

**INFORME TÉCNICO DE LA INVESTIGACIÓN:
NARRATIVAS DE PAZ EN LA ESCUELA**

**ALBA PATRICIA MONTOYA AGUDELO
CLAUDIA JANNETH JARAMILLO POSADA
ADRIANA MARÍA CORREA AGUDELO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
Y DESARROLLO HUMANO -CINDE - Y UNIVERSIDAD DE MANIZALES
SABANETA**

2017

INFORME TÉCNICO DE LA INVESTIGACIÓN:

NARRATIVAS DE PAZ EN LA ESCUELA

ALBA PATRICIA MONTOYA AGUDELO

CLAUDIA JANNETH JARAMILLO POSADA

ADRIANA MARÍA CORREA AGUDELO

ASESORA:

MAGISTER. ASTRID YOLANDA PINO RUA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Y DESARROLLO HUMANO -CINDE - Y UNIVERSIDAD DE MANIZALES

SABANETA

2017

Tabla de Contenido

	Pág.
1. Informe Técnico	5
2. Artículo de Resultados	32
3. La Ética del Cuidado en la Consolidación de Ambientes Escolares Pacíficos	49
4. Experiencias de cuidado en la primera infancia, potenciadoras de una cultura de paz	63
5. Escuelas Bien Tratantes: Una Propuesta en la Consolidación de una Cultura de Paz.....	75

Tabla de Contenido

	Pág.
1. Resumen Técnico	5
1.1. Descripción del Problema.....	5
1.2. Ruta Conceptual	8
1.2.1. La paz desde el concepto de paces imperfectas.	8
1.2.2. Educación y cultura de paz.....	9
1.2.3. Cultura de paz.....	10
1.2.4. La experiencia.	11
1.3. Presupuestos Epistemológicos.....	12
1.4. Metodología Utilizada en la Generación de la Información	14
1.4.1. Proceso de selección de actores sociales.	14
1.4.2. Técnicas e instrumentos para la construcción de los datos.	15
1.4.3. Implicaciones éticas.	16
1.4.4. Etapas y pasos del trabajo de campo.	17
1.5. Proceso de Análisis de la Información	18
2. Hallazgos y Conclusiones	20
3. Productos Generados.....	24
3.1. Publicaciones	24
3.2. Disseminación.....	24
3.3. Aplicaciones para el Desarrollo.....	24
4. Bibliografía	25
Anexo A. Asentimiento informado	27
Anexo B. Consentimiento Informado	28
Anexo C. Evidencia Jornada de Reflexión por la Paz.....	29
Anexo D. Evidencia de Pintemos las Paces	31

1. Resumen Técnico

1.1. Descripción del Problema

La vinculación de los niños en narrativas y experiencias sobre la paz es relativamente reciente tanto en la sociedad como en la escuela, ya que se le ha dado mayor despliegue académico a la violencia. A través del análisis realizado y las reflexiones al respecto del problema de investigación, se evidencia que aunque si bien la intención es visibilizar las experiencias de paz de los estudiantes en la escuela, es necesario de manera inicial, hablar de violencia, ésta como un problema que se ha extendido a las aulas y que involucra otros agentes de socialización.

Es indispensable reconocer la violencia como algo complejo y contextualizado que tiene su origen en la no resolución de conflictos de manera satisfactoria; así lo plantea Fisas (1998, p. 17) en su texto cultura de paz y gestión de conflictos: “El eje central es el conflicto, en abstracto, del que surgen diversas ramificaciones que pueden ser positivas si llevan semillas de paz, o negativas cuando portan semillas de odio y destrucción”.

La violencia se aprende y así puede corroborarse desde el concepto de socialización política, el cual se lee como “El proceso a través del cual las nuevas generaciones se integran como partes en el ‘contrato social’, por medio de la adopción y negociación de normas, concepciones, valores, actitudes y conductas aceptados como legítimos en el orden social existente” (Soane & Rodríguez, 1988 P.1). Considerando que las instituciones educativas en el municipio de Bello están permeadas en lo cotidiano por manifestaciones de violencia en el contexto cercano, llámese familia, barrio o municipio; esto obliga a generar espacios centrados con una mirada a la realidad pero que logren con iniciativas puntuales, romper con los ciclos de violencia que los impactan. Es

imperativo, de esta manera hacer esfuerzos colaborativos desde todos los agentes de socialización para el logro de esos mundos habitables, no perfectos, pero sí que potencien sanamente el desarrollo de los niños.

Desde esta mirada, los conceptos de violencia y paz se contraponen, y circulan a diario en los espacios educativos, en las aulas de clase, en los corredores, en la tienda escolar, en los patios de recreo, en cada lugar donde esté un ser humano. Sus manifestaciones convertidas en acciones por los niños, jóvenes y docentes son en ocasiones no conscientes, simplemente ocurren, fluyen y circulan sin la reflexión ni trascendencia que requieren; aspectos que puede enmarcarse en esas culturas que se legitiman e instalan desde la convivencia.

Como lo propone Botero (2015, p. 5), “las condiciones sociales, políticas y culturales, en las cuales viven la mayoría de niños, niñas y jóvenes en contextos latinoamericanos señalan que la violencia se constituye en motor de acción colectiva” y puede darse por la insatisfacción de las necesidades básicas en una sociedad, o bien por la aceptación y justificación de la misma violencia por sus integrantes y finalmente, por la incapacidad de gestionar los conflictos sin agresión. Desde allí se enmarca su cotidianidad y la de un país que a diario narra acontecimientos locales y globales de dolor desde los medios de comunicación y las redes, abandonando o desconociendo experiencias de paz. Es imprescindible tener el convencimiento de que hay un camino por recorrer y puede ser visto también desde la propuesta de Muñoz (2001) de una “paz imperfecta”, es decir, una paz «inacabada», el objetivo inalcanzado, en respuesta a la condición humana.

Por otro lado, Colombia registra cifras más altas que los promedios mundiales en el fenómeno de violencia en la escuela, a lo cual se le reconoce como acoso escolar: “El acoso escolar, (bullying) ha sido objeto de creciente atención y alarma social en los últimos años, aunque se trata probablemente de un fenómeno que ha estado siempre presente en nuestra

sociedad” (García, Pérez Giménez & Nebot, 2010). Así se ha podido establecer que quienes son víctimas experimentan un sufrimiento real que puede interferir con su desarrollo psicológico, emocional y social, generando huellas a largo plazo en las pautas de comportamiento posterior.

Esta propuesta de investigación, orientada a narrar las experiencias de paz en la escuela, es una alternativa para hacer visibles otras dinámicas de interacción, desde las cuales cada uno pueda transformar comportamientos que aporten a la generación de una nueva cultura de paz.

La pregunta de investigación: ¿Cuáles son las **experiencias pacíficas** de los niños de grado quinto (5°) de educación básica primaria en la Institución Educativa Villa del Sol que se pueden reconocer a través de sus **narrativas**? Surge como respuesta a una realidad de contexto en la que desde el discurso se ha naturalizado la ilegalidad y el maltrato como posibilidades de sobrevivencia dejando de lado el disfrute de las relaciones en la vida cotidiana.

Para dar respuesta a esta pregunta de investigación, emerge como objetivo general el reconocer las **experiencias pacíficas** de los niños del grado quinto (5°) de la Institución Educativa Villa del Sol a través de sus **narrativas** como aporte a la consolidación de una **cultura de paz en la escuela**.

Lo que hace necesario trazar una ruta con base en los objetivos específicos:

- Comprender, a través de narrativas, las experiencias de paz de los niños del grado quinto (5°) de la Institución Educativa Villa del Sol.
- Identificar a partir de las narrativas de los niños las paces presentes en la escuela como una estrategia de visibilización de los aportes significativos que se hacen desde la cotidianidad a la construcción de una cultura de paz en el Municipio de Bello.
- Comprender el lugar que ocupan los maestros y el grupo de pares en las narraciones de paz de los niños en la escuela.

1.2. Ruta Conceptual

Las categorías que soportan el abordaje del problema de investigación son definidas a continuación:

1.2.1. La paz desde el concepto de paces imperfectas.

Actualmente se encuentra en desuso la tradicional concepción de que la paz es ausencia de guerra y se ha dado paso a consideraciones más amplias en la construcción de su significado. Se plantea como el bien más deseado y buscado, porque representa el bienestar propio y el de todos en una comunidad, en palabras de Lederach (2000, p. 34) es: “la presencia de las condiciones de posibilidad que permiten el desarrollo de la vida. La paz no es un concepto estático sino un proceso dinámico”. Es así como explica su idea de paz positiva afirmando: “las relaciones pacíficas deberían implicar una asociación activa, una cooperación planificada, un esfuerzo inteligente para prever y resolver conflictos en potencia”.

De conformidad con los planteamientos expuestos anteriormente, se puede decir que la paz es entendida como símbolo de armonía y felicidad que facilita las relaciones entre unos y otros como seres humanos e igualmente el entorno; es un elemento constitutivo de los cimientos humanos, pero es en esta medida que se convierte en el camino, un camino trazado por aciertos y errores, encuentros y desencuentros. Y es desde allí que Muñoz (1995), plantea un nuevo enfoque de lo que se entiende por paz, pero no de paz como algo perfecto, acabado, perpetuo, sino como un proceso imperfecto, inacabado, plural, que implica una ruptura con las concepciones anteriores de la paz como algo perfecto y difícilmente alcanzable en el día a día, el reconocimiento de las realidades, prácticas y acciones pacifistas y las capacidades para actuar y transformar el entorno más cercano.

Apoyados en los postulados de Muñoz, Camacho y Loaiza (1995, p. 4), se plantea la pertinencia de hablar no solo de una paz imperfecta sino de paces imperfectas, puesto que: “existe una pluralidad de espacios donde se generan regulaciones pacíficas de los conflictos, y por ende, infinidad de individuos y de grupos sociales que cotidianamente hacen su aporte a la construcción de la paz”, entendiéndose que se dan cantidad de realidades y en esta multiplicidad de experiencias, se tejen procesos que dan vía a la paz.

Esas paces imperfectas o inacabadas que se construyen a partir de valores culturales y vivencias sociales se convierten en escenarios de empoderamiento pacífico desde la interacción del ser humano en diferentes contextos como la escuela, donde los sujetos ponen a prueba cotidianamente sus capacidades para la paz y estas acciones pueden ser leídas como otra posible cara de la moneda en las relaciones.

1.2.2. Educación y cultura de paz.

La educación para la paz se plantea, actualmente, como una necesidad que se debe asumir desde los diferentes ambientes educativos. Es responsabilidad tanto de la familia como de las instituciones escolares, promover y generar principios para la convivencia pacífica en las comunidades y sociedades.

Uno de los objetivos prioritarios de la escuela del futuro será fundamentalmente la educación para la paz, y tal como lo plantea la Comisión Internacional de la UNESCO, Delors J. (1996) debe apoyarse en cuatro pilares básicos: aprender a conocer combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una cualificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer

frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo en el marco de las distintas experiencias sociales. Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz. Finalmente, aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

En esta medida, los países de acuerdo a sus requerimientos han ido generando disposiciones legales que permitan el objetivo de educar para la paz. Así, Colombia tiene en la actualidad la tarea de implementar la Ley 1732 y decreto 1038, en los cuales se establece de manera obligatoria la puesta en marcha de la cátedra de la paz en todas las Instituciones Educativas del territorio Nacional. Este decreto concibe la educación para la paz entendiéndola como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario.

1.2.3. Cultura de paz.

De acuerdo al planteamiento que expone las Naciones Unidas en la resolución 23/243 de 1999: “la cultura de paz es un conjunto de valores, tradiciones, actitudes, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación. La cultura de paz también hace referencia al fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información, y a la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento en todos los niveles de la sociedad”.

Desde la perspectiva de Tuvilla Rayo (2004, p. 407), la Cultura de Paz es resultado de un largo proceso de reflexión y de acción, no es un concepto abstracto, sino que es fruto de una actividad prolongada a favor de la paz en distintos periodos históricos y en diferentes contextos, constituye un elemento dinamizador abierto a las constantes y creativas aportaciones que hagamos.

En el mismo sentido Muñoz (2007) y Guzmán (2008) afirman que tanto la paz como la cultura de paz siempre han sido inherentes al ser humano; sin embargo, fue necesario el asistir de la humanidad a dos guerras mundiales y en consecuencia, la firma de las paces para que la cultura de paz fuese asumida como el instrumento a través del cual se gestionan y transforman las identidades humanas.

1.2.4. La experiencia.

La experiencia como se le interpreta a lo largo de la vida del ser humano, es un concepto que en el lenguaje común se traduce como algo que nos pasa, que nos ocurre, el acontecimiento que es vivido y que de una u otra forma marca un aprendizaje. En palabras de Larrosa (2005), la experiencia es “aquello que nos pasa, nos acontece, nos llega. No lo que pasa, lo que acontece o lo que llega. Cada día pasan muchas cosas, pero al mismo tiempo casi nada nos pasa”. Se entiende, entonces, como un acontecimiento, un evento, algo que no está predicho ni predeterminado y que es externo, que ocurre no por decisión o voluntad propia del sujeto. Así mismo, es claro cuando puntualiza que también la experiencia posee un principio de subjetividad o de transformación, al decir que ese evento que “me pasa”, tiene como epicentro el individuo, es en él en donde se da la experiencia y, por lo tanto, no hay una experiencia general, sino que cada quien construye la propia, pues cada persona vive, siente su experiencia y esto la hace única y singular. De esta manera se hace inevitable pensar en la huella que cada experiencia deja en el

ser, pues en esta medida cobra sentido, cuando lo atraviesa y lo transforma, convirtiéndose en fuente de aprendizaje.

El valor de la experiencia como tal no puede medirse, calcularse, ni validarse; ésta posee un valor testimonial y es de este modo que dicha experiencia puede darse a otros, no para que hagan la misma experiencia; pues esta se transmite solo para que se aprenda de ella y en una sola forma, que cada quien haga la propia.

En este asunto de transmitir la experiencia, y para fines de esta investigación, se retoman las palabras de Mélich (2002. p. 82) cuando dice: “Desde mi punto de vista, solo la literatura es sensible a la subjetividad, a la particularidad y a la singularidad de la experiencia. La experiencia ha de ser narrada, necesita del lenguaje de la narración”. En este orden de ideas se considera la experiencia como verdadera fuente de aprendizajes en la consolidación de una cultura de paz.

1.3. Presupuestos Epistemológicos

La elección del enfoque pertinente a las necesidades del presente estudio, coincide con las propuestas del enfoque metodológico hermenéutico narrativo. Herrera (2009), plantea como pilares de la hermenéutica el comprender e interpretar. El comprender orientado a captar la totalidad de significaciones del mundo, mientras que el interpretar es dar sentido a un objeto dentro del mundo que nos rodea, siendo las bases que permiten investigar la estructura de la naturaleza humana.

Desde su concepción como método, la hermenéutica está basada en algunos principios que dan luces a la pregunta sobre la importancia de esta perspectiva interpretativa de las ciencias sociales. Parafraseando a Herrera (2009), se nombran los principios del método hermenéutico a manera de claridad: todo es interpretación, el significado de las cosas es movable y cambia con el

contexto, las interpretaciones históricas están determinadas por el mundo y la tradición y finalmente los conceptos de interpretar y comprender hacen referencia a los hechos y el contexto como elementos fundamentales para abordar las ciencias sociales.

Para efectos de claridad en el uso del concepto de narrativas, se retoman las palabras de Ricoeur (1995) quien la define como una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido. El uso de narrativas en la investigación, remite a pensar en la necesidad del ser humano de comunicar para trascender y dejar memoria de sus experiencias, al respecto Connelly y Clandinin (1995, p. 11 y 12), aportan como razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa el hecho de que los seres humanos son organismos contadores de historias, organismos que individual y socialmente viven vidas relatadas. Por eso se entiende que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación.

La experiencia narrativa de los niños frente al tema de la paz, se convierte aquí en la posibilidad de comprender las lógicas del contexto y recuperar la memoria como alternativa para tejer nuevas relaciones. Bolívar (2002, p. 4) refiere en sus planteamientos aportes que dan respuesta directa a la línea de investigación al afirmar que una hermenéutica narrativa “permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas...La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad”.

El ser humano se auto interpreta, y visto de esta manera, es posible vincular teóricamente la hermenéutica y la narrativa, acogiéndose a la senda abierta por Gadamer y Ricoeur (1995, p. 4), para quienes la acción significativa es un texto a interpretar, y el tiempo humano se articula de modo narrativo. Además, como seres que relatan a diario de manera espontánea asuntos de sí mismo y del

otro, se definen y posicionan frente a determinada temática, situándose como narradores de experiencias. La construcción de narrativas enlaza con la investigación propuesta a partir de la generación de conocimientos situados y conversaciones compartidas con los niños, ofreciendo elementos para repensar formas de validación del tema de la paz a partir de la experiencia colectiva.

