

En *Prácticas sociales de paz: la configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad* se presentan una serie de experiencias educativas reconocidas y acompañadas por la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar y la Red de Escuela dinámica por la paz, en donde se pueden evidenciar procesos formativos y comunitarios en torno a la paz. Se reconocen así en aprendizajes docentes, danzas folclóricas, diseños de comics, formación hacia la legalidad, acuerdos sociales sobre la inclusión, la educación ambiental, el trabajo colaborativo en tenis de campo, la olla comunitaria y la web, una serie de elementos conceptuales que le permitirán a la Maestría en Educación y a la Red de Escuela dinámica por la paz, ir configurando una propuesta educativa de formación para la paz en Colombia.

Los capítulos se encuentran articulados al programa de investigación nacional, denominado: "Escuela dinámica para la construcción de paz, equidad, convivencia social y el posconflicto" propuesto desde la Red de Escuela dinámica para la paz y al macroproyecto "Experiencias de educación para la paz en la ciudad de Cúcuta, en el marco de una Escuela Dinámica", desarrollado por el Grupo de investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar en la ciudad Cúcuta y acompañado por la Maestría en educación. De esta manera se busca generar un aporte significativo para que Colombia, pueda seguir avanzando hacia la construcción de una paz, estable y duradera.

Escanee el código QR para conocer más títulos publicados por Ediciones Universidad Simón Bolívar



ISBN 978-958-53175-9-8



EDICIONES  
UNIVERSIDAD  
SIMÓN BOLÍVAR



Prácticas Sociales de Paz

Jovany Gómez-Vahos | Editor

# Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

Jovany Gómez-Vahos  
Editor

UNIVERSIDAD  
SIMÓN BOLÍVAR

BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA Mineducación



Res. 23095 del MEN

# **Prácticas Sociales de Paz:**

La configuración de sujetos  
y escuelas creadoras de humanidad

**PRÁCTICAS SOCIALES DE PAZ: LA  
CONFIGURACIÓN DE SUJETOS Y ESCUELAS  
CREADORAS DE HUMANIDAD**

© Álvaro Mendoza Peñaranda - Carolina Ramírez-Martínez - Magali  
Alba-Niño - Flor Elvia Hoyos Otálora - Fanny Carrillo Salazar - María  
Yaneth Veloza Ramírez - Alejandro Osses Gil - Jovany Gómez-Vahos  
- Luz Marina Rodríguez Gelvez - Gladys Sofía Luna Mendoza - Jorge  
Andrés Suárez Flórez - Julián Eduardo Betancur Agudelo - Nataly  
Vanessa Murcia Murcia - Amparo Flórez Silva - Nora Lozano Ortiz -  
José Luis Forero Espinoza - Germán Darío Isaza Gómez - Heriberto  
González Valencia - Diana Marcela Osorio Roa - Napoleón Murcia  
Peña - David Navarro-Rodríguez - Valmore Bermúdez-Pirela - Johel E.  
Rodríguez - Wilmar Angarita-Bautista

**Editor:** Jovany Gómez-Vahos

**Grupo de Investigación Educación, ciencias sociales y humanas**

Director: Patricia Del Pilar Martínez Barrios

**Proceso de arbitraje doble ciego**

Recepción: Junio de 2020

Evaluación de propuesta de obra: Julio 2020

Evaluación de contenidos: Agosto de 2020

Correcciones de autor: Agosto de 2020

Aprobación: Septiembre de 2020

# Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos  
y escuelas creadoras de humanidad

Jovany Gómez-Vahos  
E d i t o r

Álvaro Mendoza Peñaranda - Carolina Ramírez-Martínez - Magali Alba-Niño  
Flor Elvira Hoyos Otálora - Fanny Carrillo Salazar - María Yaneth Veloza Ramírez  
Alejandro Osses Gil - Jovany Gómez-Vahos - Luz Marina Rodríguez Gelvez  
Gladys Sofía Luna Mendoza - Jorge Andrés Suárez Flórez  
Julian Eduardo Betancur Agudelo - Nataly Vanessa Murcia Murcia  
Amparo Flórez Silva - Nora Lozano Ortiz - José Luis Forero Espinoza  
Germán Darío Isaza Gómez - Heriberto González Valencia  
Diana Marcela Osorio Roa - Napoleón Murcia Peña  
David Navarro-Rodríguez - Wilmar Angarita-Bautista

Prácticas sociales de paz: la configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad / editor Jovany Gómez-Vahos: Álvaro Mendoza Peñaranda [y otros 23] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2020.

296 páginas; 17 x 24 cm; gráficas a blanco y negro

ISBN: 978-958-53175-9-8 (PDF versión electrónica)

1. Educación para la paz 2. Métodos de enseñanza 3. Modelos de enseñanza 4. Educación – Fines y objetivos I. Gómez-Vahos, Jovany, editor-autor II. Mendoza Peñaranda, Álvaro III. Ramírez-Martínez, Carolina IV. Alba-Niño, Magali V. Hoyos Otálora, Flor Elvia VI. Carrillo Salazar, Fanny VII. Veloza Ramírez, María Yaneth VIII. Osses Gil, Alejandro IX. Rodríguez Gelvez, Luz Marina X. Luna Mendoza, Gladys Sofía XI. Suárez Flórez, Jorge Andrés XII. Betancur Agudelo, Julián Eduardo XIII. Murcia Murcia, Natly Vanessa XIV. Flórez Silva, Amparo XV. Lozano Ortiz, Nora XVI. Forero Espinoza, José Luis XVII. Isaza Gómez, Germán Darío XVIII. González Valencia, Heriberto XIX. Osorio Roa, Diana Marcela XX. Murcia Peña, Napoleón XXI. Navarro-Rodríguez, David XXII. Bermúdez-Pirela, Valmore XXIII. Rodríguez, David E. XXIV. Angarita-Bautista, Wilmar XXV. Universidad Simón Bolívar. Grupo de Investigación educación, Ciencias Sociales y Humanas XXVI. Título

370.11 P895 2020 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. Edición

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

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



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

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

[dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co](mailto:dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co)

Barranquilla - Cúcuta

**Producción Editorial e Impresión**

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

[info@editorialmejoras.co](mailto:info@editorialmejoras.co)

[www.editorialmejoras.co](http://www.editorialmejoras.co)

**A este libro se le aplicó Patentes de Invención**

**No. 29069 de 2010, 33899 de 2018 y 35659 de 2019**

Octubre de 2020

Barranquilla

*Print and Made in Colombia*

**Cómo citar este libro:**

Gómez-Vahos, J. (Ed.). (2020). Prácticas sociales de paz: la configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

## Dedicatoria

A todos aquellos  
Que desde su compromiso y labor titánica  
Nos han invitado a soñar con una paz auténtica.



## Contenido

<b>Dedicatoria</b> .....	5
<b>Presentación</b> .....	9
<b>Prólogo</b> .....	15
<b>Introducción</b> .....	21
<b>Capítulo 1:</b>	
<b>Semillas transformadoras como herramientas pedagógicas para la construcción de paz: experiencias en los aprendizajes docentes</b> .....	25
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Danzando y acordando por la paz, una estrategia pedagógica</b> .....	47
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Sintiendo con otro corazón, un paso hacia la empatía y el respeto a través de +comics</b> .....	79
<b>Capítulo 4</b>	
<b>La cultura de la legalidad, una estrategia aplicable a la construcción de condiciones de paz</b> .....	95



## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

### Capítulo 5

**Acuerdos sociales sobre la inclusión en educación  
“una posibilidad desde el reconocimiento”** ..... 145

### Capítulo 6

**La educación ambiental, un escenario de paz  
desde prácticas sociales significativas** ..... 181

### Capítulo 7

**El trabajo colaborativo en el tenis de campo  
una posibilidad para la construcción ciudadana** ..... 213

### Capítulo 8

**La olla comunitaria:  
un camino para la construcción de paz** ..... 251

### Capítulo 9

**De lo habitual a la innovación: transformando  
una cultura violenta en una de paz dentro de la red** ..... 283

## Presentación

Colombia es un país que ha enfrentado una guerra interna de altísimas proporciones. El conflicto interno colombiano, tiene unas raíces muy profundas. Las diferencias que se generaron durante el nacimiento de la República entre federalistas y centralistas luego del 20 de julio de 1810, especialmente en la definición de una forma de administración del territorio, derivarían en cruentos conflictos que encabezarían luego los seguidores de los partidos liberal y conservador. Los siglos XIX y XX, verían en su cierre y su inicio el desarrollo de la guerra de los mil días que dejaría desangrado y arruinado económicamente al país. El período de la llamada hegemonía conservadora, como la república liberal, estarían marcadas por profundos debates ideológicos y partidistas, que derivarían en la muerte del caudillo Jorge Eliécer Gaitán y el posterior surgimiento del Frente Nacional, acuerdo que solo contemplaba la participación en el poder a liberales y conservadores y excluía a otras posibles voces de participación, que luego derivarían en los movimientos guerrilleros del ELN, las FARC y posteriormente el M-19.

En este contexto, los colombianos han tenido que padecer las causas y consecuencias de un conflicto que ha dejado una gran cantidad de desplazados, un país fragmentado por regiones, y una sociedad dividida frente a las posibles

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

soluciones que pueden terminar de una vez por todas, cada una de las formas de violencia que han condenado al país a un futuro incierto.

En la búsqueda por enfrentar la terminación del conflicto, se ha reconocido que cualquier acuerdo de paz, debe enfrentar una serie de concesiones que requieren un tipo de justicia muy diferente a la justicia ordinaria con que cuenta el país. Al mismo tiempo se debe reconocer en qué medida, el pueblo colombiano está dispuesto y preparado a asumir los retos que implica la implementación de un posible acuerdo.

En el marco de los desarrollos alcanzados en los dos períodos presidenciales de Juan Manuel Santos, 2010-2014 y 2014-2018, el país debió asumir un proceso de paz que prometía acabar con un conflicto de más de 50 años con la guerrilla más antigua del continente. Entre los muchos retos que tuvieron que enfrentarse, uno resultó crucial, ¿Cómo generar un marco de justicia que permitiera transitar al país de la guerra a la paz?, al mismo tiempo, dicho reto trajo consigo otro que de por sí resultaba crucial, ¿estaba el país preparado para asumir y aceptar las exigencias que demandaría la paz? Se encontraba así un campo de debate entre una justicia transicional y una pedagogía que preparase su implementación y llevara al pueblo colombiano a una paz estable y duradera. De este modo, la discusión se tuvo que enfrentar en un escenario donde emergían preguntas por el tipo de Justicia que se debía generar y hasta dónde el pueblo colombiano estaba educado para transitar en un marco de perdón y reconciliación tras muchos años de guerra e injusticias.

Es en este marco en donde se debe abordar la pregunta fundamental de si ¿estaba preparado el país para una transición de una guerra de muchos años con infinidad de crímenes hacia una paz, donde se estuviera dispuesto a un perdón total?, ¿qué tanto los colombianos de todas las edades habían sido preparados para enfrentar dicho reto? Fue muy claro que al parecer el país

había estado tan acostumbrado a la guerra que parecía imposible aceptar un futuro en paz, no había existido hasta el momento, ninguna generación viva, que conociese una Colombia en paz, por ende el país sabía muy bien cuáles eran las causas y consecuencias del conflicto, pero nunca se había pensado seriamente cuáles podían ser las oportunidades que se habrían con un país en paz, los escenarios no habían sido imaginados, el futuro no estaba claro. Es en este contexto en donde el edificio educativo colombiano al parecer había hecho crisis, no había podido educar a un pueblo para el perdón, para la reconciliación, los mismos resultados de las pruebas censales mostraban la dificultad de los niños colombianos por reconocer una convivencia ciudadana pacífica y respetuosa. El país no se había educado para la paz, al haber estado condenado a la violencia, al desplazamiento, apenas había tenido tiempo para educarse y sobrevivir en medio de una cultura de la muerte y el silencio.

Es precisamente en este escenario en donde es importante preguntarse: ¿qué tipo de pedagogía se requiere para lograr una formación del pueblo colombiano hacia la paz?. Esta pregunta es bien relevante en la actual situación de división que vive el país. En este sentido es crucial, indagar ¿qué tan preparadas están las nuevas generaciones para enfrentar un futuro en paz, qué tanto se sabía del conflicto, de sus raíces?.

¿Tenemos una escuela que ha preparado para la paz a los colombianos?, ¿acaso ella, ha logrado constituir un acervo cultural que nos prepare para este momento histórico? En contraste con esta necesidad imperiosa, nos encontramos una escuela más dedicada a reconocer la necesidad de alcanzar altos estándares de calidad que lleven a su población a constituirse en una masa profesionalizada para los ritmos que el mundo del trabajo actual requiere. Esta escuela está más intencionada por las lógicas de la eficiencia y la efectividad académica que por las necesarias demandas humanas por la constitución del ser con sentido.

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

Colombia requiere del desarrollo de una escuela Dinámica que se reconozca como un espacio en el cual se encuentren prácticas sociales que estén encaminadas al desarrollo de acuerdos reales en torno a la paz, la reconciliación y el postconflicto. Prácticas que en últimas deben estar mediadas por procesos formativos que pongan en el centro el ejercicio ético, político y ciudadano. Así las cosas, esta escuela debería cuestionar de las lógicas positivas del discurso hegemónico de la calidad y la eficiencia.

Es en esta discusión que el presente libro, enmarcado en las apuestas investigativas de la Red de Escuela dinámica por la paz, a la cual pertenece la Universidad Simón Bolívar a través de su maestría en Educación y en asocio con 16 instituciones educativas más, desarrolló una apuesta investigativa que a través de su programa de investigación denominado: “Escuela dinámica para la construcción de paz, equidad, convivencia social y el posconflicto” en su segundo Núcleo, el cual aborda dos momentos: 1. Coordinadas sociales en las instituciones educativas formales. (Lo estético, artístico, el recreo el aula y el deporte, lo ecológico, otros). Escenario: escuela, colegios, Universidades. 2. Coordinadas sociales sobre experiencias de acción colectiva. (Instituciones no formales: organizaciones gubernamentales, no gubernamentales, barrio, calle), logró estudiar una serie de prácticas sociales intencionadas a desarrollar procesos de paz en diversos contextos.

Se muestran los desarrollos que en torno al estudio de prácticas sociales de paz, se ha venido haciendo en diferentes espacios del territorio colombiano. Se presentan así, nueve experiencias concretas que fueron estudiadas a partir del horizonte teórico del construccionismo social y abordadas a partir del enfoque de la complementariedad planteado por Murcia y Jaramillo (2008).

Los resultados obtenidos muestran el movimiento de las coordenadas sociales, las cuales permiten reconocer la forma en que los discursos de los actores se

movilizan bajo la lógica de las funciones del lenguaje: expresiva, pragmática y referencial. De esta manera se pueden reconocer categorías centrales de estudio, que permitirán a la red, construir diversas propuestas de Escuela que creen, desarrollen y movilicen, innumerables escenarios de paz para el país.

**Jovany Gómez-Vahos**

Magíster en Prácticas Pedagógicas

Profesor Investigador del Departamento de Ciencias Básicas Sociales y Humanas

Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta



## Prólogo

El presente texto aparece como un movimiento en el que, como lo declara uno de los capítulos, al son de la danza se acuerda, se construye y se transforma lo referido a la paz. En ese movimiento, los autores impulsados por nueve experiencias concretas de paz adscritas en una red nacional sobre Escuela Dinámica en la que participan más de dieciséis instituciones del territorio colombiano dicen y escuchan. Dicen, porque sus experiencias son producto de los encuentros y de los acuerdos sociales que muestran unas realidades sociales inconclusas e inconformes, unas experiencias que surgen no solo para contestar y resistir el mundo empalabrado, dicho e instituido, sino que se ponen de pie para decir y reclamar visibilidad y escucha. Sí, eso es, escucha, para atender las palabras, los gestos, las acciones y las prácticas sociales de niños y niñas, de maestros y maestras, de actores sociales y comunidades que día a día expresan sus formas de vida y proyectan sus más entrañables aspiraciones por decir, prácticas instituyentes que buscan asiento en las realidades sociales. Aquí, la escucha es para no juzgar ni censurar, sino para estar atentos a las experiencias, esas que tocan la paz en la medida en que tocan y responden por la humanidad del otro.

Y es que tras la firma de los acuerdos de paz entre el gobierno nacional de Colombia y la guerrilla de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de



Colombia) después de 50 años de conflicto armado, el país se preguntaba y quizás, sigue cuestionándose ¿como sociedad estamos preparados para la paz? ¿Qué tipo de Escuelas y de Sociedades debemos configurar en el marco de esos acuerdos? ¿De qué manera responder legal, jurídica, moral y ética-mente ante el dolor y el sufrimiento causados por la muerte y la barbarie de la guerra y de las violencias? Son muchos los interrogantes que se abren, son muchas las preguntas que no se pueden responder, porque justamente afectan e interpelan nuestra propia condición humana, esa que exige a gritos justicia; pero que a la vez, solicita pasivamente en silencio perdón. En este sentido, Mèlich (2015) afirma que:

El perdón, si se da, se da allí donde no hay justicia. “Perdonar para hacer justicia” es una contradicción en sus propios términos. No se perdona para hacer justicia, sino todo lo contrario, se perdona porque no se puede hacer justicia, porque la víctima no puede regresar, porque el daño y el dolor no pueden ser reparados, y quizá incluso porque el culpable no se ha arrepentido... los tribunales de justicia ya decidirán qué hacer, pero hay algo que no pueden pedir ni exigir: que el culpable pida perdón, que se arrepienta de sus actos (pp.85-86).

El perdón que sin duda nuestra sociedad reclama, es uno en el que exista la tensión latente entre recuerdo y olvido. Un perdón sin muchas razones, sin demasiadas justificaciones. De ahí que “... el perdón es absurdo, por eso es perdón. Solo en su absurdidad tiene sentido el perdón” (Mèlich, 2015, p.87). La paz como constructo social no puede estar al margen de gestos y expresiones de perdón, ese que se hace posible en el encuentro cara a cara entre el Uno y el Otro; dado que “el perdón no restaura, pero sin perdón no hay restauración posible” (Mèlich, 2015, p.87). Como insinúan las experiencias encontradas, la configuración de sujetos en escuelas creadoras de humanidad solo será posible si las dimensiones del perdón y de las respuestas éticas se manifiestan en las

prácticas sociales de paz, pues de otro modo asistiremos a las mutaciones de las violencias y las indiferencias. Efectivamente, “el perdón jurídico es el indulto, el perdón moral es la disculpa. Pero solo hay verdadero perdón en la relación ética, porque solo en la relación ética el perdón es gratuito” (Mèlich, 2015, p.87).

No, no es posible configurar ningún tipo de sociedad si no se educa al interior de las instituciones sociales para responder éticamente al otro y para el otro, para atender la fragilidad y la vulnerabilidad del más necesitado. No es posible una Escuela para la paz que no sea capaz de escuchar las voces y los silencios que suenan en las aulas, en los patios escolares, en las montañas y los valles, en los ríos y las laderas de las escuelas rurales o en los intersticios de las urbes en que se injertan los centros educativos. Tampoco son posibles unos horizontes formativos sin las reflexiones que suscitan la pedagogía y los saberes de quienes enseñan y piensan, y sienten y viven la relación con el otro y con el mundo desde el acto educativo.

Justamente, las experiencias desarrolladas por las y los investigadores muestran múltiples y polifónicos usos del lenguaje: semillas, danzas, comics, legalidad, reconocimiento, colaboración y tenis de campo, ollas comunitarias y uso de las tics en la configuración de seres humanos que dan y reciben en la construcción de prácticas sociales de paz. Estos abordajes, son trazados en buena parte de los textos desde el construccionismo social y tratados metodológicamente a partir del enfoque y el diseño de la complementariedad propuesta por Murcia y Jaramillo (2008), el cual alienta la creación teórica-práctica en la aproximación al fenómeno de estudio, así como a la generación de un diseño que responda fundamentalmente a lo definido en la génesis del problema investigado.

Las experiencias dan cuenta de procesos que nacen o que se mantienen en las prácticas sociales, según sean movilizados por imaginarios que sostienen o que renuevan lo hecho, lo dicho y lo pensado. Y es que algunas prácticas

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

nacieron para resolver determinada dificultad comunicativa, interpersonal etc. Sin embargo, se han consolidado como escenarios posibles de proyección y transformación de las propias subjetividades que las encarnan, que la hicieron suya. Esto justifica la importancia de partir de las experiencias, de los mundos vividos por los actores sociales, de sus realidades particulares y vividas de manera colectiva para que sean los actores sociales los propios agentes de formación y de transformación.

Frente a la paz, ella se asume como un constructo simbólico en el que se despliega desde los acuerdos sociales de los sujetos y de los grupos; esto quiere decir que, son las personas en sus formas de ser y de hacer, de decir y de representar y de soñar y proyectar desde donde asumen lo que es y no es la paz. Son sus circunstancias socio-históricas las que trazan las maneras de enfrentar y de resolver la paz o su ausencia para Lévinas (2012).

la paz de los imperios salidos de la guerra reposa en la guerra” (p.14), lo cual es una forma de mantener el imaginario instituido o de reproducir esos lenguajes fabricados únicamente desde lo Dicho; no obstante, sostiene el filósofo de la alteridad “la paz se produce como esta aptitud para la palabra” (Levinas, 2012, p.16), una palabra que sorprende, llama, clama, incomoda, desacomoda, pone en cuestión; una palabra que se renueva, refresca, redice, contradice y genera otros decires instituyentes en los que el deseo y la proyección más que demostrar lo que hacen es mostrar anhelos de otro mundo y de otras realidades; dicho de otro modo, una palabra de la que no se sabe si es petición o respuesta y en algo semejante se convierten las prácticas sociales de paz, en ocasiones son peticiones y en otras, son respuestas.

Finalmente, la configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad son un reto, un desafío y un compromiso ético, político, estético y pedagógico, en donde los actores sociales se acogen, se escuchan, se reconocen y se responden

ofreciendo lo que son y lo que saben de manera colectiva y compartida, así la paz deja de ser un discurso abstracto, canónico y descorporalizado para convertirse en una respuesta bondadosa, responsable y compasiva aquí y ahora para el otro; en otras palabras: “la paz debe ser mi paz, en una relación que parte de un yo y va hacia Otro; en el deseo y la bondad, en que el yo a la vez se mantiene y existe sin egoísmo” (Lévinas, 2012, pp.345-346).

### **Diego Armando Jaramillo Ocampo**

Profesor Facultad de Educación  
Universidad Católica de Manizales

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Miguel García Baró, trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Mèlich, J. C. (2015). *La lectura como plegaria. Fragmentos filosóficos I*. Barcelona: Fragmenta editorial.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (2008). *Investigación cualitativa: la complementariedad, una guía para abordar estudios sociales*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.



## Introducción

Esta obra es fruto de los esfuerzos educativos e investigativos de la maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar y la red de Escuela dinámica por la paz, a la cual pertenecen una serie de instituciones de educación superior y básica secundaria, quienes se han comprometido a develar en prácticas sociales de paz significativas, una serie de elementos que puedan contribuir a la construcción de una propuesta educativa para la paz en Colombia.

De esta manera la presente obra quiere ir más allá de los profundos y concienzudos análisis del conflicto colombiano, para centrar su atención en el estudio de algunas de las experiencias significativas que se vienen estudiando en la red, las cuales resultan valiosas pues son fruto del esfuerzo de comunidades comprometidas con crear tejidos de paz a través de los cuales se ha generado unos imaginarios y prácticas sociales con inmenso valor educativo y social. Se busca contribuir así, a las apuestas que miles de ciudadanos y organizaciones han llevado a cabo para la construcción de una Colombia en paz.

El primer capítulo de esta obra aborda el estudio del proyecto “semillas transformadoras”, implementado por el programa de Trabajo Social de La Universidad Simón Bolívar en la ciudad de Cúcuta. Desde la voz de los actores

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

de la experiencia, se logró reconocer el impacto pedagógico que tuvo el proyecto en la formación de competencias ciudadanas y en la resolución de conflictos como factores claves para la construcción de escenarios de paz. Se reconoce la fortaleza de la experiencia en la implementación de una serie de estrategias y metodologías participativas en donde el juego permite desplegar valores de inclusión y respeto por la vida en medio de las problemáticas de carácter económico, racial, de género, experiencias que en últimas contribuyeron decididamente a la generación de una cultura de paz.

En el segundo capítulo se reconoce los desarrollos alcanzados por la estrategia pedagógica “danzando y acordando por la paz” de la Institución Educativa Alejandro Gutiérrez Calderón. Se evidencia una transformación creativa generada a través de la cultura de la danza, en donde, espacios de violencia fueron convertidos en escenarios de paz. De esta manera la danza se convirtió en el escenario que permitió a los jóvenes participantes, salir de aquellos lugares que les condenaban a la agresividad, para pasar a otros en donde el reconocimiento del otro a través del lenguaje plástico, permitió abrir ambientes sociales y comunitarios en donde la paz fuese ya no sólo el espectador sino la misma protagonista.

El tercer capítulo estudia la experiencia denominada +Comics, como una práctica social de paz. Los hallazgos obtenidos muestran como el Comics, permite ser un canal a través del cual se moviliza la visibilidad social de los jóvenes a través de sus producciones inéditas, hecho que los convierte en personas críticas y capaces de actuar en sociedad a través del relacionamiento del respeto, la transformación personal, los acuerdos, la reconciliación y la solución de conflictos, como categorías relevantes para una escuela que pueda pensarse en las dinámicas de la paz.

En el cuarto capítulo se presenta la estrategia “cultura de la legalidad”, la cual fue implementada en la Institución Educativa Colegio Seminario Menor Diocesano

de San José de Cúcuta. Dicha estrategia se vio enfrentada a la experiencia de lo ilegal como factor de desestabilización social y cultural que resquebraja la superficie ética desde donde se construye una sociedad. Ante esto la práctica social estudiada, evidencia en la creación de una cultura de la legalidad, como factor clave que permitió a la comunidad educativa transformar la manera en que se relacionaban y llegaban a acuerdos que establecían acuerdos con un claro sentido moral y ético.

El quinto capítulo muestra el interés por comprender los acuerdos sociales que se han construido referente a los procesos de inclusión en los espacios de formación de una institución educativa de la ciudad de Manizales. Se reconoce que los actores de la experiencia, asumen la inclusión desde visiones a travessadas por la integración, la homogenización, la reivindicación, y el reconocimiento. De esta manera se logró develar la forma en que han sido instituidos los discursos y las prácticas sociales, entorno a la inclusión, en la vivencia institucional.

En el sexto capítulo se muestra el estudio de una práctica social en Florencia Caquetá, liderada por la Fundación Yari, quienes, por medio de la educación ambiental, logran que las comunidades participantes, se enfrenten a experiencias de inclusión que mejoren sus condiciones de vida y les permita crear una mejor sociedad. Entre los elementos que la experiencia desarrolla a través del ejercicio del conservar y el cuidar, emergen una serie elementos que contribuyen a la construcción de paz y el reconocimiento del otro, entre estos están la convivencia, el diálogo, el compartir, el trabajo en equipo y la unión.

En el séptimo capítulo, se aborda desde una mirada humanista los procesos formativos que se dan en el tenis de campo, vistos estos desde el desplazamiento de prácticas pedagógicas competitivas, hacia prácticas pedagógicas colaborativas que permiten el encuentro, el diálogo y la interacción entre los



## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

participantes, permitiendo así el encuentro con el otro y haciendo posible los escenarios donde se construye ciudadanía.

En el Octavo capítulo se presentan los resultados del estudio de la práctica social denominada “Taller teórico práctico de seguridad alimentaria y asociatividad”, llevada a cabo en la vereda Balcanes de Florencia – Caquetá. Se reconoce en la experiencia de la olla comunitaria, un espacio en donde se hace posible el encuentro y el diálogo con el otro, también la asociatividad como un valor que permite la generación de un ambiente de familia y finalmente el trabajo en equipo como un factor que desencadena el surgimiento de metas y apuestas comunes, todas estas herramientas fundamentales para que esta práctica social, sea entendida como un escenario en donde es posible la construcción de la paz.

Finalmente, el noveno Capítulo hace un análisis de cómo el conflicto colombiano dejó unas huellas en la historia y el diario vivir de los colombianos, que fue constituyéndose en una cultura de la violencia, la cual ha regulado las formas en que se relacionan e interactúan los ciudadanos en este país. Frente a dicha problemática, se presenta al internet como un factor desde dónde es posible movilizar nuevas experiencias educativas, que ayuden a elaborar nuevos tejidos sociales desde un marco de valores que hagan posible el surgimiento y la consolidación de una cultura de paz.

### **Jovany Gómez-Vahos**

Magíster en Prácticas Pedagógicas

Profesor Investigador del Departamento de Ciencias Básicas Sociales y Humanas

Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta

# Semillas transformadoras como herramientas pedagógicas para la construcción de paz: experiencias en los aprendizajes docentes\*

*Transforming seeds as pedagogical tools for peacebuilding: experiences in teacher learning*

---

Álvaro Mendoza Peñaranda<sup>1</sup>  
Carolina Ramírez-Martínez<sup>2</sup>  
Magali Alba-Niño<sup>3</sup>

---

\* El presente capítulo es resultado de la investigación titulada: Semillas transformadoras como prácticas sociales para la construcción de paz desarrollada en la maestría de Educación Universidad Simón Bolívar Cúcuta y enmarcada en el macroproyecto de investigación: “Experiencias de educación para la paz en la ciudad de Cúcuta, en el marco de una Escuela Dinámica”, desarrollada por el Grupo de investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar de Cúcuta.

1 Trabajador social (Universidad Simón Bolívar), magíster en educación (Universidad Simón Bolívar), especialista en peritaje social (Universidad Andrés Bello) <https://orcid.org/0000-0003-2945-7445> [a.mendoza@unisimonbolivar.edu.co](mailto:a.mendoza@unisimonbolivar.edu.co)

2 Trabajadora Social (Universidad Simón Bolívar), Doctorando en Educación (Universidad Baja California), Magíster en Práctica Pedagógica (Universidad Francisco de Paula Santander). Especialista en Práctica Pedagógica universitaria (Universidad Francisco de Paula Santander). Especialista en gerencia social (Universidad Simón Bolívar). Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia. Grupo de investigación Altos Estudios de Frontera. OrcidID: <https://orcid.org/0000-0003-2627-159X> [c.ramirez@unisimonbolivar.edu.co](mailto:c.ramirez@unisimonbolivar.edu.co)

3 Trabajadora social (Universidad Simón Bolívar). Magíster en Educación (universidad Simón Bolívar), especialista en Gerencia Social (Universidad Simón Bolívar), Universidad Simón Bolívar, facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia. Grupo de investigación Altos Estudios de Frontera. <https://orcid.org/0000-0003-4246-0876> [malba01@unisimonbolivar.edu.co](mailto:malba01@unisimonbolivar.edu.co)

#### Resumen

En el presente capítulo se analizan dos estrategias metodológicas denominadas semillas transformadoras por su incidencia pedagógica para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas, la resolución de conflictos y la construcción de paz desde los escenarios educativos en que se siembra el buen trato y la posibilidad de concebir culturalmente una sociedad mejor. El estudio se desarrolla bajo el paradigma del construccionismo social, de Gergen (1985), con un enfoque desde la complementariedad según Murcia y Jaramillo (2008) y un diseño fenomenológico, que permitió comprender las particularidades del ser de la realidad y el sentir mismo del grupo frente a la paz y la convivencia. Se destacan autores como Galtung (2003), Chaux (2005) y De Zubiría (2006) entre otros que permiten enfatizar aspectos importantes como la Formación de agentes en sectores populares, la aplicación de herramientas interactivas en la etapa escolar para el manejo de conflictos y el reconocimiento significativo de actores sociales a través de la aplicación de las metodologías participativas.

**Palabras clave:** semillas transformadoras, herramientas pedagógicas, construcción de paz, aprendizajes docentes.

#### Abstract

In this chapter two methodological strategies called transformative seeds are analyzed for their pedagogical impact for the strengthening of citizen competences, conflict resolution and peace building from the educational scenarios in which good treatment is planted and the possibility of culturally conceiving A better society. The study is developed under the paradigm of social constructionism, by Gergen (1985), with an approach from complementarity according to Murcia and Jaramillo (2008) and a phenomenological design, which allowed us to understand the particularities of the being of reality and the very feeling of group facing peace and coexistence. Authors such as Galtung (2003), Chaux (2005) and De Zubiría (2006) stand out, among others that allow emphasizing important aspects such as the Training of agents in popular sectors, the application of interactive tools in the school stage for conflict management and the significant recognition of social actors through the application of participatory methodologies.

**Keywords:** transforming seeds, pedagogical tools, peace building, teacher learning.

## INTRODUCCIÓN

La educación, a la luz de las necesidades actuales debe reflexionar frente a los cambios drásticos que le representa la cuarta revolución industrial (Oliván, 2016) y las implicaciones en las enseñanzas de competencias digitales, tecnológicas y de cambios acelerados en los que se requiere formar sujetos con adaptabilidad hacia estas vertiginosas transformaciones (Claro, Jara, Trucco, & Espejo, 2011). Sin embargo en la paradójica evolución global han sido notorias más que en ninguna otra época las brechas de pobreza, hambre, digitalización, empleos, saneamiento y un sin fin de posibilidades que solo llegan algunos

sectores privilegiados de la sociedad y se hacen esquivos a otros, que ven cómo el desarrollo se convierte en su verdugo tras el despojo de tierras, los desplazamientos forzados que hoy son comprendidos como migraciones y ponen en evidencia las brechas entre países y regiones, entre barrios y entre las mismas instituciones educativas que parecen formar a ricos y a pobres para que mantengan estas diferencias de clases y quienes en su misión son los mismos que intentan cerrar (Seoane, Taddei & Algranati, (2013).

Son estos análisis críticos, que salidos del mismo seno educativo nos llevan a reflexionar sobre el compromiso institucional frente a la construcción de la paz, una paz global que nos reta a educar para el respeto a la pluralidad, para una convivencia creativa, libre y valorada en el ser mismo, en la naturaleza, el ambiente, la cultura y no solo en lo económico. La Paz lejos de ser un discurso abstracto que se desconfigura en las armas, es una realidad cotidiana, cultural que emerge en la vida misma y por ende en el seno de la escuela, en el valor por el otro, en la comprensión de la pedagogía, de la pluralidad, de la inclusión de los históricamente diferenciados y marginados, debe ser una paz real que se concrete en los saberes pedagógicos y contextualizados.

En palabras de Williamson (2011:78) esta noción de integralidad se impulsa desde una

educación multicultural, la cual se expresa en el diseño curricular, en las relaciones sociales de aprendizaje y en la cultura y gestión educacional, bajo la modalidad de una Pedagogía de la Pluralidad. Es decir, un modo de organizar el proceso de aprender y los contenidos culturales significativos y diversos en ese proceso –y por tanto de la enseñanza y sus condiciones de ambiente institucional– bajo el principio del diálogo cultural emancipatorio y democrático.

Estos nuevos sistemas educativos incluyentes y comprometidos con el ser, la realidad ambiental y transformadora para todos los sujetos sociales, es

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

un compromiso y una práctica activa para la construcción de la paz como el ejercicio de inclusión social y ciudadana, en la cual se inserten estrategias de formación en valores, con predominancia por el respeto del otro, de su vida, del ambiente y especialmente de una convivencia que permita desarrollarse integralmente. Lejos de pensar en una construcción individualista, se han propuesto la incorporación de epistemes que formen sujetos críticos de su contexto apropiados de sus derechos, empoderados en la construcción de políticas públicas que reintegren derechos colectivos, sujetos políticos, participativos y con claridades frente a la superación de problemas de división en la base.

El proyecto de semillas transformadoras para la construcción de paz reflexiona frente a la resolución asertiva de los conflictos, pues pone de manifiesto, cómo las comunidades y escuelas por su naturaleza, abre sus puertas a diferentes actores sociales que ven la vida y la causa de los problemas desde diferentes ópticas, que en algunas oportunidades son obviadas por los docentes al no tener suficientes herramientas para intervenirlas. Es así que las semillas transformadoras van retomando juegos de valores, incluyentes, reflexivos frente a la vida y la cotidianidad en la que convergen situaciones económicas, políticas, culturales, raciales, de género y en general del reconocimiento de la pluralidad que se ponen de relieve al momento de la interacción en juegos como el fútbol y las cartas que hacen evidente imaginarios sociales de exclusión, competencia, rivalidad y destrucción del contenedor como formas históricas que deben replantearse si se quiere una evolución que supere la tecnología y el progreso científico.

Analizar estas experiencias transformadoras y sus aprendizajes emergentes, se realiza en el marco del proceso liderado por la red de “Escuela dinámica para la construcción de paz, equidad y convivencia social”, dentro de su núcleo problémico “Habitar la ciudad desde prácticas sociales de paz”, del programa

de investigación “Escuela dinámica para la construcción de paz, equidad y convivencia social en el posconflicto” en ella se seleccionaron prácticas sociales significativas que se acogieran a las características de una representación social-simbólica con lo cual se le aporta a un campo de conocimiento de mayor impacto, que permite comprender el rol educativo en la construcción de paz y se resaltan iniciativas socioeducativas de impacto que amplían la mirada en el trabajo de construir una educación activa.

## **HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS**

La intencionalidad de construir procesos pedagógicos que logren transformar el pensamiento y comportamiento ciudadano es sin duda un compromiso que supera la formación epistemológica y técnica aunque no la omite, su compromiso se eleva más allá de la formación conceptual, procedimental y en competencias genéricas, es un compromiso con la vida, la sociedad y en general la humanidad misma, en el que se busca combinar de manera asertiva los desarrollo tecnológicos y de inclusión en los que se alcance el desarrollo integral para un bienestar colectivo que propicie la paz.

Pensar la paz y la educación como elementos inherentes al desarrollo social implica ver de cerca los objetivos de desarrollo sostenible que les apuestan a diversas iniciativas entre las que se encuentra la eliminación de la pobreza, la inclusión de género, infancia, adolescencia y juventud, la sostenibilidad del planeta y en general todo aquello que concentre el bienestar colectivo para todos. La Unesco en su liderazgo del objetivo 4 “acceso a una educación de calidad”, resalta la importancia de impulsar competencias y valores que permitan una vida digna “garantizando la calidad y adecuación al contexto, tomando en consideración las aptitudes, competencias, valores, cultura, conocimientos y atención que se da a las cuestiones de género” (Unesco. 2016, p.37) por lo cual se crea un reto hacia el impulso a una educación diferente pedagógicamente y con un mayor sentido de lo práctico y transformador.

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

Las semillas transformadoras son una opción para la escuela, al proporcionar herramientas pedagógicas para incluir una enseñanza y unos aprendizajes a partir de la solución de problemas contextuales en el juego, con una participación activa y espontánea pero con posibilidad de ser debatida, replanteada y modificada –congela escenas, debate sobre comportamientos y decisiones– a partir de valores éticos y grupales, constituyéndose así en una valiosa oportunidad para transformar imaginarios de exclusión, imitaciones o costumbres que no dan sentidos de vida, pero sí prácticas que distancian y eliminan a otros.

Coherentes con los argumentos de Divinsky.

La escuela es una institución fundamental en el proceso de inserción en la sociedad de los niños y jóvenes que asisten a ella, ya que, entre otros factores, es un espacio en el que se promueve la formación tanto personal como social de los individuos. (2019, p.210)

situación que debe comprometer a todo el sistema educativo en función de la paz, entendida como estructura cultural, dinámica, capaz de ajustarse a las realidades familiares, grupales, comunitarias, desde la multiplicidad de escenarios ideológicos, religiosos, culturales, económicos, étnicos y en todo sentido que pueda apoyar una verdadera transformación generacional que haga posible la inclusión. Destacar el papel de la escuela como garante de transformación del sistema implica superar los análisis históricos de la reproducción de las desigualdades, es una puesta a través de métodos educativos que fomenten la ciudadanía, la democracia, la pluralidad y con ello la convivencia pacífica.

La educación ha de verse desde la escuela democrática en la cual los docentes y estudiantes desarrollen pedagogías centradas en el dialogo y ello implica verse como sujetos activos de un sistema cultural, político y económico, lo

cual evoca el poder que se tiene en la estructura social para crear, transformar y hacer sociedades posibles para todos en primer momento ambientalmente sostenibles. (Chaux, Lleras y Velázquez, 2004).

## **APRENDIZAJES DOCENTES**

Frente a los grandes compromisos y cambios educativos que los mismos contextos van exigiendo, se debe destacar el rol docente al momento de proponer, ejecutar y acoger la implementación de estos procesos integrales que exigen de su liderazgo pedagógico, en la puesta en escena y conjunción teórico práctica que incluya escenarios posibles para un cambio social. Por ello Herrería (2003, p.112) citando a Carr (1990) plantea que la

educación no es un hecho natural sino una práctica sociocultural e histórica concreta, tenemos que interpretarla en sus contextos naturales, por lo que el discurso educativo no es un discurso técnico, neutralista, sino lleno de valores. Es un discurso práctico, éticamente informado, que genera un saber acerca de lo que se debería hacer en una particular situación con el fin de dar expresión práctica a valores e ideales educativos compartidos.

Es la exigencia de un compromiso docente con su quehacer, que contribuye a la educación en su sistema formativo, pero que hace viables en las aulas y en todo proceso académico, una realidad vivenciada, una pausa en el afanoso correteo de indicadores cuantitativos, por una verdadera formación que valore el sentido de transformación de realidad, vivenciando los currículos, apostando a la formación de sujetos conscientes de su desarrollo, la movilidad social, el equilibrio del poder político y económico (Baltar, 2003). Es la práctica pedagógica la que contribuye de manera directa al fortalecimiento de la identidad ética-política y los currículos como verdaderas prácticas de identidad (Herrera, 2006) que den respuesta a un contexto cambiante y demandante



## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

de comprensión de realidades sociológicas y no solo de conceptos científicos, tecnológicos, innovadores o empresariales con los cuales se pretende cada vez más formar sujetos sociales que no podrán llegar a serlo mientras solo tengan conocimientos sin contextos reales.

Por ello pensarse sus prácticas desde elementos disciplinares que incluyan la superación del conflicto y la construcción de la paz, es una posibilidad real de transformar con metodologías didácticas que se adapten a la edad de los estudiantes y a su realidad cotidiana como lo fueron el golombiao y el va jugando que permitieron llegar a los estudiantes y a los docentes para fortalecer los procesos académicos y afrontar sus realidades sociales presentes ya que el conflicto escolar es cada día de mayor relevancia y reproduce al interior de las escuelas y las aulas, las mismas situaciones del conflicto social general.

## METODOLOGÍA

El análisis sobre la apropiación y puesta en ejecución de las metodologías pedagógicas de semillas transformadoras, se realizó desde el paradigma del construccionismo social, que para Gergen (1985) tiene como principio fundamental adentrarse en los imaginarios y expectativas de los individuos frente a un objeto de estudio. Para el enfoque de investigación se tuvo en cuenta la complementariedad, la cual según Murcia y Jaramillo (2008) es una articulación que pone en reflexión teorías y métodos como forma de solucionar problemas a nivel de comunidades investigadas. La investigación se diseñó a partir de la mirada fenomenológica, buscando encontrar lo subjetivo y particular del grupo abordado; en cuanto a población esta correspondió al proyecto de “Semillas Transformadoras” desarrollado por el programa de Trabajo Social de la Universidad Simón Bolívar de la ciudad de Cúcuta, y como muestra se tomó a líderes, estudiantes, profesores, egresados y comunidad en general participantes del respectivo proyecto. Los resultados, parten de la sistematización de las respuestas emitidas por los participantes, haciendo seguimiento

exhaustivo que permitió establecer los códigos simples y axiales para generar las categorías que fundamentan el análisis de los resultados y la discusión de la investigación.

## **RESULTADOS**

### **La realidad de conflicto en el contexto escolar y social**

La educación además de visibilizar el futuro personal, laboral y ciudadano de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en formación de diferentes niveles académicos enfrenta la realidad presente, así el docente intenta construir conocimientos para la vida y debe entender que esa vida es ahora, que, aunque esta formación trascienda, el día a día lo enfrenta a la conflictividad educativa, la cual debe ser combatida y desarticulada por todos sus actores. Los docentes, estudiantes y líderes de procesos formativos partícipes de semillas transformadoras coincidieron en resaltar que sus centros educativos y los contextos comunitarios han reflejado de manera constante las situaciones complejas, violentas y vulneración en los contextos escolares, lo que dificulta otras posibilidades de aprendizaje y comunicación entre los estudiantes.

Coinciden en describirse, ambientes caracterizados por violencia donde los golpes, los insultos y los señalamientos, son cotidianos, sin que se pueda precisar una situación causante específica, sino que es el reflejo de problemáticas estructurales en las familias, los barrios, la economía, el desamor, la carencia de tiempo, de recreación o de diálogo. Son innumerables y diversas las situaciones que convocan las realidades de cada estudiante y que reflejan la historia social del abuso que se configura y hace parte de la sociedad violenta actual.

Estas situaciones son abordadas por Fernández & Palomero (2014), quienes plantean que la violencia escolar es: “Una condición de abuso de poder físico o emotivo de un individuo frente a otro, donde se vulnera su estabilidad

emocional". (p.26). En tal sentido, desde la prevención abordada por los docentes y los trabajadores sociales–líderes de procesos educativos–, la escuela debería ser siempre un espacio en el cual los niños deben sentirse seguros. Sin embargo, para muchos niños y niñas, se ha convertido en la fuente de un tipo de violencia del que son víctimas y que ejercen sus propios compañeros; en las instituciones no se analiza la repercusión y el alcance que esto pueda tener, tanto para la víctima como para el acosador; puesto que detrás de la persona que acosa hay algo que lo mueve a comportarse de esta manera.

La utilización de las estrategias proporcionadas por las semillas transformadoras aplicada a la resolución de conflictos permitió, según sus actores, manejar de manera alternativa los conflictos y tensiones, intervenir de forma idónea en los escenarios locales, sirviendo como una ruta fundamental, interactiva para el abordaje. Algunas de las herramientas que permiten mejorar las condiciones de interacción de los espacios educativos se encuentran: el golombiao, va jugando, teatro foro, entre otros, las cuales como atributos distintivos permiten consolidar la igualdad, generar principios y valores al reconocer actores sociales, con el cual cada persona es protagonista de la construcción de paz, propiciando en los estudiantes una forma de ver el juego y tolerar al otro para desarrollar la cultura de paz, además de promover la libertad de expresión, la relación con el medioambiente y la formación moral del individuo.

Como uno de los elementos por destacar, esta, la interacción como medio para fortalecer los escenarios de paz, ya que fueron espacios activos que permitieron vincular las comunidades, actores sociales, líderes y profesores en el proceso de construcción de la cultura de paz, convivencia pacífica y en la búsqueda de soluciones de conflictos, para desarrollar e intervenir significativamente en las situaciones que puedan presentarse a fin de promover la equidad de género, la comprensión del conflicto, la paz, el amor, el agradecimiento y el trabajo en las comunidades.

En voces de los actores, se puede resaltar que las semillas transformadoras “permite la integración de hombres y mujeres (edm-4), “se centran en unos principios y valores” (edm-6), “evidenciar todas las formas de abordaje de conflicto” (edm-9), “pueden dar soluciones alternativas” (edm-10), “se empleaban positivamente en sus familias al no ser tan violentos” (edm-18), “la no discriminación (edm-20), “libertad de expresión (edm-22), “la forma de resolver el conflicto de forma pacífica o armónica edm-24), “desarrollar esas habilidades para la vida y desarrollarse con el otro” (edm-25), “las personas llegan a comprender y relacionarse con su entorno con el otro” (edm-26), “su vida se transforma en una actitud positiva a la hora de reconocerse con el otro” (edm-27), lo que evidencia una realidad pedagógica que logra insertarse en la vida misma de quienes hacen parte del uso de los juegos, siendo así una enseñanza para la vida y por ende su impacto llega a familias y comunidades.

Las pedagogías aquí aplicadas aportan para el “desarrollo de las capacidades y habilidades al momento de abordar grupos” (edm-34), “transformación significativa transversalizado en las competencias ciudadanas” (edm-35), “posturas mediadoras o conciliadoras en momentos de los conflictos” (edm-36), “tener resultados significativos en su proceso tanto formativo como en las comunidades” (edm-40), “proceso de transformación del reconocimiento en escenarios de paz o constructores de paz” (edm-46), “cada persona es protagonista de esta construcción de paz (edm-47), “propicien a ellos una forma de ver el juego y tolerar al otro (edm-50), “permitía innovar y desarrollar esas capacidades de los niños educados (edm-57), “reconocimiento de ese desarrollo práctico de la cultura de paz (edm-61), “la cultura de paz interioriza y se empiezan a promover prácticas sanas al interior del aula” (edm-62).

Como se evidencia por los actores, el proceso desarrollado en aulas, con familias y en escenarios deportivos de los barrios, permitió la transformación de conflictos de manera armónica, haciendo que se realice una transferencia a

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

la adecuación de las competencias ciudadanas, que permita establecer interacciones guiadas por el respeto, con técnicas interactivas, donde el reconocimiento del otro desde la particularidad, permita interiorizar la paz y promover prácticas sanas al interior del aula.

Por otra parte, las Semillas transformadoras promueven principios y valores en los sujetos sociales permitiendo el manejo adecuado del tiempo libre, interactuar, es decir fomenta la integración de hombres y mujeres para evidenciar todas las formas de conflicto y su abordaje, así mismo, permite establecer soluciones alternativas a fin de lograr que las personas vinculadas en el proceso alcancen cambios significativos en la vida. También se promueve la no discriminación, la capacidad de reconocerse de forma positiva frente a otro, la libertad de expresión, además de las adecuadas relaciones con el medioambiente.

## UNA FORMA DIDÁCTICA PARA EL MANEJO DE CONFLICTOS

Las semillas transformadoras constituyen una oportunidad para el fortalecimiento de la pedagogía, que permite reconocerse e integrarse con otros, con lo cual se desarrolla de manera plena, mejorando las relaciones entre los estudiantes, además de advertir de la capacidad de desarrollo y evolución para la resolución de conflictos, en donde el *Colombio* y *Va jugando* son las principales herramientas pedagógicas de intervención oportuna.

En contraste con estos planteamientos, Ferrán (2012), manifiesta: “Las dinámicas de participación pedagógica para resolver conflictos deben apuntar a la idealización del trato ameno, de las oportunidades de integración y la conciencia de la paz como instrumento para fortalecer las capacidades formativas”. (p.15). Desde esta perspectiva se observa que las didácticas están representadas por las estrategias funcionales que afianzan los modelos de paz como mecanismos de disolución de los conflictos en los contextos escolares.

Por tanto, la didáctica en la enseñanza de docentes y Trabajadores sociales estuvo encaminada a ofrecer oportunidades a los estudiantes, mediante la vinculación de recursos pedagógicos donde la convivencia fuese el centro clave para la participación.

Partiendo de los planteamientos de los participantes y el autor mencionado, se llega a la conclusión que la resolución de conflictos en los contextos escolares debe estar motivada por la realidad, la complejidad de la dinámica educativa y la capacidad para asumir la integración como un mecanismo de crecimiento y desarrollo de la práctica educativa. Por estas razones, la didáctica debe estar influenciada por la capacidad de adquirir mecanismos para la intervención, obteniendo mediante el Golombiao y el Va Jugando la oportunidad de acrecentar las dinámicas para la intervención y manejo de los conflictos, donde el aprendizaje sea una pieza clave que permita en los estudiantes mejorar las relaciones, capacitarse para gestionar la paz y la cordialidad como forma de vida.

## **PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS PARA LA TRANSFORMACIÓN**

En el ámbito educativo y formativo la significatividad representa la continuidad y capacidad de transformación en el individuo, lo cual puede ser sustentado mediante las afirmaciones establecidas por los participantes, quienes asumieron posturas reflexivas donde clarificaron que aplicar las semillas transformadoras permitió mejorar las situaciones hostiles previas, pero además afirmaron que la significatividad de dichas herramientas permitía que los estudiantes guiaran la construcción de los conocimientos hacia la búsqueda de la paz, no solo en el contexto educativo, sino además dentro de los hogares y comunidades.

Lo anterior permite establecer la capacidad transformadora de las semillas transformadoras mediante la motivación consciente y consecuente de los

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

estudiantes quienes deberían ser las piezas clave para obtener un escenario de paz. En contraste con este planteamiento, Medina (2015), manifiesta: “Las dinámicas de integración que ofrecen los docentes en los contextos educativos, permite mejorar la calidad de las relaciones en los estudiantes, guiando con ello un proceso significativo y perdurable para la aplicación en contextos similares”. (p.32). Desde la visión del autor, la práctica significativa está determinada por las dinámicas favorables para la resolución de conflictos, esto implica, por tanto, capacitar a los docentes de manera categórica para disminuir los problemas mediante estrategias definidas en el marco de la búsqueda de la paz.

Desde el punto de vista educativo, construir aprendizajes significativos según lo refiere Viera (2003) implica establecer dinámicas vigorosas, centradas en las necesidades e intereses de los estudiantes, pero con las cuales se ofrezcan espacios para la reflexión de las oportunidades obtenidas con las mismas. Por tanto, las semillas transformadoras deben estar consideradas como una práctica significativa que promueve y motiva el éxito pleno para la construcción de los escenarios de paz. Desde esta visión, la práctica significativa está fundamentada en la consolidación del saber, la necesidad de fortalecer el contacto entre los grupos y clarificar la necesidad de fortalecer relaciones armónicas donde la violencia no tenga ninguna cabida, pero además que sustente la oportunidad de adquirir conocimientos para motivar la aplicación en otros contextos.

## FORMACIÓN DE ACTORES EDUCATIVOS Y SOCIALES

Atendiendo la violencia como una realidad educativa, es fundamental considerar que la formación de actores educativos y sociales es una necesidad en todo momento y escenario, a fin de prestar apoyo a la prevención de dichas situaciones fortuitas. Al hacer énfasis en las determinaciones de los participantes se tiene la previsión mantenida por el programa de Trabajo Social,

para abarcar el fenómeno desde el núcleo del problema, en este sentido, se trató de apreciar la particularidad y complejidad de la violencia, así como de las relaciones insanas para facilitar mecanismos de integración con los cuales se motive a los estudiantes a mejorar el clima armónico del espacio escolar.

Por tanto, los participantes sometieron a consideración las estrategias de intervención, permitiendo evidenciar a las semillas transformadoras como una vía para resolver conflictos, la cual estuvo guiada a través de una metodología de participación para la reflexión, toma de conciencia y planeación de acciones con las cuales se establecieran oportunidades para docentes y estudiantes. Ahora bien, dicha formación no solo constituyó el pilar fundamental para el programa de Trabajo Social, quien constituiría la promoción de las semillas transformadoras, sino además se hicieron cargo a los docentes de las instituciones para que el proceso de aplicación fuese coherente y oportuno a las necesidades de integración y afianzamiento de las capacidades de resiliencia y afrontamiento de los estudiantes.

En consecuencia, establece Márquez (2015), “La formación de espacios de paz en los ámbitos escolares, exige se consolide la integración de los padres, docentes y comunidad en general para buscar herramientas que enriquezcan la calidad de integración” (p.41). En efecto, la formación de los actores sociales y educativos constituye una necesidad además de ser una oportunidad con la cual se procura mejorar las condiciones elementales de las relaciones entre los estudiantes, así como las capacidades de manejo de los docentes y Trabajadores Sociales para complementar las carencias de herramientas que motiven a la búsqueda de acciones coherentes para la resolución de conflictos.

En efecto, la formación de los actores educativos y sociales en primer lugar afianza la construcción del conocimiento como fuente de oportunidades para la resolución de conflictos, pero además motiva a la búsqueda constante del saber por parte de los docentes y de los Trabajadores Sociales, llevando a



clarificar las condiciones lógicas de un proceso de interacción donde la paz sea el centro y modelo de apoyo para el proceder formativo. En segundo lugar, la actualización oportuna vista como una necesidad para la construcción de los aprendizajes de los estudiantes, se condensa en la configuración de la conciencia, la estimulación del saber y la concreción de oportunidades para el fortalecimiento de las capacidades morales, psicológicas y físicas que promuevan la disminución de la violencia en los contextos escolares.

## CONSTRUCCIÓN DE ESCUELA DE PAZ

Abarcar en los espacios educativos el tema de la paz como un eje crucial que permite enaltecer la calidad de las relaciones en los individuos es una prioridad. Por esta razón, los participantes manifiestan que a través de las semillas transformadoras se consolida la búsqueda de oportunidades para el abordaje de los conflictos, sirviendo de técnicas interactivas con las cuales se logran disminuir y canalizar las situaciones indeseables que puedan perturbar las relaciones armónicas entre los estudiantes. Así mismo, se reflexiona sobre el hecho de generar la cultura de paz dentro de las instituciones educativas, mediante herramientas que permitan transformar las realidades de manera significativa como es el caso del Colombia y Va Jugando.

En efecto, la construcción de Escuela de Paz se estima como una prioridad en la actualidad, sobre todo considerando la alarmante manifestación de la violencia en los distintos escenarios de la sociedad. Por tanto, Querales (2015), manifiesta: “La Escuela de Paz, debería estar fundamentada en la capacidad para interactuar, el manejo adecuado de la comunicación como pieza garante de las relaciones armónicas” (p.41). Esta afirmación permite comprender que afianzar proceso de paz en las instituciones debe estar enmarcado en la práctica de herramientas que motiven a generar espacios para la reflexión y que estén en contra de la violencia, por esta razón, la comunicación, así como exaltar los valores para consolidar las relaciones armónicas es una necesidad dentro de la Escuela de Paz.

Partiendo de las reflexiones anteriores, se analiza que el contexto hostil evidente en algunas instituciones educativas, permite comprender que la dinámica adecuada para lograr la cultura de paz debe estar centrada en las capacidades para resolver los conflictos, la búsqueda de oportunidades y soluciones pacíficas que delimiten la incidencia de las actitudes desfavorables, por ende, la capacidad de los docentes y trabajadores sociales para forjar mediante las herramientas interactivas, facilita la construcción de un espacio moralmente agradable, en el cual se consoliden los conocimientos de los estudiantes. Por otra parte, la cultura de paz obedece a la invaluable necesidad de fortalecer ambientes educativos en los cuales la participación y dinámica de integración sea una prioridad para alcanzar mejores resultados de intervención pedagógica.

### **FOMENTO DE VALORES PARA SER SUJETOS SOCIALES:**

Los valores representan para los individuos las bases para fundamentar la convivencia ciudadana, además son considerados como piezas para el desarrollo moral de los individuos. Conforme a las apreciaciones de los participantes, mediante las semillas transformadoras se logra establecer una relación efectiva entre los individuos y el medioambiente, transformando la actitud, facilitando la libertad de expresión y concibiendo principios para el respeto a la identidad, equidad, tolerancia. De igual manera, la condición del estudiante mediante las semillas transformadoras permite generar alternativas de solución a los conflictos, lo que implica direccionar actitudes hacia la consolidación de una cultura de paz.

En contraste con estos planteamientos, Gómez (2014), manifiesta: “Los valores permiten clarificar la adecuada socialización de los individuos en un determinado contexto. Aunado a ello, afianzan el interés y motivación para el desarrollo placentero de la sociedad” (p.45). Un valor representa desde el punto de vista moral, un principio que concibe la dinámica de integración y la

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

práctica consciente de mejores acciones por el bienestar común; se trata de enaltecer la conciencia social y elevar el sentido de pertinencia con el contexto social, permitiendo de esta manera ofrecer visiones innovadoras para resolver los conflictos, interesándose principalmente por asumir con seriedad la dinámica de integración en los contextos, asumiendo y respetando las normas que facilitan la convivencia ciudadana.

