

El libro *Apuntes perspectiva de innovación pedagógica para la construcción de competencias Ciudadanas. Reflexiones en materia de formación docente para una ciudadanía planetaria* presenta un compendio de investigaciones académicas sobre la generación de competencias de ciudadanía y convivencia en ambientes de aprendizaje; además se presentan estudios sobre la generación de una cultura de paz que lleve consigo la apropiación de valores culturales desde una construcción social a partir de la implementación de propuestas innovadoras y la apropiación de valores culturales, en el marco de una pedagogía para la paz.

EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



ISBN 978-958-5533-66-0



9 789585 533660 >

UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN



Res. 23095, del MEN

APUNTES PERSPECTIVA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

APUNTES PERSPECTIVA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

Reflexiones en materia de formación
docente para una ciudadanía
planetaria

Compiladores

Cecilia Correa de Molina - Juan Miguel González Velasco
Judith Martínez Royert - Vanesa Romero Mendoza

**APUNTES
PERSPECTIVA
DE INNOVACIÓN
PEDAGÓGICA
PARA LA CONSTRUCCIÓN DE
COMPETENCIAS CIUDADANAS**

Reflexiones en materia de formación
docente para una ciudadanía
planetaria

APUNTES PERSPECTIVA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

© Margarita Cárdenas Pernett - Anuar Rafael Padilla Pérez - Fradit de Jesús Chimá López - María Lucidiana González Ortiz - Lisneidy Zúñiga Herrera - Maribel Sofía Morales Camacho - Yanina Yulieth Nieto Miranda - Andrea Johana Aguilar Barreto

Compiladores: Cecilia Correa de Molina - Maribel Molina Correa
Vanessa Navarro Angarita - Farid Carmona Alvarado

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Febrero de 2018

Evaluación de propuesta de obra: Abril de 2018

Evaluación de contenidos: Junio de 2018

Correcciones de autor: Agosto de 2018

Aprobación: Octubre de 2018

APUNTES PERSPECTIVA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

Reflexiones en materia de formación
docente para una ciudadanía
planetaria

Compiladores

Cecilia Correa de Molina - Juan Miguel González Velasco
Judith Martínez Royert - Vanesa Romero Mendoza

Nacira Ayoa Ugueroa - Rodrigo Zequeira Cotes - Amer Estrada Casto
Claudia Linás Torres - Maribel Perez Pelufo - Maribel Morales Camacho
Judith Cristina Martínez Royert

Apuntes perspectiva de innovación pedagógica para la construcción de competencias ciudadanas / Compiladores, Cecilia Correa de Molina [y otros 3]; Nacira Ayo Ugueroa [y otros 6] – 1a edición -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

99 páginas; gráficos a color; 17 x 24
ISBN: 978-958-5533-66-0

1. Innovaciones educativas 2. Educación para la paz 3. Competencias ciudadanas 4. Convivencia escolar 5. Planificación educativa I. Correa de Molina, Cecilia, compilador II. González Velazco, Juan Miguel, compilador III. Martínez Royert, Judith Cristina, compilador-Autor IV. Romero Mendoza, Vanesa V. Ayo Ugueroa, Nacira VI. Zequeira Cotes, Rodrigo VII. Estrada Casto, Amer VIII. Linás Torres, Claudia IX. Pérez Pelufo, Maribel IX. Morales Camacho, Maribel X. Título

371.33 A655 2018 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. edición
Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Diciembre de 2018

Barranquilla

Made in Colombia

Como citar este libro:

Ayo Ugueroa, N., Zequeira Cotes, R., Estrada Castro, A., Linás Torres, C., Pérez Pelufo, M., Morales Camacho, M., & Martínez Royert, J. (2018). *Apuntes perspectivas de innovación pedagógica para la construcción de competencias ciudadanas*. (C. Correa de Molina, J. González Velazco, J. Martínez Royert, & V. Romero Mendoza, Comp.) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Contenido

Prólogo	7
Pedagogía de la resiliencia para la generación de una cultura de paz en jóvenes en riesgo.....	11
<i>Nacira Ayoa Figueroa</i>	
Pedagogía emocional para una generación de agentes promotores de vida, innovación sostenible y paz (avis paz)	23
<i>Rodrigo Zequeira Cotes</i>	
Pedagogía para la construcción de paz en el posconflicto	35
<i>Amer Jose Estrada Castro</i>	
Pedagogía restaurativa con enfoque de derechos humanos para la restauración del tejido social en Colombia	51
<i>Claudia Llinas Torres</i>	
Perspectivas de innovación pedagógica para la construcción de una sana convivencia escolar en contextos de conflicto: un magno desafío para una reforma curricular en la educación colombiana.....	69
<i>Mabel Sureya Pérez Pelufo</i>	
Interdisciplinariedad de las prácticas didácticas lecto-escritoras desde la perspectiva de la resiliencia	85
<i>Maribel Morales Camacho Judith Martínez Royert Maribel Molina Correa Vanessa Romero Mendoza</i>	

PRÓLOGO

Una Educación de calidad significa formar ciudadanos con valores éticos cumplidores de sus deberes, respetuosos de la diferencias culturales e ideológicas, capaces de convivir en paz y armonía con su semejante. En la actualidad para contribuir a la consolidación de la paz, en este tránsito por el postconflicto, es necesario incentivar la sana convivencia, la participación democrática y responsable de los educandos, promover el respeto, cuidado de la identidad y la pluralidad de pensamiento.

En este sentido, para lograr lo referidos anteriormente, en los ambientes de aprendizaje deben realizarse prácticas educativas orientadas a desarrollar habilidades, destrezas y conocimientos sobre ciudadanía y convivencia; además se hace necesario generar una cultura de paz que lleve consigo la apropiación de valores culturales desde una construcción social a partir de la implementación de propuestas innovadoras, la apropiación de valores culturales, todo ello orientado por una pedagogía para la paz.

Para la implementación de la pedagogía para la paz, es imperativo partir del reconocimiento de las brechas existente en lo social, económico, laboral, además, tener presente el rol que tienen las emociones, sobre todo las básicas, las cuales han demostrado ser extremadamente adaptativas, para ello es relevante desarrollar en los entornos de aprendizaje estrategias que integren lo racional, instintivo y emocional del ser y hagan de los actores educativos unos agentes promotores de la vida y la paz, dado que la escuela debe ser considerada como el escenario apropiado para hacer visible las diferencias entre

individuos, de manera que se permita aprender a conocerlas, valorarlas, relacionarse con ellas e incluirlas; por ello, educar en el marco del postconflicto para la construcción de una nueva sociedad, supone la generación de espacios para el desarrollo de competencias y conocimientos mediante las cuales los sujetos activos de derecho aprendan y velen por el cumplimiento de sus derechos y deberes haciéndose reconocedores del rol privilegiado que cumplen en los determinados entornos sociales.

La pedagogía para la paz en el postconflicto, debe ser inclusiva, sostenible, innovadora, participativa y restaurativa, donde los derechos humanos estén presentes como elemento esencial para la restauración del tejido social del País; sustentada en una formación para la democracia y el postconflicto, encaminada hacia un contexto de profundo conocimiento de los derechos y de su máxima valoración por los demás como regla máxima de convivencia humana, además hacer uso de estrategias de mediación que contribuyan a mejorar las relaciones humanas y la transformación social gracias al esfuerzo colectivo de los actores intervinientes (docentes- discentes y comunidad en general).

La obra presenta cinco (5) capítulos, en el primero, realiza una descripción de los factores de resiliencia que caracterizan a los jóvenes en riesgo, desde diversos autores como producto de la revisión documental y a partir de las narrativas de las experiencias de los actores educativos, haciendo especial énfasis en lo que le da sentido a sus vidas y su cotidianidad; ello a través de un trabajo de sensibilización e interiorización de los elementos de valor e identitarios en aras de plantear alternativas y lograr transformación propia y del contexto.

El segundo, aborda el papel fundamental que tiene la pedagogía emocional para gestar ambientes de paz en donde los educandos y educadores sean agentes promotores de vida, innovación sostenible y de paz, en esta investigación se aborda una estrategia ludopeda-

gógica, para afrontar lo que el autor denomina como analfabetismo emocional, esta estrategia integra lo racional, intuitivo y emocional.

El tercero, hace referencia a la construcción de una pedagogía inclusiva encaminada a construir paz desde el sentir de los actores implicados en el proceso educativo y de quienes han sufrido el flagelo de la violencia en todas sus manifestaciones. Según el autor de este capítulo, los antecedentes de violencia así como sus efectos justifican el desarrollo de acciones orientadas a la construcción de la paz desde los contextos altamente golpeados por este flagelo, por lo que la educación para las regiones azotadas por el conflicto armado y la violencia se debe brindar de manera diferencial, buscando el desarrollo de estas poblaciones y localidades, pero además resarcir los derechos violados históricamente a estas comunidades.

El cuarto capítulo, aborda como objeto de estudio la pedagogía restaurativa con enfoque de derechos Humanos cuya finalidad fue construir en una organizaciones escolares rurales, que han estado en condiciones de riesgo, violencia e inseguridad social, un modelo pedagógico social comunitario que contribuya a recuperar la seguridad ciudadana y restaurar el tejido social; esto sustentado en la visión de la educación como instrumento crucial en la transformación social y política al formar sujetos conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea con intención de trascender al cambio.

Considerando que en el ámbito educativo la sana convivencia se convierte en un aspecto ineludible para las buenas relaciones humanas en el quinto y último capítulo se presentan los resultados de una investigación la cual se desarrolló para dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué perspectivas de innovación pedagógica aportarían significativamente en la construcción de la sana Convivencia Escolar en contextos de conflicto?, para lo cual se propuso Construir perspectivas de innovación pedagógica que contribuyan al mejoramiento

del quehacer docente para el establecimiento de una cultura de paz en contextos de conflicto, su abordaje se precisó desde lo cualitativo, desde una Investigación Acción Participativa (IAP). En el desarrollo de ella se demostró la necesidad de crear unas perspectivas de innovación pedagógica que les permita a los docentes construir un ambiente escolar pertinente, donde los aprendices puedan experimentar situaciones que contribuyan a la construcción significativa de su personalidad; Ello implica un proceso de formación permanente en los docentes y ofrecer espacios a la comunidad educativa para que exprese, participe, decida y ejerza con responsabilidad su libertad lo que contribuirá en la obtención de su autonomía, en la construcción de su proyecto de vida.

Un agradecimiento especial a cada uno de los autores que permitieron la obtención de esta obra desde la colección de libros resultados de investigación del Grupo de Investigación Religación Educativa Compleja (RELEDUC), sea esta una oportunidad para ampliar la perspectiva de una educación para la vida y la paz

Judith Cristina Martínez Royert

PEDAGOGÍA DE LA RESILIENCIA PARA LA GENERACIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ EN JÓVENES EN RIESGO

Nacira Ayo Figueroa¹

Resumen

Cartagena de Indias, ciudad declarada por la UNESCO como Patrimonio Histórico y Cultural de la Humanidad en 1984, se caracteriza por tener una situación contradictoria: por un lado, tiene polos de desarrollo turístico, comercial e industrial, por el otro hay un crecimiento desmedido de sectores marginales, donde indicadores sociales evidencian una gran muestra de inequidad y pobreza, toda vez que barrios enteros han quedado al margen de este desarrollo económico.

A pesar de los esfuerzos de los entes tanto distritales, como todas aquellas instituciones no gubernamentales, educativas y hasta empresas de los distintos sectores, todos con sus programas de proyección social enfocados a minimizar la pobreza en; Cartagena de Indias, tiene los niveles más altos de pobreza en comparación con otras ciudades capitales.

Todo lo anterior, ha generado unas condiciones de desigualdad y exclusión que han favorecido la presencia y crecimiento de la violencia, así como muchos otros factores de riesgo en la población en condición de vulnerabilidad, específicamente en la población juvenil. Lo cual requiere una intervención estructural de los jóvenes en condición de riesgo, que les permita asumir un cambio de actitud y rescatar, de su propia identidad, aspectos les permita sobreponerse a las condiciones adversas y generar una cultura de paz.

Palabras claves: Pedagogía, Resiliencia, Cultura de Paz , Jóvenes en Riesgo

Abstract

Cartagena de Indias, declared by UNESCO as a Historical and Cultural Heritage of Humanity in 1984, is characterized by a contradictory situation: on the one hand, it has tourist, commercial and industrial development, but on the other hand, there is a excessive growth of marginal sectors, where social indicators show a great sample

1. Administradora de Empresas. Especialista en Gerencia Social. Magister en Administración de Empresas e Innovación. Doctora en Ciencias de la Educación. Docente Investigadora Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar. Exdirectora Instituto de Patrimonio y Cultura de Cartagena.
 natyfi75@gmail.com

of inequality and poverty, since whole neighborhoods that have been left out of this economic development.

In spite of the efforts of both district and non-governmental institutions, educational institutions and even companies from the different sectors with their social projection programs; in terms of poverty, Cartagena de Indias, compared to other capital cities, has the highest levels of poverty.

All of the above has generated conditions of inequality and exclusion that have favored the presence and growth of violence, as well as many other risk factors in the vulnerable population, specifically in the youth population. This requires a structural intervention of the young people in risk, which allows them to assume a change of attitude and rescue from their own identity aspects that allow them to overcome the adverse conditions and generate a culture of peace.

keywords: Pedagogy, Resilience, Culture of Peace, young people at high risk

1. INTRODUCCIÓN

Comenzar esta introducción con el cuestionamiento de cómo desde la pedagogía de la resiliencia se puede favorecer a partir de elementos simbólico culturales una cultura de paz en jóvenes en riesgo?, es el abre bocas de la presente investigación, la cual pretende generar una construcción social y una cultura de paz a partir de la apropiación de valores culturales, desde el diseño de una pedagogía social que, como punto de partida la resiliencia de los jóvenes en riesgo, quienes no dejan de ser jóvenes en muchos casos estigmatizados como generadores de violencia, problema social, consumidores pasivos, infractores y productores de riesgo que deben ser controlados (Ospina, Patiño y Vega, 2012, p170) y que sus experiencias, sentidos y aportes al desarrollo de prácticas cotidianas de convivencia pacífica ha sido desconocido, muchas veces invisibilizados, dando prioridad a lo negativo, a la deficiencia, a la carencia y a lo que no cumple con los parámetros establecidos.

El objetivo central se basará en la descripción de los factores de resiliencia que caracterizan a los jóvenes en riesgo de la ciudad de Cartagena, la elaboración de una matriz que permita identificar los mecanismos del distrito con resultados exitosos en la búsqueda de resolución de conflicto en jóvenes en riesgo y la estructuración una

propuesta que contribuya a la consolidación de una cultura de paz desde la resiliencia de los jóvenes en riesgo, con contenidos de identidad cultural que permitan la generación de espacios de convivencia entre los jóvenes en riesgo.

Todo lo anterior, ante la creciente proliferación de discursos y prácticas que señalan a los jóvenes en riesgo como productores y reproductores de violencia en los diferentes barrios y sectores vulnerables de la ciudad, es necesario pensar y desarrollar procesos investigativos de tipo comprensivo que estén comprometidos con el reconocimiento de los diversos actores y la recuperación de sus experiencias, conocimientos y necesidades. Es decir, el país y la ciudad necesitan procesos de investigación que aborden el problema de la violencia desde otra óptica; esto significa generar preguntas que partan del reconocimiento de los individuos y de su capacidad de construcción, de modo tal que sea posible generar alternativas de transformación que surjan de los actores involucrados.

Para lo anterior, es pertinente investigar, desde las narrativas de los jóvenes, esos otros sentidos que ellos construyen para dotar de significado su vida, su cotidianidad y generar con ellos mismos alternativas de convivencia pacífica en entornos difíciles, con carencias y necesidades básicas insatisfechas, plagados de violencia.

Jiménez (2005) considera que la situación de extrema pobreza en que viven grandes núcleos de población en los países de América Latina, incluyendo México, nos muestra una imposibilidad estructural de inserción de muchos jóvenes en las estructuras formales de la sociedad. De ahí que los jóvenes y su identidad se construyan mayoritariamente por fuera de la formalidad social, de esta manera, la identificación con los objetivos y valores culturales dominantes resulta compleja, ya que la identidad social de una gran mayoría de jóvenes de los sectores

populares no se constituye como clase trabajadora, ni como estudiantes, ni mucho menos como ciudadanos de grandes metrópolis.

Acero (2007. Pp 82,83) por su parte, considera que factores familiares como la criminalidad en los padres, el maltrato infantil, las familias disfuncionales, las familias uniparentales, los malos patrones de crianza, las familias numerosas y la baja cohesión familiar predisponen a los jóvenes a cometer acciones violentas; entre tanto, ser testigos de violencia intrafamiliar o de actos violentos por parte de los padres predispone tanto a ser víctima como victimario de actos violentos.

Al respecto del análisis de Acero, de causas del contexto familiar, es importante analizar un aspecto que cada vez es más evidente en la sociedad actual, llamada sociedad del conocimiento, globalizada, sumido en el mundo tecnológico que día tras día permea el devenir de los contextos; es una sociedad de poder, consumista, capitalista, donde el conocimiento otorga poder al igual que el poder adquisitivo, donde con más...tienes más...; es esta misma sociedad la que podría decirse que atraviesa por una profunda crisis de valores, con unas inimaginables brechas de desigualdad; donde se hacen evidentes las carencias de una gran mayoría y donde los gobernantes se esfuerzan por demostrar en el marco de sus planes de gobierno y de desarrollo que atienden esas necesidades, pero la realidad es otra.

Así mismo, Fernández (2014) expresa que:

la epistemología sistémica de la paz y sus consecuencias prácticas en el ámbito de la intervención, al plantear una síntesis de perspectivas (desde la paz y desde la violencia) con el propósito de conocer las problemáticas humanas, transidas de paz y de violencia, reconoce que las prácticas meramente preventivas, siendo en teoría mejores que las curativas, no resolverían la violencia ya existente. Por esta razón, sería necesario también extender esa síntesis

sis al ámbito de las estrategias de intervención, asumiendo, así, la posibilidad de complementariedad entre las prácticas preventivas y curativas. Se trataría, pues, de centrarse en los valores de la paz para prevenir la violencia y, al mismo tiempo, trabajar con la violencia existente desde una perspectiva curativa para combatirla (p120).

Por consiguiente se puede afirmar que las personas no nacen con unas condiciones genéticas dadas para ser violentas, es el entorno y sus realidades las que les obliga a desarrollar una actitud violenta; existen variadas situaciones que llevan a conductas agresivas.

