instalaciones del Centro para la ejecución del proyecto con jóvenes del sector en mención.

El Centro de Desarrollo Social está ubicado en el Barrio Minuto de Dios, en la Comuna 8 de Cúcuta. Se trata de una comunidad en condiciones y realidades sociales de alta vulnerabilidad, dentro de las cuales se identificaron informalidad o desempleo, contrabando, violencia intrafamiliar, consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes y jóvenes, embarazo a temprana edad, deserción escolar y violencias en distintas manifestaciones que afectan la convivencia comunitaria (delincuencia común, vandalismo, desplazamiento forzado, enfrentamientos violentos entre pandillas, segregación, abuso sexual infantil y familias en condición de pobreza, entre otras), las cuales dificultan el desarrollo familiar y debilitan la construcción comunitaria.

Estas situaciones redundan en que los jóvenes tengan en particular pocas oportunidades de apalancamiento y potenciación de su desarrollo integral, tanto en la vida familiar como en el contexto comunitario —necesario este último a fin de generar jóvenes con habilidades de liderazgo para la transformación de las comunidades desde la participación sociopolítica—. La caracterización permitió identificar riesgos y barreras de acceso de los jóvenes a espacios comunitarios transformadores, así como alternativas para fomentar y fortalecer la participación sociopolítica, todo en aras de que los jóvenes logren reconfigurar la percepción y su rol frente a la comunidad que pertenecen, y se mitiguen los riesgos de vinculación a dinámicas violentas propias de sus contextos.

Visto lo anterior, se precisó focalizar el trabajo formativo con los jóvenes de esta comunidad proyectándolos como agentes de cambio y transformación a partir de la formación sociopolítica, utilizando el arte como estrategia pedagógica transversal. En este sentido, la convocatoria realizada para la participación de los jóvenes fue abierta a toda la comunidad: participaron 20 jóvenes con edades comprendidas entre 14 y 25 años.

En el contexto colombiano, hacia 1997 se proclamó la Ley 375, o *Ley de Juventud*, definida esta última como

el cuerpo social dotado de una considerable influencia en el presente y futuro de la sociedad, que puede asumir responsabilidades y funciones en el progreso de la comunidad colombiana. [Y el mundo juvenil se define en tanto] los modos de sentir, pensar y actuar de la juventud, que se expresan por medio de ideas, valores actitudes y de su propio dinamismo interno. (Mojica y Suárez, 2000)

Los escenarios de construcción de políticas públicas requieren la inclusión de los jóvenes en estos procesos. Para ello, es importante que la institucionalidad pública o privada invierta recursos en el fortalecimiento de conocimientos, habilidades y destrezas sociopolíticas de las comunidades juveniles; así mismo, corresponde generar procesos de inclusión juvenil en las comunidades más vulnerables, al igual que de formación y participación sociopolítica juvenil.

Para Cortez (2013), la participación

(...) en términos de apoyar los espacios sociales para la participación juvenil, es el espacio local el ámbito ideal para poder identificar, apoyar y promover a grupos de jóvenes que se asocian en torno a la realización de actividades que por desarrollarse en un radio de acción más reducido no tienen visibilidad pública, pero son nuevas expresiones que contribuyen a renovar el llamado tejido asociativo, y posibilitan un mayor abanico de opciones a los jóvenes que buscan canalizar sus intereses, de esta manera contribuyendo a sofocar numerosos actos de violencia y delincuencia suscitados en jóvenes de nuestra ciudad al verse inmersos en falta de contención social y sin un rumbo definido en sus vidas. (p. 12)

Desde su génesis, la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO ha apostado a incidir en los procesos de transformación de las realidades sociales en la vida de las comunidades, por medio de acciones socialmente responsables que fomenten su desarrollo. En la misma línea, el Centro Regional Cúcuta se ha propuesto impactar en la región dando respuesta a las necesidades y las problemáticas sociales que, como academia, ha identificado en el territorio. Con esto en mente, se han emprendido acciones que involucran las tres funciones sustantivas vistas, en aras de brindar a los jóvenes un rol más protagónico en espacios sociopolíticos comunitarios.

Hablar hoy de participación política juvenil tiene que estar vinculada necesariamente al proceso social y político que se está viviendo. Esto debido a que la diferenciación temporal y espacial de la violencia y el conflicto no gira

en torno a una sola polarización entre amigos y enemigos, claramente definidos, ni en torno a un eje de conflictos específicos (económico, étnico, religioso, nacional, etc.). [Sino que] sus contradicciones se producen en medio de distintas dinámicas de orden y procesos históricos diferentes. (González, 2004)

Cuando los adultos hablan de los jóvenes lo hacen en futuro, pero el joven es aquí y ahora; está presente, en la actualidad como un testigo que necesita las herramientas en este momento. Entenderemos a la juventud no como una categoría de tránsito, sino como pluralidad de los modos de ser joven, ya que la condición de juventud indica, en la sociedad actual, una manera particular de estar en la vida: potencialidades, aspiraciones, requisitos, modalidades éticas y estéticas, lenguajes, que ofrecen un panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, y formas de sociabilidad. (Ferreiro y Guevara, 2011, p. 3)

Para López *et al.* (s. f.),

La participación política de los y las jóvenes es un tema sensible para diversos sectores de la sociedad y con frecuencia nos preguntamos cuáles serán las causas que la motivan y quiénes los responsables de propiciarla. Podemos afirmar que no ha habido una discusión amplia y consistente respecto al tema de la participación política de los y las jóvenes, ya que debería incorporarse no solo la visión de los propios involucrados sino también la valoración que ellos hacen de la democracia y de quienes ejercen la gestión política. (p. 7)

La formación social y política debe concebirse desde una perspectiva compleja, holística, metadisciplinaria e integradora de los saberes; desde una formación que propicie el pensamiento crítico, reflexivo y propositivo, con la finalidad de transformar el pensamiento de los participantes y que estos, a su vez, sean líderes multiplicadores de los aprendizajes: jóvenes capaces de intervenir en la sociedad con el fin de mejorarla e incidir en sus realidades.

Por su parte, Ferreiro y Guevara (s. f.) concluyen lo siguiente:

Estimular la participación de los jóvenes en el espacio político y social, responde a la necesidad de fortalecer las prácticas y valores democráticos en la ciudadanía. La participación juvenil es importante para la organización crítica y protagónica de la vida social; como así también la realización individual y colectiva de un proyecto de comunidad y el fortalecimiento de procesos de integración, transformación y comunicación. La juventud que es indiferente a la política pierde un espacio en la sociedad. (p. 3)

Para Castellanos y Franco (s. f.),

(...) los jóvenes desde el mundo de la vida cotidiana, desde las interpretaciones que hacen de la realidad donde interactúan, direccionan sus dinámicas, acciones y pensamientos, logrando tomar posiciones, unas más radicales que otras, en defensa de sus intereses, identidades, derechos, situaciones, etc. (p. 3)

Formar jóvenes con pensamiento crítico, responsables de su entorno, con capacidad de autorregulación, con valores como la solidaridad y el compromiso por sí mismo y por el otro, que tengan la voluntad de transformar realidades sociales y apuesten a participar en la construcción de condiciones sociales más justas y equitativas, es una posibilidad de:

- Propiciar espacios para la reflexión colectiva sobre las prácticas y dinámicas familiares, sociales y culturales, encaminados a cuestionar toda forma de opresión o violencia.
- Promover el posicionamiento y la participación activa de los jóvenes en y por las comunidades a través de herramientas pensadas para ello.
- Identificar, analizar y debatir las realidades sociales que enfrentan los jóvenes.
- Empoderar a los jóvenes, desarrollando en ellos capacidad de liderazgo y autogestión para el desarrollo comunitario.
- Activar en los jóvenes una ciudadanía responsable con el entorno social y el medio ambiente.

Ha de comprenderse que la principal finalidad de la formación social y política en los jóvenes (que involucra competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales) es incidir en la construcción de su proyecto de vida, esto es, lograr que tengan claridad en su proyección como ciudadanos activos del territorio que ocupan desde las dimensiones personal, social, económica, política y educativa, entre otras. Esta formación debe dinamizar aprendizajes para que los jóvenes, a partir de su individualidad y la relación social con el otro, puedan asumir y resolver situaciones cotidianas y cercanas, cambiantes y complejas, con una visión ética y humana en su cotidianidad.

Para Morales *et al.* (2012),

Las actitudes y valores están en todo proceso de aprendizaje y suelen ser trabajadas de forma transversal. Una vez adquirido el aprendizaje

de conceptos y procesos, permiten valorar la adecuada aplicación de habilidades y destrezas ante un determinado caso o problema, de esta manera se puede comprobar si los conocimientos adquiridos a nivel conceptual, procedimental y actitudinal han sido suficientes para alcanzar la competencia o subcompetencia. (p. 5)

Desde esta perspectiva, en la formulación del presente proyecto se dinamiza, con un enfoque teórico-práctico, la teoría para brindar fundamentos conceptuales a los participantes, partiendo de sus presaberes hasta llegar al pensamiento crítico y reflexivo, y alcanzándose con ello la deconstrucción de conceptos y pensamientos para la redefinición y la construcción de otros nuevos. El desarrollo práctico de los aprendizajes se logró mediante tres formas de expresión artística citadas en apartados previos (danza, teatro y música), con una metodología que será objeto de discusión más adelante.

Escuela de formación sociopolítica

El objeto de la escuela de formación sociopolítica consistió en potenciar conocimientos y promover el pensamiento crítico y reflexivo en temas de resolución, mediación y transformación del conflicto; mecanismos de exigibilidad desde los derechos humanos; democracia; liderazgo; participación sociopolítica comunitaria y herramientas para construcción para la paz. Para lograrlo se utilizaron estrategias de enseñanza-aprendizaje teórico-prácticas individuales y grupales, aunadas a técnicas de discusión grupal como mesas redondas, debates, videoforos, discusiones de expertos, juegos de roles y talleres.

Las técnicas grupales, en tanto estrategias, constituyen un conjunto de normas y procedimientos prácticos, útiles para facilitar y perfeccionar la acción cuando se requiere trabajar desde una lógica en que los participantes deben construir conjuntamente posturas, opiniones, reflexiones o modos de pensar, entre otros, sobre una temática o problemática determinada. Así mismo, son el conjunto de medios, instrumentos y procedimientos que, aplicados al trabajo colectivo, sirven para identificar las dificultades personales y la forma como estas influyen en el grupo; movilizar la estructura de este último cuando se encuentra paralizada o estancada; y favorecer el alcance de los objetivos propuestos.

El tallerista experto iniciaba la sesión de conceptualización teórica conforme realizaba una indagación de presaberes referidos al tema central en los participantes, al tiempo que promovía la reflexión y el análisis

crítico con ejemplos, situaciones y casos reales de las comunidades. Los participantes construyeron conceptos a partir del análisis y se revisaron en profundidad con el acompañamiento del tallerista. Dado su rol dinamizador durante las sesiones formativas, este debía propender a fomentar la participación activa de los jóvenes; lograr el desarrollo de aprendizajes; y promover la discusión, el análisis, la reflexión y la capacidad propositiva para la transformación y el desarrollo social de las comunidades.

En cuanto a la tarea de los agentes formadores para el cambio, Delgado *et al.* (2007) opinan lo siguiente:

(...) [no es una] tarea nada sencilla, en cuanto a que una propuesta alternativa coloca a las y los profesionales de la educación, trabajadores, animadores sociales frente a un cambio de los paradigmas ya establecidos. Se trata de construir un nuevo sentido de la pedagogía social y una relación en la que entra a formar parte de la creatividad, la novedad, la criticidad, la audacia, la incertidumbre, el entusiasmo individual y colectivo y la esperanza de erigir una sociedad diferente.

Los talleristas participantes en el proyecto “El arte como estrategia pedagógica” son profesionales con alta experiencia profesional académica y práctica: han liderado procesos de formación en escenarios educativos y artísticos, y han mostrado un desempeño excelente como agentes de cambio en contextos sociales que ostentan realidades sociales complejas.

La escuela de formación sociopolítica comenzaba con una sensibilización a los participantes mediante juegos, momentos de relajación con música, desarrollo de dinámicas grupales o proyección de videos. También era este un espacio propicio para que los participantes —y actores principales— expresaran y compartieran emociones, sentimientos y puntos de vista con respecto a los aprendizajes, las experiencias, las vivencias individuales y grupales de la vida familiar y social, y aquellas que emergían durante la ejecución del proyecto. Así mismo, este espacio permitía establecer acuerdos y compromisos para el desarrollo de las sesiones.

Terminada la actividad anterior se realizaba la revisión de presaberes y conceptualización teórica, con el objeto de que los jóvenes (a partir de la conceptualización que ya habían construido desde sus vivencias en los entornos familiares, culturales y sociales) construyeran nuevos conceptos y resignificaran su rol protagónico en la sociedad con una perspectiva y abordaje más amplio, propio de una ciudadanía responsable, y conscientes de su realidad en tanto actores clave que, en tanto ciudadanos sociales y políticos, están llamados a liderar procesos de cambios sociales. Esta

conceptualización debía expresarse mediante representaciones en la escuela de formación artística: esto es, los jóvenes materializaban la aprehensión del conocimiento a través del arte en la segunda sesión de los talleres.

El arte como estrategia pedagógica

Se pensó el arte como estrategia para motivar y potenciar la participación juvenil, habida cuenta de su valor como herramienta que permite explorar muchas aristas del ser humano, de tal modo que se descubren aspectos fundamentales de la personalidad y, por ende, de la conducta de los individuos. En este sentido, Tovar (2015) demuestra que el arte permite ver la violencia y la construcción de paz desde otro punto de vista, repensando modelos tradicionales de análisis desde el actuar en los mundos real e imaginado. Señala, además, que desde la expresión artística es posible hacer una terapia sanadora que posibilite acciones reparadoras para las comunidades afectadas por la violencia.

A través del teatro y de otras expresiones artísticas podemos tomar distancia, interpretar otros personajes y vernos de maneras diferentes; podemos visibilizar y actuar las historias que solo oímos en voz baja. También es posible incluir, participar, comunicar y transformar. (Tovar, 2015)

El arte constituye, entonces, un espacio de transformación personal. En el caso del teatro y la danza, la práctica creativa atraviesa una relación con el cuerpo que lleva a procesar los sentimientos a través del movimiento y la expresión corporal; en estos casos, la transformación se lleva a cabo en posturas, movimientos y posiciones, con lo que se interpela directamente a la persona. Cuando este proceso se acompaña de un proceso reflexivo sobre el dolor y la violencia, la transformación de la mente afecta el cuerpo y viceversa en el proceso creativo. En palabras de Yolanda Arciniegas (Fundación Cultural Rayuela),

El arte ha permitido que los pelados se sensibilicen y que puedan poner en su cuerpo, poner eso que sienten allá en el cuerpo, o sea, “tengo dolor”. ¿Dónde? En el estómago. Listo, entonces empezar desde el teatro a trabajar cosas para sacar eso. (Yolanda Arciniegas, comunicación personal, 5 de abril de 2011)

En ese sentido, el arte en contextos de violencia es una alternativa para el ocio: se convierte en acción; permite generar lazos, buscar recursos, presentarse como apolítico para buscar protección —cual comodín—;

genera relaciones de afecto y es opción de vida; algunas veces sirve para ocupar el tiempo libre, mientras que, en otras, forma parte de un proyecto político mayor. Es un medio de expresión y parte ineludible de la vida.

Vista la realidad de la población estudiada, fue necesario considerar estrategias diversas que permitieran y motivaran procesos de aprendizaje para que los jóvenes fuesen conscientes de ella. Así entonces, lograr la formación social y política de los participantes hizo necesario que la metodología se desarrollara en torno a sus intereses: las artes, en este caso. Además de propiciar la reflexión crítica de la realidad a partir de ello, se fomentaron la indagación, la sensibilidad y el reconocimiento del otro y de sí mismo, aspectos que ocupan un mismo espacio: la acción colectiva.

Miñana *et al.* (2006) señalan que las prácticas artísticas, lúdicas y mediáticas que forman parte de la formación artística y cultural de los jóvenes se insertan como pretextos para generar diversos procesos de orden social. Al decir de estos autores, dichas prácticas tienen objetivos concretos:

1. La transformación y potenciación del sujeto.
2. La generación de climas de convivencia para la resolución de conflictos,
3. El des- aprendizaje de la violencia,
4. El reconocimiento del otro y la alteridad (orientado hacia la des estigmatización de los sectores marginales).
5. La generación de alternativas laborales y productivas.
6. La generación de participación democrática.
7. La creación y transformación del entorno.
8. La inclusión social.
9. La generación de posicionamiento crítico respecto de los discursos oficiales y
10. La transformación de la percepción del entorno. (Miñana et al., 2006, p. 12)

Durante cada una de las sesiones artísticas de la intervención que nos ocupa se buscó potenciar el protagonismo de cada joven en el proceso de aprendizaje desde la expresión artística individual y grupal, de tal modo que se desarrollaran y potenciaran aprendizajes autónomos, lo

mismo que una participación activa. Así entonces, cada experiencia se tornaba individual, pero permitía al participante reconocer y visionar su proyecto de vida como uno que impacta el entorno social.

La participación fue mucho más allá de asistir a un buen número de reuniones: aun cuando los jóvenes participantes no la llamaran así, incidirían en la agenda pública y moldearían la opinión de la comunidad a través de herramientas alternativas como el arte vivo comunitario, el grafiti, la música y el *clown*. Lo anterior lleva a tomar la participación como

la acción colectiva de interacción social a través de la cual un actor social busca incidir en el proceso vivido por una actividad pública (es decir, su gestación, discusión, formulación de respuestas, ejecución de las mismas, control del proceso), intentando transformarla para que esta responda a sus intereses colectivos. (Morales, 1997)

Escuela de formación artística

La Escuela de formación Artística se implementa como un proceso transversal a la formación sociopolítica. El proceso de formación artística buscó potenciar conocimientos, habilidades y destrezas de los jóvenes a través de sesiones de formación artística basada en tres artes escénicas: música, teatro y danza. De esta manera se buscó que a través de esta escuela de intervención se propiciara en los jóvenes su vinculación en procesos colectivos, de participación social y política donde logren un rol protagónico.

Artes escénicas música, teatro y danza

Música – ritmo.

La sesión de música se centró en el ritmo, entendido como una dinámica inherente al ser humano y a la comunidad (Alvarado, 2013). Las primeras sesiones se utilizaron, además, para hacer aportes al diagnóstico, con el fin de evidenciar el nivel de participación de la comunidad y su respuesta ante las dinámicas propuestas. Se trabajó el cuerpo como el instrumento musical primario y su reconocimiento como ente sonoro. Luego se realizó un trabajo de sensibilización con el elemento musical y conceptual del *timbre*, tomado como las diferentes sonoridades que brinda la multiplicidad de elementos en el entorno. Para ello se mostraron trabajos musicales realizados con elementos no convencionales, aunque presentes en la cotidianidad. A manera de actividad final se construyeron

algunos instrumentos musicales, principalmente de percusión, haciendo uso de las exploraciones sonoras realizadas en los momentos previos.

Teatro

Esta sesión se enfocó en el manejo, reflexión y puesta en escena de los elementos propios del teatro, tales como expresión corporal, improvisación y juego. Se realizaron juegos teatrales cuya finalidad fue abordar las temáticas de expresión facial y corporal; respeto y consciencia por el trabajo en comunidad; manejo de la respiración como catalizador de energía; el teatro foro, que evidencia problemáticas reales y brinda una solución concertada; la improvisación gestual; y la rítmica corporal.

Danza

Hechas las sensibilizaciones respecto del ritmo y el cuerpo, la danza entró a ensamblar ambos conceptos para ponerlos al servicio de uno producto final por medio de la coreografía, habida cuenta de que este elemento involucra trabajo en equipo y requiere música. El itinerario en los talleres de danza que se trabajaron fue el siguiente:

- Calentamiento con música, encaminado al reconocimiento auditivo de diferentes músicas y la manera en que estas actúan directamente en el ritmo corporal.
- Reconocimiento de las partes del cuerpo y del modo en que cada una puede lograr expresión cuando la persona que danza se hace consciente de sus movimientos.
- Personificación de ideas para el trabajo de la creatividad.
- Juegos corporales en equipo.
- Análisis del documental sobre danza contemporánea *Pina* (Wim Wenders).
- Juegos de improvisación a través de la música hecha por los jóvenes con instrumentos reciclados.
- Reflexión y análisis sobre conceptos propios de la sociedad y la política, tales como paz, conflicto, comunidad, reconciliación, trabajo en equipo y amor.

