Contexto educativo: convergencias y retos desde la perspectiva psicológica, es una obra que pretende generar un espacio de discusión entre diferentes campos de la psicología educativa y el rol del psicólogo; se tiene como objetivo promover una mirada integral de los contextos escolares y los nuevos retos para un país más educado. Para ello, se realizó un análisis desde los diferentes momentos del desarrollo escolar, del educando y la práctica del docente. Así mismo, se estudiaron las características de los contextos educativos con una mirada interdisciplinaria y transcultural. Los hallazgos y discusiones aquí presentadas, son el resultado de rigurosos estudios en el marco de la psicología y la educación, proyectos que tributan a grupos de investigación de prestigiosas instituciones, reuniendo autores de países latinoamericanos como Ecuador, Perú y Venezuela; así como profesionales colombianos de ciudades como Cali, Bogotá, Bucaramanga, Barranquilla y Pamplona. Este libro se convierte en obra fundamental de consulta para los apasionados por la psicología educativa, psicólogos en formación, educadores e investigadores, debido a su mirada integradora y a su perspectiva de futuro en busca de una mejor sociedad para todos.

EDICIONES UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
RECONOCIDO POR COLCIENCIAS 2014 - 2017
ISBN 978-958-5430-00-6
9 789585 430006

CONTEXTO EDUCATIVO

Compiladores:
Manuel Ernesto Riaño Garzón - Sandra Milena Carrillo Sierra
Javier Leonardo Torrado Rodríguez - Jhon Franklin Espinosa Castro

CONTEXTO EDUCATIVO:
CONVERGENCIAS Y RETOS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Compiladores:
Manuel Ernesto Riaño Garzón - Sandra Milena Carrillo Sierra
Javier Leonardo Torrado Rodríguez - Jhon Franklin Espinosa Castro

EDICIONES UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
RECONOCIDO POR COLCIENCIAS 2014 - 2017

CONTEXTO EDUCATIVO: CONVERGENCIAS Y RETOS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Compiladores:
Manuel Ernesto Riaño Garzón
Sandra Milena Carrillo Sierra
Javier Leonardo Torrado Rodríguez
Jhon Franklin Espinosa Castro

EDICIONES UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
RECONOCIDO POR COLCIENCIAS 2014 - 2017

EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA-CÚCUTA, COLOMBIA

PRESIDENTA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA

RECTOR FUNDADOR
JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS (Q.E.P.D.)

RECTOR EJECUTIVO
JOSÉ CONSUEGRA BOLÍVAR

VICERRECTORA ACADÉMICA
SONIA FALLA BARRANTES

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
PAOLA AMAR SEPÚLVEDA

VICERRECTORA FINANCIERA
ANA CONSUEGRA DE BAYUELO

SECRETARIA GENERAL
ROSARIO GARCÍA GONZÁLEZ

DIRECTOR GENERAL SEDE CÚCUTA
TOMÁS WILCHES BONILLA

DIRECTORA ACADÉMICA, DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN SEDE CÚCUTA
SANDRA WILCHES DURÁN

DIRECTORA ADMINISTRATIVA, FINANCIERA Y DE INFRAESTRUCTURA SEDE CÚCUTA
MYRIAM WILCHES DURÁN

DIRECTOR JURÍDICO SEDE CÚCUTA
WILLIAM TOMÁS WILCHES DURÁN

COORDINADOR DE INVESTIGACIONES SEDE CÚCUTA
JULIO CÉSAR CONTRERAS VELÁSQUEZ

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
CARLOS FEDERICO MIRANDA MEDINA
MARÍA INÉS MENDOZA BERNAL
JHON FRANKLIN ESPINOSA CASTRO
KEVIN DE JESÚS VILLAREAL JIMÉNEZ

MIEMBROS DE LA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA
OSWALDO ANTONIO OLAVE AMAYA
MARTHA VIVIANA VIANA MARINO
JOSÉ EUSEBIO CONSUEGRA BOLÍVAR
JORGE REYNOLDS POMBO
ÁNGEL CARRACEDO ÁLVAREZ
ANTONIO CACUA PRADA
JAIME NIÑO DÍEZ
ANA CONSUEGRA DE BAYUELO
JUAN MANUEL RUISECO
CARLOS CORREDOR PEREIRA
JORGE EMILIO SIERRA MONTOYA
EZEQUIEL ANDER-EGG
JOSÉ IGNACIO CONSUEGRA MANZANO
EUGENIO BOLÍVAR ROMERO
ÁLVARO CASTRO SOCARRÁS
IGNACIO CONSUEGRA BOLÍVAR