De acuerdo con Cascón (2000), en los últimos años, la educación para la paz (EP) ha orientado sus esfuerzos más hacia educar en y para la resolución no violenta de los conflictos; los motivos son diversos: por un lado, otros sectores y ONGs han ido trabajando de forma importante algunos de los temas que ésta incluía e incluye (coeducación, educación para el desarrollo, ecología, etc.). Por otro lado, es uno de los temas más específicos que concretan la EP en sentido positivo y en el que el planteamiento no violento puede hacer aportaciones más novedosas. Además, es un elemento diferenciador con respecto a las corrientes más intimistas de EP que entienden la paz como un estar bien consigo mismo, una no-guerra o un no-conflicto.

Y es precisamente esa concepción la que se debe considerar, pues son muchas las entidades, académicas, gubernamentales, no gubernamentales, económicas, etc., que dicen querer aportar desde su quehacer, desde su misión, a disminuir los conflictos; esto desde la disminución de la desigualdad, pero esa intención, que es loable, no debe limitarse a llevar unos cuantos recursos o campañas de salud, estas acciones deben estar centradas en transformar al individuo, a crear conciencia, a desarrollar capacidades, a mostrar un horizonte que permita que la población intervenida, en este caso los jóvenes puedan visualizar un mejor futuro, pero de la mano con su entorno.

Freire (2004), determina que uno de los saberes primeros, indispensables para quien al llegar a favelas o a realidades marcadas por la traición a nuestro derecho de ser pretende que su presencia se vaya convirtiendo en convivencia, que su estar en el contexto, en estar con él, es el saber del futuro como problema y no como inexorabilidad.

De acuerdo con la aseveración del autor, para poder pensar en convivencia, se debe comenzar por hacer entender al objeto de estudio la importancia de la misma y la relación directa que existe entre el bienestar individual y el bienestar colectivo, es decir, se debe entonces pugnar porque los jóvenes en riesgo interioricen la importancia de la convivencia para el beneficio particular.

Ciertamente es muy fácil llegar a una población vulnerable y elaborar una lista de las condiciones en las que vive, caracterizarla y a través de actividades, talleres y programas específicos decirles lo que deben hacer para mejorar su entorno. Pero lo que realmente debe hacerse, es ir más allá, es establecer una verdadera conexión con el individuo y unas condiciones de diálogo, que permitan conocer de fondo el sentir, las condiciones, la percepción, las expectativas de la población y hasta las decepciones, de manera tal que esos elementos permitan reconocer al individuo, sensibilizarlo y generar una estrecha relación personal que realmente se den los elementos para la generación de una pedagogía social, donde el protagonista sea el individuo y desde ese rol protagónico, convierta lo que hoy es un problema en un futuro deseado, a partir de la convivencia.

Freire (2004), expresa que no importa si trabajamos con alfabetización, salud, evangelización o con todas ellas, se trata en verdad de, junto al trabajo específico de cada uno de esos campos, desafiar a los grupos populares para que perciban, en términos críticos, la violencia y la profunda injusticia que caracterizan su situación concreta.

Al respecto, lo que la presente propuesta investigativa busca es sensibilizar a los jóvenes en riesgo para que desde la interiorización de elementos de valor y elementos identitarios visualicen una realidad, aunque problemática, con una mentalidad para su resolución, con mejor calidad de vida, más oportunidades, pero si y solo si, son capaces de cambiar desde su ser, desde su manera de abordar las situaciones, desde su forma de resolver las diferencias. Se trata es de plantearles alternativas para que sean protagonistas de su historia y de transformaciones en pro de su vida misma y de la comunidad donde se desenvuelven.

Ahora bien, no se puede hablar de pedagogía social, sin hablar de Educación Social, es así como Marín y Pérez (1984:27) indican que “el objetivo de la pedagogía social es la educación social del ser humano”. Lo que importa es convertirlo en un ser social capaz de integrarse al medio, de participar activa y responsablemente y, en su caso de mejorarlo. Hoy cobra interés especial al considerarse la reeducación de todo tipo de marginados sociales.

Es precisamente ese el objeto de la presente investigación, impartir desde la pedagogía social elementos a los jóvenes en riesgo que les permita adaptarse a su entorno y a convivir en paz, así como a apropiarse de elementos culturales que les permita un reconocimiento identitario y uso apropiado de su tiempo de ocio, a su vez puedan ser elementos constitutivos de una vida productiva desde la puesta en escena de lo aprendido y apropiado desde esa pedagogía social.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se apoya en el paradigma Crítico Social, pues éste introduce la ideología de forma explícita de la autoreflexión crítica de los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas.

En este paradigma se considera la unidad dialéctica de lo teórico y lo práctico. La teoría crítica nace como una detracción al positivismo transformado en cientificismo. Es decir, como una crítica a la racionalidad instrumental y técnica preconizada por el positivismo y exigiendo la necesidad de una racionalidad substantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la humanidad.

Según Kemmis (1984), la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica; para este autor la investigación-acción es:

[..] una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (p133).

Determinará como Población y Muestra, la información poblacional de los barrios caracterizados por el distrito de Cartagena, como barrios de interés social, tienen una población en edad escolar estimada de 6.579 niños, niñas y jóvenes en los barrios priorizados y en condición de vulnerabilidad en el distrito de Cartagena, de los cuales se proyecta trabajar con los jóvenes de los barrios Colombiatón y Flor del Campo; es decir de una población estimada de 3.638 niños, niñas y jóvenes se trabajará con una muestra de 100 jóvenes caracterizados como jóvenes en riesgo.

Así como se apoyará en las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de información:

Entrevista: En este instrumento se busca relacionar toda aquella información de los jóvenes en riesgo y de miembros de la comunidad a través de contenidos estructurados que faciliten la identificación de elementos constitutivos de valor, así como todas aquellas experiencias de vida que generen capacidades resilientes y se pueda generar una transformación significativa de los jóvenes intervenidos, y por ende una generación de cultura de paz alrededor de éstos.

Observación: Desde esta técnica de recolección, la investigadora busca generar un proceso de interacción, aunque con su respectiva delimitación de manera tal que se permitan generar conceptos objetivos de lo observado y que la interpretación que se dé a partir de esta observación permita generar unos elementos conceptuales a través de las vivencias de los protagonistas de la investigación.

Talleres de formación: Esta técnica buscará la apropiación de contenidos de valor y elementos simbólico culturales, así como la experimentación de convivencia de jóvenes en el marco de las diferencias, pero de la aceptación y el respeto por el otro. En este sentido, identificar las falencias y las potencialidades de los espacios para generar los contenidos requeridos para la apropiación de conocimiento y el logro de los objetivos propuestos.

Técnicas grupales de trabajo colaborativo: Desde esta perspectiva lo que se busca es generar espacios de interrelación entre los jóvenes en riesgo del estudio, para la consecución de información desde su sentir, su pensar y su querer, y se logren conexiones desde su propio yo y lo que los demás jóvenes y hasta la misma comunidad y ciudadanía quieren. Se busca la generación de escenarios de satisfacción indistintamente de las condiciones indeseadas que rodean al individuo y aflorar así lo positivo desde lo negativo.

Teniendo en cuenta que la investigación es de tipo cualitativo, se debe considerar la conveniencia de recurrir a la validez de contenido, por considerarla adecuada para el presente estudio, por lo que se definen como elementos de confiabilidad la Validación De Experto.

Para lograr un profundo análisis y contrastación de los resultados, se realizará la Triangulación de diversas fuentes de datos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acero Gonzalez, Á. R., Escobar Córdoba, F., & Castellanos Castañeda, G. (2007). Factores de riesgo para violencia y homicidio juvenil. *Revista colombiana de psiquiatría*, 36(1).

Agenda (2030) UNESCO. Objetivos de Desarrollo Sostenible

Cámara de Representantes del Congreso de la República de Colombia. Ley 109. 2010

Centro de Recursos para el Análisis de Conflictos-CERAC. (2014). *Violencia juvenil en contextos urbanos. Opciones Gráficas* edutores. Bogotá. ISBN: 978-958-58815-0-1. p256.

Cascón Soriano, Paco (2005) *Educación en y para el Conflicto*. Madrid, España. Cátedra Unesco de Derechos Humanos.

Comas, D, y otros (2003). *Jóvenes y estilos de vida. Valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid: INJUVE y FAD

Constitución Política Colombiana. (1991) Fernández

Colombia. Congreso. (2006). Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la infancia y la Adolescencia.

Herrería, Alfonso; López-López, María del Carmen. *Educación para la Paz. Necesidad de un cambio epistemológico*. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 21, núm. 64. México.

Fernández-Herrería, Alfonso, & López-López, María del Carmen. (2014). *Educación para la paz: Necesidad de un cambio epistemológico*.

- gico. *Convergencia*, 21(64), 117-142. Recuperado en 18 de junio de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1405-14352014000100005&lng=es&tlng=es.
- Freire, Paulo. (2005) *La Pedagogía de la Autonomía*. 1997. Jimenez O. René Alejandro. *La Delincuencia Juvenil, un fenómeno de la sociedad Actual*. *Revista Papeles de población*. 11, (43).
- Karsz, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*.
- Lorenzo, Z. B. (2008). *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. Obtenido de CLACSO: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>.
- Medina Rubio, R. (1999). *Educación social y cambio de valores*. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 51(4), 377-389.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Motta, R y otros. (2017). *Ciudadanía planetaria*. Imprenta PRISA. Bolivia.
- Naport, Paulo. (1913) *Pedagogía Social*. Ediciones de la lectura.
- Niehoff, Debra. (2000) *Biología de la Violencia*. Editorial Ariel. Barcelona.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y La Cultura (UNESCO) 1945. *Carta Fundacional*
- Plan Distrital de Desarrollo de Cartagena de Indias. 2016-2019
- Pérez Serrano, Gloria. (2015) *Pedagogía Social – Educación Social. Construcción Científica e Intervención Práctica*. Ediciones de la U.
- Cabanas, J. M. Q. (1995). *Pedagogía moral: el desarrollo moral integral*. Dykinson.

Como citar este artículo:

Ayos Figueroa, N. (2018). Pedagogía de la resiliencia para la generación de una cultura de paz en jóvenes en riesgo. En N. Ayos Ugueroa, R. Zequeira Cotes, A. Estrada Castro, C. Linás Torres, M. Pérez Pelufo, M. Morales Camacho, J. C. Martínez Royert, C. Correa de Molina, J. González Velazco, J. Martínez Royert, & V. Romero Mendoza (Comp.), *Apuntes perspectivas de innovación pedagógica para la construcción de competencias ciudadanas* (pp.11-21). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

PEDAGOGÍA EMOCIONAL PARA UNA GENERACIÓN DE AGENTES PROMOTORES DE VIDA, INNOVACIÓN SOSTENIBLE Y PAZ (AVISPAZ)

Rodrigo Zequeira Cotes¹
.....

Resumen

El conocimiento que hoy tenemos del encéfalo humano, unidad compleja, funcional y estructural garante del proceso de enseñanza y aprendizaje de los seres vivos, en particular de los descendientes del homo sapiens, se ha aumentado gracias al progreso de las técnicas emergentes de las imágenes aplicadas a las neurociencias. Como resultado de estas indagaciones nacientes, surge una disciplina en la que concurren los conocimientos religados por la neurociencia y las ciencias de la educación, lo que aporta preceptos relevantes que fundamenta el proceso educativo con énfasis en las emociones en el contexto social en el siglo XXI, con el fin de propender por una generación de agentes promotores de vida, innovación sostenible y paz.

Palabras clave: pedagogía emocional, agentes promotores de vida, innovación sostenible y paz.

1. Director científico de la Fundación Ser Mejor; Especialista en Neurología; Especialista en Seguridad Social y Salud; Especialista en Gestión pública; Administrador Público Territorial; Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación de Universidad Simón Bolívar.
rzequeirac@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica se encuadra en las directrices establecidas por el Ministerio de Educación Nacional y deja de lado la necesidad sentida de cada uno de los contextos regionales, que constituyen la diversidad multidimensional de Colombia e inmersa en un sinfín de situaciones que hacen disímiles los contextos educativos. Los sistemas de medición del conocimiento impartido por los docentes, no tienen en cuenta la diversidad multidimensional y compleja de los entornos regionales y locales, lo que de alguna manera se refleja en el resultado de las pruebas externas (SABER). Los estándares curriculares explícitos imperantes en el territorio nacional, dan cuenta de unos ejes articuladores que favorecen la exploración, de procesos y procedimientos básicos para el constructo de estrategias didácticas, que permitan al educando desarrollar la capacidad de construir reflexiones, explicaciones y predicciones de situaciones que se presentan en el día a día, en los ambientes académicos, hogares y sociales entre otros; erigiendo ideas innovadoras y estratégicas que favorezcan el cuidado y el respeto por el bienestar personal y general.

Por lo antepuesto, es cierto que los docentes muestran problemas en la cimentación significativa y participativa de su formación integral, dado que en los procesos educativos se les restringe el derecho de hacer parte activa en la preparación, edificación, y socialización de sus saberes conforme lo estatuido por la norma, restringiendo su capacidad de cooperar, favoreciendo y convirtiéndolos en seres insensibles de su aprendizaje, por lo que nos irrumpe la inquietud al saber si el educador ignora lo referente a los modelos curriculares o por la paradoja del perfil profesional no acorde para regentar la labor pedagógica (profesional en otras áreas) o quizás suponga que los educandos solo son recipientes que reciben información y que para educar solo basta con transferir contenidos, desconociendo el compromiso de responsabilidad social de mejorar la vida de los demás fundado en el principio del amor al prójimo.

De otra parte, la carencia o insuficiencia de zonas lúdico-pedagógicas-prácticas, hace que el fenómeno enseñanza-aprendizaje sea repetitivo, fastidioso, tendiendo a convertirse en momentos vacíos y latosos, generando con ello el abandono escolar, flagelo frecuente en el mundo escolar actual. De estas reflexiones emerge la siguiente interrogación. ¿Qué estrategias lúdicas- pedagógicas deben emplearse en la práctica enseñanza-aprendizaje en los contextos educativos actuales?.

Para dar una de las posibles respuestas a este interrogante, tenemos en cuenta los pilares de la cosa emocional, social y educacional desde una mirada de las neurociencias aplicadas al espectro del fenómeno enseñanza-aprendizaje.

Una emoción es un proceso que se activa cuando el organismo detecta algún peligro, amenaza o desequilibrio con el fin de poner en marcha los recursos a su alcance para controlar la situación (Fernández-Abascal y Palmero, 1999). Se trata de un proceso altamente adaptativo, al dar prioridad a la información relevante para nuestra supervivencia.

Las emociones tienen una alta plasticidad y capacidad para evolucionar, desarrollarse y madurar. Por ello, no son procesos estáticos, sino que van cambiando en función de las demandas del entorno, por acción de la experiencia personal y social (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003).

Las emociones, sobre todo las básicas, han demostrado ser extremadamente adaptativas a lo largo de nuestra historia evolutiva. Sin embargo, se construyeron para ayudarnos a hacer frente a los desafíos que nos acechaban hace 200.000 años, y las cosas han cambiado mucho desde entonces.

La cultura humana ha evolucionado hasta un punto en que las personas ya no nos enfrentamos a los mismos retos de supervivencia

que han existido a lo largo de nuestra historia evolutiva; sin embargo, nuestro sistema emocional no ha cambiado. Por tanto, resulta necesario aprender a regular nuestras emociones para vivir en este entorno nuevo y civilizado. Hemos de medir nuestras emociones de forma adecuada, no suprimirlas o ignorarlas. Debemos volvernos más inteligentes en cuanto a las emociones y sus usos, dirigiendo su energía para motivarnos hacia fines útiles y constructivos (Matusomoto, 2010); con esta lógica y parafraseando a varios autores de las neurociencias y otros sociales, decimos que las emociones constituyen un fenómeno complejo del proceso evolutivo del ser vivo pasando por los instintos de los reptilianos, luego las emociones de los mamíferos y la cognición del homo sapiens, inherente al comportamiento humano (instintivo, emocional y racional) en el contexto de la supervivencia en relación a su entorno y cuento para ello con un presupuesto emocional innato o básico más uno adquirido y gestionado a través del constructo del individuo en interacción con el otro en un contexto determinado; como así lo han argumentado un conjunto de investigadores inter y transdisciplinarios de las ciencias sociales, pedagógicas y neurociencias en los últimos años (Chóiz, 2005; Izard, 1991; Morgado, 2010; Gardner, 1973; Salovey y Meyer, 1990; Goleman, 1995 y 1999; Meyer y Salovey, 1997; Extremera y Fernandez-Berrocal, 2010; Bresó, Ferrer, Giorgi, 2013; Zarraquiñs y Gonzalez, 2010; Melia, 2007; Caruso, Meyer y Salovey, 2002; Coté y Morgan, 2002; Bisquerra, 2000; Sousa, 2014; Mortiboys, 2016; Chabot y Chabot, 2009; Izaguirre, 2017; Morales, M., y Martínez-Royert, J., 2018; Correa, C. et. al, 2018).

En este sentido, la estrategia ludopedagógica Avispaz está diseñada para afrontar el analfabetismo emocional, una característica generalizada en la mayoría de la población, en particular la colombiana, ello se debe a que los diversos agentes educativos garantes de la formación de menores, llámense padres de familia, docentes, han enfocado las prácticas educativas en fortalecer la inteligencia racional, es

decir las habilidades para hablar, leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y acumular conocimientos que los haga “competitivos” y que les garantice el “éxito”. Pero este paradigma histórico no ha generado buenos resultados, por el contrario, ha proliferado una generación de humanos insanos, con problemas de estrés, depresión, gastritis, cáncer, infartos, isquemias cerebrales, entre otras y por supuesto, mala convivencia a tal punto de ser percibido con normalidad, como si la falta de inteligencia emocional fuese un atributo característico del humano. Pero es totalmente anormal.

El ser humano es más complejo aún y demanda una formación integral que verdaderamente garantice su felicidad, pues ser feliz es después de la vida, un derecho fundamental. La educación tradicional ha obviado la naturaleza trídica del cerebro humano, que no solo es racional, sino también instintivo y emocional. El resultado de la ausencia de estrategias pedagógicas que integren estos tres ámbitos se traduce en indicadores socialmente nocivos, como bullying, violencia, consumo de sustancias psicoactivas, depresión, estrés, sexualidad irresponsable, suicidio, entre otros. Es por ello que una educación con monoénfoque cognitivo no puede garantizar el éxito y la supervivencia del ser humano, por el contrario, lo convierte en un ser de competencia nociva, un ser que lucha por ser mejor que el otro, por tener más que el otro y por saber más que el otro. Potenciando así el egoísmo, madre de la corrupción entre otros males.

Los recientes estudios de resonancia magnética han comprobado que el cerebro crece y madura, y es a los 25 años cuando alcanza su desarrollo pleno. Éste se desarrolla por partes, de atrás hacia adelante. La zona que más tarda en madurar es la frontal, área que controla el razonamiento y nos ayuda a pensar antes de actuar. En la adolescencia no ha terminado tal madurez, de allí el comportamiento impulsivo y disruptivo en esta etapa vital.