Talleres desarrollados en las escuelas de formación sociopolítica y artística

Las sesiones de formación sociopolítica y artística se desarrollaron durante diez talleres formativos, cada uno de los cuales se dividió en dos momentos que componen un ensamble (mostrado de forma esquemática en la tabla 8).

Tabla 8. Estructura de los talleres desarrollados en las escuelas de formación sociopolítica y artística

Momento 1: escuela de formación sociopolítica	1. Sensibilización	
	2. Revisión de presaberes y conceptualización teórica	

Fotografía: Martha Castillo (Cúcuta, 2017).

Fotografía: Martha Castillo (Cúcuta, 2017).

<p>Momento 2: escuela de formación artística</p>	<p>3. Conceptualización práctica o materialización de conceptos a través del arte (música, danza, teatro)</p>	<p>Música</p>  <p>Fotografía: Martha Castillo (Cúcuta, 2017).</p>
<p>Momento 2: escuela de formación artística</p>	<p>3. Conceptualización práctica o materialización de conceptos a través del arte (música, danza, teatro)</p>	<p>Danza</p>  <p>Fotografía: Martha Castillo (Cúcuta, 2017).</p>
	<p>3. Conceptualización práctica o materialización de conceptos a través del arte (música, danza, teatro)</p>	<p>Teatro</p>  <p>Fotografía: Martha Castillo (Cúcuta, 2017).</p>
	<p>4. Profundización de la temática abordada, reflexión crítica y aprendizajes</p> <p>5. Evaluación de aprendizajes</p>	

Fuente: elaboración propia.

Materialización - consolidación del producto artístico

En aras de consolidar el producto artístico final, en el que se unirían la música experimental y la danza contemporánea como medio de expresión de temas relacionados con la sociopolítica —inherente al ser humano—, se realizaron los mencionados talleres de reconocimiento corporal y expresión artística, en los que escucha, improvisación, creatividad y trabajo en equipo se pusieron en práctica de forma integrada.

Con todo lo visto, puede decirse que la experiencia de la Escuela de Formación para la paz resultó en alto grado aleccionadora y gratificante para facilitadores y jóvenes asistentes. Pese a provenir de un sector poblacional de bajos recursos, en el que la violencia enmarca su diario accionar —bajo las formas de violencia intrafamiliar, pandillas y consumo de sustancias psicoactivas—, se encontró que la mayoría de estos jóvenes no han sido arrastrados por su entorno; en lugar de ello, son personas con principios, valores, muchas ganas de conocer, aprender y cumplir sus sueños, aun cuando estos pudiesen parecer inalcanzables por su situación económica y las oportunidades limitadas —que en numerosas ocasiones les impide ver más allá de lo que tienen—. Por otra parte, la dinámica del proceso de actividad grupal permitió superar dificultades para expresarse física y verbalmente a jóvenes tímidos y apáticos a los procesos, que temían ser juzgados o criticados por sus compañeros. Varios eran introvertidos, tímidos, y durante los primeros ejercicios no se sentían capaces de participar; pero los ejercicios realizados en cada uno de los talleres, unidos a la construcción conceptual que él se propiciaba, se adaptaron de forma gradual, hasta que creyeron en su propia capacidad y les fue posible participar en el producto final. Superaron entonces las barreras de los prejuicios y las timideces, al punto en que lograron desempeñar roles importantes en la puesta en escena artística.

Sumado a lo anterior, la Escuela propició un ambiente de confianza y credibilidad a través de los talleres, el cual hizo posible explorar, abandonar cargas y prejuicios, y fortalecer la capacidad de expresar, vivir y disfrutar los espacios. Se considera al respecto que la participación de los jóvenes en las escuelas de formación permitió dividir su diario vivir en muchas más facetas, algo que su entorno —caracterizado por la relativa ausencia de espacios para su crecimiento personal, que les facilitara desarrollar y fortalecer competencias útiles para la cotidianidad— no podía brindarles de forma continuada.

Se vio surgir con la Escuela un potencial oculto: existían jóvenes en el grupo con ideas brillantes, dotados de la capacidad de crear y expresar sentimientos, motivados a asistir a todas las sesiones y emocionados por los contenidos programáticos de los talleres, sobre todo en lo relacionado con las expresiones artísticas. Con esto cabe decir que, si se fortalece su yo interno, es seguro que su yo externo se creará y se sentirá capaz de mucho más. En este sentido, los aportes de la danza a la dimensión social, física, intelectual afectiva y estética de los jóvenes facilitan la adquisición de competencias cognitivas que antaño no se consideraban importantes, o bien no se creía que fuese posible adquirirlas: la danza permite adquirir y desarrollar habilidades y destrezas básicas; desarrollar la coordinación y habilidades perceptivo-motoras; adquirir conocimiento y control sobre el cuerpo; aproximarse a cuestiones históricas, sociales, culturales y artísticas; mejorar el proceso de socialización e interrelación entre los jóvenes; y ofrecer un medio de expresión personal que difiere de los códigos convencionales. Finalmente, en relación con el tipo de danza más idóneo en contextos de las escuelas de formación, debe matizarse que el proceso de exploración del movimiento y el desarrollo de las capacidades creativas y expresivas debe anteponerse a la ejecución perfecta del producto final.

Es importante señalar, por último, que más de dos cuartas partes de los jóvenes participantes en la Escuela dirigen hoy la formación del grupo de infancia misionera de la Parroquia del barrio Nuevo Horizonte (iglesia católica del sector); dos de los jóvenes son voluntarios en el Centro de Desarrollo de la Corporación Minuto de Dios; y uno cuenta que después de sentirse solo, sin metas ni proyectos, y tras haber consumido sustancias psicoactivas, se fortaleció, forjó nuevas amistades y comenzó a formarse como técnico en producción audiovisual en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) como parte de su proyecto de vida.



TESTIMONIOS DE LAS ESCUELAS DE FORMACIÓN PARA LA PAZ

Ficha 1



**Carolina del Mar
Jiménez Chacón**

**Profesora de danza
27 años**

Siempre es un reto y una gran responsabilidad llegar una comunidad y poder llevar tu arte e ideas como forma de apoyo. Por ello, este proyecto en particular fue una experiencia muy significativa e importante para mi crecimiento personal, y confirma el potencial de la danza en estos procesos.

Es evidente, además, la importancia de mirar aquellas poblaciones que necesitan un apoyo, pues siempre encontrarás a personas absolutamente talentosas. En este proyecto en particular, encontramos en la comunidad de Belén a jóvenes con enormes valores espirituales—cada uno de los cuales se encuentra en situaciones distintas— y un potencial que supera en un enorme porcentaje las expectativas, el cual pone de manifiesto cuán fundamentales y necesarios son proyectos como este, que con base en el arte logran llegar a los corazones de la comunidad.

Dentro de este proceso se logró crear una puesta en escena final a partir de conceptos como amor, violencia, comunidad y reconciliación, que permitieron a los participantes expresar emociones, ideas y pensamientos, y darse cuenta de sus capacidades corporales. Proyectos como este demuestran el poder de transformación del arte en los seres humanos, y la capacidad de este como herramienta de resiliencia ante situaciones diversas; siempre abre puertas a espacios en que los jóvenes pueden expresarse, conocerse y partir de ello para construirse positivamente como personas.

Agradezco la oportunidad de haber conocido y trabajado con personas maravillosas del equipo docente, del cual he aprendido sobre la responsabilidad, empeño y actitud positiva con que se desarrolla cada actividad. Admiro la valentía de llevar a cabo este tipo de procesos que no son fáciles de lograr, pero muestran que el esfuerzo, sumado a la dedicación de los directores del proyecto, permiten alcanzar los objetivos trazados. En particular, este proyecto fue una experiencia muy significativa e importante para mi crecimiento personal, y me confirma el potencial de la danza en su desarrollo.

Ficha 2



Héctor Eduardo Galvis Salazar

**Profesor de música
33 años**

¿Cuál es tu percepción de tu experiencia?

Las artes conllevan herramientas que son facilitadores para entablar lazos de comunicación entre los miembros de una comunidad. Así mismo, nos permiten resignificar nuestro contexto. Los lazos que entablamos con la comunidad se afianzaron al compartir experiencias basadas en habilidades artísticas como la danza, la música y la oralidad. Tales habilidades poseen características intrínsecas que permiten hacer una exploración individual, un reconocimiento personal, para reconocer al otro a través de su corporalidad, su palabra y de las relaciones que se construyen mientras se desarrollan las actividades. Mi percepción de la actividad está basada en la solidez de las relaciones.

¿Que se generó entre los facilitadores del proyecto y la comunidad de jóvenes con la que se trabajó?

Puedo decir que la construcción de los espacios para el desarrollo de las expresiones, el fortalecimiento de lazos y el aprendizaje a través del hacer es primordial.

¿Cuáles son los aprendizajes significativos que tienes de cada una de las escuelas de formación en las que participaste?

Como docente, realizar los talleres fue una experiencia de aprendizaje dinámica, en la cual construimos conocimiento en conjunto. Podría puntualizar mi experiencia como formador así:

- Aumento de la “inteligencia corporal”, pues fue el hilo conductor de todas las dinámicas y me permitió descubrir nuevas formas de enseñanza.
- Experiencia constructivista del conocimiento
- Trabajo de logística con los jóvenes

¿Qué cambios surgieron en tu vida al participar del proyecto?

Experimenté un mayor grado de sensibilidad respecto al trabajo con los jóvenes y al hecho de que se puede jugar con nuevas estéticas, enseñarse, aprehenderlas y crear nuevas formas de enseñanza y expresión. El cuerpo es un canal de comunicación permanente.

Mi reflexión en cuanto a la utilización de las herramientas artísticas como estrategia pedagógica desde la perspectiva docente puede describirse como el encuentro de una maravillosa gama de oportunidades y recursos didácticos que sirven para los procesos comunitarios como mediaciones pedagógicas, pues su naturaleza intrínseca conlleva características en las cuales el cerebro trabaja de manera integral.

Las artes desarrollan diferentes partes del cerebro, encargadas de estímulos sonoros, visuales, y motrices. Además, nos permite reconocernos como seres participes de una comunidad.

Ficha 3



**Nelcy Yaneth
Galvis Burgos**

**Participante
23 años**

¿Cuál es tu percepción de la experiencia?

Mi perspectiva de la experiencia es positiva: la llamaría “agradable” porque fue un espacio diferente en el que se dieron a conocer temas que muy probablemente muchos de los jóvenes desconocen. El hecho de que se adelanten proyectos de este tipo es importante porque nos dicen a nosotros, los jóvenes, que despertemos, y eso algo muy valioso. Además, integrar el arte es algo muy importante porque para mí, y con la experiencia que viví en este proyecto, es lo que nos queda para generar cambios.

¿Cuáles son los aprendizajes significativos que tienes de cada una de las escuelas de formación en las que participaste?

Un aprendizaje significativo es el expresarme por medio del baile contemporáneo y, lo más importante, contábamos por medio de esta expresión artística conceptos claves que manejamos en el día a día, tales como conflicto, amor, enojo, solución y paz. Sumado a esto, es otro aprendizaje significativo el hecho de aprender y entender temas sociopolíticos, y mostrarlos a comunidad a través de la danza que creamos; en lugar de expresar nuestro sentir mediante palabras, usamos nuestro cuerpo y el arte para comunicarnos.

¿Qué cambios surgieron en tu vida al participar en el proyecto?

Yo creo que los cambios llevan un proceso largo. Con esta experiencia empecé ese proceso, el cual empieza por conocerme —gracias a la inclusión de la danza contemporánea en este proyecto—, reconocermelo como ciudadana y empoderarme en el ámbito sociopolítico.

Ficha 4



**Lizeth Viviana
Veloza Ramírez**

**Participante
22 años**

Fue una experiencia muy bonita porque aprendimos a trabajar en equipo y entendimos que con poco se hace mucho. En mi vida ocurrieron muchos cambios: soy muy poco expresiva, pero a través del baile pude transmitir lo que sentía —miedo, angustia, amor—.

Ficha 5



**Erik Benjamín
Cáceres Velandia**

**Participante
23 años**

¿Cuáles son los aprendizajes significativos que tienes de cada una de las escuelas de formación en las que participaste?

Muchos son los aprendizajes porque tanto como el arte y los talleres nos vendían la misma idea: la paz. Esto nos sirve mucho en estos momentos de tanto conflicto.

¿Qué cambios surgieron en tu vida al participar en el proyecto?

Muchos; gracias a esto pude tener una perspectiva diferente sobre cómo comportarme en diferentes situaciones de la vida sin afectar de ninguna manera a nadie.

¿Cuál es tu percepción de la experiencia?

Me pareció muy buena, ya que en el sector son pocos los entes públicos o privados que se acercan a desarrollar este tipo de actividades.

Ficha 6



**Cristián Laid
Ascanio Bayona**

**Participante
18 años**

¿Cuál es tu percepción de la experiencia?

La experiencia ha sido un privilegio, ya que con ella he desarrollado en mi vida la facilidad de identificar un problema en la sociedad, lo mismo que la manera cómo puedo ser un mediador para llegar a una solución o a un acuerdo, buscando un bien común. Así mismo, he aprendido que mediante el baile puedo representar un sentimiento.

¿Cuáles son los aprendizajes significativos que tienes de cada una de las escuelas de formación en las que participaste?

Generar resultados ante un problema y poder satisfacer las necesidades del que plantea el mismo.

¿Qué cambios surgieron en tu vida al participar en el proyecto?

Mi manera de pensar respecto a la organización de la sociedad y la participación que podemos y debemos ejercer en ella.

Ficha 7



David Haro

**Participante
19 años**

¿Cuál es tu percepción de la experiencia?

La experiencia ha sido un privilegio, ya que con ella he desarrollado en mi vida la facilidad de identificar un problema en la sociedad, lo mismo que la manera cómo puedo ser un mediador para llegar a una solución o a un acuerdo, buscando un bien común. Así mismo, he aprendido que mediante el baile puedo representar un sentimiento.

¿Cuáles son los aprendizajes significativos que tienes de cada una de las escuelas de formación en las que participaste?

Generar resultados ante un problema y poder satisfacer las necesidades del que plantea el mismo.

¿Qué cambios surgieron en tu vida al participar en el proyecto?

Mi manera de pensar respecto a la organización de la sociedad y la participación que podemos y debemos ejercer en ella.

Ficha 8



**María Milagros
Figueroa Hoyos**

**Participante
18 años**

¿Cuál es tu percepción de la experiencia?

Mi percepción de la experiencia es que fue maravillosa, de mucho conocimiento, arte, diálogo, risas...

¿Cuáles son los aprendizajes significativos que tienes de cada una de las escuelas de formación en las que participaste?

Los aprendizajes más significativos que influyeron a mí como persona correspondieron a trabajar por el bien colectivo siendo una buena líder y mediadora de los conflictos en la sociedad. Así mismo, aprendí que, con todo objeto, del más pequeño al más grande, podemos hacer arte; que todo aquello que se hace con amor vale la pena.

¿Qué cambios surgieron en tu vida al participar del proyecto?

El cambio más profundo que surgió en mí, es ser mejor líder cada día, cambiando este mundo poco a poco. Esto lo haremos cuando entendamos que el mundo no cambia con la opinión, sino con la acción. La experiencia me llevó a preocuparme por la sociedad, a pensar por el otro y a ser equitativa, optimista y perseverante ante Dios y el mundo.

Ficha 9



Martha Vergel

Coordinadora Centro de Desarrollo Minuto de Dios de la Corporación Minuto de Dios

¿Cuál es tu percepción de la experiencia que tuvieron los jóvenes de tu comunidad?

Los jóvenes se ven muy motivados a formarse a nivel profesional; sueñan con un “mañana” diferente.

¿Cuáles crees que son los aprendizajes significativos que los jóvenes tuvieron al participar en las escuelas de formación?

Con el arte expresan mejor sus sentimientos, se integran más, trazan nuevas ideas y se liberan del miedo, la timidez...

¿Qué cambios surgieron en la vida de los jóvenes al participar del proyecto?

En efecto, en varios jóvenes surgieron cambios: son más sociables, se enfrentan a superar retos, adquirieron seguridad y mejoraron su autoestima.

Ficha 10



Marlon Eliécer Pérez González

**Participante
17 años**

¿Cuál es tu percepción de la experiencia?

Fue gratificante porque conocí a personas con las que antes no me relacionaba y aprendí muchas cosas nuevas a través de la danza contemporánea.

¿Cuáles son los aprendizajes significativos que tienes de cada una de las escuelas de formación en las que participaste?

Trabajo en equipo; saber escuchar y respetar a las demás personas; trabajar por una meta clara y precisa al hacer las cosas y desarrollarlas; y asumir una actitud enmarcada en la inclusión social con las personas y lo que nos rodea.

¿Qué cambios surgieron en tu vida al participar del proyecto?

Surgieron muchos cambios: gracias a esto he fortalecido mi personalidad al relacionarme con las demás personas, tener un mejor trato con ellas y saber cómo actuar ante una situación.

Quiero invitar a más jóvenes a formar parte de proyectos como este; espero que se realicen más iniciativas en esta área porque se aprenden cosas diferentes: aprendes a aprovechar el tiempo libre y a conocer tus destrezas, tus fortalezas y debilidades como persona, ya que este proyecto ayuda a reflexionar sobre ti mismo, sobre tus pensamientos y valores. Gracias a la profesora Martha, que estuvo muy pendiente del desarrollo de las actividades, y era evidente que todo tenía un objetivo muy claro.



Apéndice A. Caracterización de las problemáticas a través de metaplan

Pregunta-tópico generador	Categoría hallada	Problemática	Descripción de la problemática	Observaciones
¿Cuáles son las problemáticas que actualmente viven los jóvenes en tu comunidad?	<ul style="list-style-type: none"> Proyecto de vida 	<ul style="list-style-type: none"> Utilización del tiempo libre Sexualidad irresponsable: embarazos no deseados, aborto. Deserción escolar 	<p>Los jóvenes refieren que no hay claridad en las metas y proyectos, a corto, mediano y largo tiempo. No se sienten apoyados por sus familias, no hay motivación desde la sociedad. Hacen falta formación y conocimientos sobre la planeación de un proyecto de vida alcanzable.</p>	<p>El entorno social no permite espacios ni formas de expresión a los jóvenes del sector, ni incentiva la reflexión y la toma de conciencia sociopolítica.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Dimensión psicológica de los jóvenes. 	<ul style="list-style-type: none"> Baja autoestima Depresión Suicidios Refugio en la drogadicción, alcoholismo, prostitución Otros 	<p>Los jóvenes refieren se encuentran en condición de vulnerabilidad ante riesgos sociales. Muchos de ellos (mujeres y hombres) padecen afectaciones emocionales, baja autoestima y depresión, lo que ha llevado a algunos atentar contra su vida. Por no contar con apoyo adecuado y programas de prevención, se refugian en las drogas, el alcoholismo y la drogadicción.</p>	<p>Es necesario incentivar la formación, así como reforzar la autoestima individual y la pertinencia social.</p>

APÉNDICES

Pregunta-tópico generador	Categoría hallada	Problemática	Descripción de la problemática	Observaciones
<p>¿Cuáles son las problemáticas que actualmente viven los jóvenes en tu comunidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Entorno familiar 	<ul style="list-style-type: none"> Situación socioeconómica Violencia intrafamiliar – malos tratos Maltrato psicológico Pérdida de los valores familiares Desatención o abandono familiar 	<p>La familia es el espacio más importante en la etapa de desarrollo de los jóvenes. Al respecto, estos manifestaron que se presenta un alto índice de violencia intrafamiliar, poca comunicación entre padres e hijos y maltrato psicológico. Pérdida de los valores familiares</p> <p>Desatención o abandono familiar</p>	<p>La formación y el ambiente intrafamiliar trascienden el entorno social y determinan la visión de los jóvenes sobre su vida y la sociedad en que viven.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Entorno social 	<ul style="list-style-type: none"> Facilidad para acceder a sustancias psicoactivas: drogadicción, alcoholismo Xenofobia Discriminación Exclusión Matoneo (<i>bullying</i>) Inseguridad 	<p>Identificación de riesgos sociales</p>	<p>Prejuicios y dependencias psicoactivas son los enemigos principales de los actores juveniles en su entorno social.</p>

Pregunta-tópico generador	Categoría hallada	Problemática	Descripción de la problemática	Observaciones
<p>¿Cuáles son las problemáticas que actualmente viven los jóvenes en tu comunidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dimensión educativa 	<ul style="list-style-type: none"> Desmotivación para estudiar Deserción escolar 	<ul style="list-style-type: none"> Desmotivación para estudiar Deserción escolar 	<p>Aunque los jóvenes reconocen el valor de una buena formación, siempre existe la amenaza de dejar sus estudios por incapacidad económica de pagarlos.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Dimensión política 	<ul style="list-style-type: none"> Desconocimiento de derechos y deberes ciudadanos Delincuencia Desacato juvenil de las leyes Desconocimiento o poco reconocimiento de los jóvenes de la dimensión sociopolítica del ser humano. 	<ul style="list-style-type: none"> Desconocimiento de derechos y deberes ciudadanos Delincuencia Desacato juvenil de las leyes Desconocimiento o poco reconocimiento de los jóvenes frente a la dimensión sociopolítica del ser humano. 	<p>Existe un desconocimiento generalizado por parte de los jóvenes del sector en torno a los mecanismos de defensa de los derechos humanos.</p>

Fuente: elaboración propia.