CONTEXTO EDUCATIVO: CONVERGENCIAS Y RETOS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Compiladores:
Manuel Ernesto Riaño Garzón
Sandra Milena Carrillo Sierra
Javier Leonardo Torrado Rodríguez
Jhon Franklin Espinosa Castro

EDICIONES UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
RECONOCIDO POR COLCIENCIAS 2014 - 2017

Contexto educativo: convergencias y retos desde la perspectiva psicológica. Manuel Ernesto Riaño Garzón, Javier Leonardo Torrado Rodríguez, Sandra Milena Carrillo Sierra, María Judith Bautista Sandoval, Edgar Alexis Díaz Camargo [et al.]. Cúcuta, Colombia. Universidad Simón Bolívar. 2016.

349 p.; 17 x 24 cm.

ISBN: 978-958-5430-00-6

Palabras clave: Psicología educativa, Educación preescolar, Educación básica, Educación profesional, Educación, cultura y posconflicto.

Clasificación Dewey 150; 2016; 1a ed.

Universidad Simón Bolívar - Sistema de Bibliotecas

CONTEXTO EDUCATIVO: CONVERGENCIAS Y RETOS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Compiladores:
©Manuel Ernesto Riaño Garzón, ©Sandra Milena Carrillo Sierra, ©Javier Leonardo Torrado Rodríguez, ©Jhon Franklin Espinosa Castro

Autores:
©Manuel Ernesto Riaño Garzón, ©Javier Leonardo Torrado Rodríguez, ©Sandra Milena Carrillo Sierra, ©María Judith Bautista Sandoval, ©Edgar Alexis Díaz Camargo, ©Yanela Paola Jaimes Parada, ©Oriana Marcela Chacón Lizarazo, ©Ana María Arias Cardona, ©Ana Carolina Rodríguez Ibarra, ©Marbel Lucía Gravini Donado, ©Marinella Beatriz Álvarez Borrero, ©Lilibeth Monterroza Ursprung, ©Sandra Licette Padilla Sarmiento, ©Diana Janeth Villamizar Carrillo, ©Óscar Gilberto Hernández, ©Álvaro Ramírez Botero, ©Alejandro Oses Gil, ©Sandra Lorena Roa Cordón, ©Sebastián Jiménez Jiménez, ©Johana Cristina Palma López, ©María Luisa Montánchez Torres, ©José David Gil Montoya, ©Mónica Julieth Jaimes Martínez, ©Hugo David Salgado Zambrano, ©Cindy Tatiana Parra Oquendo, ©Rosario Gildemeister Flores, ©Rosina Vanessa Sánchez Jiménez, ©Patricia Vergara Bao, ©Micaela Wetzell Espinoza, ©Jovany Gómez Vahos, ©Kattia Magred Sepúlveda Rodríguez, ©Jaime Iván Silva Calderón, ©Nidia Johanna Bonilla Cruz.

ISBN: 978-958-5430-00-6

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN:
NEUROCIENCIAS DEL CARIBE
Proyecto: *Relación existente entre la regulación-control de conducta, prácticas de crianza y características sociodemográficas en niños que inician edad escolar.*

DESARROLLO HUMANO, EDUCACIÓN Y PROCESOS SOCIALES
Proyecto: *Caracterización de las funciones ejecutivas en estudiantes de grado 11, de las Instituciones Educativas Públicas del municipio de Cúcuta.*

ALTOS ESTUDIOS DE FRONTERA (ALEF)

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Ediciones Universidad Simón Bolívar y del autor. Los conceptos expresados de este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Simón Bolívar. Esta obra cumple con el Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

©Ediciones Universidad Simón Bolívar
Carrera 54 No. 59-102
http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/
dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co
publicacionescucuta@unisimonbolivar.edu.co
Barranquilla - Cúcuta

Marzo de 2017
Cúcuta

Printed and made in Colombia

Capítulo 16
Educación y postconflicto: desafíos para la psicología escolar*

Ana María Arias Cardona[1]

Resumen

Este texto reflexiona sobre los desafíos de la psicología educativa en el contexto colombiano, según resultados de la investigación "Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área Metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas". El diseño metodológico retoma a Arendt (1998) cuando menciona la hermenéutica ontológica política como la posibilidad de develar aquellas experiencias singulares, particulares y contextuadas de los sujetos con quienes se trabajó. Que en este caso fueron niñas y niños de los municipios de Medellín y La Estrella (Antioquia), sus familias y sus agentes educativos,

* Esta investigación hace parte del Programa: "Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana". Programa avalado por Colciencias al Consorcio "Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: Democracia, Reconciliación y Paz", conformado por: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, Universidad de Manizales y Universidad Pedagógica Nacional. 2013 – actual.