Por esta inmadurez mencionada, fallan los programas de prevención de riesgos, ya que éstos pretenden la racionalidad de los adolescentes, pero su condición biológica le dificulta el razonamiento lógico como así un adulto lo haría. Si lo que se pretende es preparar al joven para que pueda afrontar con madurez las distintas conductas de riesgo a las que se expone a diario, la formación debe estar orientada a hacerlos conscientes de sus emociones, distinguir las emociones sanas y nocivas, hacerlos capaces de tomar control sobre sí mismos, saber convivir y tomar decisiones en procura de su bienestar. Es decir, desarrollar las competencias emocionales que al final se convierten en conductas prosociales.

Ante esta realidad, la Fundación Ser Mejor con apoyo de su equipo científico, creó el programa Generación Avispaz, agentes de vida e innovación sostenible para la Paz, como respuesta a la necesidad de desarrollar una educación integral desde las competencias emocionales en los adolescentes y jóvenes del caribe colombiano.

Generación AVISPAZ, es un programa pedagógico que implementa una metodología de intervención para formar Agentes promotores de vida, Innovación sostenible y Paz desde un contexto de educación emocional.

¿Por qué ser un agente de vida? ¿De qué vale ser un 10 en matemáticas, inglés, geografía o sociales sino se sabe vivir?

Saber vivir es la principal habilidad que debe desarrollar el ser humano, pues sin ésta, somos incapaces de generar bienestar y menos, ser felices. Para ello AVISPAZ hace énfasis en competencias que permitan prevenir conductas de riesgos prevalentes en jóvenes, priorizando estas temáticas: Habilidades para la vida; proyecto de vida y aprovechamiento efectivo del tiempo libre; Inteligencia emocional y competencias emocionales; Salud sexual y reproductiva, prevención de ETS,

ITS y embarazo adolescente; salud mental, prevención de consumo de sustancias psicoactivas, depresión y suicidio.

¿Por qué ser un agente de Innovación sostenible? ¿Por qué una vez un estudiante sale a la calle a ganarse la vida, se le dificulta encontrar trabajo? ¿Emprender su propio negocio o generar cambios sociales y ambientales sostenibles? Un agente de innovación sostenible es quien tiene la habilidad de abordar desafíos sociales o medioambientales, generando a su vez retorno económico. Por ello Avispez forma en: Liderazgo y emprendimiento y competencias emprendedoras; Innovación sostenible; formulación de proyectos.

¿Por qué ser un agente de paz? El que no sabe convivir no ha desarrollado la habilidad que nos permite ser feliz y hacer feliz a los demás. Un agente de paz desarrolla la habilidad de ser un ciudadano competente, mediador y capaz de resolver conflictos pacíficamente. Avispez se enfoca en: competencias ciudadanas; convivencia pacífica, mediación escolar y resolución de conflictos.

Es así como Avispez forma para llevar una vida sana, propositiva, productiva y feliz, en aras de hacer de los seres humanos, individuos polinizadores que generen cambios significativos en sí mismos y en su entorno.

Por ello la formación es integral, para aprender a vivir, emprender y convivir. Lo que se traduce en términos prácticos en desarrollar la capacidad de prevenir conductas de riesgo como consumo de drogas, embarazo adolescente no planeado, contagio

de Ets, depresión y suicidio; desarrollar habilidades de emprendimiento y liderazgo; poner en marcha programas sostenibles e innovadores que promuevan desarrollo social y ambiental; y tener las competencias ciudadanas, lo que lo hagan conocedor de sus derechos y deberes sociales y lo empoderen de su rol como ciudadano activo, capaz de mediar y resolver conflictos de manera pacífica

2. MÉTODO

Material y Métodos: Se hace una revisión de los referentes bibliográficos de educación emocional y social. Diseño: estudio descriptivo retrospectivo de los participantes que incluyeron un grupo de 200 adolescentes de ambos géneros de Colegios oficiales y no oficiales del Departamento del Atlántico en el periodo académico de los años 2014, se revisaron las variables sociodemográficas, las condiciones emocionales positivas, negativas y sociales de los educandos participantes. Todos los datos fueron analizados integralmente.

La intervención de Avispaz consta de 4 pasos:

- **Fase 1. Oruga. Diagnóstico y sensibilización:** Durante esta fase se incuba la intervención. Primero se hace el diagnóstico Avispaz y se caracteriza a la población beneficiaria para adaptar la intervención al grupo poblacional. Se brinda una sensibilización para empoderar a los actores (padres de familia, docentes, agentes educativos y autoridades, cuerpo directivo de instituciones educativas y fortalecer así el impacto del proyecto.
- **Fase 2. Pre-Pupa:** Fase Formativa y dotación. Con capacitación presencial y virtual se brinda formación a estudiantes. Se dotan de herramientas pedagógicas diferenciales que potencien su aprendizaje.

La formación se hace a través de herramientas didácticas, una plataforma educativa que integra juegos, libros ilustrados, canciones preventivas, karaokes pedagógicos, video stream, YouTube pedagógico, serie animada formativa.

Las herramientas que se dotan al estudiante son, juegos en gran formato, manuales educativos ajustado con estrategias comunicativas efectivas.

- **Fase 3. Pupa. Fase productiva:** En esta se capacitan en formulación de proyectos y se incentiva el desarrollo proyectos de grado con enfoque en innovación sostenible, para que los estudiantes creen proyectos con enfoques sociales y ambientales y sostenibilidad económica.
- **Fase 4. Adulto, Agente Avis paz:** Una vez finalizada la intervención, se crean unos compromisos con los estudiantes donde adquieren el deber de formar a otros jóvenes en la estrategia de formación de pares (joven forma joven) para crear una red Colmena, Colombia con mente de Avis paz.

Avis paz es una estrategia innovadora, un programa replicable, que integra elementos de vanguardia formativa, tecnológica, didáctica y lúdica para educar de forma efectiva a jóvenes y agentes educativos. Es por ello que se ha diseñado un programa que replantea el enfoque tradicional de trasmisión pasiva de conocimientos por uno que se fundamenta en una formación integral e innovadora que prepare a los estudiantes para ser agentes promotores de vida, innovación sostenible y paz y les permita conseguir una vida sana, productiva, sostenible y feliz.

Se priorizó la población escolarizada de secundaria de diversas instituciones educativas oficiales y no oficiales del departamento del Atlántico. En la intervención se realizó el Diagnóstico Avis paz, aplicando una encuesta con 60 preguntas, donde 30 corresponden a interrogantes para diagnosticar cómo se encuentran los educandos en habilidades emocionales y las otras 30 preguntas relacionadas con conductas de riesgo como son consumo de drogas, sexualidad irresponsable, bullying, violencia, depresión entre otros. Los resultados dan cuenta de cómo los jóvenes con menores habilidades emocionales incurrir en mayores conductas de riesgo como las ya mencionadas. Una vez se conoce la realidad de la población estudiantil se aplica la interven-

ción formativa ajustada a ese entorno escolar. En ésta se promueven cinco competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, competencias para la vida y el bienestar (Rafael Bisquerra. 2016).

A modo de conclusiones se trabajó con un total de 200 adolescentes, de los cuales el 50.8% son niñas, la edad promedio encontrada fue de 15 años. Hasta el momento del procesamiento de la información se encontraron estados emocionales positivos en un 65.5% y negativos del 34.5% y conducta pro social del 5%, entre otros.

La educación emocional puesta en práctica a través de estrategias ludo-pedagógicas como es el caso del programa Avispaz, constituye un ejemplo de cómo integrar las condiciones emocionales y cognitivas en los educandos y en los educadores con la finalidad de minimizar las conductas de riesgo de éstos y con ello potenciar la conducta prosocial en el contexto colombiano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra A., Rafael (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona, Praxis S.A.
- Bresó, E., Ferrer, A. y Giorgi, G. (2013). MEIT (Mobile Emotional Intelligence Test). Una novedosa metodología para evaluar la percepción de emociones haciendo uso de dispositivos móviles. *Ansiedad y estrés* 19(2-3), 185-200.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D. y Salovey, P. (2002). Emotional Intelligence and emotional leadership. En R. Riggio (eds), *Multiple intelligence and leadership* (55-74).
- Chabot, D. y Chabot, M. (2012). *Pedagogía emocional sentir para aprender*. Mexico : Alfaomega.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de www.uv.es/=choliz

- Correa, C., Gonzalez, J., Martinez, J., & Romero-Mendoza, V. (2018). Apuntes perspectiva de innovación pedagógica para la construcción de competencias Ciudadanas. Reflexiones en materia de formación docente para una ciudadanía planetaria. Colombia: Sello Editorial Universidad Simón Bolívar
- Cote, S., & Morgan, L. M. (2002). A longitudinal analysis of the association between emotion regulation, job satisfaction, and intentions to quit. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(8), 947-962.
- Elorza, I. Z., & Suárez, J. A. G. (2010). Inteligencia emocional: una eficaz herramienta para la prevención de riesgos laborales. *Gestión práctica de riesgos laborales: Integración y desarrollo de la gestión de la prevención*, (73), 12-15.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2010). La medición de la inteligencia emocional mediante instrumentos de ejecución: la adaptación española del test MSCEIT. *Infocoponline, Revista de Psicología*. Recuperado de: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2712
- Fernández A., E.G. y Palmero, F. (1999). Emociones y salud. En F. Palmero y E. G. Fernández A. (Coords.): *Emociones y salud* (pp. 5-18). Barcelona: Ariel.
- García Fernández-Abascal, E., Jiménez Sánchez, P., & Martín Díaz, M. D. (2003). *Emoción y motivación: la adaptación humana* (2 Vols.). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Gardner, H. (2013). *Inteligencias múltiples la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. *Anuari de psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 7(1), 133-135.
- Goleman, D. (1999) *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Izagirre, M. (2017) Neuroproceso de la enseñanza y del aprendizaje. Bogotá: Alfaomega.
- Izard, C. E. (1991). The psychology of emotions. New York: Plenum.
- Matusomoto, D. (2010). La evolución de las emociones. National Geographic, Edición Especial Cerebro y Emociones, p. 34 - 45.
- Mayer, J. D. i Salovey, P.(1997). What is emotional intelligence?. U: P. Salovey i D. Sluyter (Ur.). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators, 3-31.
- Meliá, J. L. (2007). Comportamiento humano y seguridad laboral. Lettera Publicaciones. Bilbao.
- Morgado, I. (2010). Cómo sentimos las emociones. National Geographic, Edición Especial Cerebro y Emociones, p. 6-15.
- Mortiboys, A. (2016). Como enseñar con inteligencia emocional: guía paso a paso para profesionales de educación media superior, superior y posgrado. México: Patria.
- Morales, M., & Martínez-Royert, J. (2018) Interdisciplinariedad de las prácticas didácticas lecto-escriptoras desde la perspectiva de la resiliencia. En C. Correa, J., González, J., Martínez, J., & V., Romero-Mendoza, (coord.). (2018). Apuntes perspectiva de innovación pedagógica para la construcción de competencias Ciudadanas. Reflexiones en materia de formación docente para una ciudadanía planetaria. Colombia: Sello Editorial Universidad Simón Bolívar
- Sousa, D. A. (Ed.). (2014). Neurociencia educativa: Mente, cerebro y educación (Vol. 131). Narcea Ediciones.

Como citar este artículo:

Zaqueira Cotes, R. (2018). Pedagogía emocional para una generación de agentes promotores de vida, innovación sostenible y paz (AVISPAZ). En N. Ayos Ugueroa, R. Zequeira Cotes, A. Estrada Castro, C. Linás Torres, M. Pérez Pelufo, M. Morales Camacho, J. C. Martínez Royert, C. Correa de Molina, J. González Velazco, J. Martínez Royert, & V. Romero Mendoza (Comp.), *Apuntes perspectivas de innovación pedagógica para la construcción de competencias ciudadanas* (pp.23-34). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

PEDAGOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN EL POSCONFLICTO

Amer Jose Estrada Castro¹
.....

Resumen

El propósito del presente trabajo de investigación es construir una pedagogía inclusiva que sustente las acciones en escuela, encaminadas a construir una paz, desde el sentir de los mismos actores implicados en el proceso educativo y desde quienes han sufrido en carne propia los desmanes de la violencia en todas sus manifestaciones, para lo cual se ha escogido como epicentro de estudio, los montes de María en el departamento de Bolívar, por la complejidad misma de la dinámicas que sigue la violencia en toda esta región del país.

En toda esta búsqueda de construcción, reconstrucción y deconstrucción es indispensable la visualización de la condición de vulnerabilidad y de violación del derecho a la educación que se somete a las víctimas del conflicto armado, por lo que se hace necesario conceptualizar ampliamente sobre las dinámicas que ha seguido la violencia en estos contextos, además de develar la pobreza en las políticas educativas de calidad en las zonas rurales y la necesidad urgente de generar propuestas educativas pertinentes que permitan abordar de manera integral esta problemática social.

Palabras clave: Pedagogia, construcción de paz, posconflicto.

1. Licenciado en Biología y Química, Especialista en Gerencia Educativa, Magister en Educación, Doctorando en Educación.

1. INTRODUCCIÓN

El conflicto armado en Colombia es una problemática socio-política, que genera graves consecuencias estructurales, debido a las complejidades mismas de cómo se desarrolla, especialmente en las zonas rurales, sin dejar de lado las graves consecuencias en todos los sectores de las zonas urbanas del país. Esta situación ha desencadenado una grave crisis humanitaria, de exclusión, intolerancia e inequidad que ha cuestionado la capacidad del estado para asumir su rol frente a las víctimas.

Al centrarse en el contexto histórico de violencia en nuestro país las estadísticas muestran unas cifras desorbitantes en cuanto a víctimas del conflicto, que superan los 8 millones según los reportes oficiales (Registro Único de Víctima (RUV), acción social), de las cuales 7,8 millones por lo menos han sido producto del conflicto armado, en el que se configuran diferentes tipos de violencia, como desplazamiento forzado, despojos de tierras, actos terroristas, homicidios, secuestros, entre otros. Gran porcentaje de esta población se encuentran los niños, niñas adolescentes, que según las cifras oficiales, supera el 30% de la población total de víctimas. (RUV).

Cuando miramos el panorama de violencia, en el departamento de Bolívar, una región del país ampliamente azotada por la violencia, que ha sufrido todos las configuraciones y denominaciones que se le pueda asignar al conflicto, y que según (RUV). Desde 1985 hasta la fecha se aparecen reportadas más de 380.000 personas de las cuales un 30% se encuentra en edad escolar.

Al intentar dimensionar las consecuencias que deja la violencia en Colombia, es inimaginable el panorama de este flagelo en todas las esferas de la vida nacional, por lo que la problemática se debe conocer y abordar desde diferentes contextos. Ahora bien, el tema de las víctimas en ámbito educativo ha tenido poca relevancia abordán-

dose de manera residual, al generar políticas de acceso pero no de integración, cuestionándose la permanencia y desarrollo del individuo dentro de un sistema excluyente.

Frente a todas las dinámicas que tiene que soportar la escuela como espacio de confluencia cultural, social y política, siendo “el aula de clases es el contexto educativo donde convergen los actores educativos y se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje” (Gonzalez., 2012, pág. 24). Para el caso que nos agobia en el contexto educativo colombiano, escenario donde confluyen estudiantes con diferentes ideologías y actores con un impacto psicosocial generados por situaciones de violencia, la escuela además de ser un espacio de reproducción del conocimiento social, es un garante de resarcimiento que se obliga a reflexionar sobre su papel transformador de una cultura de violencia a una cultura de paz y justicia social.

En el caso de la población víctima del conflicto del corregimiento de San José de Playón en el municipio de María la Baja en el departamento de Bolívar, una población altamente golpeada por la violencia, en el que tuvieron escenario múltiples masacres y violaciones a los derechos humanos perpetuadas entre 1999, 2000 y 2002, por diferentes grupos al margen de la ley, es un corregimiento enmarcado en el aislamiento y poco desarrollo, con muy alto índice de pobreza extrema entre sus pobladores (PIU de María la Baja 2012-2015).

En cuanto a la escuela presente en el corregimiento, se podría decir que es lo más cercano que llega el estado a esta población, al ser la única institución oficial que se ha mantenido inclusive en los momentos más críticos de la violencia, pero con grandes problemas que se han mantenido a través del tiempo como: falta de docentes y personal administrativo, bajos niveles en las pruebas externas, altos índices de deserción escolar, embarazo a temprana edad, entre otros.

A todo este conglomerado de violencia directa y estructural que se ha venido presentando en el corregimiento de San José de playón, que marcan la pauta de vida de los habitantes de este importante centro agropecuario del departamento de Bolívar, han surgido propuestas educativas pero que ha sido difícil consolidar y mantener a través del tiempo por la falta de fundamentación teórica acorde a las necesidades del contexto que sustente cada acción que se propicia desde la escuela para construir una cultura de paz.

En este sentido se formula la siguiente pregunta de investigación

¿Cuáles son los elementos culturales y sociales para construir una pedagogía de paz desde el seno de los contextos históricamente sumidos en la violencia?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Construir un concepto de pedagogía para la paz desde los aportes de la comunidad escolar, que sustenten las acciones encaminadas en resarcir los derechos de las víctimas del conflicto armado.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar el contexto comunitario y educativo que permitan establecer las necesidades educativas de la población víctima del conflicto armado en los montes de María en el departamento de Bolívar.
- Evidenciar las estrategias educativas y de acompañamiento de la población víctima del conflicto armado en los Montes de María.
- Identificar desde los relatos comunitarios las expectativas de desarrollo que tiene la población víctima del conflicto en los Montes de María.

2. PEDAGOGÍA PARA LA PAZ QUE QUEREMOS CONSTRUIR EN LAS POBLACIONES VÍCTIMAS DEL CONFLICTO

Por estos días en Colombia, es muy común que en todos los sectores de la vida nacional (políticos, sociales y económico) se hable de paz, esa gran utopía que todos anhelamos. No es para menos es la primera vez en más de 50 años que se logra unos acuerdos con las guerrillas más vieja del mundo.

Todo este sentimiento hace que se desborde opiniones de todo tipo, además de intereses políticos y económicos de quienes viven de la guerra, pero por todo este sentir se generan mucha confusión, haciendo que nos hagamos muchas preguntas, como por ejemplo ¿realmente estamos cerca de conseguir la paz? ¿Los acuerdos de paz con la FARC termina el conflicto en Colombia?, y sobre todo ¿Cuál es la paz que debemos construir?, ¿Qué papel juega la educación en la construcción de paz en el posconflicto en las poblaciones víctimas del conflicto?.

Al responder estos cuestionamientos merecen adentrarnos a develar muchos conceptos, no entenderemos la dinámica de las confusiones que se generan al utilizar algunos términos hasta que no tengamos claro a lo que apuntan. Para explorar un poco sobre el tema es necesario acercarnos a conceptos como la paz, que al parecer como lo usamos a diario engloba muchos estados de la vida comunitaria, al mismo tiempo que nos acercamos a los contextos escolares y comunitarios epicentros del conflicto armado en Colombia.