## CONCLUSIONES

En consecuencia, la importancia de concebir mediante las semillas transformadoras espacios para el fortalecimiento de la convivencia pacífica donde se involucren los principios y valores necesarios para facilitar el respeto a las diferencias individuales, la necesidad de construir relaciones conforme a la solidaridad y sinceridad. Por otra parte, se fortalece la esencia de la construcción dinámica de la paz como medio para reconocerse como seres libres capaces de respetar la identidad y el género. Desde esta perspectiva, las semillas transformadoras pueden ser concebidas como herramientas capaces de formar sujetos sociales en valores como respeto, solidaridad, libertad y sobre todo paz.

Los procesos didácticos de las semillas transformadoras al ser vivenciales, lograron generar empatía a partir del uso de lenguajes y vivencias que confrontan a los estudiantes si competir o cooperar, si perder o ganar o ganar de manera conjunta; las emociones del juego que se congelan para experimentar sentimientos y perspectivas diferentes enseñaron a establecer metas conjuntas, ser creativos pensando en que es posible convivir bajo el respeto y las oportunidades conjuntas comprendiendo no solo cognitivamente que hay otro y que este existe, sino que es posible una conexión emoción identitaria, lejana de la diversidad plural que distancia, sino de aquella íntima que nos hace reconocer la humanidad, las alegrías, el dolor, la esperanza y las ganas de construir para todos por igual. Es allí donde las semillas de esta educación

forman ciudadanos comprometidos con la vida, la democracia, la inclusión de todos y la propia felicidad.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Baltar, M., J. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas; Valparaíso Tomo 2*, (2003), 7-34.
- Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá. Asociación Colombiana de Educación.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G., et al. (2008). Aulas en paz: Estrategias pedagógicas. *Aulas en paz: Estrategias Pedagógicas*, 1(2).
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ministerio de Educación. Colombia: Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.
- Claro, M., Jara, I., Trucco, D. & Espejo, A. (2011). *Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales, una mirada desde las mediciones*. PISA.
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Coop. Editorial Magisterio.
- Divinsky, P. (2019). Una estrategia educativa con mirada hacia el contexto: La escuela de familia agrícola (EFA). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 209-239. Retrieved from <http://ezproxy.unisimon.edu.co/docview/2224319484?accountid=45648>
- Fernández, F. & Palomares, J. (2014). *La comunicación no verbal*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/294/29406607.pdf>

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

Ferrán, B. (2012). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia, España: Naulibres - Culturales Valencianas, S.A.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratus.

Gergen, T. (1985). *Construccionismo social*. España: Ediciones imperial.

Gómez, J. (2014). *Aprendizaje en México*. México: Educare Nueva Época.

Herrera, L. (2006). Las TIC: ni demonio, ni ángel: reflexiones pedagógicas para el uso del TIC en las ciencias sociales. *Alteridad; cuenca Tomo 1*, (1), 43-57. DOI:10.17163/alt.v1n1.2006.04

Herrería, A. F. (2003). La educación para la paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la posmodernidad. *Educación XXI; Madrid Tomo 6*, 107-127.

Márquez, Á. (2015). “De la crítica democrática al utopismo de los derechos humanos en América Latina”. *Opción*, 31(77), 19-41. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571034.pdf>

Medina, N. (2015). *Propuesta de un Programa basado en criterios de participación e Integración para disminuir la violencia escolar*. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4821193/>

Murcia, N. & Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad*. Armenia: Kinesis.

Oliván Cortés, R. (2016). *La Cuarta Revolución Industrial, un relato desde el materialismo cultural*.

Querales, M. (2015). *Trabajo social*. Recuperado de: [http://tesis.luz.edu.ve/tde\\_arquivos/53/TDE-2015-02-02T15:10:52Z-5521/Publico/Gómez\\_castro\\_jorge\\_enrique.pdf](http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/53/TDE-2015-02-02T15:10:52Z-5521/Publico/Gómez_castro_jorge_enrique.pdf)

- Seoane, J., Taddei, E., & Algranati, C. (2013). *Extractivismo, despojo y crisis climática. Desafíos para los movimientos sociales y los proyectos emancipatorios de Nuestra América*. Buenos Aires: Herramienta, El Colectivo.
- Unesco. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030*. En <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>
- Viera Torres, T. (2003). *El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural* *Universidades*, núm. 26, julio-diciembre. (pp.37-43), Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Organismo Internacional.
- Williamson, G. (2011). Educación multicultural para una pedagogía de la pluralidad. G. Williamson y C. Montecinos, (organizadores), *Educación multicultural: práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*, Temuco. Chile: Ediciones Universidad de la Frontera, 73-109.

**Cómo citar este capítulo:**

Mendoza Peñaranda, A., Ramírez-Martínez, C., y Alba-Niño, M. (2020). Semillas transformadoras como herramientas pedagógicas para la construcción de paz: experiencias en los aprendizajes docentes. En J. Gómez-Vahos. (Ed.), *Prácticas sociales de paz: la configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad*. (pp.25-45). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.



## Danzando y acordando por la paz, una estrategia pedagógica\*

### *Dancing and agreeing for peace, a pedagogical strategy*

Flor Elvia Hoyos Otálora<sup>1</sup>  
Fanny Carrillo Salazar<sup>2</sup>  
María Yaneth Veloza Ramírez<sup>3</sup>  
Alejandro Osses Gil<sup>4</sup>  
Jovany Gómez-Vahos<sup>5</sup>

- \* El presente capítulo es resultado del proyecto de investigación denominado “Estrategia pedagógica danzando y acordando por la paz del Colegio Alejandro Gutiérrez Calderón como práctica social generadora de paz” de la Maestría en Educación, enmarcado en los desarrollos del macroproyecto de investigación: “Experiencias de educación para la paz en La ciudad de Cúcuta, en el marco de una Escuela Dinámica”, desarrollado por el Grupo de investigación Educación, ciencias sociales y humanas de la Universidad Simón Bolívar de Cúcuta.
- 1 Licenciada en Educación Espacial (Universidad de Pamplona), Magíster en Educación (Universidad Simón Bolívar). Colegio Gremios Unidos, Cúcuta, Colombia. florecita1065@outlook.es
  - 2 Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana (Universidad Francisco de Paula Santander), Magíster en Educación (Universidad Simón Bolívar). Colegio Gremios Unidos, Cúcuta, Colombia. fannycarrillos@hotmail.com
  - 3 Licenciada en Pedagogía Infantil (Universidad de Pamplona), Magíster en Educación (Universidad Simón Bolívar). Colegio Carmen Teresiano, Cúcuta, Colombia. myaneth2015@gmail.com
  - 4 Historiador (Universidad Industrial de Santander), Licenciado en Biología (Universidad Industrial de Santander), (Universidad de Santander), Postdoctorado (Universidad Nacional de Córdoba), Doctorado en Humanidades (Universidad Central de Venezuela), Magíster en Historia (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), Especialista en Filosofía (Universidad de Antioquia). Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia. shasaosses@hotmail.com
  - 5 Licenciado en Filosofía. Doctorando en Educación (Universidad Experimental el Libertador), Magíster en Práctica Pedagógica (Universidad Francisco de Paula Santander) Especialista en Gerencia Social (Universidad de Antioquia), Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria (Universidad Francisco de Paula Santander). Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia. Grupo en Investigación Educación, ciencias sociales y humanas, OrcidID: <https://orcid.org/0000-0003-1958-7107>. JGomez86@unisimonbolivar.edu.co



## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

### Resumen

El presente capítulo muestra los resultados de la estrategia pedagógica “danzando y acordando por la paz” de la Institución Educativa Alejandro Gutiérrez Calderón como práctica social generadora de paz. Dichos resultados son fruto de los desarrollos investigativos de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar de la ciudad de Cúcuta – Colombia y la labor la Red de “Escuela dinámica por la paz” a través de su programa de investigación: “coordenadas sociales de paz en Colombia” y el macro proyecto “Habitar la ciudad desde prácticas sociales de paz”. La investigación se ubica dentro de los desarrollos del construccionismo social y se aborda desde el enfoque de complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008), a través del cual se pudo reconocer los niveles de objetivación y anclaje social de la experiencia. Se muestran bajo las lógicas de las funciones expresiva, pragmática y referencial, la movilidad de las coordenadas sociales que se dan en las categorías analizadas. Se pudo evidenciar así, el valor que como práctica social de paz tiene la estrategia pedagógica, ya que transformó de forma creativa, espacios de violencia en escenarios de paz.

**Palabras clave:** práctica social, danza, acuerdo, escenarios de paz, trabajo en equipo.

### Abstract

This chapter shows the results of the pedagogical strategy “dancing and agreeing for peace” of the Alejandro Gutiérrez Calderón Educational Institution as a social practice that generates peace. These results are the result of the research developments of the Master’s in Education of the Simón Bolívar University of the city of Cúcuta - Colombia and the work of the “Dynamic School for Peace” Network through its research program: “social coordinates of peace in Colombia” and the macro project “Inhabiting the city from social practices of peace”. The research is located within the developments of social constructionism and is approached from the approach of complementarity proposed by Murcia and Jaramillo (2008), through which it was possible to recognize the levels of objectification and social anchoring of the experience. The mobility of the social coordinates that occur in the analyzed categories are shown under the logic of the expressive, pragmatic and referential functions. It was thus possible to demonstrate the value that the pedagogical strategy has as a social practice of peace, since it creatively transformed spaces of violence into peace scenarios

**Keywords:** social practice, dance, agreement, peace scenarios, teamwork.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca comprender las dinámicas formativas generadas desde la estrategia pedagógica denominada: danzando y acordando por la paz, generada en una institución pública de la ciudad de Cúcuta. Dicha investigación se desarrolló a través de un trabajo de grado de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar de Cúcuta, liderado por las hoy magíster Flor Elvia Hoyos Otálora, Fanny Carrillo Salazar y María Yaneth Veloza Ramírez y dirigido por el doctor Alejandro Osses Gil.

La experiencia estuvo enmarcada en la labor investigativa de la Red de “Escuela dinámica por la paz” y en especial en el macroproyecto coordinado por la Red y denominado: “coordenadas sociales de paz en Colombia” desde su segundo núcleo problémico: “Habitar la ciudad desde prácticas sociales de paz”. En este sentido desde la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, en su condición de miembro de la red, se formuló el macroproyecto de investigación: “Experiencias de educación para la paz en la ciudad de Cúcuta, en el marco de una Escuela Dinámica”, desde el cual se orientó la labor investigativa de esta y cuatro experiencias más. Para el desarrollo del proceso se tuvieron en cuenta las teorías del construccionismo social y desde el orden metodológico se acogió el enfoque de la complementariedad.

La estrategia pedagógica o proyecto “danzando y acordando por la paz” es una práctica social significativa que actualmente se viene trabajando en la institución educativa Alejandro Gutiérrez Calderón de la ciudad de Cúcuta ubicada en la comuna urbana nueve y que se enmarca y complementa las acciones de la cátedra de paz como eje transversal dentro del área de ciencias sociales, con el fin de posibilitar procesos de formación orientados a la paz y sana convivencia en relación con la solución de conflictos escolares mediado por el desarrollo cultural de la danza y los acuerdos dentro del aula de clase entre estudiantes, en respuesta a la necesidad de guiar a los estudiantes a prácticas de paz frente a los brotes de violencia que se venían observando.

En el contexto social de un entorno marcado por diferentes situaciones complejas que derivan en el uso de la violencia a la cual se exponen los estudiantes, hace seis años que dio inicio a diferentes acciones de atención a este fenómeno en el marco de la institución educativa debido a que los jóvenes cada vez que se encontraban en el cambio de jornada se agredían de forma física y verbal frente a lo cual “danzando y acordando por la paz” actúa como estrategia que responde a la necesidad de implementar un espacio cultural

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

para que mediante la danza folclórica, se forme el grupo de danzas de la institución, conformado por aquellos estudiantes conflictivos de las dos jornadas de clase.

Como estrategia, se ha propuesto rescatar y demostrar los talentos de los jóvenes de esta institución y de esta manera ocupar su tiempo en actividades culturales y de fortalecimiento de identidad patria, al tiempo que se les permite alejarse de las acciones violentas e iniciar el desarrollo de acuerdos de convivencia en la institución educativa.

En su espíritu, la estrategia busca concientizar a los jóvenes en el manejo e influencia de los medios masivos de comunicación, dado que, ellos invaden a los grupos de la juventud en su cotidianidad y dada su exposición a su contenido sin orientación hacen que muchos de ellos quieran imitar los modelos agresivos de diversos perfiles que allí se exponen. A ello, se suma el estado de soledad permanente y ausencia de un modelo de familia; generador en todo caso del refugio en la violencia como único mecanismo de defensa a cualquier desaprobación.

El estudio de esta práctica social, fue importante ya que se logró reconocer el impacto que ha tenido en la mejora de las relaciones interpersonales de la comunidad educativa. Para lo cual se reconocieron diferentes categorías en donde se objetivaba la paz.

En este panorama surge la importancia del tratamiento de la violencia escolar, al respecto Ayala (2015), plantea la importancia de este tema gracias a su constante aparición y las consecuencias que esta ha traído para las personas y las sociedades implicadas. En este sentido la escuela se convierte en el lugar en que no solo sucede un tipo específico de violencia, sino en el lugar predilecto donde se pueden encontrar maneras novedosas para enfrentarla.

Dicho lo anterior, se debe considerar el rol fundamental de la escuela como lo plantea Boggino (2003), al considerar que es en ella, donde la familia puede llevar a cabo procesos reflexivos ante conflictos y violencias, además de un sin número de temáticas a las que se ve enfrentado el mundo de hoy. De esta manera, se puede abordar el compromiso por hacer posible un ejercicio de la justicia, que posibilite leer cada situación de violencia a la luz de los acuerdos y valores que la sociedad ha concertado.

Es así, que la convivencia en la escuela debe avanzar hacia la disminución de la violencia para mejorar los ambientes de aprendizaje, fortalecer las relaciones entre los distintos integrantes de la comunidad educativa para poder enfrentarse de manera positiva a transformaciones cuya incidencia inmediata se den en el ámbito escolar, de forma que termine repercutiendo en la sociedad entera.

En este sentido propuestas como las “Prácticas de paz”, implementadas en docentes de primaria en México y España, muestran a los docentes como constructores y posibilitadores de prácticas de paz que enriquecen los ambientes escolares, haciéndolos más aptos para el desarrollo de valores en torno a la convivencia. Desde esta experiencia la paz se convierte en un objeto de estudio, desde la cual se descubren diversas paces y en últimas el concepto de una paz holística, en la que se encuentran variadas dimensiones de paz, como la interna, la política y la ecológica (Abarca, 2014).

Igualmente Obregoso & Numa (2015), reconocen en el proyecto “Educ-arte para la no violencia”, apoyado con recursos de AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo), desarrollado en dos colegios de las localidades de Bosa y Usme en Bogotá Colombia, una oportunidad para comprender que por medio del arte, se pueden establecer espacios de reflexión sobre la necesidad de lograr la formación de una conciencia ciudadana, en favor del desarrollo mismo de los pueblos.

## REFERENTES TEÓRICOS

La investigación sobre la práctica social significativa que se materializa en la estrategia pedagógica “danzando y acordando por la paz” se sustenta en el desarrollo teórico del programa de investigación propuesto por la red de “Escuela dinámica para la paz”.

De esta manera es importante comenzar por tener en cuenta a Bourdieu, citado por Martínez (2017), cuando menciona que el habitus, el cual tiene que ver con los “condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia” (p.3). En este sentido son una serie de aspectos de carácter social, económico e incluso cultural, que disponen a las personas y sociedades a seguir ciertas maneras de comportamiento las cuales no son regladas ni establecidas y que se dan sin dominar a aquellos que los asumen, ya que en la mayoría de la veces no existe una clara conciencia de ellas.

Según Torres (2011), comentando a Bourdieu,

Para identificar las características eficientes de los agentes hay que investigar las formas de capital específicas y para ello habría que conocer la lógica específica del campo. Encontrar significados en las acciones de los agentes es posible siempre y cuando se expliquen estos desde la posición que ocupan en los diferentes campos donde ponen en operación su capital. (p.56)

Así las cosas, las realidades sociales para esta investigación en las lógicas del construccionismo social, están en permanente construcción y evolución. Según Magnabosco (2014) en el construccionismo social hay que tener en cuenta que

No existe conocimiento definitivo y útil que se pueda generalizar, ni tampoco situaciones que definan la esencia última de la persona. El foco está en el lenguaje que construye esos mundos sociales. La vida

de las personas se organiza por el significado construido acerca de sus experiencias y se atribuye a esas conexiones. De este modo, el significado de cualquier vivencia dependerá del contexto, y los recursos para esa significación no siempre se hallarán en la persona misma, sino en sus relaciones. (p.222)

En estas formas de construcción social de las realidades sociales, hacen evidente a la práctica social, como un espacio en donde los seres humanos expresan su misma humanidad. Esta forma de expresar su humanidad, está circunscrita a una transformación de sus realidades y del mismo mundo que habita, lo cual hace que la práctica social sea evidenciada en una fuerza socio-histórica de constante transformación que muestra la movilidad de los imaginarios instituidos en acuerdos sociales que establecieron la mejor forma de ser/hacer y decir/representar en el mundo (Murcia, Jaimes y Gómez, 2016).

En el proceso de análisis de la experiencia “danzando y acordando por la paz”, se tuvo en cuenta, que en una práctica social, se pueden evidenciar categorías que tienen relevancia social, para este caso, con una clara referencia hacia la paz. Estas categorías muestran claramente en las relaciones que se establecen, la presencia de lo que Castoriadis (1983, 1989) reconoce como imaginarios sociales.

Según de D’Agostino citando a (Castoriadis, 1997), en los imaginarios:

Las significaciones otorgan sentido y están caracterizadas por una triple función: -estructuran las representaciones del mundo en general, -designan las finalidades de la acción, y - establecen los tipos de afectos característicos de cada sociedad. Se las denomina sociales porque solo existen estando instituidas o siendo objeto de participación de un ente colectivo, impersonal y anónimo. En este sentido el trabajo con las significaciones imaginarias se trataría de la posibilidad de transformación

de la subjetividad a partir de un trabajo de de-construcción, de hacer visible lo invisible: atender a lo no pensado, a lo omitido, es decir, de un trabajo de elucidación. (p.128)

Igualmente hay que tener en cuenta la visión que sobre las representaciones sociales abordan Jodelet y Moscovicy (1984,1986). Según Materán (2008) citando a Jodelet (1984), las representaciones sociales implican procesos de transformación que están mediados por una serie de valores y roles sociales de todo tipo. En este sentido la representación se asocia al lenguaje y las prácticas sociales que establecen los grupos culturales al cual se pertenece. Así las cosas las representaciones están ya no en nuestra subjetividad sino en la cultura misma, y organizan nuestra forma de representar el mundo.

De esta manera en una práctica social hay que tener como aparecen los conceptos de anclaje social y objetivación. Para el caso de esta investigación, una práctica social para ser estudiada en el contexto de los propósitos de la “Red de la Escuela dinámica por la paz”, debe contar con un buen nivel de anclaje social, el cual se hace evidente en la medida en que la mayoría de los actores se identifican con categorías que tienen directa relación con las paz en sus maneras de ser/hacer, decir/representar. Con respecto a la objetivación, se considera que una práctica social de paz, tiene anclaje, en la medida en que se haya configurado una imagen clara sobre la paz, la cual se hace evidente en las categorías que emergen y configuran la experiencia investigada.

Al respecto González (2016) reconoce que a nivel sociocognitivo, las representaciones sociales operan a través de la objetivación y el anclaje. La objetivación materializa y concretiza una idea que es abstracta a través de símbolos, figuras o el mismo lenguaje. Las representaciones terminan siendo expresiones, discursos, imágenes que se materializan en el pensamiento social. El anclaje está referido a las relaciones que establecemos con el pasado y que ayudan a interpretar el presente.

Igualmente es importante para esta investigación mirar la práctica social desde la expresión lingüística que constituye en sí la identidad de los grupos sociales, a partir de los niveles que posibilitan la “comprensión como acontecer de sentido” Gadamer (1993, p.217).

Según Jaramillo (2012), la práctica social, expresa la experiencia humana en una serie de aspectos que se materializan en las relaciones de los individuos en su vida diaria. De esta forma

Tanto en Bourdieu como en Giddens, esta categoría debe comprenderse en el marco de una perspectiva ontológica que se orienta a descubrir, de manera imbricada, tanto la génesis social del ser y el obrar humanos, como la reproducción y la transformación del mundo social. (p.130)

Así las cosas, el reconocimiento de las prácticas sociales y los imaginarios que las constituyen en la escuela, hacen de la experiencia educativa un ejercicio de concientización Freire (1985), que busca liberar a los hombres de sus condiciones de opresión Freire (2007), de forma que se establezca una pedagogía de la esperanza Freire (1993), en donde los seres humanos puedan pensarse como hombres autónomos y libres.

### METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló bajo la orientación del construccionismo social, el cual busca reconocer en los imaginarios sociales, los intereses que sobre un objeto de estudio desarrollan los individuos Gergen (1985). Al mismo tiempo como investigación de carácter cualitativo, busca comprender las relaciones que se dan entre la vida, la cultura y el comportamiento de las personas en un contexto y espacio de tiempo determinado Martínez (1999). Igualmente Martínez (2004), plantea que en los estudios cualitativos, se busca no estudiar



## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

cualidades por separado, sino como un todo que está integrado. Finalmente los estudios cualitativos según Martínez (2008), buscan reconocer la profundidad de las realidades, su dinámica, de forma que se pueda develar las razones de por qué se expresa y se manifiesta un determinado grupo social de la manera en que lo hace.

El enfoque de la complementariedad planteado por Murcia y Jaramillo (2008). Se contó así con una mirada fenomenológica desde la cual se guió el estudio de esta práctica significativa de paz, teniendo en cuenta el cumplimiento de las condiciones de objetivación, anclaje y significación. Por ello se tienen en cuenta el ser/hacer de las personas y las formas en que están dicen/representan sus realidades, creencias y motivaciones (Murcia 2011).

Esta investigación analizó la experiencia educativa, encaminada a originar procesos de paz entre los estudiantes para así visualizar las emociones y percepciones que manifiestan los educandos que conforman el grupo de danza de la Institución educativa. La informantes claves estuvieron conformados por la líder del grupo, dos estudiantes de once grado que pertenecían al grupo de danzas, un padre de familia de un estudiante que pertenece al grupo de danza y un directivo docente.

Bajo las lógicas del construccionismo social y el enfoque de complementariedad la investigación fue desarrollada en tres momentos:

- Momento 1. Aproximación de la realidad desde los cuestionamientos centrales de la investigación.
- Momento 2. Descripción del proyecto danzando y acordando por la paz como práctica social generadora de paz.
- Momento 3. Comprensión el estado de la práctica social danzando y acordando por la paz, como generadora de paz.

Las categorías y subcategorías que sirvieron para ordenar el proceso de recolección y análisis de información fueron las siguientes:

1. Categorías de análisis principales: resolución de conflictos, construcción de la paz en las aulas y acuerdos de paz.
2. Subcategorías. Danza, convivencia escolar, diálogos de paz, cultura de paz, reconciliación, negociación, mediación, equidad, competencias ciudadanas y las emergentes

Se utilizaron las siguientes técnicas de recolección: La revisión documental, la entrevista semiestructurada y el grupo focal.

Finalmente para el análisis se llevó a cabo un proceso de triangulación y análisis categorial que permitió reconocer las relaciones presentes en las categorías y subcategorías analizadas.

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se presentan las categorías que surgen del ejercicio agregado de códigos primarios y auxiliares. Estas categorías permiten la realización del proceso de triangulación lo cual ayuda a identificar la objetivación y nivel de anclaje social que alcanza la estrategia pedagógica en tanto práctica social constructora de paz.

Las categorías analizadas son: La danza como experiencia significativa, Valores, Trabajo en Equipo, Acuerdos de Paz. El análisis realizado se hace en la lógica de las coordenadas sociales, las cuales se realizan a partir de la agrupación de códigos desde las funciones del discurso: función referencial, la cual evidencia la realidad y su contexto, la función expresiva, la cual responde al ser de la realidad, a la forma en como los individuos le otorgan sentimientos a dicha realidad, y la función pragmática, en la cual puede reconocerse el potencial transformador de la práctica social.

## **REALIDAD ESCOLAR TENDIENTE AL CONFLICTO**

Las circunstancias en la cual se desarrolló este proceso de investigación están centradas en la educación para la paz y la escuela dinámica para la paz, las cuales nos permiten abarcar un espectro sobre las realidades de violencia que rodean el aula de clase y que son generadoras de ambientes hostiles que requieren intervenciones académicas y extracurriculares para mitigar y transformar los conflictos escolares.

El resultado de las problemáticas socioeconómicas y culturales vividas por los estudiantes del barrio en el que se encuentra el Colegio, muestran a estos lugares como peligrosos y con estadísticas de actos de violencia directa como: amenazas, hurtos y homicidios. Lo anterior termina traducéndose en altos niveles de agresividad por parte de los estudiantes, evidenciado en insultos, amenazas, golpes e irrespeto a las normas de convivencia institucional.

Los docentes y comunidad educativa después de identificar este comportamiento de violencia que surge al unir eventos o actividades que integran las dos jornadas académicas diurnas (Mañana y Tarde), buscan desarrollar diversas actividades para enfrentar esta problemática, a través de la participación de las áreas obligatorias y fundamentales y de las áreas o asignaturas optativas, las cuales buscan el desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual por medio de experiencias de socialización tal como lo estipula la normativa colombiana.

Para poder dar respuesta desde las prácticas educativas surge la iniciativa de integrar a los estudiantes de las dos jornadas en un escenario cultural, entendido como una práctica del arte y costumbres, seleccionando así a la danza como un espacio de formación que representa el movimiento del cuerpo y la capacidad para llegar a acuerdos a través de la comunicación kinésica y verbal.

La institución, buscó resolver el conflicto evidenciado, a través de la idea de una docente que lideró la estrategia de la danza como herramienta, en donde el conflicto es considerado el núcleo principal a resolver, por parte de una educación para la paz.

El docente líder tiene claro que un proyecto o respuesta a conflicto en el aula no soluciona nada en sí mismo, la idea organizada y planeada con los diferentes estamentos de la Institución se convierte en una apuesta de transformación de la realidad que en este caso ocasiona violencia e impide el desarrollo de la comunidad, por ello debe ser atendido y estudiado como un obstáculo a ser enfrentado.

Al inicio la danza fue vista como el pretexto o posibilidad de resolver el conflicto. Pero luego fue tal la fuerza y aceptación que fue tomando en la comunidad, que ya hoy, la experiencia cuenta con siete festivales, los cuales han sido un éxito en cuanto al crecimiento cultural, personal y social de cada uno de sus actores. Para Lederach, (1985) citado por Herrero (2003) “tenemos que detallar, aprender y practicar unos métodos no de eliminar el conflicto sino de regularlo y encauzarlo hacia resultados productivos” (p.290).

Es en este momento donde el liderazgo de profesores asume un compromiso que trasciende la formación básica en conocimientos y estándares académicos para ubicarse en el proceso de formación integral que es garantía de una educación para la paz.

### LA DANZA COMO CREENCIA

La música unida a la danza, ayuda a la comunidad educativa a mirar su realidad de otra manera. En la música y la danza, se logran expresar lenguajes que solo el cuerpo y sus sentidos logran descifrar. De esta manera la danza se convirtió para los estudiantes y comunidad en general en una posibilidad

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

de intercambiar no solo movimientos, sino también espacios de participación grupal.

La danza se convirtió en la forma para lograr la disminución de la agresividad a través de la integración, dado que ese amor por la danza fomentó el compromiso y permitió a los estudiantes acordar unas reglas mínimas de entendimiento, donde el intercambio de sus lenguajes, le dio sentido a los ambientes sociales y comunitarios de la Institución, siendo ello fundamental para lograr el propósito de la estrategia Danzando y Acordando por la Paz.

La nueva realidad para los jóvenes es la danza en sí misma como una práctica que transforma la conflictividad y una estrategia que se integra para el propósito de construcción de paz, donde el estudiante al sentir amor por la danza se convierte en el impulso necesario para lograr su atención y vínculo con otros propósitos que contiene la estrategia.

Estos propósitos hacen parte de los argumentos descritos por las leyes para el fomento de la Convivencia Escolar y la Cátedra para la Paz, que, si bien son las leyes orientadoras de este ejercicio realizado en una institución educativa, permite su integración a un problema real del entorno educativo.

La danza permite articular otros propósitos de convivencia escolar entre ellos los siguientes principios de:

- Formación en torno a la convivencia con respeto a los derechos y deberes.
- Enseñanza sobre “La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos”
- Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación,

la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos

### LA DANZA CON CAPACIDAD DE TRANSFORMACIÓN

Las relaciones humanas se someten a cambios constantes por las normas de las instituciones y sus capacidades para reajustar procesos, en este caso la institución educativa experimentaba problemas de control y disciplina entendidos en la organización de eventos que no logran sus propósitos pues el progreso en la disciplina escolar según Martín, Gotzens Busquet, & Zamudio Villafuerte (2012), se presenta como una herramienta necesaria para cumplir con los compromisos del profesorado ya que ellos deben facilitar los procesos de aprendizaje y convivencia en el ambiente escolar.

Se hace necesario el trabajo en equipo para lograr los propósitos de transformar los comportamientos de los jóvenes. La estrategia pedagógica “Danzando y acordando por la paz”, se convierte en una idea innovadora para la Institución, pues ya no solo se hace práctica artística de la danza para la conformación de grupos o representación en eventos, sino que se asume como una apuesta de educación que trasciende el acto mismo de la danza y la lleva a un reconocimiento de transformación de violencia y herramienta para la generación de competencias ciudadanas.

La Danza permite fomentar las competencias ciudadanas en el grupo de participantes, quienes han experimentado la transformación positiva de actitudes y el logro de metas que permite la satisfacción personal y académica. En este sentido este proyecto institucional posibilita que varios cursos trabajen en la solución de problemas frente a la violencia escolar antes vivida. Todo este logro es posible, gracias a que la danza ha involucrado a toda la comunidad educativa.

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

Los ambientes escolares lograron una transformación significativa con el apoyo de la comunidad educativa, quienes participaron en el proyecto y manifestaron su respaldo en sus esfuerzos para la realización de los siete festivales que se registran, cada versión es superada en cuanto a ese apoyo y puesta en práctica de condiciones y comportamientos de sana convivencia. La danza crea habilidades y se convierte en una plataforma para descubrir talentos y capacidades de investigación, relaciones humanas, gestión de conocimiento y transformación de comportamientos violentos.

### APORTES A LA ESCUELA DINÁMICA PARA LA PAZ

En el siguiente cuadro se muestran los aportes para la construcción de una escuela dinámica, los cuales pudieron identificarse a partir de los resultados obtenidos del análisis a cada categoría trabajada. La forma en que dichos aportes son alcanzados se puede reconocer en el análisis que a continuación se realiza para explicar la movilidad de las coordenadas sociales, las cuales están explicadas en el siguiente apartado.

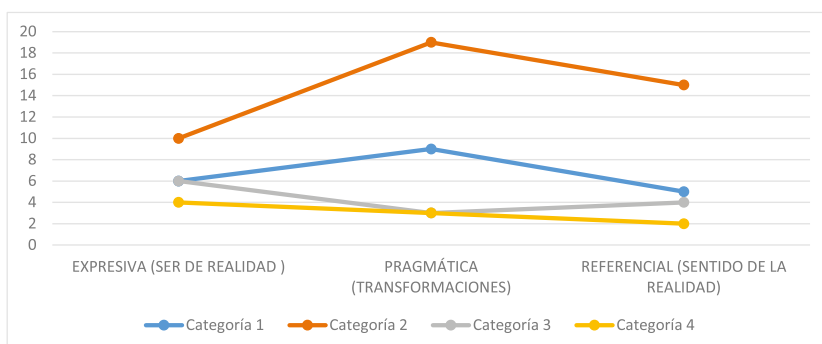
**Tabla 1. Aprendizajes de la Escuela de Paz en categorías**

CATEGORÍAS	APORTES A LA ESCUELA DINÁMICA PARA LA PAZ
La danza como experiencia significativa	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Mejoró la expresión corporal, en cuanto a la motricidad y la situación cambia los niveles de agresividad.</li><li>2. Lograr el compartir los espacios, el tolerarse, el trabajo en equipo, tener una visión de las "cosas", sentido de pertenencia hacia la propia institución y hacia el grupo, compartir, reconocer al otro.</li></ol>
Valores	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Disminuir la agresividad, las peleas y crear una sana convivencia.</li><li>2. Cambio de actitudes, formas de hablar y de comunicación.</li><li>3. Aporta al mejoramiento de las relaciones humanas ente estudiantes y docentes.</li><li>4. Ha generado una buena convivencia, se ha creado una cultura institucional con valores de sentido de pertenencia hacia el mismo país, hacia la misma región.</li></ol>
Trabajo en Equipo	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Compartir los espacios, el tolerarse, el trabajo en equipo, tener una visión de las cosas, sentido de pertenencia hacia la propia institución y hacia el grupo, compartir, reconocer al otro</li><li>2. Unión e integración. Respeto entre estudiantes y profesores.</li></ol>
Acuerdos de Paz	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Acuerdos para el trabajo, vacuna contra los problemas compromiso a los acuerdos para vencer los problemas.</li><li>2. Creación de valores propuestos personalmente para cambiarlos.</li></ol>

Fuente: Autoría propia

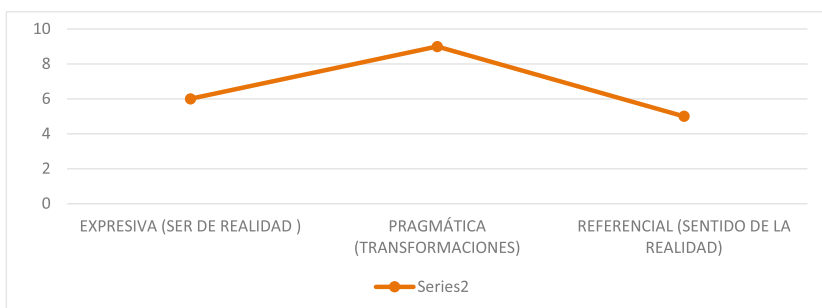
## DINÁMICA DE FUNCIONAMIENTO DESDE LA MOVILIDAD DE LAS COORDENADAS SOCIALES GENERADAS POR EL PROYECTO DANZANDO Y ACORDANDO POR LA PAZ, COMO PRÁCTICA SOCIAL GENERADORA DE PAZ

A continuación, se presenta la construcción de las coordenadas sociales, entendidas como la proyección de la realidad bajo diferentes escenarios de percepción, para este caso el análisis es centrado en el proceso de transformación que vivió la Institución Educativa, evidenciando la percepción desde la vivencia de los actores que intervienen en su desarrollo, permitiendo hablar sobre la realidad dinámica reflejada en el pensamiento y sentir de cada actor participante en función de sus vivencias de conflictividad y paz.



**Figura. 1** Coordenadas sociales

Fuente propia



**Figura. 2** Coordenada de la categoría: La danza como experiencia significativa



## Prácticas Sociales de Paz:

### La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

La coordinada social que emerge del entendimiento de la dinámica del contexto de social, en cuyo caso hace referencia a la percepción que se tiene del significado de la violencia dada en los escenarios de educación de la institución educativa, genera una relación directa entre el contexto y la vivencia desde las funciones expresivas, pragmáticas y referenciales.

Para esta primera categoría denominada “La Danza como Experiencia Significativa”, la dinámica establece que el factor de transformación reconocido como la danza, es convertida en un proceso de cambio que promueve y facilita la generación de espacios de tranquilidad, paz y sobre todo respeto por los demás, la forma en la que permite que los individuos se acerquen unos a otros bajo escenarios de convivencia democrática y sobre todo bajo una escuela dinámica de paz, puede entenderse en primer sentido dado por la coordinada hace referencia al sentido expresivo que existe en la realidad de su cultura, para este caso las intenciones presentadas por los actores entrevistados reflejan que la construcción de espacios de diálogo y de lazos socioafectivos no eran considerados determinantes en la formación de los estudiantes, no por la nula existencia de la intensión sino en su defecto por el desarrollo de la cultura de violencia al interior de la educación. Los actores demostraban conductas de agresividad y poca tolerancia con sus semejantes, para el desarrollo de la segunda función denominada como transformación, se refleja la importancia y la asertividad que existió al implementar un proyecto que tuviese en cuenta el rescate de su cultura e identidad.

El reflejo de la realidad es basado en las opiniones y conceptos entregados por cada actor entrevistado, que desde su accionar entiende y participa en la mejora del escenario social; la fundamentación es orientada a reflejar las transformaciones sufridas durante la implementación de la danza como un escape de la realidad, es decir cada actor desde su vivencia refleja la necesidad de contar con un proceso que lo aleje de la agresividad del entorno. La práctica

del proyecto permite que desde los estudiantes hasta los padres de familia tengan un momento de dispersión que no solo les permita explorar su cultura sino que por el contrario cree sistemas de apoyo y de unión familiar. Este proceso determina un alto impacto durante la aplicación de la danzas como experiencias significativas, el escenario de transformación demuestra la importancia que tomó la implementación de las danzas como herramienta para construir un mejor contexto educativo. Cabe aclarar que esto determina que la funcionalidad final del proceso permite articular todos los actores desde su papel como líderes o como estudiantes generando transformaciones en su contexto, con el fin de construir en su realidad.

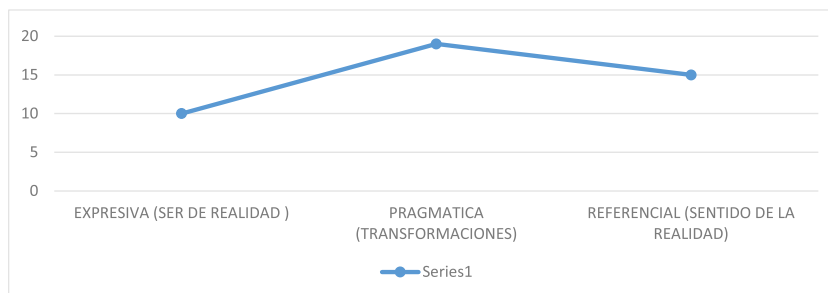
El proceso de análisis dado a partir de las coordenadas sociales permite entender que la función referencial, reconocida como el sentido de la realidad y lo que proyecta en su futuro, representa las situaciones que validan y afianzan en el contexto social la implementación de una acción transformadora; esto se da debido a que la práctica de la danza es reconocida como una experiencia significativa que permite construir espacios de fortalecimiento social dentro y fuera de la institución educativa, las prácticas que conllevaron su implementación permitió generar espacios de apoyo, donde los alumnos convierten en una necesidad la continuación del proceso.

La condición de referencia demuestra el desarrollo de esta estrategia de paz. La dinámica de la gráfica, solo demuestra la evolución del proceso implementado, generando un punto de referencia comparativo dinámico, entre lo que era en función, con lo que será, en función de los actores y sobre todo en función de la aceptación de la inclusión como parte fundamental de su cultura.

Esto demuestra que la categorización “La Danza como Experiencia Significativa” emerge de la necesidad de transformación del contexto educativo, reflejando los procesos realizados como eje de transformación, abandonando la dinámica de violencia y de pérdida de valores, por una dinámica de paz.

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad



**Figura. 3 Coordenada de la Categoría: Valores**

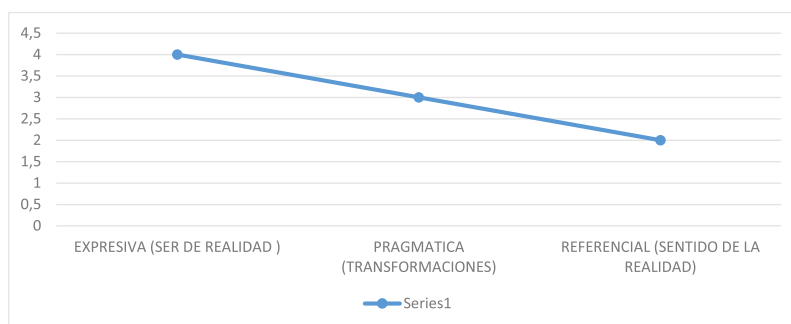
Fuente propia

La relación dada por el contexto educativo que refleja una dinámica de violencia y de poco respeto por los demás, en cuyo caso se hace referencia a la percepción que se tiene del significado de la violencia, dada en los escenarios de educación de la Institución educativa, lo cual permite entender los resultados obtenidos en la coordenada social establecida para la categoría “Valores”. La dinámica presentada en la gráfica anterior, muestra en primer lugar el predominio de la función pragmática, es decir, posee un peso mayor aquellas transformaciones vividas por los actores, sobre el proceso referencial que los arraiga. Esto demuestra que el entendimiento y la vivencia de los valores, se dan en función de las experiencias vividas por cada actor, donde su interpretación y arraigo a los nuevos procesos viabilizan una dinámica de transformación cultural en función de un estado de paz, convirtiendo cada accionar en un proceso de cambio que le permite a los individuos generar espacios de igualdad y de vivencia de valores desde la práctica; cabe aclarar que la funcionalidad del escenario de transformación solo se da, siempre y cuando los actores involucran las nuevas dinámicas a su contexto social y cultural; esto es reflejado y demostrado mediante el entendimiento de los escenarios de análisis.

Ahora bien, la dinámica demuestra en segunda medida la inclusión de la funcionalidad referencial, es decir, los discursos dados mediante la implementación del proceso cultural de danza, los cuales permitieron acercar a los estudiantes

a un contexto cultural alejado de su realidad de conflicto; la función referencial delimita y demuestra las intenciones de los actores en función de la necesidad del entorno, en cuyo caso era lograr la transformación de la cultura de violencia vivida en la Institución educativa; esto es reflejado por el actor entrevistado que desde su percepción participa en la mejora del escenario social. Finalmente, el entendimiento de la coordenada social es reflejada en la función expresiva, la cual permite identificar, que aunque existe un proceso iniciado que demuestra una transformación del contexto educativo, su desarrollo no ha impactado en la generación de reflexiones profundas que consideran un cambio de cultura y empoderamiento de la danza como un factor de transformación bajo escenarios de valores.

La dinámica de la gráfica solo demuestra la evolución del proceso implementado afianzando la inclusión de los valores como un escenario de paz desde las vivencias de los actores y demostrando una separación desde las reflexiones pero que se encuentran en camino de ser incluidas como una necesidad constante de desarrollo de paz a partir de la danza. Esto evidencia que la categorización “Valores” permite que los procesos realizados como eje de transformación permitan entender la dinámica de paz y sobre todo el rescate de una cultura musical considerada como factor determinante en la formación del sentido de pertenencia.



**Figura 4. Coordenada Categoría Referencia de Paz**

Fuente propia

## Prácticas Sociales de Paz:

### La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

El entendimiento del contexto educativo permite reconocer las relaciones e interacciones que suceden durante la implementación de los procesos de cambio. Continuando con la construcción de las coordenadas sociales que emergen desde la percepción de los actores que interactúan entre sí y que son primordiales durante el desarrollo de este proceso, se logra identificar como una de las primordiales referencias, la coordenada que emerge de la categoría “Acuerdos de Paz”.

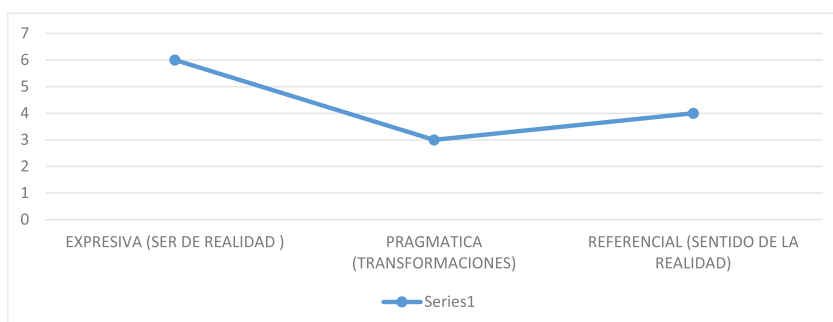
Esta coordenada recoge y articula con gran importancia los procesos que se lideran dentro de la Institución bajo el entendimiento de la danza como cultura de paz, específicamente durante los procesos pragmáticos reconocidos como de transformación. Sin embargo la relación encontrada durante la construcción de la coordenada demuestra que la dinámica reflejada del contexto social, muestra en primer lugar el predominio de la función expresiva, es decir, su enfoque precisa los procesos de reflexión dados por los actores sobre la vivencia del entorno; esto implica que las reflexiones generadas mediante la implementación del proyecto de danza enfocado a construir escenarios de paz bajo el respeto y la tolerancia, impactan de manera directa el accionar y pensar de cada individuo, generando una dinámica de interiorización y entendimiento de lo que implica pertenecer a una comunidad y sobre todo la aceptación de un mejor desarrollo.

Esto permite identificar que existe un proceso que demuestra una transformación del contexto social educativo, su desarrollo impacta de manera directa en el pensar de cada actor, reconociendo su papel primordial y sobre todo el entendimiento de su contexto, impactando en la generación de reflexiones profundas que consideran un cambio de cultura en función de la danza como un factor de transformación, bajo escenarios que privilegian los acuerdos de paz.

Ahora bien, con base en la interpretación de la gráfica, se determina en segunda prioridad la funcionalidad de las transformaciones, es decir, la función pragmática, es decir, posee un peso mayor que las transformaciones vividas

por los actores. Esto demuestra que el entendimiento y la vivencia de los acuerdos de paz en función de las experiencias vividas por cada actor, con su interpretación y arraigo a los nuevos procesos, dan viabilidad a una dinámica de transformación, convirtiendo cada accionar en un proceso de cambio que les permite a los individuos generar espacios de igualdad. La funcionalidad del escenario de transformación solo se da, siempre y cuando, los actores involucren estas nuevas dinámicas a sus contextos social y cultural.

Ahora bien, la dinámica demuestra en tercera medida la inclusión de la funcionalidad referencial, delimita y demuestra las intenciones de los actores en función de la necesidad del entorno, en cuyo caso era lograr la transformación de la cultura de violencia vivida en la Institución educativa; esto es reflejado por el actor entrevistado que desde su percepción participa en la mejora el escenario social. Finalmente, el entendimiento de la coordenada social es reflejada en la función expresiva. Mediante la dinámica de la gráfica solo demuestra la evolución del proceso implementado afianzando la inclusión de los valores como un escenario de paz desde las vivencias de los actores y demostrando una separación desde las reflexiones, pero que se encuentran en camino de ser incluidas como una necesidad constante de desarrollo de paz a partir de la danza. Esto evidencia que la categorización evidencia que los procesos realizados como eje de transformación, permitan entender la dinámica de paz y sobre todo el rescate de una cultura musical.



**Figura 5. Coordenada de la categoría: Trabajo en Equipo**

Fuente: Elaboración propia

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

El entendimiento de la realidad que emerge mediante la aplicación de un proceso de transformación como es la danza, enfocada a mejorar el contexto social educativo que viven los estudiantes en la Institución, establece una relación directa entre la intención del proceso y su materialización con la comunidad. El análisis realizado mediante la correlación de coordenadas sociales, permite entender la dinámica del contexto de social, en cuyo caso se identifica como un factor dominante la categoría de “Trabajo en Equipo”, permitiendo una profundización a los escenarios de la realidad analizados desde la perspectiva de sus actores. El significado del proceso, solo es materializado mediante las funciones de la realidad, es decir, solo se entiende el impacto generado sobre los actores desde las funciones expresivas, pragmáticas y referenciales.

Para esta categoría la relación de las coordenadas establece que el factor dominante se da en función del ser expresivo de la realidad, es decir, prima más los procesos de reflexión sobre la transformación de la realidad, que su misma implementación ya que esta es relacionada con la práctica de interiorización de lo vivido para cada actor. La expresividad refleja que el proceso solo es exitoso siempre y cuando exista un canal de comunicación que invite a los estudiantes a profundizar e interiorizar lo aprendido durante la práctica de la danza, generando reflexiones que permitan mejorar el proceso y sobre todo, que genere un cambio en el contexto estudiantil que se ve influenciado por la agresividad del entorno, en este caso las intenciones mostradas por los entrevistados, en especial los alumnos, son direccionados a crear una cultura de apoyo y de respeto. El trabajo en equipo se convierte en un eje fundamental de la comunicación y de generación de espacios de diálogo y de tolerancia con sus compañeros y profesores.

En segundo lugar, se encuentra la función referencial, esta hace alusión al sentido que se tiene sobre los procesos implementados, es decir, la práctica de la danza permite establecer un precedente de cambio sobre el contexto social

y sobre la vida de sus involucrados, se representa el sentido de la vivencia desde los discursos dados, en el primer aspecto era referido a la práctica de estos discursos, mientras que para el segundo afianza su construcción desde el discurso orientador.

La implementación de la danza como una experiencia de impacto enfocada a construir espacios de fortalecimiento de diálogo en la Institución educativa, dinamizando la construcción de estrategias de apoyo estudiantil, solo demuestra que el desarrollo de esta estrategia de paz impacta de manera positiva en el desarrollo del individuo generando la necesidad de continuar con la cátedra y los diálogos de participación sustentados en el trabajo en equipo. Esto se da con base en las percepciones de los actores, de sus vivencias y de las necesidades expresadas y evidenciadas durante la construcción de la coordinada.

La función de transformación, refleja la importancia y la asertividad que existió al implementar el proyecto de la danza como un mecanismo orientador; en este caso la coordinada de trabajo en equipo, fue fortalecida desde el pensamiento hasta el accionar, cada actor reflexiona e interioriza lo que significa pertenecer a este proceso, no solo desde el desarrollo de sí mismos, sino que se convierte en un mecanismo de transformación de su entorno. El escenario de transformación demuestra la importancia de las danzas, como la transformación de una cultura de violencia en un proceso de paz, permitiendo entender que el fin último de este proceso consiste en articular los actores en función de la mejora de su desarrollo personal.

Finalmente entender la dinámica de la coordinada permite establecer los factores dominantes reconocidos por los actores durante el proceso de transformación social ya que genera un punto de referencia comparativo entre lo que se vive y se piensa en función de lo que se planea en el accionar. Esto



## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

permite entender que la categorización “Trabajo en Equipo” emerge de la necesidad expresiva del contexto educativo reflejando los procesos realizados como eje de transformación permitiendo entender la dinamiza de paz y de valores comunicativos.

## CONCLUSIONES

Dentro de las características fundamentales de la estrategia pedagógica “danzando y acordando por la paz” el cual se viene desarrollando de la Institución Educativa estudiada de la ciudad de Cúcuta, se ha logrado tener resultados positivos en la transformación de la escuela, convirtiéndose esta en un lugar donde se trabaja por la construcción de la paz.

Se destaca a los docentes de las áreas de las ciencias sociales en la institución educativa como los promotores de la estrategia, encaminada a mejorar los niveles de convivencia entre los estudiantes. Asimismo, con la inclusión de la danza como mecanismo de transformación de escenarios de conflicto, resulta como experiencia exitosa en tanto permite el desarrollo de valores entre los participantes, fomenta el trabajo en equipo y permite la construcción de acuerdos de paz y sana convivencia.

Esta estrategia, además es integradora en la medida que establece a través de la formación del grupo de danzas con el propósito de unir los jóvenes de la institución educativa para despertar el amor, el interés por el folclor y así mismo buscar una integración, unión, participación y liderazgo.

Esta práctica educativa, surgen como una iniciativa que integra e involucra a los estudiantes en un escenario cultural, entendido este, como una práctica del arte y costumbres. La danza se convierte así en un acto formativo que representa el movimiento del cuerpo y la capacidad para llegar a acuerdos a través de la comunicación kinésica y verbal, lo que permitió a esta, convertirse en una escenario generador de paz.

Respecto a los aportes del proyecto en la construcción de una escuela dinámica y transformadora se destaca que: la danza es un mecanismo positivo para lograr la disminución de la agresividad a través de la integración, dado que el afecto y pasión por la danza fomentan el compromiso de los estudiantes para acordar unas reglas mínimas de entendimiento, donde el intercambio comunicacional les permite ambientes sociales que propician relaciones de paz.

Permitió, además el desarrollo de una nueva realidad para los jóvenes a través de las danzas como mecanismo o práctica que transforma la conflictividad y una estrategia que se integra para el propósito de construcción de paz, donde el estudiante en la danza encuentra el impulso necesario para el establecimiento de nuevos patrones de conducta y vínculo con otros propósitos que contiene la estrategia, los cuales hacen parte de los argumentos descritos por las leyes para el fomento de la Convivencia Escolar y la Cátedra para la Paz, que, hacen parte de las leyes orientadoras en el ejercicio realizado por la Institución educativa, el cual permite su integración a un problema real del entorno educativo.

La danza le otorgó a la Institución educativa, la posibilidad de articular múltiples propósitos entre los que se encuentran la convivencia escolar, el respeto a los derechos y deberes, una educación hacia la justicia, con valores de la democracia, la solidaridad y la promoción de una educación para la paz y con el propósito de formar a ciudadanos autónomos y críticos. Al mismo tiempo, permitió fomentar las competencias ciudadanas en el grupo de participantes, quienes experimentaron la transformación positiva de actitudes y el logro de metas que permite la satisfacción personal y académica.

En este sentido, este proyecto institucional logró que desde las aulas se participara en la construcción de soluciones hacia la violencia escolar, a través de la danza como estrategia que involucró a toda la comunidad educativa. En esta

## Prácticas Sociales de Paz:

### La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

perspectiva, el estudiante al participar en la estrategia pedagógica danzando y acordando por la paz adquiere las herramientas de aprendizaje colectivo con sus compañeros y la toma de decisiones sobre recursos, tiempos y actividades a realizar.

Otro de los aportes del proyecto en la construcción de una escuela dinámica y transformadora se encuentra en el apoyo de la comunidad educativa y trabajo en conjunto para el desarrollo de cada actividad, la cual implica la movilización de personas, trabajo y recursos económicos, lo que se reflejan en la participación y manifestación del respaldo en los esfuerzos para la realización de los festivales.

Esta estrategia crea una especie de plataforma para descubrir talentos y capacidades de investigación, relaciones humanas, gestión de conocimiento y transformación de comportamientos violentos a través de la documentación mediante una un documento con el contenido de la experiencia y el desarrollo de la estrategia, lo que ha permitido sistematizar la experiencia y trabajar en ella para la mejora continua del proceso tanto metodológico como pedagógico.

Se disminuyó la agresividad y las peleas. Estos ejercicios de sana convivencia, se traducen en cambios de actitudes, formas de hablar y de comunicación que aportan al mejoramiento de las relaciones humanas ente estudiantes y docentes.

Finalmente, se puede señalar en torno a las repercusiones sociales que tiene el desarrollo de la estrategia pedagógica “danzando y acordando por la paz”, que esta, es ahora un elemento crucial para la transformación de las conductas sociales, aspecto que permite reconocer a la danza como un elemento, que promueve y facilita la generación de espacios de tranquilidad, paz y sobre todo de respeto por los demás.

De esta manera, se permite que los individuos se acerquen unos a otros bajo escenarios de convivencia democrática y sobre todo bajo una escuela dinámica de paz a la realidad de su cultura. Para este caso, las intenciones reflejan que la construcción de espacios de diálogo y de lazos socioafectivos, son determinantes en la formación del estudiante, dado el efecto positivo para el desarrollo de la cultura de la no violencia al interior de la educación.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, G. M. (2014). *Los docentes como constructores de prácticas de paz*. México D.F.: RaXimhai. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46131266004.pdf>
- Ayala-Carrillo, M. del R. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *RaXimhai*, 11(4), 493-509. julio-diciembre.
- Boggino, N. (2003). *Los valores y las normas sociales en la escuela. Una propuesta didáctica e institucional*. Argentina: Homosapiens.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. vol.1. Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: TusQuets Editores.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución (Vol.2)*. Barcelona: TusQuets.
- D'Agostino, A. M. E. (2014). Imaginarios sociales, algunas reflexiones para su indagación. *Anuario de Investigaciones*, XXI, 127-134.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gergen, T. (1985). *Construccionismo social*. España: Ediciones Imperial.

- González, M. (2016). Teorías en diálogo: representaciones sociales y memoria colectiva. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 80, 131-151.
- Herrero Rico, S. (2003). Reseña de “Educación para la paz. Su teoría y su práctica” de Xesús R. Jares Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 10(33), 285- 298. septiembre-diciembre.
- Jaramillo Marín, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. *Una aproximación conceptual a partir del Análisis Crítico del Discurso Entramado*, 8(2), 124-136. julio-diciembre.
- Magnabosco, M. (2014). El Construccinismo Social como abordaje teórico para la comprensión del abuso sexual. *Revista de Psicología*, 32(2), 0254-9247.
- Martín, M. D., Gotzens Busquet, C., & Zamudio Villafuerte, R. (2012). *La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo. Espiral Cuadernos del Profesorado* (pp.65-77). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4989966.pdf>
- Martínez, M. (1999). *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2008). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Martínez García, J. S. (2017). “El habitus. Una revisión analítica”. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3), e074. doi: [http:// dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115](http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115)
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248. julio-diciembre.

- Murcia, N. (2011). *La motricidad humana: Expresión de simbólicos e imaginarios sociales XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos 12 al 15 de octubre de 2011*. La Plata.
- Murcia, N., Jaimes, S. y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta Moebio*, 57, 257-274. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300002>.
- Orbegoso, L. & Numa, N. (2015). Desarrollo Humano y Creatividad en la Escuela, Generación de Competencias Ciudadanas desde Práctica de No – Violencia - *Rev. Jurídica Científica SSIAS*, 8(2), 2313-3325.
- Torres Guillén, J. (2011). Individuo, estructura y práctica social: tres debates en ciencias sociales. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, XVIII(50).

### **Cómo citar este capítulo:**

Hoyos Otálora, E., Carrillo Salazar, F., Veloza Ramírez, Y., Osses Gil, A., y Gómez-Vahos, J. (2020). Danzando y acordando por la paz, una estrategia pedagógica. En J. Gómez-Vahos. (Ed.), *Prácticas sociales de paz: la configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad*. (pp.47-77). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.



## Capítulo 3

## Sintiendo con otro corazón, un paso hacia la empatía y el respeto a través de +comics\*

*Feeling with another heart, one step towards empathy and respect through +comics*

---

Luz Marina Rodríguez Gelvez<sup>1</sup>  
Gladys Sofía Luna Mendoza<sup>2</sup>

---

\* Este capítulo es fruto del proyecto de investigación denominado “+Comics +paz una herramienta para la solución de conflictos escolares en la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe” de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, enmarcado en los desarrollos del macroproyecto de investigación: “Experiencias de educación para la paz en la ciudad de Cúcuta, en el marco de una Escuela Dinámica”, desarrollado por el Grupo de investigación Educación, ciencias sociales y humanas de la Universidad Simón Bolívar de Cúcuta.