1 Psicóloga, Especialista en Psicología Clínica, énfasis en Salud Mental. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud del Centro de estudios avanzados en Niñez y Juventud de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, y la Universidad de Manizales. Docente, Corporación Universitaria Lasallista. anamaria2468@gmail.com; anarias@lasallistadocentes.edu.co

con quienes se construyeron datos a través de talleres creativos, grupos focales y entrevistas en profundidad.
Palabras clave: Educación, Postconflicto, Psicología escolar, Colombia, Ética.

Abstract
This text reflects on the challenges of educational psychology in the Colombian context, according to research results "social construction of children in situations of armed conflict in the Colombian Coffee Region, Antioquia and Metropolitan Area of Bogotá: Peace, reconciliation and democracy from the perspective of generative narratives from boys and girls". The methodological design takes up Arendt's concept (1998) when he mentions the ontological political hermeneutics as the possibility of uncovering those unique, particular and contextualized experiences of the individuals involved in this study. Which in this case were children from the municipalities of Medellin and La Estrella (Antioquia), their families and educators with whom data was constructed through creative workshops, focus groups and in-depth interviews.
Keywords: Education, Post-Conflict, School psychology, Colombia, Ethics.

Desarrollo de contenidos

Puntos de partida: preguntas del conflicto armado

Hablar de educación y postconflicto en Colombia, o mejor, de "post-acuerdo" como dirían algunos, supone múltiples desafíos para la psicología escolar y al respecto, cabe anotar varios puntos de partida:

El primero, está relacionado con la experiencia laboral de quien escribe este texto, con los proyectos en los que ha trabajado relacionados con cultura de paz en la escuela, prevención de la agresión y convivencia ciudadana, entre otros. Allí hay muchos asuntos que han generado confrontamientos, unos de nivel macro relacionados con la esfera de la política pública, las representaciones sociales y los imaginarios culturales que están en juego no

solo en la guerra, sino también en el hecho de que se reproduzcan formas de violencia, quizás mucho más simbólicas, pero que tienen efectos muy graves para el vínculo social.

También se configuran muchos interrogantes en torno al lugar de la institucionalidad: la familia, la iglesia y por supuesto, la escuela. Respecto a este nivel "meso", la pregunta es: ¿Qué tanto la institucionalidad logra contener a los sujetos y cómo promueve su responsabilidad subjetiva?, es decir, aquello que atañe a cada uno y cada una de manera particular, eso de la forma singular de ser y estar en el mundo, que hace que aún en contextos de guerra, aún con familias violentas, aún en veredas donde hay grupos armados al margen de la ley, aún en situaciones donde todo lo exterior pareciera ser perpetuador de la violencia, algunas personas se ubican de una manera diferente frente al tema y promueven relaciones de convivencia pacífica.

Cabe anotar una experiencia en la Comuna 13 de Medellín, donde había dos hermanos gemelos, y uno pertenecía a una banda de música y el otro, a una banda criminal; y ahí el cuestionamiento era: ¿Qué es lo que pasa en la subjetividad? ¿Qué es lo que emerge psíquicamente en uno y en otro que, aún en las mismas condiciones de pobreza, exclusión, violencia, en una familia en condición de vulnerabilidad, huérfanos de padre, con una madre maltratadora y con ausencia estatal, ambos hermanos eligen, bajo el mismo significante "banda", pero uno hacia el arte y otro hacia la muerte.

Entonces, la pregunta que emerge es: ¿Qué elementos psíquicos, qué de la subjetividad y de particularidad de alguien hace que se ubique en una postura y no en otra?

El segundo punto de partida tiene que ver con el quehacer como profesora de distintos cursos de psicología social y de psicología educativa, donde se configuran muchas preguntas en relación con temas tales como el prejuicio, el estereotipo, la agresión e incluso, la pro-socialidad y a las actitudes

altruistas; elementos que podrían explicar fenómenos grupales y procesos colectivos dentro y fuera de la escuela relacionados con la convivencia y el conflicto.