Cuando se revisa la literatura sobre los orígenes del concepto de paz, se liga los inicios al imperio Romano, que etimológicamente proviene del vocablo Pax (Galtung, Jares (1999), Muñoz (1998) Loaisa (2015), que según Muñoz (1998) está ligada a la acción de género femenino Pak, que significa “fijar por convención” “resolver por acuerdo entre dos partes” además que el termino es heredado por las lenguas románticas en paz, pace, paix, pau.

Ahora, cuando analizamos el conflicto armado en Colombia, está en la mente de muchas personas que el fin de la guerra está ligado a los acuerdos concluidos en la Habana, hay que saber que es el primer paso para construir la paz, ya que si la ligamos al contexto histórico el concepto de paz, adquiere según (Muñoz, 1998), diferentes matices, siendo una virtud humana como valor, una cualidad intrínseca de las personas, un estado emocional, un valor social, entre otros aspectos, pero que en la práctica queda relegada al “pax ac bello” “paz frente a la guerra” refiriéndose a las relaciones de unos grupos y otros, que delimita la política exterior de Roma (Muñoz, 1998: 206). “Aparece entonces la guerra como algo inevitable pero nunca deseado, la paz como algo posible y deseado”, y que en este panorama actual Colombiano, tal como lo expresa (Jares, 1999: 72) al ligar el concepto de paz Romano aun concepción tradicional dominante en la actualidad “como ausencia de conflicto bélico” y “en general a la ausencia de todo tipo de conflicto”, tal como se configura en la mente de muchas personas, al asociar los acuerdos al fin de la guerra, pero es importante analizar la denominación actual que adquiere una nueva perspectiva al ligarla a la antítesis de la violencia y no al de la guerra, en este caso esta última es una manifestación de violencia que precede a un conflicto.

Cuando se mira el escenario de posguerra mundial, se encuentra que ameritaba consolidar unas relaciones, donde la paz no fuera simplemente un anhelo o un deseo de las personas, se necesitaba elementos contundentes que develaran la forma de evitar nuevas guerras, “surgen así los primeros acercamientos a lo que hoy denominamos como investigaciones para la paz, la cual en sus orígenes estaba orientada como investigaciones para prevenir la guerra” (Loaiza, 2015:90), y que con la fundación del International Peace Research Institute of Oslo (IPRIO), en cabeza del matemático y sociólogo Johan Galtung en 1959, toma una nueva perspectiva al dividir las concepciones en

paz negativa y paz positiva, la primera entendida como la ausencia de violencia de guerra (Domínguez, Garcia, Gonzalez & Rodriguez, 1996:19), (Muñoz 1998), (Jares 1999), (Loaiza 2015), y que según (Barreto, Serrano, Borja Y Lopez, 2009: 744), esta posición obliga a derrotar a uno de los actores por vía de la fuerza, o por acuerdo entre las partes, pero que según (Jiménez, 2009:146), “es concebida como un equilibrio dinámico de factores sociales (económicos, políticos y culturales) y tecnológicos, ya que la guerra aparece como el desequilibrio de uno o más factores respecto de los otros”.

Se podría entender este primer acercamiento entonces como el rechazo definitivo a la violencia entre seres humanos, quizá la forma tradicional en que entendemos la paz, como el ideal utópico del ser humano a cero violencias, las cuales se le podría aplicar fórmulas de proporcionalidad ya que se puede deducir que al aumentar la paz negativa es un síntoma que la violencia ha disminuido.

Esta primera concepción nos lleva a pensar que lo que hoy se está consiguiendo con la FARC-EP, es una paz negativa, lo que hace suponer (como ideal utópico), que el conflicto entre el estado y este grupo armado ha llegado a su fin, o por lo menos es lo que se vislumbra en el panorama nacional, pero aparece un nuevo interrogante, que involucran a los territorio ampliamente golpeados por la violencia, por actores o grupos alzados en armas de todos los sectores, y que gracias a esta guerra se encuentran sumidos en la pobreza extrema.

Aparece frente este panorama, la segunda concepción, la paz positiva, este concepto surgido de las crecientes investigaciones de paz en los años 60, es una dimensión más subyacente a los conflictos sociales humanos, que generan situaciones de desigualdad, inclusive ligado al anhelo de desarrollo de los países. Y que según (Jares, 1992:72), “es una dimensión ampliada del concepto tradicional de la paz, al asociarla a la antítesis de la violencia y no a la guerra como histórica-

mente se venía haciendo". Desde este punto de vista una paz positiva es una dimensión de construcción colectiva derivada de la inequidad, violación de derechos humanos, y en fin todas las situaciones que generen hechos de violencia. Y que según (Tuvillo Rayo, 2004:391), las investigaciones de paz se refieren a ella como el fortalecimiento de derechos humanos, democracia y desarme, que además está ligada al concepto de seguridad humana.

En el caso que nos agobia, los Montes de María en el departamento de Bolívar, y específicamente en San José de Playón en María la Baja, una población históricamente golpeada por la violencia, como territorio de disputa entre guerrilla, paramilitares y grupos delincuenciales, que buscaban el dominio de la zona, como vía para el transporte de todo tipo de actividades ilícitas, el concepto de paz positiva se podría acercar más al ser en este escenario la paz una construcción social, requiere el aporte individual de cada uno de los miembros de una comunidad, donde cada individuo aporte a la edificación constante y permanente, implicando esto además del desarrollo de actitudes individuales el reconocimiento de diferencia y la cooperación hacia los demás para alcanzar los objetivos colectivos de desarrollo que generan la violencia estructural, y que de acuerdo con (Tuvillo, 2004).

La paz es un proceso gradual y permanente de las sociedades en el que poco a poco se situará lo que se llama justicia. Pero es necesario ser cocientes de que la paz, en ese escenario, es un camino emprendido, repleto de errores, de ensayos, de búsqueda nueva y creativa que tratan de superar los retos del presente y anticiparse al futuro (p.391).

En esta perspectiva de la paz nos enseña entonces, que no es el simple hecho de terminar un conflicto, ya sea por el derrocamiento de una de las partes o por un acuerdo entre quienes lo generan, más bien es el proceso que involucra la población civil en el aporte de

soluciones que buscan acabar con la inequidad y que según (Diana Gomez, 2007:37) “se debe enfocar hacia periodos de conflicto y pos-conflicto”, es una manera de enfocarse en la realización incansable en la búsqueda de una justicia social aun en tiempos de guerra.

Se requiere en esta medida, no solo la dejación de armas por parte de la guerrilla, como se ha dicho anteriormente, es necesario comenzar a edificar una paz desde las bases sociales, y las poblaciones víctimas del conflicto, siendo primordial la erradicación de la pobreza en estas poblaciones, que permita avanzar hacia el desarrollo, es en este sentido que se justifica la construcción de una paz positiva.

Ahora bien, si pensamos en la violencia cultural tal como la define Galtung, aparece un nuevo elemento que complejiza la vivencia de la guerra de manera particular en el corregimiento de San José Playón: primero que es una población afrodescendiente y ellos se catalogan de esa manera, de acuerdo con las encuestas de demografía del DANE, y en segundo lugar que el fenómeno de desplazamiento trajo consigo grupos indígenas que están arraigados hoy día en la población. Este panorama genera disgregación por parte del estado, evidenciado esto en el abandono en que se encuentran la región, además de la coacción que se generó con acciones de terror por grupos paramilitares que llevo a los campesinos a quedarse sin tierras y que hoy están en grupos de hacendados para el monocultivo de palma de aceite.

Esta situación justifica el acercamiento a un concepto más reciente de paz, al surgir nuevas perspectivas, que ayudan ampliar la definición de un deseo de mitigación en un panorama creciente de nuevas manifestaciones de violencia, y que puede afectar a un sector más específico de una población y que por lo general esta enraizado en la cultura. Es así como aparece entonces, el concepto de paz neutra, que quizá por las definiciones expuestas anteriormente en este capítulo, nos trae a la mente las teorías atómicas que establecen un carácter eléctrico de

las partículas subatómicas que conforman la materia y que como si se tratara de un átomo va configurando una polarización hacia diferentes tendencias de como entendemos la paz.

Las concepciones académicas nos muestran una realidad dístata a estos conceptos, debido a que aparecen como entidades mutuamente incluyentes, inclusive algunas de estas amplían el concepto de uno y otro, aunque para (Jiménez, 2009) “el patrimonio científico de la investigación para la paz ocasionan fragmentaciones sucesivas”, pero a diferencia de esta concepción creemos que son entidades complementaria de manera dialéctica, toda vez que una paz directa, es el primer paso para construir una paz positiva, al mismo tiempo que a partir de esta última se va edificando la paz directa.

En todo caso, (Jiménez, 2009:158), orienta este concepto hacia una “cultura neutral de paz”, en este sentido el individuo entiende las diferencias en la cultura y siente empatía por estas, como algo enriquecedor, asumiendo actitudes de tolerancia y aprendizaje frente a las manifestaciones de la cultura, al mismo tiempo aporta desde sus diferencias para enriquecerla. En esta concepción de paz, no se entiende como un estado central entre la paz y la violencia, más bien es un accionar que devela las injusticias como elemento de crecimiento propio para tomar partido y trabajar de forma positiva en la eliminación de la violencia cultural, siendo el dialogo la herramienta que nos lleva a comprender al otro.

Como vemos, el panorama conflicto armado en Colombia es una problemática socio-política, que genera graves consecuencias estructurales, debido a las complejidades mismas de cómo se desarrolla, especialmente en las zonas rurales, sin dejar de lado las graves consecuencias en todos los sectores de las zonas urbanas del país. Esta situación ha desencadenado una grave crisis humanitaria, de exclu-

sión, intolerancia e inequidad que ha cuestionado la capacidad del estado para asumir su rol frente a las víctimas.

Al intentar dimensionar las consecuencias que deja la violencia en Colombia, es inimaginable el panorama de este flagelo en todas las esferas de la vida nacional, por lo que la problemática se debe conocer y abordar desde diferentes contextos. Ahora bien, el tema de las víctimas en ámbito educativo ha tenido poca relevancia abordándose de manera residual, al generar políticas de acceso pero no de integración, cuestionándose la permanencia y desarrollo del individuo dentro de un sistema excluyente.

Frente a todas las dinámicas que tiene que soportar la escuela como espacio de confluencia cultural, social y política, siendo “el aula de clases es el contexto educativo donde convergen los actores educativos y se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje” (González, 2012:24). Para el caso que nos agobia en el contexto educativo colombiano, escenario donde confluyen estudiantes con diferentes ideologías y actores con un impacto psicosocial generados por situaciones de violencia, la escuela además de ser un espacio de reproducción del conocimiento social, es un garante de resarcimiento que se obliga a reflexionar sobre su papel transformador de una cultura de violencia a una cultura de paz y justicia social.

En el caso de la población víctima del conflicto del corregimiento de San José de Playón, una población altamente golpeada por la violencia, escenario múltiples masacres y violaciones a los derechos humanos perpetuadas entre 1999, 2000 y 2002, por diferentes grupos al margen de la ley, es un corregimiento enmarcado en el aislamiento y poco desarrollo, con muy alto índice de pobreza extrema entre sus pobladores. En cuanto a la escuela presente en el corregimiento, se podría decir que es lo más cercano que llega el estado a esta población, al ser la única institución oficial que se ha mantenido inclusive en

los momentos más críticos de la violencia, pero con grandes problemas que se han mantenido a través del tiempo como: falta de docentes y personal administrativo, bajos niveles en las pruebas externas, altos índices de deserción escolar, embarazo a temprana edad, entre otros.

A todo este conglomerado de violencia directa, estructural y cultural, que se ha venido presentando en el corregimiento de San José de playón, que marcan la pauta de vida de los habitantes de este importante centro agropecuario del departamento de Bolívar, han surgido propuestas educativas, difíciles de consolidar y mantener a través del tiempo por la falta de fundamentación teórica acorde a las necesidades del contexto que sustente cada acción que se propicia desde la escuela para construir una cultura de paz. Generándose la necesidad de construir un concepto de pedagogía para la paz desde los aportes de la comunidad escolar, que sustenten las acciones encaminadas en resarcir los derechos de las víctimas del conflicto armado.

Este panorama crea la necesidad de reinversión de la escuela, teniendo que adoptar primera instancia una filosofía de la educación que pueda sustentar la crisis generada por la violencia, pero que lleve a las propias víctimas del conflicto hacer gestores de paz desde las experiencias de sus propias historias de vida, y más en este momento que de ilusión hacia unas expectativas de paz, lo cual involucraría un cambio social, por lo que la escuela debe tomar la iniciativa de primer garante de paz.

Además, las diferentes formas de configuración social generadas por la violencia, reflejan también escenarios de discriminación y de desigualdad educativa, evitando que la escuela atienda las problemáticas desde "la complejidad misma de relaciones que pueden darse en su interior como sistema y entre ésta y otros sistemas ubicados en su entorno"(Espejo, 2012: 25), en este sentido la atención e integración

de los estudiantes en el posconflicto se deben implementar estrategias que posibiliten materializar una paz que permita estrechar los lazos de solidaridad y confianza en el otro.

3. MÉTODO

El estudio se abordó con un enfoque cualitativo, pretendiendo desde un método etnográfico reconocer una realidad social y educativa, y desde la interpretación de este contexto, construir un concepto de pedagogía inclusiva para la paz, que sustente todas las acciones que se proponen desde la escuela para construir una cultura de paz.

Esta investigación se ubica en el paradigma histórico-hermenéutico, sustentado desde los planteamientos de la investigación cualitativa; los estudios de paz, requieren centrarse en un contexto histórico, social, humanístico y cultural, por lo que Dilthey (1833-1911), devela la proximidad a este contexto metodológico de la investigación, dado que la violencia en Colombia ha seguido unas dinámicas diferentes de acuerdo con las épocas, por lo que sería adecuado de igual forma la Fenomenología sociológica: debido a que se pretende que las propias víctimas del conflicto participen en la construcción de una pedagogía inclusiva para la paz a partir de las experiencias personales, por lo que Alfred Schutz (1899-1955), aporta una aproximación a la micro-fenomenológica (Gurdián, 2010:96).

Este estudio es de corte etnográfico, debido a que pretende construir un concepto de pedagogía inclusiva para la paz desde los aspectos culturales y sociales de una población altamente golpeada por la violencia directa y estructural, los estudios etnográficos han sido tradicionalmente antropológicos, pero hoy en día los encontramos en diversas disciplinas, especialmente en la educación. (Gurdián Fernández, 2010: 160)

4. RESULTADOS

Los efectos causados por la violencia, justifican la construcción de paz desde los contextos altamente golpeados por la violencia, por lo que la educación para estas poblaciones se debe brindar de manera diferencial, buscando el desarrollo de estas poblaciones, pero además resarcir los derechos violados históricamente a estas comunidades, es en este sentido que se está avanzando en la construcción de una pedagogía para la paz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Espejo, R « Algunos aspectos de la educación compleja », Polis [En línea], 25 | 2010, Publicado el 23 abril 2012, Recuperado de : <http://journals.openedition.org/polis/322>
- Gomez Navas, D. (2007). Una propuesta academica en torno a la pedagogia, la paz y el conflicto. En A. Serna Dimas, D. Gomez NAVas, & F. Guerra Garcia, *Pedagogia, Paz y Conflicto* (págs. 11-45). Bogota: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- González, J. (2012). Teoría educativa transcompleja. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar, 1(13)
- Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa.
- Domínguez, T. D., García, A.M, Gonzalez, C ó Rodriguez J. F (1996). *Comportamientos no-violentos: Propuestas interdisciplinarias para construir la paz* (Vol. 26). Narcea. s.a. de Ediciones.
- Idaly Barreto, H. B.-L. (Diciembre de 2009). La legitimación como proceso en la violencia política, medios de comunicación y construcción de culturas de paz. *Universitas Psychologica*, 8 (3), 737-748.
- Jares, X. R. (1999). *Educación para la paz, su teoría y su práctica*.(3ra. Ed.) Madrid: Editorial Popular.

Muñoz, F. (1998). La paz Romana. cosmovisiones de paz en el mediterraneo antiguo, 191-228.

Tuvillo Rayo, J. (2004). Cultura de paz y educacion. En B. Molina Rueda, & F. A. Muñoz Muñoz, Manual de paz y conflicto (p. 387-426). Granada-España: Universidad de granada.

Como citar este artículo:

Estrada Castro, A. (2018). Pedagogía para la construcción de paz en el posconflicto. En N. Ayo Ugueroa, R. Zequeira Cotes, A. Estrada Castro, C. Linás Torres, M. Pérez Pelufo, M. Morales Camacho, J. C. Martínez Royert, C. Correa de Molina, J. González Velazco, J. Martínez Royert, & V. Romero Mendoza (Comp.), *Apuntes perspectivas de innovación pedagógica para la construcción de competencias ciudadanas* (pp.35-49). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

PEDAGOGÍA RESTAURATIVA CON ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS PARA LA RESTAURACIÓN DEL TEJIDO SOCIAL EN COLOMBIA

Claudia Llinas Torres¹
.....

Resumen

El presente documento contiene la propuesta de tesis doctoral denominada: Pedagogía restaurativa con enfoque de derechos humanos para la restauración del tejido social en Colombia; trabajo este que es abordado desde una mirada compleja, a través de la cual solo es posible reconocer un papel protagónico a las estrategias de mediación, en un entretrejado que engrane los procesos de formación, las prácticas pedagógicas y un sistema social restaurado, que referencie las bases de una verdadera convivencia ciudadana. El propósito central de este estudio es construcción de un modelo pedagógico social comunitario que contribuya a recuperar el orden y la seguridad ciudadana en poblaciones rurales que han estado en condiciones de riesgo, violencia e inseguridad social durante muchos años. En ese orden de ideas, desde la perspectiva metodológica estamos en presencia de una investigación del tipo pura, del nivel explicativo con aplicación del enfoque cualitativo y el diseño de investigación de teoría fundamentada.

Palabras clave: pedagogía restaurativa, derechos humanos, justicia restaurativa, tejido social.

1. Abogada Conciliadora, egresada de la Universidad del Atlántico, Magister en Derecho Administrativo de la Universidad Simón Bolívar, Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar, Docente investigadora, escritora.
cclin5@unisimonbolivar.edu.co

1. INTRODUCCIÓN

El término pedagogía restaurativa en el presente trabajo investigativo se manifiesta como una alternativa válida que permita el afianzamiento de prácticas restaurativas (PR), en donde el diálogo sea el principal protagonista en los procesos de reconstrucción del tejido social en sociedades que han sido fragmentadas por los diversos tipos de violencias.