1 Licenciada en Educación Preescolar (Universidad Santo Tomás), Magíster en Educación (Universidad Simón Bolívar). Colegio Puerto Santander, Puerto Santander, Colombia.  
luzma\_345@hotmail.com

2 Licenciada en Biología y Química (Universidad Francisco de Paula Santander), Magíster en Educación (Universidad Simón Bolívar). Colegio Rafael Uribe Uribe, Cúcuta, Colombia.  
gslumen@hotmail.com



## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

### Resumen

El objetivo principal del presente artículo es analizar cómo ponerse en el lugar del otro para lograr la empatía y el respeto a través de +comics. Se empleó una metodología etnográfica desde el enfoque de la reflexión, en lo concerniente con la recaudación de la información, con ejemplos de las prácticas sociales en la vida cotidiana, realizando un trabajo de campo que lleva a configurar los esquemas de inteligibilidad de los grupos sociales, quienes realizan prácticas sociales significativas. De acuerdo a los efectos de esta práctica se determina que todos desean hacer el bien es decir han reflexionado acerca del cambio interno que debe surgir para que susciten los valores como el respeto. De los comics se considera que actualmente el joven es el intérprete importante y ya tiene una visión de la comunidad educativa y familiar es de este modo utilizan la creatividad como inicio ilimitado para lanzar sus producciones inéditas que apoyan el fin principal del presente estudio convirtiéndolos en individuos dialógicos, con un sentido crítico, con mayores destreza para desenvolverse en la sociedad, con valores y conocimientos, aceptando y superando sus propios retos, comprometiéndose con el desarrollo del país impulsando la solidaridad y la libertad de desigualdades.

**Palabras clave:** comics, conocimientos, empatía, respeto, valores.

### Abstract

The main objective of this article is to analyze how to put oneself in the place of the other to achieve empathy and respect through + comics. An ethnographic methodology was used from the perspective of reflection, regarding the collection of information, with examples of social practices in daily life, the realization of a field work that leads to configure the intelligibility schemes of social groups, who carry out experienced social practices. According to the effects of this practice, it is determined that everyone wants to do good, that is, they have reflected on the internal change that must be surgically provoked to generate values such as respect. From the comics it is considered that the young man is currently the important interpreter and already has a vision of the educational and family community. In this way, creativity is used as an unlimited beginning to launch his unpublished productions that support the directing purpose of the present study becoming individuals. dialogic, with a critical sense with greater skill to develop in society, with values and knowledge, accepting and overcoming their own challenges, committing to the development of the country promoting solidarity and freedom from inequalities.

**Keywords:** comics, knowledge, empathy, respect, values.

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo surge como apoyo y método de enseñanza interactiva para el mejor entendimiento y comprensión del mensaje en los niños, desarrollando un proyecto para la edificación de armonía, que busca proponer un desarrollo desde el reconocimiento de diversas prácticas sociales significativas que le aporten a la paz.

La resolución de conflictos es un área dentro de la sociedad en Colombia en el cual se presentan escenarios de gran complejidad, por lo que es inevitable no enfocarlos desde variadas aspectos para lograr superarlo: desde la gobernabilidad, la seguridad, la estrategia militar, la equidad o desde la enseñanza, por tal motivo en los centros educativos se deben tomar labores para el avance en los estudiantes de destrezas para la resolución pacífica de conflictos (Gómez, 2004).

Los valores hoy en día han evolucionado sin medidas, por ello no se reflexionan en las consecuencias que tienen en las nuevas generaciones o en las generaciones futuras. La sociedad está muy alejada de lo realmente humano, la honradez, el respeto, el amor y la capacidad de ponerse en el lugar de los otros dando lugar a la desigualdad, el egoísmo, la violencia y desprecio lo cual se ve reflejado en los niños desde muy temprana edad lo que se hace un escenario desalentador para la sociedad.

Sin embargo, se tiene otro modo de ver esa situación puesto que no hay nada más valioso y eficaz para el desarrollo de los niños que una estrategia interactiva y práctica para instruirlos y educarlos ya que con ellas se obtienen resultados notorios y de rápida respuesta.

Diversas investigaciones entre las cuales se resalta la de Francis Lennyn Samaniego Cárdenas, en el 2017, titulada Enseñanza para la Paz: Una Propuesta de Formación Ciudadana, la cual resalta que las herramientas didácticas y lúdicas son un excelente instrumento para motivar un nuevo conocimiento en ciencias sociales, fomentando la paz y la convivencia dentro y fuera de las aulas de clase.

Este artículo muestra una de ellas la cual es una metodología de fácil acceso para toda la sociedad y de fácil entendimiento lo cual no da excusas para

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

implementarlas, sea cual sea su posición económica o social. Se explica la importancia de los sentimientos propios y ajenos en situaciones de conflicto, gestiona a través del comics las emociones, las cuales podrían demostrar experimentando en su socialización para crear una conciencia y llevar a reflexionar sobre actitudes tomadas o no por ellos, pretendiendo establecer una estrategia concreta para las relaciones en grupos e individuales.

## ESTADO DEL ARTE Y TEÓRICO

La búsqueda de las prácticas significativas en la construcción de paz, convivencia social, reconciliación y equidad a partir de la ubicación de sus dimensiones como práctica social (Objetivación, anclaje y significación). Dentro del desarrollo del presente trabajo y de acuerdo con el objeto de estudio se desarrollan teorías sobre los valores que se quieren llegar a disciplinar en los niños. Según Shapiro (2002), expresa que el respeto “es una de las tareas más importantes del proceso de educación de los mismos”, y es que el “Respeto” es un valor fundamental para la formación de una persona. Indisputablemente no es una tarea fácil, sin embargo, existen ciertos consejos que señalan cómo educar a los niños a respetar a los demás de modo más sencillo y efectivo para su comprensión (Shapiro, 2002).

Para Chau & et al., (2004), las capacidades son determinadas como esos conocimientos y destrezas que ayudan a la sociedad a ser más democrática, al ser puestas en práctica en la comunidad con el propósito de ser utilizadas como estrategias pedagógicas y psicosociales que pueden ser puestas a jugar en el marco de la convivencia y la paz, como un factor crucial de la formación ciudadana.

Dentro de ello se pueden encontrar autores que han utilizado algunas estrategias para la “Resolución de los conflictos” que se presentan dentro del aula y que muchas veces trasciende las puertas de la escuela. La manera más tratada

en la actualidad en métodos de convenios escolares es la intervención, que se conoce como un método de resolución de conflictos orientado a la reconciliación o al acuerdo entre las partes enfrentadas.

Para Torrego (2000), la persona encargada de establecer la comunicación y de buscar el entendimiento es:

Aquel que toma el calificativo de intermediario el cual es quien conlleva en este proceso la reducción de la tensión dentro del aula y disminución de diferencias entre los involucrados; para lograr esto se debe ser constante y esto contribuye a la unidad de las competencias ciudadanas.

Zuleta (2000), expresa que:

Así como se asimilan actitudes violentas, también se puede instruirse a ser pacíficos, pero la complejidad no es que el niño sea violento o pacífico, ya que la violencia es la consecuencia de no haber sido adecuados para construir un orden ético de armonía, fundado en los derechos humanos.

En el aspecto comunitario, las instituciones educativas utilizan métodos alternativos de conflicto que han permitido crear otro tipo de formas en las que los grupos sociales concilian sus diferencias. Según lo anterior, se entiende que el conocimiento y administración de destrezas en la resolución de conflictos, importante para la formación de los principios en la humanidad dando prioridad a la enseñanza en convivencia, autenticando valores como tolerancia y respeto mutuo Zuleta (2000).

Castorina (2003) indica que las representaciones sociales “son un fenómeno de la modernidad y evidencian los modos en que la conciencia colectiva se fue adaptando a las nuevas formas de legitimación en las sociedades actuales”.

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

La variedad de los grupos sociales que están en situaciones de certificar los conocimientos, los cuales proporcionaron lugar a la aparición de la ciencia actual y de lo que llama en la actualidad “el sentido común”. Por el contrario, en la sociedad cotidiana las formas de certificación eran esencialmente parecidos, lo cual revelaría el término de representaciones colectivas (Castorina, 2003).

De acuerdo a lo anteriormente dicho, se generan algunas interrogantes: ¿Cómo es formada la visión de lo real en los individuos?, ¿Se construye a nivel individual o social?, ¿Cómo influye esta manera de ver el mundo, el accionar diario de los individuos? Sin duda estas visiones del mundo están relacionadas a los imaginarios sociales de los individuos.

La empatía o el ponerse en el lugar del otro en una necesidad imperiosa para convivir y sobre todo para poder educar y enseñar en una situación como la actual, donde en la escuela se enlaza en diferentes maneras de entender la vida desde las diferentes culturas, el mundo de los demás y la realidad social. La empatía fundamentalmente es como la misma a comprensión; Entender el enfoque de la otra persona implica reconocer su estado emocional y anímico lo que en últimas hace necesario que comprenda su vida y circunstancias.

Villanueva & OO (2002), expresan su punto de vista acerca de la empatía:

Ser empático no involucra esencialmente convenir con el otro, ni presume renunciar los credos o principios morales. Puede darse el caso de considerar de manera completamente inversa al otro y estar en cabal discrepancia, pero lo importante es pretender respetar su perspectiva y admitir como válidas y correctas sus propias opiniones, ideas o valores. Esta es una destreza social básica y como cualquiera de las experiencias sociales, no se nace con ella. Se puede adiestrar, modificar, mejorar, y se facilita al hacerse desde una temprana edad.

Los comics se sirven de dos instrumentos de comunicación, palabras e imágenes, esta literatura impresa o digital ilustra un relato o información complementaria con las figuras produciendo una perfecta unión entre ambos elementos (Morón & et al., 2005).

Los “Comics” poseen medios narrativos como el tiempo y el espacio, que generan un peculiar forma de describir la realidad. Se debe tener una habilidad educativa para que tiempo y espacio sean aprovechados como un medio que contribuye al avance de las personas.

El dibujo infantil es, sobre todo, una forma de dicción en la que el niño despliega un encantador sistema de categorización que va desarrollando desde la más absoluta ecuanimidad hasta que, paulatinamente, alcanza y participa formas de que se instituyan individuos, esencias y emociones. Por lo que la descripción antes vista se puede decir que este tiene mucha influencia en el público joven por lo que crea una oportunidad de aprovechamiento para padres o docentes para fomentar hábitos por medio (Segovia, 2010).

## **METODOLOGÍA**

Se basó en el método etnográfico desde el principio de reflexividad, en lo concerniente con la recaudación de la información. Esto consintió la afirmación de que las prácticas sociales en la vida cotidiana, realizando un trabajo de campo que lleve a configurar los esquemas de inteligibilidad de los grupos sociales, quienes realizan prácticas sociales significativas.

Como método de procesamiento se siguió la teoría fundamentada, en lo relacionado con el microanálisis de la información (codificación abierta) y el macro análisis orientado a la configuración de categorías axiales y selectivas y la saturación teórica. El respeto a las personas es una valoración y aceptación al otro siendo una aceptación incondicional que tiene en cuenta la aceptación

de las cualidades actitudes y opiniones; es decir es una comprensión de sus defectos, por lo tanto, el respeto es una condición humana indispensable para que los pares puedan sentirse comprendidos.

De acuerdo a lo planteado, la orientación que guió el estudio se basó en el de la complementariedad, que explica, toda vez que en su esencia toma la complicación del contexto social, humanos y la coyuntura especulada de hipótesis y técnicas de investigación para solución compleja que de cálculo en la dimensión de los objetos y problemas considerados (Murcia & Jaramillo, 2008).

La educación responde por la formación integral de los individuos, no debe ser enfocada excesivamente en aprendizaje de esta, sino también, en la socialización de la misma e influir en la transmisión de valores morales, y qué mejor tiempo para hacerlo sino en su etapa básica de desarrollo; Por esta razón, este artículo es una herramienta que pretende presentar una opción de innovación que permita mejorar la comprensión y el aprendizaje de los valores del respeto, tolerancia, solución de problemas y aprender a colocarse en el lugar de su compañero a través del Comic como método estratégico; para ello este enfoque guio la experiencia reveladora de los cómics para la construcción de escenarios de respeto, convivencia social, reconciliación y justicia a partir de la objetivación y estrategia.

La modalidad de profundización representada en este artículo se elaborará en base a la especulación metodológica y según la práctica social, espacio que acarreará a la edificación de un elemento pedagógico acerca de la resolución del conflicto colegial; del mismo modo, consintió el estudio de las consecuencias que serán demostradas por los estudiantes participantes; por tanto, además de arrojar la preparación de dicho material, se llegó a conclusiones sobre la armonía escolar y personal de los niños en base al desarrollo de valores a temprana edad y de fácil acceso para cualquier nivel o estatus social.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como instrumentos se emplearon diversos comics los cuales presentar situaciones de la vida cotidiana, donde los estudiantes pueden sentirse identificados, y así puedan tomar conciencia de sus actos y desempeño en la sociedad, sensibilizándose y permitiendo abrir su mente al respeto y ponerse en el lugar del otro.



Figura 1. Comics - 1

En este comic la profesora les recuerda la importancia del trabajo en grupo, como también el respeto mutuo. "Respeto por los demás compañeros"



Figura 2. Comics - 2

La profesora interviene en el conflicto, motivándolos y persuadiéndolos hacia el diálogo. "Motivación hacia el diálogo grupal".



## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad



Figura 3. Comics - 3

En este comic se observa que una estudiante nueva llega al salón de clases y los compañeros se burlan. Pues ella presenta defecto físico en su mano. "Bullying"



Figura 4. Comics - 4

En este comic se presenta una situación de respeto hacia las diferencias y sana convivencia. "Respeto a la diferencia y sana convivencia".



Figura 5. Comics - 5

En el comic se observa una actitud de cambio, de respeto y de trabajo en equipo, finalmente le ofrecen disculpas por las burlas y reconocen que si trabajan en equipo también pueden obtener buenas calificaciones. "Reconocer las ofensas hechas a otro compañero".



Figura 6. Comics - 6

En el primer momento de la tira cómica se puede observar a una coordinadora afanada a que todo el personal cumpla con su trabajo, le hace un llamado de atención al docente por haber llegado tarde. “Convivencia”



Figura 7. Esquema de saturación de códigos axiales en los cómics

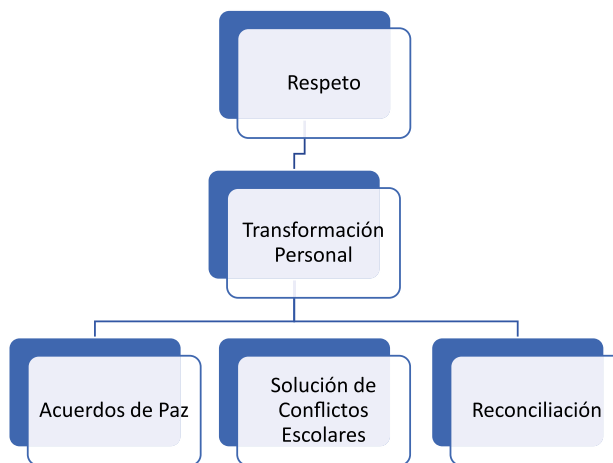
En la descripción del contexto en los comics cabe resaltar que los estudiantes configuran la solución de conflictos desde el respeto por los demás, donde surge un valor importante que es la humildad, la cual permite el reconocimiento de faltas cometidas a los otros compañeros y posibilita el camino hacia el perdón. También se destaca la importancia de la intervención de los pares o compañeros de clase para la solución del conflicto.

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

Esta práctica es significativa porque ha logrado permeare y transformar el ser de los sujetos involucrados en dicho proceso, generando unas categorías: Respeto, transformación personal. Acuerdos de paz, reconciliación y solución de conflictos escolares, relacionadas todas ellas con la paz, por ende, esta experiencia contiene una maniobra social que implica a toda una comunidad educativa, buscando alternativas y estrategias de solución a sus posibles conflictos en los niños en especial los que ya han pasado este tipo de experiencias.

Estas dimensiones serán trianguladas desde las funciones básicas del discurso. Referencial y expresiva la importancia de los actores sociales de la práctica, a partir del método de búsqueda, basados en los motivos porqué y para qué de la acción a seguir:



**Figura 8. Esquema de Categorías Encontradas**

## DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

En el esquema de saturación de códigos de la entrevista a estudiantes se destaca la importancia de la sana convivencia; en este aspecto los jóvenes expresan de forma innata los aspectos relevantes que han surgido a través de la experiencia, es manera como hablan del mejoramiento del ambiente

del aula ya que existe una armonía entre los compañeros, lo cual permite un espacio idóneo para sus actividades pedagógicas. Además, expresan que todos desean hacer el bien, es decir han reflexionado acerca del cambio interno que debe surgir para que susciten los valores como el respeto.

Del análisis de los comics se aprecia que ahora el joven es el protagonista en tan valioso escenario y ya existe una visibilidad por parte de su comunidad educativa y familiar; es de esta manera como han utilizado la creatividad como fuente inagotable para lanzar sus producciones inéditas que apoyan la propuesta convirtiéndolos en personas dialógicas, con un sentido crítico que cada vez aportaran más a la sociedad.

Dentro de los valores que surgen en los estudiantes los padres de familia destacan la importancia del autocontrol como un eminente mecanismo de transformación personal. Por consiguiente, el docente destaca que la motivación colectiva hacia el cambio es de tal importancia que empodera a los mismos estudiantes para que sean generadores de soluciones ante un conflicto y estas soluciones son arraigadas en lo más profundo de su ser logrando equilibrar sus relaciones con los demás.

Por lo tanto, los resultados a nivel social asumirían un impacto positivo, pues el futuro quedaría en manos de individuos con gran sentido de pertenencia; por otro lado libremente de cuál sea la tipología familiar, la base fundamental que convendría establecer en el hogar sería el amor y la buena comunicación, que conseguiría garantizar la relación pacífica que tanto se anhela, comenzando por los salones de clase, se calmaría el matoneo, Bullying y demás hechos que soportan al exceder los sentimientos negativos que un alumno puede transferir hacia los demás compañeros; es por esto que la psicología educativa tiene un gran desafío pero no inadmisible, y es conseguir promover, informar, orientar, la convivencia pacífica en las instituciones educativas (Tarazona, 2018).

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

Esto ha permitido que las consecuencias sean significativas, logrando permear y transformar el ser de los sujetos implicados en dicho proceso, generando unas categorías: Respeto, innovación personal. Acuerdos de paz, respeto y solución de conflictos escolares, relacionadas todas ellas con la paz; mediante, esta experiencia contiene un anclaje social que involucra a toda una comunidad educativa, buscando alternativas y estrategias de solución a sus posibles conflictos.

## CONCLUSIONES

En conclusión, la aproximación al ser de la realidad representó en un contexto que buscó concienciar a los estudiantes proporcionándoles espacios para la reflexión, permitiendo de esta manera alcanzar un acercamiento a la solución de conflictos escolares; por esto se generó un mejor ambiente escolar, ya que, en el desarrollo de algunas habilidades como la comunicación, y el respeto, son herramientas primordiales para lograr la conexión entre el conflicto y su posible solución.

De acuerdo con los resultados que se evidenciaron en esta investigación, es claro que este proyecto de más comic más paz se puede aplicar en otras instituciones educativas, establecimientos y comunidades humanas, donde los conflictos marquen el día a día de la convivencia social y haciendo eco de lo que la Carta Constitucional establece en su artículo 22 en consideración a “la paz como un derecho y deber de obligatorio cumplimiento”, se puede observar que el cometido inicial del objeto del presente proyecto se logró toda vez que la rebaja en índice de violencia durante la ejecución del mismo, se confirman en razón a la significativa disminución del nivel de agresividad a través de la creación de los comic de influencia para los niños.

Al adquirir valores el estudiante se transforma en una persona competente de prestar atención de la situación en profundidad, constituyendo en la

comprensión, la aceptación y la superación de sus propios retos y comprometido con el desarrollo de una humanidad más responsable y justa y libre de desigualdades que es el enfoque que se quiere con este artículo. Por otra parte, es necesario recordar que el progreso de la expresión gráfica del estudiante se va construyendo gradualmente, y va asimilando una complicada simbología que lo capacita con cualidades semánticas común a otras expresiones. Sin embargo, a medida que se penetra en los métodos de culturización, va actuando con un universo semiótico en el que concurre una significativa representación de formas icónicas asistentes en los medios de comunicación, en el ambiente familiar y en el escolar.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Castorina, J. A. (2003). *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa.
- Gómez, B. (2004). *Colombia y su encrucijada*.
- Murcia, N., & Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad*. Editorial Kinesis.
- Moreno, L. (2016). *Propuesta metodológica para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el Mega colegio de la comuna cinco de Yopal*. Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. UNAD., Yopal. Obtenido de: <http://www.infotegra.com/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/8600/3/51703236.pdf>
- Morón, D. C., Torres, A. G., Cabo, F. O., & Noguero, A. M. (2005). La comunicación y la amistad en un cómic emblemático: Tintín. In *Información para la paz: autocrítica de los medios y responsabilidad del público* (pp.225-238).

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

- Fundación COSO de la Comunidad Valenciana para el Desarrollo de la Comunicación y la Sociedad.
- Tarazona, D. Y. A. (2018). La convivencia pacífica: el reto de la psicología educativa para la transformación social. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 52-57.
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas* (Vol. 282). Madrid: Narcea.
- Segovia Aguilar, B. (2010). *Desarrollo de la narrativa visual de los escolares con el cómic*.
- Shapiro, L. E. (2002). *La salud emocional de los niños* (Vol. 16). Edaf.
- Villanueva, R., & OO, F. (2002). Ponerse en el lugar del otro. *Trabajadores de la Enseñanza*, 15-17.
- Zuleta, E. (2000). *El respeto en la comunicación*.

### Cómo citar este capítulo:

Rodríguez Gelvez, L., y Luna Mendoza, G. (2020). Sintiendo con otro corazón, un paso hacia la empatía y el respeto a través de comics. En J. Gómez-Vahos. (Ed.), *Prácticas sociales de paz: la configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad*. (pp.77-94). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

## La cultura de la legalidad, una estrategia aplicable a la construcción de condiciones de paz\*

*The culture of legality, a strategy  
applicable to the construction of peace  
conditions*

---

Jorge Andrés Suárez Flórez<sup>1</sup>  
Jovany Gómez-Vahos<sup>2</sup>

---

\* Este capítulo de investigación presenta los resultados del proyecto de investigación denominado “Estrategia cultura de la legalidad, aplicable a la construcción de condiciones de Paz” de la Maestría en Educación, desarrollado bajo los propósitos del macroproyecto de investigación: “Experiencias de educación para la paz en la ciudad de Cúcuta, en el marco de una Escuela Dinámica”, en el marco del programa de investigación de la Red de Escuela Dinámica por la paz: “Coordenadas de Paz” y liderado por el Grupo de investigación Educación, ciencias sociales y humanas de la Universidad Simón Bolívar.

1 Licenciado en Ciencias Religiosas (Universidad Juan de Castellanos - Tunja), Magíster en Educación (Universidad Simón Bolívar), Especialista en Gerencia Educativa (Uniminuto), Delegado Episcopal para la Pastoral Juvenil, Párroco parroquia San Vicente de Paul, Colegio Calasanz, Cúcuta, Colombia. [jorgeandressuarez09@gmail.com](mailto:jorgeandressuarez09@gmail.com)

2 Licenciado en Filosofía. Doctorando en Educación (Universidad Experimental el Libertador), Magíster en Práctica Pedagógica (Universidad Francisco de Paula Santander) Especialista en Gerencia Social (Universidad de Antioquia), Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria (Universidad Francisco de Paula Santander). Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia. Grupo en Investigación Educación, ciencias sociales y humanas, OrcidID: <https://orcid.org/0000-0003-1958-7107>. [JGomez86@unisimonbolivar.edu.co](mailto:JGomez86@unisimonbolivar.edu.co)



#### Resumen

Este capítulo de investigación presenta la estrategia “cultura de la legalidad” la cual logró generar condiciones propicias para el desarrollo de escenarios de paz. Dicha estrategia fue desarrollada en la Institución Educativa Colegio Seminario Menor Diocesano San José de Cúcuta y se reconoció como una práctica social significativa para ser estudiada en el marco de los propósitos de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta y la red de “Escuela dinámica para la paz” a través de su programa de investigación: “coordenadas de paz en Colombia” y el macro proyecto: “Habitación la ciudad desde las prácticas sociales de Paz”. La investigación se desarrolló dentro los postulados teóricos del construccionismo social y el enfoque de la complementariedad planteado por Murcia y Jaramillo (2008). En esta experiencia investigativa, se reconoce que la “cultura de la legalidad” se complementa y ajusta a los postulados filosóficos y fines de la educación católica y entiende que los actores sociales en tanto individuos adquieren su comportamiento de acuerdo al entorno abordando así la conflictividad desde acciones pedagógicas que ante la reflexión y participación activa de los estudiantes logran acuerdos de solución de conflicto en un marco de reconocimiento de la legalidad al tiempo que transforma la organización del mismo sistema educativo.

**Palabras clave:** legalidad, construcción de paz, acciones pedagógicas, proyecto educativo, herramientas pedagógicas

#### Abstract

This research chapter presents the strategy “culture of legality” which managed to generate favorable conditions for the development of peace scenarios. This strategy was developed at the San José de Cúcuta Diocesan Minor Seminary College Educational Institution and was recognized as a meaningful social practice to be studied within the framework of the purposes of the Master’s Degree in Education of the Simón Bolívar University headquarters Cúcuta and the network of “Dynamic school for peace” through its research program: “peace coordinates in Colombia” and the macro project: “Inhabiting the city from the social practices of Peace”. The research was developed within the theoretical postulates of social constructionism and the approach of complementarity proposed by Murcia and Jaramillo (2008). In this research experience, it is recognized that the “culture of legality” complements and adjusts to the philosophical postulates and aims of Catholic education and understands that social actors as individuals acquire their behavior according to the environment thus addressing the conflict from pedagogical actions that, upon reflection and active participation of the students, reach conflict resolution agreements within a framework of recognition of legality while transforming the organization of the same educational system.

**Keywords:** legality, peace building, pedagogical actions, educational project, pedagogical tools

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación tuvo como propósito, reconocer la forma en que la Cultura de la legalidad genera las condiciones necesarias para construir procesos formativos enmarcados en los propósitos de una convivencia honesta y en paz. La investigación fue desarrollada a través de trabajo de grado de la Maestría

en Educación de la Universidad Simón Bolívar de Cúcuta, liderado por el hoy magíster Jorge Andrés Suárez Flórez y dirigido por el Magíster Jovany Gómez Vahos, investigador de la Universidad Simón Bolívar y miembro del Grupo de investigación en Educación, ciencias humanas y sociales de la misma universidad.

Esta investigación está relacionada con los propósitos de la Red de “Escuela dinámica por la paz” y a través del macroproyecto: “coordinadas sociales de paz en Colombia” ubicado en el segundo núcleo problémico: “Habitar la ciudad desde prácticas sociales de paz”. Al mismo tiempo la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, en cumplimiento de su compromiso como miembro de la red de escuela dinámica, formuló el macroproyecto de investigación: “Habitar la ciudad desde prácticas sociales de paz en la ciudad de Cúcuta”, el cual orientó este proyecto y cuatro proyectos más. En el desarrollo de este proceso, se tuvo en cuenta las teorías del construccionismo social y el enfoque metodológico fue el de la complementariedad.

El cambio cultural en esta era donde lo global está presente, emerge una preocupante aceptación a la cultura de la ilegalidad Flores (2016), lo que está directamente relacionado con un ejercicio de presión al accionar de la ciudadanía, hacía conductas ilegales, bajo el entendido de que es inevitable avanzar hacia el alejamiento de los valores y la cercanía a comportamientos más cercanos a lo ilegal como paradigma de actuación de los individuos y grupos sociales, aspecto que termina generando graves conflictos (Herrera-Laso, 2013).

En el caso colombiano se trata de prácticas que tienden a ser validadas por la misma sociedad al punto que desbordan tanto la dinámica institucional pública como la misma acción política de esta, hasta trascender el comportamiento de los ciudadanos en sociedad en todas sus grupos etarios; constituyéndose

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

en un nuevo estatuto de antivalores y en su defecto una separación de la concepción de lo correcto, abandonando en consecuencia la construcción de la base del comportamiento cultural que en todo caso parte desde la educación, siendo este un fenómeno que alimenta las condiciones de conflictividad y cuyo abordaje implica la construcción de paz.

Se trata de un problema de apropiación de nuevos valores alejados de los principios de la moralidad y la legalidad que se aborda de forma crítica al hecho de que ley natural de origen liberal se aleja del postulado de la ética cristiana y que se asienta en otras instancias filosóficas y jurídicas legitimadas en las culturas grecoromanas desde Antígona a Cicerón (Filippi, 2007).

Se trata además de un problema que se expresa sin control en el actual modelo de educación de modo que en relación con la condición de conflicto en los entornos escolares, se deberá tener en cuenta que la vinculación que existente entre la moralidad y la legalidad, parte de la concepción y de la trascendencia que se le da al concepto de legalidad en las dinámicas sociales, lo que se traduce en que las costumbres definen el estado moral de la sociedad. De modo que el requerimiento de una nueva cultura basada en la concepción de la legalidad y en el cual el contexto social, cultural, familiar y otros aspectos que definen la cotidianidad del individuo y en este caso al joven estudiante, es determinante; así entonces se permite entender que los procesos de construcción moral y éticas de un país o ciudad solo son determinados por la influencia del arraigo de la cultura presente.

De tal modo que en relación con este planteamiento, cabe la característica cultural colombiana de tendencia hacia la ilegalidad (Rodríguez, 2018) generada principalmente por su tendencia hacia el conflicto y la pobre capacidad ciudadana, social y política de desarrollar alternativas de tratar la diferencia en un marco de legalidad que la ubican en el campo de la pre modernidad y

abre la oportunidad a la corrupción al tiempo que explicaría que lo arraigado que se encuentra la ilegalidad como un hecho cultural, lo que estaría en consecuencia con lo antes planteado, determinada por las situaciones socioeconómicas y culturales del entorno y mediante las cuales se toma como uno de los ejes principales la escuela entendida en su expresión de aula o espacio de aprendizaje del proceso educativo institucionalizado y que al mismo tiempo corresponde al escenario estratégico para la formación ciudadana y el espacio de elaboración de una cultura de legalidad en función del cambio generacional.

Lo antes expuesto tiene amplia y directa relación para el caso colombiano con las concepciones existentes entre la tendencia histórica de la violencia y la ilegalidad con los comportamientos públicos propios de la corrupción y las prácticas pedagógicas que sustentan el modelo educativo que desarrolla la escuela y seguidamente en la interrelación compleja con estos aspectos.

Sobre las reflexiones dadas a propósito de la estructura social que justifican a la cultura de la ilegalidad, como producto de la separación entre la formación moral y la necesidad social, se encuentran algunas referenciadas por el Centro de Memoria Histórica que presenta a la sociedad colombiana como una estructura social capaz de soportar históricamente la solución a las diferencias por diversas formas de violencia, llevando al país a un estado de indefensión e impotencia Centro de Memoria Histórica CMH, (2010) que termina reproduciéndose cíclicamente a partir del cual, se abandona el apego a la legalidad como paradigma del comportamiento social.

Bajo esta tendencia dominante se gesta una imposición simbólica sobre lo que se entiende como la cultura de la legalidad y su arraigo a las costumbres de orden social, trascendiendo como una visión normal, hacia las formas de violencia social, política o doméstica, que se concretan en formas de violencia física que han dejado innumerables víctimas CMH (2013).

## Prácticas Sociales de Paz:

### La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

Este problema, igualmente se puede abordar desde el enfoque del fundamento filosófico que sustenta la propuesta cristiana y católica de formación de ciudadanía, el cambio inicia desde el sentido del deber y la ley, entendido como los sentimientos que se gestan a partir de las normas y leyes que se enfrentan a las tendencias actuales como el humanismo renacentista, el individualismo de la modernidad evidentemente en crisis, que buscan relativizar el sentido de la ley natural, donde el orden tiene como objetivo dar a la conciencia el valor de una norma interior moral que oriente y separe lo que es bueno o malo para cada quien, estableciendo que la ley es la norma que contiene la moralidad y sin esta no se puede juzgar la conducta de los demás.

Esta escuela, de acuerdo con el planteamiento del proyecto “Escuela dinámica para la paz” fundamentado en Bourdieu (2002) se convierte en un escenario en donde se agrupan toda una serie de prácticas sociales que surgen de los acuerdos sociales en torno a la paz, la equidad, la reconciliación, el post conflicto, la formación ético/estética, política y ciudadana, entre otros.

La generación de una cultura que resuelve sus problemas bajo los esquemas de violencia, sobreponiendo la mentalidad de infringir las leyes estipuladas y generando espacios de ilegalidad, desata la concepción de que la ley es un obstáculo a superar, distintas expresiones de uso común en el vocabulario popular como “Hecha la ley, hecha la trampa” y “La ley es para los de ruana” dejan ver que la moral sucumbe ante el oportunismo o el interés y al final se declara la falta de responsabilidad moral. Se trata de un fenómeno que actualmente ha descendido y también se ubica en el ambiente escolar bajo el entendido de que su desmonte social es una cuestión intergeneracional y más aún cuando los niños y jóvenes están expuestos permanentemente en sus prácticas en su relación con los medios de comunicación, las redes sociales, el comportamiento familiar y del cuerpo de directivos docentes y docentes.

Entender el fenómeno de violencia para expresar el conflicto en el país y trascendido a la escuela actual y expuesto anteriormente, permite exaltar el

papel principal que juega la escuela como escenario social de formación, transformación y orientador ético de la sociedad futura; de modo que su misión transformadora de la realidad asume el desafío de renovación de sus prácticas para responder en la construcción de una nueva sociedad que deberá caracterizarse, tal como ya se planteó, por la ausencia de la violencia como mecanismo de resolver diferencias. La escuela debe contribuir a desmontar la tendencia natural de los colombianos a la violencia y al mismo tiempo mantener el riesgo de ser promotora de esta tendencia que conlleva como efecto a la apropiación y desarrollo de prácticas de corrupción que claramente suponen un alejamiento de la legalidad.

Es por esto, que frente al planteamiento por desarrollar una sociedad para la paz, es necesario que la escuela asuma un rol activo, lo que permite entender que si bien se asume que los procesos de socialización no se dan únicamente en la escuela, ella sí se proyecta como un escenario de enorme valía en la configuración de imaginarios, desde los cuales se define las formas de actuar y ser en sociedad: las formas de ser y hacer, de decir y representar la vida del ser humano (Murcia, 2012).

Por otro parte, se tiene que el desafío sobre la ilegalidad presente en la dinámica cotidiana de la institución educativa Seminario Menor San José termina por ser abordado desde la propuesta de la cultura de la legalidad como proyecto con contenido de acciones pedagógicas.

Este abordaje parte de la búsqueda de herramientas o estrategias de transformación del ser humano a través del sistema educativo; corresponden a los múltiples entornos propios donde este se relaciona; es esta una marcada diferencia de otras especies animales, que le permite producir un vínculo con el mundo que lo rodea; la especie humana constantemente requiere cada vez más necesidades de comunicación e interacción social, estas necesidades han

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

sido tenidas en cuenta alrededor de investigaciones que se relacionan con la cultura de la legalidad, corrupción, construcción de paz y educación.

Tal propuesta se fundamenta en la promoción de las estrategias generadoras de condiciones de paz contenidas en la estrategia cultura de la legalidad promovida desde el Instituto National Strategy Information Center – NSIC- que ha propuesto la formación pedagógica sobre la cultura de la legalidad enfocada en estudiantes de secundaria para desarrollar habilidades y técnicas que permitan evitar las malas prácticas que traen consigo la delincuencia y la corrupción, las cuales afectan el desarrollo de las sociedades y se enfrentan a los sistemas de justicia, a la moralidad y al bienestar de los ciudadanos. Esta estrategia fue apropiada originalmente en Colombia, específicamente en la ciudad de Medellín y luego fue impulsada en la Institución Educativa Seminario Diocesano Menor de San José con importantes resultados, los cuales muestran una forma diferente de abordar los conflictos y tratarlos desde el ámbito pedagógico, todo ello ha sido implementado a partir de los años 2017 y 2018 en estudiantes de los grados noveno y décimo.

Esta iniciativa implementada genera una experiencia que sirve de referente para fundamentar los desarrollos de la Red de Escuela Dinámica para la paz, a partir del reconocimiento de las dinámicas de la Escuela en Colombia y el reconocimiento también de prácticas sociales de paz en diferentes escenarios de la vida tal como lo expone el proyecto “escuela dinámica para la paz” que reconoce la baja funcionalidad y efectividad de la Escuela en Colombia para resolver los asuntos más profundos de las necesidades sociales como aquellos que tienen que ver con la reconciliación, equidad, ciudadanía, alteridad, todos ellos centrales en una sociedad de paz.

## REFERENTES TEÓRICOS

Sobre las posturas teóricas que contiene la relación entre la cultura de la legalidad y cómo esta se involucra con el actuar de la pedagogía y la educación

se propone el abordaje del conocimiento desde la sociología, antropología y psicología, en primer lugar, con la premisa teórica que la sociología abordará el conocimiento del mundo social.

A su vez la antropología aborda el estudio de lo social y lo cultural, estudiando diversos escenarios en donde la etnografía reconoce aquellos factores culturales que influyen al hombre en sí, permitiendo igualmente desde una mirada global, el estudio de las creencias y las costumbres de los pueblos. La antropología social desde los estudios etnográficos busca reconocer las relaciones que se llegan a dar en aspectos tan diversos como las leyes, la economía y la vida misma de las personas. Para este tipo de antropología, son importantes las bases sobre las cuales, se organiza la vida social.

Dentro del campo de las ciencias humanas la psicología contribuye a establecer análisis en el estudio de los comportamientos tanto grupales e individuales y a su vez su aplicación en el campo educativo.

De acuerdo con este abordaje se consolida el siguiente cuadro orientador de la base teórica que soporta esta investigación y que genera las categorías o cuestionamientos iniciales para el diseño metodológico sobre el fenómeno.

**Tabla 1. Bases Teóricas que soportan la investigación**

<b>Corriente</b>	<b>Orientación teórica</b>	<b>Conceptos asociados</b>
Sociología	Conocimiento social	Conocimiento de la dinámica social La moral como un sistema de reglas
Antropología	Antropología social y cultural	Sujeto u objeto de educación Antropología de la educación cultural
Psicología	Psicología educativa	Heteronomía moral Concepción de protección de derechos básicos Capacidad de resiliencia

Fuente: Autoría propia



## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

Bajo estos tres pilares del conocimiento se referencia a autores que han estudiado y publicado sus aportes sobre estos temas desde sus investigaciones planteadas. La cultura de la ilegalidad como fenómeno social está directamente relacionado con procesos educativos y de corrupción, Figueroa (2003).

## ABORDAJE DESDE LA SOCIOLOGÍA

La sociología del conocimiento, fundamenta sus desarrollos a partir de aquellas evidencias que surgen de las experiencias individuales o colectivas, que permiten en últimas contar con una visión de conjunto sobre las creencias, las tradiciones, las costumbres y las prácticas culturales de los pueblos.

Es en esta visión de conjunto donde se puede reconocer la moral y los valores que acontecen en la vida de los seres humanos. Cómo se han construido las bases axiológicas de individuos y sociedades resulta una de las primeras tareas, pero enfrentar su aceptación o transformación es de por sí un compromiso fundamental.

En este orden de ideas emerge la escuela como una de las instituciones sociales encargada de desarrollar una educación moral, bajo un sistema de reglas. Según Casillas en Durkheim (2002), comentando al mismo Durkheim, la base de la integración social está mediada no solo por el cumplimiento de las normas que regulan a la sociedad, sino por el pleno convencimiento de los individuos de su valor.

Es en este convencimiento del individuo por cumplir con el sistema de reglas, en donde hoy se puede discutir si la escuela educa para el cumplimiento ciego de la norma, o por el contrario, si forma en los individuos la capacidad de contar con elecciones conscientes y autónomas; al respecto Cortina (2017) reconoce que el edificio, los valores y la moral en sí, es un ejercicio de decisión y elección

muy personal, ya que son los individuos quienes en últimas deciden qué tipos de valores direccionarán sus vidas.

“Una sociedad es a sus miembros lo que un dios a sus fieles”, les dice Durkheim, (2002) a sus estudiantes y a los maestros, reconociendo así lo importante que es asumir una forma de vida que respete unas reglas sociales de modo que ella misma proteja a los individuos. En este contexto, esta experiencia de investigación abordada en la institución educativa Seminario Menor San José de Cúcuta, en torno a la cultura de la legalidad, permitió reconocer la importancia de un proceso formativo hacia los valores de la honestidad y el respeto por el otro, en medio de una sociedad como la colombiana que ha tenido que enfrentar el flagelo de la corrupción como hecho cultural.

De esta manera enfrentar el reto de una cultura de la legalidad, resulta importante a la hora de construir espacios que le permitan a la institución educativa, invitar a los estudiantes a asumir un edificio moral en donde nuevas reglas y principios actúen como detonantes de nuevas formas de sentir, comprender y actuar en el mundo. Desde el aula entonces se puede vivir la experiencia de formar a un individuo que es consciente de su compromiso con la sociedad.

No obstante según Morales (2009) aparecen dos miradas que pueden ayudar a pensar la escuela y su relación con la formación del individuo, en primera instancia desde la perspectiva Durkheim, la escuela como proyecto político debe visionar la protección de la cultura, ya que esto permitirá formar individuos que podrán incluirse sin ningún problema a la sociedad, logrando así la tan necesaria cohesión social, al contrario para Bourdieu, la escuela es un espacio donde se hacen evidentes los procesos de desigualdad social, ya que se construye bajo las lógicas de la planeación de lo que debe ser enseñado y aprendido; en este sentido el capital cultural al que deberían acceder todos los niños por igual, no es el mismo para todos, ya que el origen de los individuos

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

trae de por sí unas condiciones bajo las cuales la escuela debe enfrentarse y en la mayoría de los casos no logra superar, ya que tienen enorme peso factores como el económico y el material.

Reconocer desde los aportes de la sociología a la escuela como un lugar donde se enfrentan diversos intereses por definir el edificio moral y el capital cultural al que pueden acceder los individuos, resultó importante para la presente investigación, ya que desde la perspectiva de Morales (2009) los individuos de las clases populares en especial, pueden a pesar de sus condiciones de desventaja social, encontrar la posibilidad de reconocerse como individuos plenos que pueden superar las adversidades que el destino ha puesto en su camino, logrando así avanzar hacia nuevas formas de pensarse y comprometerse con la sociedad, aspecto que fue crucial para la institución estudiada y en el específico para el análisis de los logros y avances el proyecto de la cultura de la legalidad.

## ABORDAJE DESDE LA ANTROPOLOGÍA

La antropología de la educación es en el espacio de diversos contextos un “conjunto de teorías antropológicas de la educación /.../y conjunto de tópicos antropológicos, que tienen algún interés para la Pedagogía” Bouché, Paciano, Larrosa & Sacristán, (1995, p.100).

En este sentido, para la antropología de la educación, uno de los temas centrales en su desarrollo como campo de conocimiento, ha sido el del hecho cultural, según Bernal (2008), la cultura como factor relevante, hace que debamos entender que para comprender al ser humano es necesario integrar en el análisis elementos del fenómeno cultural y educativo, integrando igualmente categorías antropológicas que permitan entender que el objetivo fundamental del proceso educativo, el cual es la educación y crecimiento de la persona en formación.

Siguiendo a Gérard Althabe (1994;1998), Stagnaro (2003), reconoce que la antropología debe saber ubicarse para su estudio del ser humano, en los espacios de lo cotidiano, en lo microsocioal y en las mismas prácticas sociales donde el individuo se desenvuelve como ser humano total; para ello tendrá en cuenta a la alteridad como el factor central de su ejercicio como investigador que produce conocimiento y como actor de la misma experiencia investigada.

De esta manera para la presente investigación fueron relevantes los espacios en los cuales a partir de la misma voz de los actores y de su cotidianidad, se pudieron reflejar aquellos aspectos que en torno a la cultura de la legalidad facilitaban o entorpecían la misma experiencia educativa.

Reconocer en el contexto mismo de la institución educativa cada una de las dinámicas que existían antes y luego de la experiencia, resultó un factor clave, para dilucidar la forma en el hecho cultural se relacionaba íntimamente con el factor educativo.

### **ABORDAJE TEÓRICO DESDE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Para el campo de la psicología educativa, es importante tener en cuenta los desarrollos de Kohlberg con respecto a la forma en que se lleva a cabo el desarrollo del juicio y del mismo razonamiento moral de las personas, el cual llega a pasar por tres niveles: Preconvencional, convencional y postconvencional. Al respecto Linde (2009) menciona que estos niveles propuestos por Kohlberg pueden entenderse de la siguiente manera, en el convencional, el individuo se somete a reglas de la sociedad y de la misma autoridad, defendiéndolas por el mismo hecho de ser reglas; en el nivel preconvencional, aunque el individuo no entienda la normas sociales, estas se respetan por el simple hecho de evitar el posible castigo; finalmente en el postconvencional, los individuos aceptan las normas, ya que estas son vistas como principios que contribuyen al respeto y cuidado de todos, esto hace que se actúe más por principios y convicciones que por el simple obediencia de la norma.

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

Según Yáñez, Corredor & Pacheco (2009), para Kohlberg, el juicio moral está relacionado con la forma en que los sujetos establecen un horizonte de significación y concepciones en donde aparece aquello a lo que se llama “la vida buena”, esta, solo es posible en la medida en la que los sujetos se hayan comprometido con un comportamiento a lo largo de su vida en donde la lucha por la justicia y las causas sociales hayan sido un propósito de la existencia, en donde la preocupación por restaurar la justicia social haya sido el objetivo central.

Resulta importante entonces reconocer que una cultura de la legalidad pasa por el hecho de pensar que no es posible construir relaciones a partir de la deshonestidad, la desconfianza, la falsedad por el simple objetivo de alcanzar el beneficio personal sin importar el bienestar colectivo. Educar en torno a la legalidad resulta fundamental a la hora de proponer un nuevo tipo de sociedad, en donde valores como la confianza, la honestidad, el bienestar colectivo sean el objetivo primordial. De esta manera el desarrollo moral para la escuela resulta una tarea primordial Castro (2004), Anaya & Ocampo (2016), Erazo (2004), Barba (2001).

## SUSTENTO AL PROBLEMA DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN Y LEGALIDAD

La experiencia pedagógica aplicada en el proyecto de cultura de la legalidad y su actuar en la escuela como escenario de transformación generacional permite acercarse a la teoría de Lawrence Kohlberg quien al igual que Piaget plantean que el desarrollo de habilidades morales que surgen en diferentes etapas y son comunes a todos los seres humanos, siendo importante destacar que cada una de estas requieren maduración por etapa y que tienen como componente fundamental el intercambio con el ambiente en este caso la escuela y como evidencia se descubren nuevas estructuras de conocimiento, valoración y acción.

La escuela se convierte así en el laboratorio humano del desarrollo moral en sus múltiples niveles pero la problemática aumenta cuando el concepto moral y moralidad no se plantea junto a los procesos educativos con relación a la formación humana, dado que la preocupación en la formación educativa está centrada en una estructura rígida que no se puede modificar debido al “currículo” o “estándares de calidad” y se asigna este proceso humano fundamental a la conceptualización de una materia denominada Ética y Valores, a su vez la escuela deposita esta responsabilidad a disposiciones más del ámbito familiar “Que le enseñen en su casa a no robar” “Las buenas costumbres se aprenden en casa” entre otras premisas que se somete a juicio en el aula de clase.

Es importante reconocer la forma en que funciona la moral, ya que es necesario generar una clara conciencia en los estudiantes, de forma que se transformen los comportamientos referidos a la ilegalidad. De esta manera hay dos visiones del asunto, por un lado la moral es vista desde un origen sobrenatural y por otro lado desde una visión más natural, en la que el aspecto de lo moral, es generado por un ejercicio racional entre lo bueno y lo malo.

La visión naturalista está más cercana a las teorías del aprendizaje social, las cuales consideran que el comportamiento humano responde a diversos estímulos; en este sentido la escuela resulta un lugar propicio en el cual los seres humanos se relacionan adquiriendo así los modelos comportamentales que son necesarios para vivir en sociedad. Esta forma de asumir comportamientos que son valorados socialmente, hace que los niños sean aceptados por sus pares, lo que hace que se construyan modelos de conducta apropiadas para vivir en sociedad.

Son los escenarios múltiples donde el niño, niña o adolescente desarrolla su aprendizaje social; en estos se establecen los valores o construcciones éticas alrededor de variaciones positivas o negativas que fomentan el conocimiento,

y a su vez estableciendo que un valor moral o ético tiene interrogantes sobre su carácter de realidad o conocimiento.

En esta medida se puede establecer que los valores humanos que conocemos en nuestra sociedad y que se constituyen fundamentales en los proyectos educativos institucionales, planes de área y planes de asignatura como honestidad, responsabilidad y respeto, se han elaborado desde la *“Realidad”* del individuo profesor o estudiante siendo asumidos por la colectividad como valores humanos gracias a la noción de *“Libertad”* la cual es apropiada o no por las sociedades, lo cual permite conservar o desaparecer para un individuo o colectividad esa *“Realidad”* es decir la corrupción como una acción realizada y generalizada por individuos y sociedades que las configuran como *“Realidad”*.

Estas relaciones inusuales y un tanto indeterminadas entre la *“Realidad”* y *“Conocimiento”* son reconocidas en la sociología del conocimiento como las relaciones entre el pensamiento humano y el contexto social en el que se origina, en este sentido Max Sheler, plantea que la ubicación social es un factor que determina la forma en que las personas construyen el conocimiento de su realidad.

Un poco más adelante las ideas de Nietzsche del Anti idealismo, se plantea el pensamiento humano como un instrumento de lucha por la supervivencia y el poder, desarrollando así la teoría de la *“Falsa Conciencia”* dando a conocer los análisis sociales *engaño* y *autoengaño* así como de la ilusión como condición para la vida.

En la teoría de los mínimos, Adelacortina, plantea la necesidad de generar una educación que permita el avance hacia la autonomía. Este tipo de educación, requiere el avance de dos aspectos importantes, tanto el desarrollo del conocimiento y de la tecnología, así como el avance de la autonomía moral.

## METODOLOGÍA

La investigación establecida se ubicó en el paradigma histórico hermenéutico el cual establece como herramientas de intervención la interpretación de lo que entraña la filosofía política de un autor o de una obra en particular, y esto a su vez permite ampliar el significado y ver este modelo en un entorno social específico para este caso el aula de clase.

La investigación establecida con enfoque cualitativo y carácter inductivo, se desarrolló con estudiantes participantes de los grados 9 y 10 de los años 2016 y 2017 de la Institución Educativa Seminario Menor Diocesano San José de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia, que participan de la estrategia.

Se propuso un proceso de análisis de tipo complementario teniendo con base en la necesidad de profundizar aquellos aspectos que conciernen a las ciencias humanas, dinamizando los procesos investigativos y planteado soluciones de manera propositiva. Se logró que el investigador se adentrara en el contexto territorial y analizara los fenómenos desde la perspectiva de los involucrados; en este sentido se hizo uso además del modelo etnográfico abordado en la relación con los actores del sistema educativo, partiendo de su consideración de la realidad, específicamente sobre el conflicto que compone la situación de la categoría sobre la cultura de la realidad como fenómeno a observar y desde el abordaje de la base teórica antes identificada.

El abordaje de las realidades presentes en el problema de investigación hayan su sustento teórico en la teoría fundamentada en tanto método de investigación en la que la teoría emerge desde los datos propiamente como lo plantea Corbin y Strauss (2002).

Siguiendo el sustento epistemológico del constructivismo social, así como el soporte teórico antes referido y el tipo de investigación antes planteado se



## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

propone como diseño de investigación un proceso que se desarrolla en cuatro momentos de trabajo los cuales apuntan al cumplimiento del objetivo general, a través de pasos concretos, se abordan los propósitos de cada objetivo específico y a lo largo de los cuales se profundiza en la investigación desde las categorías de análisis, sus indicadores y cuestionamientos iniciales mediante los instrumentos y técnicas de investigación.

La estrategia se evidencia en los siguientes momentos:

- Momento 1. Aproximación a la realidad desde los cuestionamientos centrales de la investigación.
- Momento 2. Descripción de la estrategia cultura de la legalidad como práctica pedagógica.
- Momento 3. Identificación de aportes generados por la estrategia cultura de la legalidad.
- Momento 4. Discusión a partir de la emergencia de categorías de análisis mediante triangulación de insumos y resultados

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Las transformaciones generadoras de paz logradas por el proyecto cultura de la legalidad en el entorno educativo

El proceso de análisis cualitativo utilizado para entender la dinámica social que surge en función de la cultura de la legalidad, permite entender y comprender las percepciones que desde los actores y desde su intervención se ven reflejadas en las acciones de la cultura; da como resultado unas categorizaciones que recoge bajo distintos escenarios de la realidad es decir el ser, el sentir y las transformaciones, las percepciones del contexto social; esto traduce que durante el proceso de recolección de información aplicando instrumentos como las entrevistas, se entienden y se transforman las ideas de los distintos

actores en códigos que con base en una saturación se transforman en categorías emergentes. Las saturación parte de dos procesos el primero fue la aplicación de la entrevista, lo que generó nuevas categorías emergentes, estas categorías son saturadas nuevamente con los códigos identificados durante el grupo focal.

Este proceso que da respuesta a los desafíos y limitaciones que afronta el proyecto de la cultura de la legalidad en escenarios de transformación educativa donde el contexto social gira entorno a una dinámica distinta y cultural, es reflejado en los resultados antes expuestos hasta llegar a las categorías de análisis final donde se parte de la estructuración de los códigos axiales generados durante la primera entrevista, allí se recoge de manera general el diagnóstico del entorno para continuar con la saturación desde la segunda entrevista y el grupo focal y derivar en las categorías finales que emergen y que serán la base para el siguiente paso.

En el siguiente esquema general se consolida el segundo resultado de la investigación sobre la implementación del proyecto cultura de la legalidad referida al impacto en la transformación del proyecto educativo.



Figura 1. Consolidación del segundo resultado de la investigación

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

A partir de la figura se puede inferir que el proyecto de la cultura de la legalidad, permite generar espacios de transformación en el contexto social enfocados en primer lugar a la construcción de escenarios de paz, ya que entender que la escuela es el principal acto formativo en el territorio, abre las puertas a procesos de transformación y de construcción de una nueva mentalidad de acción, esto quiere decir que la implementación de estrategias pedagógicas enfocadas a la construcción de paz permiten la generación de alternativas de intervención en un territorio que se ve afectado por las alteraciones de su cultura en función de lo ilegal. El proyecto permite entender desde una perspectiva de transformación y sentido de pertenencia, la realidad conflictiva, la cual es evidenciada en gran medida por la poca o nula articulación de los procesos pedagógicos. Es por ello que se hace necesario llevar a cabo transformaciones pedagógicas, que nos permitan cambiar a la sociedad.



**Figura 2. Resultado de la categorización por sentidos de la realidad**

Ahora bien entender el proceso de creación y de construcción del alcance del proyecto y del impacto generado durante su aplicación, es establecer una mirada holística basada en los sentidos de entendimiento de un contexto social y cultural, en cuyo caso hace referencia al ser de la realidad, ser de la creencia y finalmente ser de la transformación. Esto conlleva a que durante el

proyecto se evidenciaran estructuras de relación dentro y fuera del proceso de análisis; cada categoría es resumida en preceptos que rigen y articulan cada proceso, tal como se evidencia en la figura anterior, cada análisis conlleva una estrategia de impacto.

## **ALCANCE DE LA PRÁCTICA DEL PROYECTO DE LA CULTURA DE LA LEGALIDAD**

La información recopilada permite interpretar la realidad existente desde el análisis de la realidad del conflicto y contexto social donde fueron articulados a una categorización de la cual emana la saturación de códigos axiales que trascienden a un concepto concreto e influyente.

## **REALIDAD DEL CONFLICTO**

La concepción que existe y persiste en el tiempo sobre la situación de conflictividad es una dinámica directamente relacionada con la inexistencia de los valores de la legalidad, donde el entorno conflictivo (E1.CA1 entorno conflictivo) que rodea el aula de la institución y el aula clase puede generar a partir de las formas de relacionarse en la cultura de la legalidad, se logra establecer que el estudiante refleja las prácticas de comportamiento de la familia en los diferentes momentos del aprendizaje (E2.P1.C2 El estudiante refleja las prácticas de comportamiento de la familia en los diferentes momentos del aprendizaje), en este caso se precede desde una percepción social incluyente de las vivencias de jóvenes estudiantes y sus familias lo cual se convierte en el primer escenario de socialización, continuándose a su vez en los procesos de socialización escolarizados, primaria y bachillerato, Meléndez & Chong Barreiro (2014).

La necesidad de establecer condiciones para ubicar límites y lineamientos en la sociedad conlleva a que sea el aula de clase un espacio real para identificar la no existencia de límites (E2.P3.C6 No hay límites) y no hay unos estándares

para las conductas de los estudiantes que son alejadas de la legalidad; Esta percepción es justificada y avalada por la opinión de las personas que viven en este entorno, teniendo en claro que es el contexto socioeconómico el que influye en (E2.CA2 el contexto socioeconómico) las dinámicas de comunicación que permite el desarrollo de la cultura de la ilegalidad y el conflicto en las familias por ello se realizó la pregunta ¿De qué manera la familia deberá actuar como espacio y medio de transformación y prevención de la conflictividad? Las respuestas obtenidas y dadas en la entrevista, apuntan a una dinámica donde se expone la realidad que se vivía al interior del territorio, así mismo este aspecto socioeconómico es prueba de (E2.P3.C7. El aspecto socio-económico) la agresividad y conflictividad del estudiante es decir, la cultura de legalidad no existía en el entorno donde se desarrollaba la población estudiantil y acarrea consecuencias en el entorno que enmarcaban la participación de los niños y adolescentes.

Con el propósito de establecer las pautas que el proyecto plantea se desarrolla una sana convivencia (E2.P4.C9 sana convivencia). Con la cultura de la legalidad se inicia un proceso de mejorar la sana convivencia en situaciones conflictivas ciudadanas, desde la conformación familiar hasta el desarrollo en el aula de clase donde se presentaban dinámicas de violencia, agresividad, ira, entre otras actitudes y aptitudes que facilitaban el desarrollo de situaciones donde se vulneraban los derechos y el reconocimiento como sujeto de los jóvenes, situaciones donde en la mayoría de los casos la principal solución era por la vía de hecho; de estas y otras tantas razones el Ministerio de Educación Nacional creó en el sistema educativo la Ley 1620 de 2013 consistente en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Una realidad de conflicto, enmarcada bajo la necesidad económica, permite un facilismo sobre el entendimiento del dinero fácil, sin complicaciones y sin

obligacionales legales; el estigma de desarrollo se genera bajo una apuesta económica factible y de facilidades, en este contexto no existía un discernimiento de lo que estaba bien o en su defecto considerado mal legalmente; esta percepción es sustentada bajo opiniones como: “Por otro lado la legalidad no existe, realmente estos niños les suena chino, les suena en un idioma diferente el pensar en una factura, o que habían unas normas que respetar o habían unos impuestos que pagar”, donde directamente se refleja la distorsión social que existía en el entorno en ese tiempo y la afectación directa al núcleo familiar, ya que generalmente esto era considerado una cultura familiar reconocida como negocio, y que finalmente trascendía al aula de clase.