Apéndice B. Modelo de encuesta



HERRAMIENTA DE CARACTERIZACIÓN DIAGNOSTICO PARTICIPATIVO JUVENIL

1. Fecha
Día Mes Año

2. Encuesta N°

I. UBICACIÓN

4. Edad _____ Género F M Otro _____ 5. Lugar y fecha de Nacimiento _____
6. Dirección _____ Barrio: _____
Departamento: _____ Municipio: _____ Comuna: _____ Vereda: _____
N° Telefónico _____ Correo electrónico _____

II. INFORMACIÓN GENERAL

7. Nivel educativo: Primaria Secundaria: Media: Universitaria: 8. Estado civil: _____
9. SISBEN: SI NO Nivel: _____ Régimen de Salud: Subsidiado: Contributivo: No afiliado:
¿Qué E.P.S.? _____ 10. ¿Tiene Libreta Militar? SI NO
11. ¿Ha sido sujeto de un hecho victimizante? SI NO Cual: _____ Año _____
12. ¿Tiene algún tipo de discapacidad? SI NO Movilidad: Sensorial auditiva Sensorial Visual
Sensorial gusto, olfato, tacto: Mental cognitiva: Mental psicosocial: Voz y Habla:

III. MI BARRIO - MI CIUDAD

13. En su barrio hay violencia: SI NO Sexual Género Intrafamiliar Comunitaria
14. ¿Conoce instituciones en las que pueda denunciar abuso o violencia contra usted o su familia? SI NO
¿Cual? _____ 15. Reconoce grupos al margen de la ley en su comunidad: SI NO
16. ¿Pertenece a algún grupo cultural, artístico, deportivo o religioso? SI NO ¿Cual? _____
17. ¿Qué tipo de actividad le gustaría realizar en su tiempo libre? Practicar un deporte: Bailar Aprender otro idioma
Cantar o interpretar algún instrumento Aprender algún oficio (carpintería, bisutería, mecánica, panadería, zapatería, otro)
Aprender un arte plástico (dibujo, pintura, estampado, grafiti) Aprender un arte audiovisual (video y fotografía) Otro: ¿Cual? _____
18. ¿Conoce espacios que promueven la participación sociopolítica de los jóvenes? (consejo estudiantil, personería estudiantil, casas de cultura, grupos juveniles, grupos deportivos, grupos religiosos, otros) SI NO ¿Cual/les? _____

IV. MI FAMILIA

19. ¿Se siente parte de su familia? SI NO 20. ¿En su tiempo libre realiza actividades con su familia? SI NO
¿Qué tipo de actividades? _____
21. ¿Ayuda a sus padres en su trabajo o negocio familiar? SI NO 22. ¿Su familia presenta dificultades económicas? SI NO
23. ¿Cree que se debe retirar del colegio para empezar a trabajar? SI NO 24. ¿Actualmente esta trabajando? SI NO
25. ¿En alguna ocasión se ha retirado del colegio para ayudar a su familia? SI NO

VI. MI PROYECTO DE VIDA

26. ¿Con frecuencia ha deseado vivir como los jóvenes que aparecen en televisión, revistas e internet? SI NO
27. ¿Conoce cuáles son sus derechos? SI NO 28. ¿Sabe quiénes deben proteger sus derechos? SI NO
Si su respuesta es positiva, nombre algunos _____



**HERRAMIENTA DE CARACTERIZACIÓN
DIAGNOSTICO PARTICIPATIVO JUVENIL**

29. ¿Ante un problema tiene a quien acudir en busca de solución? SI NO ¿Quién? _____
30. ¿Cómo soluciona usted los problemas? Usando la fuerza (golpes o gritos) Dialogando: Los ignoro
31. ¿Te tratan los demás como quisieras que te traten? SI NO 32. ¿Si la vida fuera una canción cual sería? _____
33. ¿Quién es la persona más importante de mi vida? _____ 34. Necesitas aprobación a lo que haces? SI NO
35. ¿Si puedes dedicarte a una profesión cual sería? _____ 36. ¿Sabes cuales son tus metas? SI NO
37. ¿En este momento de mi vida me encuentro? Terminando mis estudios de educación superior Buscando qué estudiar
Iniciando mis estudios de educación superior Terminé un ciclo de estudio pero estoy o voy a iniciar otro
Ya terminé mis estudios y no quiero seguir estudiando Trabajando con ganas de estudiar Desempleado y sin estudio
38. Considero que elaborar el proyecto de vida es: Muy importante Medianamente importante No tiene utilidad

VII. MI VIDA EN COMUNIDAD

39. ¿Cuales son los medios y espacios de participación que existen en su comunidad? _____
40. ¿Has participado de forma honesta, responsable y puntual en las actividades de la comunidad a las que se les ha invitado? SI NO
41. ¿Reconozco la importancia y necesidad de saber vivir en comunidad? SI NO
42. ¿Tengo actitudes y comportamientos adecuados a la hora de mi convivencia con los demás? SI NO
43. ¿Conoce si su comunidad esta organizada, tiene junta de accion comunal o tienen líderes en el barrio? SI NO
44. ¿Su comunidad cuenta con un Plan estratégico de desarrollo comunitario? SI NO
45. ¿Reconoce en el plan estrategico de desarrollo (de haber uno) las problemáticas de su comunidad? SI NO
46. ¿Conoces las problemáticas de tu comunidad? SI NO

Enumera _____

47. Conoce las acciones desarrolladas recientemente en su comunidad para la disminución o mejora de las problemáticas existentes? SI NO

Describe al menos una de ellas (en caso de conocer una) _____

48. Teniendo en cuenta la realidad de su comunidad y sus potencialidades como joven, identifique un problema y proponga una actividad que pueda promover la mejora de esta problemática. _____

Apéndice C. Guías metodológicas de la Escuela de Formación para la Paz

Cuadro 5. Sesión 1	
Eje temático	Conceptos de conflicto, violencia y corresponsabilidad
Número de sesiones	2
Duración	5 horas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la manera como se percibe el conflicto. • Reconocer el conflicto desde una perspectiva no violenta como una oportunidad para el cambio. • Identificar hechos históricos que han originado el conflicto social y armado en Colombia.
Definición, conceptualización y teorías	
Conflicto	<p>“Situación que se caracteriza porque hay una incompatibilidad real o percibida entre los intereses de una o varias personas (Decreto 1965 de 2013, artículo 39). Esta incompatibilidad puede manifestarse mediante conversaciones, diálogos, discusiones, altercados, enfrentamientos o incluso riñas. Aunque los conflictos pueden escalar hasta generar situaciones de acoso escolar, es importante diferenciarlos, pues las situaciones de acoso escolar se caracterizan por la presencia de agresiones, que se dan de manera recurrente por parte de quienes tienen más poder sobre quienes tienen menos. Teniendo en cuenta que los conflictos son situaciones comunes y propias de una sociedad plural y democrática en la que todas las personas pueden pensar, creer y sentir diferente, lo importante no es eliminarlos o mitigarlos, sino manifestarlos de una forma constructiva, sin agresión. Existen tres formas para manejarlos: Constructivamente: por medio del diálogo, la negociación o mecanismos alternativos como la mediación. Pasivamente: cediendo ante las exigencias de la otra parte o evadiéndose mutuamente. Inadecuadamente: usando la fuerza o la agresión para imponer los intereses” (MEN, s.f., p. 50).</p> <p>“El conflicto es una forma de conducta competitiva entre personas o grupos. Ocurre cuando dos o más personas compiten sobre objetivos o recursos limitados percibidos como incompatibles o realmente incompatibles” (Kenneth Boulding).</p> <p>“Situación social en la cual un mínimo de dos partes pugna al mismo tiempo para obtener el mismo conjunto de recursos escasos” (Peter Wallensteen).</p> <p>“Lucha expresada entre, al menos, dos personas o grupos interdependientes, que perciben objetivos incompatibles, recompensas escasas, e interferencias del otro en realizar sus metas” (Joice Hocker y William Wilmot).</p>

Corresponsabilidad	<p>“Es la responsabilidad que comparten dos o más personas frente a las condiciones en las cuales se desarrolla una situación en particular. Implica el reconocimiento de obligaciones compartidas por diferentes personas frente a la convivencia, la promoción y protección de los derechos propios y ajenos, tanto en el mantenimiento de las condiciones deseadas en pro del bienestar, como en la generación de condiciones adversas y los efectos que esto genera en la calidad de vida de las personas” (MEN, s.f., p. 50).</p>
Función social de la música	<p>Según Silva (2017), la música es una creación humana; por eso adquiere significado social. Durante la existencia del ser humano y en su evolución se definió su significado, hasta llegar a formar parte esencial de la forma de vida social de la humanidad. “La música ha alcanzado un nivel de masificación y propagación mayor que cualquier expresión cultural (...) la música y los géneros que la componen adquieren mayor o menor importancia de acuerdo al contexto social que predomine, que además está predeterminado por factores económicos, culturales, políticos y hasta religiosos” (Silva, 2017). Por lo tanto, su concepción y la importancia que esta pueda tener en la vida del hombre dependen de los valores de la sociedad.</p> <p>Entre las funciones sociales de la música se encuentran la simbólica —como ocurre en prácticas nacionalistas y religiosas—, la informativa, al ser utilizada “como medio propagandístico y transmisor de ideas” (Silva, 2017); y la narrativa, por cuanto con ella se exponen hechos y anécdotas de la realidad. Igualmente, grupos civiles y políticos defensores de ciertos ideales han hecho uso de la música para expresar diferencias ideológicas ante cualquier orden social o político (Silva, 2017). En cuanto al aspecto religioso, ha sido empleada por élites religiosas para efectos de proselitismo y diferenciarse socialmente del pueblo laico.</p> <p>“La música también se constituye en una función formativa al ser acatada como una disciplina (...) convirtiéndose en un elemento constitutivo del proceso de socialización secundaria” (Silva, 2017). Individuos socializados en un mundo de significados musicales toman en cuenta las acciones de los demás con respecto a la acción propia, al articularse en un grupo musical u orquesta. En aquellos individuos adeptos al mundo musical, la música determina su acción y las relaciones sociales entre ellos.</p>

Metodología y actividades

Momento 1: escuela de formación sociopolítica

El grupo se organizará en un círculo para jugar 1...1. El facilitador será presidente; la persona a su derecha, la secretaria; y los siguientes se enumerarán. Este ejercicio combina expresiones corporales y un estribillo. Iniciará el presidente (facilitador).

Ambientación: 10 minutos.

Estribillo

Presi, presi (dos palmadas en los pies)

5-5 (palmadas en las manos)

5-5 (palmadas en los pies)

8-8 (palmadas en las manos)

El estribillo se repetirá de forma sucesiva por rondas, cada vez más rápido, y el jugador que no conteste pasará a la cola y se correrán. Si el grupo es muy grande, se pueden formar dos subgrupos y hacer el juego de rol en dos grupos paralelos. "Tened en cuenta que si el grupo no tiene costumbre de participar en juegos de rol o ejercicios de teatro y es la primera vez que lo hacéis puede costar que se pongan en el papel. Para prevenirlo, podéis ambientar la situación con accesorios de ropa, o hacer algún juego previo para ambientarlos en la dinámica" (Escola de Cultura de Pau, s. f.).

1.1. Sensibilización

No hay actitudes generalmente buenas o generalmente malas para todas las situaciones y personas: depende del contexto y de la importancia que tienen para cada persona los propios objetivos la relación con las otras en conflicto. En el caso en que mi objetivo no sea demasiado importante para mí, la sumisión puede ser la actitud más adecuada. Aun así, cuanto más importantes sean mis objetivos y la relación, más importante será aprender a cooperar (Cascón, 2001).

Los conceptos de paz, violencia y conflicto son complejos y multidimensionales. Si se quiere transformar la cultura de la violencia en cultura de paz, será importante continuar educando en estos conceptos.

Fuente: Escola de Cultura de Pau (Universidad Autónoma de Barcelona)

Título de la actividad: vacaciones conflictivas.

Tiempo: 50 minutos.

1.2. Estrategia de aprendizaje basada en problemas con juegos de roles

Fuente: Escola de Cultura de Pau. Introducción de conceptos: paz, violencia conflicto.

Intención educativa: "identificar las diferentes actitudes que podemos adoptar en caso de conflicto; valorar cuál es nuestra actitud más habitual ante un conflicto; analizar el interés de adoptar una actitud u otra ante un conflicto, según el problema planteado y las personas implicadas" (Escola de Cultura de Pau, s. f.).

1.2. Estrategia de aprendizaje basada en problemas con juegos de roles

Intención educativa: “identificar las diferentes actitudes que podemos adoptar en caso de conflicto; valorar cuál es nuestra actitud más habitual ante un conflicto; analizar el interés de adoptar una actitud u otra ante un conflicto, según el problema planteado y las personas implicadas” (Escola de Cultura de Pau, s. f.).

Desarrollo: “se escogen cinco personas voluntarias para actuar en el juego de rol; el resto serán observadoras. Se lee la contextualización para todo grupo. Los actores y las actrices preparan individualmente sus roles respectivos, se instalan en medio del círculo de las observadoras, y empiezan la discusión. Si se cree necesario, se pueden dar pautas de observación a los observadores (sin que los actores y las actrices las sepan). El juego acaba cuando el animador lo considere oportuno” (Escola de Cultura de Pau, s. f.).

Texto: “vacaciones... son las vacaciones de Semana santa y los Borges se marchan todos juntos: Antonia, Ramón, Gloria, Toña y Perico. (madre, padre, tía, hija e hijo). Toda la familia en el coche. Ramón, que quería hacer un viaje sorpresa, ha pedido a todo el mundo que coja calzado deportivo y ropa de verano, pero también un par de jerséis gordos, de acuerdo con las predicciones meteorológicas. En el momento de subir al coche, Gloria lleva una pamea gigante, chancletas y gafas de sol; Toña y Perico van vestidos de calle; Antonia lleva un vestido y una chaqueta de abrigo; y Ramón unos pantalones cortos, botas de montaña y un jersey de cuello alto. Todo el mundo se saluda, se mira un poco sorprendido y divertido, y sube al coche. ‘¡Adelante!’, anima Ramón, pero los comentarios para adivinar los planes secretos no se hacen esperar: ‘Dónde vamos?’, pregunta Toña. (Comienza el juego de rol)” (Escola de Cultura de Pau, s. f.).

Roles

“Antonia: a ti te gusta el mar, te gusta la montaña y sobre todo te gusta ir de un sitio al otro y conocer el país. Por eso, aún que preferirías hacer alguna ruta cultural, crees que lo más importante es convivir unos días juntos con la familia y aprovechar de la compañía de cada uno de sus miembros. En resumen, te adaptarás a ir allá donde veas que los demás se sentirán más cómodos.

Ramón: has preparado las vacaciones con mucho esmero e ilusión, y te parecía que el valle que habías elegido era idílico y podía satisfacer los a todos, pero por nada del mundo querías que alguien no estuviera a gusto; por eso, si notas que los demás no aprueban el sitio, lo hablareis y discutiréis hasta encontrar uno donde todos se sientan bien. De todos modos, tú argumentarás tan bien como puedas que el sitio que tú propones es el mejor para todos.

Gloria: estás muy disgustada porque tú querías ir a la playa, te gusta tomar el sol, bañarte y salir de noche a algún lugar donde haya mucho ambiente. No llevas otra ropa que la necesaria para estar cómoda en un lugar de playa. No aceptarás opciones de los demás que no sean a favor de ir a la playa.

Momento 1: escuela de formación sociopolítica

1.2. Estrategia de aprendizaje basada en problemas con juegos de roles

Toña: te preocupa tu alergia al polen, pero tienes muchas ganas de estar unos días al aire libre, pasarla bien con tu familia y te preocupa que alguien no se lo pase bien porque crees que todos tenéis que aprovechar, tanto de las vacaciones como de estar juntos. Piensas que lo primero que hará falta es asegurarte de que en el valle el tipo de polen no te afecta, y si te afecta (que parece que sí), buscar un sitio alternativo donde todo el mundo pueda estar a gusto.

Perico: te da igual como acabe la cosa, no piensas discutir con nadie por este motivo. A ti te gusta leer y tomar el sol y esto se puede hacer en cualquier sitio. No dirás nada a menos que te pregunten directamente” (Escuela de Cultura de Pau, s. f.).

Evaluación: “primero, los actores explican cómo se han sentido durante el juego. A continuación, los observadores cuentan lo que han notado intentando ser lo más objetivos posible. El paso siguiente es abrir el debate y orientarlo para trabajar los objetivos de la actividad. ¿Qué conflicto hay? ¿Cómo ha evolucionado? ¿Empeora la situación y nadie sale contento? ¿Se llega a un acuerdo? ¿Qué lo propicia? ¿Qué lo dificulta? En caso de que haya acuerdo, ¿la decisión tomada tiene en cuenta los intereses de todos? ¿Hay alguien quien gana y quién pierde? ¿En ese caso quién? ¿Cuál es la actitud que toma cada personaje? La evaluación también debe permitir hacer una analogía entre la historia del texto y la experiencia de cada uno. ¿les es familiar esta situación? ¿Reconocéis diferentes actitudes de los personajes en vuestro entorno más cercano? ¿Qué actitud tomáis vosotros ante un conflicto? ¿La tomáis de forma consciente o inconsciente?” (Escuela de Cultura de Pau, s. f.).

1.3. Revisión de presaberes y conceptualización teórica

1.3.1. Exploración de imaginarios

Tiempo: 10 minutos.

Recursos: abanicos de papel, lapiceros.

Desarrollo:

Con una hoja blanca, los participantes elaborarán un abanico y en él consignarán la pregunta: “¿qué es un conflicto?” Luego, se rotará el abanico entre los asistentes y cada uno responderá la pregunta. Posteriormente, un voluntario leerá las respuestas consignadas por todos en el abanico.

1.3.2. Conceptualización

Tiempo: 50 minutos.

Recursos: fotocopias, cinta de enmascarar, tiza, naranjas.

Desarrollo: los participantes se organizarán en dos subgrupos y recibirán fotocopias del documento teórico sobre el tema para ser leídas y analizadas por cada uno. Luego, realizarán el ejercicio de la escalera.

Luego, realizarán el ejercicio de la escalera. Se sugiere armar el juego con la cinta de enmascarar en el suelo y enumerar las casillas con la tiza. Los jóvenes lanzarán los dados, ubicarán a un compañero en el lugar donde caigan y responderán la pregunta que se encuentre allí. Las pruebas o preguntas las deben realizar los dos subgrupos. Al finalizar, el subgrupo ganador recibirá un obsequio.

Reflexión y análisis: deberá prepararse una ronda de preguntas y respuestas con el grupo sobre el conflicto, en aras de despejar las dudas que al respecto puedan tener los jóvenes.