Además, en los cursos de psicología educativa, que ha acompañado quien escribe este texto, siempre ha habido una preocupación más que por el desarrollo cognitivo, por el tema del vínculo social, es decir, por los procesos de socialización política, para pensar la escuela como un escenario para configurar otras maneras de ser y estar en el mundo, otras formas de relación que legitimen al otro y a la otra, que no impliquen excluirlo por ser diferente, ni que naturalicen maneras de violencia. Lo que coincide con los planteamientos de Alvarado et al. (2012), cuando hablan de las escuelas como territorios de paz.

El tercer punto de partida, está asociado a la formación doctoral, de quien realiza esta reflexión y se inscribe en la línea de socialización política y construcción de subjetividades y allí, surge una pregunta por lo que se ha denominado "las tramas por la subjetividad política" (Alvarado et al., 2012; Bonvillani, 2012). Lo que implica una reflexión acerca de: ¿Cómo ampliar el círculo ético? ¿Cómo movilizarse hacia lo colectivo? ¿Cómo preguntarse más por el "entre nos" y trascender las necesidades individuales? ¿Cómo generar una actitud consciente, reflexiva y crítica que ayude a dudar de las propias verdades y de lo que se ha instituido y se ha generado como un discurso hegemónico que se ha perpetuado para mantener el "statu quo" y naturalizar las prácticas violentas?

Además, allí se lidera una investigación (cuyos testimonios se citan en este texto) donde la pregunta que surge es: ¿Cómo pensar que los chicos y las chicas que asisten a las escuelas colombianas, pese a estar en situaciones complejas, de victimización, de múltiples violencias, de desplazamiento forzado e incluso, de reclutamiento ilegal por parte de grupos armados; logran configurar otras maneras (no violentas) de narrarse y de relacionarse?

Asunto que siguiendo a Gergen (2007) puede leerse desde las potencias, el lenguaje apreciativo y las narrativas generativas, para no quedarse en un discurso que perpetúa una idea deficitaria, centrada en lo que no funciona; que lamentablemente ubica a los niños y las niñas en una postura pasiva y victimizada.

Finalmente, y no menos importante, sino incluso más trascendente y vital, está la propia biografía de quien aquí plasma sus ideas y vivencias, como otro punto de partida que fomenta el interés por este tema. Es decir, lo que significa ser mujer, ser colombiana, sentir dolor por las personas (cercanas y lejanas) que han sido asesinadas, vivir experiencias de amenaza y vulneración, etc.

La psicología educativa: apuestas y focos de acción

Hay un elemento muy importante cuando se habla de psicología educativa, que tiene que ver con la pregunta por la subjetividad, o sea, por este marco de referencia, por esa red, este entramado de significados, o lo que en términos de González Rey (2010) se denominan "sentidos subjetivos", es decir, esas unidades simbólicas y emocionales tanto de quien enseña como de quien aprende. Por ello, se formulan interrogantes como: ¿Qué pasa con este profesor? ¿Cuál es su postura ético-política? ¿Qué de ese ser humano que se llama "maestro" está en juego allí? ¿Desde dónde se ubica para hablar con los chicos y las chicas a quienes les enseña? ¿Qué piensa de este país? ¿Qué siente frente a la guerra? ¿Cómo esto ha atravesado su propia biografía y cómo lo lleva al aula de clase? Ese es entonces el primer punto: la subjetividad de quien enseña.

El segundo punto, tiene que ver con la subjetividad de aquel sujeto que aprende, es decir, de ese niño, niña, joven o adulto que también está cargado de ideas (conscientes o inconscientes) y de emociones (que quizá exprese o no) frente a lo que implica la guerra en Colombia y la degradación del vínculo social; ideas y emociones que se expresan en sus acciones y en sus omisiones.

Otro elemento que suscita reflexión está en relación con lo que se llama "formación": ¿A qué está convocada la escuela hoy, a formar en qué, a educar sobre qué? pues más allá del desarrollo de competencias cognitivas, la cuestión es: ¿cuál es hoy el lugar de la ética, la ciudadanía y la democracia en la escuela? Así como cuando Mojica (1997) afirma que "se requiere de la puesta en marcha de un proceso educativo y ético de la sociedad que forme ciudadanos reflexivos con conciencia colectiva, capaces de trascender el individualismo y la moral del propio beneficio" (p.110).