La educación, sin duda alguna, es una herramienta crucial en la transformación social y política al modelar sujetos conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea con intención de trascender al cambio. Metamorfosis, que solo es posible de presenciar mediante la implementación de este tipo de acciones que producen como resultados, la transformación creativa de los conflictos y el fortalecimiento del conocimiento, la creatividad, la compasión, el diálogo, la integración, la participación y la empatía, en donde el propósito no es otro que formar en una cultura de paz.

En ese orden de ideas, los actuales lineamientos en la educación han reconocido a la escuela como un escenario de paz. En los últimos años, la violencia se ha instaurado como un tema de gran preocupación dentro de diferentes sectores de la comunidad, su permanencia, sus nuevas formas y su gravedad, han dado la ruta en el pensar sobre las medidas de acción con la finalidad de prevenirlas y erradicarlas.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Por décadas, el Estado Colombiano se ha visto sumergido en un conflicto armado que ha dejado millones de víctimas de graves violaciones a los Derechos Humanos y de infracciones al Derecho Internacional Humanitario. Actos como las ejecuciones extrajudiciales, las desapariciones forzadas, las torturas, los desplazamientos forzados, entre otros, denotan una mancha imborrable de dolor, sufrimiento,

desesperación y rencor de las víctimas, así como el descontento generalizado de la población nacional que solo ha logrado incentivar los sentimientos de odio y repudio a toda forma de reconciliación impidiendo con esto la reconstrucción del tejido social.

Pese a las medidas tomadas por los gobiernos en turno con el fin de mitigar las secuelas de décadas de violencia, además del proceso de paz que se adelantó en el actual gobierno con miras a lograr la desmovilización de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC-, los problemas en Colombia causantes de la aguda ruptura del tejido social van en aumento y se presentan de diversas formas: la delincuencia común, la corrupción administrativa, la desconfianza en las autoridades públicas y las desigualdades sociales, son síntomas de una misma enfermedad a la cual solo se le han dado paliativos incapaces de poner punto final a las necesidades de la población y a los requerimientos de una verdadera paz estable y duradera.

Las situaciones referenciadas anteriormente, demuestran la necesidad de proponer la creación e implementación de una alternativa para lograr la reconstrucción del tejido social en Colombia, a través del establecimiento de una pedagogía restaurativa diseñada desde el enfoque de los derechos humanos, capaz de lograr el perdón y la reconciliación nacional con el fin de disfrutar del estado de paz; así como también facilitar un cambio de mentalidad por parte de todos los actores en el escenario jurídico social colombiano permitiendo así que la visión de justicia retributiva pierda su relevancia y se vislumbre las bondades de la justicia restaurativa como una herramienta trascendental en el fomento de la paz en Colombia.

El conflicto, tradicionalmente ha sido concebido desde el entorno pedagógico de manera negativa. Jarés (1997), analiza el tratamiento que ha recibido el conflicto en la organización educativa a través de tres paradigmas:

La visión tecnocrática-positivista del conflicto, donde es calificado como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar. Los conflictos se consideran como elementos perturbadores de la consecución del mantenimiento de la disciplina, donde esta última es concebida como la no presencia de conflictividad y por ende se debe constituir en un fin para la consecución de las actividades educativas. La visión hermenéutico-interpretativa del conflicto que, desde esta racionalidad, no sólo no se niega, sino que, además, se considera inevitable e incluso positivo para estimular la creatividad (p.21).

En ese orden de ideas, se puede establecer que el conflicto es una condición que no puede desaparecerse o desconocerse, pues es la ruta que potencia individuos, grupos y sociedades. En este sentido, es importante entender que los conflictos son inevitables, inherentes a la propia dinámica de la convivencia y al mismo tiempo incluso son necesarios; estos generan aspectos beneficiosos, pues ayudan al desarrollo de la identidad, de la reflexión, y al propio mejoramiento, tanto del individuo como de la sociedad.

Sin perjuicio de lo anterior, se reconoce que los conflictos y las crisis que estos generan tienen un gran potencial para el cambio, esto es, se traducen en una oportunidad capaz de sentar las bases necesarias para la sana convivencia. Desde esta óptica, un manejo adecuado del conflicto permite poner en práctica valores, aptitudes y actitudes capaces de reconstruir las relaciones fragmentadas en pro de la consecución de la cohesión social y con esto la paz.

Bajo ese orden ideas, el modelo pedagógico que se propone en el presente trabajo investigativo, tiene una cobertura social comunitaria, cuyo principal objetivo es recuperar el orden y seguridad ciudadana en poblaciones rurales que han estado en condiciones de riesgo, violen-

cia e inseguridad social, donde se han violado los derechos humanos durante cierto lapso de tiempo, motivo por el cual requiere de actores dentro de un proceso educativo horizontal y democrático comprometidos con la paz y el respeto de los derechos humanos, a través de la aceptación de las diferencias para el sostenimiento de la misma.

Este contexto propicia el reconocimiento del problema de investigación: ¿Qué herramienta pedagógica facilitaría la asimilación significativa de los conocimientos, habilidades, valores y las consideraciones epistemológicas que faciliten la restauración del orden y la seguridad ciudadana en poblaciones rurales víctimas del conflicto armado?

2. OBJETIVOS:

2.1. GENERAL

Construir un modelo pedagógico social comunitario que contribuya a recuperar el orden y la seguridad ciudadana en poblaciones rurales que han estado en condiciones de riesgo, violencia e inseguridad social durante muchos años.

2.2. ESPECÍFICOS

- Exponer las situaciones sociales que han producido un deterioro en el orden y la seguridad ciudadana en relación con la población rural víctima del conflicto armado en Colombia.
- Describir las herramientas pedagógicas que han hecho aportes significativos visibles en los contextos de violencia y en los procesos de transformación social en Colombia.
- Caracterizar y construir una propuesta de un modelo pedagógico que promueva la asimilación significativa de los conocimientos, habilidades, valores y las consideraciones epistemológicas que faciliten la restauración del orden y la seguridad ciudadana en poblaciones rurales víctimas del conflicto armado en Colombia.

3. JUSTIFICACIÓN

El presente proyecto de investigación es importante porque se refiere a un tema de vital trascendencia para las generaciones presentes y futuras, el cual busca generar un impacto positivo, progresivo y consecuente en cuanto a los lineamientos que deben orientar la reconstrucción del tejido social en una sociedad en donde se empiezan a ver los brotes del posconflicto y toda forma de violencia, ante la necesidad de abogar por el perdón y la reconciliación nacional en todas las esferas.

A su vez, el proyecto es actual porque el tema investigado está acorde con la realidad socio política que vive el país, el impacto, la expectativa generadas y su relación con los deberes de respeto y garantía requeridos por parte del Estado colombiano en su calidad de posición de garante frente a todas las personas sujetas a su jurisdicción.

Consecutivamente, el proyecto de investigación es novedoso porque el fenómeno objeto de estudio no ha sido tratado con anterioridad como se propone en esta oportunidad, demostrándose que con esta propuesta se genera una teoría emergente capaz de proponer lineamientos y cambios a la forma en cómo se debe dialogar y actuar para la reconstrucción del tejido social.

Seguidamente, el proyecto es pertinente porque desde lo académico, permite sentar las bases de la importancia de Pedagogía restaurativa con enfoque desde los derechos humanos para la reconstrucción de tejido social en sociedades que transitan entre el conflicto y el posconflicto, cuestión esta, que inmiscuye varias disciplinas a saber: la Psicología, el Derecho y la Política, la Sociología y la Economía, entre otras.

Desde lo social, la pertinencia se refleja en que el fenómeno objeto de estudio atañe a la reconstrucción del tejido social de quienes residen en Colombia y son víctimas de toda forma de violencia y, en especial, de las víctimas del conflicto, lo cual, a su vez, implica observar el

engranaje de las etapas y procesos sociales del perdón y la reconciliación nacional al interior del proceso de paz que se llevó a cabo con las FARC y del proceso que en la actualidad se lleva con el ELN.

En relación con el impacto internacional que se deriva del presente proyecto de investigación, el mismo puede apuntar a ser un referente frente a aquellos países en los cuales se atraviesa por un conflicto armado sea nacional o internacional y la forma de desescalar el mismo, como también, frente a aquellos países que han implementado procesos de paz para pasar de estados de guerra a estados de paz o de regímenes totalitarios a regímenes democráticos, pero que, en la actualidad, esa transición se ha visto afectada por la vaguedad de políticas públicas que aborden los procesos y las fases requeridas para lograr un efectivo perdón y la reconciliación nacional entre víctimas de cualquier forma de violencia.

Asimismo, el impacto nacional que genera el proyecto se refleja en la utilidad que el mismo arroja para lograr el perdón nacional y permitir la instauración de una reconciliación efectiva que facilite la reconstrucción del tejido social en Colombia.

El valor teórico del estudio radica en la construcción epistémica de un modelo pedagógico interdisciplinar, que esboza una religación sistémica entre pedagogía y justicia, conceptualizada en el término pedagogía restaurativa desde el enfoque de los derechos humanos, diseñada con el interés de ofrecer a la comunidad académica una mirada resignificante sobre la importancia de restaurar el tejido social en Colombia, destruido por las consecuencias del conflicto armado.

4. ESTADO DEL ARTE Y REFERENTES TEÓRICOS

4.1. SITUACIONES SOCIALES QUE HAN PRODUCIDO UN DETRIMENTO EN EL ORDEN Y LA SEGURIDAD CIUDADANA EN RELACIÓN CON LA POBLACIÓN RURAL VÍCTIMA DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

Se encuentra la investigación desarrollada por Ramos (2016), la cual se centra en el estudio del impacto del conflicto armado colombiano en la Universidad Cooperativa de Colombia, Sede de Villavicencio, no como un tratado teórico sino como una descripción de realidades insertas en la sociedad colombiana. El objetivo principal de esta investigación es estudiar el impacto del conflicto armado en la Universidad Cooperativa de Colombia, Sede de Villavicencio y realizar una propuesta para la consolidación de la paz y la convivencia solidaria. El estudio toma como referente el alumnado y los coordinadores de los programas académicos de pregrado, en la creencia que al escuchar de primera mano su sentir, apreciaciones y expectativas, se va a contribuir a la difusión del necesario conocimiento sobre el tema objeto de estudio, a la sensibilización ante notorias indiferencias, y a la reflexión sobre las acciones de intervención educativa emprendidas y las que se deben realizar en el futuro.

En esa misma línea, se observa el trabajo de Ríos (2016), que se centra en el propósito fundamental de comprender cuáles y a qué responden los cambios de la geografía de la violencia derivada del conflicto armado colombiano entre los años 1998 y 2012. Así, la hipótesis fundamental fue la de plantear una creciente periferialización del conflicto armado que, durante estos años, experimentó un mayor arraigo, en lo que la violencia armada de las FARC y del ELN se trata, en claves predominantemente fronterizos.

Asimismo, el trabajo de Pérez y Zapata (2016), se efectúa mediante un rastreo teórico de la investigación en función del análisis histórico de

las violencias y políticas de gobierno y un riguroso análisis normativo internacional y jurisprudencial para la defensa de los derechos humanos de los menores como víctimas del conflicto armado colombiano, predicando del estado Colombiano la obligación de proteger de manera integral los derechos de los niños, niñas y adolescentes, asumiendo su responsabilidad de brindar educación de calidad, salud gratuita, permanencia en el territorio, oportunidades de trabajo, vivienda digna, recreación, exigencia de la desvinculación total de los menores de la filas de los grupos armados así como la corresponsabilidad de la sociedad civil para establecer canales de participación activa y efectiva de protección y atención a los menores afectados por la violencia.

Cuadro 1: Entretelado empírico de los tejidos desde el enfoque interdisciplinar

Fuente	País	Categorías asociadas
Ramos Moreno, I. Y. (2016). Estudio del impacto del conflicto armado en la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Villavicencio. Propuesta para la consolidación de la paz y la convivencia solidaria.	España	Paz como elemento fundamental del desarrollo, derechos humanos, retos de la educación en tiempos de paz
Ríos Sierra, J. Los enclaves de la violencia en Colombia, 1998-2012.	Colombia	Geografía humana, conflicto armado
Zapata Zapata, M. F., & Pérez Francesch, J. L. (2016). La Vulneración de los derechos humanos de los menores en Colombia como consecuencia del conflicto armado.	Colombia	Paz, derechos humanos, conflicto armado
Londoño Alurralde, E. Lenguaje, ideología e información: el tratamiento del conflicto armado en Colombia (2002-2012).	Colombia	Comunicación social
Garnica, J. G. O. (2015). La educación para la paz en situaciones de conflicto armado: construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los territorios palestinos ocupados (Doctoral dissertation, Universidad Carlos III de Madrid).	España	Educación para la paz, educación en los conflictos armados
Gutiérrez Portilla, M. C. (2011). Plan Colombia: una Mirada desde la Paz. Universitat Jaume I.	Colombia	Conflicto armado, derechos humanos, derecho internacional humanitario, paz

Fuente: Elaboración propia

Todos estos se refieren a la forma de cómo se escalonó el conflicto armado en Colombia, sus etapas, sus características, el universo amplio de víctimas de graves violaciones de derechos humanos e infracciones de Derecho Internacional Humanitario, dentro de la cual se destaca, los pertenecientes a la población rural. Asimismo, se refieren a la forma en como los diferentes gobiernos en turno han tratado de una u otra manera desescalonar el conflicto proponiendo planes de desmovilización y ceses bilaterales de fuego.

4.2. HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS QUE HAN HECHO APORTES SIGNIFICATIVOS VISIBLES EN LOS CONTEXTOS DE VIOLENCIA Y EN LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Dentro de este tópico se tiene la obra de Freire (2006), que llama a repensar acerca de lo que los maestros deben saber, y de lo que deben hacer, en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo cuando el énfasis se acentúa en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad. Desde el pensamiento de Freire la educación y las posibilidades que ella brinda de mejoramiento de la humanidad son fundamentales en su concepción sobre la liberación de los individuos y su inclusión en las sociedades.

Además, ofrece un marco conceptual relacionado con la práctica de los profesionales de la educación, quienes para este autor estarán comprometidos tanto con la enseñanza como con el aprendizaje.

Seguidamente se tiene la obra de Giroux (1990), que contempla a los profesores como intelectuales estrictamente necesarios para aclarar la importante idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. Para el autor, los profesores son profesionales reflexivos de la enseñanza. Dentro de este discurso, puede verse a los profesores como algo más que "ejecutores profesionalmente equipados

para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se les señale. Más bien contemplarse como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes.

Cuadro 2: Entretejido empírico de las relaciones con los sujetos comunitarios

Fuente	País	Categorías asociadas
Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.	Brasil	Enseñanza y aprendizaje, mejoramiento de la humanidad
Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. Estudios pedagógicos (Valdivia), 34(1), 41-61.	España	Comunidad de aprendizaje, currículum dialógico, aprendizaje dialógico, didáctica dialógica, evaluación dialógica
Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.	España	
Ollé, M. F., Simó, A. A., Carol, M. R. V., & Sánchez, E. D. (2004). Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI (Vol. 2). Grao.	España	Sociedad de la información, transformación social
Serrano, G. P. (2003). Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica (Vol. 95). Narcea Ediciones.	España	Pedagogía social, trabajo social, educación incluyente
Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. Folios, (28), 108-119.	Colombia	Pedagogía crítica, currículo y didáctica.

Fuente: Elaboración propia, 2017

5. CARACTERIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA DE UN MODELO PEDAGÓGICO QUE PROMUEVA LA ASIMILACIÓN SIGNIFICATIVA DE LOS CONOCIMIENTOS, HABILIDADES, VALORES Y LAS CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS QUE FACILITEN LA RESTAURACIÓN DEL ORDEN Y LA SEGURIDAD CIUDADANA

En este ámbito se cita a Cortés, M. A., & Torremorell (2006), los autores evidencian que en las últimas décadas los problemas de convivencia en la escuela han sido y siguen siendo foco de atención social y educativa. Los programas de mediación escolar se han consolidado como procedimiento efectivo de mejora de la convivencia. Sin embargo,

en la mayoría de casos, la concepción de los conflictos y la actuación frente a los mismos sigue enraizada en el tradicional enfoque punitivo. Los programas de justicia restaurativa promueven un cambio en la cultura sancionadora como vía de ordenación de la convivencia en los centros, impulsando la reparación y la asunción de responsabilidad, no solo en relación con los hechos sino, muy especialmente, con respecto a la búsqueda de soluciones.

Mediante un análisis comparativo de las evaluaciones de los programas de justicia restaurativa en 67 escuelas del Reino Unido, se identifican los elementos clave para su implementación y transferencia a nuestro contexto educativo.

Asimismo, se tiene a García, Vargas y Vega (2013), quienes plantean una reflexión sobre los principios de la justicia restaurativa que pueden ser aplicados en el contexto escolar y se hace una serie de recomendaciones para implementarla en la resolución de conflictos. Para sustentar la propuesta se parte de la reflexión del concepto de justicia en dos de los autores más representativos de la corriente del contractualismo: Rawls y Habermas y se exponen los principios filosóficos de este tipo de justicia como pilares de su implementación en la escuela.

Cuadro 3: Entretejido empírico de las categorías objeto de estudio.

Fuente	País	Categorías asociadas
Cortés, M. A., & Torremorell, M. C. B. (2006). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. <i>bone</i> , 5.	España	Pedagogía restaurativa, transformación social, ámbito escolar
García, R., Vargas, D. E., & Vega, N. C. (2013). Bases para la aplicación de una justicia restaurativa en el contexto escolar. <i>Folios de Humanidades y Pedagogía</i> , 1(1), 89-98.	Colombia	Justicia restaurativa, pedagogía, transformación
Jares, X. R. (1992). Educación para la paz (Vol. 2). Ministerio de Educación.	España	Paz, reconciliación, sana convivencia
Rinker, J & Jonason, C. (2014). Restorative justice as reflective practice and applied pedagogy on college campuses. <i>Journal of peace education</i> . 11 (2), pp. 162-180	Reino Unido	Justicia restaurativa, practica pedagogica

Fuente: *Elaboración propia (2017).*

6. MÉTODO

La utilidad metodológica estuvo marcada en el desarrollo de una nueva propuesta de investigación social, que sistemáticamente permite un diálogo interdisciplinar. El modelo pedagógico que se propone en el presente trabajo investigativo promueve espacios reflexivos, en torno a un escenario novedoso de gestión del saber, de conocimiento social y científico en la creación de espacios para la paz.

El entretejido problémico del objeto de estudio se desarrolló mediante un proceso investigativo que permitió establecer una dialogicidad entre pedagogía y derecho. Dos ciencias que, aunque muy diferentes, se religaron desde la perspectiva de la complejidad en un mismo concepto “pedagogía restaurativa”; es en este punto de convergencia tan significativo, donde se desarrolla el emergente metodológico y epistémico que se planteó en la investigación, el cual ha permitido la sensibilización y estructuración sistemática, donde se abarca personas, contextos y fenómenos, que han sido atraídos entre sí, generando alternativas de cambio significativo al amancillado tejido social y promoviendo escenarios reflexivos, en donde la aplicación de una pedagogía socio crítica promueva un cambio de pensamiento en los actores del conflicto a partir de la discusión de temas y problemas de la sociedad.