1.3.3. Ejercicio de aplicación vivencial

Se realizará el juego “reconozca su naranja”. Este permite que los participantes reconozcan que, en virtud de su particular visión del mundo, cada ser humano es diferente y por ello actúa y piensa de otra manera —razón que suele dar origen a conflictos—.

En un círculo se pasará una naranja a cada participante. Cada uno observará la naranja por 5 minutos. Luego, se recogerán las naranjas y se ubicarán en el centro del círculo. Cada participante identificará su naranja dentro del círculo y la tomará. También se pueden utilizar limones, hojas secas, semillas u otra fruta.

Reflexión y análisis: tomará 10 minutos, y para realizarla se utilizarán tarjetas y marcadores.

Las tarjetas, previamente dispuestas en el suelo, contendrán las siguientes preguntas que cada participante deberá responder:

- ¿Qué sucedió en el juego?
- ¿Cómo se sintieron en el juego?
- ¿Cómo encontró su naranja?
- ¿Qué aprendieron del juego?
- ¿Qué relación tiene el juego con el tema?

Al finalizar, el moderador deberá puntualizar que el conflicto es una situación inherente al ser humano, por lo cual nos veremos enfrentados constantemente a esta situación al interactuar con otros que tienen visiones y pensamientos diferentes, pero podemos aprender de estas situaciones si las abordamos de manera pacífica y constructiva, sin generar disputas.

Momento 2: escuela de formación artística

2.1 Conceptualización práctica o materialización de conceptos a través del arte

Objetivo: hacer una exploración participativa que evidencie el uso del cuerpo y de herramientas teatrales como medio de expresión, logrando un reconocimiento como persona y como parte de una comunidad.

**2.1
Conceptualización
práctica o
materialización de
conceptos a través
del arte**

Se trabaja el cuerpo como el instrumento musical primario y su reconocimiento como ente sonoro. Después se realizará un trabajo de sensibilización con el elemento musical y conceptual del *timbre*, entendido como las diferentes sonoridades que brindan la multiplicidad de elementos en el entorno. Para ello se mostrarán trabajos musicales realizados con elementos no convencionales, aunque presentes en la cotidianidad.

Esta sesión se enfoca en el manejo, reflexión y puesta en escena de los elementos propios del teatro, tales como expresión corporal, improvisación y juego. Se realizan juegos teatrales cuya finalidad es abordar las temáticas de expresión facial y corporal; respeto y conciencia por el trabajo en comunidad; manejo de la respiración como catalizador de energía; el teatro foro, que evidencia problemáticas reales y brinda una solución concertada; la improvisación gestual; y la rítmica corporal.

**2.2. Profundización
de la temática
abordada, reflexión
crítica y aprendizajes**

Objetivo: fabricar instrumentos musicales utilizando material reciclable producto de una sensibilización con el sonido y el ritmo. Se fabricarán instrumentos musicales con materiales reciclados, bajo la dirección del profesor de música. Finalizada la primera parte de esta intervención, se construyeron algunos instrumentos musicales, principalmente de la familia de percusión, haciendo uso de las exploraciones sonoras hechas previamente.

Construcción de tambores con material reciclable: los tambores son instrumentos membranófonos cuya resonancia está dada en su forma. Por tanto, cualquier material hueco al que se le pueda adaptar una membrana puede ser de utilidad.



2.2. Profundización de la temática abordada, reflexión crítica y aprendizajes

Cantidad de tambores: 15.

Recursos

- Tubos de PVC de longitudes y grosores variables, y diámetros superiores a 15 cm, en aras de conseguir timbres distintos).
- Tarros de pintura reciclados para usarse como resonadores
- 4 pliegos de plástico o bolsas de basura
- 10 radiografías
- Paquetes de bombas de 30"
- 20 botellas de plástico de gaseosa recicladas
- 5 rollos de cinta adhesiva de papel
- 10 barras de silicona y pistola aplicadora
- Latas
- Cordones
- Tocadores (palos de escoba, tubos, baquetas recicladas)



(Fotos: ejemplos de tambores contruidos con material reciclable)

Tiempo: 20 minutos.

Recursos: papel periódico, vinilos, pinceles y marcadores.

2.3. Evaluación de aprendizajes

Los dos subgrupos organizados en las dinámicas recibirán un pliego de papel periódico, vinilos y pinceles. Con esos elementos realizarán un dibujo a través del cual respondan las siguientes preguntas:

- ¿Qué piensan del conflicto?
- ¿Qué es el conflicto?
- ¿En qué situaciones se presenta un conflicto?

Los participantes deberán dar ejemplos de conflictos y el facilitador los motivará para narrar sus experiencias y adquirir compromisos personales.

Cuadro 6. Sesión 2	
Eje temático	Concepto de conflicto, violencia y corresponsabilidad
Número de sesiones	2
Duración	5 horas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la manera como se percibe el conflicto. • Reconocer el conflicto desde una perspectiva no violenta como una oportunidad para el cambio. • Identificar hechos históricos que han originado el conflicto social y armado en Colombia.
Definición, conceptualización y teorías	
Conflicto	<p>“Situación que se caracteriza porque hay una incompatibilidad real o percibida entre los intereses de una o varias personas (Decreto 1965 de 2013, artículo 39). Esta incompatibilidad puede manifestarse mediante conversaciones, diálogos, discusiones, altercados, enfrentamientos o incluso riñas. Aunque los conflictos pueden escalar hasta generar situaciones de acoso escolar, es importante diferenciarlos, pues las situaciones de acoso escolar se caracterizan por la presencia de agresiones, que se dan de manera recurrente por parte de quienes tienen más poder sobre quienes tienen menos. Teniendo en cuenta que los conflictos son situaciones comunes y propias de una sociedad plural y democrática en la que todas las personas pueden pensar, creer y sentir diferente, lo importante no es eliminarlos o mitigarlos, sino manifestarlos de una forma constructiva, sin agresión. Existen tres formas para manejarlos: Constructivamente: por medio del diálogo, la negociación o mecanismos alternativos como la mediación. Pasivamente: cediendo ante las exigencias de la otra parte o evadiéndose mutuamente. Inadecuadamente: usando la fuerza o la agresión para imponer los intereses” (MEN, 2015, p. 50).</p> <p>“El conflicto es una forma de conducta competitiva entre personas o grupos. Ocurre cuando dos o más personas compiten sobre objetivos o recursos limitados percibidos como incompatibles o realmente incompatibles” (Kenneth Boulding).</p> <p>“Situación social en la cual un mínimo de dos partes pugna al mismo tiempo para obtener el mismo conjunto de recursos escasos” (Peter Wallensteen).</p> <p>“Lucha expresada entre, al menos, dos personas o grupos interdependientes, que perciben objetivos incompatibles, recompensas escasas, e interferencias del otro en realizar sus metas” (Joice Hocker y William Wilmot).</p>

Corresponsabilidad	<p>“Es la responsabilidad que comparten dos o más personas frente a las condiciones en las cuales se desarrolla una situación en particular. Implica el reconocimiento de obligaciones compartidas por diferentes personas frente a la convivencia, la promoción y protección de los derechos propios y ajenos, tanto en el mantenimiento de las condiciones deseadas en pro del bienestar, como en la generación de condiciones adversas y los efectos que esto genera en la calidad de vida de las personas” (MEN, 2015, p. 50).</p>
Función social de la música	<p>Según Silva (2017), la música es una creación humana; por eso adquiere significado social. Durante la existencia del ser humano y en su evolución se definió su significado, hasta llegar a formar parte esencial de la forma de vida social de la humanidad. “La música ha alcanzado un nivel de masificación y propagación mayor que cualquier expresión cultural (...) la música y los géneros que la componen adquieren mayor o menor importancia de acuerdo al contexto social que predomine, que además está predeterminado por factores económicos, culturales, políticos y hasta religiosos” (Silva, 2017). Por lo tanto, su concepción y la importancia que esta pueda tener en la vida del hombre dependen de los valores de la sociedad.</p> <p>Entre las funciones sociales de la música se encuentran la simbólica —como ocurre en prácticas nacionalistas y religiosas—; la informativa, al ser utilizada “como medio propagandístico y transmisor de ideas” (Silva, 2017); y la narrativa, por cuanto con ella se exponen hechos y anécdotas de la realidad. Igualmente, grupos civiles y políticos defensores de ciertos ideales han hecho uso de la música para expresar diferencias ideológicas ante cualquier orden social o político (Silva, 2017). En cuanto al aspecto religioso, ha sido empleada por élites religiosas para efectos de proselitismo y diferenciarse socialmente del pueblo laico.</p> <p>“La música también se constituye en una función formativa al ser acatada como una disciplina (...) convirtiéndose en un elemento constitutivo del proceso de socialización secundaria” (Silva, 2017). Individuos socializados en un mundo de significados musicales toman en cuenta las acciones de los demás con respecto a la acción propia, al articularse en un grupo musical u orquesta. En aquellos individuos adeptos al mundo musical, la música determina su acción y las relaciones sociales entre ellos.</p>
Metodología y actividades	
Momento 1: escuela de formación sociopolítica	
1.1. Sensibilización	<p>El grupo se ubicará en una mesa redonda para realizar el juego “vamos de paseo”. El facilitador dirá “el grupo se va de paseo, y para ir, cada uno debe llevar un objeto”. El inicia el juego diciendo “yo llevaré una carpa”. La clave consiste en que el próximo debe llevar algo que empiece con la última vocal del objeto mencionado por el facilitador, y así sucesivamente. Quien no lo haga, no podrá ir. Se pueden jugar varias rondas, hasta que la mayoría logre identificar la clave. El facilitador dirá “¿quién puede ir al paseo?”</p>

Inicio de actividad (10 minutos)

El moderador comentará que en la sesión se hablará del conflicto. Solicitará a los participantes que recuerden lo aprendido en la sesión anterior, y utilizando una pelota de caucho que lanzará a algún participante, preguntará “Recuerdan ¿qué es un conflicto?” y “¿En qué nos ayuda un conflicto?”

Conceptualización (30 minutos)

Recursos: computador y videoprojector.

En plenaria, y retomando las respuestas, el facilitador hará una presentación del conflicto como una oportunidad para el cambio.

Reflexión y análisis (30 minutos)

Se hará una ronda de preguntas y respuestas para despejar las dudas que queden acerca de la presentación. El facilitador preguntará “¿qué aprendieron de la prestación?” “¿Es aplicable este tema a la vida diaria?”

Ejercicio aplicativo vivencial

1.1. Sensibilización

1. Se realizará el ejercicio llamado competencia de los supermercados. En el centro del lugar donde se realice la actividad, se ubicará un cuadrado elaborado con cinta de enmascarar que represente un almacén de supermercado. Para iniciar el juego se ubicarán todas las pelotas en el cuadrado del centro.
2. Se conformarán cuatro grupos que se distribuirán con una distancia idéntica de (10 a 15 metros) alrededor del almacén.
3. Los grupos se ubicarán dentro del cuadrado elaborado con cinta de enmascarar.
4. Cada grupo representará un supermercado que es especializado en una clase de frutas: naranjas (pelotas color naranja), manzanas (pelotas color verde), moras (pelotas color rojo) o plátanos (pelotas color amarillo). Se contará con 7 frutas de la misma clase (ejemplo 7 naranjas o 7 manzanas).
5. El objetivo del juego es llenar sus supermercados primero con las 7 frutas de sus tipos. Para la compra existen las siguientes reglas:
 - Irá un solo trabajador del supermercado a comprar.
 - Un jugador transportará siempre una fruta.
 - Es posible transportar sus frutas o la de otras clases de frutas.
 - Es posible comprar frutas en el almacén, pero también en otros supermercados.
 - Todas las frutas sacadas del almacén o de los otros supermercados tienen que llevarlas directamente al supermercado correspondiente del jugador.

Comentario:

Para la realización del juego se contará con otro facilitador que sea observador y tome nota de todas las situaciones y posiciones de los jugadores y lo socializará en plenaria. El juego es muy dinámico, los grupos descubrirán que no solo funciona la rapidez sino también la táctica y atención.

<p>1.1. Sensibilización</p>	<p>Reflexión y análisis (20 minutos) Terminado el ejercicio, el facilitador formulará las siguientes preguntas a los jóvenes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué paso en el juego? • ¿Cómo se sintieron en el desarrollo de la actividad? • ¿Qué estrategias se vieron? <p>Luego, el observador comentará las situaciones vistas en el desarrollo del juego y continuarán con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué relación tiene el juego con el tema? • ¿Qué aprendieron del juego? <p>El coordinador cerrará la actividad comentando que el conflicto no lo tenemos que ver como una situación tensa que genera problemas, sino como una oportunidad de cambio, de respeto de la diferencia, de crecimiento y de aprendizaje constante si lo manejamos de manera constructiva.</p>
<p>1.2. Revisión de presaberes y conceptualización teórica</p>	<p>El moderador preguntará al grupo: “¿qué hechos históricos conocen del conflicto colombiano?” Se podrá recapitular con los participantes lo dicho por ellos. Se asignará un espacio de 15 minutos para esta fase.</p> <p>1.2.1. Conceptualización (30 minutos) Se conformarán tres grupos y el facilitador entregará fotocopias sobre la historia del conflicto en Colombia, o sobre casos de conflicto en el país. Luego, los grupos analizarán el material en una discusión. Después, y durante 20 minutos, prepararán una pequeña obra de teatro. Al finalizar, cada grupo explicará el tema asignado.</p> <p>Reflexión y análisis (10 minutos) Los jóvenes harán preguntas y despejarán las dudas de cada una de las presentaciones. Al terminar la ronda se realizará un recuento general de las presentaciones.</p> <p>1.2.2. Ejercicio de aplicación vivencial (30 minutos) Recursos: hojas, lapiceros Desarrollo: El grupo se organizará en un círculo y entre todos construirán un cuento acerca de la historia del conflicto en Colombia. Se contará con 10 minutos antes de iniciar para que los participantes reflexionen acerca de lo que conoce del tema. De forma escrita el facilitador puede comenzar el cuento. Ejemplo: Había una vez un país en Suramérica llamado Colombia. Luego otro compañero(a) continuará el cuento. Todos deberán tener la oportunidad de contribuir.</p> <p>Reflexión y análisis Los subgrupos responderán las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué pasó en el ejercicio? • ¿Qué sensaciones les produjo el ejercicio? • ¿Qué aprendieron?

Momento 2: escuela de formación artística	
1.2. Revisión de presaberes y conceptualización teórica	<p>El facilitador comentará lo siguiente al grupo: “para construir un futuro diferente en nuestro país, basado en la paz, no debemos desconocer nuestra historia —esto es, nuestro pasado y presente—, ya que esta nos deja enseñanzas negativas que no debemos repetir. Ahora bien, también es cierto que ha habido aprendizajes positivos como los procesos de empoderamiento y organización ciudadana en la última década, la unión de la población para rechazar el conflicto en las zonas afectadas por él y los procesos de resistencia civil, entre otros”.</p>
2.1. Conceptualización práctica o materialización de conceptos a través del arte	<p>Objetivo: hacer una exploración participativa que evidencie el uso del cuerpo y de herramientas teatrales como medio de expresión, logrando un reconocimiento como persona y como parte de una comunidad (las actividades siguen el mismo formato de la primera sesión).</p> <p>Se trabaja el cuerpo como el instrumento musical primario y su reconocimiento como ente sonoro. Después se realizará un trabajo de sensibilización con el elemento musical y conceptual del <i>timbre</i>, entendido como las diferentes sonoridades que brindan la multiplicidad de elementos en el entorno. Para ello se mostrarán trabajos musicales realizados con elementos no convencionales, aunque presentes en la cotidianidad.</p> <p>Esta sesión se enfoca en el manejo, reflexión y puesta en escena de los elementos propios del teatro, tales como expresión corporal, improvisación y juego. Se realizan juegos teatrales cuya finalidad es abordar las temáticas de expresión facial y corporal; respeto y consciencia por el trabajo en comunidad; manejo de la respiración como catalizador de energía; el teatro foro, que evidencia problemáticas reales y brinda una solución concertada; la improvisación gestual; y la rítmica corporal.</p>
2.2. Profundización de la temática abordada, reflexión crítica y aprendizajes	<p>Objetivo: fabricar instrumentos musicales con material reciclable, como productos de una sensibilización con el sonido y el ritmo.</p> <p>En esta fase se termina la fabricación de los instrumentos elaborados por los jóvenes y se dedica la mayor parte de este espacio a fortalecer su uso correcto, así como a la producción de piezas musicales.</p>
2.3. Evaluación de aprendizajes	<p>Esta fase se desarrollará mediante un juego. Recursos: fotocopias.</p>

Cuadro 7. Sesión 3	
Eje temático	Herramientas de resolución de conflictos. La mediación.
Número de sesiones	2
Duración	5 horas.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la mediación como herramienta del tratamiento asertivo de los conflictos. • Reforzar el valor de la no violencia como una actitud personal frente a la solución de los conflictos.
Definición, conceptualización y teorías	
Bailoterapia	Pedro Moreno, creador de la bailoterapia en el mundo, dice que “la diferencia entre baile y Bailoterapia es que en el baile vienes a tonificar, a pensar, a aprender pasos nuevos y difíciles para darle agilidad al cuerpo, mientras que la Bailoterapia te ayuda a hacer eso, pero es más diversión, risa, no es tan formal”.
Reconciliación	“Restablecimiento de una relación que estaba rota o afectada por un conflicto manejado inadecuadamente o por otra situación. La reconciliación puede ser: 1) explícita, cuando por ejemplo se ofrecen disculpas; 2) implícita, cuando se retoma la relación sin hablar de lo ocurrido, o 3) facilitada por otra persona que ayuda a recuperar la relación” (MEN, 2015, p. 54).
Metodología y actividades	
Momento 1: escuela de formación sociopolítica	
	Ambientación (10 minutos) El grupo se organizará en un círculo para jugar “Marineros”.
1.1. Sensibilización	<p>Estribillo <i>Moderador:</i> ¡Marineros! <i>Público:</i> ¡a la orden, mi capitán! (los participantes deben hacer la expresión comúnmente utilizada en la milicia cuando se pronuncia esta frase). <i>Moderador:</i> el barco se está hundiendo. <i>Público:</i> Ay sí, mire cómo tiemblo (realizar la expresión utilizada por la chilindrina para llorar). <i>Moderador:</i> y para que no se hunda deben hacer... (se les indican diferentes acciones, hasta conformar tres subgrupos).</p>
1.2. Estrategia de aprendizaje basado en problemas con juegos de roles	Se conformarán 3 grupos, cuyos integrantes se enumerarán de 1 a 3. Luego, se explica la actividad: mediante un juego de roles, corresponderá a cada grupo representar un conflicto vivenciado en uno de los siguientes espacios propuestos: estadio, fiesta o colegio. La actividad tendrá una duración de 25 minutos.
1.3. Dramatizado de caso	Por espacio de 15 minutos, cada grupo realizará un dramatizado del caso asignado, de tal manera que se recree la escena — contexto, actitudes, lenguaje verbal y no verbal, y decisiones—.

1.4. Análisis del caso y acciones para la mediación del conflicto

Después del dramatizado, cada grupo de trabajo analizará un caso distinto al propio. Se deberán identificar las acciones a realizar que permitirán mediar en el conflicto; así entonces, los jóvenes darán un orden secuencial ascendente (de 1 en adelante) a las acciones que deberían seguir para terciar en la situación, teniendo en cuenta contexto, características, rol, actitudes y decisiones de los personajes del caso, con base en las siguientes premisas:

- ¿Qué paso?
- ¿Por qué pasó?
- ¿Cuáles serían las acciones a realizar para resolver el conflicto?

Tiempo: 15 minutos

Recursos: definiciones e impresos.

Desarrollo: se entregará a cada joven una definición o concepto clave a trabajar: debe identificar tres o cuatro palabras clave de acuerdo con la definición que le haya correspondido, y con sus propias palabras explicarán la definición del concepto a sus compañeros. Expresará si el concepto es nuevo, ya lo conocía o no tenía claridad de la definición y un ejemplo.

1.5.1. Actividades para la devolución creativa

Tiempo: 20 minutos.

Recursos: tarjetones, cinta, tablero, marcadores, cuadernos y lapiceros.

Dinámica: Yincana – guía para la resolución de los conflictos.