Es claro que muchas veces lo que pasa en la escuela es un reflejo en micro de lo que pasa a nivel macro, es decir, que esa micropolítica de la escuela también tiene prácticas clientelistas, violentas, corruptas, negligentes y demás, como se ve en la macropolítica del país y del mundo con lo que implica el neoliberalismo, el discurso capitalista y con muchos asuntos con los que hoy confronta la contemporaneidad. Pero también es cierto que la escuela puede ser un escenario de contraste, que posibilite otras maneras distintas de hacerle frente al conflicto (que por supuesto, no es lo mismo que la violencia) y como decía Estanislao Zuleta (2005), ser capaz de tener mejores conflictos y que se puedan tramitar de forma alternativa, que se pueda asumir la diferencia y las tensiones sin necesidad de eliminar, ni siquiera en lo simbólico, al otro o a la otra.

En esta vía, Fred y Rodríguez (2012) plantean que: "afrontar implica que las personas puedan participar y vincular creativamente problemas, recursos y alternativas, utilizar las posibilidades emergentes del diálogo para abordar las situaciones problemáticas, encontrar soluciones y construir futuros viables" (p.2).

En síntesis, esta idea de la psicología educativa está atravesada por una pregunta: ¿Cómo no perpetuar una visión tradicional de esta? En coincidencia con la crítica del profesor Coll (2009), cuando habla de una visión "aplicacionista" de la psicología educativa, pues se ha extrapolado a la escuela mi-

radas centradas en la psicopatología, en la intervención clínica individual, en el déficit. Pensando que los niños y las niñas "problema" necesitan ir al psicólogo y no que, una institución educativa en su generalidad, requiere transformarse, porque hoy se reconocen otras formas posibles de vivir que también son legítimas y que habían sido silenciadas por discursos hegemónicos centrados en la carencia y no en las potencialidades, en lo generativo, que sería la invitación de Gergen (2007) desde el construccionismo social.

¿Y entonces?: desafíos para la psicología escolar.

En este proceso de pensar el sentido de la formación y el lugar de la escuela como un escenario de contraste aún en un contexto de conflicto armado, aparece algo que preocupa y es la categoría "víctimas".

Se entiende el sentido jurídico de la categoría y del tema del restablecimiento de derechos, pero psíquicamente puede ser muy peligroso que alguien se nombre desde el lugar de la "víctima", porque eso lo que hace es re-victimizarlo y desdibuja su posibilidad de agencia (Sen, 2000), de potencia, si se quiere, de resiliencia.

Entonces, un reto para la psicología escolar frente al tema de educación y postconflicto tiene que ver con generar otras dinámicas que "desvictimicen" a quienes han estado afectados por el conflicto armado y los empodere, los ayude a desplegar sus capacidades, sus posibilidades en términos de desarrollo humano y de vida digna (Nussbaum, 2012).

Además, los psicólogos y las psicólogas que trabajan en el ámbito educativo, están convocados a pensar varios asuntos:

> Uno: ¿Cuáles son los efectos que la guerra tiene en el proceso de aprendizaje? De modo que se pueda acompañar lo académico de una manera distinta (asesoría a docentes, adaptaciones curriculares, mo-

delos alternativos de evaluación) y en simultáneo, facilitar el elaboración emocional de estas vivencias a través de diversas técnicas de apoyo psicosocial.

Dos: ¿Cómo promover procesos de paz? Paz en múltiples vertientes, que vale la pena que cada comunidad educativa pueda reflexionar y debatir. Núñez & Córdoba (2006) proponen

"Pensar la paz implica desarrollar una visión práctica de ella, que ha de estar enlazada al reconocimiento de las condiciones socio-históricas de la población, al reconocimiento de una historia de agravios y dolores como fruto de las inequidades, de las desigualdades sociales y del escalamiento del conflicto". (p.11)

Complementario a esto, cabe señalar la definición de Hernández (2002) sobre la paz:

"es el proceso tendiente a la construcción de relaciones sociales soportadas en la solidaridad, cooperación y reciprocidad, la equidad en la distribución de recursos, y el desarrollo, entendido en términos de satisfacción de las necesidades básicas de los seres humanos, el significado de la paz no se reduce a la ausencia de guerras o conflictos, o al silenciar los fusiles". (p.3)

Tres: ¿Cómo entender la reconciliación? La reconciliación no se decreta. No puede ser por la vía de obligar al otro a perdonar y/o a pedir perdón, sino, cómo desde el proceso y la lectura psicológica se acompaña a ese ser humano que está afectado porque tiene rabia, rencor, siente odio; y a ese otro que siente culpa, miedo, vergüenza o quizá, indiferencia.