En el cumplimiento de las tareas científicas asignadas, se utilizó el enfoque multireferencial de investigación el cual fue alineado con la naturaleza del objeto de estudio. Cabe resaltar que, para la obtención de la información pertinente y su desarrollo se realizó el análisis de contenidos a través de la gestión documental, posteriormente se llevó a cabo un rastreo exhaustivo en diferentes fuentes y bases de datos especializadas a nivel nacional e internacional. Luego de obtener la información pertinente, se procede a establecer la sistematización a través de matrices integradoras y gestión de redes semánticas, desa-

rollando análisis profundos basados en el dialogo de autores, para hacer emanar las categorías fundamentales y secundarias que posteriormente se involucran en un proceso de triangulación.

Cabe anotar que el entretejido metodológico de la investigación, desde una perspectiva crítica y el enfoque complejo de corte multidimensional, permitió el abordaje del proceso interdisciplinar que facilitó la triangulación dialógico-sistémico desde los escenarios formativos diseñados así como las respectivas dinámicas emergentes de la comunidad. Proceso que permitió obtener los conocimientos e información necesaria para la identificación, explicación y conceptualización de los saberes y métodos formativos necesarios para la transformación del pensamiento en aras de una restauración social.

7. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Los planteamientos expuestos en el presente trabajo investigativo evidenciaron la novedad, originalidad, importancia y contextualización de la investigación, como a su vez, la pertinencia social, en la generación de estrategias de mediación con fines de restauración del tejido social. Al reconocer que este tema es de vital trascendencia para las generaciones presentes y futuras y el cual busca generar un impacto positivo, progresivo y consecuente en cuanto a los lineamientos que deben orientar la reconstrucción del tejido social en una sociedad en donde se empiezan a ver los brotes del posconflicto y toda forma de violencia y ante la necesidad de abogar por el perdón y la reconciliación nacional.

Proceso restaurativo que desde una perspectiva pedagógica, exige la participación activa en las diferentes esferas, en la reconstrucción colectiva y participativa de ciudadanía, a partir de escenarios formativos, en donde el eje central se derive de las necesidades jurídico sociales de los sujetos desde una perspectiva compleja, que posibilite

ten la religación de procesos educativos y justicia, propiciando y fortaleciendo el uso de las prácticas restaurativas, las cuales eran desarrolladas en la comunidad en forma integral, sistémica, teórica y práctica.

Lo expuesto, apoya la importancia de incidir no sólo en la implementación de nuevas prácticas sino en el impulso del cambio de sistema de regulación de la convivencia y, por ende, del cambio de mentalidad para que el enfoque pueda desarrollarse en su máxima potencia, ya que es aplicable a los programas de mediación desarrollados en nuestro país y están directamente relacionados con las limitaciones que identifica Alzate (2010):

En la aplicación de los programas de resolución de conflictos en la escuela: falta de formación en resolución de conflictos en la educación de maestros y profesores, falta de naturalidad y confort con los programas, incorporación de adultos neófitos; y todo aquello que tiene que ver con la sostenibilidad y la institucionalización. (p.28).

El enfoque restaurativo aplicado en la pedagogía constructivista no quiere convertirse en una simple tendencia social, quiere ser reconocido universalmente como una estrategia que ha permitido el desarrollo de prácticas restaurativas ya vigentes, e incluso el desarrollo de un modelo pedagógico social comunitario, que fomenta la mediación y aporta nuevas metodologías para promover el cambio y el abandono del sistema punitivo. De lo anteriormente planteado, se deriva la relevancia de este tema, tal que es interesante transferir el enfoque restaurativo al contexto educativo, como una propuesta sumativa a los programas de gestión por una sana convivencia, la paz y la restauración del tejido social, vigentes en el sistema educativo, en los cuales no se ha soportado hasta la fecha un modelo pedagógico restaurativo estructurado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (2002). Pensamiento y acción/*Thought and action*. Libros del zorzal
- Correa, C. (2013). Currículo Transdisciplinar y Práctica Pedagógica Compleja: (emergencia y religantes de la educación del siglo XXI). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Cortés, M. A., & Torremorell, M. C. B. (2006). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *bone*, 5.
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Ediciones Morata
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34 (1), 41-61.
- Foucault, M. (1997). La arqueología del saber. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.
- García, R., Vargas, D. E., & Vega, N. C. (2013). Bases para la aplicación de una justicia restaurativa en el contexto escolar. *Folios de Humanidades y Pedagogía*, 1(1), 89-98.
- Garnica, J. G. O. (2015). La educación para la paz en situaciones de conflicto armado: construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los territorios palestinos ocupados (Doctoral dissertation, Universidad Carlos III de Madrid).
- Gutiérrez Portilla, M. C. (2011). Plan Colombia: una Mirada desde la Paz. Universitat Jaume I.
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), 108-119

- Rinker, J & Jonason, C. (2014). Restorative justice as reflective practice and applied pedagogy on college campuses. *Journal of peace education*. 11 (2), pp. 162-180
- Silvera Sarmiento, A. Arboleda López, A., & Saker García, J. (2015). The reconciliation interdisciplinary tool to exalt the culture of agreements in resolving conflicts in Colombia. *Justicia Juris*, 11(1), 89-99
- Silvera, A. (2016). Resignificación del tejido social en la relación escuela Comunidad (Doctoral dissertation, Disertación doctoral no publicada. Universidad Simón Bolívar. Colombia).
- Sarmiento, A. D. J. S., López, A. P. A., & García, J. S. (2015). La conciliación, herramienta de interdisciplinariedad para exaltar la cultura de acuerdos en la solución de conflictos en Colombia. *Justicia juris*, 11(1), 89-99.

Como citar este artículo:

Llinas Torres, C. (2018). Pedagogía restaurativa con enfoque de derechos humanos para la restauración del tejido social en Colombia. En N. Ayo Ugueroa, R. Zequeira Cotes, A. Estrada Castro, C. Llinas Torres, M. Pérez Pelufo, M. Morales Camacho, J. C. Martínez Royert, C. Correa de Molina, J. González Velasco, J. Martínez Royert, & V. Romero Mendoza (Comp.), *Apuntes perspectivas de innovación pedagógica para la construcción de competencias ciudadanas* (pp.51-67). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

PERSPECTIVAS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SANA CONVIVENCIA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE CONFLICTO: UN MAGNO DESAFÍO PARA UNA REFORMA CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

Mabel Sureya Pérez Pelufo¹
.....

Resumen

En el último decenio, la convivencia escolar ha estado marcada por eventos que han alterado el bienestar biopsicosocial de los educadores, debido a las tensiones que presentan las relaciones interpersonales entre los educandos, prueba de ello se consigna en estudios realizados a nivel latinoamericano que expresan que el mantenimiento del buen ambiente escolar, ha estado marcado por episodios reiterativos de conflicto. La presente propuesta investigativa parte de las anteriores consideraciones para invitar a la crítica y a la reflexión como aspectos emergentes del quehacer docente. Asimismo, pretende incentivar al profesorado desde las diferentes áreas del conocimiento, a proyectarse en la resolución de problemas que emergen del contexto educativo, mediante perspectivas de innovación pedagógica que contribuyan desde una reforma curricular, a afrontar los grandes desafíos de una educación que, en la actualidad, se orienta en el desarrollo de unas buenas relaciones humanas para la construcción de una cultura de paz.

Palabras clave: Innovación pedagógica, sana convivencia, reforma curricular.

1. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Especialista en pedagogía de la Lúdica y desarrollo Cultural, Magister en Educación, Doctoranda en Ciencias de la Educación, Coordinadora Académica Institución Educativa Antonio Nariño, Sede Eduardo Santos.
masupe04@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo la sana convivencia se convierte en un aspecto imprescindible para constituir unas buenas relaciones humanas, sin embargo, muchas veces esta manifiesta eventos que alteran el buen ambiente escolar dentro y fuera de las aulas. El mantenimiento de la disciplina en la escuela, es un proceso que amerita un gran esfuerzo del profesorado, y, en el que muchas veces, no refleja los resultados esperados.

El proceso de socialización de los niños y adolescentes, debería gestarse mediante una sana convivencia y bajo el principio imprescindible del respeto por la diferencia (Kröyer et al., 2012). Actualmente, Latinoamérica registra grandes índices de violencia escolar, por tal razón es un tópico que atribuye una gran preocupación. En el último decenio la escuela se ha convertido en uno de los escenarios más concurridos por el conflicto, prueba de ello son los frecuentes episodios de maltrato por parte de jóvenes y niños que se consignan en las siguientes investigaciones realizadas.

De acuerdo con lo anterior, según la UNESCO en una recopilación de estudios realizados a nivel latinoamericano sobre: clima, conflictos y violencia en la escuela, instituciones públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires argentina señalaron que en el año 2010, el 66.1% de los estudiantes había sido víctima de situaciones frecuentes de humillación y hostigamiento en las aulas de clases. En Brasil un 70% de estudiantes encuestados afirmaron haber visto a un compañero siendo intimidado en la escuela de acuerdo a un estudio realizado en el 2009. En Bolivia una investigación realizada por Karenka Flores Palacios en el mismo año, afirmó que a nivel nacional 5 de cada 10 estudiantes eran víctimas de acoso escolar. En Chile según un estudio realizado por el Instituto IDEA con más de 40 000 estudiantes adolescentes, encontró que el 47% de los hombres y el 24% de las

mujeres reconoció haber agredido físicamente a algún compañero en algún momento del año escolar. Asimismo, el 28% de los estudiantes admitió haber sido ultrajado verbalmente; el 14% rechazado y el 9% violentado físicamente de manera habitual por compañeros.

En el Salvador y Colombia se realizaron dos estudios. El estudio en el Salvador se realizó con 22.017 estudiantes desde grado 7° a hasta grado 12° en 180 Instituciones Educativas. El estudio en Colombia se realizó con 87. 207 estudiantes de 885 la ciudad de Bogotá y sus sitios aledaños. Algunos de los resultados más sobresalientes de estos estudios son: Uno de cada tres reportó haber sufrido agresión física en los últimos meses del año. Tres de cada diez aseguraron haber agredido físicamente a sus compañeros en el último mes. Cerca de la mitad le robaron dentro del colegio durante el último año. Uno de cada ocho en el Salvador y uno de cada cuatro en Bogotá, confesaron que un compañero de curso llevaba armas blancas a la institución en el último año. Uno de cada seis en el Salvador y uno de cada diez en Bogotá, se sintieron tan inseguros en el colegio que evitaron pasar por ciertos sitios del mismo por temor a ser atacados. Siguiendo el caso de Colombia, según un estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, encontró que el 17% de los estudiantes de la básica primaria y el 14% de la básica secundaria habían sido agredidos físicamente por sus compañeros durante el año escolar.

La costa norte de Colombia no es la excepción, pues los actos de intolerancia han incrementado la violencia en escuelas públicas y privadas del distrito de Cartagena. Prueba de ello se consigna según un estudio realizado por Juliao y De Ávila (2015), el cual lleva por nombre: Estado de la convivencia escolar en Instituciones educativas de la ciudad de Cartagena. El estudio mostró que el 65,8% de estudiantes encuestados en los establecimientos educativos de las 3

localidades del distrito, eran agredidos de manera verbal y física por sus compañeros, mientras que 35,2% restante, afirmo no ser violentado por ninguno de sus pares. Conforme a lo anterior, la presente investigación se desarrolla en las Instituciones Educativas de la ciudad de Cartagena, específicamente las que integran la localidad 2 de la virgen y turística donde se concentra un alto grado de vulnerabilidad y alto riesgo social.

Las expresiones de inconformismo de parte de los docentes no se han hecho esperar, pues el ambiente de hostilidad que subyace del contexto ha propiciado tensión en sus actores emergentes. Los docentes alegan que las erradas pautas de crianza y la falta de respaldo de los padres de familia, son algunos de los factores que más estrés generan en las escuelas. Cabe señalar que constantemente los estudiantes son sorprendidos portando elementos contundentes como arma blanca y arma de fuego, según los reportes que reposan en las instituciones educativas; esta situación ha sido persistente y se ha convertido en una interferencia para fomentar un territorio de paz, en un contexto muy asediado por el conflicto.

Por tanto, se ha decidido emprender una revisión documental del manual de convivencia, actas disciplinarias y de suspensión para percibir cuales son las directrices que lo rigen, las sanciones que se otorgan a los educandos de acuerdo a las acciones que afectan la sana convivencia, las causas que propician los episodios de violencia, la frecuencia con que estos se presentan y el tipo de manejo pedagógico que los docentes utilizan para la resolución de conflictos.

En este orden de ideas se plantea la siguiente pregunta ¿Qué perspectivas de innovación pedagógica aportarían significativamente en la construcción de la sana Convivencia Escolar en contextos de conflicto?

Para dar respuesta a la anterior pregunta, se ha establecido el siguiente objetivo: Construir perspectivas de innovación pedagógica que contribuyan al mejoramiento del quehacer docente para el establecimiento de una cultura de paz en contextos de conflicto. Asimismo, se han trazado los siguientes fines: 1) Diseñar las técnicas y métodos de enseñanzas para la formación docente de las instituciones educativas de la ciudad de Cartagena, 2) Proponer los planes de áreas interdisciplinarios para la formación docente en los encuentros pedagógicos institucionales, 3) Revisar y ajustar el manual de Convivencia de acuerdo al contexto y a la ley 1620, que permita el abordaje y seguimiento de los contenidos establecidos a través del currículo.

Es importante señalar que las relaciones sociales en cualquier escenario cotidiano son necesarias. En principio nos relacionamos con las personas que integran nuestra familia, y de acuerdo a ello nos socializamos con nuevos colectivos en contextos diversos. Sin lugar a dudas, uno de los espacios más concurridos por los seres humanos y que más instiga su socialización es la escuela. El paso por esta institución social hace que esta se constituya como el segundo sitio que propende la convivencia de jóvenes y niños. Sin embargo, no es tarea fácil propiciar una interacción armónica entre sus actores.

El presente estudio causará un alto impacto significativo en la sociedad, puesto que le proveerá al Doctorado en ciencias de la Educación de la universidad Simón Bolívar, sus grupos de investigación, líneas emergentes e investigadora, el reconocimiento, fortalecimiento y proyección hacia la colectividad académico-pedagógica nacional e internacional.

También es importante decir, que a través de la revisión de estudios internacionales nacionales y regionales, no se halló ninguna temática similar a la de la presente propuesta doctoral.

Por esta razón, es necesario afirmar que es el único tema investigativo que desde la pedagogía, buscar implementar una perspectiva innovadora que disminuya notablemente los problemas de convivencia en contextos de conflicto y vulnerabilidad social. Además, le proveerá a los docentes de Colombia y del mundo, las herramientas necesarias para abordar los problemas que interfieran en el desarrollo de unas buenas relaciones interpersonales. Hay que resaltar además, la necesidad de brindarles a los maestros un mecanismo oportuno que les permita mediar con precisión las situaciones de violencia que se presentan entre educandos es necesaria, puesto que los retos que le atañen al docente de hoy deben discurrir a la vanguardia de los tiempos.

Esta es otra de las razones por las cuales se hace pertinente el presente estudio.

De acuerdo con lo anterior, mediante una revisión rigurosa de antecedentes investigativos se hallaron diversos estudios en España. En este sentido, es importante mencionar a Caballero (2010), quien desarrolló un trabajo investigativo que responde al nombre de: convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas, el cual consistió en conocer algunas particularidades de las prácticas educativas que fomentarán la paz y la sana convivencia en el ámbito escolar. Martínez y Álvarez (2005), en su estudio: fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares, hacen mención a los conceptos de fracaso y abandono escolar, específicamente en la etapa de la educación básica secundaria, donde los educandos suelen estar en riesgo de no alcanzar el éxito académico. En este sentido, las autoras hacen referencia a los factores predisponentes del fracaso escolar relacionados especialmente a las acciones de la familia, el profesorado y al necesario trabajo cooperativo entre ambos. Martorell, González, Rasal y Estellés (2009), reali-

zaron un estudio acerca de convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. El trabajo de investigación estudió la relación entre variables como la empatía, el autocontrol y la impulsividad, las cuales hacen parte del constructo denominado inteligencia emocional, con influencia en las conductas agresivas que se presentan en el ambiente escolar.

Los resultados fueron alentadores, puesto que permitieron diseñar programas de intervención relacionados con las variables de edad, sexo y empatía, y su correlación con los episodios de violencia que se presentan en la escuela. Cava, Buelga, Musitu y Murgui (2010), en su estudio sobre violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal, analizaron las implicaciones que las formas directas (agresiones físicas o verbales) e indirectas (exclusión social y difusión de rumores) de violencia entre compañeros son propiciadas generalmente por los adolescentes. Otro estudio realizado por Ramírez y Sánchez (2013), el cual responde al nombre de eficacia del programa cip para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de educación primaria, presenta la experiencia de la aplicación de un programa de prevención basado en la propuesta del programa cip, en una institución educativa de primaria con 23 estudiantes de segundo ciclo, los cuales oscilaban en edades de 8 a 10 años de edad, durante los años 2011-2012.

Del Rey, Ortega y Fera (2009) en una investigación sobre convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar, presenta un estudio realizado con el objetivo de comprobar que la calidad de la convivencia es positiva según los estudiantes, profesores y los padres de familia, así como indagar sobre las claves que según estos tres grupos, definen una buena convivencia. Entre los resultados encontrados los autores mencionaron que tal y como lo esperaban, la convivencia escolar es percibida por

los tres colectivos que la integran, como una dinámica relacional positiva, aunque en diferentes oportunidades se presentan episodios de conflicto que trascienden su grado de conflictividad.

Por otra parte, en Nicaragua Ortega (2005), en su estudio sobre: violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria, presenta el primer aporte al estudio de la violencia en el contexto escolar de Nicaragua a partir de cuestionarios de autoinforme realizados en una muestra representativa de escolares de educación primaria, se obtuvieron resultados que muestran la importante presencia de las diversas formas de violencia escolar, así como relevantes diferencias en función del género.

En Ecuador, Palacios y Sánchez (2016), en su investigación sobre prevalencia de acoso escolar (bullying) en los colegios urbanos de la ciudad de Cuenca, 2013-2014, a través de un estudio descriptivo- transversal, la utilización de un muestreo probabilístico conglomerado y la aplicación de cuestionarios a 810 a estudiantes de octavo, noveno y décimo grado, determinaron la prevalencia de bullying en colegios de la ciudad de Cuenca en los años lectivos 2013-2014. Garretón (2013), en su investigación sobre estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile, la presente investigación, muestra la realidad cotidiana de ocho establecimientos educativos de dependencia administrativa municipal, caracterizadas por sus elevados índices de vulnerabilidad escolar, con el fin de describir el estado de la convivencia escolar, su conflictividad y formas de abordaje, considerando la opinión de los estudiantes, el profesorado y las familias.