1.4. Metodología Utilizada en la Generación de la Información

La presente investigación es de corte cualitativo, de manera que representa no solo un conjunto de estrategias metodológicas sino, además, una posibilidad de aproximación a lo humano, la cual tiene en el lenguaje y la comunicación sus métodos principales. Luna (2016).

1.4.1. Proceso de selección de actores sociales.

La población elegida para llevar a cabo la investigación, está delimitada a un grupo de 30 niños, matriculados en el grado quinto en la institución Educativa Villa del Sol de Bello (Antioquia), con edades comprendidas entre los 10 y 11 años. Fue seleccionada bajo tres criterios: el primero tiene que ver con que ya han estado escolarizados por seis años como mínimo y cuentan con un espectro más amplio de experiencias por narrar.

El segundo, hace referencia al nivel de consciencia moral que logra definirse para el final de la segunda infancia e inicios de la adolescencia, según estudios realizados por Jean Piaget (2001.p. 18) y su teoría que argumenta:

la conquista de un nuevo modo de razonamiento que no se refiere ya solo a objetos o realidades directamente representables sino también a “hipótesis”, a proposiciones de las que se pueden extraer las necesarias consecuencias, sin decidir su verdad o falsedad, antes de haber examinado el resultado de estas aplicaciones.

Éste elemento, enlazado al método hermenéutico facilita dar respuesta a los objetivos de investigación, ya que está sustentado en como los niños captan el mundo, le dan sentido a sus experiencias frente al tema de la paz y lo traen a contexto en sus narraciones.

Por último, están en un momento clave del desarrollo humano, la fase de pubertad, en la que se abren las puertas a nuevas formas de interactuar y pensar con argumentos más críticos y consistentes que consolidan aspectos decisivos de su personalidad presente y futura.

1.4.2. Técnicas e instrumentos para la construcción de los datos.

Teniendo en cuenta que el diseño metodológico se mueve en el ámbito de la hermenéutica narrativa, se utilizaron técnicas interactivas para la investigación social cualitativa, entendidas como dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva. (Ghiso, 2001).

Estas técnicas favorecen el reconocimiento del papel de los sujetos dentro de la investigación, brindándoles la oportunidad de ser parte activa dentro de la misma, lo que necesariamente se traduce en la oportunidad de hacer una reflexión de la realidad específica y, de la misma manera, la construcción de conocimientos y consolidación de aprendizajes que permean su ámbito de interacción y viabilizan no solo el reconocimiento de la realidad, sino también la posibilidad de incidir positivamente sobre el mismo. En concordancia con lo anterior se realizaron cuatro intervenciones, en las cuales se utilizó como técnica principal el taller: asumido como un espacio grupal en el que se construyen conocimientos, planteamientos, respuestas,

preguntas o inquietudes sobre un tema determinado; mediado por la escucha, el respeto y la valoración de la voz del otro y en el que se hace posible la construcción de otros sentidos referidos a las experiencias de paz que tienen lugar en el ámbito escolar. Los instrumentos dinamizadores que se utilizaron fueron la producción escrita, oral y pictórica, los que permitieron obtener narrativas como insumo para el análisis de la información.

1.4.3. Implicaciones éticas.

La investigación con niños, es una cuestión que revierte gran importancia desde distintos ámbitos, permite conocer a cerca de su vida, su experiencia, pensamientos, sentimientos y necesidades; otorgándoles voz, para que sean escuchados y sus aportes puedan de algún modo generar cambios a diferentes niveles que posibiliten la creación de leyes, espacios, estrategias y políticas en su beneficio. Sin embargo, esto conlleva una gran responsabilidad ética y moral que convoca no solo como seres humanos sino, como profesionales e investigadores sociales.

Sostenerse en una postura ética implica una actitud de respeto por las experiencias y narraciones de los niños y la comprensión de sus relaciones y contextos. Este aspecto contempla los beneficios generados a partir de la investigación e igualmente, requiere el compromiso del investigador para evitar todo daño o lesión a los niños, tanto a través de sus acciones como de actos de omisión. En este orden de ideas, es importante el requerimiento de un consentimiento informado; documento que soporta la participación de los niños en la investigación, con el aval de una persona adulta, y sobre la base de una segura beneficencia.

A nivel internacional se han establecido ciertas pautas que sirven de marco ético para el desarrollo de este estudio, ya que se enfocan específicamente a la investigación con niños, se retoman entonces los principios éticos de respeto, beneficio y justicia, como fundamentales y por los que se rige el proyecto ERIC (Investigación Ética con Niños).

1.4.4. Etapas y pasos del trabajo de campo.

Con antelación al trabajo de campo, se realizó la selección de los actores sociales de acuerdo con los criterios enunciados anteriormente y la posterior presentación de la propuesta a sus padres de familia o acudientes para la firma del consentimiento informado.

La investigación en su fase aplicativa se desarrolló a partir de cuatro encuentros en los que se ejecutaron los siguientes talleres:

En el primero de ellos se realizó la motivación y apertura del proyecto en un espacio ambientado con globos de colores como invitación a considerar que la paz es multicolor, también se les permitió expresar espontáneamente su manera de concebir la paz y tomarse fotos en un marco diseñado con el nombre del proyecto. Finalmente, se efectuó la firma del asentimiento con los participantes; teniendo en cuenta que previamente los padres de familia y acudientes asistieron a la presentación del proyecto y autorizaron mediante la firma del consentimiento informado. (Anexo A y B)

En el segundo encuentro, y en el marco de la semana Municipal por la paz, se realizó una reflexión sobre el impacto de la guerra y la importancia de dar un giro hacia otras formas de relacionarse, se escuchó la canción color esperanza y se propuso a los participantes narrar de forma escrita una experiencia de paz vivida en el ámbito escolar, en un formato previamente diseñado para este fin.

En el tercer encuentro llamado “conversemos sobre las paces” y con la disposición de un ambiente cálido y acogedor acompañado con velas, música suave, aromas relajantes, cojines, dulces y una decoración alusiva al proyecto, se desarrolló un conversatorio en el que compartieron sus experiencias a cerca de las paces en la escuela.

En el encuentro final los participantes plasmaron en una obra de arte las paces, para exponerla a manera de galería, cada una de ellas fue exhibida con su título y autor alrededor del aula, permitiendo que de manera voluntaria los niños presentaran su creación.

La información que se recolectó durante los diferentes encuentros fue transcrita en su totalidad y seguidamente analizada para establecer las principales tendencias de la investigación.

1.5. Proceso de Análisis de la Información

El proceso de análisis de la información en la investigación “Narrativas de paz en la escuela,” se realizó a partir de los datos obtenidos durante los cuatro encuentros o talleres ejecutados con el grupo de participantes; los cuales se analizaron de manera independiente, logrando establecer algunos tópicos a partir de sus transcripciones y posterior clasificación. (Anexo C)

El manejo de estos datos se realizó de manera artesanal siguiendo la ruta propuesta por Wolcott, referenciado por Coffey y Atkinson (2003, p. 12) desde la cual el autor arguye que “la descripción, el análisis y la interpretación son los tres ingredientes principales de la investigación cualitativa, y que entre ellos se puede lograr cualquier equilibrio”, es así como se busca contar la historia de los datos de la manera más descriptiva posible, analizarlos cuidadosamente para identificar sus factores clave y establecer relaciones para finalmente ofrecer algunas interpretaciones que guíen su explicación y comprensión.

Para efectos de organización del proceso, se asignó un código a cada uno de los participantes teniendo como base los datos de la lista oficial del grupo, ofrecida por la Institución Educativa y el orden de ejecución de los talleres. Posteriormente, se realizó la triangulación de los datos obtenidos, a partir de lo cual se destacaron algunos tópicos que por ser reiterativos tomaron fuerza dentro de los hallazgos. Cada una de las narraciones es retomada resaltando enunciados

clave, de donde surgen tendencias claras que ofrecen una idea o imagen de aquellas situaciones en que la paz se hace visible en lo cotidiano de los participantes al interior de la escuela. (Anexo D)

A partir de la codificación se logran identificar categorías y subcategorías emergentes que se convierten en insumos para dar respuesta a los objetivos planteados; emergiendo el juego como un elemento que atraviesa las experiencias y desde el cual se desprenden otras formas de vivir la paz.

Finalmente, en el momento de la interpretación y, dando sentido a los datos, las investigadoras ofrecen una mirada con base en su formación profesional, apoyadas en las voces de autores y teorías dando paso a elementos significativos que permiten el tránsito a una nueva manera de abordar la paz.

2. Hallazgos y Conclusiones

Entre los principales hallazgos de la investigación se logran hacer visibles los aportes de los niños y su forma de vivir las paces en lo cotidiano, a través de narrativas en las cuales se resalta el juego como una práctica desde la cual se gestan experiencias pacíficas de manera natural y espontánea; dando paso al surgimiento de habilidades sociales, desde las cuales se consolida la idea de la escuela como promotora de una cultura de paz.

En las narraciones obtenidas se hacen presentes los pensamientos y sentimientos de los participantes en torno al tema de paz. Los niños y niñas se enfrentan a la pregunta de investigación, enlazando esas experiencias de paz con un concepto previo del tema que podría asociarse a la paz positiva o la paz negativa, desde la óptica de Galtung (1985).

El más potente de los hallazgos de la investigación, hace referencia al **juego** como una posibilidad de interacción desde la cual se catapultan múltiples experiencias pacíficas. La aparición del juego en el contexto escolar es natural, si se considera su cualidad innata en el ser humano dotándolo de reconocimiento, alegría, bienestar y herramientas decisivas para la convivencia.

En los talleres realizados, se valida la necesidad de jugar por el disfrute, pero además por hacer posible experiencias que desde la mirada de los niños, son interpretadas como pacíficas. Mediante el juego, se logran espacios de interacción libre que dan pie al surgimiento de experiencias en las cuales se ponen de manifiesto habilidades como: el perdón, ofrecer disculpas, la amistad, la no violencia, el no hacer daño y ponerse de acuerdo; que posibilitan tramitación de conflictos, la negociación de los desacuerdos y tensiones originados en el diario vivir.

Autores como Bruner (1983) plantean el juego como proyección de la vida interior del ser, cargando de sentido este acto para el caso específico del tema de estudio de la investigación:

“Jugar con otros niños tiene un valor terapéutico importante, o de cualquier forma, un papel importante para preparar a los niños a los enfrentamientos sociales de su vida adulta”. Así, jugar propone a los niños participantes una posibilidad de liberarse de preocupaciones, olvidar un poco los problemas y calmar las tensiones de la vida cotidiana. Es el escenario perfecto para sacar a flote sus más íntimos sentimientos y de esta manera hacer posible las paces en lo cotidiano de la convivencia escolar.

Por otro lado, surgen múltiples **manifestaciones de paz** que tienen en la escuela su lugar de ocurrencia, pues es en la posibilidad de estar con el otro donde afloran y se materializan. Aparecen nombradas de forma simple como inherentes al ambiente escolar: el ayudar, asumido como aquello que se brinda como respuesta desinteresada por el otro, y que es única e ineludible en cada caso, y a lo cual hace referencia Susana Patiño: “La capacidad responsiva implica consideraciones relacionadas con la identidad y la afectividad, la comprensión o entendimiento de lo que ocurre al otro y la intelección de que está en nuestras manos hacer algo para mejorar su condición...” (2010, p. 259-260).

Los niños validan el cuidarse unos a manera de beneficio común; adoptan el cuidado como un modo de ser que va de la mano con poder vivir las paces en la escuela y en la comunidad.

Por otro lado, emerge el perdón como la capacidad de despojarse de la sensación de dolor que produce una ofensa y la posibilidad de ver las cosas desde otra perspectiva, a partir del reconocimiento de la humanidad del otro. Perdonar no significa estar de acuerdo con lo que sucede, sino que es el primer paso hacia la convivencia pacífica.

Otro elemento que aparece con fuerza, es el de **los pares como mediadores** en situaciones de conflicto, asumidos como un tercero neutro e imparcial que posibilita, a través del diálogo y la concertación, la resolución de las tensiones que se presentan entre las partes enfrentadas y, la salida negociada. Desde muy temprana edad los seres humanos reconocen la necesidad de

renunciar a las soluciones por la fuerza, optando por caminos concertados y dialogados a las diversas situaciones de conflicto, haciendo de estas, una cultura de la negociación que poco a poco va impactando positivamente la convivencia al interior de las instituciones educativas y que se traducirá en ambientes pacíficos tal como lo afirma Schröder (2011), “En el caso de la educación se le confiere una relevancia particular toda vez que ayuda a formar ciudadanos mejor preparados para la convivencia y el entendimiento”.

Continuando con los hallazgos investigativos, el siguiente hace referencia a cómo los niños relacionan las paces con los momentos en que comparten en grupo; establecen acuerdos, trabajan mancomunadamente, celebran y disfrutan juntos; este hecho incorpora a su concepto de paz un sentimiento y afirma la necesidad de cultivar en la escuela un modelo de aprendizaje colaborativo, en el cual los niños puedan sentirse parte de un todo a través de su participación en asuntos del orden académico y de la convivencia diaria; una escuela que reconoce al otro, en la que son escuchadas las voces y pensamientos de los niños promoviendo una pedagogía constructora de vínculos entre pares y así promover espacios favorecedores de una cultura de paz.

El docente y el acto pedagógico hacen parte de los hallazgos al ser referenciados por los niños con una connotación especial de protagonistas de las **experiencias de paz**, al proveer de sentido los encuentros cotidianos. El maestro prepara estos espacios de tiempo llamados “clase” considerando aspectos desde lo académico, pero que logren además, ser transformados en experiencias significativas instaladas en la esfera de lo humano.

Las actividades propuestas por el maestro, son asumidas por los niños como experiencias relacionadas con el tema de la paz, siempre que les ofrecen momentos de tranquilidad y sosiego en medio de las largas jornadas. Las “pequeñas acciones” nombradas en la investigación, hacen referencia a esos momentos en los que saliéndose un poco de la rutina; como por ejemplo contar chistes, leer un cuento o hacer una oración, son reconocidos como válidos al hablar del tema de la

paz y se posicionan como esas paces silenciosas, no perceptibles, pero de gran impacto para los niños.

Cada narración es un pronunciamiento hacia una escuela en la cual se consideren los intereses y el sentir de los niños, de manera que sea más atractiva y diversa en sus acciones, una escuela que propicie desde su quehacer experiencias gratas que puedan ser interpretadas como pacíficas por su impacto.

Finalmente, otro de los hallazgos importantes se encuentra el impacto de la investigación para los niños participantes, siempre que, pusieron de manifiesto el valor otorgado a dialogar sobre la paz y las paces de todos, aportando observaciones y reflexiones al respecto. De este modo, es posible analizar el lugar de los ejes transversales que se proponen en la escuela, evidenciando la manera como éstos van más allá del currículo y abordan asuntos formativos del ser humano de manera significativa. Estos contenidos conciben el vínculo de la escuela con la vida y con las actitudes, convirtiéndolos en una herramienta fundamental a la hora de crear un ambiente adecuado que posibilite la cultura de paz.

La oportunidad de hacer parte de propuestas metodológicas y didácticas innovadoras, fue resaltada por los participantes como alternativa de reconocimiento de otras formas de visibilizar lo que ocurre en lo cotidiano y ponerlo en clave de paz.

3. Productos Generados

3.1. Publicaciones

Tres artículos de reflexión individual titulados:

- “La ética del cuidado en la consolidación de ambientes escolares pacíficos”.
- “Escuelas bientratantes: una propuesta en la consolidación de una cultura de paz”
- “Experiencias de cuidado en la primera infancia: potenciadoras de una cultura de paz”

Un artículo grupal en el que se da respuesta a la pregunta de investigación presentando de manera reflexiva los hallazgos y conclusiones obtenidos.

3.2. Diseminación

Participación en el XII simposio de investigación “Agentes educativos en transformación”, organizado por la Fundación Cinde y la Universidad San Buenaventura. Llevado a cabo el 18 de noviembre de 2016.


3.3. Aplicaciones para el Desarrollo

La propuesta educativa “Gestores de paz en la escuela a través del ejercicio del buen trato”.
Dirigida a los niños de la Institución educativa Villa del sol.