Este asunto de la reconciliación es relatado por uno de los niños participantes de la investigación que se referenció, así:

"Yo me siento con paz, cuando por ejemplo, estamos jugando fútbol, y entonces uno empieza a pelear, entonces cuando el otro le pega, entonces uno los separa, para y le dice: "reconciliémonos" y nos damos la mano y nos regalamos la paz y decimos: "seguimos siendo amigos".

Cuatro: la reconstrucción de la memoria histórica. Las instituciones educativas están convocadas a recordar, no a olvidar, sino a recordar con indignación y en clave de reconciliación, a reivindicar la memoria de quienes murieron en el marco del conflicto armado y a configurar relatos colectivos sobre el proceso que cada comunidad ha vivido, el camino recorrido, los sentimientos actuales y los sueños futuros.

Pues como señala Hernández (2008) respecto a algunas de las experiencias de paz "…surgen de las capacidades de quienes las integran, su voluntad, su experiencia, el legado de sus culturas ancestrales y la apremiante necesidad de responder a los retos y desafíos impuestos por diversas violencias". (p.6)

Cinco: acompañar jóvenes desvinculados de grupos armados ilegales. ¿Cómo hacer para plantear allí una posibilidad de acompañamiento, donde estos chicos y chicas puedan hacerse también preguntas, puedan elaborar sus elementos emocionales, y donde la escuela vuelva a ser un lugar que convoque hacia algo mejor, que los atraiga y les ofrezca un proyecto distinto de lo que significaba empuñar un arma y estar al margen en un grupo armado?

Seis, la salud mental de maestros y maestras: Hoy es muy común oír acerca del síndrome de Burnout; es decir de la quema y el agotamiento emocional en profesores que se han sentido amenazados y vulnerados, que creen que no tienen las herramientas para hacerle

> frente a esas múltiples demandas que les hacen en la escuela, que experimentan frustración frente a lo que consideran sus posibilidades reales de impacto y que se han sentido desbordados (y quizá no escuchados) frente a múltiples actos de violencia que los han atravesado subjetivamente y por tanto, necesitan expresarse frente a la guerra. Pues como dice González (2006) "la violencia no puede ser tratada como un hecho sin sentido, sino que debe ser entendido en primer lugar como una acción simbólica y con significado". (p.40)

El contexto actual: los retos se inscriben en una configuración sociocultural

Cada uno de los desafíos de la psicología escolar que se acaban de exponer, se hacen aún más complejos por otro elemento, que tiene que ver con la forma en que el referente institucional se desdibuja, es decir, ya no se ve la escuela como un gran metarrelato que contiene, ese gran referente simbólico con estatus de regulación y veracidad incuestionable (Lipovestky, 1994; Camps, 1999; Bauman, 2003).

Esos grandes referentes cada vez son más difusos, se han caído muchos metarrelatos, los límites cada vez se pasan más fácil, entonces: ¿qué hacer con una escuela o con un lugar de un maestro que tampoco hoy tienen ese poder?, pues esas figuras ya no están en ese marco de lo institucional tan fuerte o incluso, se sienten frustrados o desesperanzados, pues tal como lo expresaba un docente en un grupo focal:

> "…porque si bien nosotros sabemos que dentro de nuestras aulas están sentados quizás los futuros presidentes, futuros alcaldes de nuestro país, también tenemos que ser conscientes que están los jefes de las bandas, los futuros malos, los futuros secuestradores, los futuros X y si nosotros no intervenimos como tal, dentro de esa realidad, así va a ser y que en cualquier momento yo voy pasando por la calle y un estudiante que yo tuve acá me va a atracar y me va a matar…".

No obstante, es muy interesante ver cómo se hace un llamado a una escuela atravesada por la ética y la formación ciudadana, que genera prácticas instituyentes, formas de resistencia pacífica, conductas de *no violencia* que también transforman asuntos y no que promueven obediencia ciega o aptitudes que, en aras de ser pacifista, perpetúan la sumisión.

La idea es promover que todos los actores de la comunidad educativa tengan un enfoque crítico, una posibilidad de resistirse a prácticas hegemónicas y totalizantes, una forma de decir "no" a lo homogenizante (la idea de que hay que ser blanco, masculino, católico, heterosexual, de familia nuclear, clase media y estudiado), de poner límite a las prácticas de abuso de poder verticales y unilaterales, sin que con ello se justifique, bajo ninguna circunstancia, el uso de la violencia (Arias, 2014).