1.5. Revisión de presaberes y conceptualización teórica

Esta actividad se desarrolla con doce tarjetones de diferentes colores, los cuales contienen frases alusivas a la temática. Las tarjetas estarán escondidas en diferentes sitios y para encontrarlos se darán indicaciones a los participantes, quienes a su turno se desplazarán para buscarlas. Estas son las indicaciones:

- Entrada y salida (detrás de la puerta)
 - Deposita los desechos (caneca)
 - Asiento de estudiantes (debajo del asiento)
 - Ubica los materiales de la clase (debajo de la mesa)
 - Se recuestan las personas (espaldar del pupitre)
 - Refrescante y agradable (pote del fresco)
 - Acomoda el cuadernillo para tomar apuntes (brazo del pupitre)
 - Se observa otro panorama (ventana)
 - Trae sus implementos (bolso)
 - Expone la lección (tablero)
 - Produce energía (toma corriente)
 - Terminal del salón (esquina)
-

Después de que los participantes hayan encontrado y pegado las doce tarjetas en el tablero, se les indicará que esa es una ruta para la resolución de los conflictos; una suerte de mapa; una guía, así:

1. Reconocerlo e identificarlo.
2. Ver las personas implicadas.
3. Causas del conflicto.
4. Lugares en los que ocurre.
5. Presencia o no de mediadores.
6. Encuentros entre los implicados.
7. Negociación entre las partes.
8. Análisis de posibles soluciones.
9. Puesta en marcha de las soluciones.
10. Proponer una conciliación.
11. Seguimiento del proceso.
12. Reafirmación de las soluciones.

1.5. Revisión de presaberes y conceptualización teórica

Como cada conflicto no es el mismo, se debe preparar una bitácora en la cual se hable de las acciones o pasos tomados en cuenta al cumplir cada una de las etapas de la resolución del conflicto. Al llevar este registro se tendrá un precedente en cualquier situación similar que se presente a futuro. Esto ayudara a que las decisiones se tomen con mayor fluidez y, por ende, se pueda encontrar una solución. Al respecto, es importante considerar los diferentes escenarios que puede suscitar lo anterior y, en la misma medida, tener un plan de contingencia en caso que se presenten.

Mesa redonda (25 minutos)

Recursos: casos impresos y pasos para la atención.

Desarrollo: el tallerista verificará las acciones a realizar para la intervención del caso que organizó secuencialmente cada grupo. Cada grupo explicará las decisiones tomadas, se extraerán conclusiones de los aprendizajes adquiridos y se dará respuesta a dudas e inquietudes. Como tarea para el próximo encuentro, cada participante traerá un ejemplo de un conflicto en uno de los tres espacios propuestos de la actividad de inicio (estadio, fiesta o colegio), o bien en otro distinto si lo prefiriese.

Momento 2: escuela de formación artística

2.1 Conceptualización práctica o materialización de conceptos a través del arte

2.1.1. Actividad de diagnóstico: bailoterapia

Tiempo: 10 minutos de estiramiento y 30 de bailoterapia.

Recursos: computador, parlantes, memoria USB con la música que se empleará, y ropa cómoda.

Objetivo: determinar las habilidades y destrezas de los jóvenes para la danza y su perspectiva de ella.

2.1 Conceptualización práctica o materialización de conceptos a través del arte	Desarrollo: se iniciará con una actividad de diagnóstico — bailoterapia—, en la que se incluirán géneros musicales como salsa, merengue, bachata, reguetón y ritmos folclóricos colombianos.
<hr/> 2.2.1. Exploración del cuerpo	
Tiempo: 1 hora, dividida en dos actividades de 30 minutos cada una.	
Recursos: instrumentos musicales elaborados con material reciclado.	
2.2 Profundización de la temática abordada, reflexión crítica y aprendizajes	Objetivo: reconocer el cuerpo como una herramienta de movimiento.
Descripción: el taller de exploración del cuerpo se desarrolla por medio de dos actividades:	
<ol style="list-style-type: none">1. Danza a través las extremidades: se utiliza la música como herramienta. Cada participante, acostado en suelo con los ojos cerrados, deberá bailar utilizando solo una parte de su cuerpo (dedo índice, codo, cabeza, estómago, pie izquierdo, cadera, la boca o nariz).2. Movimiento y personajes: formando un círculo, cada participante pasará al centro e interpretará en forma de danza un personaje determinado (anciano, robot, perro, gato, persona coja, pájaro, niño, serpiente).	
<hr/> Tiempo: 20 minutos.	
2.3. Evaluación de aprendizajes	Desarrollo: se organizarán tres grupos de trabajo, a los cuales se asignarán tareas diferenciadas; ganará el primero que complete la suya. <ul style="list-style-type: none">• Los constructores: este grupo está construyendo el hospital del pueblo —para lo cual utilizará las sillas del salón—, pero no debe dejar entrar a nadie a la obra para no dañarla.• La mujer embarazada: en este grupo se encuentra una señora embarazada. El objetivo es transportar con cuidado a la madre al hospital, para asegurar que sea atendida. Para esto la persona escogida como madre deberá ser cargada y tener su estómago maternal.• Los encuestadores: los miembros de este grupo asumirán el rol de funcionarios del Sisbén. Para esto deberán realizar un formato de encuesta con 15 preguntas, como mínimo, y entrevistar a todos los pobladores para asegurar su afiliación al sistema de seguridad social.

Reflexión y análisis

En plenaria, el grupo responderá los siguientes cuestionamientos.

- ¿Qué ocurrió en el juego?
- ¿Cómo se sintieron al desarrollarlo?
- ¿Es similar en la vida real?
- ¿Algún grupo intentó llegar a un acuerdo para cumplir las metas de todos los grupos? ¿Cuál?

2.3. Evaluación de aprendizajes

Para finalizar, el coordinador explicará que la mediación es una forma de resolver los conflictos negociando, con la ayuda de un tercero imparcial —mediador— que busca una solución satisfactoria para las partes involucradas; la amigable composición es un mecanismo carente de efectos legales, a través del que las partes resuelven sus diferencias con la ayuda de un amigable componedor; y el arbitraje es un método en el cual las partes resuelven sus disputas por medio de un árbitro, que resuelve el caso por medio de un veredicto con efectos de sentencia. Los tres se consideran *métodos alternativos de solución de conflictos*.

Cuadro 8. Sesión 4	
Eje temático	Herramientas de resolución de conflictos: la mediación
Número de sesiones	2
Duración	5 horas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la mediación como herramienta del tratamiento asertivo de los conflictos. • Reforzar el valor de la no-violencia como una actitud personal frente a la solución de los conflictos.
Definición, conceptualización y teorías	
Bailoterapia	Pedro Moreno, creador de la bailoterapia en el mundo, dice que “la diferencia entre baile y Bailoterapia es que en el baile vienes a tonificar, a pensar, a aprender pasos nuevos y difíciles para darle agilidad al cuerpo, mientras que la Bailoterapia te ayuda a hacer eso, pero es más diversión, risa, no es tan formal”.
Reconciliación	“Restablecimiento de una relación que estaba rota o afectada por un conflicto manejado inadecuadamente o por otra situación. La reconciliación puede ser: 1) explícita, cuando por ejemplo se ofrecen disculpas; 2) implícita, cuando se retoma la relación sin hablar de lo ocurrido, o 3) facilitada por otra persona que ayuda a recuperar la relación” (MEN, 2015, p. 54).
Metodología y actividades	
Momento 1: escuela de formación sociopolítica	
1.1.1. Sensibilización	<p>1.1.1. Ambientación (10 minutos) Se organizará al grupo en un círculo para jugar “Din, din, dale, dale”, Es una mezcla de expresiones corporales y un estribillo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Moderador:</i> bin, din (dos palmadas en los pies). • <i>Público:</i> bis. • <i>Moderador:</i> dale, dale (dos aplausos). • <i>Público:</i> bis. • <i>Moderador:</i> din, din (dos palmadas a los pies). • <i>Público:</i> bis. • <i>Moderador:</i> dale, dale (mano derecha en la oreja derecha y mano izquierda en nariz, mano izquierda en oreja izquierda y mano derecha en nariz). • <i>Público:</i> bis. • <i>Moderador:</i> din, din (dos palmadas en los pies). • <i>Público:</i> bis. • <i>Moderador:</i> dale, dale (mano derecha en la oreja derecha y mano izquierda en nariz, mano izquierda en oreja izquierda y mano derecha en nariz). • <i>Moderador:</i> dale (palmadas en los pies).

1.1. Sensibilización	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Público:</i> bis. • <i>Moderador:</i> ya (un aplauso). Cada ronda se repite más rápido que la anterior.
-----------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1.1. Sensibilización	<p>1.1.2. Socialización de la tarea (20 minutos) Se compartirán los ejemplos de conflictos que haya traído cada uno de los participantes. Se escogerá el conflicto más repetitivo y, con este, se ejecutará un debate en el que se mostrarán las posibles problemáticas y soluciones.</p> <p>1.1.3. Debate (45 minutos) Recursos: casos aportados por los jóvenes, sillas, marcador, tablero, cuaderno y lapicero. En primer término, se darán las indicaciones de cómo desarrollar el debate. Para ello, se elegirán un relator y un moderador cada uno con funciones definidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Moderador:</i> su papel fundamental no es intervenir a favor o en contra de una u otra posición; en lugar de ello, debe facilitar o regular la discusión; propiciar la presentación equilibrada de los argumentos de los participantes; brindar aclaraciones, informar o resumir los aportes. <ul style="list-style-type: none"> • Anunciar el tema y objetivo de la discusión. • Presentar a los panelistas • Determinar el tiempo de la discusión y el de la realización de las preguntas • Iniciar la discusión. • Mantenerla viva y animada. • Evitar que los panelistas se salgan del tema. • Hacer resumen breve del estado de la discusión. • Finalizar la discusión. • Conceder la palabra a los miembros del auditorio, al terminar la discusión de los panelistas. • Cerrar el panel. • <i>Relator:</i> es el secretario del debate. De forma sintética elaborará una reseña de los argumentos expuestos (en cualquiera de los sentidos del debate) y avalará el triunfo de uno de los contendientes, o efectuará una declaratoria de empate. Presentará, además, un informe de las actividades y progresos del grupo de trabajo. <ul style="list-style-type: none"> • Resumir lo que cada expositor plantea. • Tomar nota de las decisiones y los acuerdos de la sesión para redactar el informe con un resumen de las conclusiones. • Solicitar aclaraciones a los participantes cuando existan dudas en las conclusiones y observaciones para el registro. <p>Luego de haber asignado los roles anteriores, se repartirán unas cintas de dos colores diferentes para que cada participante tome una, de tal manera que el grupo se divida en dos para dar inicio al debate. Los jóvenes se ubicarán frente a frente para defender su posición. El relator planteará el conflicto y se procederá al debate. Al concluir esta sesión, se hará un resumen general con las posibles soluciones planteadas por los jóvenes.</p>
-----------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1.1.4. Mesa redonda (30 minutos)

Recursos: marcadores y tablero.

Desarrollo: en mesa redonda se socializará el tema del día —la no violencia (NOVA)—. Se preguntará a los participantes qué saben acerca de la no violencia activa

- Se discutirá acerca de la definición de la NOVA y sus características.
- El grupo será dividido en cuatro subgrupos para iniciar el juego del ahorcado, que consiste en adivinar palabras o frases.
- El facilitador escribirá en el tablero, o en una cartelera, un número de líneas horizontales que corresponda al total de letras y vocales que tenga la palabra o frase.
- Cada grupo escogerá una vocal o letra que, a su juicio, se encuentre en la frase. Si aciertan, se escribirá la letra en la línea que corresponda y tendrán derecho a adivinar la frase. Si no aciertan se dibujará el rostro, el cuerpo, el árbol, el lazo, etc., hasta que el grupo sea “ahorcado”. Si el grupo acierta correctamente la frase o palabra, ganará medio punto. Para ganar el otro medio punto deberá explicar el significado de la frase o palabra y su relación con el tema en discusión. Para esto, el moderador entregará un recorte con el significado.
- El público decidirá si entrega el medio punto con base en la originalidad de la explicación y la claridad del mensaje.
- Al terminar cada explicación, el coordinador complementará si es necesario.

1.1. Sensibilización

1.1.4.1 Reflexión y análisis (15 minutos)

Recursos: hojas de papel bond, cinta, tablero, marcadores, cuadernos y lapiceros.

Desarrollo: conservando la mesa redonda, se preguntará a los participantes si tienen inquietudes o desean que se profundice algún aspecto de lo expuesto. Luego, los jóvenes responderán dos cuestionamientos:

- ¿Qué aprendieron?
- ¿Se puede aplicar este tema en el diario vivir? ¿Cómo?

1.1.5. Primer ejercicio de aplicación vivencial (20 minutos)

Conservando la mesa redonda se les preguntará a los participantes si tienen inquietudes o desean que se profundice algún aspecto de lo expuesto.

Las y los participantes responderán:

¿Qué aprendieron?

¿Se puede aplicar este tema en el diario vivir? ¿Cómo?

1.1.6. Segundo ejercicio de aplicación vivencial (20 minutos)

Recursos: piñata, lazo, dulces, obsequios, tarjetas con el tema

Desarrollo: se realizará una actividad llamada “La piñata”. Así, se organizarán las tarjetas sobre el tema con los distintos elementos para la piñata (dulces y obsequios).

- La piñata será colgada en un lugar alto para golpearla.
 - El grupo se organizará en una fila.
-

- Se vendarán los ojos a cada persona que golpeará la piñata.
- Al romperse la piñata, los participantes se lanzarán a recoger los premios, entre ellos las distintas tarjetas.
- Luego, en mesa redonda, se socializarán las tarjetas que cada uno recogió sobre el tema, y se clasificarán por tema e idea principal.

Reflexión y análisis (10 minutos): los participantes deberán responder los siguientes cuestionamientos.

- ¿Qué sucedió en el juego?
- ¿Cómo se sintieron en él?
- ¿Cómo les fue con la clasificación de las tarjetas?
- ¿Cuál era el tema de las tarjetas?

El facilitador recordará que la NOVA es un proceso continuo; una actitud personal frente a la vida dentro de la cual asumimos con responsabilidad y liderazgo las diferentes situaciones que se presentan, en aras de resolverlas de manera pacífica y para el beneficio colectivo.

1.1.7. Actividades para la devolución creativa (20 minutos)

Recursos: hojas de papel bond, cinta, tablero, marcadores, cuadernos, lapiceros.

Desarrollo: cada grupo tomará una hoja de papel bond y en ella escribirá una frase de impacto acerca de la temática abordada. Para finalizar, se conformarán parejas que serán atadas de las manos por una cuerda, como si se tratara de esposas, y su objetivo será separarse sin soltar los nudos ni sacar las esposas con las manos. Esta dinámica dejará una enseñanza significativa: cada uno tiene la solución en sus manos, pero en ocasiones se complican y no saben buscar la solución adecuada.

1.1.8. Técnica para abordar el tema de la solución asertiva de conflictos



Fuente: Juegos Educativos Orientar (2017).

Momento 2: escuela de formación artística	
2.1. Conceptualización práctica o materialización de conceptos a través del arte	<p>Descripción: esta escuela estará orientada por una profesora de danza y uno de música, que apoyará la producción en cada ejercicio. Los instrumentos utilizados serán los elaborados en el primer taller. La tallerista cumplirá la función de dirigir la actividad y observar a cada uno de los jóvenes para identificar habilidades, destrezas, actitud, fortalezas y debilidades.</p> <p>Tiempo: 10 minutos de estiramiento y 30 de bailoterapia.</p> <p>Recursos: computador, parlantes, memoria USB con la música que se empleará, y ropa cómoda.</p> <p>Objetivo: determinar las habilidades y destrezas de los jóvenes para la danza y su perspectiva de ella.</p> <p>Desarrollo: se iniciará con una actividad de diagnóstico —bailoterapia—, en la que se incluirán géneros musicales como salsa, merengue, bachata, reguetón y ritmos folclóricos colombianos.</p>
	<p>Exploración del cuerpo</p> <p>Tiempo: 1 hora, dividida en dos actividades de 30 minutos cada una.</p> <p>Recursos: instrumentos musicales elaborados con material reciclado.</p>
2.2. Profundización de la temática abordada, reflexión crítica y aprendizajes	<p>Objetivo: reconocer su cuerpo como una herramienta de movimiento.</p> <p>Desarrollo: el taller de exploración del cuerpo se desarrollará por medio de dos actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Danza a través las extremidades: se utiliza la música como herramienta. Cada participante, acostado en suelo con los ojos cerrados, deberá bailar utilizando solo una parte de su cuerpo (dedo índice, codo, cabeza, estómago, pie izquierdo, cadera, la boca o nariz). 2. Movimiento y personajes: formando un círculo, cada participante pasa al centro e interpreta en forma de danza un personaje determinado (anciano, robot, perro, gato, persona coja, pájaro, niño, serpiente).
	<p>Tiempo: 20 minutos.</p>
2.3. Evaluación de aprendizajes	<p>Desarrollo: con papel <i>kraft</i>, los participantes dibujarán la huella de una de sus manos y al lado escribirán un compromiso individual que permita buscar soluciones diferentes a las situaciones sin usar la violencia. Los asistentes responderán qué es la violencia para cada uno.</p>
2.4. Resultados de aprendizaje esperados	<p>El joven será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la diferencia como valor para mediar en situaciones de conflicto. • Conceptualizar el conflicto, la interacción social y la mediación de conflictos.

Cuadro 9. Sesión 5	
Eje temático	Mecanismos de exigibilidad de derechos humanos
Numero de sesiones	2
Duración	5 horas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer los mecanismos de exigibilidad de derechos humanos. • Reconocer el contexto en que se han desenvuelto los jóvenes y la importancia que reviste para su desarrollo y posicionamiento social. • A partir de lo anterior, buscar que los jóvenes se reconozcan como seres con derechos y deberes, y como actores de su propio desarrollo.
Definición, conceptualización y teorías	
Organización de las Naciones Unidas (ONU)	<p>“En la ONU se destacan seis órganos que tienen relación con la protección de los Derechos</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Asamblea General • El Consejo de Seguridad • El Consejo Económico y Social • La Comisión de Derechos Humanos • El Tribunal Internacional de Justicia • El Alto Comisionado de Naciones Unidas. <p>También existen agencias y programas en pro de la dignidad y los derechos.</p> <p><i>La Asamblea General:</i> Este organismo tiene como objetivo promover estudios y recomendaciones sobre la cooperación, mantenimiento de la Paz y garantía de los derechos y libertades en temas económicos, sociales, culturales, educativos y de salud.</p> <p><i>El Consejo de Seguridad:</i> Es el órgano de las Naciones Unidas responsable del mantenimiento de la Paz y la seguridad internacional. Se compone de cinco Estados miembros permanentes y 10 Estados electos cada dos años. Sus funciones son contribuir al arreglo pacífico de las diferencias entre los estados en conflicto, reclamar sanciones frente a amenazas de guerra y actos de agresión y emprender acciones militares contra los agresores.</p> <p><i>El Consejo Económico y Social:</i> Su labor es examinar los problemas económicos y sociales, elaborar recomendaciones y proponer políticas frente a dichas problemáticas, Convocar conferencias internacionales para presentar proyectos y programas, entre otros.</p>

Organización de las Naciones Unidas (ONU)

Comisión de Derechos Humanos: Su tarea es supervisar la aplicación de normas existentes, formular recomendaciones, redactar instrumentos, investigar violaciones a los Derechos Humanos y brindar servicios de asesoramiento. De este organismo se desprende la Subcomisión para la promoción y protección de los Derechos Humanos, los Procedimientos especiales y los Mecanismos especializados no convencionales.

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas: Su labor es promover la cooperación internacional, estimular y coordinar actividades en favor de los Derechos Humanos, propender por la aplicación y ratificación de normas internacionales, preparar nuevas normas, pronunciarse ante las violaciones graves de los Derechos Humanos, adoptar medidas preventivas, organizar la creación de infraestructuras nacionales a favor de Los Derechos Humanos, difundir conocimientos y prestar servicios consultivos y de asistencia técnica” (Santamaría, 2011).