4. Bibliografía

- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La Educación como Acontecimiento Ético*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1983). *Conferencia: Juego, Pensamiento y Lenguaje*. Gales.
- Builes, L. F., Puerta, I. y Sepúlveda, M. C. (2013). *Convivir pazcíficamente. Oportunidades que ofrece la ley 1620*. Medellín: U. de Antioquia.
- Camargo Bello, M. (1997). Violencia Escolar y Violencia Social. *Revista Colombiana de Educación.*, No. 34.
- Castro, A., Osorio, F. y otros. (2007). *Enseñar y Entender a los Niños Pequeños*. México: Ediciones novedades educativas.
- Cifuentes, R. M. (2011). *Diseño de Proyectos de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Coffey, A y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el Sentido a los Datos Cualitativos*. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria Editorial S.A.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- García Chacón, B. E., Gonzales Zabala, S. P., Quiroz Trujillo, A. y Velasquez Velasquez, A. M. (2002). *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa*. Medellín: F. U. L. Amigó.
- Hernández, A. (2010). *La Vivencia como Categoría de Análisis para la Evaluación y el Diagnóstico del Desarrollo Psicológico*. Psicopedia Hoy.
- Herrera, J. D. (2012). *La Comprensión de lo Social*. España: Académica Española.
- Huizinga, J. (1972). Esencia y Significación del Juego como Fenómeno Cultural. *Homo Ludens*. España: Alianza editorial.

- Jaramillo, L. (2007). Concepción de Infancia. *Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*. N° 8.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia. *Aloma: Revista de Psicología*.
- Lederach, J. P. (2000). *El Abecé de la Paz y los Conflictos*. Madrid: Catarata.
- Luna, M. T. (2015). *Módulo de Investigaciones Comprensivas*.
- Manen, M. Van. (1998). *El Tacto en la Enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Mansilla A., M. E. (2000). Etapas del Desarrollo Humano. *Revista de investigación en Psicología*, Vol.3, N°.2.
- Melich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Empresa editorial Herder S.A.
- Ministerio de Educación de Chile (2009). Unidad de protección y buen trato. *Políticas de Buen Trato hacia Niños y Niñas*.
- Moreno Casteñeda, M. (2004). Valores Transversales en el Currículum. *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE-La Tarea*. Universidad de Guadalajara.
- Muñoz, F. (2001). *La Paz Imperfecta*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Patiño González, S. M. (2010). *La Responsividad Ética*. Madrid, España: Plaza y Valdés editores.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*, Ed. Crítica. Barcelona.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y Acción*. Buenos Aires. Ed. Prometeo.
- Rodríguez Jares, X. (2006). *Pedagogía de la Convivencia*. (E. GRAO, Ed.). Barcelona.
- Sanchez Fernandez, S. *Implicaciones Educativas de la Paz Imperfecta*.
- Schutz, A. (1989). *La Construcción Significativa del Mundo Social*. Barcelona: Paidós.
- Tirado Gallego, Marta Inés. (2005). *El Juego y la Lúdica: Alternativas de Desarrollo Social para el Siglo XXI*. Cuadernos Pedagógicos No 26. Pág. 43. Medellín: Universidad de Antioquia.

Anexo A. Asentimiento Informado

Narrativas de paz






Te invitamos a participar de una hermosa iniciativa donde juntos compartiremos un espacio en el que podremos expresar vivencias y experiencias sobre las paces que circulan en nuestro diario vivir en la escuela.

Anímate a participar de esta experiencia, donde tu voz es tomada en cuenta para la consolidación de una escuela donde se respire sana convivencia.

Con tu firma, aceptas participar libremente de las actividades propuestas en el marco de la investigación: "NARRATIVAS DE PAZ EN LA ESCUELA".

Firma: _____



Activar V
ve a Config

Anexo B. Consentimiento Informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA VILLA DEL SOL
FUNDACIÓN CINDE



2016

En el marco del programa de Maestría en Educación y Desarrollo humano de la fundación CINDE en convenio con la universidad de Manizales, se encuentra en proceso de formulación un proyecto de investigación que tiene por nombre: **"NARRATIVAS DE PAZ EN LA ESCUELA"**, el cual pretende visibilizar las experiencias y vivencias de paz en un grupo de estudiantes de grado quinto de educación básica primaria de la Institución Educativa Villa del Sol.

Dentro de la investigación, se realizarán diversas actividades con las que se pretende recolectar información directa de los niños, por lo que se abrirán espacios en los cuales se dialogará sobre asuntos del diario vivir al interior de la escuela, con respecto al tema de la paz.

Esta investigación se encuentra a cargo de las docentes: Alba Patricia Montoya Agudelo, Claudia Janneth Jaramillo Posada y Adriana María Correa Agudelo, candidatas a Magister en Educación y Desarrollo Humano.

Para lo cual, por medio de este consentimiento, se le solicita a los padres de familia la autorización para que su hija, hijo o representado, haga parte de dichas actividades, las cuales contarán con registros escritos, fotográficos, de audio y de video, que serán usados únicamente dentro del marco de la investigación anteriormente planteada.

Acepto que mi hija o hijo participe en el desarrollo de las actividades propuestas:

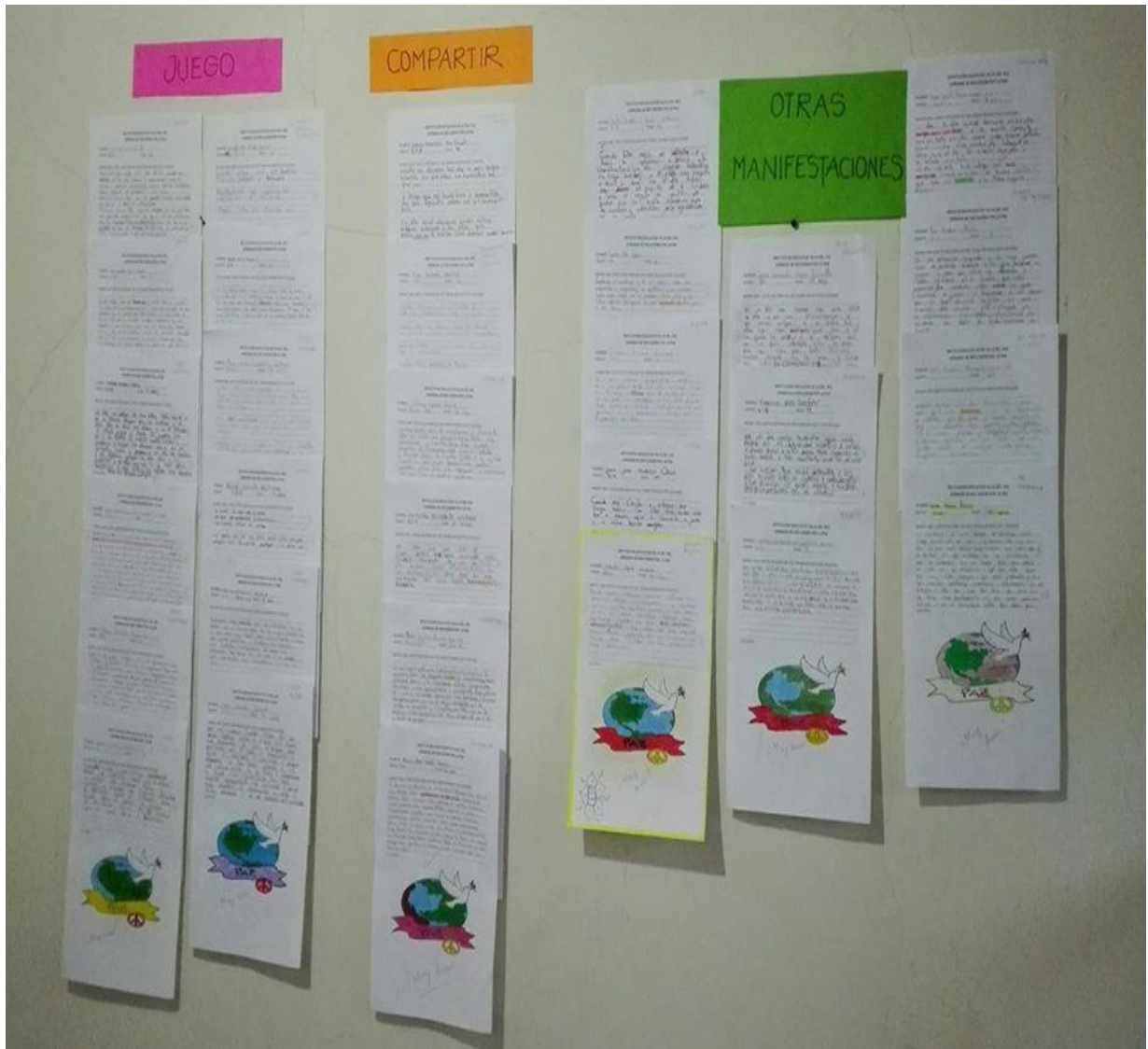
Nombre del Niño/Niña Participante: _____

Nombre del Acudiente: _____

Cédula del Acudiente: _____

Firma del acudiente: _____

Anexo C. Análisis de la Información



Anexo D. Evidencia Jornada de Reflexión por la Paz


INSTITUCIÓN EDUCATIVA VILLA DEL SOL
JORNADA DE REFLEXIÓN POR LA PAZ

NOMBRE: _____
GRADO: _____ EDAD: _____

NARRA UNA CORTA HISTORIA DE PAZ VIVIDA EN NUESTRO COLEGIO:

Le agradezco a mis padres por encontrar este colegio llamado villa del sol me parece que hay paz pero no hay tanta paz por eso deseo que para algo la Rectora les aga entender en su conciencia que la violencia nos es buena para las vidas de cada uno de nosotros y por eso quiero que sea este colegio un mas educado y que se diviertan bastante mientras estudiamos en el colegio villa del sol por que ya casi los de 5-4 nos graduamos y por eso amo mi colegio y en mi conciencia sabe que obra paz

COLOREA:



Anexo E. Evidencia de Pintemos las Paces



Artículo de Resultados:

Los niños narran sus experiencias de paz en la escuela.

Alba Patricia Montoya Agudelo¹

Claudia Janneth Jaramillo Posada²

Adriana María Correa Agudelo³

Resumen

En el presente artículo se exponen los hallazgos de la investigación: Narrativas de paz en la escuela, la cual tuvo como objetivo **reconocer las experiencias pacíficas de los niños de grado quinto de la Institución Educativa Villa del Sol a través de sus narrativas como aporte a la consolidación de una cultura de paz en la escuela.** El estudio estuvo enmarcado en el modelo de investigación cualitativa con un enfoque hermenéutico narrativo, en el cual participaron un total de treinta estudiantes, 19 niñas y 11 niños, con edades entre los 10 y 11 años quienes ofrecieron sus narrativas a partir de su vinculación a la investigación, la cual se apoyó en técnicas interactivas como el taller, el conversatorio y la galería.

En los resultados obtenidos se denota la inclinación natural de los niños hacia el juego, el cual apareció como un elemento fuerte y reiterativo en todos los encuentros realizados, siendo atravesado por otras manifestaciones nombradas por los participantes como pequeñas acciones

¹ Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano, convenio Universidad de Manizales-CINDE Medellín. Especialista en administración de la informática educativa de la Universidad de Santander. Licenciada en psicología y pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Docente de básica primaria, Municipio de Bello.

² Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano, convenio Universidad de Manizales-CINDE Medellín. Licenciada en educación Preescolar de la Universidad de Antioquia. Docente de Preescolar, Municipio de Bello.

³ Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano, convenio Universidad de Manizales-CINDE Medellín. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad San Buenaventura, Normalista Superior con énfasis en Humanidades Lengua Castellana. Docente de Básica Primaria, Municipio de Bello.

entre las cuales se destacan: ayudar, compartir, perdonar, acuerdos y la lectura; además de la relación pedagógica vinculante y la mediación del conflicto, presentes en las narraciones y nombradas así por las investigadoras. La participación en la investigación Narrativas de paz en la escuela, se convirtió para los niños en una experiencia pacífica ofreciéndoles la oportunidad de reconocer nuevas formas de visibilizar lo ocurrido en lo cotidiano y potenciar el fortalecimiento de una cultura de paz en la escuela.

Palabras claves

Narrativas, paces, escuela, niños, juego.

Abstract

This article presents the findings on the research: Peace narratives in the school, which aims to recognize the experiences of peace of fifth grade children of the Educational Institution Villa del Sol. The study is framed in the model of qualitative research with a narrative hermeneutical approach, in which a total of thirty students with ages between 10 and 11 participated. They offer their narratives from their connection to the research, which was based on interactive techniques such as the workshop, the conversation and the gallery.

In the results obtained the natural inclination of the children towards playing is indicated, which appears like a strong and reiterating element in all the meetings done, being crossed by other manifestations named like small actions: to help, to share, to pardon, mediation of the conflict, agreements, reading and the binding pedagogical relationship. Participation in the Narrative Peace in School research project became for the children a peaceful experience offering them the opportunity to recognize new ways of visualizing what happened in the everyday and putting it in the key of peace.

Key words

Narratives, peace, school, children, game.

Introducción

La vinculación de los niños y las niñas en narrativas y experiencias sobre la paz es relativamente reciente tanto en la sociedad como en la escuela, ya que se ha dado mayor despliegue académico a analizar el asunto de la violencia, la cual se reconoce como algo complejo y contextualizado que tiene su origen en la no resolución de conflictos de manera satisfactoria; así lo plantea Fisas (1998, p. 17) en su texto cultura de paz y gestión de conflictos: “El eje central es el conflicto, en abstracto, del que surgen diversas ramificaciones que pueden ser positivas si llevan semillas de paz, o negativas cuando portan semillas de odio y destrucción”.

Violencia y paz, como conceptos que se contraponen, son temas que circulan a diario en los espacios educativos, en las aulas de clase, en los corredores, en la tienda escolar, en los patios de recreo, en cada lugar de interacción de seres humanos. Sus manifestaciones convertidas en acciones por los niños, jóvenes y docentes son, en ocasiones, no conscientes, simplemente ocurren, fluyen y circulan sin la reflexión ni trascendencia que requieren.

De esta manera, pregunta de investigación: ¿Cuáles son las experiencias pacíficas de los niños de grado quinto (5º) de educación básica primaria en la Institución Educativa Villa del Sol que se pueden reconocer a través de sus narrativas? Surge como respuesta a una realidad del contexto específico, espacio en el cual se ha naturalizado el discurso de la ilegalidad y el mal trato como posibilidades de sobrevivencia, dejando de lado el disfrute de las relaciones en la vida cotidiana.

En esta medida, este proceso investigativo busca narrar aquellas experiencias de los niños en la escuela, en torno al tema de la paz, considerada desde la pluralidad de paces, tal como lo plantea Muñoz (2001), ya que se nos muestra como múltiples formas de vivirla y concebirla, e imperfecta porque no niega el conflicto, sino que lo reconoce como otra posibilidad dentro de la convivencia. Las paces, invisibles y silenciosas, no son tan reconocidas pero son de gran importancia en la interacción cotidiana y en la consolidación de una cultura de paz.

Se pretendió además, comprender a través de las narrativas de los niños, cómo se manifestaban las experiencias pacíficas al interior de las instituciones educativas, y, a partir de allí, generar aportes al mejoramiento o establecimiento de prácticas educativas transformadoras en clave de paz.

Método

La presente investigación es de corte cualitativo, de manera que representa no solo un conjunto de estrategias metodológicas, sino además una posibilidad de aproximación a lo humano, la cual tiene en el lenguaje y la comunicación sus métodos principales. Luna (2016).

Participantes.

La población que se eligió para llevar a cabo la investigación, se delimitó a un grupo de 30 niños, matriculados en el grado quinto en la institución Educativa Villa del Sol de Bello (Antioquia), en edades comprendidas entre los 10 y 11 años, quienes fueron seleccionados por cumplir con los criterios de escolarización por un mínimo de seis años, encontrarse en la etapa de pubertad y en consecuencia, contar con un espectro más amplio de herramientas para la reflexión y la argumentación.

Instrumentos.

Para la construcción de los datos se utilizaron técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. En concordancia con lo anterior se realizaron cuatro encuentros, en los cuales se utilizó como técnica principal el taller e instrumentos dinamizadores como la producción escrita, oral y pictórica.

Procedimientos.

Con antelación al trabajo de campo, se realizó la selección de los actores sociales de acuerdo con los criterios enunciados anteriormente y la posterior presentación de la propuesta a sus padres de familia o acudientes para la firma del consentimiento informado.