Entonces, ¿cómo moverse entre lo instituido y lo instituyente, entre lo individual y lo colectivo, manteniendo una perspectiva ética, si se han naturalizado tantas formas de violencia?

Como ya se ha dicho, este contexto de conflicto armado colombiano se relaciona con otros elementos muy graves tales como: prácticas corruptas y clientelistas, vulneración de derechos, cultura de la ilegalidad, desdibujamiento de la ética, y eso ha llevado a que se legitime la guerra (Arias, 2015), a que se crea que la salida es militar y que el tema de la paz se resuelve en los diálogos en La Habana, e incluso que la guerra tiene "sus ventajas" y que los actores al margen de la ley tienen "sus bondades".

Tal como decía un niño en uno de los talleres de construcción de datos en el proyecto referido:

> "hay unos que en vez de hacernos el mal y matar a la gente, antes mantienen protegiéndonos, para que no hayan paracos, para que nadie esté en problemas, porque a mi papá lo protegió un paramilitar, a él lo iban a matar y ahí mismo salieron corriendo los dos".

Es claro que, más allá de los grupos guerrilleros, los paramilitares, las BACRIM (bandas criminales) y la delincuencia común, existen otros modos de violencia (quizá más sutiles pero también graves) en la escuela y su vida cotidiana: una pelea en el recreo, una exclusión en el restaurante escolar o un abuso de poder en un aula de clase; que demandan reincorporar la pregunta por lo bueno, por lo correcto, por lo justo, por lo digno.

Dicha perspectiva ética es ejemplificada por una de las mamás participantes de la investigación, así:

> "y yo les digo a ellos (a sus hijos e hija): ustedes tienen que ser unos niños de bien, ustedes no pueden estar cogiendo, si no tienen un lápiz, ay profe no tengo, así les toque escribir con un color, con lo que sea, pero no cogerle lo de los otros, o prestar, pero no coger los de los compañeritos porque eso es robar, y yo les digo: el que miente, roba…".

La idea es que frente a los conflictos, pueda emerger lo que Alvarado y Ospina (2007) denominan el potencial creativo entendido como: "uso de la razón, del pensamiento, de la capacidad de generar ideas, para generar alternativas dialógicas de resolución que permitan una convivencia pacífica basada en el reconocimiento y no en la dominación" (p.82).

Asimismo, es clave reivindicar el lugar de la escuela como escenario de socialización política donde el poder se exprese de manera más horizontal, el conflicto pueda tramitarse sin desembocar en prácticas violentas y la diversidad sea realmente incluida y valorada. En la misma vía de lo que plantea Smith (2000).

Hoy convoca la pregunta: ¿Cómo hacer para que la escuela[2] pueda aceptar

2 Uso el término "escuela" en su más amplia acepción: desde atención a la primera infancia hasta el postdoctorado, de carácter oficial o privado.

las diversidades y que lo que se ponga en el centro sea el respeto por el otro y por la otra, para establecer relaciones marcadas por la ética, promover la pregunta por el bien común y por lo que Arendt (1997) nombraría "el entre nos", más allá de ser distintos, más allá de pensar diferente?

Si la escuela es un escenario de socialización política, ¿Cómo hacer para generar otras formas de vida colectiva y para revaluar la manera como se ha vivido? Tal como afirmaba una maestra en las entrevistas:

> "Pienso yo, y lo que yo observo es que él (caso de un niño en particular) sale adelante más para no reproducir esas cosas que ya había vivido, o sea, ser la contraparte de lo que se hace en lo común".

En esta vía: ¿Cómo no quedarse en el discurso del déficit y en el enfoque determinista? ¿Cómo gestar nuevas maneras de estar en el mundo y de relacionarse?

La escuela está llamada a propender por la ampliación del círculo ético, es decir, porque cada quien se preocupe y se movilice por distintas cosas, más allá de si le afectan de manera directa o no. Donde se diga: "defiendo los derechos de los *gays*, de los afrodescendientes, de los animales y de las personas indígenas, independiente de que yo sea mestiza, heterosexual y no tenga una mascota; pero vindico los derechos, reivindico la posibilidad de que otros y otras distintas a mí, tengan las mismas posibilidades y los mismos derechos".