En Colombia, López de Mesa, Carvajal, Urrea y Soto (2013), realizaron un estudio que lleva por nombre: factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. El estudio muestra los resultados sobre las

condiciones y factores asociados a la convivencia escolar. Su objetivo fue evaluar la convivencia escolar, mediante un estudio descriptivo y transversal en 9 instituciones educativas de 5 municipios de Cundinamarca en el año 2011. Participaron 1091 estudiantes y 101 profesores, los instrumentos utilizados incluyeron variables como clima escolar, agresión, factores de apoyo y riesgo, autoestima, funcionalidad familiar y bienestar subjetivo.

2. MÉTODO

La investigación es de enfoque cualitativo, este “Busca comprender -desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento” (Galeano, 2003). Esto implica la percepción de las realidades de los sujetos que participan e interactúan en la investigación, así como sus situaciones sociales, sus comportamientos, sus prácticas y la comprensión de éstas. El estudio se enmarca dentro de la Investigación Acción Participación (IAP). Fals (2008) en su artículo orígenes universales y retos actuales de la iap define este tipo de investigación como:

Una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno. A partir de aquel Simposio, había que ver a la IAP no sólo como una metodología de investigación sino al mismo tiempo como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes. Y de allí en adelante, nuestro movimiento creció y tomó dimensiones universales (p. 3)

Es importante señalar que para el abordaje de esta investigación, es necesario remitirse a tres etapas que dan cuenta de su sistematización metodológica (Bernal, 2010).

- **Etapa 1:** De acuerdo en esta fase, los expertos en investigación entran en contacto con los sujetos de la investigación (grupo o comunidad donde se pretende llevar a cabo el estudio). Los expertos empiezan a motivar en la comunidad el interés por investigar sus realidad, para dar solución a algún(os) problema(as) o satisfacer alguna(s) necesidad(es), y a favor de una mejora continua. (p. 63).
- **Etapa 2:** se construye a partir de las responsabilidades del grupo, el alcance de propósitos y el proceso a seguir, con el fin de analizar el problema y hallar su solución. Es necesario decir que los objetivos deben estar direccionados al conocimiento y transformación de la realidad social de los participantes.
- **Etapa 3:** se empieza con la intervención de la comunidad o el grupo para resolver el problema de investigación. Es de vital importancia darle solución al problema, y por tanto, transformar la realidad que en este punto reflejan los sujetos de estudio.

La investigación se apoya en el paradigma socio-crítico, el cual constituye una perspectiva que pretende superar el reduccionismo y el conservadurismo científico. Por ello, el presente estudio no solo buscó que prevaleciera la experiencia e interpretación como categorías emergentes de las ciencias sociales, si no también que dilucidaran los aportes significativos de los sujetos que educan en la escuela, con el fin de establecer el cambio social al interior de la misma. Las técnicas e instrumentos que se implementarán para la recolección de la información serán la revisión y análisis documental observación, el diario de campo, los grupos focales y la entrevista semiestructurada.

3. RESULTADOS

A través de una indagación minuciosa del estado del arte y referentes teóricos, es de vital importancia afirmar que esta investigación, gene-

rá un alto impacto en la colectividad académica a nivel mundial, puesto que es la única investigación que aborda las perspectivas de innovación pedagógica para construir una cultura de paz en Colombia, específicamente en contextos donde se sitia el conflicto. Para tal fin, es importante la formación del profesorado y que estos sean partícipes de su proceso formativo para hallar la transformación significativa del ambiente escolar.

4. CONCLUSIONES

Si bien es cierto, vivimos en una época marcada por una frecuente crisis de valores. La temática de educar para convivir en paz debe estar enfocada desde el currículo, puesto que en este se contemplan unos contenidos de tipo actitudinal que deben ser abordados desde principios axiológicos para un mejor abordaje cognitivo-conductual.

En Colombia, la educación ha estado inmersa en una reflexión permanente a través de los años. Diversas teorías, conceptos, corrientes y modelos han obtenido un espacio significativo en el orbe de la pedagogía. Esta pluralidad establece un importante mecanismo para precisar el diálogo y el sentido crítico en los discursos que se desarrollan al interior de las instituciones educativas del territorio nacional. En este sentido, la nueva concepción de educación para la paz hace énfasis en un tipo de contenidos formativos como las pautas de aprendizaje para la convivencia, establecimiento de normas, actitudes, valores, mejoramiento del autocontrol y desarrollo de la capacidad crítica. Estos contenidos son importantes para la formación integral del sujeto, y entre tanto, deben constituirse como elementos imprescindibles de una reforma curricular.

Los planteamientos antes mencionados deben guardar una relación teórico-práctica y metodológica para no caer en la enorme desventura de la rutina y la inconsistencia. Hablo entonces de la pertinencia

y/o apropiación de contenidos teórico-conceptuales que, desde áreas del conocimiento específicas como matemáticas, humanidades y ciencias, no le generan problema alguno al profesorado en su quehacer pedagógico, pues sus métodos de enseñanza siempre se mantienen a la orden del día.

Sin embargo, cuando se requiere del desarrollo de contenidos para abordar los problemas de comportamiento que alteran la sana convivencia, el cuerpo docente se torna desorientado y carente de técnicas didácticas y recursos metodológicos. Esto se debe en gran parte, a la falta de empoderamiento de una enseñanza sistematizada y planificada de estos contenidos, pero también a una formación en valores que solo produce sentido en ciertas asignaturas.

¿Pero cómo enseñar a los educandos a ser tolerantes, a ser críticos y respetar a sus semejantes cumpliendo las normas, a optar una actitud dialogante y democrática? Si estos criterios se consignaran en el currículo, la práctica del docente debería prescindir del paradigma tradicional; así pues, se desistiría de una práctica pedagógica ritualizada donde aún media el aprendizaje de conceptos y la posterior aplicabilidad de los mismos. Por esta razón, es necesario crear unas perspectivas de innovación pedagógica que les permita a los docentes, constituir un ambiente escolar pertinente donde los sujetos que aprenden puedan experimentar aquellas situaciones que contribuyan en la construcción significativa de su personalidad. Lo anterior implica un proceso de formación permanente para los docentes, puesto que los grandes desafíos que subyacen en esta época de cambios permanentes que atañe el mundo de hoy, exige ir a la vanguardia de los tiempos. Posteriormente, esto proveerá un ambiente armónico en las aulas, mediado por un conjunto de características que serán otorgadas por educadores y educandos. Es necesario recalcar que para que se dé un ambiente participativo y comunicativo en los salones de

clases, es necesario mantener altos niveles de comunicación e interacción entre pares y no pares; entre estudiantes y entre docentes y estudiantes. En este caso, los valores se convierten en los mayores indicadores de la convivencia adquirida y de la voluntad social para asumirla.

Si se ofrecen los espacios requeridos a la comunidad educativa donde exprese, participe, decida y ejerza con responsabilidad su libertad, entonces se dispondrá de las herramientas necesarias para que los educandos configuren su identidad y se conviertan en agentes de cambio. Esto contribuirá en la obtención de su autonomía, en la construcción de su proyecto de vida y en el desarrollo de un proceder democrático mediante la constitución de buenas ciudadanías.

La reforma de la educación debe integrar la formación en valores desde el currículo, puesto que las competencias ciudadanas es una labor imprescindible para la construcción de una sociedad plenamente democrática. De esta manera, la formación ciudadana no estará circunscrita al área de Ciencias Sociales, ya que podrá abordarse desde cualquier área que contempla el currículo.

El aprendizaje de los valores y las habilidades de buena socialización para la praxis convivencial, son el pilar del futuro para los buenos ciudadanos en un país donde la violencia nos distancia cada vez más de las luces de esperanza. Es necesario recalcar que las estrategias didácticas empleadas por los docentes pueden contribuir de manera decisiva a la motivación del pensamiento crítico, a pensar en la importancia que tienen otros puntos de vista y aceptar sus diferencias, y a expresar de manera correcta y oportuna un pensamiento para favorecer y dignificar sus intervenciones e interrelaciones. Cabe decir que lo anterior influye y potencia la calidad del clima escolar en la calidad de los aprendizajes. El desarrollo cognitivo se tornará significativamente favorecido por el respeto, la tolerancia y la solidaridad, así como por

la disposición de habilidades sociales de los miembros de la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becerra, L. C. (2008). La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación: estudio de reglamentos escolares. Unicef.
- Berger, C. (2008). ¿ Es la agresividad adaptativa? Evidencias de su función social en adolescentes chilenos. *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, 139-160.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(5), 545-553.
- Carretero, A. (Coord.) (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Granada: Andalucía Acoge.
- Celis, J., Espinoza, I., Orrego, P. y Tijmes, C. (2010). *Violencia escolar, clima y rendimiento: Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. En VI Congreso Nacional sobre Violencia y Delincuencia. Santiago, Chile: Ministerio del Interior.
- D'Angelo, L., & Fernández, D. (2011). *Clima, Conflictos y Violencia en la Escuela*. Buenos Aires: FLACSO.
- Edgar Morin, *La Méthode*, vol. III, Cap. IV. Seuil. Paris. 1986.
- Erazo-Santander, O. A. (2010). Reflexiones sobre la violencia escolar. *Revista de Psicología GEP*, 1 (3), 74 - 86. Alianza Editorial.
- Forero-Londoño, O. F. (2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Julio-Diciembre, 399-413.

- Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Cangas, A. J. y Yuste, N. (2007). Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Guevara-Manrique, A. C., Sánchez-Lozano, C. M., & Parra, L. (2015). Estrés Laboral y Salud Mental en Docentes de Primaria y Secundaria. *Revista Colombiana de Salud Ocupacional*, 4(4), 30-32.
- Juliao, K., & De Ávila, D. (2016). Estado de la convivencia escolar en Instituciones educativas de la ciudad de Cartagena. *Itinerario Educativo*, 8-10.
- Kröyer, O. N., Muñoz Reyes, M., & Ansorena Carrasco, N. E. (2012). Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela?. *Educere*, 16 (55).
- Landazabal, M. G., & Oñederra, J. A. (2010). La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención. *Pirámide*.
- Lozano, A. B., Uzquiano, M. P., Almeida, L. S., Blanco, J. C. B., Fernández, M. G., Enríquez, E. B., & Cadavid, M. A. M. (2011). Dinámica familia-centro escolar y rendimiento académico en alumnado de educación secundaria de Galicia y Norte de Portugal. In XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía (pp. 833-848).
- Ortega, R., Romera, E., & Del Rey, R. (2010). Construir la convivencia escolar: Un modelo para la prevención de la violencia, la competencia social y la educación ciudadana. *Aprendiendo a vivir juntos. Seminario Internacional: ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia*, 23-49.
- Silva, C. B., & de Macedo Lisboa, C. (2009). *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Editorial Universitaria.
- Silva García, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y valores*, 11(22).

- Velásquez A. M. Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Ediciones Uniandes. Taurus, Santillana.
- Zubillaga, V. (2013). Acuerdos comunitarios de convivencia ante la violencia armada: pistas para la acción (No. 323.23 (87)). Amnistía Internacional.

Como citar este artículo:

Pérez Pelufo, M. S. (2018). Perspectivas de innovación pedagógica para la construcción de una sana convivencia escolar en contextos de conflicto: Un magno desafío para una reforma curricular en la educación colombiana. En N. Ayo Ugueroa, R. Zequeira Cotes, A. Estrada Castro, C. Linás Torres, M. Pérez Pelufo, M. Morales Camacho, J. C. Martínez Royert, C. Correa de Molina, J. González Velazco, J. Martínez Royert, & V. Romero Mendoza (Comp.), *Apuntes perspectivas de innovación pedagógica para la construcción de competencias ciudadanas* (pp.69-84). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS PRÁCTICAS DIDÁCTICAS LECTO-ESCRITORAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA RESILIENCIA

Maribel Morales Camacho¹

Judith Martínez Royert²

Maribel Molina Correa

Vanessa Romero Mendoza

.....

Centrar la atención en la persona, en su historia, en sus relaciones sociales y su ambiente, como sujeto y no sólo como objeto de estudio, es un movimiento epistémico, puesto que reconoce la acción del sujeto sobre el mundo y que la construcción del conocimiento es histórica, dialéctica y colectiva
Gurdián

Resumen

La presente investigación hace especial énfasis en que las destrezas asociadas a las prácticas de lectura y escritura constituyen un imperativo para el logro de avances en el desarrollo de los diferentes ámbitos de la sociedad; por cuanto facilitan la satisfacción de necesidades individuales y sociales en una región, en un país, e inclusive a nivel mundial. Por lo tanto, es necesario analizar de manera científica los diversos elementos que configuran la dinámica del correspondiente proceso enseñanza-aprendizaje y la construcción de propuestas didácticas innovadoras y recursivas; lo cual permitiría alcances significativos en el fortalecimiento de estas competencias y plantea el reto de vincular procesos resilientes desde la práctica pedagógica en contexto. Las prácticas didácticas lecto-escritoras revisten niveles de complejidad, en tanto requieren movilizar a todos y a cada uno de los actores educativos; lo cual no es un proceso fácil en el sentido que demanda fortalecer acciones de participación, establecer una

1. Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Administración y Supervisión Educativa, Licenciada en Lenguas Modernas. Profesora investigadora de la Universidad Simón Bolívar. Docente del Distrito de Barranquilla. Miembro del Grupo de Investigación RELEDUC, Par evaluador reconocido por COLCIENCIAS. mmorales31@unisimonbolivar.edu.co
2. Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Educación con Énfasis en Cognición. Profesora Investigadora de la Universidad Simón Bolívar. Miembro del grupo de investigación RELEDUC. Par evaluador reconocido por Colciencias. (nombre de pluma: Martínez-Royert, Judith Cristina). Judith.martinez@unisimonbolivar.edu.co ; jmartinezroyert@gmail.com

comunicación dialógica, y el reconocimiento de las debilidades y de las fortalezas a nivel de los sujetos y de las colectividades.

Palabras clave: lecto-escritura, resiliencia, didáctica, contexto.

Abstract

The present investigation does special emphasize in the skills associated to the practices of reading and writing which constitute an imperative for the achievement of advances in the development of the different areas of society; because they facilitate the satisfaction of individual and social needs in a region, in a country, and even worldwide. Therefore, it is necessary to analyze in a scientific way the diverse elements that configure the dynamics of the corresponding teaching-learning process and the construction of innovative and recursive didactic proposals; which would allow significant scope in the strengthening of these competences and consider the challenge of linking resilient processes from the pedagogical practice in context. The literacy didactic practices have levels of complexity, since they require mobilizing everyone and each one of the educational actors; this is not an easy process in the way that it requires strengthening actions of participation, establish a dialogical communication, and the recognition of weaknesses and strengths at the level of subjects and collectivities.

Keywords: literacy, resilience, teaching, context

1. INTRODUCCIÓN

La pertinencia de la presente investigación radica en que representa un estudio a las características de la didáctica que prevalece durante el desarrollo de procesos lecto-escritores. Ello permite evidenciar, desde un contexto educativo específico, la forma como se tributa a la construcción de prácticas pedagógicas transformadoras; en consonancia con las exigencias mundiales actuales. En la medida que otorga validez a las condiciones del contexto socioeducativo del cual forman parte los estudiantes, visibiliza las dinámicas de interacción didáctica que privilegian el desarrollo de las habilidades para la lecto-escritura y para la generación de capacidades resilientes. Para este propósito, se hace especial énfasis en tratar de fortalecer la participación activa de los diferentes actores del proceso educativo, así como el rol determinante que ejerce la familia.

Lograr avances significativos en las competencias lecto-escritoras requiere un real acompañamiento, la consolidación del vínculo fami-

lia-escuela, y alcanzar altos niveles de comunicación efectiva. Este enfoque invita a desaprender formas de relación, hábitos mentales, deshacerse de ciertas prácticas para volver a empezar y abrirse a otras posibilidades de interacción que estén impregnadas de vivencias de aprendizaje y nuevos descubrimientos. Es otra forma de entender la realidad desde la diversidad, desde el diálogo, desde la dinámica orden/desorden que propone el pensamiento complejo. En este sentido, Maturana (1996) expresa:

El convivir humano tiene lugar en el lenguaje, ocurre que el aprender a ser humanos lo aprendemos al mismo tiempo en un continuo entrelazamiento de nuestro lenguaje y emociones según nuestro vivir, por ello, la escuela y el instrumento de trabajo -el currículo- deben estar más centrados en el fomento del amor y no solamente en la instrucción (p. 11).

Por consiguiente, el aporte de este trabajo de investigación visiona la transformación de la práctica pedagógica en función de optimizar el desarrollo de habilidades para la lecto-escritura en estudiantes de Educación Básica Primaria. Ello implica redimensionar los procesos formativos a partir de reafirmar que las experiencias que caracterizan los contextos educativos específicos pueden ser exploradas desde otras miradas. Las vivencias de cada sujeto pueden ser aprovechadas para construir nuevas formas de aprendizaje y de participación; pueden representar la manifestación de nuevas formas de expresión de la creatividad y ser el impulso para proyectarse a grandes metas.

Así, la educación puede contribuir a minimizar en algún sentido la crisis que se vivencia en la actualidad. Para ello es indispensable que los escenarios educativos implementen estrategias didácticas desde la complejidad, donde es imperativo proyectar iniciativas auto-eco-organizacionales que posibiliten la vinculación activa de todos y de cada uno de los actores en los procesos de construcción del reco-

nocimiento y su trascendencia para la vida. A partir de este contexto es preciso reflexionar sobre las posibilidades de advenimiento de un pensamiento y una actitud que puedan contribuir a la eliminación de tensiones que amenazan la vida sobre nuestro planeta. Arribar a este nuevo temple cultural será imposible sin un nuevo tipo de educación basado en la diversidad de culturas y en la multidimensionalidad del ser humano (Motta, 2002, p. 17).

Por lo tanto, como una estrategia innovadora, este estudio está enfocado en rescatar la condición humana del sujeto y en generar alternativas valiosas para el proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, a partir de la interacción sujeto-contexto; tomando como base que las experiencias de cada ser constituyen un potencial que necesariamente hay que aprender a autorregular. En esta medida, se podría proponer una didáctica de la lecto-escritura que otorgue prevalencia a la participación, que garantice prácticas pedagógicas orientadas hacia una dinámica de interacción y que busque la transformación no sólo de la escuela, sino también de las familias y del entorno. Una didáctica de la lecto-escritura que minimice -en parte- la presión que ejerce el contexto sobre los jóvenes.