La investigación en su fase aplicativa se desarrolló a través de talleres, ejecutados de la siguiente forma: en el primero de ellos, se realizó la motivación y firma de asentimiento con los participantes, dando apertura al proyecto e invitándolos a vincularse de una manera voluntaria; en el segundo encuentro, se propuso a los participantes narrar de forma escrita una experiencia de paz vivida en el ámbito escolar; en el tercer encuentro, se invitó a los participantes a un conversatorio en el que compartieron sus experiencias a cerca de las paces en la escuela; en el encuentro final, los participantes plasmaron en una obra de arte las paces, para exponerlo a manera de galería.

La información que se recolectó durante los diferentes encuentros con los participantes, fue transcrita en su totalidad; seguidamente se analizó de manera independiente, para establecer las principales tendencias de la investigación y clasificarlas; posteriormente, se realizó la triangulación de los datos obtenidos, a partir de lo cual se hacen visibles algunos tópicos que por ser reiterativos toman fuerza dentro de los hallazgos.

Continuando con el análisis de los datos se retomó cada una de las narraciones, resaltando enunciados clave y enmarcándolas en las categorías que sustentan la investigación: paz / paces imperfectas, educación y paz, cultura de paz y experiencia.

De esta manera surgieron tendencias claras, que ofrecieron una idea o imagen de aquellas situaciones, en que la paz se hace visible en las vivencias cotidianas de los participantes al interior de la escuela. Así, se logró identificar categorías y subcategorías emergentes, que se convirtieron en insumos para dar respuesta a los objetivos planteados. Igualmente, sustentaron la interpretación de la cual emergió el juego como un elemento que atraviesa las experiencias, y desde el cual se desprenden otras formas de vivir la paz.

Hallazgos y Resultados

El presente estudio ha permitido visibilizar aquellas experiencias de paz que circulan en las interacciones diarias de los niños en la escuela y de las cuales se da cuenta a continuación:

1. El juego como escenario significativo desde el cual los niños experimentan la paz.

El juego como categoría emergente en la investigación representa para los niños una posibilidad de interacción desde la cual se catapultan múltiples experiencias pacíficas; como elemento natural e inherente al ser humano se hace imperativa su aparición en el contexto infantil, pues toca de cerca al ser dándole reconocimiento, regocijo, felicidad y aportándole herramientas para la convivencia, enmarcada en una mirada positiva del concepto de paz. Desde la óptica de Fink (1966, p. 8): “El juego tiene el carácter de un presente tranquilizador y un sentido autosuficiente, es semejante a un oasis de felicidad que nos sale al encuentro en el desierto de nuestra brega por la felicidad. El juego nos rapta. Al jugar nos liberamos, por un momento del engranaje vital - estamos como trasladados a otro planeta donde la vida parece ser más fácil, más ligera, más feliz”.

Estas afirmaciones, apoyan las voces que validan la necesidad de jugar por el disfrute, pero además por hacer posible experiencias que desde la mirada de los niños, son interpretadas como pacíficas. En lo natural del juego, se logran hacer evidentes sus bondades en favor del tema de

estudio, y así lo expresan los niños en sus narraciones al ser interrogados por sus experiencias de paz en la escuela:

Participante⁴: “Yo hice: jugando con mis compañeros en el descanso, porque siento paz cuando estamos jugando”.

Participante: “Cuando juego con mis amigos me siento en paz; estoy con mis amigos disfrutando, riéndome y estamos juntos”.

Participante: “Cuando los niños juegan en el espacio libre los niños se sienten en paz sin violencia sin nada, los niños se sienten en paz y felices”.

Jugar, por su carácter libre, lejano al control adulto, se convierte en el espacio de convivencia propicio para poner en práctica los aprendizajes previos en temas de relaciones humanas. El niño, de manera espontánea se involucra en un mundo alterno pero situado en su realidad, en el cual los acuerdos y desacuerdos aparecen como invitación a tramitar las diferencias. Es en este punto en especial, donde el historiador holandés Huizinga (1972, p. 24) le suma al acto de jugar un valor importante para el ser, siempre que implica también una tensión: “Tensión quiere decir: incertidumbre, azar. Es un tender hacia la resolución...Este elemento de tensión le presta a la actividad lúdica, que por sí misma está más allá del bien y del mal, cierto contenido ético”.

Es así como se pone de manifiesto la necesidad de buscar estrategias y posibles caminos para solucionar lo acontecido, se requiere un manejo ético mediante el cual cada jugador aporta en la necesidad de que las cosas salgan bien durante el juego.

A propósito de estas afirmaciones, se pueden traer las voces de los niños participantes de la investigación, quienes manifiestan:

⁴ Los niños y las niñas que participaron de esta investigación, son nombrados bajo el término “participante”, con el fin de conservar la integridad y confidencialidad de los mismos.

Participante: “Un día estábamos jugando y no nos poníamos de acuerdo a lo que íbamos a jugar y eso se volvió un alboroto y todos gritaban, hasta que nos pusimos de acuerdo para saber lo que íbamos a jugar y llegamos a un acuerdo de que íbamos a jugar, en ese momento sentí mucha paz porque ya no estábamos discutiendo: pongámonos de acuerdo de todo lo que vamos a hacer”.

El párrafo anterior, muestra la gran importancia del juego como escenario desde el cual los niños experimentan la paz, se desconectan de la realidad gracias a la imaginación que le impregnan a estos momentos y pueden encontrar la excusa perfecta para sacar a flote sus más íntimos sentimientos. Autores como Bruner (1983) plantean como el juego es una proyección de la vida interior hacia el mundo: “Jugar con otros niños tiene un valor terapéutico importante, o de cualquier forma, un papel importante para preparar a los niños a los enfrentamientos sociales de su vida adulta”. Sin ser conscientes de esta importancia, los niños en sus narrativas le dan fuerza a estas palabras, al reconocer como gracias a estos momentos pueden liberarse de preocupaciones, olvidar un poco los problemas y calmar las tensiones de la vida cotidiana, lo que se evidencia al escuchar las siguientes palabras:

Pertinente: “Un día cuando estaba Jugando con mis amiguitos en el colegio sentí una cosa muy linda porque estaba compartiendo con ellos: sentí como alegría, paz, tranquilidad y mucha pero mucha felicidad y también me sentía muy tranquila olvidándome de todos los problemas que tengo en mi casa y en el colegio, ese momento fue maravilloso y muy en paz”.

Las posibilidades manifiestas que brinda el juego y sus efectos en los niños como espacio desde el cual se hacen visibles las múltiples paces, nos lleva a reflexionar en la necesidad de vincularlo en los contextos escolares como elemento motivador de experiencias pacíficas y a través del cual se puede consolidar una cultura de paz.

Otras paces presentes en la escuela:

Es en la escuela, como espacio de encuentro y socialización, el lugar donde convergen multiplicidad de seres; cada uno desde su subjetividad aporta a la consolidación de un espacio común conjugándose en distintas maneras de ser, estar y compartir. Es allí, en este encuentro, donde se hacen visibles diversas formas de vivir la paz; formas que hablan no solo de un momento histórico, sino que son el resultado de una vivencia personal y por qué no de un deseo anclado en lo más profundo del ser, que viene a materializarse en el momento de estar con el otro. Innegablemente una de esas tantas expresiones de paz al interior de la escuela está presente en los momentos en que los participantes pueden compartir, como se evidencia en esta narrativa:

Participante: “Uno de los momentos que más me gusta en la escuela es cuando comparto con mis compañeros”.

Es en el compartir, en el estar con el otro, en donde acaecen los momentos y espacios de verdadera paz, aquella paz que se experimenta en y desde el ser interior y que aflora de múltiples maneras. A propósito de estas formas de vivir la paz, hace presencia nombrada de forma simple el ayudar, como experiencia cotidiana en el ambiente escolar:

Participante: “Cuando yo me accidente y fui al colegio todos mis compañeras y compañeros me ayudaban y me ofrecían ayuda para cuando iba a caminar o hacer algo y así todos estamos trabajando la paz ayudándonos los unos a los otros”.

La ayuda que se pone de manifiesto en el texto anterior, puede reconocerse con diferentes acepciones: bondad, solidaridad, hospitalidad o cuidado; aquel que se brinda como respuesta desinteresada por otro, y que es única e ineludible en cada caso, y a la cual Susana Patiño nombra capacidad responsiva: “La capacidad responsiva implica consideraciones relacionadas con la identidad y la afectividad, la comprensión o entendimiento de lo que ocurre al otro y la intelección de que está en nuestras manos hacer algo para mejorar su condición...” (2010, p. 259-260)

Los niños validan como el cuidarse unos a otros redundando en beneficio para todos, el preocuparse por el otro, ayudarlo y responder a sus necesidades, crea un ambiente de confianza, de convivencia positiva que fomenta el vínculo como cimiento esencial a potenciar en la escuela pacífica. Adoptar el cuidado como un modo de ser, va de la mano con poder vivir las paces no solo en espacios como la escuela, sino en comunidad.

Finalmente, aparece el perdón, no solo como hecho social de gran trascendencia sino como una de las grandes capacidades humanas, a través del cual se logra la reconciliación en todo el sentido de la palabra haciendo posible lo inimaginable, es decir, reconocer la humanidad del otro y saberlo merecedor del amor. Además, perdonar no significa estar de acuerdo con el hecho o restarle importancia es más bien la capacidad para aceptar lo sucedido y es el primer paso para la búsqueda de una convivencia pacífica. Así lo demuestran los niños actores de la presente investigación a través de sus narrativas:

Participante: “Un día estaba corriendo un niño y se chocó conmigo y empezó a sangrar y lo llevé al baño y empezamos a alegar y nos llevaron a coordinación y alegamos y nos perdonamos y dijimos la paz debe estar en nuestro corazón”.

En consecuencia, el perdón se produce en el interior de la persona, es esa búsqueda de bienestar tranquilidad y paz consigo mismo; representa ser capaz de despojarse de la sensación de dolor y de ver las cosas desde otro punto de vista, brindando a quien ofendió la posibilidad no solo de aceptar que se ha equivocado, sino de actuar de otra manera en pos de la consolidación de formas de estar, que permitan la construcción de espacios más humanos.

2. Los pares como mediadores en situaciones de conflicto.

La mediación es una estrategia de gran importancia en la tramitación de los conflictos, contribuye a la despolarización de los mismos, y en el mejor de los casos, logra resolver las tensiones que se presentan entre las partes enfrentadas, avizorando y planteando posibilidades de solución,

enriquecidas con la mirada de un tercero totalmente ajeno a los acontecimientos, quien posibilitará la comunicación con el propósito de que las partes encuentren una salida negociada. Cuando dos o más partes entran en conflicto, indudablemente sucede porque se carece de consenso frente a un hecho o una situación determinada, siendo apenas lógico que cada quien defienda su punto de vista, es allí donde cobra valor la figura del mediador resaltada por los participantes al manifestar:

Participante: “Un día en el descanso unas niñas estaban peleando y les dije que pelear no es la solución, sino dialogar y saber que es mejor”.

En este caso puntual es evidente que desde muy temprana edad los seres humanos reconocen la pertinencia de renunciar a las soluciones por la fuerza, optando por soluciones concertadas y dialogadas a las diversas situaciones de conflicto, haciendo de estas, una cultura de la negociación que poco a poco va impactando positivamente la convivencia al interior de las instituciones educativas y que se traducirá en ambientes pacíficos tal como lo afirma Schröder (2011, p. 1), “En el caso de la educación se le confiere una relevancia particular toda vez que ayuda a formar ciudadanos mejor preparados para la convivencia y el entendimiento”.

Los momentos de paz están vinculados por los niños con los sentimientos de alegría, celebración y acogida.

El ejercicio de llevar a los niños a pensar en sus experiencias de paz en la escuela, permite confrontar el hecho de que para ellos no solo estas experiencias se traducen en acciones pacíficas; sino también en momentos que generan sentimientos de alegría, celebración y acogida:

Participante: “...todos compartimos en paz, unidos, trabajamos juntos para hacerle una sorpresa a nuestra Profesora [...] le dimos la sorpresa nos tomamos unas fotos grupales, todos compartimos un rato maravilloso en paz y alegría y así termino este día tan genial”.

Los niños vinculan a las paces, aquellos momentos en los que comparten como comunidad o grupo; establecen acuerdos, trabajan mancomunadamente, celebran y disfrutan juntos. Esta

experiencia narrada, afirma la necesidad de trabajar en la escuela un modelo de aprendizaje colaborativo, que permita a los niños sentirse parte de un todo a través de su participación en asuntos del orden académico y de la convivencia diaria. En este sentido, vale la pena darle fuerza a la propuesta de una pedagogía de la alteridad, en la que se reconoce al otro, se escucha su voz y su pensamiento; una pedagogía constructora de vínculos entre pares, que permita espacios que vayan de la mano con posibilitar el mantenimiento de una cultura de las paces, como lo plantean Bárcena & Mélich, “La educación tiene que hacer referencia a la figura del otro desde un nivel de experiencia que va más allá de la empatía, esto nos conducirá a entender la educación como acontecimiento ético, como respuesta a la demanda del rostro del otro”. (2000, p. 61).

Bajo la premisa de entender la educación como acontecimiento ético, como respuesta desinteresada al otro, aparece entonces la acogida; interpretada como la hospitalidad, el recibimiento que damos al otro, y en esta narrativa de uno de los participantes, se visualiza como asocia a experiencia de paz en la escuela, un momento de acogida:

Participante: “Un día un amigo no era feliz, hasta que yo lo vi, lo intente alegrar pero no funcionó. y al otro día ese niño estaba mirando a otros jugar y pensé si jugaba con él, y lo invité; le enseñé varias cosas y jugamos y todos me miraban raro y yo no hacía caso y jugaba.... y un día me invitaron y me dijeron: juegas sin ese niño o no jugarás. Y yo dije que con él, y ese niño empezó a ser feliz. Ser bueno con aquellos que no tengan amigos”.

Con estas palabras, se hace visible la vivencia de los niños acogiendo al otro de manera espontánea, sin requerir su llamado, sino más bien desde su sensibilidad natural, en respuesta desinteresada y de hospitalidad.

3. El docente propicia experiencias de paz al generar espacios de interacción en la escuela.

Ser maestro representa una de las labores sociales de mayor impacto en el desarrollo de una sociedad, se requiere un llamado especial, una vocación de servicio que trasciende la transmisión

de conocimientos y se instala en la esfera de lo humano; convirtiéndose en un referente importante del ideal ético para sus estudiantes, y es así, como cada momento de interacción personal marca lo cotidiano de la convivencia escolar. El maestro prepara estos espacios de tiempo llamados “clase,” de manera que puedan convertirse en experiencias significativas mediadas por lo relacional, Bárcena (2000, p. 162) plantea el acto de aprender como “un ‘acontecimiento’ en su sentido de asistir a una experiencia, esto es de ‘hacer’ una experiencia como algo que nos ocurre, que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma”. De este modo, las actividades propuestas por el maestro se convierten en experiencias relacionadas por los niños con el tema de la paz, siempre que le ofrecen momentos de tranquilidad y sosiego en medio de las largas jornadas, así lo manifiesta uno de ellos en las siguientes líneas de su narración:

Participante: “Mi obra se llama: la paz se ve en las pequeñas acciones; yo en este dibujo quise representar el día que estábamos con el profesor de ciencias y él nos dejó contar chistes y todos estábamos riéndonos y estábamos muy felices”.

Esas “pequeñas acciones”, en este caso un momento de humor, toman fuerza en el discurso de los participantes de la investigación, como aquellas que llenan de sentido la experiencia en el aula, lográndose posicionar como esas paces silenciosas, no perceptibles, pero de gran impacto para los niños.

La esencia del trabajo del maestro es la enseñanza, la cual ha de estar centrada en el potencial humano representado en el estudiante, sus características, sus fortalezas, sus debilidades y sus intereses se ponen en juego en cada propuesta en el aula, pero además, captar su atención y emocionarlo se convierte en el gran reto diario. Van Manen (1998) plantea la importancia de este aspecto, cuando expresa: “Los profesores que tienen sensibilidad pedagógica frente a los niños de los que son responsables, también suelen ser sensibles a sus antecedentes, a sus historias personales, y a sus cualidades y circunstancias particulares”. (p. 63).

Siendo así, cada momento pedagógico implica la sensibilidad del docente como elemento vinculante al considerar en su quehacer no solo el acto académico, sino además las emociones enlazadas con este. Estas palabras nos llevan a pensar en la importancia de un acto pedagógico reflexivo que sobrepase lo que se debe aprender y se centre en favorecer espacios mediados por experiencias pacíficas, como lo expresa uno de los participantes en su narración:

Participante: “Mi dibujo se llama leer me llena de paz...yo hice este dibujo porque me causa mucha paz cuando estoy leyendo en clase de español”. Para este caso específico, la narración enlaza el acto de leer con la paz, pero en un sentido más amplio, es un pronunciamiento hacia una escuela en la cual se consideren los intereses y el sentir de los niños, de manera que sea más atractiva y diversa en sus acciones, una escuela que propicie desde su quehacer experiencias gratas que puedan ser interpretadas como pacíficas por su impacto.