No solo está la percepción de la facilidad económica que apunta al reconocimiento de una “Realidad de Conflicto” en el desarrollo del entorno, sino también existe un reconocimiento por parte de los alumnos que en su paradigma mental identifican sentimientos y consideraciones que moldean su comportamiento propios del primer estadio de la conciencia humana establecido en esquemas, donde sus juegos son de carácter individual; pueden ser vistos como reglas de carácter motriz y generando pensamientos tales como “Nos traemos los conflictos, es una serie de aprendizajes de la realidad en la que se vive”, “Hay gente que vive en la calle y para poder sobrevivir roban y generan violencia y lo van contaminando a uno, le pegan a uno esas cosas por la junta con estas personas.”, “La familia es el núcleo de la sociedad y son ellos los que forman al niño, no es en el colegio, debe haber una mejor relación con los padres, porque muchas cosas de conflicto es por la falta de afecto”, donde se entiende que el alcance de esta realidad toca más allá de lo que se puede manejar en un aula de clase, ya que al interior solo existía una percepción hegemónica donde desde la visión personal se presentan postulados como: “realidad cotidiana del grupo era una cultura de violencia física, verbal, psicológica cierto, transmitida desde los entornos donde ellos vivían la ley del más fuerte.

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

Esta realidad permite comprender que el proceso educativo trasciende a la inducción de conductas, de normas y aprendizajes básicamente porque el ser humano es más que su conducta. Al poseer autonomía y desarrollo de la noción de libertad las cuales son parte de las actuaciones externas que se nutren de motivaciones internas relacionadas con inteligencia, conciencia, voluntad y emociones, esto sirve como insumo para establecer realidades críticas en cuanto a valorar la educación en valores.

Esto demuestra la importancia del sistema de educación (E1.CA3 sistema de educación). La cultura de la legalidad permite la organización del sistema, con la implementación de la práctica pedagógica la cual se convirtió en una necesidad del desarrollo social y cultural, con el fin de crear nuevos ambientes propicios para la formación. Por eso la implementación del proyecto sobre cultura de la legalidad, impacta de manera positiva el accionar de la comunidad bajo un esquema controlado referenciado en (Murcia & Jaramillo, 2014) donde se plantea ser accesible y con conocimiento de la cultura del territorio, enfocando principalmente a los jóvenes, donde hay cumplimiento de normas la (E2.P7.C16 cumplimiento de normas) cultura de la legalidad basa su trabajo en el cumplimiento de normas, leyes y acuerdos, a través de la práctica de valores, que en algunas circunstancias propiciaban situaciones de mayor conflicto, la manera dinámica de implementar este proceso permitió que el alumno creara concepciones que facilitarían el mejoramiento de su entorno generando expresiones como: “Nosotros somos los que iniciamos conflicto y nosotros podemos llegar a una conciliación y eso se aprende en este proyecto”, otro aspecto importante es “El respeto como impacto”.

La acción de implementar proyectos físicamente atractivos y con sustentos metodológicos permite la interacción del entorno educativo con el entorno social de formación, impulsando al estudiante a trabajar en dilemas morales, dilemas éticos, concepción de los valores y el mejoramiento de su relación con

su núcleo de desarrollo. Esto responde a la necesidad de identificación de la realidad conflictiva y la manera en que se impactó el contexto como aporte del proyecto de manera transversal (E2.P8.C17 planeación curricular) el cual se organizó de una manera transversal, pasando así por la planeación curricular (Murcia & Jaramillo, 2014).

La dinámica necesaria para asegurar el desarrollo de este proyecto implicó un cambio en la estructuración organizacional de la Institución, ya que el modelo educativo existente no permitía una adecuación de lo que buscaba transformar, esto es respondido por los entrevistados bajo la pregunta: ¿Cómo están organizados en su Institución educativa para el desarrollo del proyecto cultura de la legalidad como práctica social orientada a la paz?, que en su defecto demuestra que la Institución tuvo que organizarse bajo un estrategia de transversalidad, donde primaba la necesidad de involucrar cada aspecto y cada materia que permitiría tener una visión holística del proceso e impactando de manera eficiente el contexto del estudiante, donde la Educación para la Paz (E1.CA4 Educación centrada en la paz) y el inculcar valores religiosos permitían una cultura de legalidad. Esta visión se ve reflejada en la manera en la que los docentes participaban desde su experiencia y sabiduría en el desarrollo del contenido, lo cual se refleja en la manera en la que el entrevistado menciona casos de participación y articulación por parte de los docentes, como por ejemplo el profesor de sociales en el cual se realizó una articulación al proyecto de cultura ciudadana, o por ejemplo el profesor ética al tratarse de temas de tolerancia religiosa, en palabras textuales del Profesor Alexander: “todo se involucró” con el fin de generar una cultura de pertenencia y de apropiación de la enseñanza sin limitar el desarrollo de cada materia cursada.

Las apuestas de una educación para la paz y su impacto en las generaciones de ciudadanos, los cuales reconocen la legalidad como un valor humano, es una tarea que se inicia en el aula del hogar pues la cultura de la legalidad nace



## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

en la familia. (*¡En nidos de piedad será paloma!*), siendo este lugar el principal factor de protección, frente a los tipos de violencia estudiados (Duque, 2013).

Finalmente la inclusión de un proyecto enfocado al mejoramiento de la realidad del conflicto vivido en el entorno al esquema de la legalidad, cobra un sentido más amplio al esperado por parte de la institución, ya que el fin último de esta experiencia, obedece al reconocimiento de ser una escuela de paz, esto responde el interrogante de ¿Con qué sentido se ha establecido esta forma de organización de la experiencia?, ya que en la percepción real creada por los participantes y ejecutores del proceso era generar espacios de tranquilidad que pudieran ser autorregulados por sus participantes, donde la finalidad era tener una cultura y un espacio de paz, impactando en la dinámica social, en palabras textuales: “el seminario menor logró disfrutar de que es posible tener una escuela de paz”, convirtiéndose en una experiencia significativa para ser multiplicada en el proyecto de Escuela Dinámica para la Paz.

Entendiendo el objetivo, el alcance y el fin que se tenía para este proyecto, dentro de la institución surge una relación estrecha sobre el que hacer del PEI y los resultados de este proyecto, dado que al poseer una visión basada en la formación humano cristiana y una formación a partir del entorno, se generarían procesos enfocados a la recuperación y valorización de la comunidad docente y estudiantil, donde la cultura existente en la educación busca que el planteamiento de mejorar la conducta desde la aplicación de prácticas de legalidad (E2.CA4 cultura de la legalidad mejorar la conducta) sea real a través de un proceso transversal enfocado a mejorar la conducta de los estudiantes mediante la implementación de valores, que han estado bajo un esquema de violencia y fuera de los parámetros sociales y culturales. Este resultado confronta la posición entre el planteamiento de mecanismos de control social generador de conflicto que busca la reducción de los constitutivos por aparatos ideológicos represivos de poder y la posición de que el conflicto tiene

orientación en intereses que lo entiende como la forma de ponderar valores que subyacen a todo proceso de mediación donde la autonomía de las partes, equidad substantiva y equidad procedimental es de vital importancia Heredia, Merino Ortiz, Itziarn , & Ruiz García (2015).

En ambos casos, es necesario considerar que la escuela actual difícilmente actúa como aparato represivo en tanto que el castigo es reprensión (E2.P9.C18 El castigo como reprensión) y la corrección son utilizados como métodos de reprensión ante las situaciones problemas, la tendencia conflictiva de los estudiantes expresa la divergencia entre el mismo joven y sus entornos como la familia y la institución educativa y los mimos estudiantes, recogiendo con esto que la diferencia es la clave para el conflicto no tratado.

## **ESCUELA Y SU FUNCIÓN SOCIAL**

La percepción del conflicto y de la situación social y cultural desde la categoría de análisis: “Escuela y su función social”, se percibe desde los pensamientos y situaciones que solo se ven reflejadas en las apreciaciones de sus entrevistados asumiendo una posición educativa. Donde la escuela asume un papel trascendental como el primer paso para renovar la cultura de la legalidad en Colombia; para ello es necesario poner en práctica los valores aprendidos ya sea en el hogar, escuela o en nuestra comunidad, donde se fortalece la conciencia ética, moral o cultural para referenciar pautas para la convivencia y desarrollo social (Bello, 2010).

La transformación permiten relaciones en el territorio (E2.P10.C19 como escenario de transformación de realidades), partiendo de la interacción del entorno sobre el desarrollo del alumno en el aula de clase, se presenta como un primer acercamiento la problemática cultural, aclarando que desde la percepción del encuestado asegura que: “El problema es cultural, aquí no es el problema económico, aunque también tiene su repercusión económica,

no es un problema religioso, es un problema de cultura”, esta respuesta es dada ante el interrogante sobre ¿Cómo calificaría la situación de conflictividad y apropiación de valores de legalidad en el entorno poblacional estudiantil de su institución antes de la implementación del proyecto o práctica pedagógica “cultura de la legalidad”?, permite entender que la posición que existe ante el conflicto de la legalidad es basado en la cultura del ciudadano, que en este caso es la cultura emergente y desarrollada en el entorno que condiciona a sus alumnos, en esta cultura el tema de legalidad se ve sobrepasado por el pensamiento de la informalidad, es decir una cultura acostumbrada al contrabando como algo normal y una concepción libre de prejuicios, obliga a olvidar los verdaderos preceptos existentes sobre lo que es legal o ilegal en su entorno.

El conflicto que surge en el desarrollo de los estudiantes, no solo obedece a un factor económico como se plantea en un principio sino que por defecto se encasilla en una cultura, cuyo objetivo es la facilidad de cubrir sus necesidades, esto incide sobre el conflicto de la sociedad cucuteña, por lo que la aplicación de un proyecto que permitió la generación de una concepción basada en la estructura de la legalidad y acatando las necesidades del territorio, se convierte en una estrategia que contribuya a enfrentar todas aquellas situaciones que generan conflictos y problemáticas en la actualidad (Duque, 2013).

Sin embargo, los estudiantes cuentan con algunos imaginarios sobre la ilegalidad o legalidad, para ellos lo que esté por fuera de la ley debe reconocerse como corrupto. Las respuestas presentadas ante la primera pregunta permiten relacionar que en muchos casos las situaciones que viven sus estudiantes en torno al concepto legal es por el desconocimiento o apropiación de los mismos. Es por ello que la necesidad constante de que la educación sea la encargada de transformar la realidad desde sus hogares como espacios de educación inicial (E2.P15.C27 La casa) agente de transformación del contexto sobreponiéndose al adoctrinamiento descontextualizado de la realidad.

El desarrollo del programa de la cultura de la legalidad se fundamenta desde la percepción personal guiada bajo preceptos morales, es decir, la estrategia que buscó mejorar el contexto educativo de la institución, se basa principalmente en el descubrimiento del “yo”, la toma de conciencia de lo que se es y lo que se desea llegar a hacer, analizando la percepción que puedo generar en los demás, descubriendo valores positivos y acciones que conllevan a un cambio de cultura social tal como lo plantea López (2014). La percepción dada por el entrevistado permitió definir el alcance y objetivo que se buscó desde un principio al implementar una estructura pedagógica como esta, cuyo último fin era generar un pensamiento crítico constructivo basado en estructuras morales y mentales, desde la reflexión y la autocomprensión del ser en sí, ya que en el desarrollo del contexto cultural no se percibe con claridad los preceptos y conceptos generados, permitiendo un grado de influencia sobre los alumnos.

La estrategia implementada para la cultura de la legalidad, funciona de manera eficiente siempre y cuando se trabaje desde la perspectiva del desarrollo cultural en función de los valores, donde ( E1.CA8. los valores) se convierten en la referencia principal en la cultura de legalidad en muchos casos evidenciados; se establece que la familia funciona como un modelo a seguir, o en su defecto como el primer modelo de transmisión cultural, por lo que muchas veces el desarrollo del alumno se establece con base en lo que aprende por parte de su familia dos hogares (E2.CA6 Se concibe la casa y la escuela) como escenarios de transformación (E2.P10.C19,E2.P15.C27) creando modelos a seguir y que condicionan su pensamiento crítico, por lo que la cultura de la legalidad en los modelos familiares no concebidos como algo fuera de lo correcto sino más bien como una condición de tradición fuera de la percepción de los valores.

La aplicación de valores y el entendimiento de los mismos permite una permeabilidad de la cultura, un establecimiento sólido de los valores, implica

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

un cambio en la cultura del alumno y un mejoramiento en su autoestima; esto es directamente relacionado con el valor sobre sí mismo (autoestima), entre más desagregado se encuentre este valor más vulnerable estará el alumno ante la cultura influyente.

La brecha entre valores permite la aparición de antivalores; no existe una delimitación sobre estos ni tampoco una estrategia estándar que encasille la implementación de determinados valores, es decir, la adecuación del programa no está sujeto a un valor en específico o a un tipo de estándar de los mismo, sino está sujeto al comportamiento y necesidad de los alumnos, cada curso, cada año presenta necesidades distintas que deben ser atendidas y subsanadas. Este análisis es sustentado en la identificación del ser y del hacer de cada alumno, demostrando qué falencias o fortalezas se puedan desarrollar a partir de ese descubrimiento prospectivo, la cultura de la legalidad se plantea como un referente de los valores enfocados a potencializar la persona en su desarrollo.

La transformación generada desde esta perspectiva de los valores, permite identificar una acción con su consabiente reacción, por ejemplo la identificación de estos valores fortalece el pensamiento de la legalidad desde los preceptos reales y acordes a la ley; se concibe la legalidad como atributos que pueden conseguirse desde la implementación de los valores, la legalidad es una contribución de valores como cualidades y principios. Ahora bien, el aprendizaje generado durante el proceso y adecuación del proyecto establece una visión más amplia sobre lo que implica hablar de legalidad, las cosas no se hacen por que generen acciones de repercusión sino se hacen porque es lo correcto y lo que se debe hacer, no existe una construcción real de un precepto legal si se realiza bajo acciones de la coerción.

El análisis de la hegemonía con base en esta experiencia, permite establecer dos criterios básicos, uno es la familia un contexto más profundo, amplio y

limitado por el desarrollo de la cultura y dos la debilidad existente en el ambiente de las instituciones para luchar contra la percepción de la legalidad; una condición es directamente relacionada con la otra, es decir no existe una estrategia que permita separar de manera eficiente la influencia generada por ambos estados, mientras que uno pueda combatir esta cultura desde la aplicación e implantación el otro se somete a un cambio en el pensamiento de la familia, una estructura o núcleo familiar encapsulado bajo preceptos generacionales, cambiar esto es obligar al alumno a tomar partido, mientras si se genera una relación de trabajo en conjunto con la familia y el desarrollo de la institución, se crea una transformación para ambas, donde el establecimiento de acuerdos (E2.CA8 Los acuerdos) se convierten en la construcción de una sana convivencia, generando ambientes de paz, todo lo que se genere o se realice siempre se deberá hacer en función de la familia como eje fundamental y primordial.

Ahora bien el mayor, impacto significativo de este proyecto, es lograr que las personas asuman las consecuencias de sus propios actos, bajo una decisión propia y no sujeto a las presiones sociales, la estructura definida y presentada como primordial permite la identificación del empoderamiento de los alumnos, el mejoramiento de sus valores y sobre todo el fortalecimiento de su autoestima, (E2.P10.C19 valores). La Escuela como escenario de transformación de realidades donde los valores juegan un papel fundamental en el proceso de reconocimiento, primero como ser humano y segundo como ser con derechos y deberes, un proceso que permite la identificación de actitudes y aptitudes de un ser humano integral que aplica su desarrollo a la cultura cotidiana.

El consentimiento sobre las relaciones y propósitos que pueden existir entre una educación católica y los propósitos de la experiencia del proyecto, identifican como pieza fundamental una concepción divina, es decir, la identificación

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

de Dios como un figura que guía de manera personal y emocional, desde la concepción social de la comunidad y su desarrollo, (E1.CA6 La educación católica) se convierte en una salvación frente a la realidad del conflicto, afianzando la construcción de la comunidad. E1.P1.C7, E1.P2.C22, E1.P15.C53, E1.P16.C54, E1.P16.C55 el fin principal de esta concepción es la creación de comunidad bajo preceptos de ayuda, respeto y de cultura de paz; la educación católica encuentra las formas de entender y ayudar a quien lo necesita desde el buen vivir, no solo es la generación de espacios y la creencia, sino es la concepción de unidad y respeto que debe existir bajo una figura divina.

El desarrollo de un proyecto como lo fue la cultura de la legalidad, genera un efecto trascendental reflejado en las capacidades y habilidades que pueden desarrollarse sobre el mismo, el fortalecimiento de las competencias ciudadanas, la capacidad de ser y trabajar con el otro y la relaciones que pueden establecerse durante estos procesos; cada decisión tomada, cada articulación generada implica de manera directa un cambio en la cultura, no solo es el entendimiento de la legalidad sino también el consentimiento de ser un proyecto pedagógico que se centra en valores, con una concepción sobre la ética y la moral. Esto determina que cada decisión que se genere en el marco de la legalidad, debe estar articulada y relacionada con la concepción de los valores morales y éticos.

La transformación más significativa desde la perspectiva de la escuela y su función social, es el demostrar que un cambio en la percepción de la cultura y un desarrollo de estrategias acorde a las necesidades del contexto, permiten al estudiante la aceptación de un ritmo de vida más acorde a la legalidad como (E1.CA14 La cultura de la legalidad) una herramienta para generar espacios de paz. E1.P1.C10, E1.P8.C35 demostrándole que vale la pena vivir bajo un entorno saludable y sano. Claro está, que la transformación solo se dio debido a la articulación y al entendimiento como comunidad, a la participación continua y al apoyo incondicional de los actores, no solo un beneficio propio o particular

sino una concepción de comunidad, bajo esquemas de respeto, de solidaridad y de cumplimiento de objetivos; cada actividad generada y establecida fue articulada con herramientas psicológicas y bajo el precepto de que todos pueden colaborar en el desarrollo de una comunidad, sobre todo el apoyo a la familia y el entendimiento de su funcionalidad como eje fundamental de transformación, este planteamiento se encuentra recopilado en los principios de la Ley Cátedra de Paz y su decreto reglamentario.

Finalmente el proyecto deberá continuar bajo la percepción de trabajar por la familia, cada acción realizada contó con el apoyo de los padres y cada actividad implementada influyó de manera directa el mejoramiento de las relaciones familiares, la construcción de tejidos sociales y la mejora en la comunicación de sus integrantes, bajo el fortalecimiento del ser como persona y bajo el precepto de valoración propia del ser.

El proyecto de cultura de legalidad ( E2.P13.C22 Cultura de la legalidad) ayuda en el proceso de transformación de la realidad, pero no elimina el conflicto, la parte conflictiva hace parte de nuestra naturaleza; cabe aclarar que deberá seguirse con la implementación de estrategias como: apoyo psicológico, terapias de trabajo, y fortalecimiento de los actores institucionales (profesorado), se deberá seguir trabajando por el mejoramiento del tejido social, la inclusión de la cultura de paz, reconocimiento del entorno en función de las necesidades y finalmente un apoyo incondicional a los estudiantes que ingresan a la institución bajo nuevos procesos, cada acción realizada deberá velar por la creación de dinámicas de transformación social.

## **LA CULTURA DE LA LEGALIDAD, VÍA DE SOLUCIÓN ANTE EL CONFLICTO**

La cultura de la legalidad se convierte en una herramienta para la solución del conflicto, la precepción presentada y analizada por los diferentes postulados



durante la entrevista, donde se percibe la transformación (E2.CA8 transformación) como proceso de transformación de la realidad que permite vencer los conflictos de la sociedad, (E2.P13.C22, E2.P13.C23, E2.P13.C24, E2.P13.C25, E2.P14.C26 E2.P15.C29) identificar que una realidad existente basada en el conflicto es producto directo del desconocimiento de la legalidad, todo es un sistema que trasciende desde el núcleo familiar hasta el desarrollo en el aula de clase, todo genera un conflicto cada vez que se desconoce el verdadero valor y la identificación de la legalidad. Todo es una percepción del cómo se vive, cómo se entiende y del cómo se realiza dicha convivencia.

Desde la percepción de la categoría como solución del conflicto el propósito de la cultura de la legalidad cambia con respecto al entendimiento de esto como una realidad de delincuencia, que provoca una cadena de agresión, violación de los derechos y una toma de decisión sesgada por el desconocimiento, lo que ocasiona aumentar la violencia y la toma de justicia a manos propias, los alumnos perciben y conciben la violencia como al cotidiano algo que sucede en el contexto de su desarrollo y que en muchas ocasiones es enmarcado por las costumbres propias, demostrando bajos niveles de convivencia y una nula aceptación del poder de la ley de manera positiva. El reconocer los procesos legales y la aceptación de la misma concepción permite una cultura íntegra y un ofrecimiento de herramientas para su desarrollo como persona, individuo y actor social.

Desde esta perspectiva, la transformación lograda a partir de la implementación del programa es la generación de espacios de diálogo, (E1.CA15 cultura de legalidad) permite un cambio en la relación con el otro y el entorno social. (E1.P2.C15, E1.P5.C27, E1.P5.C28, E1.P9.C38, E1.P18.C57, E1.P20.C65), donde los estudiantes por sus propias convicciones buscaban optar por un mejor camino para la solución de sus conflictos, el proyecto crea la cultura y el espacio para desarrollar acciones encaminadas al mejoramiento de su vida, al mismo tiempo

una posibilidad, una oportunidad de repensar la escuela donde se producen condiciones para un encuentro con la sociedad, donde no hay leyes otorgadoras de sentido, sino la necesidad de construir reglas de juego y establecer la comunicación conjunta que es evidente en el acceso y la familiarización con las nuevas formas culturales de expresión y comunicación de la comunidad educativa siendo esta diversa (desigual y diferente) con el reto pedagógico sobre la diversidad social y cultural de nuestros contextos (Ortiz, 2012).

Una de las apreciaciones destacables y mencionadas por el grupo entrevistado hace referencia a: “es mejor ser legal o sea, que tiene muchos más beneficios”, demostrando un cambio oportuno en la convicción del desarrollo de los alumnos; ya no existe una presión social o psicológica por evadir lo legal sino una elección propia construida a partir de los preceptos mencionados y de la apropiación del desarrollo del mismo, una mejor decisión de lo personal y una mayor aceptación de lo real. Cada proceso realizado, cada actitud forjada era reflejada en los cambios comportamentales de los alumnos, así como la disminución del conflicto en las aulas de clases, un espacio menos agresivo.

Las estrategias implementadas generan un entorno de normas, no de manera inquisitiva sino de manera oportuna y a condición propia, el aula se convirtió en un espacio de fortalecimiento de cada alumno, un espacio de desarrollo social y un espacio sano en función de la paz; todo se crea bajo acuerdos y pactos entre los alumnos y el profesor, una cultura de respeto y un deseo de cumplimiento, se crea un sistema de cultura de paz a medida que se desarrolla el cambio en su cultura, (E1.CA15 La cultura de la legalidad permite un cambio) en la relación con el otro y el entorno social. (E1.P2.C15, E1.P5.C27, E1.P5.C28, E1.P9.C38, E1.P18.C57, E1.P20.C65).

Implementar procesos de este tipo permite el reconocimiento de espacios enfocados al crecimiento personal y a mejorar la cultura de una institución. El aprendizaje de esta nueva transformación se ve reflejado en la capacidad que

generaron los jóvenes sobre la cultura de legalidad (Duque, 2013) y respeto en su quehacer diario. La disminución de faltas, de problemas de convivencia, de sanciones, permiten identificar que el joven en proceso de formación incorpora en su proyecto de vida una nueva estrategia de legalidad y autorregulación, que es capaz de desenvolverse en situaciones que puedan propiciar actos de ilegalidad y decida mantener su postura y pacto de respeto dentro de los márgenes legales, velando por el bienestar propio y de los demás. Los beneficios obtenidos de esta experiencia, se enfocan en el entendimiento por parte del alumno, de que una cultura legal es una cultura que puede ofrecer beneficios y respuestas positivas en el desarrollo personal, social y cultural.

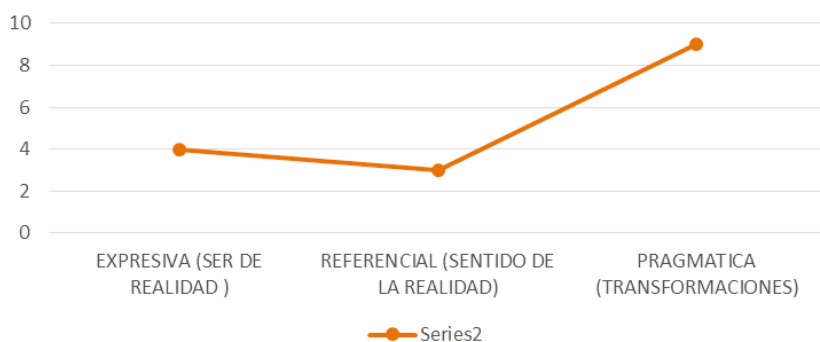
No es el reconocimiento de las acciones desde la vía legal, sino que es la aceptación de una mejor calidad de vida, un desenvolvimiento más acorde a las necesidades y de manera directa el desarrollo del núcleo familiar, la réplica no solo se realiza en el aula de clase sino que además se trabaja en las relaciones interpersonales que pueden tener el alumno, relaciones que incluye su núcleo familiar y por las cuales se genera un proceso de transformación social y de cohesión; además de un impacto en la cultura generando experiencias replicables y de cambio cultural, produciendo una costumbre (E1.CA17 costumbre) en los estudiantes frente a la cultura de la legalidad, una nueva pedagogía de trabajo. E1.P14.C43, E1.P14.C46, E1.P14.C47, E1.P19.C60, E1.P18.C54. Cada paso dado permita un impacto de la institución en el contexto social, es decir, a medida que se mejoraba el comportamiento interno en la Institución se mejoraba la percepción social y cultural de la misma, cada acto y cada acción generaban un cambio en la realidad del colegio.

Cada acción genera un proceso significativo sobre los actores participantes; en este caso se trabajó en función de las normas, leyes y costumbres, fundamentando el estado social de derecho y la forma en la que tanto el alumno como el docente participan frente a la implicación legal de normas y procesos legales,

entendidos como estructuras de la comunidad convirtiéndose así en personas con un nivel crítico que les permite y transformar sus entornos (López, 2014).

Para esto la cultura de legalidad (E2.CA8 La cultura de la legalidad) como proceso de transformación de la realidad que permite vencer los conflictos de la sociedad, (E2.P13.C22, E2.P13.C23, E2.P13.C24, E2.P13.C25 , E2.P14.C26 E2.P15.C29) genera un cambio en la relación con el otro, desde la perspectiva del estudiante: “no es mi enemigo, el otro es mi hermano desde el punto de vista de la escuela católica, el otro es mi hermano, otra criatura de Dios entonces, eso fue un significado”, esto demuestra que sin el proyecto no existirá un cambio social, ni cultural, las familias tendrían problemas mayores y el tejido social habría acabado por romperse.

### RELACIÓN DE COORDENADAS SOCIALES PARA EL ENTORNO FAMILIAR Y SOCIAL COMO ESPACIO DE TRANSFORMACIÓN DEL CONFLICTO



**Figura 3. Relación de coordenadas sociales para el entorno familiar y social como espacio de transformación del conflicto**

La construcción de las coordenadas sociales facilita el entendimiento del contexto y la vivencia social reflejada durante los procesos de análisis; en la anterior Figura se determina la intensión y proyección de la categoría denominada “Entendimiento del Entorno familiar y social como espacio de transformación del conflicto”, se parte del concepto de que las coordenadas

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

permiten identificar el sentido desde la vivencia, ubicándola en un espacio determinado con una tendencia específica. Para este caso la dinámica permite establecer que, en primera instancia se considera que la familia es el principal actor social, que promueve y forma los individuos, ya que es su primer acercamiento el que permite generar espacios de diálogo y construcción de lazos socioafectivos considerados determinantes en la formación; el dominio o desarrollo de esta percepción se da en función de la concepción pragmática, esto significa que el entendimiento de los actores en especial aquellos que desarrollan su percepción desde la vivencia, se da con base en las transformaciones de su contexto, que en estos momentos se construye en su realidad.

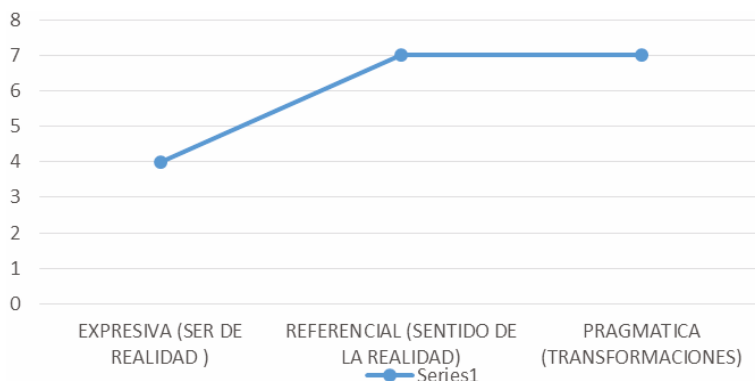
Esto traduce que tanto las opiniones dadas por los líderes y las percepciones entregadas por los actores que se desenvuelven dentro de este contexto, se orientan fundamentalmente hacia las transformaciones evidenciadas durante la práctica del proyecto de la cultura de la legalidad, es decir, a pesar que exista un precedente o en su defecto se plantee una proyección, el enfoque que se desarrolla sobre los procesos de transformación, estadios del desarrollo donde su funcionalidad se da sobre el contexto social, genera las dinámicas de aceptación e inclusión del entendimiento de la cultura de la legalidad y demuestra la influencia de la familia como actor determinante sobre los procesos del territorio, esto es complementado en segunda instancia con la percepción de la función referencial, la cual presenta las acciones y situaciones que validan y permean el desarrollo de la funcionalidad, el sentido referencial toma como insumo las condiciones del contexto social que se vive en la cultura de la legalidad, quiere decir que las prácticas implementadas durante el desarrollo del programa son orientadas a construir un precepto diferente al identificado en la percepción de los actores entendiendo a la familia como el principal estado de análisis, la condición de las referencias anteriores solo demuestra que la brecha de evolución del paradigma de la cultura de la ilegalidad en función del cambio sensorial de los individuos, esta percepción

refleja el aumento y la relación entre la referencia y la transformación desde el contexto familiar.

Los actores son ejes fundamentales en el cambio de un contexto, no solo por su determinación en el proceso y en el entendimiento sobre las realidades y su desarrollo en las mismas. En tercer lugar, se encuentra la función expresiva, esta permite el entendimiento de los procesos dados durante la reflexión de las realidades, el desplazamiento evidenciado en la coordenada es mínimo en función del resto de sentidos, es decir sí existe la reflexión en función del contexto social que surge de la cultura de la ilegalidad, costumbres y acciones que se toman como normales en un territorio donde la única intervención puede ser dada por la escuela.

El desplazamiento dado es leve y de manera descendente, es decir para algunas percepciones esta referencia pierde importancia, logando demostrar la poca dinamización entre lo que era en función con lo que será, dándole poder a un entendimiento poco profundo y sesgado por el accionar de los actores, que toman con normalidad, un desarrollo social por fuera de la ley, y donde gran parte de su desarrollo viene desde el núcleo familiar; el desarrollo de referencia solo permite demostrar la estrecha relación de la familia en este contexto, visibilizando las falencias que surgen del poco entendimiento de su dinámica pero de la asertividad de un programa que busca generar réplicas al interior de sus actores desde la concepción del núcleo familiar. Por tal motivo, la categorización generada denominada ENTORNO FAMILIAR Y SOCIAL COMO ESPACIO DE TRANSFORMACIÓN DEL CONFLICTO emerge del entendimiento de la dinámica y de su necesidad de reflejar la intensión de transformación en función de lo que se hace en la realidad, dejando de lado el precepto de referencia que solo ahonda en los problemas sociales culturales y sobre todo familiares. Esta primera categoría permite entender en primera medida la dinámica de la cultura de la legalidad bajo los esquemas de educación como escuelas de paz.

## RELACIÓN DE COORDENADAS SOCIALES PARA CAMBIOS INSTITUCIONALES PARA LA GESTIÓN DEL PROYECTO CULTURA DE LA LEGALIDAD



**Figura 4. Relación de coordenadas sociales para cambios institucionales para la gestión del proyecto cultura de la legalidad**

Los cambios dados en la institución encaminados a la gestión del proyecto de la cultura de la legalidad, enmarcan la necesidad y conveniencia que existe en el territorio referente a la implementación de un proceso que genere transformaciones sociales basadas en los valores y en un entendimiento de la cultura como proceso de paz. La Figura presentada con anterioridad demuestra las dinámicas existentes sobre los sentidos que enmarcan el entendimiento de una coordenada social; para este caso se determina que la Institución no solo enmarca un proceso de transformación social, sino que además en igual medida refleja el sentido de lo que busca lograr en futuro, esto se permite entender de manera profunda y sincera el verdadero contexto que refleja la cultura de la legalidad en el desarrollo de una sociedad.

La percepción de los actores que participan e intervienen en la construcción de una dinámica social basada en un proceso de gestión que gira entorno a la cultura de la legalidad, demuestran un arraigo a los procesos culturales que existen antes de entender y comprender lo que me implica “ser legal” el aporte de los líderes desde sus experiencias, establecen una estrecha relación en lo

que representa el cambio de pensamiento generacional que surge al incluir una variable de cambio social, que en este caso es la aceptación y promoción de una cultura legal basada en la educación. La funcionalidad expresada en el sentido referencial demuestra en su análisis una similitud de la transformación, aclarando que el primero establece una dinámica de proyección en el futuro mientras que el segundo habla sobre los cambios vividos durante el proceso de implementación; es por ello que en este sentido la condición de referencia evidencia la brecha de entendimiento del paradigma de la cultura de la ilegalidad en función de las prácticas educativas; esta percepción refleja el aumento y la relación entre la referencia y la transformación desde el contexto social.

El entendimiento de las realidades permite establecer las relaciones internas expresadas por los actores; finalmente la percepción de la función expresiva genera una reflexión en función del contexto social que surge de las costumbres y acciones dadas durante el entorno educativo, y mediante la aplicación de prácticas pedagógicas que se encontraban desagregadas de la realidad evidenciada donde los actos fuera de estos contextos son considerados normales en un territorio donde la única intervención introducida puede ser dada por la escuela.

El entendimiento de una coordenada social que surge en función de los cambios dados en un contexto social por medio de la inclusión de un paradigma educativo que refleja las transformaciones de una cultura mediante la inclusión de nuevas prácticas pedagógicas que giran en torno a los valores y que a su vez marcan la pauta para un desarrollo social distinto a lo vivido, validan y promueven la intensión del actor que en la mayoría de los casos toman con normalidad, un desarrollo social por fuera de la ley, y donde sus espacios de construcción y donde gran parte de su desarrollo viene desde el centro educativo, Por tal motivo, la categorización generada denominada CAMBIOS INSTITUCIONALES PARA LA GESTIÓN DEL PROYECTO CULTURA

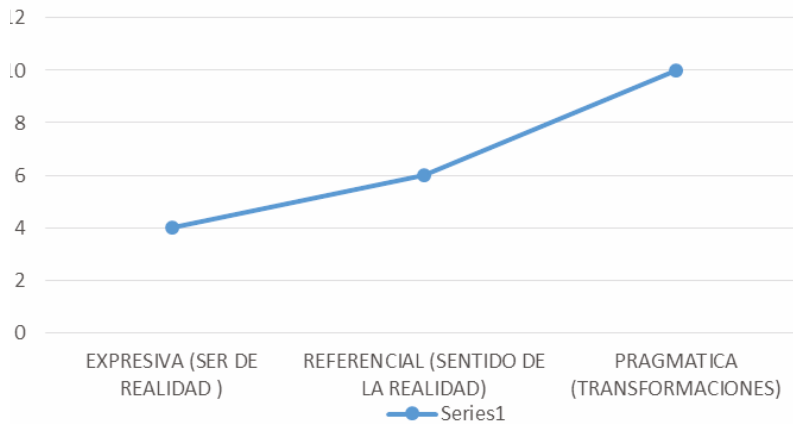


## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

DE LA LEGALIDAD emerge del entendimiento de la intensión de las transformaciones en función de lo que se hace en la realidad. Esta categoría permite entender en primera medida la dinámica de la cultura de la legalidad desde la participación y responsabilidad de la educación que impulsan los procesos de paz y de transformación social.

### RELACIÓN DE COORDENADAS SOCIALES PARA HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS PARA LA GESTIÓN DE LA TENDENCIA CONFLICTIVA



**Figura 5. Relación de coordenadas sociales para herramientas pedagógicas para la gestión de la tendencia conflictiva**

La categoría denominada como “Herramientas Pedagógicas para la Gestión de la Tendencia Conflictiva” emerge como una coordenada social debido al impacto que este genera en la percepción de los actores, que definen para su contexto como el principal, es decir, reconocen que su quehacer y su dinámica social se ve influenciada por la ilegalidad del entorno, que ha sido sumergida en su vida cotidiana y que a pesar de construir estrategias que permitan la transformación de la realidad, reconocen que su naturaleza es *conflictividad* y surge en función de la interacción con las condiciones de su entorno. El análisis de la coordenada refleja la percepción del actor en los sentidos de la realidad, la intensión y proyección de la categoría parte del concepto de la

necesidad y de la vivencia, reflejado en el sentido de la transformación, donde en primera instancia permite establecer que las herramientas establecidas como estrategias de choque de un contexto social saturado por una cultura creada y construida en la ilegalidad, donde es el actor social quien determina los cambios y su aceptación de un cambio de cultura, el dominio o desarrollo de esta percepción se da en función de la concepción pragmática, significando que el arraigo de los actores a los cambios culturales solo son reflejados en sus vivencias con base en las transformaciones de su contexto, construida desde la realidad.

Las transformaciones se entienden como aquellos procesos que en la actualidad se hacen en función de generar cambios en el contexto social; esto podría resumir el fin último que buscan las herramientas pedagógicas, desde la perspectiva de los líderes y de los estudiantes; es importante construir un proceso que permita generar un cambio de conciencia en función de la realidad, es decir, debe ser orientado a construir el enfoque de desarrollo generando dinámicas de inclusión y transformación de la cultura de la legalidad, demostrando la influencia y poder que puede darse desde la pedagogía para la gestión del conflicto, o en su defecto de la dinámica conflictiva del contexto social.

Este primer acercamiento a la coordenada, no solo identifica una función pragmática de transformación sino que en igual medida existe un entendimiento desde el punto de vista de la función referencial, la cual permite dar una relación de las acciones dadas en función de las situaciones vividas y de aquellos estadios que validan y permean el desarrollo de la funcionalidad; para esta función el insumo dado por los actores reflejan una dualidad plasmada desde el aprendizaje y relaciona con su quehacer diario. El desarrollo de esta percepción es directamente relacionada con la capacidad de sus actores de aceptar y transformar el sentido de la legalidad en su vida.

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

La construcción de un precepto permite entender la relación que existe sobre lo que viven los actores y su transformación a partir de la implantación de herramientas pedagógicas enfocadas esencialmente a una cultura de la legalidad en función del cambio actitudinal de los individuos; esta percepción refleja el aumento y la relación entre la referencia y la transformación desde el contexto pedagógico buscando un cambio en el contexto sociocultural entendiendo que las acciones que reflejan una transformación solo es dado en la práctica pedagógica.

Finalmente, la percepción de esta categoría refleja el sentido expresivo, donde se entiende que el proceso de construcción de un pasado enmarcado en la ilegalidad, no solo obedece a la necesidad del territorio, es decir, una justificación del por qué y del para qué se realizan las acciones ilegales, sino que por el contrario reconoce al individuo como un ser dual que busca tener una percepción de su desarrollo en función de lo que significa ser legal. Es allí donde algunas percepciones demuestran la dinamización que existe entre la función de lo expresivo, lo referencial y finalmente lo pragmático, pero que desde la vivencia del actor lo pragmático se convierte en el proceso primordial que le permite construir su realidad, aceptando que gran parte de su desarrollo viene desde el núcleo pedagógico, visibilizando las asertividades y falencias dadas durante el proceso. Tal motivo, permite comprender que la categoría generada denominada HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS PARA LA GESTIÓN DE LA TENDENCIA CONFLICTIVA refleja la intensión de transformación en función de la necesidad del contexto desde la perspectiva del actor, entendiendo en primera medida la dinámica de la cultura de la legalidad bajo herramientas pedagógicas.

## CONCLUSIONES

El proceso de investigación realizado en la Institución Educativa Seminario Menor Diocesano San José de Cúcuta permite evidenciar las condiciones

externas que rodean el ejercicio de la práctica educativa; en la actualidad la Institución para los estudiantes no es solo el espacio para adquirir conocimientos específicos, sino el espacio ideal para adquirir competencias ciudadanas y con ellas poder relacionarse y vivir en sociedad, pues son estas las que propician el desarrollo humano y la construcción de paz teniendo como referente la tendencia hacia la conflictividad enmarcada en el contexto del origen y procedencia de los estudiantes.

La experiencia implementada cabe en la búsqueda específica y propuesta de la Escuela Dinámica para la Paz que gira en torno a diferentes enfoques entre ellos el de construcción de paz, tal como fue el utilizado en la experiencia investigada proyecto cultura de la legalidad en estudiantes de los grados 9 y 10 de año 2017 y 2018 de la Institución Educativa Seminario Menor Diocesano San José de Cúcuta jóvenes y sus entornos de vida en los cuales se observaron los resultados.

La implementación del proyecto Cultura de Legalidad si bien fue una respuesta institucional en el caso específico del colegio Seminario menor Diocesano San José de Cúcuta, sobre las condiciones de la realidad ocasionó un efecto positivo en las prácticas pedagógicas donde se evidenció el mensaje de legalidad y honestidad, siendo muy importante la valoración de comportamientos adecuados no solo en cuanto a la disciplina de aula o colegio en general sino en cuanto analizar actos personales y comunes.

La importancia de valores cristianos que el colegio ha fomentado fue clave para que el proyecto generara una conciencia colectiva de cambio y transformación para obtener mejores resultados tanto personales como colectivos. Se identifica que los estudiantes se enfocaron a comprender su rol de participación en los cambios culturales de ambientes y entornos de violencia de donde provenían.

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

Este cambio de comportamiento hacia la legalidad sobrepasó los momentos externos al aula ocasionando un nuevo orden de prioridades y reconocimiento de condiciones sociales y de ley para la vida en sociedad, de modo que la experiencia permite garantizar las condiciones de orden social, igualdad y respeto a las normas; con esto contribuir a la construcción de paz a través del respeto de los derechos y deberes tanto establecidos en el manual de convivencia como los de la Constitución de Colombia.

En este caso la comunidad educativa fue un aliado que participó en la aplicación de la estrategia pues los padres de familia se comprometieron con el colegio a reforzar las prácticas culturales de la legalidad. A pesar del alto impacto directo sobre los estudiantes, las familias y la comunidad educativa docente al contar con herramientas pedagógicas de tratamiento del conflicto son las primeras impactadas por el reconocimiento de eventos donde se premiaba la ilegalidad, por ello la implementación del proyecto contribuyó a restablecer la importancia de los valores humanos enseñados desde las familias.

Ahora bien, la reflexión y diálogo de las creencias, las transformaciones y la realidad permitió hacer un análisis desde autores y teorías que se ratifican en la aplicación del proyecto en el colegio y a su vez se convierten en una guía real sobre la investigación.

El proyecto genera otros resultados entre ellos el hecho de que la motivación por el desarrollo académico de la institución educativa permitió el trabajo en equipo de la comunidad educativa para implementar las acciones necesarias en el marco del proyecto de la cultura de la legalidad que obtuvieron resultados favorables para los padres de familia y profesores al ver los cambios de comportamiento de los estudiantes durante las etapas de implementación.

De igual manera conocer un tema cercano, pero a lo mejor alejado de un estudio o documentación específica como lo es el análisis de la categoría “Cultura de la

legalidad” y cómo esta interactúa en el proceso pedagógico es un resultado de investigación que permitió tanto a la institución como estudiantes reflexionar sobre las transformaciones que se necesitan “para ser legal” donde las prácticas corruptas de toda índole conducen a resultados desfavorables. Entre otras dar respuesta a las necesidades de la comunidad frente a los problemas de violencia y hallar respuestas desde la implementación de prácticas pedagógicas que surtan un efecto de cambio de la realidad a través de un proyecto que aleje a los jóvenes de prácticas delictivas a futuro o corruptas es un logro para el ejercicio docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anaya-Rodríguez, R. & Ocampo-Gómez, E. (2016). Formación de Ciudadanía en la Escuela dentro de la Transición Democrática: ¿Promover Escalas de Valores o el Desarrollo del Razonamiento Moral?. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1),5-35. [fecha de Consulta 23 de febrero de 2020]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55143412001>
- Barba, B. (2001). Reseña de “La moral regresa a la escuela” de Pablo Lataí Sarre. *Perfiles Educativos*, XXIII(94),101-106. [fecha de Consulta 23 de febrero de 2020]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13209407>
- Bello, Y. C. (2010). Cultura de la legalidad en Colombia. *Logos, Ciencia & Tecnología*, 98-106.
- Bernal Martínez de Soria, A. (2008). Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea. *Educación y Educadores*, 11(1),129-144. [fecha de Consulta 23 de febrero de 2020]. ISSN: 0123-1294. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83411108>

Bouché, H., Paciano, E., Larrosa, J. & Sacristán, D. (1995). La Antropología de la Educación como Disciplina: Proyecto de Diseño. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 7.

Bourdieu, P. (2002). *El sentido práctico*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Castro Bustamantes, J. (2004). Actitudes y desarrollo moral: Función formadora de la escuela. *Educere*, 8(27),475-482. [fecha de Consulta 23 de febrero de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35602705>

CMH, C. d. (2010). *Basta ya. Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

CMH, C. d. (2013). *Recordar y narrar el conflicto*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Cortina, A. (2017). *El mundo de los valores: “Ética mínima” y educación*. Bogotá D.C.: Editorial el Búho.

Duque, L. F. (2013). Cultura de la ilegalidad en Medellín y su asociación con diversas formas de violencia. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 209-215.

Durkheim, É. (2002). *La enseñanza de la moral en la escuela primaria. Sociológica*, 17(50), 153-170. [fecha de Consulta 23 de febrero de 2020]. ISSN: 0187-0173. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3050/305026563007>

Erazo, E. D. (2004). Contexto de crisis de sentido y su relación con el desarrollo moral en la escuela colombiana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(2), .[fecha de Consulta 23 de Febrero de

- 2020]. ISSN: 1692-715X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=773/77320203>
- Figueroa, M. D. (2003). *La Educación Cívica Contra la Corrupción*. Dallas, Texas: Asociación de Estudios Latinoamericanos.
- Filippi, S. (2007). La conformación de la noción de ley moral natural: de los griegos al pensamiento medieval. *Enfoques XIX*, 1(2), 111-132.
- Flores, M. V. (2016). La globalización como fenómeno político, económico y social. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(34), 26-41.
- Heredia, R. A., Merino Ortiz, C., Itziarn, F. V., & Ruiz García, M. J. (2015). La intervención en conflictos mediante procesos adaptativos. *Anuario de Mediación y Solución de Conflictos*, 37-53.
- Herrera-Laso, L. (2013). *Factores que propician la violencia y la inseguridad: apuntes para una estrategia integral de seguridad pública en México*. México: Grupo Coppan SC.
- Linde Navas, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. *Praxis Filosófica*, (28), 7-22. [fecha de Consulta 23 de Febrero de 2020]. ISSN: 0120-4688. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2090/209014646001>
- López, E. M. (2014). Educación y cultura de la legalidad. *Justicia Juris*, 36-43.
- Meléndez, L. E., & Chong Barreiro, M. C. (2014). La Formación de la Cultura de la Legalidad en estudiantes de educación secundaria: impacto e implicaciones educativas. *Revista de Cooperación. COM*, 3-12.
- Morales Zúñiga, L. C. (2009). Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre educación. *Reflexiones*, 88(1), 155-162. [fecha de Consulta 23 de febrero de 2020]. ISSN: 1021-1209. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=729/72912559011>



## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

Murcia, N. & Jaramillo L. G (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad*. Armania: Kinesis.

Murcia, N. (2012). *La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica*. Universidad Católica.

Murcia, N., & Jaramillo, D. A. (2014). Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación. *Sophia*, 169-181.

Ortiz, R. R. (2012). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para re(pensar) la escuela hoy. *Revista Educación y Pedagogía*, 157-171.

Rodríguez, G. L. (2018). *Estado, sociedad y conflicto en la historia colombiana*. Bogotá: Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia.

Stagnaro, A. (2003). Ciencia y debate antropológico: distintas perspectivas. *Cuadernos de Antropología Social*, 18, 87-105.

Yáñez Canal, J. Corredor, J. & Pacheco, L. (2009). La sabiduría y la psicología del desarrollo moral. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(2), 255-267. Retrieved February 23, 2020, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-99982009000200005&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982009000200005&lng=en&tlng=es).

### Cómo citar este capítulo:

Suárez Flórez, J., y Gómez-Vahos, J. (2020). La cultura de la legalidad, una estrategia aplicable a la construcción de condiciones de paz. En J. Gómez-Vahos. (Ed.), *Prácticas sociales de paz: la configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad*. (pp.95-144). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

## Capítulo 5

## Acuerdos sociales sobre la inclusión en educación “una posibilidad desde el reconocimiento”\*

*Social agreements about inclusion in education “A possibility since the recognition”*

---

Julián Eduardo Betancur Agudelo<sup>1</sup>

---

\* El respectivo capítulo es resultado de la investigación titulada: La Inclusión como posibilidad de Reconocimiento en los Escenarios Educativos, desarrollada en el Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas.

1 Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte (Universidad de Caldas), Candidato a Doctor en Educación (Universidad de Caldas), Magíster en Educación (Universidad de Caldas). Docente tiempo completo de la Unidad Central del Valle del Cauca UCEVA de la Facultad de Ciencias de la Educación. Tuluá, Colombia. Grupo de investigación “Educación y Currículo” (UCEVA) y “Mundos Simbólicos: Estudios en Educación y Vida Cotidiana” (Universidad de Caldas). OrcidID: <https://orcid.org/0000-0002-2890-826X>  
jbetancur@uceva.edu.co / julianbeta333@gmail.com

#### Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo comprender los acuerdos sociales que existen con respecto a la inclusión en los escenarios formativos de una institución educativa de la ciudad de Manizales. Este trabajo fue desarrollado desde un enfoque complementario, en el cual se utilizaron algunos principios etnográficos y de la teoría fundamentada para interpretar las dinámicas en las que los actores sociales se desenvuelven y les dan sentido a sus prácticas sociales. Como resultado se pudo visualizar que los diferentes protagonistas han instituido formas de asumir la inclusión social tales como la integración, la homogenización, la reivindicación, y el reconocimiento; mostrando la polisemia y las diversas maneras en cómo se vive la inclusión-exclusión, que en la mayoría de las ocasiones dista de los discursos epistemológicos y las normativas propuestas para mejorar los procesos académicos de los excluidos. Como conclusión, se puede definir que existen posibilidades de reconfigurar al otro desde el reconocimiento, ya que es allí donde se pueden superar los prejuicios instaurados por parte de las clasificaciones y/o etiquetas en las que las personas se ven reflejadas a lo largo de su vida, y asumiéndolas como iguales.

**Palabras clave:** inclusión en educación, integración, homogenización, reivindicación, reconocimiento.

#### Abstract

This research aimed was to understand the objectives arrangements that exist about inclusion in training scenarios of an educational institution of the city Manizales. This work was developed from a complementary approach, in which some ethnographic and grounded theory principles were used to interpret the dynamics in which social actors develop and give meaning to their social practices. As a result, it was possible to visualize that the different protagonists have instituted ways of assuming social inclusion such as integration, homogenization, reclaim, and recognition; showing the polysemy and the various ways in which inclusion-exclusion is lived, which in most cases differs from the epistemological discourses and the proposed regulations to improve the academic processes of the excluded. As a conclusion, it can be defined that there are possibilities to reconfigure the other from the recognition, because that's where one can overcome the prejudices established by the classifications and/or labels in which people are reflected throughout their lives, and assuming them as equals.

**Keywords:** inclusion in education, integration, homogenization, reclaim, recognition.

## INTRODUCCIÓN

Los resultados presentados en este documento hacen referencia a las dinámicas de la inclusión-exclusión en los escenarios educativos<sup>2</sup> desde una postura crítica, buscando comprender las formas en cómo se han configurado los acuerdos sociales y las movilizaciones referentes a conceptos relacionados.

2 Este trabajo fue desarrollado en el marco de desarrollo del programa de investigación "Escuela Dinámica por la Paz" buscando aportar los acuerdos sociales que promuevan la inclusión dentro de las instituciones educativas.

Esto permitió develar cómo se han instituido en los discursos y las prácticas sociales, los pactos que llenan de sentido a las acciones cotidianas en los espacios escolares.

Para lograr esta conclusión, fue fundamental partir de un proceso investigativo que no tuviera como base las miradas deductivas, inductivas o abductivas de la realidad social (Camacho & Marcano, 2003) (Murcia & Jaramillo, 2008), por el contrario, el conocimiento se construyó y se asumió teniendo en cuenta los “saberes desde”, entendidos estos como los conocimientos que se vivencian dentro de las situaciones en los que se ven inmiscuidos los grupos sociales (Shotter, 1993).

[...] en nuestros debates sociopsicológicos ha sido <<silenciada>> una tercera e importante modalidad de conocimiento, incorporada al fondo conversacional de nuestra vida: una modalidad especial de conocimiento que tiene que ver con esta o aquella manera determinada de ser una persona según la cultura en que uno se desarrolla de niño, que no es preciso completar o formalizar en una serie de enunciados teóricos demostrados para poder aplicarla. No es un conocimiento teórico (un <<saber que>> en la terminología de Ryle [1949]), porque es <<conocimiento>> <<en la práctica>>, y tampoco es un mero conocimiento, destreza o habilidad (<<saber cómo>>), ya que es conocimiento conjunto, <<conocimiento sostenido en común de los demás>>. Es un tercer tipo –sui generis– de conocimiento, que no puede reducirse a ninguno de los otros dos: el tipo de conocimiento que uno tiene desde adentro de una situación, de un grupo, de una institución social o de una sociedad; es lo que podríamos llamar un <<saber desde>> Bernstein (1983) lo ha llamado <<conocimiento moral práctico>> (Shotter, 1993, pp.37-38).

Fue así como se hizo inmersión en la realidad social de la institución educativa, buscando encontrar los diferentes acuerdos que se configuran en las prácticas sociales (Murcia, Jaimes, & Gómez, 2016), donde se comprendieron las actividades conversacionales de los actores sociales en la escuela, siendo estos los que configuran la inclusión y la exclusión, debido a que, a través, de la realidad conversacional se constituye el mundo (Shotter, 1993).

Por otro lado, se profundizó en las maneras como se han venido trabajando las dinámicas sobre la educación inclusiva en los planteles escolares, dado que en muchas ocasiones se han limitado al cumplimiento de indicadores que promueven la inclusión desde la cultura, las políticas y las prácticas (Plancarte, 2010), buscando generar una educación de calidad. Sin embargo, llevándolo a la realidad, es notorio que desde la generalidad se han instituido acciones que buscan integrar a las personas en situación de vulnerabilidad (Soto, 2007), pero desconocen en gran medida sus particularidades y generan más exclusión desde los estigmas (Betancur, 2016).

Por lo tanto, este trabajo se justificó con el fin de comprender los acuerdos sociales desde los diferentes actores que le dan vida a la inclusión social, ya que estos son los que ponen en práctica dicho proceso, pero también lo posibilitan u obstaculizan. En efecto, y pese a la buena intención que pueden tener los lineamientos sobre este tema y cómo se debe desarrollar, muchas veces distan de las prácticas sociales que se configuran en la cotidianidad generando más exclusión social.

## ESTADO DEL ARTE

Para el desarrollo del estado del arte de esta investigación, se tomaron como referentes algunos antecedentes investigativos y aproximaciones epistemológicas que han marcado tendencias sobre la inclusión social en los escenarios educativos. Esta búsqueda permitió identificar cómo se han instituido algunas

concepciones y prácticas alrededor de los escenarios escolares. Esta revisión se desarrolló con un interés de reconocer cómo se han venido asumiendo estos procesos de inclusión, y se hizo a través de descriptores, tales como inclusión educativa y educación inclusiva en diferentes bases de datos y repositorios de tesis.

Para comenzar, se aclara que los diferentes trabajos fueron analizados por sus temáticas e intereses, los cuales se ubicaron en tendencias que dieran cuenta de sus focos de análisis. Es así como se encuentra un grupo de investigaciones que se situaron en la calidad de la educación, la cual es entendida como una cualidad que se da a manera de resultado, específicamente, al llevar a cabo procesos de promoción de la inclusión social y la valoración del nivel académico de una institución educativa en indicadores que se sustentan en la implementación de políticas, prácticas y culturas inclusivas (Booth, Ainscow, & Kingston, 2007); relevando las dinámicas de integración de poblaciones vulnerables y opacando el reconocimiento del otro.

Esta tendencia muestra las preocupaciones que existen sobre la aplicación de los procesos de educación inclusiva y cómo ha sido el impacto en las diferentes instituciones educativas, tal es el caso de estudios que se ubican en la revisión de la implementación de la declaración de Salamanca en la región (Breitenbach, Honnef, & Costas, 2016), la adaptación y establecimiento de modelos del índice de inclusión o la guía de inclusión (Figuroa & Muñoz, 2014) (Plancarte, 2010) y modelos inclusivos (Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes, & Vargas-Beltrán, 2015) (Giraldo, 2015) (Moreno, Moreno, & Amaya, 2015) (Vásquez, Méndez, & Mendoza, 2015) (Valenzuela, Guillén, & Campa, 2014) (Berrueto, 2006) (López, 2013) (Domínguez, López, & Vásquez, 2016) (Llorent & López, 2013) (Martínez, 2014) (Giné, Martí, Mentado, & Prats, 2009).

La siguiente tendencia fue denominada buenas prácticas de inclusión, donde se encontraron estudios que buscaban resaltar experiencias positivas de

educación inclusiva en las diferentes instituciones educativas, rescatando las condiciones y características que promoverían una educación de calidad. Entre estos estudios se destacan el diseño de espacios virtuales para la atención a la diversidad (Pinto & Osorio, 2015) o la creación de comunidades de aprendizaje mediante procesos de investigación acción (Beltrán, Martínez, & Torrado, 2015) (Engelbrecht, Nel, Nel, & Tlale, 2015) (Ohajunwa, Mckenzie, Hardy, & Lorenzo, 2014) (Pingle & Garg, 2015) (Mehendale, Mukjopadhyay, & Namala, 2015). En esta tendencia se puede evidenciar cómo se relevaron las prácticas sociales de la inclusión social desde las dinámicas de los actores sociales, pero también se demostró cómo opacaron los acuerdos que existen entre estos, dándole mayor relevancia al cumplimiento de indicadores de calidad educativos.

Una de las tendencias más fuertes que se encuentran en las diferentes investigaciones hace referencia a los Estudios sobre NEE y Poblaciones Vulnerables, la cual se ha instituido en los discursos y las prácticas sociales desde la vinculación de personas en situación de discapacidad hasta las poblaciones en estado de vulnerabilidad, y a pesar de las transformaciones y la evolución que se han dado en las denominaciones y normativas de la educación inclusiva, se siguen manteniendo estas etiquetas que devienen en prejuicios y estigmatizaciones (García, Romero, Rubio, Flores, & Martínez, 2015) (Ramírez, 2014) (Campomar & Tuñó, 2013) (Rosa & Villar, 2015) (Amores & Ritacco, 2011) (Díez, 2004). Situación que es mencionada en el libro *Prisioneros del Cuerpo La Construcción Social de la Diversidad Funcional* (Domínguez, 2009) en donde se analiza cómo socialmente se ha venido configurando, en las personas con diversidad funcional, una inclusión que sigue siendo excluyente. En la presente tendencia es notorio el trabajo que se hace con personas en situación de vulnerabilidad, así como también la necesidad emergente de incluirlas al sistema educativo. Sin embargo, se opacan otras dinámicas sobre la participación de los sujetos que no tienen algún tipo de condicionante.