Sistema Interamericano de Derechos Humanos

“En el siglo XX, se afianza la idea de las alianzas y la cooperación de los países como garantía de desarrollo, Paz y estabilidad. En el continente americano, la primera alianza se presentó en el marco de la IX Conferencia Panamericana, celebrada en Bogotá (Colombia) en 1948, en la que quedó constituida la Organización de Estados Americanos (OEA) con sede en Washington. A lo largo de la conferencia se estableció el Tratado Americano de Soluciones Pacíficas o Pacto de Bogotá, que proclamó la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Posteriormente en 1969 los Estados miembros de la OEA suscriben la Convención Americana sobre Derechos Humanos, vigente desde 1978.

Al interior de la OEA existen dos instancias clave para la protección de los Derechos Humanos en el continente americano: la Comisión interamericana de Derechos Humanos, fundada en 1959 y la Corte interamericana de Derechos Humanos, fundada en 1979.

Funciones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos:

- Promover la observancia y defensa de los Derechos humanos.
 - Estudiar denuncias de violación de Derechos Humanos, evaluar la gravedad y determinar si son de su competencia o deben ser tratados por las instancias de los países respectivos.
 - preparar estudios o informes sobre temas relacionados con los Derechos Humanos
 - Hacer recomendaciones a los gobiernos y exigir que sean tomadas medidas preventivas frente a la protección o violación de los Derechos Humanos
 - Rendir informes a la Asamblea General de la OEA
 - Este organismo puede actuar en todos los estados miembros de la OEA.
 - Funciones de la Corte Interamericana de Derechos Humanos:
 - Admitir los casos remitidos por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.
-

Sistema Interamericano de Derechos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar y sancionar los casos en los Estados que firmaron la convención americana de Derechos Humanos. • Emitir fallos a través de los cuales se apliquen las normas y las sanciones que estipula la Convención. Tiene poderes jurídicos. • Emitir opiniones de consulta y exigir que sean tomadas medidas preventivas <p>Los Estados miembros deben aceptar, expresamente, su intervención, Su sede está en San José de Costa Rica.</p> <p>Los instrumentos son tratados internacionales que consagran una serie de derechos que los estados deben respetar y garantizar su cumplimiento. En orden de categoría se denominan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Declaraciones • Pactos • Convenios • Convenciones • Protocolos • Principios y directrices
Pactos	<hr/> <p>“En desarrollo de la Declaración Universal de Derechos Humanos se formularon dos pactos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos • El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. <p>Ambos fueron adoptados en 1966 y entraron en vigencia en 1976.</p> <p>Los pactos reconocen y definen con mayor detalle cada derecho enumerado en la Declaración Universal de Derechos Humanos y además incluyen nuevos derechos, través de los pactos se establecen organismos que supervisan la aplicación y la protección de los Derechos Humanos en los estados miembros. El Comité de Derechos Humanos controla el cumplimiento del Pacto de los Derechos Civiles y Políticos. Lo estados que se han adherido a este pacto, le otorgan autorización al Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, para que reciba e investigue comunicaciones de personas sobre posibles violaciones de derechos humanos que se cometan en el país” (Santamaría, 2011).</p> <hr/>

Convenciones	<p>“Son instrumentos de protección para grupos especialmente expuestos a la violación de sus Derechos Humanos; estas deben ser aprobadas por los estados que se comprometen a cumplir lo que ellas indican. Algunas de las que en este momento están aprobadas por las Naciones Unidas las siguientes convenciones: Para la eliminación de todas las formas de discriminación hacia las mujeres.</p> <ul style="list-style-type: none">• Para la eliminación de todas las formas de discriminación étnica y racial.• Para la protección de los derechos de la niñez.• Para la prevención y castigo del crimen de genocidio.• Contra la tortura, tratos y castigos crueles, inhumanos o degradantes.• Sobre el status de los refugiados” (Santamaría, 2011).
Mecanismos de defensa de los derechos humanos	<p>“Cuando una persona, grupo, colectivo, comunidad o pueblo de los estados miembros de la ONU sienta vulnerados sus derechos, debe inicialmente acudir a las instancias nacionales de protección. Si este recurso no funciona, puede acudir a las instancias internacionales para solicitar protección por la violación de un derecho humano reconocido en los tratados internacionales y firmado por su país.</p> <p>También se puede acudir cuando en la legislación interna de un Estado no existen mecanismos de protección frente a los derechos violados o cuando el Estado no ha permitido utilizarlos. El proceso que debe seguirse para denunciar una violación de los Derechos Humanos es:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Realizar una petición al comité de derechos humanos: éste la estudia y declara si es admisible o no. Lo cual se tarda un año aproximadamente.2. El comité de derechos humanos solicita que se aclare el hecho y se indiquen las acciones que ha realizado el estado para solucionarlo, el cual tiene un plazo de seis meses para responder.3. El autor de la denuncia tiene la posibilidad de formular observaciones sobre la respuesta del estado.4. Finalmente, el comité puede formular peticiones urgentes para proteger los derechos amenazados o vulnerados y emitir sus opiniones finales” (Santamaría, 2011). <p>“Elementos para exigir los derechos individuales:</p> <p>La acción de tutela: Consiste en un mecanismo de protección dirigido a un determinado grupo de derechos, los fundamentales, puede ser interpuesta por la persona afectada, su representante o un tercero, cuando el interesado no esté en condiciones de hacerlo; el defensor del pueblo y los personeros.</p>

**Mecanismos de
defensa de los
derechos humanos**

La acción de cumplimiento: La Acción de Cumplimiento está establecida en el artículo 87 en la Constitución Política y se encuentra regulada por la Ley 393 del 29 de julio de 1997. Ampara el derecho que tiene toda persona de acudir ante autoridad judicial para solicitarle que se haga efectivo el cumplimiento de la ley o acto administrativo. La acción de cumplimiento puede ejercerla cualquier persona, natural o jurídica; los servidores públicos, y en especial, el Procurador General de la Nación, los procuradores delegados, regionales y provinciales; el Defensor del Pueblo y sus delegados.

Las acciones populares y de grupo: Las acciones populares como ‘los medios procesales para la protección de los derechos e intereses colectivos’ y permite su ejercicio ‘para evitar el daño contingente, hacer cesar el peligro, la amenaza, la vulneración o agravio sobre los derechos e intereses colectivos, o restituir las cosas a su estado anterior cuando fuere posible’.

Son aquellas interpuestas por un número plural o un conjunto de personas que reúnen condiciones uniformes respecto de una misma causa que originó perjuicios individuales para dichas personas. Las condiciones uniformes deben tener también lugar respecto de todos los elementos que configuran la responsabilidad” y, además, especifica que la acción de grupo ‘se ejercerá exclusivamente para obtener el reconocimiento y pago de indemnización de los perjuicios’.

El derecho de petición: En Colombia tienen derecho a presentar peticiones todas las personas, sean nacionales o extranjeras, adultas o menores de edad, letradas o analfabetas. Toda persona tiene derecho a presentar peticiones respetuosas a las autoridades por motivos de interés general o particular y a obtener pronta resolución.

El Habeas Corpus es la principal institución en el mundo destinada a proteger la libertad personal contra las detenciones arbitrarias o ilegales, y así lo reconocen los pactos internacionales de derechos humanos. Esta acción judicial de amparo se interpone ante el juez para que cualquier detenido sea llevado ante sí, con objeto de decidir acerca de su libertad o detenido, según las acusaciones y sospechas que pesen sobre él.

Así, se define el instrumento como el derecho que tiene toda persona de solicitar su libertad ante los jueces, cuando han sido capturadas o retenidas por cualquier autoridad sin que la ley o la constitución lo autoricen para ello o cuando se prolonga ilegalmente. La petición de habeas corpus puede ser presentada por la persona que se encuentra privada de la libertad o por terceras personas en su nombre, sin necesidad de mandato alguno. El artículo 282 de la Constitución también faculta al Defensor del Pueblo para invocar el derecho de habeas corpus.

El *habeas data* es la vía procesal pertinente para asegurar que los derechos a la intimidad o a la autodeterminación informativa sean efectivamente salvaguardados. Mediante el ejercicio de este mecanismo es posible materializar el objetivo de hacer valer los derechos a la intimidad o a la autodeterminación informativa, para conocer, actualizar o exigir la rectificación de las informaciones personales que reposen en ficheros o Bancos de Datos” (El Tiempo, 2016).

Danza contemporánea

“[La danza contemporánea] surge como una reacción a las formas clásicas y probablemente como una necesidad de expresarse más libremente con el cuerpo.

Las clases de danza contemporánea ayudan a mejorar la vida, tanto a nivel físico como a nivel emocional y mental. De acuerdo a un estudio reciente realizado en la Universidad de Wolverhampton en el Reino Unido, las personas pueden experimentar mejoras en su estado de ánimo inmediatamente después de tomar una clase de danza contemporánea.

Armoniza el cuerpo, mente y alma: enfatiza la expresión más orgánica y natural del cuerpo. Se trabaja desde un espacio de integración del cuerpo, la mente y el alma. En las clases de danza contemporánea se aprenden técnicas y procesos que te ayudan a escuchar el cuerpo, a entender cómo las emociones afectan el estado físico, y a descubrir maneras de liberar las tensiones innecesarias que roban un estado de bienestar.

Ayuda a expresar el yo verdadero: son excelentes para expresar las emociones y sentimientos más auténticos. La esencia de este género de danza se encuentra en la interpretación personal de la persona que baila, y esa expresión se alimenta de sentimientos y emociones. Se puede experimentar un gran nivel de libre expresión, mucho más que en otros géneros de baile. Esta experiencia ayuda a mejorar el bienestar de diversas maneras, desde prevenir la depresión hasta aumentar la motivación.

Fortalece la autoestima: es uno de los mejores bailes para subir la autoestima. Enfatiza la libre expresión. En la danza contemporánea las personas tienen la oportunidad de expresar su propia manera de bailar, siguiendo unos criterios que pueden adaptarse a su persona.

Mejora la relación con el cuerpo: es uno de los mejores bailes para mejorar la autoestima corporal. No exige ningún tipo específico de cuerpo. Se trabaja con cualquier nivel de destreza física y la da la bienvenida a todos los tipos de cuerpo.

Las técnicas que se estudian en la danza contemporánea ayudan a desarrollar un conocimiento profundo acerca del cuerpo. Ayudan a que se descubra el cuerpo como una expresión única del alma. Libera el estrés y relaja el cuerpo: El principal principio en la mayoría de las técnicas de danza contemporánea es bailar con el mínimo de esfuerzo muscular. En las clases de danza contemporánea se aprenden técnicas, como la Técnica Release, que ayudan a liberar las tensiones musculares y a entrar a un estado de relajación.

Se usa mucho la improvisación. En la improvisación se baila siguiendo los impulsos orgánicos del cuerpo. Este proceso ofrece una experiencia que libera las tensiones físicas, mentales y emocionales que causan estrés.

Mejora la calidad de la respiración: La respiración natural y orgánica es uno de los principales principios que se usan en la danza contemporánea. En una clase de danza contemporánea se aprende a respirar de una manera más profunda, a soltar las tensiones que obstruyen el flujo de la respiración y a bailar en armonía con la respiración.

Danza contemporánea

Mejora la postura: En la danza contemporánea se estudian técnicas de anatomía y movimiento somático que ayudan a desarrollar el conocimiento del cuerpo. Con estas técnicas se pueden liberar las tensiones y sanar los hábitos que causan mala postura” (Corazón Tierra, 2019).

Metodología y actividades

Momento 1: escuela de formación sociopolítica

1.1.1. Historia personal

Organizarán grupos de trabajo.

Compartirán las siguientes preguntas:

¿De dónde son sus padres?

¿La época de infancia la vivió en el sitio donde vive actualmente?

¿Qué recuerda del sitio donde vivió en la infancia?

¿Qué sabe de sus abuelos o bisabuelos?

¿Qué legado le dejaron?

(Se pueden agregar otras preguntas)

Los grupos prepararán un noticiero con comerciales y presentarán las respuestas de las anteriores preguntas. Con este ejercicio se pretende que las y los jóvenes reconozcan la importancia de la historia personal, ya que marca características personales y permite de la misma manera la proyección. Así, se hará la introducción al tema a trabajar relacionado con la importancia de conocer su historia como sujetos sociales, derechos, deberes y como actores de su propio desarrollo.

1.1.2. Exploración de imaginarios (15 minutos)

Recursos: poesía “¿Qué les queda a los jóvenes?”

(Mario Benedetti)

Desarrollo: se realizará la lectura dirigida de la poesía:

1.1. Sensibilización

¿Qué les queda por probar a los jóvenes en este mundo de paciencia y asco?

¿Solo grafiti? ¿Rock? ¿Escepticismo?

También les queda no decir amén

No dejar que les maten el amor

Recuperar el habla y la utopía

Ser jóvenes sin prisa y con memoria

Situarse en una historia que es la suya

No convertirse en viejos prematuros

¿Qué les queda por probar a los jóvenes en este mundo de rutina y ruina?

¿Cocaína? ¿Cerveza? ¿Barras bravas?

Les queda respirar y abrir los ojos,

Descubrir las raíces del horror

Inventar paz así sea a ponchazos

Entenderse con la naturaleza

Y con la lluvia y los relámpagos

Y con el sentimiento y con la muerte

Esa loca de atar y desatar.

¿Qué les queda por probar a los jóvenes en este mundo de consumo y humo?

¿Vértigo? ¿Asalto? ¿Discotecas?

También les queda discutir con Dios tanto si existe, como si no existe

Tender manos que ayudan, abrir puertas entre el corazón propio y el ajeno

Sobre todo les queda hacer futuro

A pesar de los ruines del pasado y los sabios granujas del presente.

(Benedetti, 1998)

1.1. Sensibilización	Los participantes aportarán una reflexión sobre la poesía, los imaginarios y construcciones que tienen sobre lo que es ser joven, y cuáles son las características de esta condición, con el fin de orientar el taller.
1.2. Revisión de presaberes y conceptualización teórica	1.2.1. Reflexión y análisis Desarrollo: se compartirán las sensaciones adquiridas en el taller y se hará una reflexión al respecto con base en lo siguiente: <ul style="list-style-type: none">• ¿Existen conexiones y similitudes entre lo vivido en el ejercicio y la realidad?• ¿De qué forma se puede aplicar lo abordado en el taller en la vida personal y colectiva?• ¿Habías reflexionado alguna vez sobre la condición juvenil? ¿Por qué?• ¿Te parece importante conocer la historia de los jóvenes en el mundo y en Colombia? ¿Por qué?• ¿Crees que los jóvenes pueden seguir haciendo historia? ¿De qué manera? Se hará la conclusión con los aportes recibidos y teniendo como base el objetivo del taller. 1.2.2. Revisión de presaberes y conceptualización teórica (45 minutos) Recursos: computador y videoprojector. Desarrollo: se socializará la temática respectiva para este día; esto es, de manera dinámica se expondrá todo lo pertinente a los mecanismos (nacionales e internacionales) para exigir los derechos humanos. 1.2.3. Actividades para la devolución creativa (20 minutos) Recursos: sopa de letras y lapiceros. Desarrollo: después del conversatorio realizado para socializar el tema, se proporcionará al grupo una sopa de letras que incluirá los nombres de los mecanismos de exigibilidad de derechos humanos más reconocidos. Como tarea, se solicitará a los participantes que indaguen cuáles son los derechos más vulnerados en la sociedad y quiénes los vulneran.

Momento 2: escuela de formación artística	
2.1. Conceptualización práctica o materialización de conceptos a través del arte	Tiempo: 60 minutos.
	Recursos: computador, videoprojector y copia del documental <i>Pina</i> (Wim Wenders).
	Objetivo: conocer acerca de la danza contemporánea. Desarrollo: se proyectará la película documental señalada. Luego, se hará un conversatorio sobre la película y su temática. Después de una ronda de estiramientos y calentamiento, los participantes en parejas escogerán algún movimiento visto en la película que haya llamado su atención, e intentarán representarlo. Finalmente, se les motivará a ser espontáneos y realizar una representación en grupos.
2.2. Profundización de la temática abordada, reflexión crítica y aprendizajes	Tiempo: 60 minutos.
	Recursos: instrumentos musicales elaborados con material reciclado
	Objetivo: Reconocer su cuerpo cómo un medio de expresión. Desarrollo: se hace calentamiento y estiramiento, después de lo cual se propondrá desarrollar una actividad llamada “nuevos movimientos a partir de un concepto”. En ella, los participantes realizan movimientos dirigidos por la profesora de danza con un fondo musical determinado (el profesor de música improvisará ritmos con los instrumentos elaborados por los jóvenes); luego, cada uno de los asistentes deberá proponer un movimiento a partir de un concepto dado (felicidad, miedo, pena, amor, violencia, conflicto, paz, comunidad) que deberá ser imitado por el resto del grupo.
2.3. Evaluación de aprendizajes	Tiempo: 20 minutos.
	Recursos: estrellas de colores, cinta, tablero y preguntas.
	Desarrollo: se desarrollará por medio de un concurso de “alcance la estrella”. Se dividen los participantes en dos grupo, le colocan un nombre, van pasando por turno a tomar una estrella y responder la pregunta que se encuentre detrás de ella, el grupo que conteste más preguntas y obtenga más puntos es el ganador.

Cuadro 10. Sesión 6	
Eje temático	Mecanismos de exigibilidad de derechos humanos
Numero de sesiones	2
Duración	5 horas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer los mecanismos de exigibilidad de derechos humanos. • Reconocer el contexto en que se han desenvuelto los jóvenes y la importancia que reviste para su desarrollo y posicionamiento social. • A partir de lo anterior, buscar que los jóvenes se reconozcan como seres con derechos y deberes, y como actores de su propio desarrollo.
Definición, conceptualización y teorías	
Organización de las Naciones Unidas (ONU)	<p>“En la ONU se destacan seis órganos que tienen relación con la protección de los Derechos La Asamblea General</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Consejo de Seguridad • El Consejo Económico y Social • La Comisión de Derechos Humanos • El Tribunal Internacional de Justicia • El Alto Comisionado de Naciones Unidas. <p>También existen agencias y programas en pro de la dignidad y los derechos.</p> <p><i>La Asamblea General:</i> Este organismo tiene como objetivo promover estudios y recomendaciones sobre la cooperación, mantenimiento de la Paz y garantía de los derechos y libertades en temas económicos, sociales, culturales, educativos y de salud.</p> <p><i>El Consejo de Seguridad:</i> Es el órgano de las Naciones Unidas responsable del mantenimiento de la Paz y la seguridad internacional. Se compone de cinco Estados miembros permanentes y 10 Estados electos cada dos años. Sus funciones son contribuir al arreglo pacífico de las diferencias entre los estados en conflicto, reclamar sanciones frente a amenazas de guerra y actos de agresión y emprender acciones militares contra los agresores.</p> <p><i>El Consejo Económico y Social:</i> Su labor es examinar los problemas económicos y sociales, elaborar recomendaciones y proponer políticas frente a dichas problemáticas, Convocar conferencias internacionales para presentar proyectos y programas, entre otros.</p>

Organización de las Naciones Unidas (ONU)	<p><i>Comisión de Derechos Humanos:</i> Su tarea es supervisar la aplicación de normas existentes, formular recomendaciones, redactar instrumentos, investigar violaciones a los Derechos Humanos y brindar servicios de asesoramiento. De este organismo se desprende la Subcomisión para la promoción y protección de los Derechos Humanos, los Procedimientos especiales y los Mecanismos especializados no convencionales.</p> <p><i>El Alto Comisionado de las Naciones Unidas:</i> Su labor es promover la cooperación internacional, estimular y coordinar actividades en favor de los Derechos Humanos, propender por la aplicación y ratificación de normas internacionales, preparar nuevas normas, pronunciarse ante las violaciones graves de los Derechos Humanos, adoptar medidas preventivas, organizar la creación de infraestructuras nacionales a favor de Los Derechos Humanos, difundir conocimientos y prestar servicios consultivos y de asistencia técnica” (Santamaría, 2011).</p>
Sistema Interamericano de Derechos Humanos	<p>“En el siglo XX, se afianza la idea de las alianzas y la cooperación de los países como garantía de desarrollo, Paz y estabilidad. En el continente americano, la primera alianza se presentó en el marco de la IX Conferencia Panamericana, celebrada en Bogotá (Colombia) en 1948, en la que quedó constituida la Organización de Estados Americanos (OEA) con sede en Washington. A lo largo de la conferencia se estableció el Tratado Americano de Soluciones Pacíficas o Pacto de Bogotá, que proclamó la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Posteriormente en 1969 los Estados miembros de la OEA suscriben la Convención Americana sobre Derechos Humanos, vigente desde 1978.</p> <p>Al interior de la OEA existen dos instancias clave para la protección de los Derechos Humanos en el continente americano: la Comisión interamericana de Derechos Humanos, fundada en 1959 y la Corte interamericana de Derechos Humanos, fundada en 1979.</p> <p>Funciones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover la observancia y defensa de los Derechos humanos. • Estudiar denuncias de violación de Derechos Humanos, evaluar la gravedad y determinar si son de su competencia o deben ser tratados por las instancias de los países respectivos. • preparar estudios o informes sobre temas relacionados con los Derechos Humanos • Hacer recomendaciones a los gobiernos y exigir que sean tomadas medidas preventivas frente a la protección o violación de los Derechos Humanos • Rendir informes a la Asamblea General de la OEA • Este organismo puede actuar en todos los estados miembros de la OEA. • Funciones de la Corte Interamericana de Derechos Humanos: • Admitir los casos remitidos por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