4. Los proyectos transversales como experiencias pacíficas.

Los niños en sus narraciones hacen observaciones sobre las experiencias que viven, e incluso reflexionan al respecto, así se evidencia en el comentario del siguiente participante:

Participante: “...En este dibujo quise representar cuando estábamos haciendo un trabajo sobre las narrativas de paz y todos hablábamos sobre un valor muy importante para la paz y para las paces de todos”. Es grato encontrar como la experiencia del trabajo de campo de la investigación, se convirtió para este participante en una experiencia pacífica, en la que valora la importancia de hablar sobre la paz y las paces en su entorno escolar; lo que revela cómo los ejes transversales que se proponen en la escuela, van más allá del currículo, y permiten abordar asuntos formativos del ser humano de manera significativa.

Lo transversal sugiere un cambio metodológico y didáctico en el desarrollo de los contenidos, lo que cobra gran interés en los estudiantes, y de manera especial se ocupa de vincular la escuela con la vida, con las actitudes y valores que permitan vivir mejor en relación

con los demás. De esta manera, estos proyectos se convierten en una herramienta fundamental a la hora de crear un ambiente adecuado que posibilite la cultura de paz, pues la escuela, se presenta como lugar ideal para promover el diálogo, la negociación, el consenso y la solución al conflicto, lo que facilita vivir situaciones de paz, así lo afirma Sánchez Fernández : “...las ideas asociadas con la paz van encaminadas a la búsqueda de estrategias para mejorar las condiciones de las relaciones entre los seres humanos y, sin duda, los escenarios educativos constituyen un marco privilegiado para estas relaciones”. (2008 p. 11)

Aportes para la reflexión

Retomando el objetivo de este estudio investigativo, el cual se centró en reconocer las experiencias de paz de los niños de grado quinto de la Institución Educativa Villa del Sol, en el municipio de Bello; y examinando la revisión teórica, no se encontraron investigaciones que involucraran narrativas con los niños en el tema de la paz; lo que permite considerarla como un aporte innovador, que podría dar pie a futuras investigaciones en este campo; además de la posibilidad de ser replicado en otros espacios educativos.

De esta manera, al dar cuenta de los hallazgos más relevantes de la investigación narrativas de paz en la escuela, se hace imperativo rescatar las voces de los niños como actores y protagonistas en la consolidación de una renovada cultura de paz, la cual tiene sus raíces en lo que podría llamarse una predisposición a la bondad. Tal como lo ha evidenciado Tomasello (2009), desde muy pequeños los niños manifiestan espontáneamente ciertos comportamientos de ayuda mutua y de cooperación, sin que estos les hayan sido enseñados por los adultos; esta característica va siendo progresiva con la edad pues a medida que el ser humano desarrolla la capacidad de identificar la necesidad del otro y logra interpretarla adecuadamente, aflora el verdadero sentido de lo humano.

Con relación al impacto de la investigación y a partir de las técnicas interactivas y participativas utilizadas, con las cuales los niños se sintieron acogidos, escuchados, valorados desde su experiencia, se logra observar una notoria transformación con respecto a las formas de relacionamiento cotidiano y apropiación de conceptos nuevos que permitieron resignificar el tema, dando valor especial a los pequeños gestos que antes eran imperceptibles y se convirtieron en motivadores para la reflexión y el cambio a través del auto reconocimiento como seres pacíficos, revelando para sí mismos las capacidades y habilidades en favor de la resolución consensuada y dialogada del conflicto como parte natural en las relaciones humanas.

Desde el lugar de maestras investigadoras, se gesta una nueva mirada frente al acto pedagógico que involucra un modo de concebir la educación como oportunidad de cambio de paradigmas y la apertura a modos vinculantes que reconozcan la alteridad en la construcción de dinámicas favorables a experiencias de paz.

Referencias Bibliográficas

- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La Educación como Acontecimiento Ético*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1983). *Conferencia: Juego, Pensamiento y Lenguaje*. Gales.
- Fink, E. (1966). Oasis de la felicidad. *Pensamientos para una Ontología del Juego*. Centro de estudios filosóficos. Universidad autónoma de México.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria Editorial S.A.
- Huizinga, J. (1972). Esencia y Significación del Juego como Fenómeno Cultural. *Homo Ludens*. España: Alianza editorial.
- Manen, M. Van. (1998). *El Tacto en la Enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz, F. (2001). *La Paz Imperfecta*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Patiño González, S. M. (2010). *La Responsividad Ética*. Madrid, España: Plaza y Valdés editores.
- Sanchez Fernandez, S. *Implicaciones Educativas de la Paz Imperfecta*.
- Schroder Quiroga, J. E. (2011). *Convivencia y Conflicto en la Escuela una Propuesta de Programa de Mediación*. España: UNED.
- Tomasello, M. (2009). Why we cooperate. *The MIT Press*.
- Luna, Maria teresa. (2016). Módulo de investigaciones comprensivas.

La Ética del Cuidado en la Consolidación de Ambientes Escolares Pacíficos

Alba Patricia Montoya Agudelo⁵

“La escuela tiene una meta principal que guía el establecimiento y la priorización de los demás: promover el crecimiento de los estudiantes como gente sana, competente y moral...La primera tarea de la escuela es el cuidado de los niños. Deberíamos educarlos a todos para el cuidado y no únicamente para la competencia”

Nel Noddings

Resumen

Este artículo hace parte de la investigación narrativas de paz en la escuela, realizada en el contexto de la Línea Ambientes Educativos perteneciente al Grupo de Investigación Pedagogía y Educación: Saberes, Imaginarios y Subjetividades, avalado por la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- CINDE.

El contenido de estas líneas sobre la ética del cuidado como soporte para la consolidación de ambientes escolares pacíficos, está enmarcado en un interés reflexivo que aporte ideas claves al respecto, de manera que logre dar una mirada renovada y redimensionar el concepto de paz desde las relaciones cotidianas acontecidas en la realidad de cada ser humano y sus contextos próximos.

Este artículo se fundamenta en las premisas de la ética del cuidado como elemento importante desde el cual se pueden resignificar las relaciones humanas en la escuela, de manera

⁵ Candidata a magister en educación y desarrollo humano, convenio Universidad de Manizales-Cinde Medellín. Especialista en administración de la informática educativa de la Universidad de Santander. Licenciada en psicología y pedagogía de la Universidad Candidata a magister en educación y desarrollo humano, convenio Universidad de Manizales-Cinde Medellín. Pedagógica Nacional, Bogotá. Docente de básica primaria Municipio de Bello.

que tome fuerza la posibilidad de vivir las paces en lo cotidiano sustentadas en una reflexión permanente del lugar desde donde se percibe al otro y se reconoce su singularidad, con una mirada desde la cual somos responsables unos de otros.

Aborda, además, la idea de consolidar la escuela como un lugar de encuentro y tramitación de los conflictos naturales en la convivencia diaria, lo que como consecuencia se convierte en un paso gigante para la consolidación de la escuela como ambiente pacificador. Se pone de manifiesto, lo potente del acto pedagógico mediado por el tacto en las relaciones, como ejercicio para superar los círculos violentos que permean la escuela minimizando su impacto.

Palabras clave

Ética del cuidado, escuela, ambientes pacíficos, paces, tacto pedagógico.

Abstract

This article is part of narratives of peace in the school research, carried out in the context of the Educational Environments Line belonging to the Group of Research Pedagogy and Education: Knowledge, Imaginaries and Subjectivities, endorsed by the University of Manizales and the International Center Foundation for Education and Human Development - CINDE.

The content of these lines on the ethics of care as a support for the consolidation of peaceful school environments is framed in a reflexive interest that provides key ideas in this regard, so that it can give a renewed look and resize the search for peace from the possibility of daily relationship present in the reality of each human being and the surrounding contexts.

This article is based on the premises of the ethics of care as a definitive element from which human relations can be re-denominated in the school, so that the possibility of living the peace in the daily life

can be strengthened based on a permanent reflection of the place from where the other is perceived and their uniqueness is recognized, with a view from which we are responsible for each other.

It also addresses the idea of consolidating this space as a meeting place and processing of natural conflicts in the daily coexistence, which consequently becomes a giant step towards the achievement of a culture of peace. It shows how powerful the pedagogical act mediated by touch in relationships as an exercise to overcome the violent circles that permeates the school by minimizing their impact.

Key words

Ethics of care, school, peaceful environments, peace, pedagogical touch.

Introducción

Abordar académicamente el tema de la paz en un momento histórico tan crucial para el país, en el cual se firma el acuerdo que busca dar fin a un conflicto armado de más de medio siglo, además de ser una gran responsabilidad, es la oportunidad para revisar las prácticas de relacionamiento cotidiano entre sujetos que se encuentran a propósito de la educación y en consecuencia aportan a la configuración de ambientes escolares, que bien pueden potenciar su desarrollo integral y favorecer la convivencia pacífica o, por el contrario, servir de punto de enlace para la expansión de las múltiples violencias que hoy aquejan a la sociedad. Por tratarse precisamente de espacios para el encuentro educativo no deberían los ambientes escolares estar permeados por violencias o ser incluso fuentes detonantes de ellas, pero lamentablemente, es la realidad en muchos casos y para aportar a la transformación de la escuela es necesario nombrar y visibilizar aquellas situaciones originadas en la falta de cuidado de los unos hacia los otros.

En este sentido, a manera de ilustración, se puede enunciar una larga lista de situaciones que hacen visible la disonancia entre un discurso que pregona la ética como base de la convivencia y las acciones que violentan al otro atentando contra su integridad:

- ✓ La promoción de la equidad frente a prácticas discriminativas que desconocen las diferencias individuales y le apuestan a la homogenización.
- ✓ La exaltación de buenos desempeños a la vez que se estimula la competencia de los unos frente a los otros como fuente primaria del éxito escolar.
- ✓ La naturalización de expresiones verbales y físicas que ridiculizan o perpetúan estereotipos respecto a ciertos grupos sociales.
- ✓ Las exigencias que sobrepasan las condiciones, posibilidades o expectativas personales.
- ✓ La invisibilización del otro en el afán de ejercer poder como estrategia de control.
- ✓ La incapacidad individual de aceptar otras miradas como posibles aportes de contrastación de una misma realidad en la negociación de las diferencias.
- ✓ Y finalmente, todas aquellas formas de violencia sutil, disfrazada y silenciosa que nos habitan en el entre nos del compartir diario en la escuela.

Admitir que son inadecuadas estas prácticas de relacionamiento son inadecuadas y que es necesaria su revisión detallada y con sentido crítico es una de las primeras y más importantes tareas en favor del logro de ambientes escolares pacíficos, de manera que sean “nicho propicio para que el sujeto pueda erguirse como ser singular, único, desigual, distinto y hacedor de su propia historia, esa que jamás podría ser construida en la misma forma, condición e intensidad por otro ser humano así se compartan tramos, circunstancias y condiciones”. (Camargo y Roldán, 2014, p. 139).

La paz implica una apuesta por el cuidado de sí y del otro.

El reconocimiento y aceptación de esta implicancia entre paz y cuidado, de sí y del otro, requiere en primera instancia la explicitación de lo que se entiende por cada una de estas categorías, para lo cual se considera pertinente retomar los aportes de algunos estudiosos contemporáneos que les han venido abriendo camino en el mundo de la academia con miras a posicionarlas también en el mundo de la práctica cotidiana.

En este sentido, la ética del cuidado como discurso que se instala en el mundo académico actual y trasciende a diferentes esferas sociales pretende dar un giro importante en asuntos relacionales: el cuidado de sí y de los otros es prioritario siempre que imposibilita el ejercicio de la violencia en las relaciones y propende por ofrecer una mirada desde la cual todos somos responsables libremente de sí mismos de manera natural y de los otros por elección personal.

El tema del cuidado de sí se detiene en la práctica de la libertad como elemento fundante de la ética, Foucault (1994, p. 396) la plantea como práctica reflexiva de la libertad, resaltando como imperativo “cuídate de ti mismo” obligando a no ser esclavo de sí mismo, a escuchar las lecciones de un maestro y a conducirse como se debe en relación con los otros y para con los otros. Desde este punto de enunciación, se inicia un recorrido hacia una nueva manera de abordar el conocimiento de sí y el amor a sí mismo en términos de equilibrio, de tal manera que permita reconocer el lugar que se ocupa entre los otros y reporte beneficios para sí mismo y para el otro.

Por otro lado, la ética del cuidado desde los aportes realizados por Patiño (2010, p. 21) muestran su importancia en las relaciones: “la ética del cuidado privilegiará ante todo el ámbito de las relaciones que es necesario conservar, cuidar y proteger” y se enlaza con la posibilidad de pensar la paz desde la perspectiva del otro como ser diferente que requiere ser reconocido en las relaciones cotidianas y que demanda además, una forma de ser concebido en positivo, como

sujeto de sentimientos, que sueña, vibra y se emociona, configurándose a partir de su experiencia de vida.

Con seguridad el planteamiento de una ética del cuidado aporta más beneficios a quien la práctica que a quien la recibe, si lo pensamos desde el impacto particular y favorecedor dentro de la consciencia moral de un individuo, es importante resaltar que el ser humano responde al otro de manera desprevénida, espontánea y cotidiana, sin pensar mucho al primer contacto, pero su cercanía lo reconforta y provee de afirmaciones, lo que los constituye en seres sociales por naturaleza.

El establecimiento permanente de vínculos en lo cotidiano, obliga a pensar el lugar desde donde se percibe al otro con el cual se coexiste; como se dan los acercamientos y se logra hacer operativo el vínculo de cuidado tan necesario al pensarse pacífico. Tal vez el pensar que solo quien requiere cuidados es aquel que desde la fragilidad o vulnerabilidad necesita del otro, es la primera limitante para el logro de una convivencia mejor entre los seres humanos, el primer muro que es necesario derribar.

Aquí es donde entra en juego la conceptualización que de responsividad hace Noddings, citada por Patiño (2010, p. 25): “quedaría explicada como la actitud para responder ante lo que el otro necesita recibir y actuar en consecuencia”, hilando un poco con la idea de la autora al plantear cómo cuidar significa que el otro me importe, podría considerarse la ética del cuidado al margen del individualismo que prevalece en las relaciones con el otro y que se convierte en detonante de prácticas violentas en la sociedad.

Así, pensar en clave de ética del cuidado nos abre a otras posibilidades de análisis sobre lo que se requiere para el logro de la paz, es preciso ser valiente y sensible para tomar este camino, se necesita dejarse afectar por el otro y pensar la paz como una alternativa que favorece tanto lo individual como lo colectivo, algo que obliga a replantearse la noción de humanismo claramente

expresado por Levinas, citado por Patiño (2010, p. 126) como “un tipo de relación ética en la cual resulta imposible sustraerse de la responsabilidad por el otro y hacia el otro”. Su teoría humanista basada en la propuesta de ser “guardián del hermano” logra tocar importantes fibras y lejos de ser una afirmación con tinte bíblico puede convertirse en una elección de vida, en la cual está permitido dejarse tocar el alma y permear por el otro, abrirse al encuentro en clave de ser guardianes unos de otros.

Al encuentro de las paces que nos habitan.

De manera complementaria, el término paz se ha enlazado con la ausencia de guerra, de hecho, los estudios iniciales realizados sobre este tema centran su interés en la violencia como factor principal, al no haber guerra, no se hace necesario abordar el tema de la paz.

Posteriormente, surge la propuesta de una paz positiva, y desde la mirada de autores como Galtung (1985), pionero en estudios para la paz, logra ponerse de manifiesto el concepto de paz basado en la justicia social y el respeto por los derechos humanos como pilares fundamentales hacia la construcción de ambientes pacíficos.

Desde esta nueva manera de abordar el concepto, aparecen consideraciones que hacen visible el término conflicto, reconociéndolo como válido desde la diferencia humana y con múltiples formas por esta misma realidad, se naturaliza en las relaciones humanas y como consecuencia invita a ser tramitado en favor de la convivencia.

Es en este punto, aparece en escena una propuesta desde la cual se da paso a enunciar la paz considerando la naturaleza humana conflictiva e imperfecta. Muñoz (2001) invita a “hacer una ruptura con las concepciones anteriores en las que la paz aparece como algo perfecto, falible, utópico, terminado, lejano, no alcanzable en lo inmediato. Alcanzable en el otro mundo, en la

gloria, en los cielos, con la mediación de los Dioses, lejos de asuntos mundanos, fuera del alcance de los humanos por sí mismos”.