Otra temática en la que se ha venido desarrollando en trabajos con respecto a la educación inclusiva; se denomina inclusión como diversidad y la discriminación, donde se realizan estudios que tienen en cuenta a otro tipo de poblaciones que también han sido excluidas, y se investiga cómo se han llevado estos procesos, partiendo desde la identificación y comprensión de las causas hasta las consecuencias de las intervenciones (Ortiz, 2016) (Giraldo, 2015), o víctimas del conflicto armado (Maldonado, Ortiz, & Giraldo, 2012) (Vera, Palacio, & Patiño, 2014) (Cardona, Loaiza, & Ospina, 2008). Se puede interpretar que en este tipo de investigaciones han surgido diferentes poblaciones que también han padecido el flagelo de la exclusión, en concordancia con el marco de la educación para todos (Mineducación, 2007), y muestran nuevas oportunidades para estas comunidades. Pero, se encuentra que se continúan instituyendo condicionantes para seguir escindiendo a las personas por sus particularidades, es decir, se sigue excluyendo por nuevos motivos (Foucault, 1993).

Finalmente se encuentra otro tipo de trabajos en donde se asumen nuevas miradas de la inclusión, en la que hay procesos y prácticas que configuran el acto educativo desde concebir al otro como un igual, pero con diferencias (Skliar, 2007). Estas investigaciones se centran en darles voz a los actores sociales que viven la inclusión. Un ejemplo claro de esto se sitúa en la construcción de propuestas que surgen desde iniciativas ciudadanas, para disminuir el margen de exclusión social (Cardona, Loaiza, & Ospina, 2008), así como miradas sobre la naturaleza excluyente de la escuela (Cárdenas, 2014) (Bocanegra, 2008), hasta nuevas formas de asumir la inclusión desde la alteridad (Orrego & Portela, 2009) (Skliar, 2015). Esto muestra una tendencia que busca superar el cumplimiento de indicadores a los que han sido limitados e instrumentalizados los excluidos y los escenarios educativos en la educación inclusiva.



Con este análisis se pueden ver algunos de los acuerdos sociales que se han dado en el contexto investigativo de la educación inclusiva, en donde se evidencian algunas transformaciones y cambios que propician aperturas de miradas más amplias sobre este fenómeno, pero, de igual manera se sigue evidenciando que sí hay conceptos y prácticas que se han instituido y se basan en la integración del vulnerado, indicando la falta de preparación y formación que tiene la comunidad educativa para llevar a cabo estas dinámicas. Es decir, la inclusión en educación aún tiene mucho que pensar en sus principios por reconfigurarse.

De este modo, se realiza una reflexión sobre las tensiones teóricas que se han instaurado en la educación sobre la inclusión social, elementos que se han dinamizado desde la Declaración de Salamanca (Naciones Unidas, 1994), en la cual se propusieron unos lineamientos para que cada país pensara sobre cómo debían empezar a recibir a las personas que se les había excluido del sistema educativo por sus particularidades y vulnerabilidades.

A raíz de esa primera Conferencia, la conciencia sobre la exclusión y las desigualdades que la misma produce se expande de tal modo que tan solo cuatro años después, en la Conferencia de Salamanca, de nuevo bajo los auspicios de la UNESCO, se da una adscripción a esa idea de manera casi generalizada como principio y política educativa. Allí, un total de 88 países y 25 organizaciones internacionales vinculadas a la educación asumen la idea de desarrollar o promover sistemas educativos con una orientación inclusiva. (Parrilla, 2002, p.12)

Esto generó reflexiones en el escenario escolar, constituyéndose en apuestas que más adelante vincularían a este tipo de poblaciones dentro de las instituciones educativas. Con dichos desafíos se empezaron a instituir dinámicas que se enmarcaron en la vinculación de los excluidos al sistema. Esto comenzó a generar ciertas situaciones de inconformidad por parte de los individuos,

ya que no se presentaban unas condiciones mínimas, tanto de preparación institucional como profesoral, para llevar a cabo unos procesos exitosos en ese campo.

A lo cual se le denominó integración, ya que a los recién vinculados se les brindaba la oportunidad de hacer parte del sistema, pero seguían siendo excluidos debido a sus particularidades, es decir, que se encontraban en las aulas regulares, pero no hacían parte de los procesos académicos. Esto se podría llamar inclusión educativa, una primera tendencia que intentó superar las problemáticas con personas en situación de discapacidad física y cognitiva, lo que generó una limitación de las representaciones sociales procedentes de la discapacidad, es decir, un prejuicio social que es más fuerte que la misma afectación o funcionalidad (Soto & Vasco, 2008).

Esta concepción de inclusión educativa estaba caracterizada por la vinculación de estudiantes con patologías, pero en realidad apuntaba a una mirada más amplia en donde se podrían establecer propuestas que todas las personas, sin importar sus particularidades, tendrían el derecho al aprendizaje en el ámbito escolar (Soto, 2003).

Fue así como se presentaron unos cambios, que buscaban entender que el problema no se resolvía al integrar a unas poblaciones en específico, puesto que era necesario generar una transformación de fondo en las instituciones educativas para así dinamizar una inclusión social más adecuada, la cual concibiera a todos los integrantes de estas desde una mirada de diversidad.

La “educación inclusiva” es una adjetivación al sistema educativo, que resalta la necesidad de considerar permanentemente la diversidad humana como posibilidad para transformar los procesos formativos atendiendo a la heterogeneidad cognitiva, motivacional, social y cultural de cada agente perteneciente y participante del sistema

educativo. Su principal diferencia con la “inclusión educativa” es precisamente no estar dirigida solamente a la vinculación de algunos grupos que históricamente han sido marcados como “diferentes” en el lugar de la anomalía, sino precisamente al abordarse desde la perspectiva de transformar la institucionalidad para permitir el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de sus integrantes desde su particularidad (Echeverry, Jiménez, Betancourth, & López, 2017, pp.65-66).

Este modelo de la educación inclusiva se caracterizó por situar los discursos de la igualdad y equidad como principios fundantes de la inclusión, dotando a los sujetos de unas características obligatorias para su desarrollo, ampliando el marco de estas con el fin de disminuir las brechas presentadas anteriormente y, a su vez, reivindicar los derechos y oportunidades desde la diversidad, mostrando la responsabilidad social que tiene la educación en este fenómeno.

En el modelo de educación inclusiva sobresalen cuatro ideas que ayudan a explicar su sentido: la inclusión como un derecho humano; la inclusión como la vía para garantizar la equidad en educación; el derecho humano que tiene cualquier persona a ser educado junto a sus iguales; y por último, la necesidad de que la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión. (Moriña-Díez, 2004, p.19)

Fue así como se movilizaron los discursos de diversidad en el escenario educativo, ya que pasaron a ser una alternativa que concibe al otro desde sus diferencias, superando el reduccionismo que se llevaba a cabo en la inclusión educativa, en la que las adaptaciones curriculares en la estructura física o los contenidos temáticos, se creían suficientes para incluir a una persona (Soto, 2007). A pesar de esto, se siguen presentando algunas críticas al modelo. La primera está enmarcada en los acuerdos sociales de las personas de la comunidad educativa, ya que todavía está muy instituido el estigma en este tipo de poblaciones. Un segundo punto se refiere a las perspectivas de

igualdad y equidad, ya que estas se plantean desde la mirada de la carencia y la necesidad de las personas, situaciones que son referentes para el menosprecio o la lástima (Honneth, 2010).

Una tercera crítica que surge con respecto al modelo de educación inclusiva hace referencia a la reivindicación, ya que muchas poblaciones que fueron vulneradas de los procesos formativos reclaman sus derechos en estos espacios; sin embargo, es evidente que ha incrementado la segregación y la diferenciación de estos grupos poblacionales con respecto a otros. Por esto nace la importancia de proponer una forma diferente de asumir la inclusión en el escenario educativo, cuyo objetivo sea la de superar el reduccionismo denunciado, acudiendo a concebir al otro sin prejuicios. Los postulados de Honneth (1997) (2007) (2010), sobre el reconocimiento y la reificación, proporcionan elementos fundamentales para poder vivir y estar con los otros, evitando con esto juzgamientos a personas con prejuicios establecidos.

Debido al etiquetamiento de los alumnos que ha consolidado la integración, se ha seguido reflexionando sobre la mirada segregadora de ésta, a su vez, este fenómeno ha permitido que se fortalezca el debate sobre la normalidad de la diferencia, mas, éste no es un asunto simple. Según Skliar (2015), la escuela no se ha preocupado realmente por las diferencias, sino que se ha obsesionado por los diferentes, es decir por los extraños, cuestión que ha permitido inventar y reinventar la colonización del otro como deficiente. (Loaiza, 2011, p.169)

Esta forma de ver la inclusión busca generar transformaciones de fondo que permitan un mejor encuentro de las personas, es decir, el reconocimiento del otro y el encuentro con el otro, siendo opciones que posibilitarán una alternativa a la exclusión social en el escenario escolar, y es la de superar la cosificación e instrumentalización necesaria para promover nuevas pedagogías del encuentro.

Re-conocer es entender, en primer lugar, que existe otro, ese *alter* que está generando en mí, discrepancias frente a lo que soy y por eso me constituye como particularidad, puesto que me altera su presencia y su ausencia; por consiguiente, el otro no puede pasar inadvertido; en segundo lugar, en tanto alteración constante, implica permanente movilidad y transformación hacia nuevas alteraciones que llevan a reconfiguraciones y configuraciones radicalmente novedosas. (Murcia & Jaramillo, 2017, p.91)

## METODOLOGÍA

Debido a la naturaleza del estudio y el interés de comprender los acuerdos sociales de la comunidad educativa sobre la inclusión, fue necesario implementar un enfoque complementario (Murcia & Jaramillo, 2008) que permitió observar e interpretar las dinámicas que movilizan a los actores sociales. Este se fundamentó en los principios de complejidad del problema y la complementación de métodos para interpretar la realidad que es asumida como una construcción social. Es por esto, que se sustentó la implementación de una metodología que buscó la comprensión del fenómeno, evitando caer en la objetivación del problema de investigación y de los actores de la comunidad, en planteamientos deductivos, inductivos o abductivos (Camacho & Marcano, 2003) (Tójar, 2006). Esto se logró con un acercamiento a la realidad en donde se establecieron unos esquemas iniciales que partieron desde las acciones y discursos de los integrantes de la institución educativa.

Pensando en el propósito de esta investigación, el cual fue comprender los acuerdos sociales sobre la inclusión en los escenarios educativos, se hizo una interpretación de los conocimientos de tercer tipo (Shotter, 1993) (1993). Estos son entendidos como una tercera modalidad de saber que se da en el bullicio de lo cotidiano, un conocimiento que es compartido por una comunidad y moviliza las acciones de esta “saber desde”.

Es como si tuviéramos que adecuarnos a una realidad objetiva que existiese independientemente de todos los individuos en cuestión: pero tenemos que adecuarnos a ella, no en su razón de configuración material, sino porque moralmente todos nos exigimos, de manera recíproca, adaptarnos a las <<situaciones>> que surgen entre nosotros. Ellas son como una tercera entidad existente entre nosotros y quienes nos rodean. Por eso, como individuos, pues parecemos que tales situaciones constituyen un mundo <<externo>> de algún tipo, algo que está en el otro extremo de la dimensión <<persona - mundo>> de la interacción que antes mencioné. Sin embargo, esas situaciones no son externas a <<nosotros>> como grupo social. Al no ser ni <<mías>> ni <<tuyas>>, constituyen una otredad que es <<nuestra>> que es nuestra forma peculiar de <<otredad>>. (Shotter, 1993, pp.22,23)

## **METODOLOGÍA**

### **Acercamiento a la Realidad**

En este primer momento de la investigación, se partió del enfoque introspectivo vivencial propuesto por Padrón (Camacho & Marcano, 2003), y a partir de unas observaciones se identificaron unos primeros esquemas de inteligibilidad (Jaramillo, Mazonett, & Murcia, 2014) en donde se evidenciaron cómo los actores sociales viven los procesos de inclusión social en la institución educativa. Este acercamiento se hizo a través de algunos principios etnográficos (Hammersley & Atkinson, 1994), para poder reconocer cómo se vive este fenómeno.

### **Configuración social de la Inclusión - Exclusión en los Escenarios Educativos**

En este momento de la investigación se realizó una inmersión a partir de los primeros encuentros y prácticas sociales identificadas; de allí se realizó un

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

proceso de codificación abierta, axial y selectiva (Strauss & Corbin, 2002) a las entrevistas focalizadas que se hicieron con algunos de los actores claves del fenómeno. Después de esto se hicieron unos grupos focales que permitieron ver a partir de la conversación y discusión, el entre – nos, el cual se configura en la acción conjunta y en los acontecimientos, que racionalmente son “invisibles” para nosotros en nuestras formas de percibir, actuar, hablar y valorar.

En realidad el contexto es ...un flujo desordenado, difuso y de ida y vuelta de la actividad sensorial práctica, que es indeterminado y se ubica en la incertidumbre, por lo que la forma en que construyeron los diferentes instrumentos, fueron pensados en documentar en las acciones (lo que hace el individuo), los acontecimientos (lo que meramente le ocurre al individuo en su entorno, pero no es capaz de controlar individualmente), y la acción conjunta (cuyos sus dos rasgos fundamentales son primero la situación construida socialmente y la segunda la cualidad intencional y su contenido) (Shotter, 1993, pp.65, 66).

### Escenario de Estudio

La investigación tuvo lugar en una institución educativa de la ciudad de Manizales (de naturaleza pública y de carácter mixto), en donde se documentaron diferentes escenarios y actividades académicas tales como las clases, los descansos y jornadas complementarias.

### Unidad de Análisis

Los conocimientos de tercer tipo que se dan en las realidades conversacionales acerca de la inclusión en el escenario educativo por parte de los actores sociales.

### Unidad de Trabajo

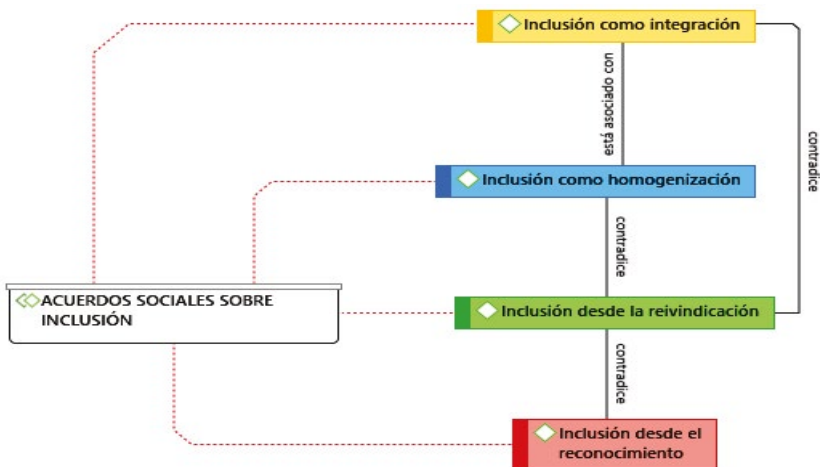
La unidad de trabajo son los actores sociales de la institución educativa: estudiantes, profesores y directivas; las actividades académicas tales como: clases, descansos – recreos, jornadas complementarias, entre otras.

## Técnicas e Instrumentos de Recolección y Procesamiento de la Información

Entre estos están la Observación Directa y Diarios de Campo, Entrevistas semiestructuradas, Grupos Focales a través de la codificación abierta, axial y selectiva.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el trabajo desarrollado se pudieron evidenciar algunos de los resultados que dan cuenta de los pactos sociales que tenía la comunidad educativa con respecto a la inclusión social. Se identificaron cuatro categorías centrales (ver Gráfica 1) que dan cuenta de los conocimientos de tercer tipo en los cuales se movilizan las discusiones y debates sobre estos. Para definirlos debe quedar claro, que estos no se limitan a una simple conceptualización en las voces de los actores, ya que a ellos no se les preguntó directamente por estos; dan cuenta de cómo viven en sus prácticas sociales, las representan y las llenan de sentido en el entre – nos, configurando en sus actividades conversacionales la cotidianidad.



Gráfica 1. Acuerdos Sociales sobre Inclusión



En estos acuerdos se resaltan la inclusión como integración, la inclusión como homogenización, la inclusión desde la reivindicación, y la inclusión desde el reconocimiento. Estos convenios se relacionan entre sí, dotando las prácticas sociales de asociaciones y contradicciones, en las cuales se evidencia cómo la integración y la homogenización están conectadas de forma que la una promueve a la otra; la reivindicación es contraria a las otras categorías debido a que se convierte en un reclamo y una denuncia social, y el reconocimiento es una posibilidad que contradice a las anteriores, ya que asume unas formas diferentes de ver a los otros.

## INCLUSIÓN COMO INTEGRACIÓN

Esta categoría da cuenta de cómo se ha instituido en las significaciones sociales la inclusión social, ya que se evidencia en la comunidad educativa la importancia de reconocer que las poblaciones en estado de vulnerabilidad, preferiblemente las que sufren algún tipo de discapacidad, deben ser vinculadas al escenario escolar. Esto se relaciona directamente con la tendencia de inclusión educativa y la integración (Soto, 2007), en donde los mismos actores piensan que los que deben ser vinculados son aquellos que tienen una particularidad que les impidió hacer parte del sistema educativo.

Un elemento para destacar en esta forma de asumir la inclusión social indica que la vinculación de personas que fueron excluidas es suficiente para incluirlas, puesto que, no se piensa ni se espera una transformación o participación por parte de los integrantes de la comunidad educativa, inclusive, se manifiesta en algunas ocasiones que los procesos diferenciados se deberían realizar para no afectar los aprendizajes de los estudiantes regulares. Esto demuestra que todavía hay una intención por parte de los actores de la comunidad educativa en clasificar a los estudiantes por grupo y etiquetar según sus particularidades (Betancur, 2013). Se podría decir entonces, que existe un imaginario social instituido (Castoriadis, 2007) (Murcia, 2011) en los acuerdos sociales que

reconocen la inclusión social como la integración de los discapacitados o las personas en condición de vulnerabilidad.

Esto incrementa la brecha entre los alumnos y los sigue rotulando como diferentes, tal es el caso de algunos estudiantes y padres de familia que manifiestan que sus compañeros con discapacidades cognitivas no son funcionales para las dinámicas educativas propuestas, y que ellos pasan los diferentes elementos académicos a partir del apoyo o total acompañamiento del profesor, de un familiar o un par en las clases. Es decir, limitan el proceso formativo al rendimiento escolar de los aprendizajes cognitivos disciplinares de las diferentes asignaturas (Murcia, 2012).

Se puede encontrar también el temor que se presenta de recibir al extranjero o al extraño dentro del aula regular, ya que se sigue viendo este como un ser ajeno (Habermas, 1999) a los considerados normales dentro de la institución educativa, tal es el caso que se manifestó con los estudiantes que hacían parte del aula del sol<sup>3</sup>, en donde docentes, padres de familia y mismos alumnos indicaron que tenían miedo que se realizaran procesos de inclusión con los integrantes de estas aulas, debido a las características con las que venían, pensando en situaciones de violencia que se pudieran presentar. Esto se veía reflejado en los descansos, en donde se realizaban en horarios diferentes para que no se tuvieran que encontrar al mismo tiempo, en jornadas deportivas en las cuales ellos no participaban con los demás grupos de su edad sino con niños menores, inclusive en las relaciones de amistad y romance donde había cierto tipo de vetos para compartir con sus pares.

---

3 El aula del sol es un salón diferenciado dentro de la institución educativa que recibe estudiantes víctimas y excombatientes del conflicto armado en condición de vulnerabilidad de varias zonas del país, los cuales ingresan a un proceso intensivo de enseñanza de contenidos y readaptación a la sociedad.

Esta categoría sobre la inclusión como integración instaaura acciones que clasifican, etiquetan y separan al otro por sus particularidades, está fuertemente instituida en los acuerdos sociales y las voces de los actores de la comunidad educativa, y se representan en el menosprecio (Honneth, 2010) y la lástima (Mèlich, 2014), ya que se dota al ser humano como una persona vulnerada en sus derechos que es incompleta e indefensa. De igual manera, se les vincula a los procesos académicos, pero se deben continuar diferenciando, ya que los temores son más fuertes que la comprensión y la posterior convivencia, es decir, se puede estar juntos pero separados. Se concluye que esta forma de asumir la inclusión social no espera realizar una transformación de fondo a la problemática, por el contrario, espera resolverla desde la unión de todos los participantes en sus respectivos lugares.

## INCLUSIÓN COMO HOMOGENIZACIÓN

Esta categoría se denomina inclusión como homogenización ya que hace referencia a la forma en cómo se intenta colocar a la comunidad educativa en igualdad de condiciones, es decir, se clasifican a todos como iguales y se opacan sus particularidades; esto deviene en concebir y realizar prácticas incluyentes enmarcadas en que la población debe entender que todos deben hacer parte del mismo escenario, para poder cumplir con los requerimientos de las normativas de la educación inclusiva.

Aquí se busca homogenizar a los integrantes del proceso académico, partiendo de concebir la igualdad como elemento fundante, es decir, todas las personas deben participar de las diferentes dinámicas institucionales, incluyendo a los que se les había vulnerado sus derechos. Entonces el propósito principal se basa en la involucración de cada uno de los actores de la comunidad, los cuales consolidan unos acuerdos sociales que propenden cambiar la mirada del otro como un extraño (Skliar, 2015)

Esto se ve reflejado en los dispositivos académicos diseñados para la orientación en donde pretenden equiparar a cada uno de los actores de la comunidad educativa sin hacer distinciones de sus particularidades, enfatizando el aprendizaje colaborativo (Vásquez, Méndez, & Mendoza, 2015) y la conjunción de objetivos. Esto se relaciona también con el modelo pedagógico y la planeación de los docentes, puesto que los trabajos grupales son priorizados, lo cual demuestra cómo se tiene la intención formativa de resolver los problemas en equipos de trabajo. Pero esto trae un problema para algunos de los actores de la comunidad, de modo que muchos manifiestan que prefieren el trabajo individual, ya que sienten que algunos no se comprometen en su totalidad y en muchas se aprovechan de estas situaciones para no trabajar. En esta situación también hay algo que genera contradicción en tratar a todos como iguales, en ocasiones no se tienen en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes y puede generar más exclusión.

Existe una resistencia por ciertos actores de la comunidad educativa con respecto a la homogenización, dado que, aunque reconocen la importancia de tenerlos a todos incluidos, consideran que en las prácticas educativas deben existir distinciones que diferencien a los estudiantes por sus particularidades (Castro, 2018). Esto se reafirma en las voces de los actores sociales, ya que siguen calificando al excluido como un discapacitado, lo que es un imaginario social instituido (Castoriadis, 2007) (Murcia, 2011) que promueve el uso de etiquetas en la escuela.

En estos acuerdos, se puede ver el reconocimiento y la importancia que le da la comunidad a la vinculación de todo tipo de poblaciones que fueron excluidas; también aseguran que estos procesos se llevan de manera excelente, pero no dan cuenta de cómo se lleva a cabo esta forma de incluir, es decir, precisan que el simple hecho de estar juntos permitirá diferenciarse de la integración que se daba en la inclusión educativa (Slee, 2012). Aquí se puede ver una relación

con la categoría de la inclusión como integración, ya que ambas se basan en dar la oportunidad a todos de estar en el mismo escenario, pero se diferencian en que la homogenización los quiere ver a todos como iguales, en cambio la integración los sigue calificando como diferentes (Echeverry, Jiménez, Betancourth, & López, 2017).

Acá se realiza una crítica sobre los conceptos de igualdad y equidad desde los fundamentos de Sen (2010), puesto que, es evidente que son concebidos como la distribución de recursos y oportunidades en los procesos de inclusión social, en vez de comprender al ser humano desde miradas economicistas.

## INCLUSIÓN DESDE LA REIVINDICACIÓN

En el desarrollo de esta categoría se evidencia cómo los actores sociales empiezan a exigir el cumplimiento de derechos que fueron vulnerados o están en riesgo de serlo, indicando que se les debe brindar el reconocimiento en el escenario escolar con las condiciones mínimas para poder ser incluidos; es así, como la educación inclusiva se torna en un espacio de reclamo para todo aquel que este susceptible o pueda llegar a serlo. Este acuerdo se ha instaurado con un gran peso social, ya que se presentan manifestaciones con mayor frecuencia y son acogidas por un gran sector de la comunidad.

Todo esto se ha venido dando por las aperturas que se les dieron a las personas que fueron invisibilizadas anteriormente, surgiendo movimientos sociales y lineamientos que indican la importancia de reivindicar a toda persona dentro de la escuela. Esta forma de entender la inclusión social ha buscado recobrar la diferencia como factor vital del proceso de convivencia (Touraine, 2000), y de allí recuperar la identidad de cada uno de los individuos.

La diversidad se convierte entonces en uno de los conceptos que toma mucha fuerza en el escenario de la educación inclusiva, abriendo las puertas

a comprender las diferentes culturas, orientaciones sexuales, creencias religiosas, lugares de procedencia, estratos sociales, etnias, entre otras; esto se ve apoyado en la educación para todos (Mineducación, 2007) como la opción de superar las denuncias sobre exclusión que se han cometido a lo largo del tiempo.

Esta forma de asumir la inclusión se ha venido instituyendo fuertemente en todos los escenarios escolares, abriendo la puerta a la discusión y el debate en la comunidad sobre el reconocimiento de las minorías y los afectados, permitiendo una gran oportunidad de reflexión sobre la exclusión social. Por ende, surge el interrogante de si realmente estaban siendo incluidos los alumnos que se consideran regulares (Murcia, 2008), dando como respuesta una nueva forma de asumir al individuo, permitiendo visualizar todas las características socioculturales y buscando a la equidad como principio fundante. Es así, como la equidad se fundamenta en comprender la diversidad, teniendo en cuenta las necesidades que tienen cada uno de los participantes dependiendo de sus particularidades, por lo que se han instituido mecanismos escolares (Mineducación, 2017) para atender todo este tipo de situaciones y ser más incluyentes en las prácticas, culturas y políticas.

Esto se ve reflejado cuando los actores de la comunidad educativa empiezan a reclamar elementos como el territorio, pues es el espacio físico en donde las personas pueden desarrollar sus actividades y sentirse aceptados, situación que se presenta continuamente, debido a las diferenciaciones que se realizan dentro de la institución educativa, por ejemplo, a la hora de alimentarse y conversar en los descansos, se consolidan grupos de estudiantes que se caracterizan por edades y géneros. También cuando se realizan prácticas deportivas o de recreación se evidencian relaciones de poder en donde los más fuertes se apoderan de los espacios, inclusive retirando a los niños más pequeños o quitándoles un balón. En las aulas también se presentan este tipo

de situaciones cuando se ubican en pequeños subgrupos y discuten espacialmente con sus pares, inclusive generando ciertos tipos de acosos sistemáticos o bullying.

Estos conflictos entre los estudiantes por el espacio físico se presentan de manera continua, en donde se evidencian unos factores determinantes que conllevan a la construcción de unas fronteras invisibles que caracterizan a cada uno de los grupos sociales, y aunque los profesores realizan la intervención disciplinar para mantener el control y el orden, se generan cierto tipo de discusiones y de separaciones. Es así como se observa que los diferentes individuos y subgrupos reclaman sus espacios, ya que exigen el derecho a participar de las diferentes actividades institucionales desde un lugar en donde puedan desarrollar sus acciones con sentido.

Otro asunto que se presenta en esta categoría hace referencia a la intimidación escolar y la violencia, en donde se encuentran cómo se presentan y resuelven los diferentes conflictos dentro de la escuela de una manera violenta, deviniendo en discusiones y reyertas que generan procesos de exclusión y vulneración de algunas personas, por lo que se han instituido mecanismos escolares para la atención a este tipo de situaciones, tal es el caso del sistema de convivencia escolar (Congreso de la República, 2013) que se caracteriza por la creación de espacios que permiten la sana resolución de los conflictos. Esto ha devenido en la creación de espacios participativos por parte de los actores de la comunidad educativa, y en los que tienen una mayor incidencia y reconocimiento, para desde su voz poder ser reivindicados y respetados como sujetos de derecho.

Uno de los encuentros más interesantes hace referencia a la calificación de los estudiantes, este es un aspecto que toma total relevancia a la hora de ver el interés por parte de los mismos alumnos y padres de familia sobre ver

en cual posición se ubica el niño dentro del salón en cuanto al rendimiento académico, siendo un adjetivo calificativo que indica si un joven es excelente, bueno, regular o malo. Esto se convierte en un elemento bastante positivo a la hora de reconocer los logros de los estudiantes, pero bastante negativo a la hora de demostrar los problemas de desempeño de los estudiantes, inclusive generando competencias negativas por querer ser el mejor dentro del salón de clase. Aquí se tiene en cuenta como el veredicto docente (Cárdenas, 2014) se convierte en un determinante que puede estigmatizar al estudiante e instituir prejuicios de su funcionalidad académica.

El asumir la inclusión desde la reivindicación ha devenido en una cultura Políticamente Correcta, la cual se caracteriza por la exigencia y el respeto a todas las personas que hacen parte del sistema educativo, además de las denuncias ante cualquier atropello que se genere dentro o fuera de la escuela. Esto ha propiciado una escuela más incluyente, pero se siguen encontrando elementos que estigmatizan y escinden los grupos sociales, que conciben al otro como un diferente, lo que ha instituido una concepción neoliberal de separar y de dividir (Chul-Han, 2017), es decir, un pacto por reconocer al otro como un distinto dentro del escenario educativo, que concluye contradictoriamente, en un proceso excluyente.

## **INCLUSIÓN DESDE EL RECONOCIMIENTO**

Esta última categoría menciona algunos acuerdos que conciben la inclusión como la forma de reconocer a los individuos dentro de los escenarios educativos, es quizás, la menos visible en las voces de los actores sociales, aunque sí tiene una gran fortaleza en las prácticas. En ella, se asume al otro como un igual y se retiran los prejuicios configurados socialmente, permitiendo unas formas de convivencia que ayudan a solucionar los conflictos y desbordan la integración, la homogenización y la clasificación como diferentes.

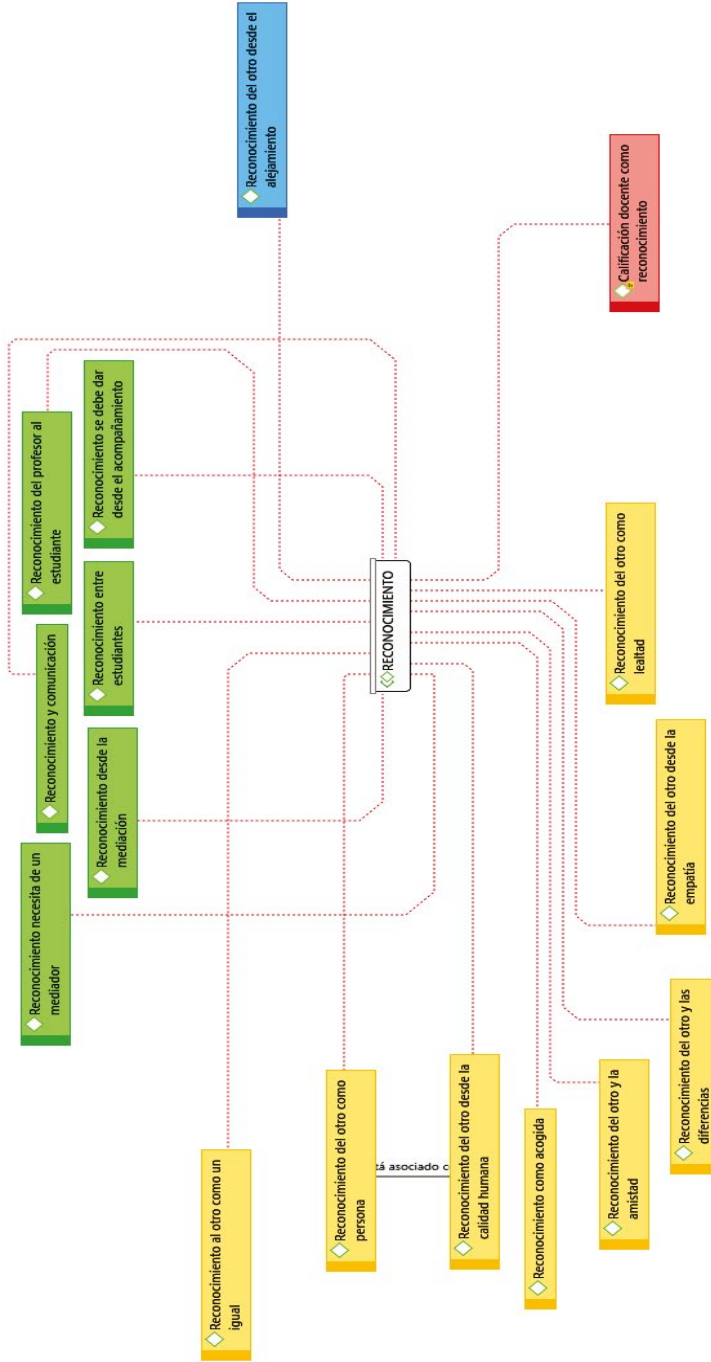


Es así, como se empieza a hablar de reconocimiento, un pacto social instaurado en las dinámicas que posibilitan la convivencia y el compartir entre los actores que hacen parte de la comunidad educativa, en donde se instituyen unas diversas maneras de reconocer y estar con el otro. De esta, se menciona una primera forma en la que las personas reconocen a los demás dentro de la escuela y se caracteriza por asumir al otro como un igual que tiene diferencias, es decir, se le recibe como un ser humano cualquiera sin etiqueta establecida, también, se enuncia que el otro se puede ver como un amigo y se le debe lealtad, desde una forma de acogerlo en su calidad de ser humano. Esto concuerda con algunos planteamientos epistemológicos (Murcia & Jaramillo, 2017) (Skliar, 2015) (Honneth, 2007) que resaltan el valor de la igualdad en la humanidad y la posibilidad de estar con el otro sin prejuicios y estigmas que incrementen la distancia y nos alejen.

También se evidencia una forma de reconocimiento que implica un tercer invitado (Orrego, 2018), esta nos indica que para poder incluir es necesario un mediador que permita acompañar los procesos y solucionar en ciertos casos los conflictos, es decir, un tercero que ayude a ver el encuentro como un acogimiento y una forma de suprimir los prejuicios, tal es el caso de los docentes o compañeros que median en las discusiones para alcanzar así una sana resolución del problema, demostrando que con el diálogo se pueden resolver los estereotipos que generan la exclusión social.

Una tercera opción habla sobre el alejamiento, como la manera en que se puede convivir con el otro que no soporto, esto no implica un acercamiento a la tolerancia, por el contrario, indica que la mejor forma de estar con la persona con la que se presentan conflictos, es dejarlo ser y buscar una manera para poder vivir juntos (Touraine, 2000) sin recurrir en manifestaciones de la violencia; es así, como se posibilitan alternativas a los procesos de exclusión, basados en el respeto y la sana convivencia.

Estas formas de reconocimiento como inclusión dan una apertura hacia la convivencia, ya que sus dinámicas se movilizan hacia una sana resolución de conflictos, puesto que como fue mencionado anteriormente, la exclusión es un asunto de injusticia social, y en el escenario escolar se presentan muchas de estas manifestaciones que escinden y estigmatizan a las personas que hacen parte. Esta forma de asumir la inclusión dista de las otras categorías presentadas anteriormente, ya que no se tilda como un diferente o se le ve como un ser necesitado, es decir, supera las posturas economicistas de la educación inclusiva y la inclusión educativa, y se basa en una reificación (Honneth, 2007), como el suprimir los prejuicios y se le reconoce como un ser humano.



Gráfica 2. Códigos del Reconocimiento

## CONCLUSIONES

A manera de conclusiones, se puede determinar que los acuerdos sociales de inclusión en el escenario educativo se han instituido en prácticas excluyentes que cosifican al ser humano como un ser necesitado, etiquetado y menospreciado; lo que ha devenido en consolidar una inclusión excluyente, que se piensa en aceptar a las personas con condicionantes que perduran a lo largo del tiempo. Aunque la reivindicación surge como una forma de superar estas reducciones, se encuentran que la continua diferenciación entre los sujetos aumenta la brecha de la exclusión, alejando a cada uno de los integrantes de la institución educativa.

Las diferentes propuestas y lineamientos que se han configurado para la inclusión en la educación cuentan con muy buenas intenciones, pero sus aplicaciones distan mucho de los conocimientos que se movilizan en los grupos sociales, en las que se han instaurado conceptos reduccionistas de la inclusión social para el discapacitado o el vulnerable, esto se ve reflejado en las prácticas sociales cuando los individuos instituyen espacios específicos para cada tipo de población, además, la apropiación de estas normativas no son muy coherentes con las realidades sociales, por lo que es necesario reconfigurar desde la construcción social del conocimiento, una nueva forma de asumir la inclusión.

La inclusión social como reconocimiento se convierte en una alternativa para un país como Colombia que se ha pensado en poder vivir en escenarios sociales que posibiliten la construcción de paz, ya que esta forma de asumir al otro y estar con el otro sin prejuicios y etiquetas, abre la oportunidad de poder estar juntos y convivir de maneras más responsables y justas, puesto que esta manera surge como un conocimiento compartido que ha dinamizado la convivencia entre todos y una nueva forma de entender la paz.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amores, F. J., & Ritacco, M. (2011). Buenas Prácticas Educativas en Centro Escolares ubicados en Zonas de Riesgo de Exclusión Social. *Pulso*, 69-88.
- Beltrán, Y. I., Martínez, Y. L., & Torrado, O. E. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros*, 57-72.
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., & Vargas-Beltrán, Á. S. (2015). El Sistema Educativo Colombiano en el Camino hacia la Inclusión. Avances y Retos. *Educ. Educ.*, 62-75.
- Berruezo, P. P. (2006). Educación Inclusiva en las Escuelas Canadienses. Una Mirada desde la Perspectiva Española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 179-207.
- Betancur, J. E. (2013). Prácticas Incluyentes y Excluyentes en la Clase de Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*, 1433- 1440.
- Betancur, J. E. (2016). Una Inclusión Excluyente: Reconfigurando la Inclusión en la Escuela. *Revista de Investigaciones*, 178-188.
- Bocanegra, E. M. (2008). Del Encierro al Paraíso. Imaginarios Dominantes en la Escuela Colombiana Contemporánea: una Mirada desde las Escuelas de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 319-346.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusión "Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil"* Traducción Francisca González-Gil, María Gómez-Vela, Cristina Jenaro. Madrid: CSIE.
- Breitenbach, F. V., Honnef, C., & Costas, F. A. (2016). Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 359-379.

- Camacho, H., & Marcano, N. (2003). El Enfoque de Investigación Introspectivo Vivencial y sus Secuencias Operativas. Algunos Casos de Estudio. *Omnia*.
- Campomar, G., & Tuñó, S. C. (2013). Reflexiones en Torno al Proceso de Implementación de un Programa Social en el Campo de la Actividad Física en Poblaciones Vulnerables. Aportes para la Formación del Profesorado de Educación Física y la mejora de las Políticas Públicas. *Educación Física y Ciencia*.
- Cárdenas, Y. A. (2014). *El Veredicto Docente: Incidencia de los Juicios de Valor en los Esquemas de Autovaloración de los Escolares*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Cardona, M., Loaiza, J., & Ospina, H. F. (2008). Exclusión e Inclusión: lectura de narrativas de un grupo de jóvenes constructores de paz. *Revista Colombiana de Educación*, 142-168.
- Castoriadis, C. (2007). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Castro, R. A. (2018). *Configuración, Movilidad y Sentidos de los Imaginarios Sociales sobre Educación Inclusiva en Profesores que conforman equipos de aula en la Comuna de San Pedro de la Paz*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Chul-Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder Editorial.
- Congreso de la República. (15 de marzo de 2013). Ley 1620 de 2013 Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá D.C, Colombia.
- Díez, A. C. (2004). Las “Necesidades Educativas Especiales”. Políticas Educativas en torno a la Alteridad. *Cuadernos de Antropología Social*, 157-171.

- Domínguez, A. I. (2009). *Prisioneros del Cuerpo “La Construcción Social de la Diversidad Funcional”*. España: Diversitas Ediciones.
- Domínguez, j., López, A., & Vásquez, E. (2016). Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria: Análisis desde la Inspección Educativa. *Aula Abierta*, 70-76.
- Echeverry, S. R., Jiménez, C. P., Betancourth, D. L., & López, A. (2017). Prácticas de Educación Superior Inclusiva en las Universidades de Manizales. En D. A. Jaramillo, & J. F. Orrego, *Cuadernos de Educación y Alteridad 1* (p.266). Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Engelbrecht, P., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2015). Enacting Understanding of Inclusion in Complex Contexts: Classroom Practices of South African Teachers. *South African Journal of Education*, 1-10.
- Figueroa, I., & Muñoz, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 179-198.
- Foucault, M. (1993). *Historia de la Locura: en la época clásica*. Bogotá, Colombia.: Fondo de Cultura Económica Ltda. ISBN 958-9093-85-X. (Volumen I).
- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V. J., & Martínez, A. (2015). Comparación de Prácticas Inclusivas de Docentes de Servicios de Educación Especial y Regular en México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 1-17.
- Giné, N., Martí, E., Mentado, T., & Prats, M. (2009). Nuevos Retos para el Profesorado de Secundaria Obligatoria: Formación permanente para la atención a la diversidad en las aulas. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 67-88.
- Giraldo, G. A. (2015). Ciudadanía: Aprendizaje de una Forma de Vida. *Educ. Educ.*, 76-92.

- Habermas, J. (1999). *La Inclusión del Otro, Estudios de Teoría Política*. Madrid: Paidós.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Honneth, A. (1997). *La Lucha por el Reconocimiento “Por una gramática moral de los conflictos sociales” Traducción Manuel Ballester*. Barcelona: NOVAGRAFIK.
- Honneth, A. (2007). *Reificación “Un Estudio en la Teoría del Reconocimiento”*. Madrid, España: Romanyà Valls S.A.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y Menosprecio “Sobre la Fundamentación Normativa de una Teoría Social”*. Madrid, España: Romanyà Valls S.A.
- Jaramillo, D. A., Mazonett, E. V., & Murcia, N. (2014). *La Formación de Maestros: Trazos desde las Fronteras de lo Imaginario*. Manizales, Caldas: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Llorent, V. J., & López, R. (2013). Buenas Prácticas Inclusivas en Educación Formal y no Formal: Análisis de Experiencias Educativas reales en la Provincia de Cádiz (España). *Revista de Educación Inclusiva*, 174-192.
- Loaiza, C. A. (2011). La Cultura de la Diversidad: el Telón de Fondo de la Inclusión en la Educación de, con y para todos. *Plumilla Educativa*, 166-175.
- López, J. M. (2013). *Atención a la Diversidad y Práctica Educativa en Educación Secundaria Obligatoria: una Contribución a la Identificación de los Estilos de Aprendizaje en Función de las Capacidades y Aptitudes Cognitivas, Motivación, Destrezas de Aprendizaje y Técnicas* y H. Murcia: Universidad de Murcia, Facultad de Psicología.
- Maldonado, M. E., Ortiz, M. A., & Giraldo, E. R. (2012). La Escuela como Contexto Vital, la Nueva Ruralidad: un Pretexto para Incluir-nos. *Sophia*, 11-20.



- Martínez, A. (2014). *La Formación Inicial y Permanente del Profesorado para dar Respuesta a la Diversidad. Propuestas y Retos para una Educación Inclusiva de Calidad y Excelencia*. Madrid: Tesis Doctorales TESEO.
- Mehendale, A., Mukjopadhyay, R., & Namala, A. (2015). Right to Education and Inclusion in Private Unaided Schools: An Exploratory Study in Bengaluru and Delhi. *Economic & Political Weekly*, 43-51.
- Mèlich, J.-C. (2014). *Lógica de Crueldad*. Barcelona: Herder.
- Mineducación. (2007). Educación para todos. *Al Tablero*.
- Mineducación. (2017). *Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media*. Bogotá, Colombia: El Bando Creativo.
- Moreno, D. L., Moreno, G. S., & Amaya, Y. (2015). *Prácticas Pedagógicas ¿Responsables e Incluyentes?* Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Moriña-Díez, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Imagraf.
- Murcia, N. (2008). Jóvenes Universitarios y Universitarias: Una condición de visibilidad aparente en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 821-852.
- Murcia, N. (2011). *Imaginario Sociales: Preludios sobre Universidad*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Murcia, N. (2012). La Escuela como Imaginario Social, "Apuntes para una Escuela Dinámica". *Magistro*, 53-70.
- Murcia, N., & Jaramillo, D. A. (2017). *La Escuela con Mayúscula: Configurando una escuela para el Re-conocimiento*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Murcia, N., & Jaramillo, G. (2008). *Complementariedad*. Armenia: Kinésis.

- Murcia, N., Jaimes, S. S., & Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta Moebio*, 257-274.
- Naciones Unidas. (1994). Declaración de Salamanca. *Declaración de Salamanca*. Salamanca, España.
- Ohajunwa, C., Mckenzie, J., Hardy, A., & Lorenzo, T. (2014). Inclusion of Disability Issues in Teaching and Research in Higher Education. *Perspectives in Education*, 104-117.
- Orrego, J. F. (2018). Educación: la formación del otro entre el desconocimiento, el reconocimiento y la revelación. En J. F. Orrego, & D. A. Jaramillo, *Cuadernos de Educación y Alteridad 2* (págs. 14-32). Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Orrego, J. F., & Portela, H. (2009). Sentido de la Alteridad en la Formación del Licenciado en Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*, 49-57.
- Ortiz, I. (2016). Actitudes de los Estudiantes en Escuelas Segregadas y en Escuelas Inclusivas, hacia la Tolerancia Social y la Convivencia entre Pares. *Calidad en la Educación*, 68-97.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del Origen y Sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 11-29.
- Pingle, S., & Garg, I. (2015). Effect of Inclusive Education Awareness Programme on Preservice Teachers. *The International Academic Forum*, 1-23.
- Pinto, D., & Osorio, B. (2015). Creación de espacios virtuales para favorecer la atención a la diversidad. Caso: Unidad Educativa Nacional “Padre Mendoza”. *Revista de Investigación*, 133-156.
- Plancarte, P. A. (2010). El Índice de Inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 145-166.

Ramírez, A. A. (2014). *La Educación Escolar como Factor de Inclusión Social desde un planteamiento Sistémico. El Caso de la Niñez jornalera Migrante de los Valles de Culiacán, Sinaloa (México)*. Barcelona: Facultad de Pedagogía, Universitat de Barcelona.

Rosa, O. M., & Villar, L. M. (2015). Inclusión e Interculturalidad. Un Estudio en el Marco de la Enseñanza Universitaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12-29.

Sen, A. (2010). *La Idea de Justicia*. Taurus.

Shotter, J. (1993). *Cultural Politics of Everyday Life. Social Constructionism, Rethoric and Knowing of the Third kind*. Buckingham: Open University Press.

Shotter, J. (1993). *Realidades Conversacionales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Skliar, C. (2007). *La Educación (qué es) del otro*. Buenos Aires: Noveduc.

Skliar, C. (2015). Preguntar la Diferencia: Cuestiones sobre la Inclusión. *Sophia*, 33-43.

Slee, R. (2012). *La Escuela Extraordinaria "Exclusión, escolarización y educación inclusiva"*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Soto, N. (2007). ¿Diversidad-Inclusión Vs Transformación? *El Ágora USB*, 322-332.

Soto, N. (2007). *La Atención Educativa de niños y niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y la inclusión*. Manizales.

Soto, N., & Vasco, C. E. (2008). Representaciones Sociales y Discapacidad. *Hologramática*, 3-22.

- Soto, R. (2003). La Inclusión Educativa: Una Tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-16.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Contus, Universidad de Antioquia.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla S.A.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales o diferentes*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica Ltda.
- Valenzuela, B. A., Guillén, M., & Campa, R. d. (2014). Recursos para la Inclusión Educativa en el Contexto de Educación Primaria. *Infancias Imágenes*, 64-75.
- Vásquez, M. G., Méndez, J. M., & Mendoza, F. (2015). Educación Inclusiva y Aprendizaje Colaborativo en el Aula: un Estudio de la Práctica Docente Universitaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 171-187.
- Vera, Á. V., Palacio, J. E., & Patiño, L. (2014). Población Infantil Víctima del Conflicto Armado en Colombia Dinámicas de Subjetivación e Inclusión en un Escenario Escolar. *Perfiles Educativos*, 12-31.

**Cómo citar este capítulo:**

Betancur Agudelo, J. (2020). Acuerdos sociales sobre la inclusión en educación “una posibilidad desde el reconocimiento”. En J. Gómez-Vahos. (Ed.), *Prácticas sociales de paz: la configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad*. (pp.145-179). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.



## La educación ambiental, un escenario de paz desde prácticas sociales significativas\*

### *Environmental education, a scenario of peace from meaningful social practices*

Nataly Vanessa Murcia Murcia<sup>1</sup>  
 Amparo Flórez Silva<sup>2</sup>  
 Nora Lozano Ortiz<sup>3</sup>  
 José Luis Forero Espinoza<sup>4</sup>

\* El presente capítulo es resultado de la investigación titulada: Habitar la ciudad y el campo desde prácticas sociales significativas en educación ambiental para la construcción de paz, convivencia, reconciliación y educación ciudadana en Florencia – Caquetá, desarrollada por el grupo de investigación Aprender Investigado de la Universidad de la Amazonia.

1 Lic. en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (Universidad Surcolombiana), estudiante de Segundo año Doctorando en educación y cultura ambiental (Universidad Surcolombiana), Magíster en Educación con profundización en docencia e investigación universitaria (Universidad Surcolombiana). Universidad de la Amazonia, Facultad de Ciencias de la Educación, Florencia Caquetá, Colombia. Grupo de investigación Aprender Investigado. OrcidID: <https://orcid.org/0000-0002-0663-2573>  
 nathalymurcia@hotmail.com

2 Licenciada en Administración Educativa, (Universidad Pedagógica Nacional), Magíster en Dirección Universitaria, (Universidad de los Andes). Universidad de la Amazonia, Facultad de Ciencias de la Educación Florencia, Colombia. Grupo de Investigación Aprender Investigado.  
 amflosi@gmail.com

3 Licenciado en Psicología Educativa (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), Magíster en Investigación y Docencia Universitaria (Universidad Santo Tomás). Universidad de la Amazonia, Facultad de Ciencias de la Educación Florencia, Colombia. Grupo de Investigación Aprender Investigado.  
 amflosi@gmail.com

4 Lic. en Lengua Castellana (Universidad Mariana de Pasto). Psicóloga (UNAD). Máster en Psicología Clínica (Universidad de Barcelona España). Especialista en docencia Universitaria (Universidad Piloto de Colombia). Especialista en comunicación y creatividad para la docencia (Universidad Surcolombiana). Universidad de la Amazonia, Facultad de Ciencias de la Educación, Florencia Caquetá, Colombia. Grupo de Investigación Aprender Investigado.  
 noralo34@hotmail.com

## Prácticas Sociales de Paz:

### La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

#### Resumen

En el presente capítulo se caracteriza una práctica social significativa que fue identificada en Florencia Caquetá según las funciones del discurso, expresiva, referencial y pragmática, enfocadas directamente en el reconocimiento de la voz de los actores sociales y del líder de la experiencia. El estudio se apoyó en la teoría de los imaginarios sociales que busca mostrar las formas de ser, hacer, decir y representar de las comunidades; en este caso para el reconocimiento de las prácticas, en esta lógica, se tuvo en cuenta tanto en el enfoque como en el diseño la complementariedad, propuesto por Murcia y Jaramillo (2008), cuyo propósito fue comprender las realidades y buscar posibles transformaciones. Se destacan autores como Murcia, (2016), Murcia, Jaimes y Gómez (2016), Molina, (2016), entre otros que permitieron develar temas relevantes como las prácticas sociales, escenarios de paz y la educación ambiental. Finalmente, los resultados permitieron entrever algunas categorías que objetivan la paz, como la convivencia, la inclusión, el trabajo en equipo entre otros.

**Palabras clave:** prácticas sociales, educación ambiental, construcción de paz, escenarios de paz.

#### Abstract

In this chapter it is characterized a meaningful social practice that was identified in Florencia Caquetá according to the functions of the speech, expressive, referential and pragmatic, directly focused on the acknowledgment of the social actors' voice and of the experience leader. The study was supported in the theory of social imaginaries that seek to show the ways of being, doing, saying, and representing, of the communities, in this case for the acknowledgment of the practices, in this logic, it was taken into account both in the approach and in the design of complementarity, proposed by Murcia and Jaramillo (2008), whose purpose was to understand the realities and look for possible transformations. Authors such as Murcia, (2016), Murcia, Jaimes and Gómez (2016), Molina, (2016), are highlighted, among others that allowed to reveal relevant topics such as social practices, peace scenarios and environmental education. Finally, the results allowed to glimpse some categories that objectify the peace, as convivance, inclusion, teamwork, among others.

**Keywords:** social practices, environmental education, peace construction, peace scenarios.

## INTRODUCCIÓN

La educación ambiental se inscribe dentro de un campo conceptual y estratégico que acoge y se avoca a la construcción de un saber; lo ambiental integra el contexto social, político, cultural y ecológico, donde acontecen los procesos ambientales, desde donde estos son reflexionados y accionados.

Este proyecto de investigación ubicó la educación ambiental como una forma de construcción de paz desde el reconocimiento de prácticas sociales significativas; su desarrollo se dio en el marco de la red “Escuela dinámica para

la construcción de paz, equidad y convivencia social”, dentro de su núcleo problémico “Habitar la ciudad desde prácticas sociales de paz” en ella se pretendía seleccionar prácticas sociales significativas que se acogieran a las características de una representación social-simbólica.

En esta intencionalidad, se buscó en los procesos sociales de educación ambiental, y se encontró una práctica social relevante en Florencia Caquetá, denominada: “Procesos de inclusión social en la fundación Yari”. Esta experiencia fue analizada según las funciones del discurso y caracterizada en los resultados de este proyecto.

Para la realización de este proyecto se tuvo como base y fuente principal, un estudio desarrollado como tesis de maestría elaborado por Nataly Vanessa Murcia Murcia, de la Universidad Surcolombiana, en el año 2016, denominado “Habitar la ciudad desde prácticas sociales significativas en ecología para la construcción de paz, convivencia, reconciliación y educación ciudadana en Florencia-Caquetá”. En este proyecto de investigación, se propuso la exploración de prácticas sociales; se llevó a cabo bajo las teorías del constructivismo social y la fenomenología, y tomando como principal enfoque metodológico, el de la complementariedad, utilizado también para el desarrollo de este estudio; además este proyecto tuvo como resultado, el hallazgo de una práctica social significativa reconocida como “Taller teórico práctico de seguridad alimentaria y asociatividad” que contenía elementos primordiales para la construcción de paz, tales como la convivencia, el trabajo en equipo, la unión familiar, entre otras, que generan construcción y transformación de las realidades y contextos.

Entonces, se puede afirmar que este proyecto de investigación garantizó al presente, la posibilidad de reconocer la práctica social significativa desde algunos teóricos, pero ya no desde la ecología, sino desde la educación



## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

ambiental, para reconocer desde los actores sociales, la iniciativa y la capacidad de generar cambios y transformaciones desde sus realidades.

Con respecto a lo relacionado con los estudios referentes a las prácticas sociales en Educación Ambiental para la construcción de paz, son pocos, algunos antecedentes muestran, por ejemplo, en el proyecto “Medio Ambiente, Ciudad y Género”. Percepciones Ambientales de Educadoras”, realizado en México en el 2004, por el autor Raúl Calixto Flores, a través de una investigación de corte cualitativo y exploratorio las percepciones ambientales de 22 educadoras de un sector escolar en la ciudad de México; sus resultados develan la baja calidad del medioambiente en la ciudad, y lo señalan como una amenaza para la sociedad; este resultado pretende solo mostrar la problemática ambiental desde la comunidad, su propósito no abarca aportar a la construcción de ciudadanía convivencia con esto, es limitado.

Por otro lado, se encuentran estudios relacionados con prácticas de paz, pero sin incluir la educación ambiental a nivel nacional como el caso de: “Prácticas culturales de paz en jóvenes adscritos y no adscritos a la Red de Jóvenes por la Paz”, elaborado por Blanca Patricia Ballesteros de Valderrama, Mónica María Novoa-Gómez y Stella Sacipa-Rodríguez, de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, en el año 2009; este proyecto se desarrolló bajo una metodología de análisis funcional a partir de la información multifuente de jóvenes, profesores y miembros de ONG y multimétodo, usando las herramientas de recolección de información como las entrevistas, diarios de campo, y cineforo. (Ballesteros, Novoa y Sacipa, 2009). Los resultados mostraron que las prácticas culturales involucran factores de cooperación e interacción en conjunto, de los que nace el diálogo y el intercambio de ideas tanto políticas como culturales. Este estudio ofrece de manera considerada, un importante contraste en las escuelas que, dentro de su proceso de formación, no tienen una centralización o indicios de hacer de la paz, un elemento a fortalecerse

y explorarse dentro de la amplia gama de áreas disponibles en las instituciones de educación; por otro lado, brinda la posibilidad de que a través de prácticas sociales y culturales ajenas o propias a las instituciones educativas, se puedan construir bases para la paz. Este estudio evidentemente muestra su interés por las prácticas de paz en jóvenes, pero la educación ambiental no está inmersa dentro de sus propósitos.

Mientras estos antecedentes indican que la educación ambiental es un proceso educativo que implica generar cultura en las personas para que propendan por un adecuado cuidado ambiental y por otro lado se encuentran estudios que se dedican a revisar prácticas de paz, ellos proporcionan muy poca información sobre prácticas de educación ambiental para la construcción de paz, por ello es aún más relevante este estudio y en consecuencia se propuso explorar en diferentes escenarios formales y no formales las prácticas sociales que fueran significativas según las características de una práctica social significativa, (significación, objetivación y anclaje social).

### REFERENTES TEÓRICOS

En este apartado se exponen las teorías que apoyaron el proyecto desde diferentes perspectivas, se hace referencia a la educación ambiental, al *habitus*, a las prácticas sociales, y escenarios de paz.

La protección, cuidado y conservación del ambiente no son temas tratados solo desde el eje social, sino que se fundamenta en un marco normativo. La Constitución Política de Colombia de 1991, reconoce la atención al ambiente como un servicio público la cual es responsabilidad del Estado, que debe obedecer a los principios de eficiencia, universalidad, solidaridad y la preservación de los recursos naturales renovables y no renovables establecidos en el Decreto Ley 2811 de 1974. La Corte Constitucional reconoce que:

El medioambiente es un derecho constitucional fundamental para el hombre y que el Estado, con la participación de la comunidad, es el llamado a velar por su conservación y debida protección, procurando que el desarrollo económico y social sea compatible con las políticas que buscan salvaguardar las riquezas naturales de la Nación<sup>5</sup>.

En el marco de estas normas el Estado ha respondido a la necesidad de disminuir el im tá generando al ambiente y al debate mundial que se está realizando en torno al tema. pacto que el hombre es

Con base en esta perspectiva, se determinan unas concepciones dese la normativa con respecto a la educación ambiental, en la que se expone la necesidad de conservación ambiental.