Sistema Interamericano de Derechos Humanos	<ul style="list-style-type: none">• Investigar y sancionar los casos en los Estados que firmaron la convención americana de Derechos Humanos.• Emitir fallos a través de los cuales se apliquen las normas y las sanciones que estipula la Convención. Tiene poderes jurídicos.• Emitir opiniones de consulta y exigir que sean tomadas medidas preventivas <p>Los Estados miembros deben aceptar, expresamente, su intervención, Su sede está en San José de Costa Rica. Los instrumentos son tratados internacionales que consagran una serie de derechos que los estados deben respetar y garantizar su cumplimiento. En orden de categoría se denominan:</p> <ul style="list-style-type: none">• Declaraciones• Pactos• Convenios• Convenciones• Protocolos• Principios y directrices <p>Todos los tratados son producto de un largo proceso de elaboración y discusión, en el que pasan por firmas, ratificaciones, adhesiones, enmiendas y denuncias, entre otros” (Santamaría, 2011).</p>
Pactos	<p>“En desarrollo de la Declaración Universal de Derechos Humanos se formularon dos pactos:</p> <ul style="list-style-type: none">• El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos• El Pacto Internacional de Derechos Económicos. Sociales Culturales. <p>Ambos fueron adoptados en 1966 y entrara) en vigencia en 1976.</p> <p>Los pactos reconocen y definen con mayor detalle cada derecho enumerado en la Declaración Universal de Derechos Humanos y además incluyen nuevos derechos, través de los pactos se establecen organismos que supervisan la aplicación y la protección de los Derechos Humanos en los estados miembros. El Comité de Derechos Humanos controla el cumplimiento del Pacto de los Derechos Civiles y Políticos. Lo estados que se han adherido a este pacto, le otorgan autorización al Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, para que reciba e investigue comunicaciones de personas sobre posibles violaciones de derechos humanos que se cometan en el país” (Santamaría, 2011).</p>
Convenciones	<p>“Son instrumentos de protección para grupos especialmente expuestos a la violación de sus Derechos Humanos; estas deben ser aprobadas por los estados que se comprometen a cumplir lo que ellas indican. Algunas de las que en este momento están aprobadas por las Naciones Unidas las siguientes convenciones: Para la eliminación de todas las formas de discriminación hacia las mujeres.</p> <ul style="list-style-type: none">• Para la eliminación de todas las formas de discriminación étnica y racial.

<p>Convenciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para la protección de los derechos de la niñez. • Para la prevención y castigo del crimen de genocidio. • Contra la tortura, tratos y castigos crueles, inhumanos o degradantes. • Sobre el status de los refugiados” (Santamaría, 2011).
<p>Mecanismos de defensa de los derechos humanos</p>	<p>“Cuando una persona, grupo, colectivo, comunidad o pueblo de los estados miembros de la ONU sienta vulnerados sus derechos, debe inicialmente acudir a las instancias nacionales de protección. Si este recurso no funciona, puede acudir a las instancias internacionales para solicitar protección por la violación de un derecho humano reconocido en los tratados internacionales y firmado por su país.</p> <p>También se puede acudir cuando en la legislación interna de un Estado no existen mecanismos de protección frente a los derechos violados o cuando el Estado no ha permitido utilizarlos. El proceso que debe seguirse para denunciar una violación de los Derechos Humanos es:</p> <p>Realizar una petición al comité de derechos humanos: éste la estudia y declara si es admisible o no. Lo cual se tarda un año aproximadamente.</p> <p>El comité de derechos humanos solicita que se aclare el hecho y se indiquen las acciones que ha realizado el estado para solucionarlo, el cual tiene un plazo de seis meses para responder. El autor de la denuncia tiene la posibilidad de formular observaciones sobre la respuesta del estado.</p> <p>Finalmente, el comité puede formular peticiones urgentes para proteger los derechos amenazados o vulnerados y emitir sus opiniones finales” (Santamaría, 2011).</p> <p>“Elementos para exigir los derechos individuales:</p> <p>La acción de tutela: Consiste en un mecanismo de protección dirigido a un determinado grupo de derechos, los fundamentales, puede ser interpuesta por la persona afectada, su representante o un tercero, cuando el interesado no esté en condiciones de hacerlo; el defensor del pueblo y los personeros.</p> <p>La acción de cumplimiento: La Acción de Cumplimiento está establecida en el artículo 87 en la Constitución Política y se encuentra regulada por la Ley 393 del 29 de julio de 1997. Ampara el derecho que tiene toda persona de acudir ante autoridad judicial para solicitarle que se haga efectivo el cumplimiento de la ley o acto administrativo. La acción de cumplimiento puede ejercerla cualquier persona, natural o jurídica; los servidores públicos, y en especial, el Procurador General de la Nación, los procuradores delegados, regionales y provinciales; el Defensor del Pueblo y sus delegados.</p> <p>Las acciones populares y de grupo: Las acciones populares como ‘los medios procesales para la protección de los derechos e intereses colectivos’ y permite su ejercicio ‘para evitar el daño contingente, hacer cesar el peligro, la amenaza, la vulneración o agravio sobre los derechos e intereses colectivos, o restituir las cosas a su estado anterior cuando fuere posible’.</p>

**Mecanismos de
defensa de los
derechos humanos**

Son aquellas interpuestas por un número plural o un conjunto de personas que reúnen condiciones uniformes respecto de una misma causa que originó perjuicios individuales para dichas personas. Las condiciones uniformes deben tener también lugar respecto de todos los elementos que configuran la responsabilidad” y, además, especifica que la acción de grupo “se ejercerá exclusivamente para obtener el reconocimiento y pago de indemnización de los perjuicios”.

El derecho de petición: En Colombia tienen derecho a presentar peticiones todas las personas, sean nacionales o extranjeras, adultas o menores de edad, letradas o analfabetas. Toda persona tiene derecho a presentar peticiones respetuosas a las autoridades por motivos de interés general o particular y a obtener pronta resolución.

El Habeas Corpus es la principal institución en el mundo destinada a proteger la libertad personal contra las detenciones arbitrarias o ilegales, y así lo reconocen los pactos internacionales de derechos humanos. Esta acción judicial de amparo se interpone ante el juez para que cualquier detenido sea llevado ante sí, con objeto de decidir acerca de su libertad o detenido, según las acusaciones y sospechas que pesen sobre él.

Así, se define el instrumento como el derecho que tiene toda persona de solicitar su libertad ante los jueces, cuando han sido capturadas o retenidas por cualquier autoridad sin que la ley o la constitución lo autoricen para ello o cuando se prolonga ilegalmente. La petición de habeas corpus puede ser presentada por la persona que se encuentra privada de la libertad o por terceras personas en su nombre, sin necesidad de mandato alguno. El artículo 282 de la Constitución también faculta al Defensor del Pueblo para invocar el derecho de habeas corpus.

El *habeas data* es la vía procesal pertinente para asegurar que los derechos a la intimidad o a la autodeterminación informativa sean efectivamente salvaguardados. Mediante el ejercicio de este mecanismo es posible materializar el objetivo de hacer valer los derechos a la intimidad o a la autodeterminación informativa, para conocer, actualizar o exigir la rectificación de las informaciones personales que reposen en ficheros o Bancos de Datos” (El Tiempo, 2016).

**Danza
contemporánea**

“[La danza contemporánea] surge como una reacción a las formas clásicas y probablemente como una necesidad de expresarse más libremente con el cuerpo.

Las clases de danza contemporánea ayudan a mejorar la vida, tanto a nivel físico como a nivel emocional y mental. De acuerdo a un estudio reciente realizado en la Universidad de Wolverhampton en el Reino Unido, las personas pueden experimentar mejoras en su estado de ánimo inmediatamente después de tomar una clase de danza contemporánea.

Armoniza el cuerpo, mente y alma: enfatiza la expresión más orgánica y natural del cuerpo. Se trabaja desde un espacio de integración del cuerpo, la mente y el alma. En las clases de danza contemporánea se aprenden técnicas y procesos que te ayudan a escuchar el cuerpo, a entender cómo las emociones afectan el estado físico, y a descubrir maneras de liberar las tensiones innecesarias que roban un estado de bienestar.

Danza contemporánea

Ayuda a expresar el yo verdadero: son excelentes para expresar las emociones y sentimientos más auténticos. La esencia de este género de danza se encuentra en la interpretación personal de la persona que baila, y esa expresión se alimenta de sentimientos y emociones. Se puede experimentar un gran nivel de libre expresión, mucho más que en otros géneros de baile. Esta experiencia ayuda a mejorar el bienestar de diversas maneras, desde prevenir la depresión hasta aumentar la motivación.

Fortalece la autoestima: es uno de los mejores bailes para subir la autoestima. Enfatiza la libre expresión. En la danza contemporánea las personas tienen la oportunidad de expresar su propia manera de bailar, siguiendo unos criterios que pueden adaptar a su persona.

Mejora la relación con el cuerpo: es uno de los mejores bailes para mejorar la autoestima corporal. No exige ningún tipo específico de cuerpo. Se trabaja con cualquier nivel de destreza física y la da la bienvenida a todos los tipos de cuerpo.

Las técnicas que se estudian en la danza contemporánea ayudan a desarrollar un conocimiento profundo acerca del cuerpo. Ayudan a que se descubra el cuerpo como una expresión única del alma. Libera el estrés y relaja el cuerpo: El principal principio en la mayoría de las técnicas de danza contemporánea es bailar con el mínimo de esfuerzo muscular. En las clases de danza contemporánea se aprenden técnicas, como la Técnica Release, que ayudan a liberar las tensiones musculares y a entrar a un estado de relajación.

Se usa mucho la improvisación. En la improvisación se baila siguiendo los impulsos orgánicos del cuerpo. Este proceso ofrece una experiencia que libera las tensiones físicas, mentales y emocionales que causan estrés.

Mejora la calidad de la respiración: La respiración natural y orgánica es uno de los principales principios que se usan en la danza contemporánea. En una clase de danza contemporánea se aprende a respirar de una manera más profunda, a soltar las tensiones que obstruyen el flujo de la respiración y a bailar en armonía con la respiración.

Mejora la postura: En la danza contemporánea se estudian técnicas de anatomía y movimiento somático que ayudan a desarrollar el conocimiento del cuerpo. Con estas técnicas se pueden liberar las tensiones y sanar los hábitos que causan mala postura” (Corazón Tierra, 2019).

Metodología y actividades

Momento 1: escuela de formación sociopolítica

1.1.1. Ambientación (10 minutos)

Desarrollo: en un círculo, los participantes realizarán el siguiente ejercicio motivado por el facilitador:

1.1. Sensibilización

- *Facilitador:* ¡ahí viene!
- *Participantes:* ¿quién?
- *Facilitador:* la cuchilla en la palanca, ja-ja.
- *Participantes:* repiten la palanca la cuchilla jaja

- *Facilitador:* la recibo de cabeza ja-ja
- *Participantes:* repiten con los respectivos movimientos
Facilitador: y me la paso a los hombritos jaja
- *Participantes:* repiten con los respectivos movimientos
- *Facilitador:* la recibo de pechito, ja-ja
- Participantes repiten con los respectivos movimientos,
- *Facilitador:* y la tiro de taquito, ja-ja
- Participantes repiten con los respectivos movimientos
- *Facilitador:* y se la paso a.... Señala a cualquier a de los participantes quien debe volver a repetir el ejercicio con diferentes movimientos.

Se pueden hacer varias rondas.

1.1.2. Exploración de imaginarios (30 minutos)

Objetivo: confrontar a los participantes frente a la importancia de reconocer qué ha sucedido con el tema de juventud.

Recursos: estrellas de colores, cinta, tablero y preguntas.

1.1. Sensibilización

Desarrollo: el ejercicio estará dividido en dos momentos.

Primer momento

- Se dejará un espacio determinado de tiempo para que las y los jóvenes preparen el tema consultado como compromiso en la sesión anterior (derechos más vulnerados en la sociedad y quienes son los que los vulneran).
- Se socializará lo consultado de manera espontánea. Los aportes se retomarán en el ejercicio aplicativo vivencial, complementando el tema con lo registrado en la conceptualización.

Segundo momento: cada participante deberá dar respuesta por escrito a las siguientes preguntas.

- ¿Qué conoces del contexto político, económico y social de las dos últimas décadas?
- ¿Has identificado mecanismos para que los jóvenes en Colombia puedan participar y decidir en temáticas que los afectan directamente?
- ¿Cuál ha sido el mayor aporte desde la participación juvenil en las últimas décadas?

1.2.1. Conceptualización (30 minutos)

Recursos: estrellas de colores, cinta, tablero y preguntas.

El trabajo de juventud en Colombia apareció en un contexto muy particular: el terror generado por el narcotráfico y la aparición de jóvenes sicarios en las grandes ciudades. El trabajo con jóvenes se presentó por el interés de organismos internacionales para desarrollar acciones preventivas en Colombia, y sobre todo aquellas relacionadas con la producción, tráfico y consumo de narcóticos.

1.2 revisión de presaberes y conceptualización teórica

1.2 revisión de presaberes y conceptualización teórica

En el mismo momento se desarrolló en el país un importante proceso que introdujo cambios significativos en el desarrollo legislativo: la Asamblea Nacional Constituyente, que possibilitó la promulgación de un Estado Social de Derecho y puso de manifiesto el interés primordial por los Derechos Humanos, el respeto por la diferencia, la multiculturalidad y la apertura de la participación, con énfasis claro en los jóvenes.

Primer momento: en el gobierno de César Gaviria (1990-1994) se creó la Consejería de Juventud, Mujer y Familia, encargada, entre otros temas, de animar entre entes territoriales, ministerios, institutos descentralizados y jóvenes en general, la idea de construir una política nacional de juventud. El primer proyecto que intentó asumir un modelo integral y sostenible fue el “fortalecimiento de acciones preventivas con jóvenes en riesgo de vincularse al problema de las drogas”, financiado por el Programa de las Naciones Unidas para la Fiscalización Internacional de Drogas (UNDCP). También impulsó importantes estrategias de institucionalización del tema de juventud. Así mismo, promocionó la participación y organización juvenil a través de programas como Casas de Juventud y la formulación de políticas locales y municipales de juventud.

Segundo momento: en 1995, durante el gobierno de Ernesto Samper, se creó el Viceministerio de la Juventud, acto que fue catalogado como un logro en el proceso de institucionalización de este tema. Se enfatizó en el trabajo hacia la participación juvenil con la formulación colectiva de la Ley de Juventud y el desarrollo de los Consejos de Juventud que la Ley proponía. Así mismo, desde el Viceministerio se impulsaron proyectos de interés juvenil como el programa Tarjeta Joven. El logro más importante de esta etapa fue la formulación y actual documento de Política Nacional de Juventud, esfuerzo que contó con una limitada participación de diferentes sectores y, por ello, una difusión limitada.

Tercer momento: en el gobierno de Andrés Pastrana se eliminó el Viceministerio de la Juventud y se creó el programa presidencial Colombia Joven, mediante el Decreto 822 de 2000. Este programa fue creado para fijar políticas, planes y programas que contribuyeran a la promoción social, económica, cultural y política de la juventud.

Así mismo, se esperó que este programa también “promoviera la coordinación y concertación de todas las agencias del Estado y de las demás organizaciones sociales, civiles y privadas en función del pleno desarrollo del Sistema Nacional de Juventud, establecido en la Ley 375 de 1997 y de los sistemas territoriales de atención interinstitucional a la juventud”.

Sin duda, la Ley de Juventud es el instrumento que define el norte de la política de juventud en Colombia; lo hace en dos sentidos: por un lado, toma la formación integral (formal o no formal) como una finalidad principal de la acción juvenil; y por otro, señala como necesidad prioritaria la promoción de la participación de los jóvenes en la vida social, política, económica, cultural y ambiental. Estas acciones se convierten en las finalidades que ha de tener una política de estado en el tema de juventud.

1.2 revisión de presaberes y conceptualización teórica	<p>En la actualidad, Colombia Joven desarrolla programas relacionados con la promoción de los Consejos de Juventud, la Formulación de una Política Pública de Juventud, el Programa Servicios Integrados para Jóvenes y la consolidación de acciones de voluntariado juvenil, entre otros.</p>
	1.2.2. Dinámica de “caja de los derechos humanos” (20 minutos)
	Recursos: sopa de letras y lapiceros.
	Desarrollo: en una caja reposarán los derechos escritos en tarjetas. Al azar se sacará uno y se mencionará a dónde se debe acudir para hacerlo valer. Se empleará también un mapa mental para socializar los mecanismos con los cuales se hacen respetar los derechos. acción de tutela, derecho de petición, habeas data, habeas corpus, acción de cumplimiento, acción popular, acción de grupo
	1.2.3. Actividades para la devolución creativa (20 minutos)
	Recursos: sopa de letras y lapiceros.
	Desarrollo: en grupos se elaborarán acrósticos a partir del concepto de derechos humanos.
Momento 2: escuela de formación artística	
	Tiempo: 60 minutos.
	Recursos: instrumentos musicales elaborados con material reciclado.
	Objetivos generales: conocer acerca de los inicios de la danza contemporánea y sus características; y entender la danza como forma de expresión.
	2.1.1. Juego “La lleva” con una parte del cuerpo
	Objetivo: desarrollar habilidades psicomotrices y de expresión corporal.
2.1. Conceptualización práctica o materialización de conceptos a través del arte	Descripción: se desarrollarán dos dinámicas que, además de servir para satisfacer el objetivo trazado, servirán como calentamiento previo:
	<ul style="list-style-type: none">• “La lleva con una parte del cuerpo”: los participantes deberán jugar pasando el turno uno al otro con diferentes partes de su cuerpo.• “La lleva, arbustos en grupos”: se crearán grupos de tres participantes, uno al lado de otro con los brazos levantados en forma de árbol, que conformarán los arbustos del juego. Mientras tanto, otros dos participantes harán las veces de perseguido y persecutor: el primero podrá salvarse juntándose al extremo de un arbusto y tomando así la forma de árbol, con lo cual pasará el papel de perseguido a quien se encuentre en el extremo opuesto del grupo de “árboles”. E sirve como calentamiento previo las siguientes actividades a realizar.

2.1.
Conceptualización
práctica o
materialización de
conceptos a través
del arte

2.1.2. Manejo del espacio

Objetivo: lograr que los participantes reconozcan su ubicación en un espacio determinado, se comuniquen correctamente con sus compañeros y conozcan términos como equilibrio del espacio y espacios llenos y vacíos, que les servirán como herramienta.

Desarrollo: al escuchar la música que provendrá de los instrumentos musicales creados por ellos mismos, los participantes caminarán en diferentes direcciones en el salón y se detendrán cuando el sonido cese, repitiéndolo varias veces. Luego, se realizará la misma dinámica, pero esta vez trotando y luego corriendo; los participantes deberán lograr el equilibrio, esto es, no deberán dejar espacios muy vacíos o muy llenos.

2.1.3. Manejo de niveles (alto, medio y bajo).

Objetivo: descubrir otras posibilidades de abarcar el espacio al bailar.