Esta paz imperfecta, pone de manifiesto la ocurrencia de experiencias pacíficas en muchos momentos de relación, en las cuales el ser humano ha desplazado sus necesidades para dar paso a las del otro y considera además la posibilidad de ser enunciadas en plural, como “paces imperfectas” ya que existen muchos espacios e interacciones humanas en los cuales los conflictos se regulan de manera pacífica.

Alternativas de relación hacia una cultura de paz en la escuela.

Abrazar la idea de una escuela desde la cual se potencien los actos pacíficos cotidianos y silenciosos como otra forma de mirar la realidad circundante, se convierte en una manera más asertiva de enfrentar el día a día y en un aporte importante para la consolidación de este espacio como un lugar de encuentro y tramitación de los conflictos naturales en la convivencia diaria, lo que como consecuencia se convierte en un paso gigante para el logro de una cultura de paz.

Aquí entra en juego la labor del maestro y su vocación como pretexto para hacer algunas consideraciones que nacen de esta experiencia y se convierten en un deber, siempre que se traducen en una invitación a redimensionar el concepto de paz desde una mirada más cercana a las necesidades propias y del otro.

Comencemos por rescatar la importancia del tacto en las relaciones como primer aporte vinculante y factor detonante de acciones de paz que logran minimizar el ruido de los actos violentos, pues en la realidad es la escuela como lugar de encuentro la que a diario se ve permeada por otros contextos externos que con frecuencia invitan a reproducir círculos violentos puestos en escena en la resolución de un conflicto cualquiera entre sus integrantes.

Una conceptualización posible a este respecto la ofrecen Bárcena y Mélich (2000, p. 180) al afirmar:

“El tacto-del latín, *tactus* y *tangere*, que significa “tocar” y “realizar”- es un término relacionado con aquello que esta “intacto” es decir “no dañado”, así como “contacto” -de *contigere*- que significa “tocar estrechamente” “estar conectados”. El tacto pues significa tocar, pero en un sentido sensible y estético... El tacto implica un trato de moderación, no invasivo”.

Considerado de este modo, el tacto como apuesta en la escuela implica diferentes tópicos como son la sensibilidad, el respeto por el otro y su subjetividad, la posibilidad de tocar al otro y su vida, la acción solícita sincera y la pedagogía como momento de encuentro y, en este sentido, se requiere ser enfáticos en este tipo de prácticas al pensar la consolidación de ambientes escolares pacíficos.

Cambiar la mirada y apostarle a redimensionar la concepción que se tiene de las relaciones, el conflicto y la paz, permitirá reconocer en el otro su benevolencia y capacidad sincera de actuar, en palabras de Van Manen (1998. P. 146): “El tacto que no está originado por una desinteresada y auténtica orientación hacia la bondad y hacia los demás, no puede ser tacto de verdad”, las posibilidades de lograr una inclinación amorosa con el otro desde lo cotidiano se hacen posibles sólo cuando cada momento de convivencia y encuentro es la posibilidad de reconocer al otro como ser único, imperfecto y valioso con el cual se pueden negociar los desencuentros de manera amorosa y respetuosa.

Cabe, entonces, retomar uno de los aspectos que marcan la diferencia al hablar del tacto y es la necesidad de abrirse al otro olvidándose un poco de mí mismo, en palabras del autor:

No experimento la subjetividad del otro hasta que no logro superar la centralidad de mi self en el mundo. El hecho fascinante es que la posibilidad que tengo de experimentar la alteridad del otro reside en mi experiencia de su vulnerabilidad. Es justo cuando yo veo que el otro es una persona que puede ser herida, dañada, que

puede sufrir, angustiarse, ser débil, lamentarse o desesperarse, cuando puedo abrirme al ser esencial del otro (Van Manen, 1998, p. 151).

Así, reconocer esa vulnerabilidad en el otro es una manera de entenderlo y sentirlo cerca, de manera que pueda ser reconocida la necesidad común de convivir en paz por el bien de ambos. Puede inferirse de estas palabras que el tacto es un aliado a la hora de actuar en favor de la consolidación de ambientes pacíficos, ya que la acción realizada con tacto por parte del ser humano, se convierte en una alternativa, que si bien considera la diferencia, no riñe con ella, y por el contrario potencia el buen vivir en cualquier contexto de interacción.

La escuela se convierte en ese escenario propicio para la paz desde esta perspectiva ya que como lugar de confluencia de seres únicos que se confunden entre la pluralidad de lo cotidiano ofrece la posibilidad de reconocerse, tomar un lugar y desde ahí actuar en consecuencia. Aquí es donde aparece el maestro como gestor de múltiples procesos, el protagonista sobre el cual recaen responsabilidades de tipo profesional y moral. Un maestro que desde su humanidad y singularidad puede hacer potentes las vivencias cotidianas de paz y contagiar al otro de sus prácticas, hacer posible el reconocimiento por medio del tacto en sus relaciones, concebidas estas en palabras Van Manen (1998, p. 196) como relaciones en las que se puede afectar al otro con un simple roce, con una palabra, con un gesto, con la mirada, con una acción, con el silencio, porque “la pedagogía siempre concierne al individuo”.

Lo que se enseña en la escuela no deben ser sólo conocimientos específicos de las diferentes áreas, ni transmisión de un saber o logro de una competencia, pues visto de este modo se propagaría la funcionalidad de control tan discutida de la escuela y se daría continuidad a los modelos de disciplinamiento imperantes por siglos. Estamos a las puertas de una educación más humanizante, de un vínculo más cercano a consideraciones éticas que dan un lugar preponderante

a las relaciones como posibilidad de reconocer al otro en su emocionalidad y darle sentido a las voces de quienes hacen parte de esta experiencia.

Ahondando un poco en lo que representa el impacto de la ética en las relaciones que se dan a propósito del proceso enseñar-aprender establecido en la escuela, se puede traer la propuesta de Bárcena y Mélich (2000, p. 193) en la cual se da una revisión cercana a la educación en clave de acontecimiento ético, resaltando la aparición del otro como una “radical novedad” y su relación considerada como “un acto de hospitalidad, de acogida y de recibimiento”.

Para decirlo en términos más cercanos a la realidad de la escuela podríamos reflexionar sobre cada uno de los estudiantes y maestros que hacen parte de un grupo cualquiera en una aula de clases, cada uno con una manera individual de transitar y sentir la vida, con un mundo interior marcado por las experiencias personales de formación e influenciadas por personas y contextos que lo hacen ser único, pero a la vez, con la necesidad de ser reconocido y de hacer potente su voz.

Una clase cualquiera, en una escuela cualquiera es el pretexto perfecto para el descubrimiento mutuo, siempre que esté mediada por la “razón sensible” aludida en palabras de Bárcena y Mélich (2000, p. 193) como requisito del educador: “La educación como acontecimiento ético culmina en una ética sensible al sufrimiento. Si el que educa no es capaz de sufrir con el sufrimiento del otro, si el sufrimiento del otro o es más importante que el propio sufrimiento, si no hay compasión, no hay educación como acontecimiento ético”.

Abogo aquí por consideraciones que den lugar al maestro como ser humano sensible al otro, capaz de encarar las situaciones, con criterios humanos firmes y empoderado del conocimiento como motor de progreso, pero que también requiere ser tomado en cuenta desde su particularidad y experiencia de vida. La responsabilidad de hacer de la escuela un espacio donde se consolide la paz es para el maestro de este momento histórico social una prioridad.

En otras palabras, el acto pedagógico es pues una relación estudiante-maestro en la que ambas partes requieren del reconocimiento como actores y protagonistas de un proceso, que de consolidarse, abrirá una nueva página para escribir la historia de la paz. Reconocimiento entendido como una forma de atención y apreciación que favorezca el actuar en la sociedad, Honneth (2010, p. 16) lo expresa así: “la categoría de reconocimiento es utilizada hoy para caracterizar algunas formas de apreciación de estilos de vida diferentes al propio, como las que se dan en el contexto de la solidaridad social” haciéndolo visible como elemento fundante en las relaciones humanas mediadas por sentimientos altruistas en las cuales se puede dar un sentido especial a la bondad.

Estamos a las puertas de un cambio importante en las dinámicas de relacionamiento, a la espera de que el reto de la paz sea una realidad desde la negociación del conflicto y en la tarea de ajustar cada uno de los contextos de convivencia donde se gestan acciones pacíficas. La escuela es el espacio propicio desde el cual catapultar los sueños de paz y hacerlos una realidad visible desde la convivencia cotidiana entre sus actores.

Conclusión

Las relaciones humanas basadas en el cuidado son un elemento fundante para garantizar ambientes escolares pacíficos; lo cual puede argumentarse si consideramos que cuidar es reconocer y el reconocimiento, entendido como una forma de atención y apreciación de sí mismo y del otro, es uno de los soportes de la paz; cuidar es respetar y el respeto es básico en las relaciones; cuidar es compadecerse del que sufre y la compasión es fuente de paz; cuidar es amar y quien ama le apuesta al entendimiento; el cuidado se cimienta en la libertad y hay paz cuando se permite el despliegue de las libertades. Una ética del cuidado en la escuela potencia valores y reafirma el compromiso de hacerse garante de paz en las actuaciones cotidianas.

Las reflexiones anteriores suponen el papel relevante de la escuela como espacio de promoción de la paz y resalta, además, el rol del maestro como acompañante y gestor de procesos en las aulas de clase y espacios de vida. Retomando a Noddings (2002) quien hace hincapié en la disposición para estar ahí y escuchar al otro: “Los niños no aprenden a valorar al otro mediante discursos, sino con la vivencia de cierto tipo de relación, así como la observación de la forma en que sus mayores se relacionan con terceros”, así, se confirma en otras voces la gran responsabilidad social de la escuela y cada uno de sus actores, y el valor de asumirse como guardianes desde la convivencia diaria y en impulsores permanentes de una idea de paz que ronda en cada espacio de interacción humana.

La invitación a consolidar la escuela como ambiente pacífico queda abierta, dando paso a la posibilidad de concebirla como un espacio en el cual se logre resignificar el conflicto como elemento natural en las relaciones y se ofrezcan alternativas para tramitarlo sin violencia y en clave de una ética del cuidado.

Referencias Bibliográficas

Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La Educación como Acontecimiento Ético*. Barcelona: Paidós.

Camargo y Roldán, (2014). *Tras las Huellas del Sujeto Contemporáneo*. En: Emergencias educativas, ciudadanas y democráticas en Chile y en Colombia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso; Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, El Colef; Manizales: Universidad de Manizales; Sabaneta: Cinde.

Foucault, M. (1994). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós.

Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.

- Galtung, J. (1998). *Construyendo la Paz*. Reconciliación sostenible en sociedades divididas. Bilbao, Bakeaz: Gernica Gogoratuz.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y Menosprecio*. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Madrid: Katz editores.
- Manen, M. Van. (1998). *El Tacto en la Enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz, F. (2001). *La Paz Imperfecta*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California press.

Experiencias de cuidado en la primera infancia: potenciadoras de una cultura de paz

Claudia Janneth Jaramillo Posada⁶

“cuando amamos cuidamos y cuando cuidamos amamos”

Leonardo Boff

Resumen

Este artículo hace parte de la investigación NARRATIVAS DE PAZ EN LA ESCUELA, realizada en el contexto de la Línea AMBIENTES EDUCATIVOS, perteneciente al Grupo de Investigación Pedagogía y Educación: Saberes, Imaginarios y Subjetividades, avalado por la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- CINDE. El texto desarrollará de manera inicial el concepto de experiencia como elemento clave en la crianza, de la mano de la concepción que ofrece la ética del cuidado aplicada en la primera infancia; el objetivo es destacar la importancia **de las prácticas de crianza fundamentadas en los vínculos afectivos saludables y las prácticas educativas en torno al cuidado**; con una tendencia reflexiva que permita visualizar como ambas contribuyen a la configuración de seres humanos comprometidos con la construcción de cultura de paz, desde la óptica de la paz imperfecta.

Palabras clave

Ética del cuidado, experiencia, vínculo, prácticas de crianza, cultura de paz.

⁶ Licenciada en educación Preescolar de la Universidad de Antioquia. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano, convenio Universidad de Manizales-CINDE

Abstract

This article is part of the NARRATIVES OF PEACE IN SCHOOL research, carried out in the context of the EDUCATIONAL ENVIRONMENTS Line, belonging to the Pedagogy and Education Research Group: Knowledge, Imaginaries and Subjectivities, endorsed by the University of Manizales and the International Center Foundation of Education and Human Development - CINDE.

The text will initially develop the concept of experience as a key element in parenting, along with the conception offered by the ethics of care applied in early childhood; The objective is to highlight the importance of parenting practices based on healthy affective bonds and educational practices around care; With a reflective tendency to see how both contribute to the configuration of human beings committed to building a culture of peace from the perspective of imperfect peace.

Key words

Ethics of care, experience, link, parenting practices, culture of peace.

Introducción

La violencia en sus múltiples manifestaciones, ha acompañado a la humanidad a lo largo de su historia, siendo muchas las razones que la han detonado y también multidiversas las consecuencias que de ella se han generado, las cuales se observan duramente en los diferentes ambientes: familiar, escolar, comunitario y social en los que interactúan niños, niñas, jóvenes y adultos. Concretamente en el caso colombiano son muchos los fenómenos matizados por la violencia, entre ellos la desvinculación afectiva y/o maltrato físico, verbal y psicológico, la exclusión y la falta de oportunidades, que generan actualmente crisis del orden estructural, dentro de la cual se ha ido complejizando cada vez más la formación y el ejercicio de ciudadanos ética y políticamente comprometidos con el bien común y la búsqueda de una vida digna para todos.

Se hace necesario considerar también, que históricamente los estudios que se han dado alrededor de la paz han tenido énfasis violentológicos, es decir, que se han centrado en el análisis del conflicto armado, las guerras y sus causas; lo que llama Galtung (2003) una “paz negativa”, porque se interpreta únicamente como la ausencia de guerra. A partir de la década de los 90, se ha dado un giro a esta perspectiva, para interpretar la paz con una mirada más amplia.

De estas circunstancias nace el hecho de que cada vez se torne más difícil la labor de educar la infancia en una convivencia pacífica, pues los niños, como sector más vulnerable de la sociedad, se ven mayormente afectados y están creciendo bajo estas condiciones que obstaculizan un adecuado desarrollo ético, afectivo y social, es decir, que se han ido configurado formas de relacionamiento que no contemplan el buen trato, el respeto la tolerancia, la justicia y la solidaridad para con otros.

Dentro de este contexto, es vital entonces, mantener el discurso sobre la afectividad y el vínculo social, desde el planteamiento que lo asocia con la construcción de lazos con el otro y que permitirá lograr una sana convivencia; una interacción social más humana, justa y empática que permita generar cambios sociales significativos. Con esto en mente, el presente artículo tiene interés en exponer como las experiencias de cuidado en la primera infancia, potencian la formación de sujetos comprometidos con una cultura de paz. Por consiguiente, se hace necesario incorporar las teorías acerca de la ética del cuidado como experiencia en edades tempranas.

La experiencia de cuidado ético.

El concepto de experiencia ha sido abordado por distintas ramas del conocimiento humano a través de la historia, desde la filosofía contemporánea Kant expone que “la experiencia aparece fundamentalmente como el resultado, como el producto de la actividad cognoscitiva, en la que

necesariamente interviene como soporte todo el conjunto de condiciones interpuestas por la subjetividad humana”. Amengual (2007, P. 7). En este sentido empirista, la experiencia se adquiere por medio de los sentidos y se elabora en su significado más amplio con el entendimiento; lo cual se traduce en conocimiento.

En la actualidad se sigue dando un lugar importante a la experiencia, reflexionando al respecto, Larrosa (2006, p. 44) plantea que la experiencia es “eso que me pasa” un acontecimiento o hecho que pasa en mí; en otras palabras, un suceso que imprime en el ser una huella de un modo singular y característico el cual está dado desde la subjetividad; es decir desde la construcción del sujeto y sus vivencias, en la interacción con la cultura, en el contexto donde aparecen los escenarios existenciales como la familia, la escuela, la sociedad. Por ello la experiencia ocurre siempre en un tiempo y un espacio concreto, realidades que hacen cada entorno particular y diferente. Esto lo afirma Larrosa (2006, p. 46) cuando dice que “...la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio”.