Por su parte, Martínez, (2010), considera que,

La educación ambiental es un proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su ambiente, aprenden los conocimientos, los valores, las destrezas, la experiencia y, también, la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros (p.100).

Esta consideración alude directamente a las posibles transformaciones que se pueden generar desde la educación.

Por otro lado, Roque considera que, “La Educación Ambiental es una dimensión de la educación integral, que incorpora la relación medioambiente-desarrollo, desde una perspectiva dialéctica e histórica, y se orienta a la

formación y desarrollo de la cultura ambiental” (Roque, 2003), En este sentido es válido estimar que la Educación Ambiental puede hallarse, si la formación en esa área se da en todas sus dimensiones como ser humano y no solo en lo cognitivo.

Para este proyecto de investigación, la educación ambiental se asume como constructora de paz, como un escenario de paz, por eso a su vez se habla del *habitus* como “un conjunto de principios de percepción, valoración y de actuación debido a la inculcación generada por el origen y la trayectoria sociales”. (Bourdieu 1984: 268, citado por Martínez, 2017). Es decir que se relaciona con el ser y estar en el mundo.

En ese mismo sentido, se toma como referencia a Murcia, Jaimes y Gómez (2016) para definir las prácticas sociales como expresión de humanidad, es decir lo que representa el ser que las realiza, o sea que la práctica social es la forma como se expresa la persona, con todo lo que la persona fue, es y está por ser.

Ahora bien, si las prácticas sociales en Educación Ambiental brindan aportes significativos para lograr algunos acercamientos a la construcción de paz, se puede plantear entonces que estos pueden ser llevados a la escuela para generar transformaciones desde allá construyendo escenarios de paz,

Pensar hoy en escuelas como escenario de paz, es pensar en la vivencia, no solamente es una frase; en realidad es dar un sentido distinto a la manera en la que pensamos la educación y cómo reconocemos la necesidad de tener presente otros escenarios como la familia y la comunidad. (Molina, 2016)

Es necesario pensar que la escuela debe ser un escenario de paz, porque en ella convergen muchas prácticas sociales donde se vive, se experimenta, se

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

reconoce, se aprende, se comparte con otros, se desarrollan relaciones interpersonales e intrapersonales, además de actividades que permiten se dé una mejor convivencia entre los educandos.

En la Escuela debería existir un empoderamiento por parte de toda la comunidad académica para que sean todos partícipes de la construcción de escenarios de paz, donde se impulse principalmente por un reconocimiento mutuo, donde se fomenten valores culturales y ambientales, donde se puedan solucionar conflictos, donde se tenga en cuenta la voz de los demás, donde se genere diálogo, respeto, finalmente donde se fomente una convivencia pacífica entre los actores sociales.

## METODOLOGÍA

Para abordar la comprensión de los fenómenos sociales y posiblemente sus procesos de transformación Se utilizó la complementariedad, tanto en el enfoque como en el diseño, pues en palabras de Murcia y Jaramillo (2008) esta,

[...]asume la necesidad de comprender las realidades desde la multidimensionalidad compleja que la determina, acudiendo para ello a posturas ontológicas, epistemológicas y metodológicas que consideran el ser humano en su inmanencia/trascendencia, imposible de analizar por fuera de su naturaleza social, cultural, ética, estética, política, biológica e histórica (p.10).

Se tomó como referencia a Murcia (2011), para seguir un diseño que correspondió estrictamente a la naturaleza del objeto y dimensiones del problema, para el estudio de imaginarios sociales. Desde este se siguió en la búsqueda de las prácticas significativas en la construcción de paz, equidad, convivencia y reconciliación a partir de la ubicación de sus dimensiones como práctica social (Objetivación, anclaje y significación).

El diseño metodológico planteó 3 momentos de investigación:

- Primer momento: reconocimiento de los escenarios sociales: Buscó identificar los procesos que podrían ser considerados como prácticas sociales significativas para la construcción de una escuela dinámica.
- El segundo y tercer momento: Momento de preconfiguración y configuración de la realidad y caracterización de la experiencia: se definió si la práctica social seleccionada cumple con los requisitos de la representación simbólica y se presentó la práctica social en términos técnicos, presentando la triangulación de la información.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Primer momento: Reconocimiento de los escenarios sociales

En la búsqueda y el reconocimiento de las prácticas sociales significativas en Educación Ambiental para la construcción de paz, lo primero que se realizó fue un rastreo, donde se preguntó a los diferentes actores sociales de las instituciones formales y no formales si conocían algunas prácticas significativas en Educación Ambiental para la construcción de paz, convivencia, reconciliación y Educación ciudadana en el escenario. Se procedió a preguntar por los líderes de las experiencias significativas para entrevistarlos a profundidad si era necesario.

Se realizó un primer sondeo en la búsqueda de las experiencias significativas en Educación Ambiental en los espacios formales como las Instituciones Educativas de Florencia, Caquetá donde se buscaron diferentes experiencias relacionadas con prácticas en educación ambiental, detallando que solo en la mayoría de los casos existían proyectos ambientales, que son elaborados cada año como requisito de cada institución; estos proyectos tienen como objetivo principal el cuidado y preservación del medioambiente exclusivamente, no hay ninguno que dentro de su proyecto haga mención a la construcción de paz.

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

Sin embargo, algunos docentes de Ciencias Naturales mencionaban que con sus prácticas construían y aportaban a la paz sin tener claro de qué manera, debido a que su fin principal era otro.

En la Universidad de la Amazonia se encontraron dos prácticas consideradas significativas, de las cuales hay una que reúne las características de una práctica social significativa en tanto relaciona lo ecológico con la construcción de paz, Sin embargo esta experiencia ya fue caracterizada en una tesis de maestría denominada “Habitar la ciudad desde prácticas sociales significativas en ecología para la construcción de paz”, proyecto que se ha tenido como referente para la construcción de este proyecto (Murcia, 2016).

Igualmente, se visitaron dos comunidades indígenas: a) La Etnia Inga del resguardo Yashaikuri ubicada en el municipio de San José del Fragua y b) La Etnia Guambianos del resguardo Nasakiwi del municipio de Puerto Rico. En la aproximación con los líderes de las experiencias se evidenció, que están estructuradas a fortalecer procesos de Educación Ambiental que aportan a la construcción de paz sin que en su estructura formal sea explícita esta intencionalidad. Las prácticas desarrolladas a partir de esta experiencia dan cuenta de la formación en valores y en la defensa del territorio como elementos básicos para el buen vivir.

Por último, se tomó una práctica social considerada significativa, encontrada en Florencia Caquetá, para la aplicación respectiva de la entrevista a su líder; la experiencia es denominada “Procesos de inclusión social en la fundación Yari”. Esta experiencia fue la que se analizó según las funciones del discurso y se caracterizó en este proyecto.

### **Segundo y tercer Momento: Momento de preconfiguración y configuración de la realidad y caracterización de la experiencia**

La práctica social considerada como significativa, por el hecho de desarrollarse desde procesos de inclusión social hacia una construcción de paz desde lo

ambiental; es liderada principalmente por Jhony Mesa Arley a quien se le realizó la primera entrevista a profundidad para su respectivo análisis descriptivo a partir de las funciones del discurso. Se reconoció esta práctica social significativa desde un primer momento, porque dentro del primer acercamiento con el líder su objetivación y significado eran enfocados al propósito que se tenía dentro del proyecto, el cual apunta directamente a la identificación de experiencias cuyo aporte desde la educación ambiental esté enfocado hacia la construcción de paz convivencia y reconciliación y eso fue lo que se encontró en esta experiencia según lo estipulado por el líder. Por esa razón se realizó la entrevista a profundidad al líder de la experiencia.

En este segundo y tercer momento, se presenta inicialmente lo propuesto por el líder sobre el desarrollo de la experiencia y lo que hacen en sus encuentros (cómo es la realidad, cuáles fueron sus creencias y cómo transformar esa realidad), La única agrupación que se hizo en la codificación simple fue a partir de las funciones del discurso, la referencial que responde a cómo es la realidad y cuál es su contexto, la expresiva relacionada con los sentimientos otorgados por el grupo social y la función pragmática que corresponde a la proyección transformadora de sus prácticas. Es pertinente aclarar que los resultados de este capítulo solo evidencian la función referencial y las coordenadas de paz desde la perspectiva del líder social y los actores sociales, porque cada función es muy amplia y el espacio no lo permite.

### **Según la función referencial (Como es la realidad)**

Se tiene en cuenta el primer acercamiento a la realidad, Según (Murcia y Jaramillo, 2008 citado por Murcia, 2016). Se “Muestra una apariencia de la estructura de dicha realidad y está referido al momento donde se adquiere una primera aproximación a la posible estructura sociocultural (pre-estructura)”.



## **REALIDAD VISTA DESDE LA PERSPECTIVA DEL LÍDER**

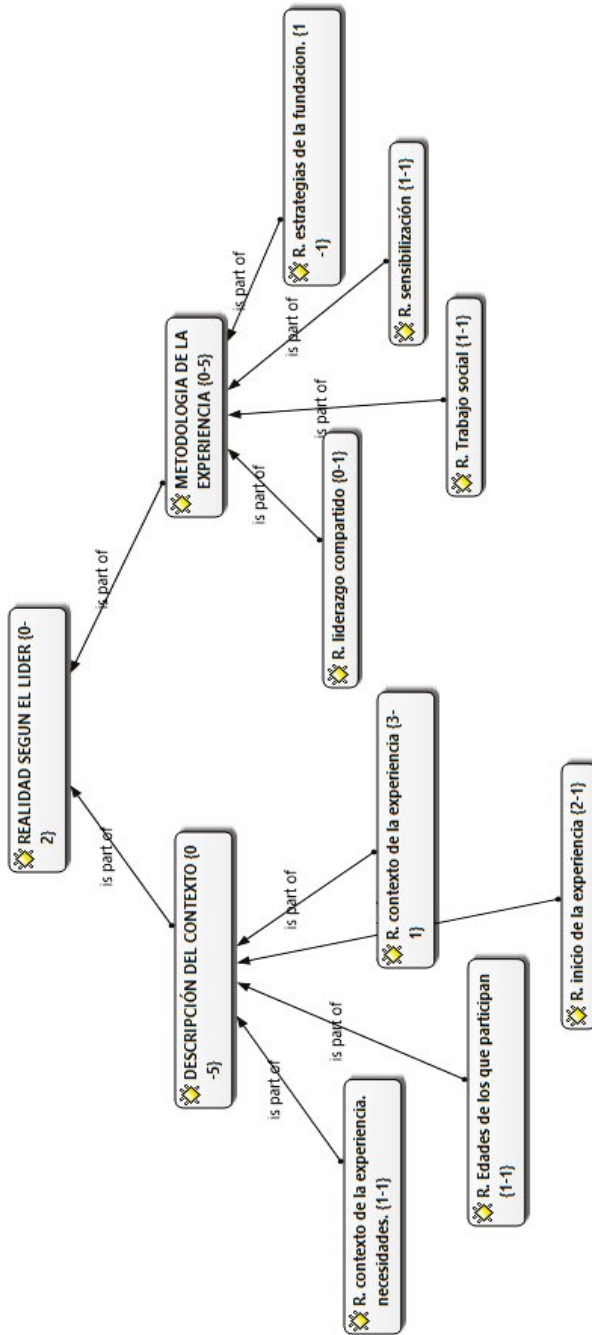
En esta función se hace alusión a cómo es la realidad según lo propuesto por el líder de la práctica social significativa.

La presente red semántica<sup>6</sup>, representa la realidad unificada según lo expuesto por el líder en dos grupos de categorías que son: Descripción del contexto y metodología de la experiencia; dentro del primer grupo se hace alusión al contexto de la experiencia, al contexto según las necesidades, edades de los que participan, inicio de la experiencia. En el segundo grupo se presenta el liderazgo compartido, trabajo social, sensibilización y estrategias de la fundación.

Dentro de esta función, que se especifica según el líder en cómo es la realidad, su contexto y la metodología de la experiencia; el autor alude directamente al contexto en cuanto comenta que,

Desde que se inició la fundación Yari, pues esa palabra como líder la han tenido todos sus fundadores, porque cuando empezó eran solamente dos personas que estaban a cargo de la experiencia y de los procesos sociales que se llevaban en Florencia, pero a medida que fue creciendo era necesario aumentar los trabajos, realizar más actividades, entonces tenemos que agregar de alguna u otra manera más personas, entonces ese liderazgo por decirlo así sería como que nosotros mismos éramos los líderes, con nosotros mismos retroalimentábamos los trabajos y se iba guardando toda la información, no teníamos más personas era un trabajo muy colectivo muy colaborativo para los fundadores (Cl: 1:1). En esta cita es evidente el interés del líder por iniciar con este tipo de experiencia.

6 Gráfico tomado del proyecto de investigación: Habitar la ciudad y el campo desde prácticas sociales significativas en educación ambiental para la construcción de paz.



## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

En otra de sus manifestaciones el líder comenta con respecto a las necesidades del contexto que:

Los procesos sociales básicamente son necesidades que tiene la comunidad frente a diferentes factores, el factor económico, social, político, pero entonces son muy pocos procesos que se desarrollan en la cultura; porque para crear sociedad también es necesario que exista la cultura, como no hay muchas organizaciones, las personas que empiezan a participar en los procesos entran con una percepción muy errada de la vida muy simple que no les importa nada, solo que la vida es reproducirse, morir y ya, no tienen visión para salir adelante sino de siempre pertenecer a lo más bajo a lo más básico, (...) (Cl:1:15).

La relevancia que emerge de este relato, precisa en el surgimiento de sus procesos, desde la necesidad de la misma comunidad por hacer cosas nuevas y por buscar también mejores opciones de vida que les permita crear sociedad y generar cultura. Por otro lado, esta práctica social significativa igualmente es importante porque los actores sociales participantes de los procesos son de varias edades, entre 8, 22, 62, 61, años 43, “los procesos incluyen todas las edades desde los niños hasta los adultos” (Cl:1:32), mostrando una categoría muy valiosa que se ha evidenciado en las entrevistas y es justamente la inclusión.

Así mismo en el siguiente relato el líder expone todos los trabajos de inclusión social que se han venido trabajando desde la fundación:

Dentro de la fundación Yari se han venido trabajando muchos procesos sociales y no solamente incluye la comunidad sino también a los estudiantes, a los comerciantes a toda persona, porque la misión que tiene la fundación es conservar y para conservar es necesario que

toda la comunidad esté unida, entonces eso implica trabajar para que llevemos eso a la meta. (CL: 1:12).

El líder quiere resaltar en su manifestación que para ellos el trabajo en comunidad y con estudiantes es clave para los procesos que llevan a cabo, además resaltan la unión y la inclusión social, como punto de partida para su trabajo así se manifiesta en otro de los relatos donde hace una breve descripción de cómo utilizan las herramientas participativas como método aplicativo en los encuentros; entonces el líder plantea, por ejemplo:

En el proyecto de la elaboración de bolsos, que lo que hacen es aprovechar el plástico reciclado de bolsas de basura para procrear artesanías y artículos para poder contribuir a la preservación ambiental y también las madres trabajan con nosotros con el ánimo de mejorar su condición de vida, porque la venta de los bolsos pues funcionaba y así se empezaron a vincular las madres, se vincularon otros grupos sociales y pues fue una percepción muy buena por parte de la comunidad; además esas actividades se siguieron desarrollando en diferentes partes, se vincularon colegios, se trabajó con los estudiantes, también porque una de las cosas más importantes de la fundación es la preservación ambiental y ayudar a las comunidades a tener otra esperanza. Las estrategias siempre fueron mostrarle a los estudiantes que vieran la realidad con videos y después hablarles del tema sobre la preservación ambiental, para que fuera un aprendizaje significativo para ellos y lo empezaran a cuidar, entonces empezamos a trabajar con colegios, también hicimos una casa con papel reciclable en el colegio industrial y también con botellas reciclables se hizo una casa para perros en el colegio y quedó muy bonita. Entonces se empezaron a desarrollar este tipo de actividades. (Cl: 1:21)

En el relato se evidencia lo positivo de la metodología y las estrategias que se utilizan a la hora de hablar de educación ambiental, además se resalta la

## **Prácticas Sociales de Paz:**

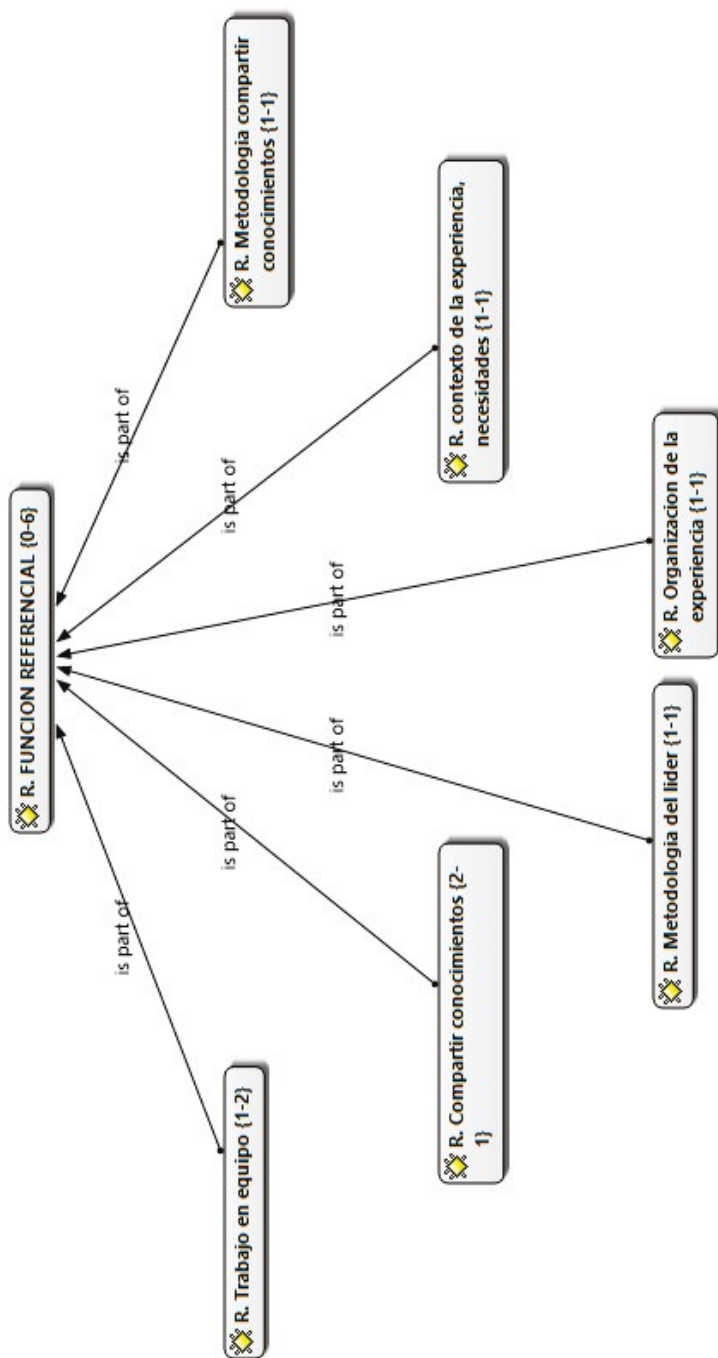
La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

importancia para ellos al hacer estas prácticas, tanto a nivel ambiental como personal ya lo toman como un proyecto de vida y les gusta compartir sus ideas con otros para crear conciencia o buscar al menos sensibilizar en algo frente a las inadecuadas practicas del hombre con el ambiente. Según lo anterior, se hace referencia a la conservación ambiental sin dejar de lado algo muy importante en la comunidad la unión entre los participantes, siendo este un propósito vital para el líder aparte de la conservación ambiental.

Todo lo anterior, también se refleja en lo que plantean los actores sociales en la siguiente red semántica donde se detalla lo que dicen sobre cómo es la realidad según la función referencial del discurso y teniendo en cuenta las categorías descripción del contexto y metodología de la experiencia agrupadas en la codificación anterior.

## **REALIDAD VISTA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES SOCIALES**

En este apartado se ubica todo lo relacionado con la metodología de la experiencia y el contexto, según la mirada de los actores sociales frente a cómo es la realidad.



En esta red semántica<sup>7</sup>, se encontró todo lo relacionado con la metodología de la experiencia y el contexto según la mirada de los actores sociales frente a cómo es la realidad, en ella observamos las siguientes categorías: Trabajo en equipo, compartir conocimientos, metodología del líder, organización de la experiencia, contexto de la experiencia, necesidades y metodología, compartir conocimientos. Por ejemplo, la primera subcategoría alude al trabajo en equipo como parte de la metodología de los encuentros, uno de los relatos lo muestra así:

La verdad es muy diferente porque no se trabaja de la misma forma como se trabaja dentro de la fundación, de pronto uno se acostumbra a trabajar en equipo y cuando se llega a la realidad donde la mayoría de la gente es egoísta y solo piensan en ellos, pues lo hace a uno pensar que no es bueno trabajar de esa forma tan desunida con la comunidad. (Cl:3:1)

Lo que se manifiesta en la narración es que para ellos es importante dentro de la fundación y sus procesos, el trabajo en equipo porque eso ayuda a que se dé unión de la comunidad y puedan trabajar mejor, por ello en otro de los relatos se habla del compartir conocimientos, que también hace parte de la metodología porque a partir de ello es que logran trabajar y generar transformaciones. Esta cita lo refleja así, “En los encuentros se reúne un tipo de madres de alguna comuna y lo que se hace es un compartir de conocimientos empíricos que se tienen desde hace muchos años atrás,…” (Cl:3:2), así mismo otro de los actores sociales plantea que: “para poder compartir unos conocimientos y para elaborar bolsos reciclados se necesita saber escuchar a las demás madres, para ver cómo habían aprendido a hacer los artículos y de esta forma poder aprenderlos y mejorarlos si es necesario”. (Cl:3:3). Aquí es clave el

7 Gráfico tomado del proyecto de investigación: Habitar la ciudad y el campo desde prácticas sociales significativas en educación ambiental para la construcción de paz.

compartir saberes partiendo de los actores que tienen más experiencia en el proceso, esto también lo planteaba el líder en su relato.

Con respecto a la categoría contexto de la experiencia, necesidades, se alude mucho por los actores sociales a las necesidades económicas que en cierta medida han influenciado en los procesos no de la mejor manera, además, lo que ha hecho que consigan materiales para trabajar y seguir ha sido su sentido de pertenencia y las ganas de seguir adelante con sus proyectos. Una de las manifestaciones de las madres alude que.

Estos encuentros son muy básicos en cuanto a la parte logística, porque no se cuentan con recursos para llevar un protocolo que incluya refrigerios, materiales etc... los materiales y herramientas son conseguidas directamente por cada madre ya que son indispensables para elaborar los productos. (Cl:3:4)

Es importante resaltar dentro de la metodología que se trabaja en estas prácticas sociales, el compartir conocimientos para producir algo, evidentemente son los bolsos que hacen en material reciclable, pero todo con el propósito de incluir y enseñar a otros sus saberes, además de resaltar el trabajo en conjunto que es uno de sus principios. Una de las madres lo dice:

En estas prácticas o intercambios de saberes, se organizan en cada una de las madres que participan, la lideran algún miembro activo de la fundación y este mismo da la bienvenida y menciona el orden del día. El coordinador de la fundación menciona la importancia de elaborar buenos artículos y cuáles podrían ser las opciones para elaborarlos, en este caso, lo que hacen las madres es buscar las estrategias desde su experiencia para elaborar dicho artículo, supongamos que sea un bolso. En la elaboración de un bolso lo que se hace es mencionar cuántas cadenetas tiene cada molde, qué clase de bolsa usar, qué clase de aguja



## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

y el tiempo en que se gastarían elaborándolos. Cuando en algún punto del proceso alguna persona quiere intervenir sencillamente levanta su mano y menciona su inquietud, comentario o muchas veces hablan de alguna forma más fácil de realizar algún artículo (Cl:3:5).

Otro relato resalta la participación del líder en los procesos metodológicos,

Primero se revisa en la base de datos las madres que quieren participar de dicho intercambio, posterior a esto, se hace un protocolo de las actividades que se van a realizar durante la sesión, después se escoge de manera grupal el sitio donde se va a realizar la práctica; por lo general se busca que los círculos de interés se realicen en las mismas casas de las madres, con el fin de identificar a su vez su forma de vida y su estabilidad. Después, se selecciona un producto para realizar y lo que hacen las madres es determinar bajo qué estándares, forma o estrategia sería más fácil elaborar el artículo, es más, se hace una intervención donde las madres ponen a pruebas sus conocimientos y cada uno da su punto de vista, de esta forma se selecciona cual sería la mejor estrategia para avanzar en los procesos de la fundación. (Cl:3:7)

Con estos relatos, se comprueba que lo mencionado por el líder según las estrategias metodológicas y el contexto sí se cumple en las prácticas desarrolladas en esta experiencia significativa, sin embargo cuando se habla del contexto desde las necesidades, el líder no necesariamente habla del factor económico como ausencia para sus procesos sino que lo toma como una oportunidad para ellos de buscar nuevas opciones de mejora en su vida con estas ideas de trabajo, que es diferente a lo que plantea uno de los actores sociales en su relato.

Finalmente, la realidad de esta comunidad ha sido un poco compleja en el sentido de que son personas que su situación económica, social y política, no

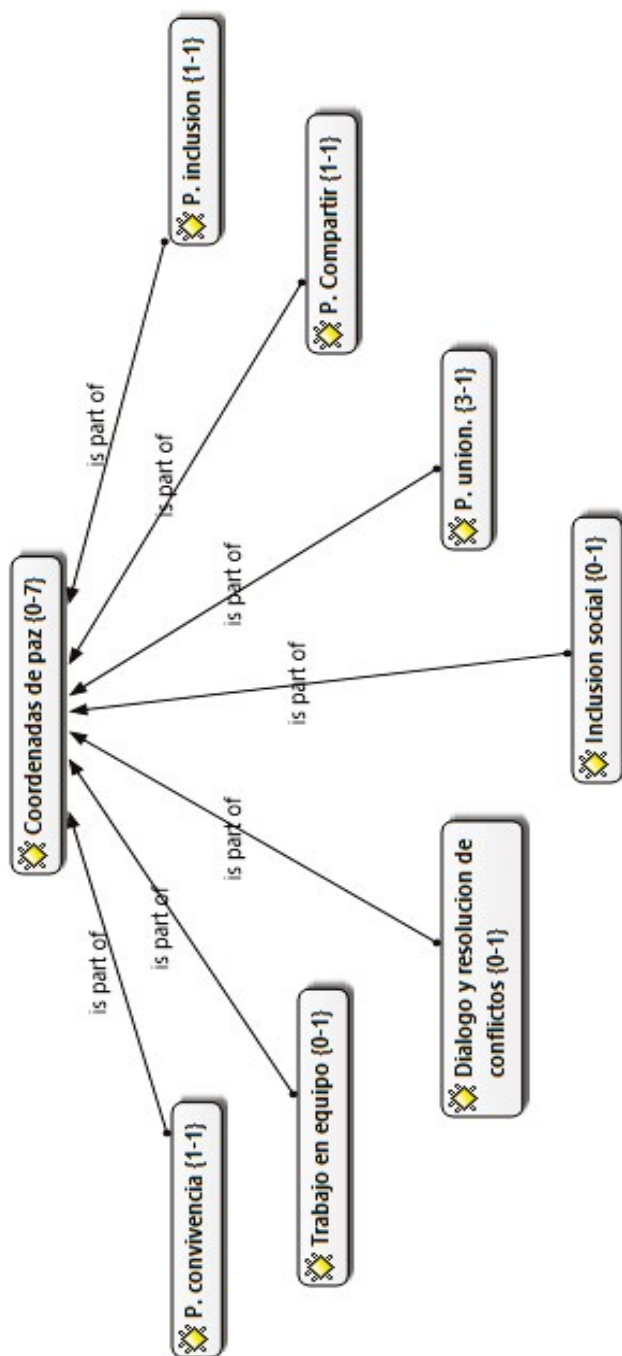
ha sido la más apropiada, por ello han decidido buscar nuevas formas de vida que les permita mejorar su calidad y poder aportar algo desde la conservación ambiental como en aspectos que aporte a la paz desde la inclusión, el trabajo en equipo y la unión.

### **COORDENADAS DE PAZ**

En este espacio, se hace alusión a las categorías que se perfilan como coordenadas de paz, es decir todas aquellas que pueden aportar hacia una construcción de paz desde la comunidad; estas surgieron como categorías según el análisis de las entrevistas teniendo en cuenta principalmente la función expresiva y pragmática.

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad



En esta red semántica<sup>8</sup>, en la primera categoría, convivencia, la comunidad hace evidente esta emergencia desde lo que dicen las madres de la Fundación Yari, que cuando no tenían trabajo y era difícil para ellos, la situación se complicaba entre ellas y se tornaban momentos de estrés y de inconvenientes con sus otras compañeras, sin embargo, al dialogar nuevamente lograban volver a integrarse con el grupo y manejar las emociones, siendo pacientes y tolerantes para poder lograr la convivencia en sus prácticas.

De acuerdo con Berns y Fitzduff (2007),

La convivencia describe a las sociedades que aceptan la diversidad por su potencial positivo, que trabajan activamente en pos de la igualdad, que reconocen la interdependencia entre los distintos grupos y que abandonan progresivamente el uso de armas para solucionar conflictos (p.2).

El autor alude directamente a la capacidad que tienen los sujetos para reconocer otros grupos y buscar la solución de conflictos como es el caso de las madres cabeza de hogar de la fundación Yari. Así se esboza en uno de los relatos:

Entonces se creaban ambientes de convivencia, de compartir, había paz entre ellas, porque cada una de ellas había tenido en sus vidas cosas que habían limitado su crecimiento personal, problemas de guerrilla, desplazamiento, cuando estaban pequeñas, o en otros casos algunas madres que tienen hijos con discapacidad y se les dificulta conseguir trabajo entonces han visto en la fundación esa oportunidad de trabajar,

---

8 Gráfico tomado del proyecto de investigación: Habitar la ciudad y el campo desde prácticas sociales significativas en educación ambiental para la construcción de paz.

cuando hay problemas se trata de solucionar de la forma más correcta dialogando, para mejorar la convivencia entre las madres. (Cl:1:39).

Este relato resalta que para lograr la convivencia es muy importante el dialogo, que justamente es otra de las categorías que se presenta en la red de coordenadas de paz, el dialogo lo mencionaban en varios aspectos los actores sociales de las dos experiencias como se aprecia en la función pragmática, cuando se referían específicamente a la inclusión, desde el dialogo, a la unión y el compartir. Para Berns y Fitzduff (2007),

La convivencia se manifiesta mediante relaciones que superan las diferencias y se construyen sobre la base de la confianza, el respeto y el reconocimiento mutuos, y se considera ampliamente como un concepto relacionado con la inclusión y la integración social (p.2).

Este planteamiento, alude a la necesidad de dialogar con el otro, como se ha venido manifestando es desde allí justamente, donde se debe generar la confianza y el reconocimiento, además se puede contribuir a mejorar la convivencia de lo contrario es imposible. En ese sentido entonces, se puede exponer que estas prácticas evidentemente lograron desarrollar esas habilidades en sus participantes y mejorar sus relaciones desde sus experiencias significativas.

Cuando hablamos de convivencia también es necesario hablar de unión, por ello dentro de las experiencias caracterizadas, se detalló esta categoría como una coordenada de paz, así lo deja ver este relato:

pienso que los cambios sí deben apuntarle a un beneficio colectivo pienso que nos falta trabajar un poco más el tema de la misión de la visión compartida es fundamental y pues vamos aprendiendo y mejorando los imaginarios, van rompiéndose de manera que comencemos a

atacarlos o a evidenciar muchos temas diversos por traer a la mesa pero pienso que sí, que vamos avanzando de manera significativa y pues definitivamente también en la capacidad y resiliencia que tenga ese líder que está empujando esa carreta, porque también demuestra cualidades y capacidades que son buenas que nosotros como pobladores las comencemos a desarrollar además que si se mejora ese líder, gana capacidades pues las va demostrando en su unión familiar, en su junta de acción comunal, su organización y su ámbito laboral o en su entorno donde esté, ahí hay capacidades ganadas y pues eso es significativo para la construcción de paz de nuestro Caquetá. Cl:1:19

Esta manifestación es clara, cuando quiere resaltar que todo esto que ellos han adquirido en sus prácticas lo trascienden a sus otros espacios de su vida, en su casa con la familia, el trabajo, etc., y es justamente lo que hace que se dé un aporte muy valioso hacia una construcción de paz, el mismo actor lo relata.

Según Álvaro, D. (2010),

Comenzamos por constatar que a pesar de las diferencias que se establecen entre “comunidad” y “sociedad”, estas coinciden en un punto: ambas nociones expresan relaciones recíprocas que tienden a la unidad, o más precisamente a la unión. Sin relación, y en consecuencia sin unión, no se concibe ninguna clase de vida en común. (p.13)

Esta cita refuerza lo planteado por el actor social mostrando el punto de encuentro entre los conceptos comunidad y sociedad, reconociendo que es necesario que se den las relaciones sociales entre los sujetos, teniendo en cuenta que el ser humano no vive solo, es un ser inmerso en una sociedad, por lo tanto, debe aprender a relacionarse con el otro, y al hacerlo puede encontrar cosas en común que le permitan compartirlas o unificarse.

Por otro lado, otra categoría resaltada es la inclusión, que como lo plantea Soto (2003),

... cuando se habla de inclusión, se crean expectativas para todas las personas y grupos que tienen que ver, en su trabajo, con personas que requieren ciertos apoyos para enfrentar no solo su interacción y aprendizaje en el aula, sino también en su familia y comunidad. (p.2)

Estas expectativas que plantea el autor cuando habla de inclusión, se vieron muy aludidas en lo que los actores sociales participantes de la primera experiencia expresan, por ejemplo:

Dentro de la fundación Yari, se han venido trabajando muchos procesos sociales y no solamente incluye la comunidad sino también a los estudiantes, a los comerciantes a toda persona porque la misión que tiene la fundación es conservar y para conservar es necesario que toda la comunidad esté unida... (Cl:1:13).

Aquí se habla de la importancia de incluir a todos para lograr un bien común, la unión hace grandes transformaciones; Justamente, Soto (2003) expresa que, “Al hablar de inclusión se habla de tolerancia, respeto y solidaridad, pero, sobre todo, de aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones” (p.3). El autor resalta algunos valores que son importantes tener en cuenta a la hora de trabajar con otros, para poder lograr su aceptación sin importar su condición y es lo que plantea el anterior testimonio, no importaba quien ingresase solo que también deseara ayudar a luchar por ese bien común, la conservación ambiental.

Con respecto a la categoría compartir, Según Meza (2009), “La constante interacción que da el vivir en la misma vecindad, el compartir lo cotidiano, necesidades y problemas, así como, compartir sucesos históricos, tanto en

la esfera personal como social, genera un sentimiento de unidad y de pertenencia” (p.27). Esto que expone el autor lo vivieron las comunidades de estas prácticas, esas relaciones e interacciones entre ellos permitieron que se fundara el compartir y el aprendizaje entre todos.

Como se ha venido desarrollando en estos planteamientos, otra de las categorías fuertes que se evidenció, fue el trabajo en equipo, que según los argumentos anteriores, se relaciona con la unión, la inclusión y las otras categorías que se han ido comentando. El siguiente relato lo expone de la siguiente manera:

En este momento, nosotros hemos avanzado, pues yo personalmente he avanzado de manera significativa de todo lo que tiene que ver con liderazgo, con comunicación asertiva, con trabajo en equipo, el manejo de las habilidades blandas es supremamente fundamental para cualquier proceso organizativo, pienso que esa es la línea y función que nosotros debemos dirigir. (Cl:1:9)

El actor social habla de su transformación desde la comunicación asertiva y el buen manejo de habilidades que ha venido desarrollando para poder trabajar en equipo y eso es muy positivo en una comunidad, el aceptar que debe transformarse para poder compartir en sociedad.

En síntesis, para lograr aportar a una construcción de ciudadanía, de convivencia, de reconciliación, es necesario tener en cuenta el reconocimiento de ese otro que tengo al lado y de los valores, porque justamente desde ahí es que se genera todo, la construcción de paz es algo permanente, debe iniciar en el individuo para que después sea representado socialmente. La paz se construye, se aprende, nadie nace con los valores y actitudes estos se van construyendo según el contexto y en su caminar. (Sánchez, 2012; p.146).



Finalmente, se aclara que las dos experiencias significativas caracterizadas, cumplen con los niveles de objetivación, anclaje y significación social, Murcia, Jaramillo y Mazenett (2014). Según los autores, con respecto a la objetivación, es decir el peso social que esta práctica represento en la comunidad, fue evidente en los relatos, además se observó también en el propósito que buscaba alcanzar la experiencia; con respecto a la definición del anclaje social, se definió a partir de la trayectoria que tenían las prácticas sociales como se observó anteriormente, es decir que llevan tiempo desarrollándose y eso permitió considerarlas como significativas porque su permanencia en el grupo es de mínimo un año. Con respecto a la significación, se relacionaba directamente con el propósito de la escuela dinámica, es decir con la construcción de paz, por ello se asumió esta dinámica desde las funciones expresiva y pragmática del discurso, justamente, porque la primera se relaciona con las emociones, sentimientos y la otra con todo lo transformativo, emancipatorio de sus prácticas.

Todo lo anterior se evidenció en los relatos de cada función expuesta en los resultados y en la última red semántica donde se alude a las coordenadas de paz; en ella se detalla el cumplimiento de los objetivos propuestos en este proyecto, además de evidenciarse que la experiencia seleccionada, sí se consideró como una práctica social significativa por lo dicho anteriormente, y por último se reitera que el estudio está estrechamente ligado a la teleología de la escuela dinámica de la red de investigación.

## CONCLUSIONES

Cualquier proceso que busque transformaciones en los individuos de manera colectiva es capaz de aportar a un proceso de paz, porque los cambios profundos están enfocados principalmente con el mirarnos a nosotros mismos y luego sí ver a los demás con respeto y con el ánimo de construir sociedad con el otro.

Otra perspectiva para resaltar es que todo no giró en torno a la educación ambiental, es decir partiendo del ejercicio de conservar, cuidar, ellos aprendieron a unirse, a trabajar en equipo, a dialogar, a solucionar problemas, a ser emprendedores a ser inclusivos y principalmente a respetarse entre ellos.

Es importante considerar que desde cualquier espacio se aprende y las personas cuando buscan espacios donde se da la reflexión, la acogida, el compartir saberes, la interacción social, el reconocimiento, la alegría, se sienten mejor y se puede decir que es ahí donde pueden tocar sus más profundos sentires y lograrse algún tipo de transformación en sus imaginarios.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvaro, D. (2010). *Los conceptos de “comunidad” y “sociedad” de Ferdinand Tönnies*. Universidad de Buenos Aires. Papeles del CEIC # 52, marzo 2010 (ISSN: 1695-6494). Tomado de: <http://identidadcolectiva.es/pdf/52.pdf>.

Calixto Flores, R. (2004). Medioambiente, ciudad y género. Percepciones ambientales de educadoras. *Tiempo de Educar*, 5(9). [fecha de Consulta 31 de agosto de 2019]. ISSN: 1665-0824. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100903>

Ballesteros de Valderrama, B., Novoa-Gómez, M., & Sacipa Rodríguez, S. (2009). Prácticas culturales de paz en jóvenes adscritos y no adscritos a la Red de Jóvenes por la Paz. *Universitas Psychologica*, 8(3), 683-702. Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/616>.

Berns, J., & Fitzduff, M. (2007). *Enfoques complementarios del trabajo de convivencia. ¿Qué es la convivencia y por qué adoptar un enfoque complementario?*. Brandeis University. Tomado de: [https://flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1281636421.What\\_is\\_coex\\_Spanish.pdf](https://flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1281636421.What_is_coex_Spanish.pdf)

- Martínez, C. R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista Electrónica Educare*, XIV(1), 97-111. enero-junio,
- Martínez García, J. S. (2017). "El *habitus*. Una revisión analítica". *Revista Internacional de Sociología* 75(3), e074. doi: [http:// dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115](http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115).
- Meza, G. (2009). *Comunidad y Sentido de Comunidad*. Tomado de: [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-meza\\_g/pdfAmont/cs-meza\\_g.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-meza_g/pdfAmont/cs-meza_g.pdf).
- Molina, N. E. (2016). Recuperado de [http://www.elcampesino.co/escuelas-como-escenarios-de-paz-un-llamado-a-la-generacion-de-iniciativas/http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1909-04552013000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://www.elcampesino.co/escuelas-como-escenarios-de-paz-un-llamado-a-la-generacion-de-iniciativas/http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-04552013000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=es)
- Murcia, V. (2016). *Habitar la ciudad desde prácticas sociales significativas en ecología para la construcción de paz, convivencia, reconciliación y educación ciudadana en Florencia-Caquetá*. Universidad Sur Colombiana.
- Murcia, N. & Jaramillo, L. G (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad*. Armania: Kinesis.
- Murcia, N. (2011). *La motricidad humana: Expresión de simbólicos e imaginarios sociales XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos 12 al 15 de octubre de 2011*. La Plata.
- Murcia, N., Jaramillo, D. & Mazonett, E. (2014). *La formación de maestros: trazos desde las fronteras de lo imaginario*. Manizales. Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Murcia, N., Jaimes, S. y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta Moebio*, 57, 257-274. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300002>.

- Roque, M. (2003). Una concepción educativa para el desarrollo de la cultura ambiental desde una perspectiva cubana. In *IV Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental* (p.29). Cuba.
- Soto Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad . *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 3(1), undefined-undefined. [fecha de Consulta 3 de Septiembre de 2019]. ISSN:. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44730104>
- Sánchez, C. (2012). Empoderamiento y responsabilidad de la cultura para la Paz a través de la educación. *Ra Ximhai*, 8(2), 127-158. enero-abril.

### **Cómo citar este capítulo:**

Murcia Murcia, N., Flórez Silva, A., Lozano Ortiz, N., y Forero Espinoza, J. (2020). La educación ambiental, un escenario de paz desde prácticas sociales significativas. En J. Gómez-Vahos. (Ed.), *Prácticas sociales de paz: la configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad*. (pp.181-211). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.



## El trabajo colaborativo en el tenis de campo una posibilidad para la construcción ciudadana\*

*Collaborative work in the field tennis a possibility for citizen construction*

---

Germán Darío Isaza Gómez<sup>1</sup>  
Heriberto González Valencia<sup>2</sup>  
Diana Marcela Osorio Roa<sup>3</sup>

---

\* El presente capítulo es resultado de la investigación titulada: “Misión ENDeporte “Aporte a la construcción de paz” realizada por el Grupo de Investigación Educar 2030 de la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte y el Grupo de Investigación Ciencias Básicas y Clínicas de la Pontificia Universidad Javeriana Cali.

1 Licenciado en Educación Física y Recreación (Universidad de Caldas), Doctorando en Educación (Universidad de la Salle), Magister en Educación (Universidad de Caldas). Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Cali, Colombia. Grupo de investigación Educar 2030. OrcidID: <https://orcid.org/0000-0001-8475-9994>  
german.isaza@endeporte.edu.co

2 Licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés (Universidad Santiago de Cali), Doctorando en Investigación en Humanidades Arte y Educación (Universidad Castilla la Mancha) Magister en Docencia Universitaria (Universidad Santiago de Cali). Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Cali, Colombia. Grupo de investigación Educar 2030. OrcidID: <https://orcid.org/0000-0001-9103-2152>  
heriberto.gonzalez@endeporte.edu.co

3 Fisioterapeuta (Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte), Magister en Ciencias Biomédicas (Universidad del Valle.) Pontificia Universidad Javeriana Cali, Facultad de Ciencias de la Salud, Cali, Colombia. Grupo de investigación Ciencias Básicas y Clínicas. OrcidID: <https://orcid.org/0000-0002-6405-699X>  
diana.osorio@javerianacali.edu.co

#### Resumen

El tenis de campo es considerado un deporte individual donde el objetivo principal es ganar más puntos que el adversario intentando golpear la bola lo más fuerte posible; el presente capítulo desea abordar desde una mirada humanista los procesos de formación que devienen en el tenis de campo, donde el encuentro, el diálogo y la interacción entre los estudiantes promueven escenarios significativos, donde el trabajo colaborativo emerge como un escenario potente para la construcción ciudadana. El estudio abordó un enfoque introspectivo vivencial, apoyado en la complementariedad etnográfica, permitiendo develar las relaciones intersubjetivas que emergen en los procesos de formación deportiva.

**Palabras clave:** trabajo colaborativo, tenis, formación, reconocimiento.

#### Abstract

The tennis is considered an individual sport where the main objective is to earn more points than the adversary trying to hit the ball as hard as possible, this chapter wishes to address from a humanistic perspective the training processes that become in the tennis, where the encounter, dialogue and interaction between students promote significant scenarios, where collaborative work emerges as a powerful scenario for citizen construction. The study addressed an introspective experiential approach, supported by ethnographic complementarity; allowing to reveal the intersubjective relationships that emerge in sports training processes.

**Keywords:** Collaborative Work, Tennis, Training, Recognition.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo investigativo permite abordar la dinámica de los imaginarios sociales de los tenistas en formación a partir del estudio de las funciones del discurso, tomando en cuenta las teorías de Van Dijk (2000), Wodak & Meyer (2003) e Íñiguez (2006). Los resultados de investigación hacen parte del proyecto Misión ENDeporte, realizado por el Grupo de Investigación Educar 2030, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte, el proyecto está vinculado a la Red Escuela Dinámica para la Paz.

Tradicionalmente el tenis de campo, es considerado un deporte individual, donde se enfrenta una persona con otra, a través de una serie de estrategias y formas de golpear con la raqueta la pelota, una persona se plantea como meta el vencer al oponente para ganar, finalidad que busca utilizando una serie de estrategias y tácticas que permiten que el juego se desarrolle; generando

siempre una persona que gana y otra que pierde, a diferencia de otros deportes, en que hay empate; es una consolidación sobre una forma de actividad física reglada que condiciona el ganar a costa del perder de otros, como lo demuestran los estudios recientes de Peña & Bonilla, (2018); Sánchez, Perona & Ibáñez, (2018); Merodio (2017); Vásquez (2017); Rivera & Pérez (2017). Ver el tenis únicamente desde su estrategia competitiva y sus resultados deportivos, genera un panorama desolador; dejando de lado los procesos pedagógicos - formativos de quienes practican tenis de campo, invisibilizando así el proceso formativo que se genera en los procesos de formación, donde el deporte se convierte en un mediador para el intercambio de experiencias, diálogos, facilitando el compartir en pleno reconocimiento de las potencialidades del otro, concibiéndolo no como amenaza, sino como posibilidad en el proceso de aprendizaje, Ricoeur, (2006), facilitando el desarrollo de la alteridad.

Abordar el presente estudio desde el trabajo colaborativo, permite abordar la construcción de los procesos humanos y sus aprendizajes, generando un escenario de encuentro, de posibilidad, facilitando el intercambio de ideas, saberes, con la intención de alcanzar un objetivo en común en los procesos de aprendizaje, como lo afirma Bello, Almaguer & Rodríguez (2017).

La naturaleza del fenómeno de este estudio reside en asumir la práctica del tenis de campo desde su ontología social, por ende, se reconoce el ser humano como un ser social por naturaleza. El tenis de campo facilita un encuentro -social- que permite una constante interacción que pone en presencia y reconocimiento del otro y el trabajo con los otros, el cual permite el descubrir y abordar el estudio de la dinámica de los imaginarios sociales que se configuran a través de la práctica de este deporte.

## **REFERENTES TEÓRICOS**

Hablar de trabajo colaborativo y cooperativo resulta complejo, ya que algunos autores tienden a homologar estos dos tipos de conceptos y son usados en



continuas ocasiones como sinónimos. Sin embargo, estos tipos de trabajos distan en su concepción epistemológica el uno del otro, mientras uno se enfatiza en la división en el trabajo entre los distintos colaboradores, el otro radica en una unión de fuerzas mancomunadas en la construcción de un producto final, como lo entienden Lucero, (2003); Durán, & Miquel, (2003); Peña, Pérez & Rondón, (2010); Ariño, (2017). Salinas & Rivas, (2018); Flores & Luis, (2018). El trabajo cooperativo se enfoca en el aprendizaje que se da entre los deportistas, es decir, da oportunidad a cada uno de ellos de enseñar y aprender conjuntamente, la instrucción no solo viene de parte del entrenador, sino que recae en ellos para ser participantes activos en el proceso de aprendizaje de cada una de las técnicas y tácticas deportivas. Propone al deportista ser parte de un grupo del cual depende su desempeño, lo cual asegurará que los otros integrantes del grupo también tengan un buen aprendizaje.

Este tipo de trabajo recae en una instrucción compartida, son los propios deportistas los que jugaran roles como ayudantes o tutores –enseñanza recíproca-. Este enfoque cambia el antiguo rol del entrenador quien a partir de la instrucción directa a un asesor de grupos de trabajo cooperativo y él es responsable de crear las estructuras que llevarán el trabajo cooperativo. Para (Panitz, 2001), el trabajo cooperativo supone una división de tareas entre los integrantes del grupo, y los estudiantes se responsabilizan de cada compromiso adquirido, al final ensamblan y obtienen el resultado, allí el profesor es quien diseñan y mantiene por completo las estructuras e interacciones desarrolladas durante la tarea.

Según la definición anterior, cada estudiante se hace cargo de un aspecto y luego se ponen en común los resultados con el fin de cumplir con el objetivo propuesto. En el trabajo cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Es este el fin último de los procesos de enseñanza

que orientan el tenis de campo, con un enfoque hacia la construcción social a partir de las posibilidades de aprendizaje, a través de los grupos reducidos, la enseñanza recíproca, donde los deportistas logran construir su aprendizaje a partir del encuentro con los demás compañeros.

Las planificaciones que el entrenador facilita para que se realice el trabajo cooperativo; son actividades que no se pueden realizar sin la colaboración de los miembros del grupo, no es posible tener éxito si el resto del grupo no lo tiene; esto conlleva a que los deportistas atribuyan sus propios logros a los logros del grupo. Autores como Jhonson & Jhonson conciben el trabajo colaborativo como un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado, favoreciendo la enseñanza recíproca entre los participantes de cada grupo. En estos ambientes colaborativos los integrantes se comprometen mutuamente con el aprendizaje de los demás, favoreciendo la interdependencia positiva.

Para Kagan (1994) el trabajo colaborativo implica una serie de estrategias instruccionales que incluyen la interacción cooperativa entre estudiantes la cual está directamente involucrada en el proceso integral de aprendizaje.

Comprender estas posturas pedagógicas del trabajo colaborativo, es centrar los procesos de aprendizaje en los estudiantes, quienes, a partir del diálogo, intercambio de saberes y diferentes interacciones, construyen acuerdos relacionados con las diversas opciones metodológicas para llegar a un resultado de aprendizaje. Gros en el año (2000) amplía la visión con relación al trabajo colaborativo que plantearon Jhonson & Jhonson, donde además agrega que en este tipo de trabajos la autoridad pasa a ser compartida por los integrantes del grupo, al igual que las responsabilidades, todas estas a partir de los acuerdos que se establecen al interior de cada grupo.

Para que el trabajo colaborativo se lleve a cabo en las sesiones de entrenamiento es indispensable compartir las experiencias y conocimientos durante

## Prácticas Sociales de Paz:

### La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

las jornadas, donde la información juega un papel preponderante en cada uno de los integrantes del grupo, incluyendo al entrenador; no se trata de una relación vertical, de poder, al contrario es una relación horizontal donde cada una de las personas que se involucran en el proceso de aprendizaje comparten sus habilidades y percepciones de lo aprendido. En muchas situaciones de juego el grupo de trabajo decide cómo realizar las diferentes actividades jugadas, favoreciendo el diálogo e intercambio de saberes, decidiendo qué estrategias utilizar, dificultades de la tarea y el fin último de las tareas a realizar.

Entender el trabajo colaborativo es comprender el rol del ser humano en sociedad, donde cada integrante se sienta responsable no solo por el aprendizaje del otro, sino, inclusive de la vida del otro, donde se respeten las habilidades y capacidades de cada una de las personas, respetando las diferencias y siendo capaz de llegar a acuerdos comunes.

La diferencia esencial entre el trabajo cooperativo del trabajo colaborativo se puede asumir desde la postura de Panitz (2001) donde afirma que el cooperativo el profesor diseña y mantiene casi por completo el control de la estructura de interacciones y los resultados que se esperan obtener, mientras que en el colaborativo los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que se toman para conseguir los resultados de aprendizaje.

En el trabajo colaborativo el profesor es un aprendiz, ya que aquí la autoridad es compartida, aceptando que el grupo en sí es el que tiene la responsabilidad.

En este sentido Dillenbourg (1999) señala que, en la cooperación los participantes dividen el trabajo, resuelven las tareas de forma individual y luego ensamblan los resultados parciales en el producto final. En la colaboración los participantes realizan el trabajo de forma conjunta hasta conseguir el resultado de aprendizaje.

En este orden de ideas, el trabajo cooperativo está centrado en el profesor y en la estructura propuesta para las actividades mismas; hace que la organización dé las tareas y el desarrollo de ellas siga ligado más a la verticalidad de la supervisión y a un cierto control establecido, antes que a la horizontalidad consensuada a través del colectivo o grupo, lo que le restaría fuerza a las posibilidades de inventar, crear, generar, investigar o adaptar nuevas formas y contenidos al desarrollo de la actividad, como sí lo haría el trabajo colaborativo.

Enmarcar el estudio dentro de los límites del trabajo colaborativo, permite entender los procesos pedagógicos en la enseñanza del tenis de campo desde una visión más amplia, ya que instituidamente el deporte blanco es entendido con una alta carga de egoísmo e individualismo, producto de los procesos mismos de la competencia en el alto rendimiento; entender los procesos pedagógicos propios de la enseñanza del tenis de campo, centra su mirada en los avances significativos que se generan en los momentos propios del aprendizaje del deporte, donde el diálogo, la interacción, el reconocimiento se convierten en un escenario estratégico que potencia la formación integral y ciudadana de los deportistas.

Por ello se hace necesario develar aquellos constituyentes fundamentales que hacen del tenis de campo, una práctica social apta y estratégica para la formación del ser humano, dando cuenta de elementos propios que potencian la formación ciudadana como el compartir, el reconocimiento del otro, la solidaridad, la empatía, elementos estos, que aun cuando no se enuncian en los preconceptos sobre el deporte del tenis, sí están inmersos en las prácticas sociales de su accionar, al menos en lo que se evidencia desde los procesos de formación deportiva con niñas, niños y jóvenes.

Por la tanto el presente trabajo tiene por objetivo comprender el aporte del trabajo colaborativo en los procesos de formación del tenis de campo como

una posibilidad de construcción ciudadana y su aporte significativo a la construcción de paz.

## METODOLOGÍA

El estudio se enmarca en el enfoque cualitativo de investigación; permite comprender a profundidad los fenómenos sociales, donde a partir de la hermenéutica y la fenomenología se concede al investigador utilizar opciones y caminos que le permiten llegar a la profundidad del fenómeno ontológico del deporte; es decir, los métodos que orientaron el presente estudio favorecieron la comprensión de la realidad en los procesos de formación del tenis de campo fueron:

La hermenéutica, fue la base para la comprensión de los sentidos y significados en los diversos marcos sociales donde intervienen diversos sujetos, entre ellos el investigador y el fenómeno de estudio. En este sentido, la mejor forma de comprender la realidad sociocultural y la percepción de los sujetos y su naturaleza social, es estudiarla desde los mismos sujetos quienes son actores de esa realidad. Husserl desde (1997) plantea que son los mismos sujetos quienes asumen los elementos de su cultura, comprendiendo el sentido de cada uno de esos elementos que se configuran, según ella.

La fenomenología, permitió reconocer el fenómeno comprensivo de acercamiento a la realidad como horizonte en la configuración del sentido y reconocimiento de la experiencia y la constitución de la conciencia en el trabajo colaborativo en el tenis de campo; este tuvo su complemento con la teoría de los imaginarios sociales y su aporte en la construcción del significado en los tenistas en formación.

El diseño del estudio se configuró desde la complementariedad etnográfica propuesta por (Murcia & Jaramillo, 2010) refiriéndose al diseño de

complementariedad manifiestan que este “busca desentrañar las estructuras culturales, su esencia para poderlas comprender” (p.93). Así pues, desde el diseño de complementariedad se pretendió comprender las relaciones que se dan entre los deportistas de tenis de campo en procesos de formación deportiva, entendido estos como un fenómeno social el cual, necesariamente, se aborda desde el interés de des-ocultar las capas que componen el entramado “complejo” de lo social.

Epistemológicamente, la complementariedad posibilitó la articulación sinérgica de diferentes estrategias coherentes a la mirada de la perspectiva teórica de los imaginarios sociales debido a que en los entornos sociales, en los cuales las personas construyen sus acuerdos, se hace necesario no solo tener conciencia de sus acciones sino que, a su vez, se requiere identificar los sentidos y motivos de los deportistas en la cancha de tenis, desde el cual se hace posible abordar los *ethos* de fondo que soportan dichos imaginarios sociales.

La complementariedad está fundamentada en la visión holística y compleja de la realidad; implica comprenderla desde la multiplicidad de relaciones que se generan al interior de esas realidades, Martínez (1993) considera que las partes al formar una nueva realidad, toman en sí misma elementos comunes de las otras sustancias, cede algo de sí misma y al final queda modificada en su estructura.

Como su nombre lo indica, la complementariedad permite articular diversas opciones de diseños, modelos y tendencias investigativas, pero se debe entender como la opción ideal para comprender a profundidad los diversos contextos de la realidad y su construcción, generando una visión más amplia del contexto y los fenómenos sociales que devienen con su naturaleza compleja. Para este proceso metodológico, se trabajó desde la lógica introspectivo-vivencial, que al decir de Padrón (1998) se asume como:

Más que definición de una realidad externa, el conocimiento es interpretación de una realidad tal como ella aparece en el interior de los espacios de conciencia subjetiva (de ahí el calificativo de Introspectivo). El papel de la ciencia es concebido como mecanismo de transformación y emancipación del ser humano y no como simple mecanismo de control del medio natural y social. Se hace énfasis en la noción de sujeto y de realidad subjetiva, por encima de la noción de objeto o de realidad objetiva (p.34).

Esta lógica a su vez se apoyó en la teoría formal, dándole un sustento teórico complementando así la mirada de la realidad no solo desde los modos de ser/hacer que se instituyen desde la práctica misma del tenis de campo, sino también desde los modos de decir/representar desde los que se configura el campo de conocimiento y construcción de categorías teóricas sobre las prácticas sociales.

El diseño de investigación asumido obedece a la propuesta misma de la complementariedad etnográfica, la cual releva la mirada comprensiva de la realidad, de una realidad no dada, sino que se construye continuamente desde la configuración permanente e incesante de significaciones imaginarias sociales. De tal manera que el diseño de investigación da cuenta de dicha lógica y se divide en tres momentos: 1. La preconfiguración de la realidad. 2. La configuración de la realidad. 3. La reconfiguración de la realidad; desde la cual se pretendió por una comprensión profunda del fenómeno a estudiar, desde las significaciones imaginarias que se instituyen frente al trabajo colaborativo en la práctica del tenis de campo.