Desarrollo: los participantes ejecutarán movimientos individuales y libres con todas las partes de su cuerpo en los tres niveles propuestos (alto, medio y bajo) usando el suelo, grandes saltos o creando figuras muy altas o bajas, según los diferentes ritmos musicales que escuchen de los instrumentos que ellos han creado.

2.1.4. Socialización de componentes de la danza, e introducción a la danza contemporánea dirigida por la docente

Objetivo: conocer características y componentes de la danza que sirvan de herramientas para explorar y potenciar habilidades al crear una composición de danza.

Desarrollo: realizadas la introducción a la danza contemporánea y las dos actividades de apoyo, se hará una retroalimentación. Así, cada participante escribirá en el tablero un elemento de lo aprendido; esto dejará como resultado una lista de características de la danza contemporánea (manejo del espacio, giros, niveles alto medio y bajo, ritmos, velocidades, intervención individual o grupal, contrastes, coordinación, interpretación y expresión, innovación, fuerza, conciencia del cuerpo, etc.) que servirán como herramienta al realizar las actividades posteriores.

2.1.5. Actividad 5: muestra grupal

Objetivo: crear libremente movimientos propios diferentes a los conocidos anteriormente.

Desarrollo: grupos de tres o cuatro integrantes, acompañados por los ritmos y melodías de su propia creación, construirán una composición estructurada de movimientos de danza partiendo de las diversas herramientas metodológicas adquiridas — principalmente la danza contemporánea, en tanto eje principal del taller—. La creación y ejecución de la pieza mostrará su evolución frente al dominio de la temática abordada.

Tiempo: 20 minutos.

Recursos: estrellas de colores, cinta, tablero, preguntas

Desarrollo: se retomarán las preguntas realizadas en la parte de exploración de imaginarios para reconocer aprendizajes adquiridos. Así entonces, la dinámica orbitará en torno de los siguientes cuestionamientos:

2.2. Evaluación de aprendizajes

- ¿Te parece importante conocer el contexto político, económico y social en el que vivimos? ¿Por qué?
 - ¿Qué mecanismos de los que conoces podrías utilizar para participar y decidir?
 - ¿De qué otras maneras puedes participar?
 - ¿Cuál ha sido el mayor aporte desde la participación juvenil en las últimas décadas?
 - ¿Crees que los jóvenes deben ser parte importante en la construcción de una sociedad mejor? ¿De qué manera podrían hacerlo?
 - ¿En qué espacios o escenarios pueden participar los jóvenes de hoy? ¿De qué manera?
 - ¿Cuál ha sido el mayor aporte desde la participación juvenil en las últimas décadas?
 - ¿Crees que los jóvenes deben ser parte importante en la construcción de una sociedad mejor? ¿De qué manera podrían hacerlo?
-

LISTA DE REFERENCIAS

- Acevedo, A. y Murcia, Á. (2017). La inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje de estudiantes de quinto de primaria en una Institución Educativa Departamental Nacionalizada. *El Ágora Usb*, 17(2), 545-555.
- Alejandro, R., Gonzalo, E. y Cruz, C. (2012, marzo). Jóvenes, ciudadanía y participación política en México. *Espacios Públicos*, 12(25),103-122.
- Alvarado, R. (2013, septiembre). *La música y su rol en la formación del ser humano*. Repositorio de la Universidad de Chile. http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122098/La_musica_y_su_rol_en_la_formacion_del_ser_humano.pdf;sequene=1.
- Álvarez, A. J. y Pérez, C. A. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), 277-296. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>
- Areiza, G. (2014). La educación para la paz en Colombia: estrategias de transformación y resolución negociada de los conflictos. *Revista Ximhai*, 10(2), 313-336.
- Arellano, N. (2006). Las barreras en la comunicación no verbal entre maestro - alumno. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 2(4), 3-38.
- Arellano, N., y Tinedo, Y. (2011). Asimetría Comunicativa: Fuente generadora de conflictos interpersonales entre maestros y estudiantes. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 7(19), 121-147.
- Assies, W. Calderón, M. y Salman, T. (2002), Ciudadanía, Cultura Política y Reforma del Estado en América Latina. *América Latina hoy*, 45.
- Ávila, M., y Paredes, Í. (2010). Educar para la paz desde la educación inicial. *Omnia*, 16(1), 159-179.
- Barrios, R. (2012). Palabras que hieren: una mirada desde la pedagogía al uso violento del lenguaje verbal en el aula. *Revista Docencia Universitaria*, 13, 137-152.
- Bedmar, M. y Montero, I. (2012). Educar en los valores de la paz. *Espacios Públicos*, 15(33), 109-127.

- Beltrán, M., Gómez, W., Gualteros, T., Méndez, S., Plazas, D., Riaño, A., Tovar, G. y Valbuena, C. (2009). La acción colectiva juvenil: Escenario de formación para el ejercicio de la ciudadanía. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/150/edu17.pdf?sequence=1>.
- Benedetti, M. (1998). *La vida ese paréntesis*. Argentina: Planeta.
- Cabezas, H., y Monge, M. (2013). Violencia escolar, un problema que aumenta en la escuela primaria costarricense. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-20.
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Paz y conflictos*, 2, 60-81.
- Canal, A., Mosquera, J. y Flórez, C. (2014). Estrategias para la mitigación de la violencia homicida en la fronteriza ciudad de Cúcuta. *Luna Azul*, 38, 297-317.
- Cánchala, A. y Rosales, M. (2016). Pedagogías para la Paz desde las aulas de clase. *Revista Nuevo Derecho*, 18(12), 53-64.
- Cardona, A. y Díaz, D. (2017). Aires de música, formación y bienestar: una experiencia desde el currículo médico de la Universidad de Antioquia, *Colombia Fem*. 20(1). 11-16.
- Carrillo, R. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Ra Ximhai*, 12 (3), 195-205.
- Cascón, F. (2001). Educar en y para el conflicto. *Cátedra UNESCO Sobre Paz Y Derechos Humanos*, 35.
- Cascón, F. (2006). Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia. *Andalucía Educativa*, 53, 1-8.
- Castaingts, J. (2017). Antropología simbólica de las emociones y neurociencia. *Alteridades*, 27(53), 23-33.
- Castellanos, J. y Franco, M. (s. f.). Participación Política Juvenil ¿Un Medio Para La Resolución De Conflictos? [tesis de grado, Universidad Santo Tomás – Sede Bogotá].
- Castro, M. M. (2013) La cortesía: códigos verbales y no verbales en la comunicación interpersonal. *Revista Historia y Comunicación Social*, 18(1), 365-375.
- Ceballos, P. (2013). Educación para la paz y para la democracia. *Ra Ximhai*, 9(1), 35-48.
- Cerdas Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154.

- Cerdas, E. (2012). El efecto mariposa en la educación para la paz. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 185-206.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios*, 3(1), 102.
- Comins, I. y Martínez, V. (2010). Del miedo a la alteridad, al reconocimiento del cuerpo: una perspectiva desde la filosofía para la paz. *Investigaciones fenomenológicas*. 2, 7.
- Comins, I. y París, S. (2013), Los desafíos de la neurociencia: un análisis desde la filosofía para la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 20(62), 107-133.
- Corazón Tierra (2019). *8 beneficios de la danza contemporánea para mejorar tu vida*. About español. <https://www.aboutespanol.com/8-beneficios-de-la-danza-contemporanea-para-mejorar-tu-vida-297987>.
- Cortez, R. (2013). *Análisis de la participación socio - política de los jóvenes y la búsqueda de contextos de institucionalidad pública para la Juventud*. Universidad Católica de Córdoba. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/6352/cortezponmesa4.pdf.
- D'Angelo, L. A. y Fernández, D. R. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: Unicef/Flacso.
- De la Rosa, C. y Cabello, P. (2017). Análisis de la tipología de la paz del siglo XXI. *Pensamiento Americano*, 10(19), 68-79.
- De Oña, J. y García, E. (2016). Proyecto Escuela: espacio de Paz. Reflexiones sobre una experiencia en un centro educativo Reice. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 14(2), 115-131.
- Delgado, R., Panqueva, J., Rodríguez, M., Hidalgo, G., Donatto, A., Muñoz, M. y Mancipe, N. (2007). *Serie de escuelas de formación política y social para los jóvenes de la ACJ- YMCA. Módulo de fundamentación epistemológica y pedagógica*. Colombia: Asociación Cristiana de Jóvenes ACJ-YMCA/Pontificia Universidad Javeriana.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE (2018). Ramas de actividad económica a precios corrientes. Serie 2000-2016. Colombia: DANE.
- Díaz, D. y Mazuera, C. (2004), Significados construidos por jóvenes escolarizados de Bogotá acerca de la ciudadanía y la participación ciudadana [trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana].
- Dominique Manghi, D. (2014). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos Educativos*, 14, 89-112.

- El Tiempo (2016, 17 de marzo). *¿Cómo hacer valer sus derechos fundamentales?*
<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16539665>.
- Fernández, A. M. y Montero, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66.
- Fernández, A. y López, M. (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 21 (64), 117-142.
- Ferreiro, S. y Guevara, T. (s. f.). *El derecho de los jóvenes: la participación política*.
http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2011/10/mesa_16/ferreiro_guevara_mesa_16.pdf.
- Fisas, V. (2011) *Educar para una Cultura de paz*. Barcelona, Cátedra UNESCO para la paz y los Derechos Humanos de la UAB (Quaderns de Construcció de Pau, Nº 20).
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI.
- Gáfaró, M., Arias, V., Zapata, A., Romero, A., Otalora, E., Moreno, A., Uricoechea, C., y Valderrama, J. (s. f.). *Cultura y participación política en jóvenes universitarios javerianos: una mirada analítica desde jóvenes para jóvenes*. Pontificia Universidad Javeriana. Consultado el 11 de julio de 2018. <http://www.javeriana.edu.co/documents/10179/73421/Proyecto+de+Investigacion+Cultura+Politica+JJP.pdf/8afe3b0e-70c2-4b65-a609-bf8691ee0105> el 11 de julio de 2018.
- Gallo, L. (2013). *Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica*. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 197-214.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 147-168.
- Gamboa, A., Ortiz, J. y Muñoz, P. (2017). Violencia en contextos escolares: percepción de docentes sobre manifestaciones de violencia en instituciones educativas en Cúcuta-Norte de Santander. *Psicogente*, 20(37), 89-98. <https://dx.doi.org/10.17081/psico.20.37.2420>.
- García, C. (2013). El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal. *Educ. Educ.* 16(2), 329-342.
- García, M. (2016). Emociones positivas, pensamiento positivo y satisfacción con la vida. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 17-22.
- Garrafa, V. y Manchola, C. (2014). La bioética: una herramienta para la construcción de la paz. *Revista Colombiana de Bioética*, 9(2), 95-106.

- Garrido, C. (2007). *Participación política de los consejeros locales de juventud en Teusaquillo*. Pontificia Universidad Javeriana. <http://www.javeriana.edu.co/documents/10179/73421/Proyecto+de+Investigacion+Cultura+Politica+JJP.pdf/8afe3b0e-70c2-4b65-a609-bf8691ee0105>
- Gelabert, J. (2014). Mejora de la inteligencia emocional en educación infantil y desarrollo cognitivo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 279-286.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. España: Kairós - Bantam Books.
- Gomes, A. P., Lamounier, S. y Ferreira López, P. (2018). El cuerpo y el sonido en el desarrollo de las potencialidades interaccionales de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(11), 6.
- Gómez, A. (2014). Del presente al futuro: de la educación para la paz a la pedagogía para la paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 257-289.
- Gómez, A. (2015). Una apuesta educativa para América Latina: educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLV(1), 17-62.
- Gonçalves, M. (2014). Los Adolescentes Como Agentes de Cambio Social: Algunas Reflexiones Para los Psicólogos Sociales Comunitarios. *Revista Psykhe (Santiago)*, 13(2), 131-142.
- González de Rivera y Revuelta, J. L. (2004). Empatía y ecpatía. *Psiquis: Revista de Psiquiatría, Psicología Médica Y Psicósomática*, 25(6), 5-7.
- González, J. (2015). Presentación del dossier “Escuchando el pasado: música y sonido en el entramado histórico y social”. Pontificia Universidad Católica de Chile. *Hist. Crit.* 57, 13-17
- González, Y. y Fernández Y. (2014). Efectos de la contaminación sónica sobre la salud de estudiantes y docentes, en centros escolares. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, 52(3), 402-410.
- Hernández Arteaga, I., Luna Hernández, J. A. y Cadena Chala, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. DOI: <https://dx.doi.org/10.19053/01227238.5596>.
- Isaza, G. M. y Calle, J. S. (2016). Un acercamiento a la comprensión del perfil de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 331-345.
- Jiménez, A. (2017). Inteligencia emocional. En: AEP (Ed.), *Curso de Actualización Pediatría 2017*. (pp. 479-491). España: Lúa Ediciones.

- Jiménez, F. (2014). Paz neutra: una ilustración del concepto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7), 19-52.
- Jiménez, G., Guzmán, I., Torres, L., Jiménez, M., Ramos, R., y Osorio, V. (2008). *Fundamentos epistemológicos y pedagógicos – principios orientadores de la práctica educativa*. Colombia: Editorial Amaranta Ltda.
- Jiménez Bautista, Francisco (2018) Pensar el conflicto. Lecturas de Georg Simmel para una Paz neutra, *Scienza e Pace*, IX (1), 255-278.
- Juegos Educativos Orientar (2017). *Dinámica para manejo de conflictos* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SeN04R6HB9k>.
- Juliao, C. (2007). Educación: un acercamiento praxeológico. En *Educación social. El Minuto de Dios: una experiencia y un modelo*. Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10), 67-77.
- Lederach, J. P. (2009). *Perspectiva ética de la construcción de paz a nivel nacional e internacional* [ponencia]. Encuentro internacional Retos y propuestas sobre acción sin daño y construcción de paz en Colombia, Universidad Nacional de Colombia, Cosude, Embajada Suiza, GTZ – Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo.
- López, G., Guaimaro, Y. y Rodríguez, M. (s. f.). *Participación Ciudadana, Política y Comunitaria de Jóvenes En Venezuela*. Centro De Investigaciones para la Infancia y la Familia – Cendif-Unimet. https://www.uam.mx/cdi/pdf/redes/viii_chw/participacion_ciudadana.pdf.
- López, H. V. (2018). Conflicto, democracia y paz. *Revista Filosofía UIS*, 17(1), 123-144.
- Manrique, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(128), 801-814.
- Martín-Barbero, J. (2000). Retos culturales: de la comunicación a la educación. *Nueva Sociedad*, 169, 33-43.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2003). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!* Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2015). *Guías pedagógicas “Manual de convivencia”, “Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar” y “¿Qué puedo hacer para fortalecer la convivencia escolar?”*. Colombia: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional – MEN (s. f.). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de pre-escolar, básica y media de Colombia*. Colombia: MEN.
- Miñana, C., Ariza, A. y Arango, C. (2006). *Formación artística y cultural: ¿Arte para la convivencia?* [ponencia]. VII Encuentro para la promoción y difusión del patrimonio inmaterial de países iberoamericanos, Venezuela.
- Modzelewski, H., Techera, D. y Fernández, J. (2016). Educar emociones desde la familia: un caso experimental en Uruguay. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI (1), 95-118.
- Mojica, R. y Suárez, R. (2000). *Análisis crítico de las políticas públicas de juventud en Colombia, 1991-2000*. Colombia: Uniandes.
- Morales, A. (1997). Participación comunitaria y ciudadana. Colombia: Fondo Nacional Universitario.
- Morales, E., García, F., Campos, R. y Astroza, C.(2012). *Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje*. *Revista de Educación a Distancia*,36. 4-19 <http://www.um.es/ead/red/36>
- Murillo, J., y Jiménez, M. (2017). La autogestión de emociones y sentimientos para “ser buenas personas”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 281-294.
- Neira, C. y Moya, G. (2014) *Negocios socialmente responsables. Una propuesta ética y educativa para la vida*. Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Noddings, N. (2005). Identificación y respuesta a las necesidades en materia de educación. *Revista de educación.*, 35. (2), 9-21
- Ortiz, A., Cerisola, M. y Palavecino, M. (2015). *Nuevos dirigentes juveniles en Tucumán: para un liderazgo transformador y creativo, experiencias voluntarias de carácter solidario*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Pacheco, H.P., Villagrán R.S. y Guzmán, A.C.(2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza-aprendizaje para cursos de ciencias. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 199-217.
- Paz, E. J. y Díaz, W. N. (2019). Educación para la paz: una mirada desde la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Revista Innovación Educativa*, 79(19), 171-195.
- Ríos, J. (2017). *Breve historia del conflicto armado en Colombia*. España: La Catarata.

- Rodríguez Mateo, H., Luján Henríquez, I., Díaz Bolaños, C., Rodríguez Trueba, J. y González Sosa, Y. (2018). Satisfacción familiar, comunicación e inteligencia emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 117-128.
- Rojas, L., y Arapé, E. (2008). Comunicación humana y cultura de paz: Una aproximación teórica. *Lógoi. Revista de filosofía*, 14, 109-105.
- Salvador, B. (2019). Cultura y educación para la paz. Una perspectiva transversal. *IE - Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 18, 225.
- Sánchez, M. (2015). Del “yo es otro” al “yo soy yo mismo”: emociones y dominación social. *Methodos, Revista de ciencias sociales*, 3(2), 253-261.
- Sandoval, E. (2012). Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia. *Ra Ximhai*, 8(2), 17-37.
- Sandoval, M. (2015). *La relación entre los cambios culturales de fines de siglo y la participación social y política de los jóvenes*. Ministerio de Desarrollo Social. http://intranet.injuv.gob.cl/cedoc/Coleccion%20Participacion%20Politica/Participacion_y_Cultura_Sandoval_%20Mario-14-10-2005.pdf.
- Santamaría, L. (2011, 21 de marzo). *Mecanismos Internacionales de Protección*. Los Derechos Humanos en el siglo XXI. <https://linasantamariav.wordpress.com/category/mecanismos-internacionales-de-proteccion/>.
- Santamaría, N. (2019). ¿Cuál es el estatus de la educación para la paz en el ámbito científico actual? *Modulema*, 3, 63-77.
- Silva, C. (2017, 14 de mayo). *Función Social de la Música*. Sociólogos. Blog de sociología y actualidad. <https://sociologos.com/2017/05/14/funcion-social-la-musica/>.
- Tovar, P. (2015). Una reflexión sobre la violencia y la construcción de paz desde el teatro y el arte. *Universitas Humanistica*, 80, 347-369.
- Universidad de Playa Ancha (s. f.). *La escalera de la participación*. http://www.upla.cl/noticias/wp-content/uploads/2014/08/2014_0805_faceduc_orientacion_escalera_participacion.pdf.
- Wills, M. E. (2017). La memoria histórica en el aula: La oportunidad de un futuro en paz. En A. Sánchez-Meertens, A. Ariza, I. Cortés y S. Ritschard (Eds.), *Reconociendo el conflicto. Foro internacional sobre pedagogía, memoria y violencia*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Para los autores de esta publicación, la paz como objeto de estudio académico representa un interés investigativo común que ratifica el poder transformador de la educación en contextos de violencia emergentes en las comunidades. Esto resulta valioso si se considera que Colombia, y en particular departamentos como Norte de Santander, presentan un reto formativo en lo que atañe a la concepción de herramientas para asumir los conflictos cotidianos y al fortalecimiento de competencias sociopolíticas en las nuevas generaciones. Por esta razón se considera de gran urgencia fortalecer en las personas un pensamiento crítico y creativo frente a las dinámicas de su propia realidad.

Desde esta perspectiva se ratifica como presupuesto epistemológico la posibilidad de construir paz desde los escenarios cotidianos, develando el imperante liderazgo que cada ser humano —para el caso de esta obra, maestros y jóvenes líderes— tiene frente a su comunidad. Desde esta óptica se presentan elementos útiles para la reflexión sobre esta problemática, tales como el reconocimiento de los espacios, tiempos, lenguajes diversos y relaciones en el marco de prácticas sociales que construyen, desde la experiencia misma de sus actores, una nueva configuración de la convivencia.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Vicerrectoría Regional Santanderes

Bogotá D.C. Calle 81B No. 72B - 70
Teléfono +(57)1 - 291 6520
www.uniminuto.edu