El aspecto más importante que plantea la experiencia, es que nos permite tener un conocimiento, lograr un aprendizaje; diciendo con esto que hay un antes y un después de la experiencia y que por lo tanto genera un cambio en el sujeto, le permite transformarse debido a ella. En consecuencia, todo ser humano consigue establecerse desde un lugar diferente en el mundo, con otra perspectiva, gracias a que la experiencia cambia en el sujeto sus ideas, pensamientos, sentimientos y le permite un modo de actuar distinto. En este sentido, lo destaca en sus palabras Mélich (2002, p. 75): “La experiencia es una verdadera fuente de aprendizaje de la vida humana, una fuente de aprendizaje que no nos permite en lo absoluto solucionar problemas sino encararlos...”. El sujeto experimentado, no se convierte por lo tanto, en alguien que todo lo sabe por la cantidad de experiencias que acumule, sino que precisamente, esto le permite

recordarlas y de este modo dar paso a nuevas experiencias, es por ello, tal y como lo plantea Mélich (2009, p. 76), que en toda nueva experiencia “...Hay también futuro, posibilidad de ser de otro modo, cambio e innovación”. Es aquí donde toma fuerza la tesis expuesta en este artículo, pues en este contexto, experimentar la ética del cuidado en edades tempranas, posibilitara la construcción de hombres y mujeres comprometidos con una cultura de paz.

Ahora bien, al hablar del cuidado a modo general, se interpreta como la acción de ayudarse a sí mismo o a otro ser vivo, incrementando el bienestar y evitando algún perjuicio.

Actualmente la concepción de cuidado ha sufrido un giro importante y se ha extendido a diversos entornos; en el ámbito social y de las relaciones, referido al trato con los animales y el ambiente, se entiende como responsabilidad por su bienestar con una mirada justa y amorosa que implica cierta capacidad de desarrollo moral del ser humano, en la que se es capaz de equilibrar las necesidades propias y las del otro. Noddings cuando es citada por Patiño (2010, p. 27) expone: “cuidar significa que el otro me importe. La clave del cuidado, por tanto se encuentra en la importancia que se le asigne a la persona del otro”. De esta manera, entender el cuidado hacia el otro, significa estar atento a sus necesidades, reconocerlo en su subjetividad, darle un lugar como ser humano que piensa, siente y actúa diferente y en esa medida merece respeto y atención.

En términos de la ética del cuidado como lo sostiene Patiño, (2010. P21) “procurar y mantener el ámbito de relaciones como prioridad implica, sobre todo la imposibilidad de ejercer ningún tipo de violencia contra el otro”. En estas líneas, es posible develar el imperativo moral que demanda la ética del cuidado, pues la no violencia y el cuidado en las relaciones con los otros, dan prioridad al vínculo, los lazos de cercanía y apela a la bondad y a la fe. El hecho de experimentar el cuidado y la posibilidad de ver cuidar a otros permite el reconocimiento simultáneo del otro y de sí mismo, que se convierte en la base de la confianza.

Prácticas de crianza: tejiendo vínculos afectivos.

Cuando hablamos de crianza, se piensa de forma inmediata, en el marco primordial en el cual sucede tal hecho: la familia, dado que conforma el primer entorno de socialización del niño en el que establece sus vínculos iniciales; los cuales son determinantes en el transcurso de la vida. Las prácticas de crianza, abarcan de este modo dos dimensiones importantes del papel de los padres o del adulto significativo en la vida del niño como son: la respuesta afectiva y las prácticas para acompañar el desarrollo de la personalidad del niño y el comportamiento social.

Desde la concepción de Aguirre y Duran (2000. p. 27), las prácticas de crianza son acciones de los adultos, en especial de los padres de familia, encaminadas a orientar el desarrollo de los niños; las cuales varían en forma y contenido, manteniendo una misma finalidad para todos los grupos humanos: asegurar la supervivencia y la integración social. Las transformaciones en dichas prácticas, están determinadas por las características de cada familia, las cuales responden a expresiones culturales y también a los vínculos que en ellas se establecen; en consecuencia la estimulación e interacción que provee el adulto, permite al niño interiorizar una imagen de sí mismo; toda vez que los lazos afectivos sean estables y auténticos, potenciarán los sentimientos positivos en el niño identificando que es querido, lo que refuerza su confianza, autoestima y capacidades relacionales. Así lo afirman Barudy y Dangtan:

“Uno de los componentes más importantes de las relaciones afectivas que forjan a una persona sana es el hecho de haber sido atendido, cuidado, protegido y educado en periodos tan cruciales de la vida como la infancia y la adolescencia, lo cual determina la capacidad de cuidarse a sí mismo y participar en dinámicas sociales para atender las necesidades de los demás”. (2006, p. 24).

De acuerdo a lo anterior, un vínculo afectivo sano y seguro se presenta como un componente vital en el desarrollo del niño a nivel emocional, físico y biológico, pues se ha demostrado que

tiene un impacto directo en la estructuración y el funcionamiento cerebral: “Los estudios más recientes en este tópico señalan que los cuidados, la estimulación y los buenos tratos parentales desempeñan un papel esencial en la organización, el desarrollo y el funcionamiento cerebral temprano”, como se cita en: Vargas-Rubilar, J. & Arán-Filippetti, V. (2014. P. 173). A esto se añade que a través del tiempo, la historia de la vida del hombre, ha estado acompañada por el cuidado como una característica asociada a la condición humana, indispensable para proteger y conservar la vida y la especie.

Esto conduce a considerar, que las prácticas de crianza atravesadas por el cuidado, poseen un significado trascendente, puesto que ofrecen un ambiente de afectividad y buen desarrollo, un contexto de seguridad para el niño que le posibilita reconocerse y reconocer a otros como seres diversos, aportantes, con la capacidad de instaurar vínculos fundamentados en el respeto, la solidaridad, la acogida y el buen trato. En ese sentido Van Manen expone:

Los padres que proporcionan al niño la relación de cercanía en la que la presencia se siente de forma protectora, dejan que exista el espacio y el terreno necesario disponible para llegar a ser.

Enseñan a sus hijos que el mundo se puede sentir como un hogar, un lugar para vivir seguros, un hábitat en que los seres humanos pueden estar... (1998, p. 71)

En esta perspectiva, se hace visible como las experiencias de cuidado en la primera infancia, se traducen en la construcción de seres humanos que validan dicha experiencia como huella positiva, y como resultado, respaldan y promueven la cultura de paz; pues se han configurado bajo el principio de la no violencia y esto obliga a la búsqueda de soluciones y tramitación de conflictos de manera pacífica; lo que evidentemente posibilita sentir el mundo como un lugar seguro para estar. De acuerdo con lo anterior, puede concluirse que el cuidado y la justicia son dos elementos que se entretajan y, por tanto, aquellas personas que están al cuidado de los niños deben desarrollar valores como la equidad, la justicia, la honestidad, el respeto y la valoración de

la pluralidad y las diferencias; todas estas características resultan indispensables a la hora de construir los cimientos de una convivencia pacífica.

Prácticas educativas entorno al cuidado.

Como se ha expuesto lo largo del presente artículo, la crianza orientada bajo el cuidado, proporciona al niño las posibilidades óptimas para su desarrollo emocional y cognitivo, entendidas como capacidades relacionales, y comunicativas; competencias que hacen viable la construcción de convivencia pacífica y democrática. En este contexto, es imprescindible la escuela, como institución encargada de reforzar estas capacidades y continuar desarrollándolas, pues se descubre como espacio privilegiado para establecer vínculos, por lo tanto se convierte en lugar ideal para constituir relaciones de cuidado.

La escuela se configura como entorno valioso para la experiencia, siempre que ofrece al niño oportunidades de aprendizaje; de acuerdo con Brinnitzer (2002: 1) “...la experiencia requiere detenerse, hacer una pausa en nuestra actividad y así posibilitar que algo nos pase, requiere sentir, pensar, escuchar y escucharse, suspender la opinión y el prejuicio, para cultivar la mirada atenta, el encuentro con los otros, darse un tiempo y un espacio que haga de la experiencia un aprendizaje, que posibilite enfrentar las situaciones que se presentan en la vida”. Esto conduce a pensar la escuela como un lugar que favorece las relaciones de cuidado, y organiza espacios estimulantes, abiertos a la experiencia, la participación, la crítica y la reflexión.

Un entorno educativo que promueve el cuidado, conlleva a considerar la figura del maestro de un modo diferente; respetuoso de la diferencia, creador de nuevas formas de enseñanza, movilizador del deseo de aprendizaje, y constructor de vínculos positivos en su relación pedagógica. Van Manen expone en este sentido, que: “la relación pedagógica es una

parte de la vida misma, (...).Dicho de otra forma, el respeto, el amor y el afecto entre el adulto y el niño encuentran su significado en el propio disfrute y satisfacción compartida en el presente, y no en beneficios futuros”. (1998. p. 87). Esto indica que la intención pedagógica del maestro esta permeada de emociones y sentimientos, que contribuyen al establecimiento de relaciones de cuidado en el aula, lo que fomenta un ambiente cálido y humano en la esfera escolar.

Las prácticas educativas en torno al cuidado, establecen relación directa con la formación ciudadana, por lo tanto, deben potenciar en el niño la participación en espacios de diálogo, concertación y solución de asuntos cotidianos. Es decir, una concepción amplia de lo que significa participación; vista como posibilidad de incidir en las decisiones que los afectan, como oportunidad para conocer sus derechos y deberes, como experiencia respetuosa de escucha de sus propias opiniones y de las opiniones de los demás.

Como se cita en el texto ¿Me haces caso?, cuadernos sobre el desarrollo infantil temprano, que aborda el tema sobre el derecho de los niños a participar de las decisiones que los afectan, “El respeto del derecho de los niños a participar, requiere de un enfoque diferente. Facilitar y apoyar la expresión de los mensajes que los niños buscan transmitir, invitarlos a formular preguntas, brindarles una atención total y valorar sus opiniones, son comportamientos que ayudan a los niños a dar sentido a sus propias experiencias, y al mismo tiempo permiten a quien los está escuchando, comprender mejor sus puntos de vista”. (2005. p. 24)

La construcción de relaciones de cuidado en la escuela por lo tanto, requiere de múltiples elementos que confluyen en ella, para que así se conviertan en favorecedoras de una cultura de paz. Los espacios, los métodos y contenidos; los discursos y las prácticas que circulan allí, advierten la necesidad de ser plurales, diversas, empáticas y colaborativas; asumiendo también que la paz es una construcción social que se entreteje. De manera particular, la escuela se ofrece

como marco especial para gestionar el conflicto y resignificarlo, elemento primordial en la creación de cultura de paz.

Conclusiones

Establecer prácticas de crianza entorno al cuidado, es humanizarlas; es reconocer al niño como ser especial, que desde el comienzo de su vida es participe de su propia formación a través de las relaciones que establece con los otros y que experimenta el mundo desde los vínculos afectivos y los estímulos positivos que se le brindan; es darle un lugar como sujeto de conocimiento, es hacerlo competente y empoderarlo en todas las dimensiones de su vida: social, afectiva, comunicativa y cognitiva. De este modo será posible brindarle un alto grado de seguridad y pertenencia que le indique que el mundo es un lugar amable en el que se puede estar y en consecuencia su contribución sea una respuesta pacífica, de amor y cuidado por los otros y el entorno.

La escuela desde la perspectiva del cuidado, se esboza como agradable, activa, participativa. Un lugar no solo de conocimiento; sino también de reflexión, diálogo y concertación; una escuela que valida los sentimientos y el rol de la afectividad; en la que se escucha, el reconocimiento de la subjetividad y la importancia de las relaciones humanas y la cooperación es lo fundamental. Pensada en clave de ciudadanía, desde una perspectiva en cultura de paz, donde se da espacio a la experiencia, a la resignificación y tramitación del conflicto.

Plantear la ética del cuidado como base de una cultura de paz, es crear en el niño un sentido de responsabilidad por el mundo y aquello que le rodea, procurando lograr una consciencia que a futuro permita que el sujeto se comprometa por hacer del mundo en el que vive, un lugar mejor; cuya contribución fundamental sean practicas nuevas de ciudadanía cuidadora y responsable que articulan el cuidado como eje democrático, político y participativo.

Referencias Bibliográficas

- Amengual, G. (2007). El Concepto de Experiencia: de Kant a Hegel. *Tópicos*, núm. 15. Santa Fé, Argentina: Universidad Católica de Santa Fé.
- Barudy J., Dantagnan M., (2006). *Los Buenos Tratos a la Infancia: Parentalidad, Apego y Resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Brinnitzer, E. (2002). El aburrimiento y la experiencia de sí. *Revista Digital - Buenos Aires*. Año 8 - N° 52. Recuperado de www.efdeportes.com/efd52/aburro.htm<http://www.efdeportes.com>
- Eraso, J., Bravo, Y. y Delgado, M. (2006). Creencias, Actitudes y Prácticas sobre Crianza en Madres Cabeza de Familia en Popayán: Un Estudio Cualitativo. *Revista de Pediatría*.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Lansdown, G. (2005). ¿Me Haces caso? *El Derecho de los Niños a Participar en las Decisiones que los Afectan*. Cuadernos sobre el desarrollo infantil temprano.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia. *Aloma: Revista de Psicología*.
- Manen, M. Van. (1998). *El Tacto en la Enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Melich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Empresa editorial Herder S.A.
- Patiño González, S. M. (2010). *La Responsividad Ética*. Madrid, España: Plaza y Valdés editores.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*, Ed. Crítica. Barcelona.
- Posada Díaz, A., Gómez Ramírez, J. F. y Ramírez Gómez, H. (2008). *Crianza Humanizada: una Estrategia para Prevenir el Maltrato Infantil*. Mexico: Acta Pediatr.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y Acción*. Buenos Aires. Ed. Prometeo.
- Rodríguez Jares, X. (2006). *Pedagogía de la Convivencia*. (E. GRAO, Ed.). Barcelona.
- Sanchez Fernandez, S. *Implicaciones Educativas de la Paz Imperfecta*.

Schutz, A. (1989). *La Construcción Significativa del Mundo Social*. Barcelona: Paidós.

Tirado Gallego, Marta Inés. (2005). *El Juego y la Lúdica: Alternativas de Desarrollo Social para el Siglo XXI*. Cuadernos Pedagógicos No 26. Pág. 43. Medellín: Universidad de Antioquia.

Vargas Rubilar, J. y Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: Una Revisión Teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12.

Escuelas Bien Tratantes: Una Propuesta en la Consolidación de una Cultura de Paz

Adriana María Correa Agudelo⁷

*“Nacemos débiles y necesitamos fuerzas;
Nacemos desprovistos de todo y necesitamos asistencia;
Nacemos sin luces y necesitamos inteligencia.
Todo cuanto nos falta al nacer y cuanto necesitamos siendo adultos,
se nos da por la educación” (El Emilio, J.J. Rousseau).*

Resumen

Este artículo hace parte de la investigación Narrativas de paz en la escuela, realizada en el contexto de la Línea Ambientes Educativos perteneciente al Grupo de Investigación Pedagogía y Educación: Saberes, Imaginarios y Subjetividades, avalado por la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- CINDE. En él se plasman las reflexiones sobre el papel de la escuela en la construcción de una cultura de paz; en el que la responsabilidad ética desde la perspectiva levinasiana, la visibilización de las prácticas no violentas, el desaprendizaje de prácticas educativas y la traducción de las potencialidades en capacidades, se convierten en ejes fundamentales.

Palabras clave:

Escuela, Bien tratante, responsabilidad, cultura, paz.

⁷ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana y estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, convenio Universidad de Manizales y CINDE.

Abstract

This article is part of the research Narratives of peace in the school, carried out in the context of the Educational Environments Line belonging to the Group of Research Pedagogy and Education: Knowledge, Imaginaries and Subjectivities, endorsed by the University of Manizales and the International Center Foundation for Education and Human Development - CINDE.

In this article, the reflections on the role of the school in the construction of a culture of peace are shown; in which ethical responsiveness from a levinasian perspective, the visualization of non-violent practices, the unlearning of educational practices and the translation of potentialities into capacities become fundamental axes.

Key words

School, person who treats others well, responsiveness, culture, peace.

Introducción

Asistimos a un momento histórico en el que la paz se ha convertido no solo en un deseo sino en una necesidad imperativa de los individuos y las naciones; pero no aquella paz enseñada, vista como la ausencia de conflictos, de guerra, sino la paz abordada como la capacidad de resolverlos desde nuestras diferencias. Una paz encubada necesariamente en una sociedad más justa, equitativa y democrática donde impere el respeto por los derechos de los pueblos, la valoración de la multiplicidad cultural y la construcción de espacios en los que la no violencia recobre su protagonismo.