Los actores de esta investigación fueron 12 deportistas tenistas en formación, con nivel de juego intermedio, quienes participaron en dos grupos diferentes con una edad, el primero entre 10 y 12 años (6 deportistas) y el segundo entre

15 y 17 años de edad (6 deportistas). Dentro de los criterios de selección para participar en este proceso estuvo:

- Estar matriculados en el Club de Tenis la Academia J&G, en los procesos de formación deportiva de tenis de campo nivel intermedio.
- Asistir mínimo dos veces a la semana a recibir clase de tenis de campo en el nivel intermedio.
- Tener consentimiento asistido de los padres de familia para participar dentro del proceso de investigación.

La recolección de la información estuvo constituida por los relatos, producto de las observaciones participantes y no participantes, los cuales se condensaron en los diarios de campo; además se realizaron entrevistas a profundidad a los actores de la investigación, buscando en ellos las representaciones sociales que tienen sobre el trabajo colaborativo en el tenis de campo. Producto de la introspección de la realidad, se inició el proceso de configuración del esquema de inteligibilidad, el cual inicialmente permitió observar una realidad parcializada emergente.

La observación participante, es entendida para Murcia y Jaramillo (2008) como “una de las formas más efectivas para que el investigador logre el rapport necesario en la comprensión de los escenarios de estudio” (p.153). Esta técnica reconocida por la mayoría de los investigadores etnográficos, permite conocer en detalle la realidad observada ya que se desarrolla en los campos naturales. Para el caso de este estudio, se tuvo en cuenta esta técnica para conocer la realidad que construyen los tenistas en procesos de formación deportiva sobre la construcción ciudadana a través del trabajo colaborativo. Esta técnica se utilizó de manera estructurada durante los procesos de enseñanza del tenis de campo.



En este primer momento se tuvo en cuenta las manifestaciones expresivas de los deportistas, sus gestos y los discursos que emergieron en los procesos de entrenamiento, además, los comportamientos, relaciones con sus compañeros incluyendo los acontecimientos que sucedieron en los recesos de descanso e hidratación. En este orden de ideas, el diario de campo se utilizó como instrumento para transcribir las observaciones y todos los acontecimientos que fueron relevantes y significativos observados por el investigador.

En la entrevista en profundidad, el instrumento principal fue la grabadora de voz; la información grabada se transcribió, para posterior análisis y construcción de categorías, las cuales fueron emergiendo de la realidad misma. La entrevista con fines investigativos fue entendida como la conversación sostenida entre dos personas, con la finalidad de recolectar información significativa para el proceso de indagación, (Gallardo de Parada & Moreno, 1999), Taylor & Bogdam (1996) asumen las entrevistas en profundidad como “(...) esos reiterados encuentros –cara a cara– entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los entrevistados respecto a sus vidas, experiencias o situaciones expresadas en sus propias palabras” (p.93).

La entrevista en profundidad, se utilizó en el segundo momento de investigación, donde se ahondó en las categorías del estudio. Se entrevistó a 4 deportistas, cada una con una duración de 50 minutos, aproximadamente. El protocolo de la entrevista estuvo direccionado alrededor de unas preguntas orientadoras: las prácticas cotidianas; las emociones y sentimientos que emergieron a través de la práctica del tenis de campo; y, desde las transformaciones que sucedieron a partir de la práctica de este deporte, estas preguntas orientadoras se basaron en la teoría de los motivos por qué y para que de Schütz (2008).

El procesamiento de la información recolectada se realizó mediante el software de investigación Atlas Ti permitiendo la identificación de códigos que posteriormente se convertirían en categorías de análisis. Toda la información recolectada fue guardada con nombres diferentes, con el fin de cumplir con los parámetros de confidencialidad y anonimato, de igual forma se cambiaron los nombres de los informantes y así poder guardar la identidad de quienes participaron en la investigación. Se tuvo el consentimiento informado de aceptación de los padres, para realizar las observaciones iniciales del estudio, así como las respectivas entrevistas a profundidad de los niños, niñas y jóvenes menores de edad quienes participaron.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Los hallazgos encontrados permiten precisar con claridad que el tenis de campo a pesar de ser un deporte individual, permite la posibilidad de trabajar en colaboración con otras personas durante los procesos de formación deportiva. El trabajo colaborativo se puede definir como el escenario de encuentro con el otro, en el que se hace posible y necesario el actuar con el otro, con la intención de alcanzar un objetivo en común. A continuación, se describen los momentos que permitieron preconfigurar, configurar y reconfigurar la realidad de los tenistas con base en el trabajo colaborativo, los cuales favorecen y dinamizan las realidades de los jóvenes en formación deportiva.

### **PRECONFIGURACIÓN DE LA REALIDAD**

Es importante resaltar que el análisis de la información se comenzó a realizar desde el momento mismo en que se ejecutó la transcripción de la información, permitiendo efectuar permanentemente el análisis de los aspectos resaltantes de la investigación.

A partir de la información contenida en el diario de campo, se asumió un proceso de codificación por medio de una categorización abierta, para ello se

empieza a identificar los aspectos relevantes y recurrentes dentro de la clase de tenis de campo, los cuales fueron la base para iniciar el acercamiento con el sujeto de estudio bajo un análisis de significatividad.

Este proceso inicial de acercamiento a la realidad empezó a desentrañar la realidad (Ritzer, 1996) “Lo que es visible es una realidad que esconde a otra, una realidad más profunda que se oculta, y el descubrimiento de esa realidad, construye el verdadero propósito de la investigación social y humana” (p.45).

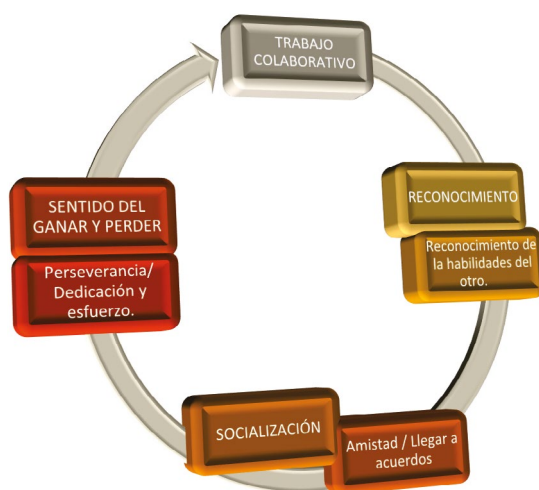
Este acercamiento gradual a la realidad se dio por medio de una categorización abierta, la cual permitió inicialmente ir configurando y redescubriendo la realidad de los niños, niñas y jóvenes en la clase de tenis de campo.

El esquema de inteligibilidad inicial se configuró a partir de los acuerdos sociales entre los participantes del programa de tenis de campo quienes estaban en proceso de formación deportiva, donde se movilizaron sus formas del ser/hacer, decir/representar. Se empezó a develar la realidad que ocurre a través de la práctica del deporte; inicialmente este proceso hizo posible emerger las acciones e interacciones recurrentes en los procesos formativos en el tenis de campo. En el marco de la preconfiguración de la realidad, se construyó en un escenario de plausibilidad social, desde el cual se legitimaron y visibilizaron ciertas prácticas sociales durante las clases de tenis de campo.

A continuación, se evidencia el esquema inicial de inteligibilidad, el cual develó las formas del ser/hacer y decir/representar de los jugadores de tenis en sus procesos de formación deportiva.

El esquema de inteligibilidad inicial se preconfigura a partir de la realidad observada, de allí nacieron las categorías iniciales de estudio, las cuales permiten reorganizar la realidad a partir del anterior esquema, esta realidad permitió ir descubriendo, en primer momento, las realidades colaborativas

que se establecieron en la cancha, producto de la socialización, la interacción y los acuerdos constantes a los que llegaron los deportistas; favorecieron un constante reconocimiento de las habilidades del otro, movidos por su deseo de mejorar sus peloteos y formas de golpear con la raqueta la pelota de tenis.



**Gráfico 1. Esquema de Inteligibilidad Inicial**

Las categorías que surgieron en el primer momento de observación relacionada con el trabajo colaborativo, socialización, sentido del ganar y del perder y reconocimiento, permitieron configurar la realidad propia de los tenistas con relación a las relaciones que se establecen en el terreno de juego, allí se develó la naturaleza colaborativa del tenis de campo en los procesos de formación; la realidad configura unas formas de relacionarse entre pares, las cuales favorecen el diálogo, la interacción y socialización; allí los comentarios, los acuerdos se generan de manera espontánea, los deportistas se colaboran de tal forma que los peloteos que se establecieron generaron un aprendizaje recíproco, posibilitando la retroalimentación mutua en los estilos y formas de golpear la bola, favoreciendo una constatare corrección de diferentes patrones de golpes, gestos y formas de comunicación y pudieron establecer estrategias para poder realizar peloteos de manera continua.

## CONFIGURACIÓN DE LA REALIDAD

Este momento se inició a partir de la elaboración y desarrollo del esquema de inteligibilidad sobre el cual comparten los tenistas en proceso de formación, profundizando los *ethos* de fondo que las dinamizan y las soportan; legitimándolas como prácticas sociales válidas en el trabajo colaborativo del tenis de campo; el mapa de coordenadas sociales se elaboró desde las categorías resultantes a partir del esquema de inteligibilidad social final, las categorías de estudio fueron: Autoreconocimiento de sus habilidades y dificultades; Interacción con el otro/a; Acuerdos; Dedicación y esfuerzo; Reconocimiento de las habilidades del otro; y, Compartir. Todas ellas fueron estudiadas desde las tres funciones sustantivas del discurso, la función expresiva, referencial y pragmática, tomando en cuenta las teorías de Van Dijk (2000), Wodak & Meyer (2003), e Íñiguez (2006).

El escenario de encuentro, permitió que los alumnos se reunieran no solo para compartir sus gustos por la práctica deportiva del tenis de campo, sino que ello posibilitó que trabajaran unidos para que juntos mejoraran sus diferentes formas de juego, por medio de peloteos y trabajos específicos, los cuales pudieron ayudar a corregir sus dificultades personales y grupales relacionadas con el juego, a fin de mejorar en sus golpes utilizados en el tenis de campo (drive, revés, volea, servicio, entre otros), generando espacios de interacción y reconocimiento de habilidades y dificultades personales en su proceso de formación.

Cada una de las categorías contó con aproximadamente doce preguntas las cuales estuvieron orientadas desde la fenomenología comprensiva (Schütz, 2008) sobre los motivos para la acción y desde las funciones del discurso, donde se preguntó por los sentimientos, percepciones y emociones (Función expresiva), desde las prácticas cotidianas en el proceso de desarrollo de la clase (Función referencial) y desde las transformaciones (Función pragmática).

Posterior a esto, se hizo la descripción de las entrevistas, se realizaron los códigos y categorías, alimentando las categorías ya existentes, se realizó una clasificación selectiva de las categorías, las cuales permitieron determinar las categorías resultantes de esta investigación y las subcategorías de trabajo, las cuales se analizaron desde las tres funciones del discurso.

Producto de la configuración de la realidad resultó el siguiente Esquema de Inteligibilidad, el cual favoreció una reconstrucción clara de las relaciones intersubjetivas que se establecieron en los procesos formativos en el tenis de campo.

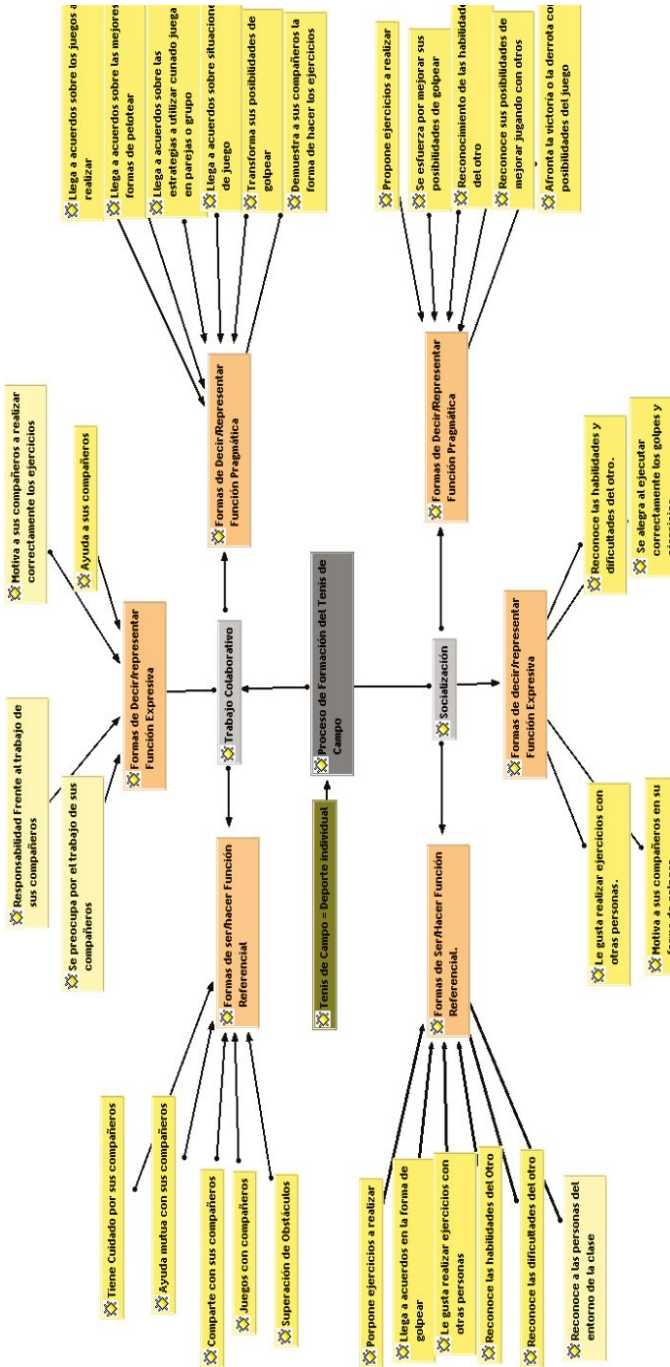
## **RECONFIGURACIÓN DE LA REALIDAD**

En este momento se encuentra tanto la descripción, así como la interpretación y la comprensión de la realidad sustantiva que viven los tenistas en la clase en torno al trabajo colaborativo, a partir de ellos, se construyó la red de sentido, la comprensión de todo un entramado de relaciones, comportamientos, sentires, pensamientos y expresiones dando cuenta de las significaciones imaginarias sociales que soportan las diferentes dinámicas instituyentes de lo social en torno al trabajo colaborativo.

En la movilidad de las coordenadas, ninguna presenta una fuerza de visibilidad hegemónica, con relación a las funciones del discurso, ya que a nivel referencial las que presentan mayor visibilidad son “El Autorreconocimiento de sus habilidades y dificultades”, “interacción con el otro/a”; a nivel pragmático es “El reconocimiento de las habilidades del otro” y a nivel expresivo la coordenada que presenta mayor visibilidad es “Dedicación y esfuerzo”. Dichas movilidades señaladas se convierten en discontinuidades propias de las movilizaciones y rupturas presentes en el dinamismo de los imaginarios sociales y que se convierten en objeto de interpretación y análisis a continuación.

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

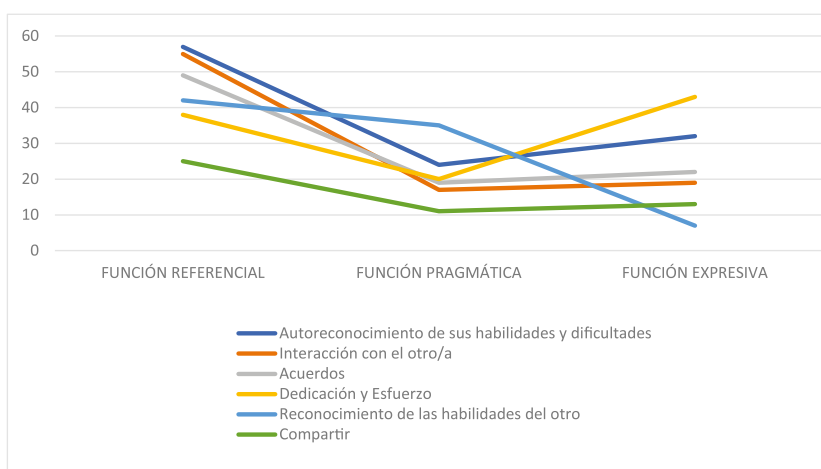


Gráfica 2. Esquema de Inteligibilidad Final

Para una mejor comprensión del mapa de coordenadas sociales, la lectura e interpretación del mismo se realizará de izquierda a derecha, de donde el lado izquierdo representa todo lo que hegemonicamente se presenta como aceptado e instituido en la sociedad a través de las formas del ser/hacer, a partir del imaginario instituido y hacia el lado derecho se presenta la invisibilidad social de la realidad, a partir de las formas de decir/representar, lo que se considera como las posibles formas de la realidad a partir del imaginario radical/instituyente.

Donde cada una de las categorías que se observan y se estudiaron permitieron abordar el objeto de estudio de una manera más profunda a partir de las significaciones imaginarias de cada categoría según las diferentes funciones del discurso.

Como se observa en el mapa de coordenadas sociales en el lado izquierdo se observa la dinámica del imaginario instituido, el cual está determinado a partir de la función referencial; aquí se observan los imaginarios que hegemonicamente se presentan instituidos en el grupo de practicantes de tenis.



**Gráfica 3. Mapa de Coordenadas Sociales Imaginarias - Trabajo Colaborativo**



Efectivamente el mapa presenta unas coordenadas que permiten mayor visibilidad con sesgos profundamente instituidos, pero no son constantes en la dinámica de movilidad del imaginario, ya que las coordenadas que presentan una mayor fuerza de visibilidad a nivel instituido, no presentan la misma fuerza en el imaginario radical, ni en el instituyente.

### **COMPORTAMIENTO DE LAS CATEGORÍAS EN LAS DIFERENTES FUNCIONES DEL DISCURSO**

Intentar comprender el comportamiento de las categorías en las diferentes funciones del discurso permite darle un sentido a las fuerzas emergentes de los imaginarios sociales que se presentan en los procesos de formación deportiva del tenis de campo.

Se tomó como punto de partida las relevancias presentes en las diferentes funciones del discurso y como ellas son transversalizadas por el autorreconocimiento de sus propias habilidades y dificultades.

El tenis lo forma a uno totalmente, porque decía antes el tenis es un juego de 2, uno estando con los demás aprende a responder, aprende a controlar su técnica mejor, aprende de los demás y enseña muchas más cosas que eso, prácticamente enseña valores. (Entrevista p.3 - 3:11)

A pesar de que se considera el tenis un deporte individual, es el otro, el oponente, el compañero quien va a servir como punto de referencia, no solo para reconocer las habilidades y dificultades, sino para determinar las motivaciones que permitirán emprender todo el trabajo de fortalecimiento de los golpes que se tienen débiles.

¿Sabes cuál es tu mejor golpe? ¿Cuál crees que es tu mejor golpe?

- R/: Creo que en este momento el drive y mis voleas cortas también son muy buenas.
- ¿Y tus no mejores golpes?
- R/: Creo que todavía me falta mejorar mucho el revés, también tengo que coordinar mejor mucho el saque y meto muy pocos saques, y sí, creo que estos son mis peores golpes. (Entrevista p4- 4:24)

En la dinámica del imaginario social el encuentro en los entrenamientos de tenis, permite una interacción social; esta interacción favorece una constante interdependencia positiva entre estudiantes, convirtiéndose en el momento privilegiado donde los deportistas comparten sus experiencias personales con relación a los diferentes golpes, formas de proceder en cancha, anécdotas sobre puntos ganados o perdidos y dificultades que se dan en relación a las posibilidades de los diferentes golpes que se desarrollan en clase.

Estas interrelaciones favorecen el desarrollo personal de los deportistas, la continua comunicación e intercambio de saberes entre ellos favorece el aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo, ya que como lo cita Johnson & Johnson (1992) se favorece la información que se da, producto de las relaciones sociales y el proceso entre los deportistas para el aprendizaje propio y el de sus compañeros a través de pequeños grupos de estudiantes, donde trabajan juntos y unidos para lograr el fin propuesto, generando una interrelación.

Como se ha mencionado anteriormente, en el trabajo colaborativo los estudiantes tienen una mayor interacción y protagonismo en las relaciones que se establecen con los pares y comparten la autoridad, aceptando la responsabilidad de sus acciones y contribuyendo de manera activa con los resultados de aprendizaje del otro.

El punto inicial de este análisis se centrará en la categoría Autorreconocimiento de sus habilidades y dificultades pues esta se presenta con mayor relevancia y

visibilidad en cuanto a la función referencial y en las siguientes funciones del discurso a nivel expresivo y pragmático tienen la segunda fuerza de visibilidad social.

Pues, eso es muy chévere, sobre todo cuando uno no le pegaba a ninguna pelota y ya empieza como a mejorar el ejercicio, uno se siente obviamente alegre, pero sobre todo uno siente como la necesidad de seguir haciéndolo y seguir mejorando, pues me parece a mí. (Relato p2. 2:44)

En este sentido se vuelve interesante comprender lo que pasa con esta categoría ya que siempre está en permanente relevancia y el tenista siempre está en permanente cuestionamiento acerca de sus movimientos en cancha, formas de golpear efectivas, consistencia en los peloteos, desplazamientos; evaluándose cómo debe golpear la bola, cuáles son los efectos apropiados que le debe dar a la pelota, dónde la puede ubicar para que su compañero la pueda responder si es el caso, o porque no la logre impactar, además de estar en permanente posibilidad de corregir sus golpes que no son efectivos, los que se golpean de manera incorrecta y qué tiene que hacer para mejorarlos.

Mi revés es pésimo, mi revés me tocó practicarlo mucho a una mano para darme cuenta que a una mano tal vez no me estaba saliendo bien y luego cuando lo empecé a practicar a dos manos tuve que repetir muchas veces el procedimiento para aprender realmente cómo se pega. (Entrevista p2. 2:7)

En cuanto a la función pragmática, el Reconocimiento de sus habilidades y dificultades se presenta como la categoría de mayor fuerza social, pero es el “Autorreconocimiento de sus habilidades y dificultades” la que se proyecta con la segunda mayor fuerza, ¿esto qué nos quiere decir? Se puede entender claramente que el tenista es un deportista que está en continuo reconocimiento de

las habilidades y dificultades del otro, siempre se fija en su amigo, oponente, o compañero de clase y lo tiene como punto de referencia para realizar su propio proceso de entrenamiento con una mayor fuerza y determinación.

Cuando veo a Juan Manuel como que le pega con mucho estilo, se ve muy bien cuando él golpea la bola entonces uno piensa, “que bueno jugar así, como él” pero nunca he pensado en imitarlo, pero si, si pensaba como en que “chévere jugar así, como él. (Entrevista p2- 2:25)

Es importante nombrar a Honneth (1997) quien define el reconocimiento como la aprobación de otras personas, y que dicho reconocimiento incide en la relación práctica que establecemos con nosotros mismos. Ya que se puede ser, pero es con el otro, quien permite que yo me pueda comparar en habilidades y dificultades, en estilos adecuados e inadecuados, ya sea para intentar golpear de forma correcta según el estilo del otro o para no hacerlo, pues se reconoce en la otra persona una forma inadecuada y poco efectiva a la hora de jugar al tenis de campo.

Todos los trabajos en clase todos son en grupo, pues como estábamos hablando cuando uno hace un peloteo, uno también quiere que el otro le pueda dar entonces uno no tira a matarlo, uno es como solidario. Pues si uno intenta que el grupo lo haga lo mejor posible y pues cuando el grupo lo hace en lo mejor posible pues el otro debe hacerlo en lo mejor posible. Y digamos cuando uno está jugando con otra persona contra otras 2 personas, pues uno intenta pegarle a las bolas pero también si uno ve que el otro puede pegar a una bola que esta cerquita de uno, y uno sabe digamos yo sé que a veces mis compañeros pueden pegarle mejor a unas bolas que para mí es más difícil entonces yo los dejo, es una actitud de los 2, ellos saben que es mejor que ellos le peguen a esas bolas, yo sé que es mejor que ellos le peguen a esas bolas y les doy espacio para que ellos vallan y lo hagan, también pues es que no

se, como en todos los escenarios de la clase uno esta con el grupo uno nunca juega solo; incluso cuando uno no está jugando, uno está ahí charlando con los compañeros, hablando con ellos, haciendo chistes. (Entrevista p2- 2:44)

Las potenciales transformaciones en esta función del discurso ineludiblemente nos acerca al otro, para poder trabajar con el logro de los objetivos, para poder crecer juntos en el nivel de juego, ya que es el otro quien me permite crecer en todas mis potencialidades y también en mejorar mis debilidades; aquí el encuentro cercano con el otro permite una interacción constante, ya que se genera una información de retorno que permite a los jugadores compartir comúnmente algunas situaciones de juego.

En el ámbito de la función expresiva la dedicación y esfuerzo emerge con mayor fuerza, y el autorreconocimiento de sus habilidades y dificultades de segundo, ello se debe a que es el mismo deportista quien a través de la dedicación y el esfuerzo quiere proyectarse a mejorar todas sus debilidades, quiere ser mejor que sus compañeros de clase, como se mencionó anteriormente el tenista siempre tiene como punto de referencia a su compañero para determinar sus habilidades y dificultades; ello le permite con relación al otro, determinarse por mejorar algún golpe en especial, mejorar la consistencia del drive o del revés, ello permitiendo siempre que los tenistas estén en una continua construcción de sus propias habilidades a través de la dedicación y esfuerzo.

Obviamente uno se frustra un poco; uno se pregunta así mismo por qué no lo está haciendo bien, si ya lleva practicando la técnica por demasiado tiempo, sin embargo, eso es cosa de todos los días, mucho más en el tenis, en el tenis nada es por decir seguro, uno tiene que practicar demasiado desde todos los ángulos casi, para sostener bien

un peloteo, entonces el objetivo es ir aprendiendo y tolerando esa frustración. (Entrevista pp.3-3:5)

A nivel expresivo el autorreconocimiento, permite vivir con el otro toda una serie de sentimientos y emociones que generan tensión y alegría a la hora de ejecutar algún golpe, o enfrentar algún compañero de un mayor o menor nivel de juego. Este permite que los sentimientos puedan retar a los deportistas a la hora de realizar algún ejercicio con alguien que posee un mayor nivel de juego o desmotivar si al contrario el otro tiene un menor nivel de juego al esperado, la confianza que se puede generar depende de la capacidad que tiene cada jugador con relación a los golpes que ejecuta y también es generado por la persona con la que se trabaja, el reconocimiento es a su vez, condición del desarrollo de la propia identidad.

(...) enseguida Jacobo se prepara para salir a golpear de drive, pero en vez de golpear de drive golpea la bola entre las piernas ¡Es una jugada de fantasía! Y grita “Uy calidoso” acompañado de una carcajada prolongada y levanta los brazos como en signo de victoria”. ¡El profesor lo felicita ante semejante jugada! Y lo invita a que golpeé bien, luego sigue en el turno y golpea de revés, en ese momento Juan Manuel le dice “yo la hice en un torneo” y continúa golpeando la bola y realizando el ejercicio entre risas y buen ánimo de camaradería durante la clase. (Relato p1-1:22)

El estudio de la categoría Reconocimiento de las habilidades del otro tiene el punto de relevancia en cuanto a la función pragmática, pero a nivel referencial transita en un punto medio, entre las relevancias y las opacidades y a nivel expresivo es la categoría con mayor opacidad.

- Entrevistador: ¿Tú motivas a tu compañero para que realice mejor las acciones de juego?

- Entrevistado: Sí algo, a veces se intenta. Pues digamos la clase pasada, ayer, estábamos jugando con Miguel en ese peloteo que hicimos en la clase pasada y Miguel me dijo como no la tire tan englobada, porque yo la tiraba englobada, porque si no se me va fuera, generalmente la tiro muy lejos, entonces yo intentaba tirarla más suave y cerraba la cara de la raqueta, para que Miguel la pudiera responder más fácil. Pues intentaba jugar con Él y lograr sostener la pelota el mayor tiempo posible. (Entrevista p3. 3:39)

A nivel pragmático, esta categoría se presenta con mayor relevancia; ello permite entender que es el otro el punto de referencia de los cambios y transformaciones de un tenista, él siempre se ve reflejado en la técnica, el desarrollo de los puntos y ejecuciones del otro, lo cual permite presentar al otro y sus habilidades como el punto clave de las transformaciones personales de los tenistas.

- Entrevistador: Hay momentos en los que uno cree que hace las cosas bien y uno se imagina haciendo todo correctamente, pero ¿uno necesita que el otro le dé información que le confirme que está ejecutando correctamente el ejercicio o no?
- Entrevistado: Uno es porque es con los demás necesita del reconocimiento del otro de los demás para poder reconocerse a sí mismo. (Entrevista p4- 4:21)

La función referencial esta categoría transita entre las relevancias y las opacidades, donde se presenta como una categoría que está rodeada de los acuerdos y la dedicación y el esfuerzo, ello permite comprender que a nivel referencial el otro no es tan importante como se presenta a nivel pragmático, ya que es el redescubrir sus habilidades y permite centrarse en el yo y el desarrollo de todas sus potencialidades.

A nivel expresivo el reconocimiento de las habilidades del otro se presenta como la de mayor opacidad, ya que a nivel expresivo es la dedicación y el esfuerzo el que permite que cada deportista mejore con relación a su propia habilidad o en la superación de sus dificultades, aquí a nivel expresivo es la parte individual la que se proyecta o intenta emerger a nivel social y al parecer la fuerza de esta categoría que se tiene a nivel pragmático desaparece a nivel expresivo, como si al tenista se le olvidara que su proceso de formación está relacionado con el otro.

Si veo que tiene un error claro en la técnica se lo corrijo, aun así, no sea experto, y le tengo paciencia, todo radica en eso en tenerle paciencia a el compañero, uno sabe que está apenas aprendiendo y que está desarrollando un proceso. (Entrevista p3 – 3:33)

A escala de la función expresiva, es la Dedicación y Esfuerzo la que emerge con mayor fuerza social, como es bien sabido la dedicación y el esfuerzo es la base de todos los éxitos deportivos, pero solo se hace evidente a nivel expresivo, ya que en las demás funciones del discurso esta categoría transita entre las relevancias y las opacidades. ¿Por qué a nivel expresivo tiene tanta fuerza social? Puede ser porque el tenista está en una búsqueda constante por mejorar sus golpes, mejorar sus habilidades y luego de ver a sus amigos cómo ejecutan los diferentes golpes es a nivel expresivo donde ellos se motivan más a golpear mejor las bolas, a ser más consistentes y tener un menor número de errores posible durante las situaciones de juego. La dedicación y el esfuerzo permiten al tenista mirarse hacia adentro y priorizar cuáles son sus golpes que quieren mejorar, ello permite que el proceso de aprendizaje se vea reflejado en su motivación frente a sus posibilidades de juego.

He mejorado mucho el drive, las voleas, todo eso gracias a una constante práctica y un constante experimentar. (Entrevista p4. 4:51)



Si ya está mejor, no le pego muy bien de revés, pero ya está mejor que antes, obviamente gracias a la consistencia y la perseverancia. (Entrevista p4. 4:8)

La categoría “Compartir” es la que presenta una mayor opacidad a nivel referencial y expresivo; el compartir en cancha se da de diferentes maneras, en el compartir explicaciones, correcciones con relación a la técnica, compartir peloteos y juegos en parejas, todo ello hace que esta opacidad que se genera en este instante se convierta en una posibilidad de ir generando distintas alternativas para generar un proceso donde el encuentro con el otro se convierte de a poco en el espacio para ir generando un trabajo de colaboración con sus compañeros de clase. Es aquí donde el otro empieza a cobrar esa fuerza y significancia en primera instancia, pero es en la función referencial donde empieza a tener un mayor peso social, que de a poco empieza a proyectar.

Ve a hidratar” a lo que Jacobo le responde: “No profe, no traje agua” y Juan José le dice: “Ven yo te comparto de mi agua” y le pregunta ¿quieres? Y Jacobo le responde: ¡sí, gracias (Relato p1. 1:52)

Aquí se ve reflejado en peso instituido del deporte, con sus características individuales e individualistas a nivel social pero que en el fondo se empiezan a generar algunos espacios donde el otro empieza a tomar importancia.

El profesor les dice: “van a tener un reto entre los dos, tienen que ponerse de acuerdo y van a intentar golpear la bola de drive y de revés 20 veces, como ustedes quieran, esa es la tarea” Y el profesor los deja que ellos decidan cómo van a hacer el ejercicio, Jerónimo le dice a María del Mar, “Empecemos con drive” y lanza la pelota pegándole de revés, María del Mar no la responde y enseguida Jerónimo cae en cuenta y le dice “De revés, perdón”, y acto seguido lanza una pelota y empiezan a contar “1, 2, y 3, y se les cae la bola”, María del Mar no expresa palabras

por ahora. Como María del Mar no la responde fácilmente Jerónimo, le dice “ensayemos, mejor de drive que tú lo haces mejor por ahí” y le lanza una pelota a María del Mar y juntos empiezan a contar “1, 2, 3, 4, 5, 6 y como vuelve y se le cae le dice “ensaya tú de drive que los haces más fáciles” lo máximo a la que han llegado es a 5 y Jerónimo le dice: “Vamos María” y continúan intentando realizar la tarea. (Relato p4, 4:10)

Generar una interdependencia positiva en la clase de tenis siempre es un reto fundamental para el entrenador, ya que debe salir del “yo”, para empezar a pensar en el “nosotros”, generando constantemente un clima de confianza y entendimiento, bajo la premisa “si el otro aumenta su nivel de juego, yo también puedo mejorar” así se establece el éxito individual y sobre todo grupal, considerando la interdependencia positiva entre los deportistas, estableciendo objetivos y resultados de aprendizaje comunes.

Cuando hago perder a alguien sí me siento más culpable que si perdiéramos todos por decirlo así, por errores de todos. Cuando hago perder a alguien me siento como un lastre, me siento como una carga para el equipo, sin embargo, el tenis es un proceso de aprendizaje y perder es también parte de ese aprendizaje. (Relato P.3 – 3:21)

La categoría “Acuerdos” y la “Interacción con el otro” se observa entre las emergencias y las opacidades en todo el proceso ya como se dijo en el comienzo de este capítulo, los acuerdos como producto de las interacciones sociales se ven presentes en todo el proceso del desarrollo del deporte y durante las mismas sesiones de entrenamiento.

Cuando jugamos cosas como ganado o perdido siempre lo que decimos en pareja Isabela y yo, cuando ganamos y quedamos los 2 en la cancha yo subo a manejar las voleas y ella juega desde el fondo de la cancha, es decir, desarrollamos una estrategia para ganar. (Relato p.3 -3:9)

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

Es de entender que el tenis de campo en todas sus manifestaciones es producto de los acuerdos sociales, desde las reglas instituidas, las formas de golpear y hasta algunas acciones en cancha que ya son aceptadas y regladas en todo momento, como el saludar del otro lado de la cancha, el pedir perdón cuando una bola pega en la faja o red y pasa al otro lado de la cancha, entre otras el deporte es producto de las interacciones humanas que se dan en cancha, Roschelle & Teasley (1995) consideran:

Esto es así porque la colaboración es un proceso en el que los individuos negocian y comparten significados relevantes a una tarea de resolución de problemas. La colaboración es una actividad coordinada, sincrónica que es el resultado de un intento continuo de construir y mantener una concepción compartida de un problema (p.70).

Promover y potenciar el intercambio de saberes, diálogos e interacciones entre los deportistas, afecta positivamente el clima de entrenamiento y, por ende, los resultados de aprendizaje. Generando un clima de confianza para generar acuerdos sobre las diferentes tareas y ejecuciones a realizar.

Es una relación por decirlo así simbiótica es una simbiosis, que yo esté ahí les favorece a ellos porque ellos aprenden de mis errores y aprenden si yo les puedo corregir algo en mi ignorancia y yo aprendo de ellos de la misma forma, es una simbiosis, los 2 nos favorecemos. (Entrevista 1 p.1 – 1:26)

Entender el proceso de los imaginarios sociales en el tenis de campo es entender la dinámica de las relaciones humanas a través de la historia a partir de los acuerdos, donde el encuentro con el otro se convierte en el quehacer importante y es donde se generan todas esas ebulliciones y sentimientos que nos hacen ser y sentirnos humanos, porque es a partir del encuentro, donde las interacciones se hacen presentes, donde se reconoce al otro como un ser

lleno de virtudes, capacidades y defectos, donde es con él y sus habilidades y dificultades donde cada uno puede autorreconocerse y ser consciente de sus habilidades, dificultades pero ante todo se es pero con el otro, al igual que el tenis de campo, se puede jugar cuando se genera ese encuentro donde se comparte las ganas de aprender un deporte si no de sobresalir como en la vida misma, pero para ser el mejor debe existir dedicación y esfuerzo, unas ganas desde el interior de la persona por superarse, para ser mejor que el otro, una opción es ser individualista desde todos los puntos de vista o el otro camino es mejorar con el otro, trabajando juntos en el desarrollo de peloteos donde podamos llegar a objetivos comunes, realizar correcciones fraternas acerca de la técnica, o las formas de realizar algunos ejercicios, o simplemente en compartir los momentos decisivos durante la definición de un punto, ello no solo hace que mejore el deporte, sino que inevitablemente la persona crezca, que sea un ser humano capaz de compartir sus habilidades y logros y sobre todo de reconocerse así mismo para poder compartir y crecer con los otros.

## **APERTURAS**

Las aperturas que deja la presente investigación inducen a retos fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un deporte individual, en este caso específico el tenis de campo. El primero de ellos se centra en reorientar los procesos de formación deportiva del tenis de campo en etapas iniciales, ya que, como lo demuestra la movilidad de los imaginarios sociales del presente estudio, se resalta la potencia en la formación de habilidades que se instituyen desde el trabajo colaborativo tales como, la empatía el reconocimiento y el auto-concepto, entre otras. Lo anterior, pone en cuestión viejos preceptos que asumen el deporte del tenis de campo como una práctica competitiva de carácter meramente individual; por el contrario, el presente estudio resalta su valor social en el notorio desplazamiento de lo que se asume en un proceso de formación centrado en prácticas pedagógicas competitivas en cancha, hacia prácticas pedagógicas colaborativas en la cancha de tenis.

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

El escenario de encuentro, permitió que los alumnos se reunieran no solo para compartir sus gustos por la práctica deportiva del tenis de campo, sino que ello posibilitó que trabajaran unidos para que juntos mejoraran sus diferentes posibilidades de juego, por medio de peloteos y trabajos específicos que les permitió el fortalecimiento de sus dificultades personales y grupales, a fin de mejorar en sus posibilidades de golpe (drive, revés, volea, servicio, entre otros) lo cual generó espacios constantes de reconocimiento de habilidades y dificultades personales y grupales, igualmente Gómez (2016) “recalca la importancia que tienen los procesos de formación deportiva como prácticas que incentivan la solidaridad y el trabajo en equipo” (p.12) configurando prácticas sociales transformadoras en el ser humano.

Por consiguiente, estos procesos de formación ayudan a que no solo mejore el deporte en sí, sino que mejore la sociedad misma, ya que a partir del trabajo colaborativo las personas que participan en procesos de formación deportiva del tenis de campo tienden a poseer una mayor resiliencia en su vida personal, a reconocer sus capacidades y debilidades, y también las habilidades del otro, permitiendo un compartir mucho más humano y permitiendo trabajar con el otro en un mundo cada vez más individualista, formándose a través de los valores propios que se dan en este deporte.

Además, es importante definir criterios que permitan a los futuros docentes de tenis de campo tener una mirada de apertura con relación a los trabajos colaborativos que se puedan generar en los procesos de formación del tenis de campo. En este sentido la formación pedagógica de los entrenadores es fundamental en los escenarios de transformación social, a saber, Gómez, Cruz & Moya (2018) afirman:

Para emprender procesos de transformación social a través de la formación deportiva, es necesario iniciar con la formación pedagógica

de los entrenadores, ya que es la pedagogía la que favorece la reconstrucción de las prácticas de enseñanza, favoreciendo una acción reflexiva que construya nuevas miradas sociales de la formación deportiva, para que sus actos sean coherentes con lo que enseñan. (p.205)

Por tanto, se resalta la urgencia de priorizar los desarrollos de futuros estudios que relevan la potencia de trabajos pedagógicos emprendidos en el tenis de campo, como importante práctica de construcción de acuerdos sociales y de la fuerza de la interacción social colaborativa y no únicamente competitiva que se instituye desde la misma.

El proceso propio de investigación desde la dinámica de los imaginarios sociales, facilitó comprender las significaciones imaginarias que se están presentando en las formas de ser/hacer decir/representar social, al igual que algunos elementos que se ven relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje del tenis de campo, los cuales se convierten en matrices orientadoras en el diseño de posibles planes de trabajo con un interés central en la formación social de los deportistas y practicantes del tenis de campo. Gómez (2016) realiza un aporte significativo en este tipo de estudios cuando evidencia “la evolución del deporte como una práctica pedagógica que construye procesos de aprendizaje, por otro lado, la configuración de dichas prácticas como transformadores sociales, que centran sus procesos de formación en el ser humano” (p.12)

Metodológicamente se destaca el diseño de la complementariedad para asumir los estudios comprensivos de las realidades sociales imaginarias, en este caso se aplica al tenis de campo, pero es una forma contundente para organizar investigaciones sociales en el campo del deporte en general, ya que cobra toda su validez en los diferentes pasos metodológicos del proceso de investigación, desde la recolección de la información hasta la organización y presentación de

los análisis de los diferentes estudios, articulando los elementos epistemológicos y ontológicos en los procesos de formación deportiva.

Este tipo de estudios desde la lógica introspectivo vivencial permitió abordar el objeto de estudio desde el interior de la realidad misma, donde los actores protagónicos de la realidad se convirtieron en el insumo necesario para enlazar el mapa de inteligibilidad y el mapa de coordenadas sociales, elementos claves para develar los *ethos* de fondo que se configuran en los procesos de formación deportiva, el cual se constituyen en una herramienta metodológica de gran valor para visualizar los sentires más profundos y los desplazamientos dinámicos de las categorías emergentes.

## CONCLUSIONES

Los procesos de formación en tenis de campo son claves en el desarrollo social y ciudadano de los niños, niñas y jóvenes que practican este deporte, producto de la articulación de pedagogías críticas y constructivas con un enfoque colaborativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se logra evidencia a través de la teoría sustantiva, un aporte significativo hacia el trabajo colaborativo que emerge en los procesos de formación deportiva, y cobra mayor importancia en un deporte el cual tiene naturaleza individual; el cual no se configura en un deporte individualista ya que sin el otro (oponente) no se podría consolidar el desarrollo de un juego de tenis. Entre tanto los procesos de formación evidenciaron la vivencia de valores con una alta carga de reconocimiento de las habilidades del otro, autoreconocimiento, dedicación-esfuerzo y la posibilidad de llegar acuerdos, los cuales co-ayudan a configurar su rol en la sociedad, generando convivencia, diálogo e intercambio de saberes en un mundo cada vez más individualista.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariño, M. L. (2017). Aprendizaje colaborativo y cooperativo. Repositorio, Universidad Marcelino Champagnat. Lima, Perú.

- Bello, P. H., Almaguer, R. T., & Rodríguez, A. L. (2017). Características que presentan los estudiantes con estilos de aprendizaje diferentes en ambientes de aprendizaje colaborativo. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 191-206.
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Advances in Learning and Instruction Series. Elsevier Science, Inc., PO Box 945, Madison Square Station, New York, NY 10160-0757.
- Durán, D., & Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 73-76.
- Flores, T., & Luis, J. (2018). Estrategias de trabajo en equipo. Repositorio, Universidad Científica del Perú. UCP. Recuperado de <http://repositorio.ucp.edu.pe/handle/UCP/421>. Iquitos, Perú.
- Gallardo de Parada, y., & Moreno Garzón, a. (1999). *Aprender a investigar. Módulos 3 y 4*. Tercera edición. Bogotá: ICFES.
- Gómez, G. D. I. (2016). Proyecto: Misión ENDeporte. *RedPensar*, 5(2), 1-16. ISSN: 2215-5384 DOI: 10.31906/redpensar.v5i2.123
- Gómez, G. D. I., Cruz, R. R., & Moya, J. L. C. (2018). Experiencias pedagógicas significativas de transformación social y construcción de paz a través de la formación deportiva en la ciudad de Santiago de Cali, Colombia/Endeporte Mission: Significant Pedagogical Experiences of Social Transformation and Peacebuilding through Sports Training in the City of Santiago de Cali, Colombia. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6(4), 201-207.
- Gros, B. (2000). El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades. En: *Aula de Innovación Educativa Barcelona* 162, 44-50.
- Honneth A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona.



Husserl, E. (1997). *Filosofía Contemporánea. Ideas Relativas a una Fenomenología pura y a una Filosofía Fenomenológica. Libro Segundo. Investigaciones Fenomenológicas sobre Institución.* Universidad Nacional Autónoma de México. México. 512p. ISBN: 968-36-5-978-0.

Íñiguez, I. (2006). *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales. Nueva edición revisada y ampliada.*

Johnson, D. W; R. Johnson y K. Smith (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom.* Edina, Minnesota, Interaction Book Company.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.* Buenos Aires: AIQUE.

Johnson, & Johnson (1992). *Cooperative Learning Increasing.* Washington D C., College Faculty, Eric Digest.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning. San Juan Capistrano.* California, Kagan Cooperative Learning.

Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación, 33*(1), 1-21.

Martínez, M. (1993). *La investigación cualitativa etnográfica en educación.* México: Trillas; 1994 p.48

Merodio Martínez, J. (2017). *Desarrollo de un modelo de informe táctico aplicado al tenis de competición en contextos no profesionales. Development of a tactical report model applied to competitive tennis in non-professional contexts.*

Murcia, P. N., & Jaramillo, I. G. (2008). *Investigación cualitativa: la complementariedad.* Armenia: Editorial Kinesis.

Murcia, P. N., & Jaramillo, I. G. (2010). *La complementariedad como posibilidad para estudios sobre educación superior. Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa.* Universidad Católica, Argentina.

- Padrón, J. (1998). *La estructura de los procesos de investigación*. Epistemología. Venezuela.
- Panitz, T. (2001). *Collaborative versus Cooperative Learning. A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning, cooperative learning and college teaching*.
- Peña, G., & Bonilla, C. O. (2018). *Incidencia del modelo de iniciación y formación deportiva del centro académico de rendimiento deportivo de la Universidad de Cundinamarca (CARD) en tenis de campo para niños de 9 a 12 años del municipio de Fusagasugá*.
- Peña, K., Pérez, M., & Rondón, E. (2010). Redes sociales en Internet: reflexiones sobre sus posibilidades para el aprendizaje cooperativo y colaborativo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16).
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. Tres Estudios. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ritzer, G. (1996). *Teoría sociológica contemporánea*. México: McGraw-Hill. Traducido de la tercera edición en inglés por María Teresa Casado R.
- Rivera-Anchundia, J. D., & Pérez-Ramírez, R. M. (2017). El entrenamiento de la resistencia a la velocidad en el tenis: Consideraciones Metodológicas. *Revista Científica Especializada en Cultura Física y Deportes*, 13(29), 142-152.
- Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995, January). The Construction of Shared Knowledge In Collaborative Problem Solving. In *Computer supported collaborative learning* (pp.69-97). Springer Berlin Heidelberg.
- Salinas, E. I. B., & Rivas, L. H. (2018). El trabajo grupal como estrategia de desarrollo cognitivo, desde lo cooperativo hacia lo colaborativo. *Sathiri: Sembrador*, 13(1), 22-39.
- Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Perona Arce, F., & Couriel Ibáñez, J. (2018). Parámetros de rendimiento en el servicio y resto del top-100 femenino

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

- en tenis. *Repository of Scientific Research Output*. Universidad Europea de Madrid
- Schütz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. segunda edición. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Taylor, S., & Bogdam, R. (1996). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. 3 reimpresión. Barcelona: Paidós. ISBN 84-7509-816-9.
- Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.
- Vásquez Sánchez, D. A. (2017). *Diseñar una propuesta metodológica para la enseñanza del tenis de campo en escolares de 8 a 12 años*. Repositorio, Fundación Universitaria del Área Andina.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

### Cómo citar este capítulo:

Isaza Gómez, G., González Valencia, H., y Osorio Roa, D. (2020). El trabajo colaborativo en el tenis de campo una posibilidad para la construcción ciudadana. En J. Gómez-Vahos. (Ed.), *Prácticas sociales de paz: la configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad*. (pp.213-250). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

## La olla comunitaria: un camino para la construcción de paz\*

### *The community pot: a path for peace building*

---

Nataly Vanessa Murcia Murcia<sup>1</sup>  
Napoleón Murcia Peña<sup>2</sup>

---

\* El presente capítulo es el resultado de la investigación titulada: Habitar la ciudad desde prácticas sociales significativas en ecología para la construcción de paz, convivencia, reconciliación y educación ciudadana en Florencia-Caquetá. Desarrollada como tesis de grado, de la Maestría en Educación Universidad Surcolombiana.

1 Lic. en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (Universidad Surcolombiana), estudiante de Segundo año del Doctorado en educación y Cultura Ambiental (Universidad Surcolombiana), Magíster en Educación con profundización en docencia e investigación universitaria (Universidad Surcolombiana). Universidad de la Amazonia, Facultad de Ciencias de la Educación, Florencia Caquetá, Colombia. Grupo de investigación Aprender Investigando. OrcidID: <https://orcid.org/0000-0002-0663-2573>  
nathalymurcia@hotmail.com

2 Lic. en Educación Física y Recreación, (Universidad Surcolombiana), Posdoctor en Narrativa y Ciencia (Universidad Santo Tomás, Universidad de Córdoba) Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE (Universidad de Manizales), Magíster en Educación (Universidad Javeriana). Universidad de Caldas, Facultad de Educación. Manizales, Colombia. Grupo de investigación Mundos Simbólicos. OrcidID: <http://orcid.org/0000-0001-9657-2086>  
napo2308@gmail.com

#### Resumen

El presente capítulo, hace alusión a la documentación de la práctica social “Taller teórico práctico de seguridad alimentaria y asociatividad”, ubicada en la vereda Balcanes de Florencia- Caquetá. El proceso de investigación se apoyó en las teorías del construccionismo social y la fenomenología, en particular en aquellas que dan reconocimiento a los imaginarios sociales y desde ellas, en teorías pedagógicas, curriculares y didácticas críticas y transhumanas tomando como eje metodológico el enfoque de complementariedad planteado por Murcia y Jaramillo (2008). Para la determinación de la práctica social, se tomó en consideración las tres categorías básicas de la representación social y los simbólicos, esbozadas por Moscovic y Cassirer: la objetivación y el anclaje social. (Jodelet, 1984, p.480) y la significación social definida por Cassirer (1971, p.52) como una de las categorías centrales en una función simbólica: la permanencia en el tiempo, la práctica social y la significación. Finalmente, dentro de los hallazgos se resalta la olla comunitaria como escenario donde emergen nuevas posibilidades que aportan a una construcción de paz como: el trabajo en comunidad, la asociatividad, el reconocimiento del otro y el trabajo en equipo.

**Palabras clave:** práctica social, ecología, construcción de paz, olla comunitaria.

#### Abstract

This chapter refers to the documentation of the social practice “Theoretical-practical workshop of food security and associativity”, located in the Balcanes village in Florencia – Caqueta. The process of investigation was supported in the theories of social constructivism and the phenomenology, particularly in those that give acknowledgments to the social imaginaries and from them, in pedagogical theories, curricular, and critical didactics and trans human, taking as methodological axis the complementarity approach proposed by Murcia and Jaramillo (2008). For the determination of social practice, the three basic categories of social representation and symbolics were taken into account, outlined by Moscovic and Cassirer: objectification and social anchoring (Jodelet, 1984, p. 480) and the social significance defined by Cassirer (1971, p.52) as one of the central categories in a symbolic function: the permanence in the time, social practice and significance. Finally, within the findings, the community pot is highlighted as a scenario where new possibilities emerge that contribute to a construction of peace such as: community work, associativity, recognition of the other and teamwork.

**Keywords:** social practice, ecology, peace construction, community pot.

## INTRODUCCIÓN

El proyecto se ubicó en el núcleo problemático denominado “Habitar la ciudad desde prácticas sociales de paz” del programa de investigación “Escuela dinámica para la construcción de paz, equidad y convivencia social en el posconflicto”. En este marco, el proyecto se propuso explorar en diferentes escenarios, aquellas prácticas sociales significativas en ecología que aportaran a la construcción de paz desde una escuela dinámica basada en acuerdos sociales y reconocimiento del otro.

En esa exploración, se seleccionó la práctica social significativa que aportara de manera efectiva a los procesos de construcción de paz, denominada “Taller teórico práctico de seguridad alimentaria y asociatividad” desarrollada en la Universidad de la Amazonia. Sus resultados presentan una de las categorías fuertes que emergen en la práctica y como un acuerdo social la olla comunitaria y bajo ese pretexto se generan categorías que objetivan la paz.

Según el estado del arte sobre las tendencias investigativas en ecología y paz, se comienza una incursión importante de los asuntos de la Ecología al campo de la Educación; la mayoría de ellos apuntan a dinamizar actividades o, si se quiere, prácticas sociales con miras al cuidado y conservación del medioambiente. En menor proporción, otros analizan la relación existente entre la sociedad y la ecología, su interacción, los problemas de deterioro ambiental, la proveniencia de la contaminación y en muy pocos casos se refieren a los conflictos sociales entre la ciudadanía, la preocupación por la formación de mejores personas con cultura ambiental. Sin embargo, en los estudios referidos a la paz, es la cultura ciudadana y la preocupación por generar una conciencia ambiental, la que prevalece en las temáticas de los estudios consultados (Murcia y Murcia, 2016, pp.104-114).

Resulta importante como antecedente internacional, el estudio realizado en México por Contreras (2013), pues busca plantear nuevas preguntas socioambientales que den explicación sobre el maltrato ambiental y los procesos actuales de conflicto y degradación ambiental. Cuatro aspectos se destacan en el estudio: los procesos ambientales tienen un fuerte componente político; la naturaleza ambiental es un constructo social, los problemas ambientales están directamente relacionados con las comunidades y, por último, la necesidad de cambiar y contribuir al entendimiento de los problemas ambientales.

En Colombia, es importante como antecedente el estudio desarrollado por Bohórquez (2008), quien muestra cómo las políticas gubernamentales

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

desconocen las características inherentes al desarrollo humano sostenible y propone la necesidad de un compromiso gubernamental coherente que implique llevar a cabo acciones como la implementación de modelos de capacitación ambiental.

Pese a ello, estudios relacionados con las prácticas ambientales y la construcción de territorios de paz son poco realizados, de igual forma, no se evidencian estudios que busquen comprender los procesos ambientales que se generan ni menos que pretendan recuperar o documentar dichas orientadas a la paz, lo cual muestra la novedad y pertinencia de este trabajo.

## REFERENTES TEÓRICOS

Con respecto a la categoría “Habitar Ciudad” se asume teóricamente en el proyecto, desde una mirada diferente del “habitar como ocupar un espacio en un tiempo determinado”; se proyecta, mejor desde el concepto de hábitus (Bourdieu, 2000), que implica la apropiación de las costumbres como forma de vida en ese ser y estar en el mundo: apropiación que permite a los individuos y sociedades, resignificar y deconstruir sus acciones e imaginarios, otorgándole un sentido desde esta experiencia.

La racionalidad desde la cual se asume el proyecto está centrada en el construccionismo social, que considera las realidades sociales como apenas en construcción y, por tanto, en permanente evolución. Teóricos como Shotter (2001) aportan a esta perspectiva desde las realidades conversacionales; Castoridis (1983, 1989) desde la lógica de los imaginarios sociales, Jodelet y Moscovicy (1984,1986), desde sus aportaciones a las representaciones sociales.

Como el proyecto se apoyó en la necesidad de construir una escuela dinámica para la paz<sup>3</sup>, las teorías de apoyo sobre ella se basaron en teóricos que dan esta

3 La Escuela dinámica que proponemos es aquella que surge de las significaciones imaginarias sociales de sus actores y que se dinamiza en el marco de la transformación de estas significaciones.

connotación de amplia participación a los currículos. Apoyos como los dados por Murcia y Jaramillo (2017) desde su propuesta de Escuela con Mayúscula, Paulo Freire con su amplia y profunda perspectiva de la Pedagogía popular y crítica en Pedagogía del oprimido (1985), Pedagogía de la Esperanza (1993) y la Educación como práctica de libertad (2007); las aportaciones de Giroux con sus propuestas de la pedagogía crítica contemporánea (1996), entre otros, fueron la base para considerar una escuela transformada y para la transformación.

Desde estas racionalidades, la escuela es producto de una construcción social, ya que son los mismos sujetos quienes determinan las funciones que debe cumplir en el ámbito del ser, hacer y representar, en donde dichos aspectos lo que hacen es configurar una serie de significaciones que determinaran aquello que es correcto e incorrecto, esas funciones que definirán las acciones de los actores sociales que constituyen la escuela.

Reconocer la escuela desde su dimensión social, es considerarla como un escenario dinámico, donde constantemente se está transformando y resignificando a partir de las posibilidades de los sujetos y del medio que estos habitan; desde esta perspectiva, el lugar ontológico y epistemológico desde donde abordar la escuela dinámica, son los imaginarios sociales<sup>4</sup> ya que se convierten en posibilidad de creación, proponiendo otras salidas que hacen posible la escuela no desde las perspectivas hegemónica y tradicional, sino desde la apertura de aquellos imaginarios radicales e instituyentes que se dinamizan a partir de procesos auto-eco-organizados, con miras a resignificar y transformar los imaginarios instituidos, desde los cuales se generen acuerdos que reconfiguren una nueva escuela desde la dimensión social.

4 Los “imaginarios sociales” se basa en los desarrollos logrados por el grupo de investigación “Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación”, en términos de comprender cómo esas convicciones, motivaciones y creencias/fuerza están en la base de las representaciones simbólicas y definen las formas de ser/hacer y decir/ representar del ser humano.



Según Castoriadis, (1997) los imaginarios sociales son los que empujan a los grupos humanos a construir sus instituciones; pero para que ello sea posible; se requieren algunas condiciones en el imaginario para lograr su posicionamiento social: la objetivación y anclaje en las representaciones sociales (Moscovici, 1986); la naturalización de los símbolos y significados en el grupo social; las formas de ser corriente en los imaginarios instituidos (Castoriadis 1997, pp. 133-156) y la práctica cultural y permanencia temporal en las construcciones simbólicas (Cassirer 1971, 1976).

En esta misma línea de pensamiento, la práctica social es asumida como la expresión de la humanidad de los seres humanos, entendida esta desde la más profunda realización de las significaciones imaginarias sociales (Murcia, Jaimes y Gómez, 2016). O sea, a diferencia de una actividad, o del manojito de ciertas habilidades, en esta consideración la práctica social es derivada de los acuerdos sociales y expresan todo lo que el sujeto involucrado en ella es, hace y dice. En consideración a ello una práctica social es considerada como tal cuando cumple con tres categorías básicas de la representación social y los simbólicos, esbozadas por Moscovici (Jodelet, 1984, p.480) y Cassirer (1971, p.52): la permanencia en el tiempo (anclaje social), la práctica social (objetivación) y la significación.