Igualmente, es fundamental darles un lugar a esos agentes educativos[3] que son cruciales en la socialización política, pues son quienes dan información, formación y ejemplo, sobre el tema del funcionamiento general del

3 Se usa el término "agentes educativos" porque permite agrupar no solo a las y los maestros, sino también a directivas, personal administrativo y de servicios generales, orientadores escolares y demás personas de la comunidad educativa relacionadas con el acto formativo.

sistema educativo, el sistema social, los derechos, los deberes, en otras. Y pueden ayudar a configurar la escuela como un espacio para experimentar relaciones de poder alternativas y para promover la participación real. Real, en tanto se pueda dar voz y voto a otros que piensan diferente y que se les legitime. Además que, como proponen Arias y Delgado (2008), se formen estudiantes que reflejen juicios y emociones relacionados con la indignación, la solidaridad, y otros sentimientos morales, que posibilitan el vínculo social.

Discusión y Conclusiones

La psicología educativa tiene entonces el gran reto de reivindicar el lugar de la ética, de la responsabilidad subjetiva, de las preguntas: ¿Y yo qué? ¿Cómo hago para transitar otros caminos, "a pesar de…"?

La idea es generar otras formas de relación en la escuela, pues no se está condenado a perpetuar eso que ha pasado en otras esferas del país, sino, que se pueden generar unas maneras alternativas de relacionarse con el otro y con la otra, donde la diversidad sea legítima, donde el conflicto se tramite sin violencia, donde haya formas de ejercicio del poder mucho más horizontales.

Que se construyan escenarios para otras prácticas de relación y donde los actores educativos, asuman con mayor tranquilidad, lo que implica la tensión del día a día, ese malestar que a veces involucra la relación con los demás, sin que ello perpetúe la violencia ni la exclusión.

Referencias

Alvarado, S. & Ospina, H. (2007). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. En Vasco, Alvarado, Echavarría & Botero (Eds.), *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes* (pp.81-100). Manizales, Colombia: CINDE.

Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, (11), 19-43.

Alvarado, S.V., Luna, M.T., Ospina, H.F., Patiño, J., Quintero, M., Ospina, M.C. & Tapia, L. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en:http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/posgrados/20120910105957/LasEscuelascomoTerritoriosdePaz.pdf

Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona, España: Paidós.

Arendt, H. (1998). *La condición humana.* Barcelona, España: Paidós.

Arias, J. & Delgado, R. (2008). *La acción colectiva de los jóvenes y la construcción de ciudadanía*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Arias C., A.M. (2014). Psicología política: Conversación a dos voces entre España y Colombia. *Revista CES Psicología, 7*(2), 173-183.

Arias C., A.M. (2015). Conversación sobre la(s) paz(ces): perspectivas y tensiones. (Entrevista con Mario López-Martínez). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13*(1), 430-436.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida.* México: Fondo de Cultura Económica.

Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría "subjetividad política": una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En Piedrahita, Díaz & Vommaro (Eds.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos (*pp.191-202). Bogotá: CLACSO.

Camps, V. (1999). *Paradojas del individualismo.* Barcelona, España: Crítica.

Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En Á. Marchesi, J. Tedesco & C. Coll (2009), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp.101-112). Madrid: Fundación Santillana.

Fred, D. & Rodríguez, M. (2012). Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario. En *La transdisciplina y el desarrollo humano.* Tabasco,

México: División Académica de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de México.

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica.* (Trad. y Comp.) Estrada Mesa, A. & Diazgranados, S. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.

González, A. (2006) Acción colectiva en contextos de violencia prolongada. *Estudios Políticos,* (29), 9-60.

González, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica, 9*(1), 241-253.

Hernández Delgado, E. (2002). La paz y la no violencia adquieren significado propio en Colombia. *Reflexión Política, 8*(4), 165-180.

Hernández Delgado, E. (2008). La paz imaginada por quienes la construyen: Iniciativas civiles de paz de base social identifican sus sueños de Paz. *Reflexión Política, 19*(10), 134-147.

Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber.* Barcelona, España: Anagrama.

Mojica, C. (1997). Reflexiones sobre ética, educación y derechos humanos, *Controversia,* (177), 110-114.

Núñez Varón, J. & Córdoba Ordóñez, M. (2006). La justicia como construcción social: requisito para pensar la paz. *Diversitas, 1*(2), 124-137.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad.* Barcelona, España: Planeta.

Smith, M. (2000). Educación, socialización política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas. *Perfiles Educativos,* (87). Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/132/13208705.pdf

Zuleta, E. (2005). *El elogio de la dificultad y otros ensayos.* Medellín, Colombia: Hombre Nuevo Editores y Fundación Estanislao Zuleta.