En este sentido es conveniente retomar el concepto de paces acuñado por Muñoz (2001), quien expone la idea de paz como un proceso inacabado e invitando a comprender que no existe una sola forma de vivenciar la paz, sino multiplicidad de espacios, momentos y seres que posibilitan ese encuentro armonioso consigo mismo y con el otro. Y es allí en ese encuentro con

la otredad en donde tiene lugar el develamiento de lo humano, el ser capaces de ponerse en el lugar del semejante propiciando la satisfacción de sus necesidades que pueden traducirse en una simple demostración de afecto y aceptación como también en la defensa de sus derechos.

Ahora bien, el hablar de paz remite necesariamente a pensar en el cómo, el con quién y en el dónde tienen lugar estas manifestaciones surgiendo la idea de que un ambiente educativo en el que el otro y el nosotros sean categorías fundamentales de las relaciones interpersonales, es un ambiente favorable a la construcción de una cultura de paz; un ambiente en el que sea posible descubrir al otro mediante el develamiento de nuestro propio rostro, siendo capaces de reconocer nuestro verdadero ser para ponerlo al servicio de ese otro, que de la misma manera busca develarse, encontrarse y aportar lo mejor de sí en la consolidación de un nosotros en el que se pueda habitar en y desde la diferencia.

Construir la paz, es desde la perspectiva de la diversidad planteada por Mélich (2002), la necesidad del reconocimiento del otro cuando afirma que:

No existe posibilidad alguna de relacionarse con la diversidad si no hay capacidad, en primer lugar, de reconocer al Ser del Otro como un legítimo Otro, y en segundo término si no hay responsabilidad, asunción, aprehensión del Otro como Rostro. En la invisibilidad, en el ocultamiento, en el silenciamiento del Otro, es impracticable la relación de diversidad.

La escuela como ambiente responsivo habitado por un nosotros.

La escuela desde sus albores ha desarrollado una doble función en todas las sociedades, la primera concerniente a la transmisión de saberes y otra en el proceso de formación de los seres humanos que la conforman. Podría decirse que, en sus inicios la escuela fue más transmisionista, encargándose de adoctrinar a los sujetos con el propósito de facilitar la adquisición de los conocimientos que en su época eran considerados importantes y suficientes; sin embargo y

gracias a acontecimientos como la ilustración y el humanismo nace la necesidad de dar mayor relevancia al ser en su esencia, a la relación consigo mismo y con el otro.

Surge, entonces, el interés por humanizar la escuela de la mano de pensadores como Carl Rogers, quien plantea una relación horizontal entre los que la conforman y la propuesta de respetar la individualidad de los sujetos, no solo entendida desde las particularidades cognitivas, físicas, emocionales y psicológicas, sino también de aquellas referidas a la orientación religiosa y preferencia política, entre otras. Bajo esta premisa los ambientes educativos se tornarán en espacios en donde debe primar el respeto, la comprensión y el apoyo entre pares.

Por varias décadas, esta propuesta se convirtió en la razón de ser de la escuela y años más tarde es complementada con planteamientos de acogida y responsividad con los que se espera llegar a la disposición de ambientes educativos en los que se permita la construcción de la subjetividad y por qué no, se alcance la subjetivación de tal manera que el ser humano pueda desarrollarse en todo su potencial; lo que se logra gracias a la conjugación de la mismidad con el otro, con su otredad.

Como se mencionó antes y parafraseando a Buber(2005), quien postula que es necesaria la acogida de ese otro desde una postura de diálogo, relación y apertura, en donde mi Yo entre en adecuada relación dialógica con el Tú; en donde la correspondencia sea una condición necesaria para que este encuentro desde el espíritu sea posible y converja en el logro de un ideal ético en pro de un bienestar recíproco; en donde la receptividad sea la constante y tanto el uno como el otro vivan desde la posibilidad de contribuir significativamente a la consecución del proyecto de vida personal; una relación en la que sea transformado totalmente el rol del maestro de simple transmisor- orientador y sea más partícipe del proceso. Resulta imposible hablar de paz, de ambientes y escuelas bien tratantes si continuamos desconociendo ese otro que llega bajo la cara de estudiante y que en aras de la inmediatez y mercantilismo se nos dificulta de manera tajante la posibilidad de reconocerlo, de descubrir su rostro, su humanidad y desde allí brindarnos la posibilidad como docentes y escuela de

deconstruir y construir en esa relación biunívoca espacios donde el ser pueda ser, donde lo humano sea la única posibilidad de expresión y donde ese otro se convierta en un nosotros.

En esta misma perspectiva, Levinas propone una nueva forma de humanismo y una valoración concreta del otro. Un humanismo que se funda en un tipo de relación ética en la cual resulta imposible sustraerse de la responsabilidad por el otro y hacia el otro; entendido como la capacidad de dar desde el ser interior, dejando a un lado los argumentos o razones y la posibilidad de la universalización de las conductas. Cuando la situación que estamos viviendo nos deja ver a un otro en necesidad, que requiere ser acogido, protegido, cuidado, la respuesta apropiada, que emana del corazón, la respuesta responsiva, no puede ser diferente a cuidar de él o de ella.

La capacidad para dejarse afectar por el otro y abrirse a su interpelación nos lleva a pensar en la importancia de construir espacios escolares pensados más desde la socialización, donde se privilegie el ser sobre el saber; espacios en los que queden por fin instaurados el abrazo, el compartir con el otro, el interesarse por sus emociones y las razones que las motivan, en donde sea más importante el conocerte y aceptarte que el comprender la leyes que sustentan cada ciencia; una escuela en donde pueda llegarse a una relación dialógica entre los seres humanos que la habitan y la hacen posible.

Visibilizar las prácticas conducentes a la no violencia y desaprendizaje de prácticas no propias.

En esta búsqueda de ambientes educativos conducentes al rescate del ser humano en su esencia y totalidad en donde la responsividad ética desde la perspectiva levinaciana es indispensable, aparece otra apuesta que propongo articular desde dos ejes centrales; el primero concerniente a la necesidad imperativa de dar mayor relevancia en nuestros ambientes escolares a las prácticas y manifestaciones no violentas y la segunda al desaprendizaje de las prácticas instauradas desde la mirada eurocentrista y capitalista que atraviesa las políticas educativas en nuestro país.

En lo concerniente a la visibilización de las manifestaciones de paz propias de nuestros entornos escolares, es importante reconocer que no solo en Colombia sino en Latinoamérica se ha dado mayor importancia y despliegue a la violencia por varias razones; una de ellas tiene que ver con el hecho de que nuestro país ha vivido bajo esta condición desde antes de su nacimiento como patria y la ha perpetuado a través de los años. Las generaciones actuales hemos sido testigos de una u otra forma de esta realidad; no obstante ésta condición ha producido un deseo y una necesidad imperativa de volcar todos nuestros esfuerzos hacia la consecución de ambientes pacíficos, lo que no ha sido en vano puesto que como lo afirma Muñoz (2001, p. 4), “existe una pluralidad de espacios donde se generan regulaciones pacíficas de los conflictos, y por ende, infinidad de individuos y de grupos sociales que cotidianamente hacen su aporte a la construcción de una cultura de paz”. La escuela como lugar donde confluyen seres humanos diversos no es ajena a ninguna de estas dos realidades; por un lado, ha asistido a los episodios más violentos y duros de nuestra Colombia, pero también es testigo de las múltiples manifestaciones de paz por parte de cada uno de los actores sociales que la conforman y que acontecen en la cotidianidad, en cada momento de interrelación con el otro.

Desde esta perspectiva se plantea una escuela que adopte el rescate y reconocimiento de todas esas manifestaciones de paz, no como una celebración aislada enmarcada en un hecho o acontecimiento especial, sino como parte indispensable en su acontecer cotidiano haciendo posible nombrar y por qué no, enaltecer tanto las acciones como sus actores. Para lograrlo es necesario llevar a los miembros de la comunidad educativa y especialmente a estudiantes y maestros a la reflexión, al rescate de los valores y al reconocimiento de sí mismo del otro en y desde la diferencia; posibilitando el surgimiento de ambientes escolares donde la voz propia y del otro recobren su protagonismo, en donde se privilegie la formación humana sin dejar a un lado el aprendizaje de los contenidos basados en los intereses y las necesidades que plantea el contexto.

Lo expuesto hasta el momento solo es posible si se aúnan esfuerzos en procura del desaprendizaje de prácticas educativas que han sido instauradas, desde afuera, en la manera de concebir la escuela y todos lo que esta representa, con total desconocimiento de nuestra cultura, nuestras fortalezas y desafíos, de todo aquello que hace parte esencial de nuestra historia y de nuestra identidad como colombianos.

En este sentido Mejía (2006) plantea:

El neoliberalismo construye un nuevo discurso educativo centrado en la reestructuración productiva de la escuela en el gerenciamiento de ésta y en la calidad técnica de los procesos, produciendo una mirada tecnocrática sobre el cambio escolar, como si ese discurso de la escuela del Norte de la globalización capitalista sea realizable como una simple transposición espacial sin tener en cuenta las condiciones contextuales (p.46)

Lo anterior en una invitación a erradicar de nuestro sistema educativo esa manera unidireccional de concebir las practicas pedagógicas y con ellas la escuela, visión que se encuentra alojada en las entrañas del mismo sistema y cuyo único fin radica en responder de manera esperada a los requerimientos que se nos imponen desde afuera y en los que es innegable la intencionalidad política y económica. Esta es una apuesta por el rescate de nuestra idiosincrasia en el ámbito educativo y como estrategia que posibilite el surgimiento de una forma autónoma de crear conocimiento y de la misma manera facilitar a nuestros estudiantes el acercamiento a este desde una postura dialógica.

Traducción de las potencialidades en capacidades.

De la mano del planteamiento anterior surge la necesidad de pensar en un ambiente escolar en el que sea posible realizar un cambio de paradigma donde prevalezcan las capacidades, desde la perspectiva de Nussbaum, por encima de las potencialidades; es decir una escuela en la que

vida digna y justicia social sean sinónimos; la primera entendida, como la condición en la que las personas gozan mínimamente de las capacidades humanas para llevar a cabo diversas actividades y su efectiva realización y la justicia social como el conjunto de políticas públicas que posibiliten que estas capacidades se arraiguen en las prácticas, sean institucionalizadas.

En este sentido se hace necesario reconocer que a lo largo de los años se han concebido las potencialidades humanas como habilidades residentes en el interior de la persona que la facultan o capacitan para la realización de ciertas actividades, siendo valoradas o calificadas acorde con medidas o estándares dando como resultado individuos aptos o no para responder a los fines de las políticas económicas imperantes en momento específico de la historia; desconociendo que estas potencialidades se convierten en capacidades cuando son entrenadas y desarrolladas en un entorno social, económico, familiar y político favorable donde se asume al ser humano, a cada persona, como un fin en sí misma y desde esa premisa sea el estado quien a través de políticas claras posibilite la transformación no solo de la escuela sino de la sociedad misma, ya que como lo expone Nussbaum (2012, p. 41):

Una de las tareas que corresponde a una sociedad que quiera promover las capacidades humanas más importantes es la de apoyar el desarrollo de las capacidades internas, ya sea a través de la educación, de los recursos necesarios para potenciar la salud física y emocional, del apoyo a la atención y el cariño familiares, de la implementación de un sistema educativo, o de otras muchas medidas.

La apuesta consiste entonces en hacer de los entornos escolares espacios donde se privilegie de manera especial el surgimiento de las capacidades humanas, es decir, la suma de las potencialidades o capacidades internas y las oportunidades que allí se brindan para su desarrollo.

En nuestras escuelas contamos con seres humanos con múltiples potencialidades en todas las dimensiones que lo conforman; sin embargo, cabría preguntarnos ¿En qué medida la escuela a la que asistimos posibilita este tránsito de la simple potencialidad a la capacidad? ¿Son nuestras

políticas lo suficientemente incluyentes y responden eficientemente al concepto de justicia social? La respuesta sin ser pesimista tendría que ser *no*, por varias razones. La más importante, desde mi punto de vista, radica en el hecho de que el estado colombiano asume con los ciudadanos una postura claramente asistencialista; en la que considera como suficiente el brindar insumos para satisfacer medianamente las necesidades y en consecuencia despoja al individuo de las capacidades que lo hacen merecedor de una vida digna.

Lo expuesto aquí se puede ejemplificar con lo que conocemos como inclusión escolar; estrategia que ha sido ampliamente debatida en los ámbitos académicos y gubernamentales, pero que a la larga y bajo el modelo de implementación lo único que busca es minimizar el costo que supone la educación para dicha población, logrando brindar igualdad en cuanto al acceso, pero desconociendo radicalmente las condiciones específicas del estudiante; es así como encontramos aulas en el que comparten cuarenta estudiantes y dos o más de ellos poseen Necesidades Educativas Especiales, sin embargo es un solo docente el que acompaña los procesos, en donde la carencia de recursos de toda índole se hace evidente y donde las mismas políticas buscan la no repitencia de un estudiante pues iría en contraposición a los requerimientos de las políticas globales que en resumidas cuentas solo obedecen a intereses económicos. En este caso específico, se brinda al estudiante y a su familia una salida a una condición especial y hasta podría argumentarse que se está respetando su derecho a la educación y a la inclusión, no obstante, es evidente que las condiciones que se ofrecen no posibilitan el entrenamiento y desarrollo de sus potencialidades hasta convertirlas en capacidades, puesto que no se cuenta con el engranaje que esto requiere; de esta manera se brinda no solo a esta población, sino a la totalidad de ellos una simple asistencia, dejando de un lado el verdadero sentido de la educación y la inclusión.

La anterior aseveración está respaldada en el pensamiento de Wolff y De-Shalit (2007), quienes acuñan el concepto de la seguridad de las capacidades, sosteniendo que el fin

fundamental de las políticas públicas no debe radicar en el simple hecho de proporcionar una capacidad a las personas, sino más bien en facilitársela de tal forma que estas puedan contar con ella de cara al futuro. Siguiendo con el ejemplo, diríamos que, en el mejor de los casos, en nuestra sociedad y por ende en nuestra escuela los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales contarían con un satisfactor para una necesidad específica de una manera muy mediática; pero que indudablemente esto no revestiría ninguna garantía de que pudiese hacer uso de dicho satisfactor a la posteridad y más aún, la certeza de que en ningún momento se brindó al estudiante y a sus familias, un verdadero acompañamiento desde las políticas públicas que garantizaran un desarrollo que le permita alcanzar una realización en el plano de lo humano.

Lo planteado en este apartado es un esbozo de la realidad que se vive en la escuela y que nos puede dar una idea de la importancia de traducir las potencialidades, de los actores involucrados, en capacidades; como una de tantas estrategias que deben ser implementadas desde el estado como institucionalidad, para garantizar el mínimo de respeto por la dignidad de las personas y por ende el nacimiento de una escuela *en la que ocuparse de los seres humanos que la habitan sea la prioridad* y, en consecuencia ellos puedan ir en la búsqueda de sus ideales de la mano de políticas que los protejan de los caprichos y altibajos de los intereses de quienes ostentan el poder.

Finalmente es importante expresar que la consecución de ambientes educativos en los que sea posible pensar y actuar en clave de una cultura de paz es una tarea que nos concierne a todos; en la que cada uno, indistintamente de su relación con la escuela, tiene la responsabilidad con la historia de aportar su granito de arena para hacer posible un mundo habitado y habitable por seres humanos cada vez más conscientes de nuestra realidad, personas capaces de deponer las armas de la indiferencia, la apatía, el prejuicio y la arrogancia para llenar nuestras manos de aquellas acciones que enaltecen la condición humana.

Referencias Bibliográficas

- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La Educación como Acontecimiento Ético*. Barcelona: Paidós.
- Buber, M. (2005). *Yo y Tú*. Madrid: Caparrós
- Builes, L. F., Puerta, I. y Sepúlveda, M. C. (2013). *Convivir pazcíficamente. Oportunidades que ofrece la ley 1620*. Medellín: U. de Antioquia.
- Manen, M. Van. (1998). *El Tacto en la Enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Mejía, M. R. (2006). *Revista Docencia*. N° 28. Santiago de Chile.
- Melich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Empresa editorial Herder S.A.
- Muñoz, F. (2001). *La Paz Imperfecta*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades*. Granada: Paidós.
- Patiño González, S. M. (2010). *La Responsividad Ética*. Madrid, España: Plaza y Valdés editores.
- Rodríguez Jares, X. (2006). *Pedagogía de la Convivencia*. (E. GRAO, Ed.). Barcelona.
- Sanchez Fernandez, S. *Implicaciones Educativas de la Paz Imperfecta*.
- Wolff, J. y Avner De Shalit (2007) *Disadvantage*. New York, Oxford University Press.