2. TRASCENDENCIA DE LA RELACIÓN CONTEXTO-PROCESOS DE LECTO-ESCRITURA

En el contexto de los escenarios educativos, no sólo a nivel local sino también mundial, se presentan una serie de situaciones sociales, económicas, políticas y culturales que no permiten a los individuos avanzar en todas sus dimensiones. Ello influye en el progreso y la efectividad de las relaciones que se dinamizan en los diferentes ambientes de socialización donde interactúan y, a su vez, genera un impacto negativo en el desempeño escolar de los niños y jóvenes; trascendiendo a la calidad de vida del núcleo familiar. En este punto

surge un cuestionamiento, a saber, ¿cómo se evidencian estas relaciones de causa-efecto en lo aquí expuesto?

Es evidente que las condiciones que rodean al sistema educativo son bastante desalentadoras: se exigen niveles de calidad, pero no hay coherencia entre las políticas del sistema, la propuesta de evaluación vigente (Decreto 1290 de 2009) y las características de la realidad particular de cada escuela. Por ejemplo, en las instituciones no existe un equipo interdisciplinario de apoyo (se tiene la creencia de que estas funciones las puede cumplir el psicoorientador, pero en la normatividad educativa sólo autorizan uno por cada 500 estudiantes que se manejen en la escuela). A esto se suma que no se implementan modelos educativos o propuestas curriculares pertinentes y se trabaja en función de la presión de las pruebas externas que además de “medir” y “ubicar” según los resultados estandarizados (Pruebas PISA, Pruebas Saber), no tienen en cuenta al educando en su dimensión humana.

Esta variedad de elementos se refleja en el bajo rendimiento de los estudiantes, así como en la apatía y el desinterés ante los compromisos académicos y convivenciales. Se evidencia que no respetan la autoridad de los docentes y su motivación por el éxito en la etapa escolar es prácticamente nula; tampoco están interesados en la existencia de un proyecto de vida por el cual esforzarse. Por tanto, y ante tantas limitaciones, se crean tensiones e inconsistencias en la labor de los docentes: tratando de cumplir -al menos- con sus funciones como trabajadores, mas no como formadores; especialmente porque consideran que cada vez los escolares presentan mayores dificultades para leer, interpretar, analizar, comparar, y proponer alternativas de solución a los problemas que se les formulan.

A este tenor, los docentes manifiestan que es evidente la enorme dificultad que muestran los estudiantes para producir textos, para elabo-

rar argumentos críticos, para expresarse con propiedad y para desarrollar potencialmente procesos del pensamiento que les permitan rendir en las diferentes asignatura; también se les dificulta evidenciar posturas valorativas frente a los temas tratados. Vale la pena cuestionarse con respecto a quién o quiénes son los responsables de que los estudiantes puedan desarrollar las habilidades comunicativas requeridas para desempeñarse con propiedad; o preguntarse también si primará este compromiso de manera exclusiva para los docentes del área de lenguaje en las diferentes instituciones educativas.

Asimismo, los resultados que arrojan las sesiones del Comité de Evaluación se convierten en una constante: es común escuchar a los docentes expresarse en términos de reconocer que los estudiantes no desarrollan muchas de las actividades académicas porque en la mayoría de las ocasiones no comprenden lo que se les solicita que realicen en los ejercicios, en los talleres o en las diversas tareas. Igualmente, los docentes afirman que es mínimo el número de alumnos que logra interpretar las preguntas o enunciados para proceder a solucionarlos en forma correcta. La reincidencia en lo aquí descrito invita a preguntarse hasta qué punto el desarrollo de habilidades lectoras de los estudiantes influye en su desempeño académico.

Además, en diversas oportunidades los docentes han manifestado que muchas veces, aunque haya estudiantes con habilidades para analizar e interpretar textos, poseen claras dificultades para organizar las ideas y expresarlas con precisión, tanto en forma oral como en la producción escrita (aunque resultaría realmente interesante analizar las diferentes actividades que se planean y que se desarrollan con lo leído o para impulsar a los estudiantes a producir cualquier tipo de texto). A esta situación se le agrega que los propios estudiantes, frente a tales limitaciones, se muestran inseguros y apáticos y no se atreven a participar con iniciativa y dinamismo en el desarrollo de las diferentes

actividades académicas. Sin embargo, nuevamente surge otro interrogante, a saber: ¿cuáles son las estrategias didácticas implementadas por los docentes para el desarrollo de procesos lectores y escriturales en cada una de las actividades inherentes a las diferentes áreas del saber?

Así las cosas, en algunos casos lo anterior se constituye en la causa de la pasividad y la indiferencia por parte de los estudiantes; en otros casos, se crean situaciones que evidencian la poca apropiación de las normas de convivencia, tanto individual como grupal. De esta manera, las clases adquieren características caóticas: se disminuye el interés planteado inicialmente, el objetivo propuesto por el docente se diluye, el tiempo se limita y el proceso de enseñanza-aprendizaje termina desarrollándose realmente con la participación de un reducido grupo de estudiantes que “se muestran dispuestos” a aprovechar el servicio educativo, que es en últimas lo que se intenta ofrecer.

Ahora bien, ubicados en este punto crítico de la situación, emergen nuevos interrogantes, a saber: ¿Quién o quiénes determinan el procedimiento que hay que cumplir para darle solución a las diferentes situaciones que surgen? ¿Cuál es la actitud que asume el docente para orientar el proceso enseñanza-aprendizaje de su saber específico, dadas estas condiciones? ¿De qué manera se puede dar continuidad de manera efectiva a los procesos que se establecen dentro de las exigencias que contempla el plan de estudio de una institución educativa en un ambiente escolar con características como las aquí descritas?

Siendo consecuentes con lo aquí expuesto, es evidente que los esfuerzos que se hacen en muchos países por implementar proyectos y programas con la finalidad de fortalecer en los estudiantes las competencias en lectura y escritura son numerosos. Sin embargo, aún es evidente una débil formación en los procesos que ello implica. Así lo demuestran los resultados obtenidos en las diferentes pruebas exter-

nas que lidera el Estado colombiano (Saber y Saber Pro) y las que se realizan en el contexto internacional; entre las que se cuenta la denominada Prueba Pisa. Esta situación se establece como problema porque representa una necesidad que es urgente satisfacer en los diferentes niveles del contexto educativo: Educación Básica Primaria, Secundaria, Media (Ley 115 de 1994) y Superior (Acuerdo por lo Superior 2034).

Asimismo, a pesar de que para este estudio se toma como ejemplo el caso específico de Colombia, es evidente que los resultados no difieren en gran escala de los resultados obtenidos por otros países de América Latina; por ejemplo, de acuerdo a la OCDE (2012):

En el área principal de la prueba, la lectura, los estudiantes colombianos lograron una puntuación media de 413. Se sitúa 80 puntos por debajo del promedio de 493 puntos de la OCDE, lo que indica que a los 15 años los estudiantes colombianos van rezagados, respecto a los estudiantes de un país que se situó en la media del desempeño de la OCDE como es el Reino Unido, del equivalente de dos años de escolaridad. Al citar el ranking PISA, la OCDE prefiere dar un intervalo limitado por el rango máximo y mínimo posible cuando hay alguna incertidumbre estadística. Colombia ocupa el puesto 50-55 entre los sesenta y cinco países participantes. Por lo tanto los estudiantes colombianos de 15 años obtienen peores resultados que los de Chile (449, puesto 44), Uruguay (426, puesto 46-50) y México (425, puesto 46-49), similares a los de Brasil (412, puesto 51-54), y significativamente mejores que los de Argentina (398, puesto 55-59), Panamá (371, puesto 61-64) y Perú (370, también 61-64) (p. 31).

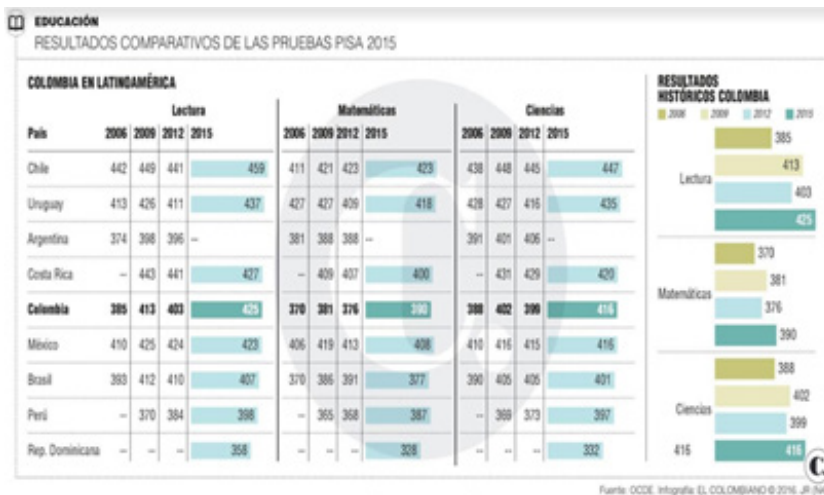


Figura 1: Ranking resultados Pruebas PISA

Fuente: Sitio web El Colombiano

Ante tanta información que se publica sobre este tipo de rankings, la búsqueda de culpables no se hace esperar. Se ha convertido en una constante que mientras en los niveles de educación superior se responsabiliza a la secundaria de las debilidades de los estudiantes en el manejo de las competencias para la lectura y la escritura, los docentes de este nivel -a su vez-fundamentan su defensa restando validez a los procesos que se desarrollan desde la formación que se imparte en la primaria; y los docentes de este nivel registran que no se establece una buena base desde el pre-escolar. Aquí nuevamente entra en el escenario la familia, por el débil acompañamiento en esta etapa inicial.

En el caso particular del presente estudio, un gran porcentaje de los estudiantes vive en los estratos 1 y 2 y muchos de ellos manifiestan abiertamente que se pueden conformar con promedios mínimos en las diferentes asignaturas. Asimismo, consideran que la situación familiar y los problemas personales que han vivido en su corta existencia (maltrato intrafamiliar, abandono infantil, desnutrición, carencia de

una vivienda digna, padres separados, abuso sexual, limitaciones económicas, ausencia de oportunidades de sana recreación, entre otros), representan razones poderosas para que ellos no tengan grandes expectativas hacia su futuro.

En este punto, surgen otras inquietudes importantes: ¿Cuáles serían las estrategias que se pueden diseñar para superar los imaginarios propios de comunidades socioeducativas complejas, como la aquí investigada? ¿Quiénes deben hacerse partícipes de estos procesos de transformación y bajo qué fundamentación teórica, epistemológica o metodológica deben ser orientados? ¿Cómo dotar a este tipo de comunidades de herramientas que les permitan enfrentar las situaciones adversas y salir fortalecidos? ¿Cómo determinar si existe alguna relación entre las capacidades lecto-escritoras y las condiciones adversas que caracteriza la vida de los estudiantes de escuelas como la que se constituye objeto de este estudio? Todos estos cuestionamientos conllevan a precisar y definir las categorías de análisis de la investigación; así como la emergencia de otros conceptos, criterios y categorías (Figura 2).



Figura 2: Entrelazado emergente categorías de análisis de la investigación

Fuente: Elaboración propia

3. RUTA METODOLÓGICA PARA LAS ESTRUCTURAS QUE DINAMIZAN LA LECTO-ESCRITURA

Existe la necesidad de forjar una mentalidad diferente; las situaciones adversas que caracterizan los ambientes de socialización de los actores educativos no pueden constituirse en motivo de frustración y pasividad futura; todo lo contrario, deben representar el impulso para surgir fortalecidos. En este sentido, la resiliencia representa un concepto que está emergiendo con mucha fuerza en los estudios desarrollados a partir de la conducta humana; como una alternativa de prevención al riesgo de encontrarse inmerso en comunidades con este tipo de imaginarios; desarrollando en los niños y en jóvenes características que les permitan superar creencias equivocadas sobre sus potencialidades. Cyrulnik (2006), lo expresa de la siguiente manera:

La resiliencia no es una substancia; es una obra de punto. Todos tenemos que tejer nuestras personalidades, sirviéndonos de los encuentros en nuestros medios afectivos y sociales. Y, en el más allá de nuestra vida, cuando desde el paraíso la contemplemos, diremos: “¡Qué historia! ¡Qué camino el que recorrí! Mi itinerario no siempre fue fácil” (p. 41).

Para ello, constituye una exigencia el generar espacios de reflexión al interior de la actividad escolar: la labor del docente debe ser repensada; las razones que sustentan las actitudes y acciones de los estudiantes deben ser analizadas en profundidad, la responsabilidad y la participación colaborativa de la familia debe ser reactivada, y la oportunidad de visionar planes de mejoramiento debe ser liderada por los directivos docentes. No obstante, es necesario desarrollar procesos de investigación y propuestas pertinentes que logren movilizar a los diferentes actores de las instituciones educativas. Asimismo, es necesario implementar verdaderas posibilidades de transformación, donde lo fundamental sea volver la mirada al ser. En palabras de Restrepo

(2000), el maestro investigador, por la vía de la indagación, al detectar las falencias de la práctica y de sus causas, genera propuestas alternativas, que le prmiten trascender y cualificar su labor (p. 52).



Figura 3: Características de la realidad objeto de estudio

Fuente: Elaboración propia

Por consiguiente, el presente trabajo de investigación realizó un análisis de los diferentes factores que se dinamizan en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en estudiantes de la Educación Básica Primaria. Ello, desde la perspectiva de experiencias de resiliencia y con la finalidad de transformar, en parte, la realidad escolar de la comunidad seleccionada. Para tal fin, se propuso la construcción de una didáctica de la lecto-escritura que posibilite prácticas pedagógicas transformadoras a partir de experiencias de resiliencia en un contexto socioeducativo complejo.

No obstante, la investigación no se queda sólo en la comprensión de los procesos que se cumplen en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura; propone la consolidación de estrategias para la transfor-

mación de la comunidad educativa seleccionada desde la perspectiva de la generación de las capacidades resilientes, y a partir de la participación colectiva; en una dialógica que permita formar para el ser y para el hacer. Para este fin, se establece una configuración epistémica, teórica y conceptual que ofrezca la oportunidad de abordar el análisis de las categorías, precisar sus relaciones dialécticas y definir las tendencias emergentes. En este sentido, Elliott (2002) asevera:

Se requiere una nueva teoría práctica para cambiar la situación, como se comprende ahora, de modo que sea más coherente con los valores del práctico. Esa teoría especificará las hipótesis de acción, es decir, las estrategias que el práctico crea que debe comprobar (p. 17).

4. ACTIVACIÓN DE LA RELACIÓN DIALÉCTICA LECTO-ESCRITURA-RESILIENCIA DESDE LA DIDÁCTICA

Para precisar lo anteriormente analizado, en primera instancia se asume que tradicionalmente se manejan concepciones equivocadas con relación al acto de leer; la principal equivocación está representada en considerar que éste puede quedar reducido a la simple acción de decodificación. Realmente el proceso lector implica trascender hacia el reconocimiento de elementos de gran incidencia; como los referidos a la validez de los saberes, las implicaciones del contexto, las características de las destrezas cognitivas de los sujetos, las dinámicas de interacción, entre otros. Tal como lo aseveran Argudín & Luna (2007): “Leer bien es razonar bien y ejercitar uno de los más elevados procesos mentales, que incluye diferentes formas de pensamiento: la evaluación crítica, la formulación de juicios, la imaginación y la resolución de problemas” (p. 14).

Por ello, la constitución y validación de los instrumentos diseñados para la recolección de información alusiva al ejercicio investigativo, debía responder a criterios de pertinencia y científicidad; criterios que

actúen como garante para avanzar, como lo afirma Freire (2005), hacia “la explicación teórica de mi práctica o la comprensión teórica de lo que tenía de mi práctica” (p. 63).

Finalmente, es importante mencionar que la revisión de la literatura en torno a las categorías de análisis de la investigación está realmente revestida de limitaciones, por cuanto persiste el abordaje de las mismas de manera fragmentada, reduccionista y con marcado énfasis en elementos específicos de las diferentes áreas del saber. Se ha logrado evidenciar que en muchos de los países de Asia, Europa y África no se trabaja por consolidar estudios donde se generen procesos de religaje entre las prácticas didácticas de lecto-escritura y el desarrollo del ser; ello demandaría acciones concretas desde las perspectivas de la complejidad, en el sentido de que se requiere entretejer procesos que en sí mismos son complejos. Igualmente, se requiere propiciar relaciones de dialogicidad, de complementariedad.

Por ejemplo, la escritura reclama la aplicación de destrezas que incluyen desde la planeación del tema, las condiciones de enunciación, la audiencia, el manejo de conocimientos lingüísticos, entre otros elementos; mientras que la lectura exige la ejercitación de habilidades para llegar a niveles de comprensión del texto. En este sentido, también es necesario el dominio de elementos lingüísticos; pero también es importante avanzar en el plano literal e inferencial, para lograr posturas y aportes críticos. Lo anterior, complejo en sus relaciones entre sí, se articula con el enfoque emergente de la resiliencia en la presente investigación; lo cual conlleva a niveles superiores de complejidad en la medida que aborda condiciones individuales del sujeto y sus permanentes interacciones sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argudín, Y. & Luna, M. (2007). *Aprender a pensar leyendo bien*. México. Editorial Paidós Mexicana.

- CESU, Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). Acuerdo por lo superior 2034. Colombia
- Cyrulnik, B. La resiliencia. 2006.
- Decreto 1290 del 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.
- Elliott, J. (2000). La investigación - acción en educación. Ediciones Morata.
- Freire, P. (2005). Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Editores: Siglo Veintiuno.
- Gurdián, A. (2007). El paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. San José, Costa Rica.
- Ley N° 115. Ministerio de Educación Nacional (MEN), Congreso de la República, Bogotá, Colombia, Febrero 8 de 1994.
- Maturana, H. (1996). El sentido de lo humano. Ediciones Pedagógicas.
- Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. Polis. Revista Americana. Volumen 1. Universidad de los Lagos. Santiago. Chile. Pp. 17
- OCDE y El Banco Mundial. (2012). Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Colombia. OECD publishing.
- Restrepo, B. (2000). Maestro investigador; escuela investigadora e investigación de aula. En: Cuadernos Pedagógicos. (p. 94-112). Editado por la Facultad de Educación. UdeA. Medellín: Editorial Zuluaga.

Como citar este artículo:

Morales Camacho, M., Martínez Royert, J., Molina Correa, M. y Romero Mendoza, V. (2018). Interdisciplinariedad de las prácticas didácticas lecto-escritoras desde la perspectiva de la resiliencia. En N. Ayos Ugueroa, R. Zequeira Cotes, A. Estrada Castro, C. Linás Torres, M. Pérez Pelufo, M. Morales Camacho, J. C. Martínez Royert, C. Correa de Molina, J. González Velazco, J. Martínez Royert, & V. Romero Mendoza (Comp.), *Apuntes perspectivas de innovación pedagógica para la construcción de competencias ciudadanas* (pp.85-). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.