En relación con el concepto de paz, es necesario reconocer la diversidad de posturas, por ejemplo “La paz como valor es educable”. (Ibáñez, 1989, p.29) el autor manifiesta que la paz es modificable dependiendo su significado, si se toma como un valor como en este caso, se puede plantear entonces que desde la familia se dan las primeras bases de formación en valores, sin embargo, todos estos aprendizajes surgen de una buena educación ya sea en cualquier contexto, pero es fundamental tener en cuenta que las personas se forman y educan en gran medida en la escuela.

En palabras de Galtung (1996), “se encuentra una “paz negativa” que se caracteriza por la sola ausencia de violencia y la “paz positiva” que brinda un equilibrio social estable que no permiten que disputas emergentes no se conviertan en futuras violencias.

En el mismo sentido, Rettberg, (2003), considera tres visiones sobre las cuales se concibe el concepto de paz, la visión maximalista, en la que se define como, “Paz es justicia y bienestar para todos”, la visión minimalista “Paz consiste en cese de hostilidades entre las partes y adopción de medidas para evitar recaer en el conflicto” y la intermedia “Paz, para ser duradera, requiere de cese de hostilidades y de suficientes bases sociales y económicas para evitar una recaída y sentar las bases para el desarrollo posterior”. La visión minimalista puede ser frágil y llevar resultados desalentadores después de tanto tiempo de guerra, la visión maximalista es retadora, pero puede ser alcanzable, por último, para lograrla debe haber un compromiso político, económico, social y un clima de confianza, así como se plantea en la visión intermedia.

Por ejemplo, para Herrera, (2016) la paz no se relaciona con la política, para él es más “una construcción subjetiva y social de la gente que vive y experimenta cotidianamente” (p.53).

Así mismo, Martínez (2009), propone la paz neutra, una paz que circula en la comunicación de los seres humanos, es decir el diálogo como mediador por excelencia y los acuerdos de las sociedades para la solución de los conflictos. En su consideración, la paz inicia desde la persona misma, no se debe pensar que el mundo es el que necesita cambio, es el ser humano quien debe hacer un análisis retrospectivo de su vida y empezar a generar cambios en su ser para poder brindar paz a los demás.

Esta consideración se relaciona con los planteamientos de Freire (1996), quien asume que, el punto de partida de la paz se encuentra en la capacidad del ser

humano para crecer, optimizar y optimizarse, ir siendo persona en sociedad, junto a otros (Freire, 1996).

Es necesario entonces, pensar en una construcción verdadera de paz, que nos sitúe en la realidad de una forma determinada, una visión que dote de sentido y posibilidad dicha construcción y para ello el ser humano está implicado en su totalidad.

Finalmente, lo que se quería resaltar con este proyecto fueron ideas sobre cómo desde la escuela se pueden generar transformaciones, no solo en la persona, sino en la escuela misma para poder apostarle a una escuela dinámica que propenda por una construcción de paz, convivencia y reconciliación. Partiendo de lo anterior, la paz fue asumida en este trabajo como un constructo social simbólico. (Cassirer 1968, pp.25-26)

## METODOLOGÍA

La metodología seguida fue la complementariedad, tanto en el diseño como en el enfoque “La complementariedad como enfoque parte de la fuente de vivencia real para construir desde ahí y un ahora lo observable, entiende que es en la vida cotidiana donde ebulen los acuerdos sobre lo que es real para las sociedades”. Este enfoque principalmente consiste en “construir desde la comprensión del problema, los procedimientos más adecuados para aproximarnos co-existencialmente a una realidad que se nos aparece de manera compleja” (Murcia y Jaramillo 2008, p.96).

## DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Asumiendo las consideraciones ya mencionadas, el diseño parte de considerar la categoría momento de investigación como escenario fenomenológico, el cual se representa en el mundo de la vida como dinámica que acoge lo temporal como contingencia de eventos que reconocen lo que fue, lo que está

siendo y lo que podría llegar a ser. En este sentido, un proceso no desconoce el siguiente y por el contrario se nutre de este, pero a la vez que lo alimenta.

### Unidades de análisis y de trabajo

Estas fueron definidas en cada momento planteado.

Se plantean tres momentos de investigación:

- **Reconocimiento de los escenarios sociales:** En este primer momento, se identificó los procesos que podrían ser considerados como prácticas sociales significativas en escenarios formales y no formales; se seleccionó una y de ella se identificó por referencia o después del sondeo el líder social de la experiencia a quien se le realizó una entrevista semiestructurada, la información aportada fue vaciada en un cuadro que permitió identificar el prospecto de práctica social (características), líder de la práctica social y datos para el contacto; por último se realizó un análisis descriptivo a partir de la función referencial del discurso.
- **Análisis de las condiciones de significación, objetivación y anclaje:** En este segundo momento, se definió si la práctica social seleccionada cumplía con los requisitos de la representación social-simbólica. En este punto se realizaron observaciones en los diferentes escenarios reconocidos como posible práctica social y se recolectó en diarios de campo, se procesó mediante el atlas ti, buscando categorías expresadas en las acciones sociales que tenían qué ver con las características de una escuela dinámica. Con estas categorías emergentes, se generó un esquema de inteligibilidad, después de ello se indagó sobre las motivaciones, creencias y convicciones respecto de las acciones visualizadas; con la información

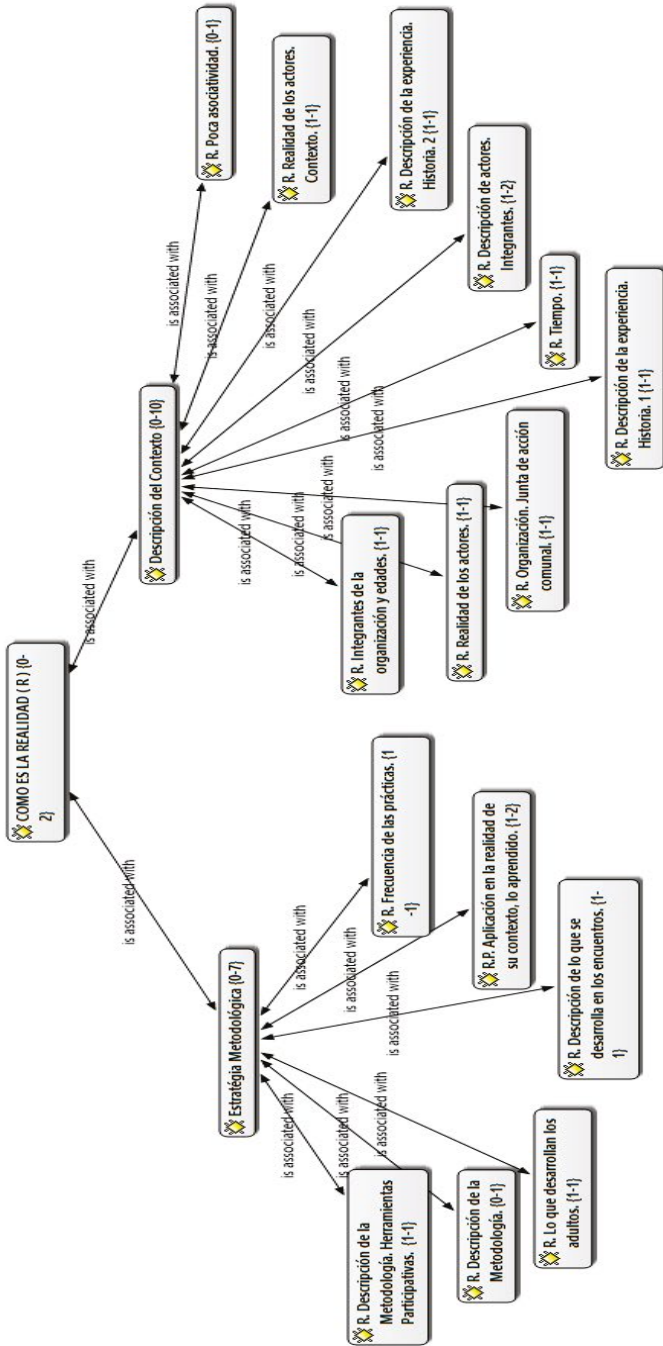
anterior se definieron imaginarios centrales teniendo en cuenta los niveles de objetivación, anclaje y significación social.

Para poder definir el nivel de objetivación se tomó en cuenta la función referencial del discurso mediante la cual se identificó el peso social que esta práctica representa. La definición del anclaje social se definió a partir de la trayectoria que tenía esa práctica social; la categoría que tenía como mínimo un año de permanencia en los grupos. La significación tenía que estar relacionada con la teleología de la escuela dinámica, esto es, con equidad, paz, convivencia, solución de conflictos. La dinámica de esta dimensión se asumió desde las funciones expresiva y pragmática del discurso; la expresiva relacionada con los sentimientos otorgados por el grupo social respecto de la acción expresada en el esquema de inteligibilidad y la función pragmática respecto de la proyección transformativa de sus prácticas.

- **Caracterización de la experiencia a documentar:** Se presentó la práctica social en términos técnicos, acudiendo para ello a la triangulación de la información, en este caso se trenzó la información en voz del actor social, con la interpretación del investigador y los resultados de investigaciones antecedentes.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez analizada la información, se construyó el esquema que se muestra a continuación, en el cual se busca representar lo encontrado. Es necesario aclarar que los resultados se dieron en torno a las 3 funciones manifestadas en la metodología, referencial expresiva y pragmática, pero por cuestiones de edición y espacio solo se va a exponer las dos grandes categorías, especificando solo en algunas de las subcategorías.



**Red semántica 1: Realidad, estrategias y descripción del contexto**

Fuente: Murcia y Murcia

## Prácticas Sociales de Paz:

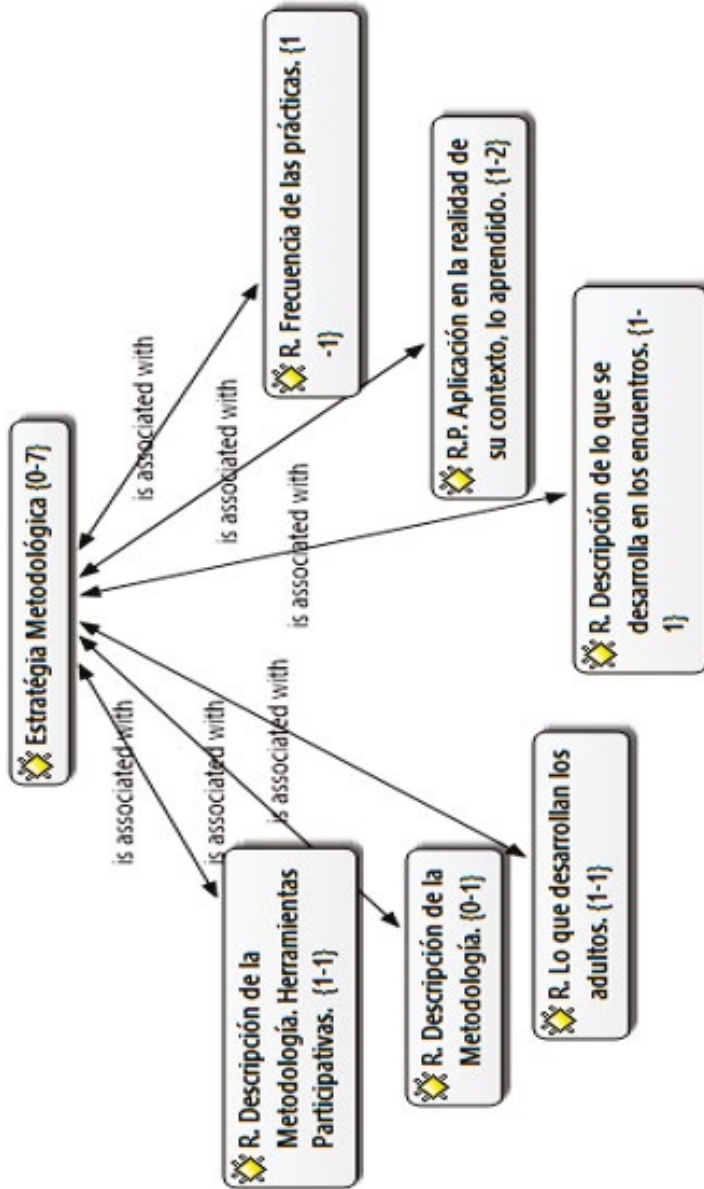
La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

En esta función hace alusión a cómo es la realidad según lo propuesto por el líder de la práctica y los actores sociales, “aunque el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, es, no obstante, un ser social, enraizado en una realidad intersubjetiva, allí se halla clave de la realidad social” (Schütz, 2008, p.19).

La realidad de esta práctica social se muestra desde dos grandes agrupaciones derivadas de los relatos de los actores sociales: la primera de ellas, las estrategias metodológicas y la segunda, las características del contexto donde la práctica social tiene su realización. Las particularidades de cada una de ellas, se muestra a continuación apoyados en los códigos que las definen y algunos relatos sustantivos.

Esta red, representa la realidad vista y unificada en dos grandes grupos: estrategias metodológicas y la descripción del contexto; dentro del primer grupo se presentan 6 categorías y en el segundo 9 categorías que fueron descritas, analizadas y trianguladas con lo planteado por los actores sociales de la experiencia. La siguiente red semántica especifica el primer grupo de categorías,

## ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS





## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

Son seis las subcategorías que constituyen este esquema; la descripción de las herramientas que utilizan, la descripción del proceso en voz de los propios actores sociales, el papel de los adultos en el proceso, la descripción pormenorizada de las actividades que se desarrollan en los encuentros, la forma como se aplica este proceso en la realidad del contexto y la frecuencia de los encuentros en la práctica social documentada.

El líder hace mención del cómo eran los participantes antes de la práctica y como son ahora después de que continúan con la realización de esta experiencia, así mismo hace una breve descripción de cómo utilizan las herramientas participativas como método aplicativo en los encuentros; en principio es importante resaltar que la consolidación de las herramientas utilizadas en el proyecto se fueron generando en la medida de la comprensión de comunidad, siempre bajo el criterio inicial del proyecto de amplia participación social; en la voz del líder se escucha:

Se trabaja a partir de necesidades, cuando se inició pretendíamos trabajar con proyectos productivos directamente, empezar a formular proyectos con ellos, pero la experiencia nos mostró que no estaban preparados para ello, que deberíamos primero asociarlos, organizarlos, la meta era tener un resultado tangible, es decir organizarlos, porque de eso depende un proceso continuo y que haya una armonía entre ellos, tardamos un año en esa organización.

Comprender que las comunidades no funcionan desde imposiciones externas, que los compromisos sociales se dan solo en la medida de la comprensión profunda de lo que moviliza los grupos sociales, fue el primer reto de este líder, quien interpretó los mensajes dados en las primeras apuestas que pretendían “intervenir”, en los asuntos de un grupo, desde conocimientos externos. Fue a partir del entendimiento de sus necesidades, y desde ellas la consolidación de mecanismos de participación y empoderamiento, que se llegó a una práctica social exitosa.

“La experiencia nos mostró que no estaban preparados para ello”, dice el líder; no estaban preparados para compartir, para armonizar su saber, para organizarse, entonces, busca apoyos para solucionar la mayor dificultad; la falta de consolidarse como comunidad.

La comunidad no estaba preparada para funcionar como Unidad, como uno solo, para solucionar el problema alimentario (que era el impulso inicial del proyecto). Ya Fals Borda (1992), había demostrado que el propósito de la investigación social no es solucionarles a las comunidades sus problemas, sino enseñarles a buscarlos, comprenderlos y con ellos trazar salidas, desde sus líderes naturales. Desde un espíritu sensible, el líder encontró en esta experiencia, lo que los investigadores de las ciencias histórico-hermenéuticas y crítico-sociales habían propuesto; la necesidad de comprender las realidades para ir construyendo desde procesos *in-situ*, propuestas válidas para los grupos sociales. Desde la teoría crítica de la ciencia planteada por Hábermas (1984), hasta las propuestas comprensivas de los diseños emergentes de Murcia y Jaramillo (2009), o los procesos de comprensión desde los imaginarios sociales descifrados por autores como Castoriadis (1989, 1997).

Un aspecto de gran relevancia, es que, este principio de comprensión de las necesidades e intereses de las comunidades en prácticas sociales de paz, ha sido reconocido por varias experiencias, documentadas en el marco del macroproyecto “coordenadas sociales de paz en Colombia” (ver por ejemplo: Villamizar, Tarazona y Pallares (2018); Suárez (2018); Mendoza (2018); Carrillo, Hoyos y Veloza (2018); Rodríguez y Luna (2018).

Esta búsqueda de estrategias y apoyos diversos es corroborada por un campesino en los siguientes términos: “Lo que hacemos en las reuniones de planificación es escuchar las diferentes inquietudes, diferentes aportes, sugerencias, hacia dónde quieren llegar con su territorio, etc., el proceso ha sido de organizar primero...”.

Otra de las estrategias usadas, lo dice un autor, es “explicarnos muchas cosas que nosotros así seamos campesinos y todo, pero uno muchas veces desconoce esos manejos del suelo, muchas cosas que uno ha venido más bien destruyendo del medioambiente, entonces con todos estos encuentros y estas charlas nos hemos dado cuenta de que lo que hemos venido haciendo está mal que hay que mejorar eso”.

Al analizar la forma como se generaba el proceso, se deja al descubierto otro aspecto de gran importancia para las prácticas sociales de paz en procura de configurar una Escuela como territorio de paz: una caja de herramientas fuertemente participativa. Esta estrategia de acudir múltiples herramientas participativas es también un aspecto común en los estudios realizados desde el macroproyecto “Coordenadas de paz en Colombia” ya mencionados.

Un aspecto que resulta interesante es cómo el líder acude a una caja de herramientas participativas ya diseñada, “no se imponía nada, se implementaban herramientas participativas del libro de las 80 herramientas participativas, y para eso tenemos muchos métodos, las hemos practicado casi todas dependiendo la necesidad, se van aplicando de acuerdo a como ellos respondan”. Pero lo interesante de esta caja de herramientas participativa, es que los apoyos son soluciones autónomas. Dos de ellas vale la pena considerar en este análisis: las prácticas con la Orquesta y la Olla comunitaria. En voz de los actores así se enuncia:

Hubo un evento que se realizó de manera participativa, del cual tenemos evidencia. En él se sintieron muy contentos; fue denominado “agroecología música y paz”; donde miramos personas que saben de agroecología, de los mismos productores que participaban, llevamos la banda musical de vientos de la UNIAMAZONIA con un grupo de música campesina que son los hermanos Ramos. Estuvieron interactuando en un día, compartiendo en una olla comunitaria. La idea era

que los campesinos pudieran coger instrumentos, tocarlos; pudieron comparar lo que sucede con una comunidad desorganizada o una banda desorganizada; entonces el maestro les indicaban que cada instrumento se afinaba de forma diferente, cada uno tiene notas diferentes dentro de una canción, pero, si cada uno quería sonar más duro que el otro, o si cada instrumento no escuchaba al otro para tocar en su debido momento, no se iba a escuchar o se escucharía algo muy feo, que es ahí donde debe ponerse de acuerdo la banda musical si quiere sonar bien; entonces ellos entendieron que lo mismo sucedía con la comunidad, que cada uno cumple una función diferente y todo suena diferente, pero si todos se ponen de acuerdo para escuchar una misma canción en el momento, iban a sonar bonito y todo les iba a salir bien. (...) no compartían, entonces cuando se hacen estas reuniones de ollas comunitarias, ellos se integren, así sea que se cuenten chismes, qué pasó con no se quién; pero lo bueno es que haya una armonía, un diálogo, una comunicación; eso debe existir en una comunidad. (...) cuando suceden estas reuniones se dan cuenta qué está haciendo cada uno de sus vecinos y eso les permite aportarle y que su vecino le aporte. (P4:1:7)

La ingeniosa propuesta de la Orquesta es un ejemplo de esa posibilidad que el líder asumió acudiendo a los recursos que tenía en su institución, la banda de música campesina. Un escenario, sin duda de mucho agrado, pero, con el ejercicio de interacción, un escenario real de encuentro con el diferente, el diverso y sobre todo con el encuentro con la realidad de la vida cotidiana, con esa realidad donde es posible aportar desde las particularidades y posibilidades.

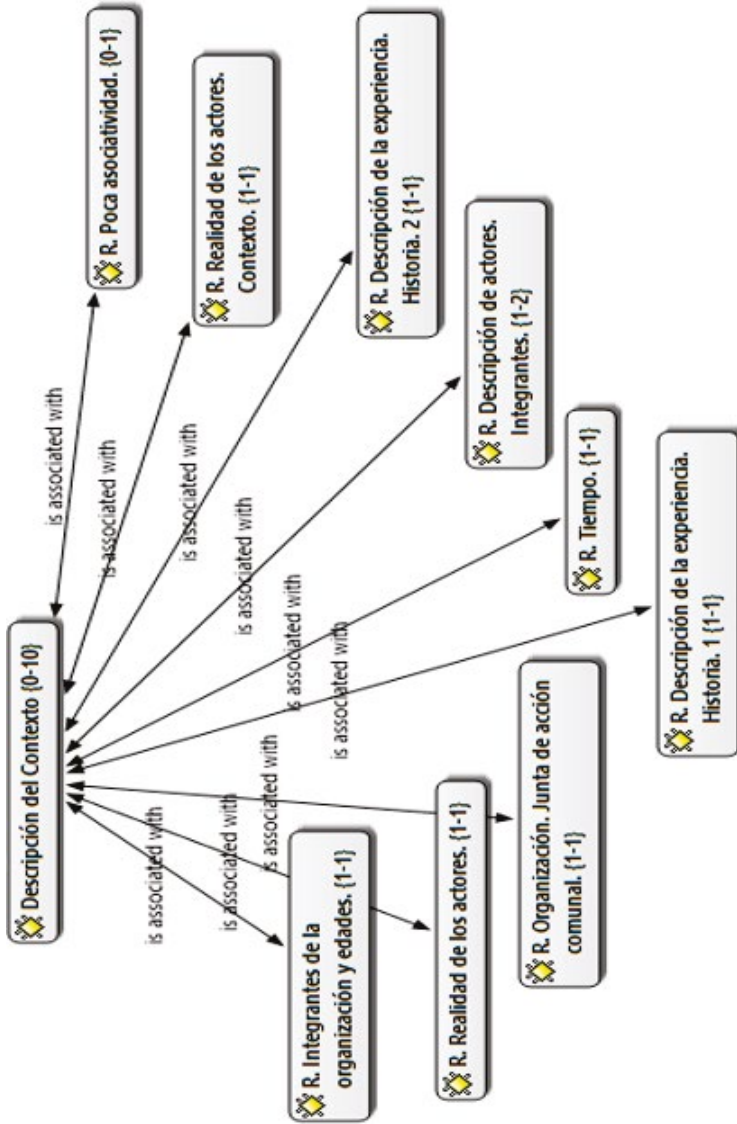
Pero no menos importante la Olla comunitaria como ese escenario de encuentro, de confianza que evoca la familia: “como una familia, la mesa es el sitio de encuentro y de diálogo” dice el líder. La Olla comunitaria como el escenario recurrente para “gestionar la asociatividad”:

Cuando se lleva a alguna persona, que los va capacitar, se organiza la gente con los productores y siempre se organiza una olla comunitaria; en la reunión anterior se cuadra la fecha que les sirva a todos y se hace el listado de lo que se quiere hacer de almuerzo; entonces, la mayoría de veces hacen sancocho, otras veces frijolada diferentes cosas, entonces dependiendo lo que se quiera hacer dicen no pues yo llevo arroz, o frijol cada uno hace un aporte; igual sucede cuando son talleres prácticos, se recogen todos los materiales, por ejemplo para la elaboración de un abono orgánico, todos participan, se dan las instrucciones, se explica en qué consiste y se escucha a otras voces, para ver qué experiencia han tenido con esto, algunos saben, otros no, pero se empiezan a inquietar y a preguntar y todos participan de las actividades. (P4:1:6)

Bajo el pretexto de la Olla comunitaria, emergen nuevas cosas que les permite trabajar en comunidad asociarse, reconocerse y trabajar en equipo, pero sobre todo participar activamente, lo cual es una de las características fundamentales de la caja de herramientas. Un actor social así lo expresa al hablar de su participación; “intervenimos participando, por ejemplo, si tenemos que sembrar, pues eso hacemos y cuando hay encuentros o mingas, vamos donde los vecinos y también miramos cómo es el manejo allá”.

El ejercicio constante, ha hecho que los integrantes de la experiencia adquieran algunos hábitos de gran relevancia, como la escucha, “Así como la ve acá nos reunimos, escuchamos, de pronto aportamos alguna idea, pero así”. Otro dice “Los participantes de la experiencia, les ponen mucha atención a las charlas, pero algunos no todos, aunque la mayoría le ponen más atención a los que tienen la experiencia”. Esto se logra desde la recurrencia de los procesos y la continuidad de ellos, no en vano se reúnen mensualmente y, a decir del líder, hacer que la gente comprendiera la necesidad de la participación les llevó un año.

## EL ESCENARIO DE DESARROLLO DE LA PRÁCTICA SOCIAL



## Prácticas Sociales de Paz:

### La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

En esta red semántica se esboza la descripción del contexto, que muestra las siguientes subcategorías: integrantes de la organización y edades, la realidad de los actores, la organización como junta de acción comunal, la descripción de la experiencia (la historia), el tiempo en desarrollar este tipo de práctica, la realidad de los actores su contexto, nuevamente la descripción de la experiencia desde el contexto y por último la poca asociatividad que se veía al iniciar estas prácticas.

Con respecto a la realidad de los actores, inicialmente estas personas, cuentan que en su pasado tuvieron que vivir varias situaciones difíciles por culpa del conflicto armado en Colombia y más en esa zona del Caquetá: zona de guerra, en tanto presencia siempre activa de grupos paramilitares y guerrilleros... se presentaban extorciones, secuestros, desplazamientos y la gente no tenía tranquilidad, así lo expresa un actor, “esto por aquí era malo, por acá tocaba pagar vacunas, por acá incluso se vieron masacres”, todo lo que tuvieron que vivir estas familias los obligó a desplazarse a otras zonas, cuando se fueron de sus lugares de origen llegaron a poblar dos veredas la Balcanes y Germania ubicadas en el corregimiento de Venecia en el municipio de Florencia, donde se realizan actualmente las prácticas; ellos se reubicaron en esta zona y empezaron a buscar opciones de sobrevivencia, el líder cuenta que se reubicaron allí porque un grupo del gobierno denominado INCORA les asignó unas parcelas a muchos de ellos de manera gratuita y les hicieron un acompañamiento para que ellos cultivaran, usaran la ganadería entre otras cosas que les permitiera solventar sus necesidades básicas, ese acompañamiento no duró mucho, sin embargo, desde entonces ellos han venido emprendido diferentes caminos, el líder lo alude así: “unos por la ganadería, otros por sistemas productivos, pero pocas veces han trabajado en la parte de asociatividad, en una ocasión lo hicieron con una red pastoril, pero en ese momento no estaban muy organizados”.

Después a esta comunidad llegó un ingeniero que quiso tratar de ayudarlos a organizarse como comunidad y para sus proyectos productivos, pero no tuvo mucho acogimiento en la comunidad entonces no se dieron buenos resultados.

En abril de 2015, llegó el líder de esta experiencia, quien es un ingeniero agro ecólogo de la Universidad de la Amazonia y fue con su espíritu de servicio y con el ánimo de aprender de la comunidad, pero también a compartir nuevas formas de producción para su seguridad alimentaria, entonces, cuando él llegó, manifiesta que se demoró un año en lograr organizarlos “había una serie de situaciones como desorganización, dificultades y limitantes internos de los vecinos, lo que limitaba el trabajo y la construcción de cooperativa, asociación, una construcción de un proyecto en conjunto”, hasta que por fin logró asociarlos y trabajar en equipo con la comunidad.

Los actores mencionaban que ellos tenían la posibilidad de sembrar en sus propias fincas para evitar comprar lo que pueden producir allá mismo, sin embargo ellos no tenían mucho conocimiento de ello y en muchas ocasiones les tocaba comprar lo que ellos mismos podían producir, alguno de los actores lo alude así, “la mayoría de las personas compran lo que pueden producir, pero en el caso de nosotros, sí producimos muchas cosas, en mi casa allá tenemos por ejemplo plátano, yuca, papaya, coco, naranjo, mandarinos, limones, guanábanos, gran variedad de cositas,...”, así mismo, lo planteaba el líder al llegar a esta comunidad, él decía que justamente ellos estaban perdiendo dinero y que lo tenían todo para su autoconsumo, además consideraba muy importante que ellos aprendieran de la siembra y todo lo que implica los cultivos, para que aparte de asegurar su alimentación con productos naturales producidos por ellos mismos, también se volvieran pequeños empresarios y pudieran vender sus productos por fuera.

Una de las problemáticas que encontró el líder de esta experiencia, fue que la gente tiene sus fincas, pero muchas veces estas no son sostenibles



## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

ni rentables, o al menos eso es lo que ellos creen, entonces les toca buscar trabajar en otra finca, o en otra hacienda o en diferentes instituciones, para poder conseguir recursos.

Por otro lado, manifiesta que en muchas ocasiones se dejan los procesos olvidados, justamente porque no tienen conocimiento o como dice el líder: “de lo que más se quejan es que en muchas ocasiones han tenido la iniciativa y producen, han producido plátanos, yuca, frutales y traen a la comercialización y les va muy mal, porque lastimosamente no tienen el conocimiento...” (P4:4:10) entonces los actores se desaniman y prefieren no seguir cultivando, otro actor esboza que también cuando producen y van a ofrecer sus productos, algún intermediario que encuentran en su camino, les ofrece cualquier cosa por su producto sin valorarlo y eso para ellos no es rentable.

Lo que ellos finalmente identificaron cuando iniciaron con esta experiencia, fue que como cada familia trabajaba por aparte sus productos y ninguno se asociaba con nadie para producir en conjunto y vender, entonces por ello es que no les era rentable su negocio ni lo que producían para su autoconsumo.

El líder cuenta que,

muchas veces, la comunidad producía también para venderlos en la plaza de la ciudad, pero se desmotivaban cuando algunas personas que se supone les ayudarían a vender les desvalorizan sus productos pagándoles a muy bajo precio, esto lo veían como un limitante esa era la realidad (P4:4:13).

Eso los desmotivaba tanto a los actores, que expresaban que eso lo vivieron antes de que llegara el líder a transformar sus prácticas y sus vidas con esta experiencia, porque cuando él llegó, ellos manifiestan que iniciaron a trabajar en equipo, consiguieron dos aliados comerciales y les compran toda la

producción de huevo ecológico, la panela entre otros productos y a buenos precios, valorando sus procesos de producción, hasta en la Universidad de la Amazonia se abrió un punto de venta donde se incluyen algunos de estos productos y se venden a profesores, estudiantes y administrativos.

Los actores expresan que aprendieron con esta experiencia lo que necesitan las personas hoy en día, “se sabe que este nuevo milenio es de trabajo en conjunto, de asociatividad, de cooperativismo de trabajo en sociedad para alcanzar mejores resultados, así se gestionan mejores recursos...” entonces desde esa premisa el líder inició su trabajo, capacitándolos, llamándolos, invitándolos y utilizando sus herramientas participativas como se expuso anteriormente.

Acá se evidencia lo significativa que fue la experiencia para el líder y los actores, porque evidentemente no existía esa cooperación entre la comunidad y esa asociatividad que ahora han logrado y que además les permite avanzar en sus proyectos, entonces se observa que en estas prácticas se fortaleció la parte de trabajo en comunidad.

Estas categorías que emergen muestran que, sí es posible transformarnos para apostarle a una construcción de paz desde lo que hacemos, como en este caso el hecho de aprender a trabajar en equipo, asociados como comunidad, brinda muchas posibilidades para que se den espacios de reconocimiento, de acogida, de unión familiar y de ayuda mutua que fue lo que se evidenció en esta práctica.

En síntesis, el líder y otros autores expresan que antes del desarrollo de las prácticas, no se daba mucho la cooperación y la asociatividad, entre tanto, después del desarrollo del proyecto sí se realizan constantemente reuniones y procesos de cooperación.

### COORDENADAS DE PAZ

En este apartado se hace alusión a las categorías que se perfilan como coordenadas de paz, es decir todas aquellas que pueden aportar hacia una construcción de paz desde la comunidad; se representan como categorías que se generaron según el análisis de las entrevistas donde se plantea desde diferentes puntos la construcción de paz en esta práctica social significativa y cómo desde ahí ellos aportan a la construcción de paz mundial.

Con respecto a las transformaciones en la asociatividad, la comunidad hace evidente la mejoría vista con el desarrollo de estas prácticas en la asociación entre vecinos; la comunidad no tenía esa costumbre de reunirse con los vecinos y trabajar por un mismo fin, según Morán (2010), una manera de potenciar el capital social de un grupo es posible en la medida en que se promueva la asociatividad, pues esta permite direccionar y fortalecer conexiones que en donde se mueven y participan de forma activa los miembros del grupo. Los elementos asociativos de un grupo están relacionados con la confianza, reciprocidad y cooperación.

En este sentido, es de resaltar que en realidad la comunidad notó el cambio, así lo podemos evidenciar en el siguiente relato: “(...) En la parte de asociatividad ha mejorado entre la comunidad, ha cambiado, pero a favor (...)” (P4:4:9) Este relato da cuenta de lo que dice un actor social, en cuanto a la mejoría de la asociatividad en la comunidad favoreciendo la misma con el desarrollo de esta experiencia cada vez más.

Así mismo, se presenta en esta comunidad un grupo más sociable y amigable, esto se comprueba con el siguiente relato:

No solamente en la parte del campo, en la parte de sociedad, vuelve la persona más sociable, porque es que la verdad anteriormente, la gente

no se reunía sino para un partido de fútbol o por ahí en una gallera, ahora sí, acá hay mucha participación de la comunidad y nos reunimos más todos sí.

Desde esta perspectiva es observable una transformación desde lo social en la comunidad, porque han reconocido la importancia del reconocernos en el otro y ya lo están aplicando desde la asociación entre vecinos, con esto podemos decir que la práctica está apostándole a construir paz iniciando desde la asociatividad, “La construcción de una cultura de paz requiere principalmente de un compromiso de toda la humanidad. El mundo actual está urgido de una conciencia colectiva al servicio de la dignidad humana”. (Fernández, 2006; p.256). De la misma forma se hace fundamental la promoción de experiencias en donde las personas crezcan y por ende la misma sociedad. (Fernández, 1997).

En la segunda categoría que alude a la cooperación y comprensión, se visibiliza que, con el desarrollo de esta experiencia, se logró entre la misma comunidad trabajar cooperativa y comprensivamente unos con otros a partir del respeto que se fue generando en estos espacios de práctica, como se detalla en el siguiente relato:

Siempre sí, siempre en toda reunión que uno hace uno mejora, es más la otra vez creo, no sé si fue la granja de la universidad, o fue otra entidad que nos dictaron un curso básico de cooperativismo que eso sí que sirve, eso sirve demasiado un curso de cooperativismo, es muy importante, porque haber, hablemos del curso por ejemplo nos dijeron el cuchicheo, el chisme, eso es algo que eso es tan perjudicial y que tergiversa las cosas de una forma tan increíble que uno no se las imagina, eso también le tienen otro nombre me parece que es teléfono roto, que es cuando alguien se inventa un chisme y se lo cuenta en

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

el oído al otro y el otro y luego habla el primero y el último y están hablando de dos cosas completamente diferentes. (P1:1:79)

En este relato se perfila un imaginario sobre el cooperativismo, entendiéndose como un proceso de respeto principalmente por el otro,

según Maldonado (2000):

las raíces de la ética se encuentran en la cotidianidad, que es donde se vive el encuentro con los demás y se construye, o deja de construir, el mundo. Por ello, la finalidad de los derechos humanos es la paz porque de ella depende no solo la vida humana sino también la vida entera sobre el planeta.

En palabras de (Fernández, 2006; p.256)

La paz se concibe en la actualidad como una realidad posible y positiva, como una conciencia social y una forma de vida caracterizada por el rechazo a la violencia como forma de resolver los conflictos, el diálogo, la cooperación, el respeto a uno mismo y a los demás, la adhesión a los derechos humanos, etc.

En este orden de ideas, la siguiente categoría hace referencia a la armonía que se vive en la comunidad, según lo estipulado en el siguiente relato:

Sí claro pues en la paz, principalmente con el medioambiente, porque la paz no es solo las balas sino también con el medioambiente y es lo que más debemos hacer, porque si habiendo paz en el medio, con la naturaleza, con todo su alrededor, en su entorno, pues viviría uno muy contento y tranquilo de no tener esa clase de inconvenientes en la comunidad. Por eso nosotros que llevamos tanto tiempo acá no hemos

tenido ese inconveniente con ninguna persona de vivir a toda hora en guerra ni de así, es una armonía en toda la comunidad porque de eso se trata. (P1:1:60)

En este fragmento se representa un imaginario sobre la concepción de paz y cómo esto se relaciona con la buena convivencia que debe existir entre comunidades en este caso alude sobre la armonía que viven, Sánchez (2012, p.131) propone “La paz se podrá alcanzar en el esfuerzo mancomunado de la sociedad, en el viven a diario”, si se logra un buen vivir como sociedad desde ahí se está construyendo lo que tanto anhelamos la paz, por esa razón se debe buscar generar desde diferentes prácticas sociales una cultura de paz, como lo afirma (Jares, 2001, p.119-123). La cultura de la paz está basada en el reconocimiento del otro, teniendo en cuenta su humanidad, la igualdad, justicia y equidad donde se brinden espacios para la expresión emocional con el otro.

En síntesis, según Sánchez, la construcción de paz es permanente, es cambiante y requiere obligatoriamente la inclusión de valores que se han perdido en la humanidad. Además, hay que comprender que la paz se construye, se aprende, pero también se cultiva entre todos. (Sánchez, 2012; p. 146).

Finalmente las primeras aproximaciones a la realidad nos dejan entrever que las categorías desde las cuales es posible la práctica social se objetivan así: mejora en la asociatividad, cooperación y comprensión, armonía en la comunidad, hemos aprendido a vivir mejor, nadie le hace mal a nadie, unión familiar, hemos vivido en paz, dialogo y unión, somos compartidarios, la paz inicia en la casa, seguridad alimentaria, mejorar el futuro, trabajo en comunidad, esto implica que en esta práctica social significativa se está aportando a una construcción de paz, así mismo es un ejemplo de trabajo en equipo que aporta a su vez a lo que se pretende con la red escuela dinámica para la paz.

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

Por último, se precisaron los niveles de objetivación, anclaje y significación social. Murcia (2010); Murcia, Jaramillo, Mazonett (2014).

Se definió el nivel de objetivación de la práctica social teniendo en cuenta la función referencial del discurso esto es, el peso social que esta práctica representa en la comunidad. La definición del anclaje social se definió a partir de la trayectoria que tenía esa práctica social como se observó anteriormente según los relatos; en esta lógica se consideró como práctica social porque mínimo tiene un año de permanencia en el grupo. La significación estaba relacionada con la teleología de la escuela dinámica, esto es, con equidad, paz, convivencia, solución de conflictos. La dinámica de esta dimensión se asumió desde las funciones expresiva y pragmática del discurso; la expresiva relacionada con los sentimientos otorgados por el grupo social respecto de la acción expresada en el esquema de inteligibilidad y la función pragmática respecto de la proyección transformativa de sus prácticas. En los relatos de los líderes y actores sociales fue evidente que se cumplió con los tres niveles y en las coordenadas de paz se detalla que va ligada a la teleología de la escuela dinámica, esto quiere decir que sí es catalogada como una práctica social significativa que apunta hacia una construcción de paz, convivencia y reconciliación, que finalmente era el propósito de este proyecto.

## CONCLUSIONES

En los resultados se puede resaltar, la diferencia que se encuentra entre una práctica cotidiana y una práctica de paz innovadora, debido a que fue evidente que no se busca solo cultivar y cosechar para su autoconsumo o su seguridad alimentaria sino que en esta práctica se quiere ir más allá, buscan transformar desde lo social la vida de las personas para lograr vivir mejor y ahí está el aporte a la paz, además que es importante tener en cuenta estas prácticas para que puedan ser replicadas en otros contextos para desarrollar procesos comunitarios y educativos. Así mismo se pueden considerar herramientas de ella para proponer una escuela diferente.

Se evidencia según las significancias, la forma como se puede superar una práctica cotidiana con una de paz innovadora, teniendo en cuenta que esta es importante y se podría considerar en una escuela diferente, debido a que supera las prácticas convencionales en relación con la seguridad alimentaria.

Por último, la práctica social de paz documentada muestra algunas dinámicas que son de base central a la hora de considerar una propuesta: la participación de las comunidades en el reconocimiento de sus problemas y en la búsqueda de salidas posibles y socialmente funcionales a los problemas detectados; además de la utilización de una gran caja de herramientas, que permita de forma efectiva, la participación y el re-conocimiento social. Se trata de crear escenarios de amplia participación donde las personas se sientan reconocidas, y en común se generen las condiciones de posibilidad para que estas transformaciones se generen.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bohórquez, C. (2008). Medioambiente, ecología y desarrollo en Colombia. *Equidad y Desarrollo*, 10(33), 87-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/957/95700907.pdf>.
- Carrillo, F., Hoyos, F. E. y Veloza, M. Y. (2018). *Estrategia pedagógica danzando y acordando por la paz del colegio Alejandro Gutiérrez Calderón como práctica social generadora de paz*. Cúcuta: tesis maestría, Universidad Simón Bolívar.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. vol.1. Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: TusQuets Editores.
- Castoridis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.2. El imaginario social y la institución*. Barcelona: TusQuest Editores.



## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

Castoridis, C. (1997). *Ontología de la creación. Colección pensamiento crítico contemporáneo*. Bogotá.

Fals Borda, O. (1992). *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con la investigación acción participativa*. Bogotá: Cinep.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.

Fernández, O. (abril-junio, 2006). *Una aproximación a la cultura de paz en la escuela Educere*, 10(33), 251-256.

Fernández, A. (1997). *Educando para la paz: Nuevas propuestas*. Granada: Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada.

Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós educador.

Galtung J. (1996). *Peace by Peaceful means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. London: Sage.

Habermas, J. (1984). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.

Herrera, D. (2016). La paz subjetiva y plural. En: P.,Gentili, S. V.,Alvarado, Rueda E. A.,Barrera, (Editors). *Paz en Colombia: Perspectivas, desafíos, opciones*. Buenos Aires: CLACSO.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S Moscovici (pp.470-494) *Psicología Social, II Pensamiento y vida social*.

Jodelet, D. (1986). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Moscovici, S. (comp). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós. pp.469-494

- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto, Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.
- Maldonado, C. (2000). *Derechos humanos, solidaridad y subsidiariedad*. Santa Fé de Bogotá: Editorial Temis. Instituto de Humanidades. Universidad de La Sabana.
- Mendoza, Á. (2018). *Semillas transformadoras: prácticas sociales para la construcción de paz*. Cúcuta: tesis maestría, Universidad Simón Bolívar.
- Morán Tapia, J. (2010). *Capital Social: Las redes sociales y su impacto sobre el desarrollo socioeconómico*. Recuperado de: [www.eumed.net/libros/2010f/860/](http://www.eumed.net/libros/2010f/860/)
- Murcia, V. (2016). *Habitar la ciudad desde prácticas sociales significativas en ecología para la construcción de paz, convivencia, reconciliación y educación ciudadana en Florencia-Caquetá*. Universidad Sur Colombiana.
- Murcia, N., Jaimes, S. y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta Moebio*, 57, 257-274. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300002>.
- Murcia, N. y Jaramillo, D. A. (2017). *La Escuela con Mayúscula*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Murcia, N. & Jaramillo L. G. (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad*. Armania: Kinesis.
- Murcia, N., Jaramillo, D. & Mazonett, E. (2014). *La formación de maestros: trazos desde las fronteras de lo imaginario*. Manizales. Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Rettberg, A. (2003). Diseñar el futuro: una revisión de los dilemas de la construcción de paz para el postconflicto. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 15-28.

## Prácticas Sociales de Paz:

La configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad

Rodríguez, L. M y Luna, G. S. (2018). *El Comics como herramienta didáctica*.  
Cúcuta: Tesis Maestría, Universidad Simón Bolívar.

Sánchez, C. (2012). Empoderamiento y responsabilidad de la cultura para la  
Paz a través de la educación. *Ra Ximhai*, 8(2), 127-158.

Suárez, J. A. (2018). *Cultura de la legalidad como estrategia constructora de  
paz*. Cúcuta: Tesis Maestría, Universidad Simón Bolívar.

Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a  
través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.

Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. 2a. ed. 2a. reimp. Buenos  
Aires: Amorrortu.

Villamizar, Y., Tarazona, N. y Pallares, T. A. (2018). *Hora cero estimular como  
estrategia para la construcción de paz*. Cúcuta: Tesis Maestría, Universidad  
Simón Bolívar.

### Cómo citar este capítulo:

Murcia Murcia, N., y Murcia Peña, N. (2020). La olla comunitaria: un camino para la construcción de paz.  
En J. Gómez-Vahos. (Ed.), *Prácticas sociales de paz: la configuración de sujetos y escuelas creadoras  
de humanidad*. (pp.251-282). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

## De lo habitual a la innovación: transformando una cultura violenta en una de paz dentro de la red\*

David Navarro-Rodríguez<sup>1</sup>  
Valmore Bermúdez-Pirela<sup>2</sup>  
Johel E. Rodríguez<sup>3</sup>  
Wilmar Angarita-Bautista<sup>4</sup>

- 
- \* Este capítulo de investigación es fruto del proyecto de investigación: "Promoción de paz en redes sociales, mediante herramientas TIC en población universitaria".
- 1 Psicólogo social. Joven Investigador COLCIENCIAS. Adscrito al semillero de Investigación PAZALÁPAZ. [jdavidsrodriguez14@gmail.com](mailto:jdavidsrodriguez14@gmail.com)
  - 2 Médico (Universidad del Zulia), Doctorado en Ciencias Médicas (Universidad del Zulia), Magíster Scientiarum en Administración del sector salud mención epidemiología (Universidad del Zulia), Endocrinología Avanzada (Universidad de Alcalá), Magíster en Metabolismo Humano (Universidad del Zulia), Especialista Clínico en Hipertensión Arterial (Universidad del Zulia), Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia. [edu.co](mailto:edu.co) Grupo de Investigación Altos Estudios de Frontera, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1880-8887> [v.bermudez@unisimonbolivar](mailto:v.bermudez@unisimonbolivar)
  - 3 Ingeniero de Sistemas (Universidad Antonio Nariño), Magíster Dirección Estratégica en Tecnologías de Información (Universidad Funiber), Especialización en Auditoría de Sistema (Universidad Antonio Nariño), Especialización Pedagogía Universitaria (Pamplona). Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ingeniería. Cúcuta, Colombia. Grupo de Investigación G13A, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8353-2736> [jrodriguez116@unisimonbolivar.edu.co](mailto:jrodriguez116@unisimonbolivar.edu.co)
  - 4 Ingeniero Industrial (Universidad Libre de Colombia), Magíster en Administración de Empresas e Innovación (Universidad Simón Bolívar), Especialista en Gerencia de Mercadeo (Universidad de Santander), Especialización en Gerencia Pública (Universidad de Santander), Especialista en Gestión de Empresas (Universidad Politécnica de Valencia), Universidad Simón Bolívar, Facultad de Administración y Negocios, Cúcuta, Colombia. Grupo de Investigación G13A, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8195-8656>. [w.angarita@unisimonbolivar.edu.co](mailto:w.angarita@unisimonbolivar.edu.co)

#### Resumen

En el presente artículo se realiza una revisión de la representación de la violencia en general, el conflicto armado en Colombia y la cultura de violencia instaurada en sus habitantes, y cómo esta influye en la naturalización del conflicto y de la muerte, así como de la agresión –e incluso– en la cotidianidad de la convivencia. Seguido de ello, plantea la cultura de la paz como un mecanismo idóneo para la resolución y la prevención de conflictos, para un re-direccionamiento a la transformación social. Se pretende indagar en métodos innovadores para la promoción de la cultura de paz, tanto en Colombia, como en países que han atravesado guerras internas o externas, teniendo como herramientas las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) por medio de las cuales sea más atractiva y a la vez interactiva para la comunidad y pueda ser abordado desde edades tempranas y con mayor fuerza en adolescentes y jóvenes.

**Palabras clave:** ciencias sociales, educación, cultura de paz, TIC, redes sociales, Twitter.

#### Abstract

In this article, a review of the representation of violence in general, the armed conflict in Colombia and the culture of violence established in its inhabitants is carried out, as it infers in the naturalization of the conflict and death, as well as the aggression, even in everyday life. Following this, it raises the culture of peace as an ideal mechanism for conflict resolution, as well as avoidance in many cases of it and thus address social transformation. It is intended to investigate innovative methods of promoting the culture of peace both in Colombia and in countries that have gone through internal or external wars, using the ICT (information and communication technologies) as tools through which it is more attractive and once interactive for the community and can be approached from an early age and with greater force in adolescents and young people.

**Keywords:** social sciences, education, peace culture, TIC, social networks, Twitter.

## INTRODUCCIÓN

La violencia manifestada a través de guerras ha sido de lo más memorable que la historia nos recuerda. Bien sea de carácter político, religioso o ideológico, ha estado presente en el transcurrir de las eras en la humanidad. En Colombia, al igual que en el mundo existe un contexto de violencia marcado (Espinosa, 2015), el cual si nos detenemos a considerar parece encontrarse inmerso desde los años veinte (Villamizar, 2018a), la crisis parece ser una condición permanente y “el estado de excepción una cotidianidad” (Ochoa, 2003). Esta posición de violencia que aparentemente está fuertemente arraigada al Estado, necesariamente tiene un impacto en la cultura de sus habitantes. Es natural que la violencia sea una situación generalizada, es decir, no la podemos atribuir

específicamente al conflicto armado interno; la población civil de cierto modo contribuye a esta violencia, así como la violencia le contribuye a la población civil y es de esta forma como de manera cooperativa se consolida correlativamente.

En el avance de la información a través de la tecnología las redes sociales han sido una herramienta práctica, innovadora y entretenida para llegar a los jóvenes (Renau, Carbonell, Oberst, & Ruiz, 2012), esta no solo es informativa, se presta para un intercambio comunicativo en el cual cada quien puede expresar libremente su opinión convirtiéndose así en un espacio de debate, discusión y en ocasiones de conflicto asumido desde una postura de la cultura de violencia. El derecho a la libre expresión ha irrumpido las estancias del respeto y la tolerancia convirtiendo a las redes sociales como lo manifiesta Durán Rodríguez & Basabe de Quintae (2013), “en un espacio interactivo de desahogo emocional informal”, a su vez parece ser un amplificador de la expresión de instintos tanáticos o como un elemento que permite “la catarsis” el cual actúa como un “catalizador emocional”.

La cultura de paz no es un tema nuevo de abordar, las naciones unidas la han propuesto desde 1999 a través de la Resolución 53/243 y en ella promueven la paz como algo más que la ausencia de conflicto, se refieren a esta como “un proceso positivo, dinámico y participativo en el que se promueve el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos” (ONU, 1999). Se encuentra necesario para una adecuada convivencia e interacción de los jóvenes en las redes sociales la implementación de una cultura de paz ante la opinión subjetiva acerca de temas de debate, proponiendo desde la cultura de paz ambientes cibernéticos tolerantes frente a la diferencia en opinión prevaleciendo el respeto.

## **METODOLOGÍA**

Una revisión como la presente, que requiere de la comprensión del modo en que pueden ser entendidos los objetos de estudio de las ciencias sociales como lo son en este caso la violencia y a su vez la paz, la diversidad de los conceptos para empezar, el desafío que representa la interpretación de estos por parte de los autores que es manifestada en su misma subjetividad, entre otros retos que se alcanzan a divisar, hacen considerar el construccionismo social o el paradigma socioconstruccionista de Kenneth Gergen como abordaje teórico, siendo la paz y la cultura de paz un objetivo en construcción el cual es dinámico de acuerdo al contexto en el cual se pretende construir pues está ligado a las necesidades de cada comunidad en específico.

## **REFERENTES TEÓRICOS**

### **Violencia y Conflicto armado en Colombia**

En el presente artículo se espera expandir la óptica de una realidad que está inmersa en el diario vivir de Colombia, la violencia aborda de manera especial varios contextos del territorio, así como del constructo moral de sus habitantes. Sin darnos cuenta, los colombianos hemos acogido una cultura de violencia aun en oposición a esta misma, la defendemos inconscientemente, la justificamos para irónicamente atraer su contraparte, La Paz. Necesariamente para empezar a hablar de cultura de paz en Colombia urge plantear el tema de la violencia, bien lo sugiere Galtung (1996), quien sostiene que:

lo opuesto a la paz no es la guerra, sino la violencia, cualquier definición de paz significa la ausencia o la disminución de la violencia, ya sea directa (física o verbal), estructural (muertes evitables causadas por estructuras sociales y económicas) o cultural (Galtung, 1996).

Desde la anterior definición de paz nos es más sencillo interpretar lo que en Colombia sucede en el marco de la violencia y cómo esta no puede reducirse al

hecho o a la existencia de grupos armados ilegales o conflicto armado (parte de la violencia estructural) ya que es solo un tipo de violencia de las tres que él sugiere.

Ahora bien, ¿qué ocurre con las otras dos formas de violencia? ¿Cuál es su procedencia?, tal vez son estas preguntas importantes pero antes debería existir la pregunta de si ¿existe la cultura de violencia? O más precisamente, ¿existe la cultura de violencia en Colombia?

A propósito de ello, Peter Waldmann del departamento de sociología de la universidad de Augsburg en Alemania dedica un artículo a explicar qué es la cultura de violencia y pone como ejemplo a Colombia en donde sugiere la existencia de dicha cultura en el país. Esto lo sostiene más allá del hecho de ser una nación con un antecedente de guerras civiles de más de 150 años, de tener en cifras en el 2007 de 50 muertes violentas por cada 100.000 habitantes, de ser una nación con presencia de comercio de narcóticos; que si bien es cierto estas formas de violencia ha moldeado o marcado los aspectos de la vida de sus habitantes, sin embargo le atribuye el título por el cumplimiento de lo que para él son los indicadores de una cultura de violencia (Waldmann, Asbrock, Christ, & Wagner, 2007).

Con respecto a esos indicadores, Waldmann señala que son básicamente tres: estructurales, es decir, que surgen de la naturaleza de la violencia en Colombia; mentales, que sugieren la existencia a una propensión generalizada a la violencia; y por último la ausencia de normas prohibitivas que limiten el uso de la violencia. Sumado a lo anterior, Waldmann habla también de formas extremas de violencia presentes en Colombia que reafirman la existencia de una cultura de violencia, estas son las masacres y el sicariato las cuales difieren entre sí en que la primera es una demostración de fuerza y poder cuyo fin principal es infundir el terror y la segunda ofrece la violencia como un servicio a



la venta. Las anteriores también tienen algunos aspectos en común como que son empresas organizadas, que planean y preparan, que son profesionales “a sangre fría” que deshumanizan a las víctimas y muestran desprecio por la vida y el respeto por los cuerpos (Waldmann et al., 2007).

Por otra parte, parafraseando a Villamizar (2018b), de la universidad Nacional reconoce la cultura de la violencia en Colombia como el resultado de dos dimensiones causales principalmente, la económica y la política; se refiere a una causal económica por la falta de garantías y de una reforma agraria que reduzca la inequidad y la pobreza, sugiere la existencia de un modelo anti-campesino en donde la mal distribución de la tierra, falta de financiación agraria, convenios internacionales de importación y exportación aumentaron la brecha de la pobreza y la desigualdad; en cuanto a lo político, una débil construcción de una sociedad democrática ha sido causante también de la violencia, en donde el poder se logra por una coerción centralizada, institucionalizada y territorializada dentro del Estado.

Del argumento de los anteriores autores podemos rescatar y concluir que es posible reconocer la presencia de una cultura de violencia en Colombia y sus habitantes, que las causas van desde el conflicto armado, la desigualdad social, violación de derechos y cuestionadas administraciones estatales, regionales y locales las cuales de la mano de una idiosincrasia deliberante han forjado dicha cultura. Sin embargo, con el fin de promover algo de bienestar a una población que refiere la ausencia de un Estado garante de derechos, se ve necesaria la implementación de estrategias o mecanismos que incentiven una cultura de paz desde la interacción individual de convivencia familiar, laboral y ciudadana.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Transformando una cultura de violencia por una de paz

Reconociendo la existencia de una cultura de violencia en Colombia podemos voltear la mirada a iniciativas de transformación por una cultura de paz que

bien lo señaló la Cumbre de las Naciones Unidas en septiembre de 2005, la cual incluyó el siguiente párrafo que reconoce la urgencia por parte de jefes de Estado a nivel mundial hacia una transición de una cultura de violencia por una de paz:

Reafirmamos la Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, así como la Agenda Global para el Diálogo entre Civilizaciones y su Programa de Acción, adoptado por la Asamblea General, y el valor de las diferentes iniciativas de diálogo entre culturas y civilizaciones, incluida el diálogo sobre cooperación interreligiosa. Nos comprometemos a tomar medidas para promover una cultura de paz y diálogo a nivel local, nacional, regional e internacional, y solicitamos al Secretario General que explore la mejora de los mecanismos de implementación y el seguimiento de esas iniciativas. En este sentido, también acogemos con beneplácito la Iniciativa de la Alianza de Civilizaciones anunciada por el Secretario General el 14 de julio de 2005. (Mayor, 2011).

Para fundamentar la importancia de la cultura de paz se ha tomado como principio referente el libro *Psychosocial-approaches-to-peacebuilding-in-Colombia* (Enfoques psicosociales para la construcción de la paz en Colombia) el cual agrupa los aportes de profesionales de la psicología, miembros de “Cultura de paz y vínculos sociales”, grupo de investigación reconocido por COLCIENCIAS y sus miembros son parte del cuerpo docente de la facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Javeriana en Bogotá, Colombia (Sacipa-Rodríguez & Montero, 2014).

Hernández (2002), manifiesta que hombres y mujeres miembros de comunidades indígenas, negras y campesinas han contribuido de manera local y silenciosa a la construcción de una cultura de paz a través de movimientos comunales, estos a su vez de procesos de participación ciudadana resistiéndose

así al conflicto armado, en ocasiones exponiendo sus vidas en fuego cruzado, menciona entre las experiencias comunales las siguientes:

Probablemente las primeras experiencias de resistencia comenzaron en la década de 1970 con el CRIC (un movimiento indígena del Cauca). Esta organización luchó contra la violencia estructural y posteriormente fue el origen de las experiencias de resistencia civil como el Proyecto Nasa en 1980, la experiencia de Jambaló en 1988 y la de la comunidad La María en 1989. Más tarde, y desde otro escenario, en Antioquia, 1994, se creó la neutralidad activa de la organización indígena. Las comunidades rurales habían desarrollado diversas iniciativas de paz, tales como: la Asociación de Trabajadores Campesinos de Carare (ATCC), en Santander, 1987; la Consulta Popular de Aguachica, en el departamento de Cesar en 1995, y la experiencia de Riachuelo en el municipio de Charalá, departamento de Santander en 1997. También hubo la Asamblea Constituyente Municipal de Mogotes en 1998, las Comunidades en Autodeterminación, Vida y Dignity (CAVIDA) en Cacarica, 1998; la experiencia de Samaniego en Nariño, 1998, y la experiencia de Pensilvania, en Caldas, 1998.

Sarmiento (2011), quien es educador del programa de desarrollo y paz del Magdalena Medio, considera que “una estrategia educativa para trabajar en zonas en conflicto involucra pensar la educación como un proceso de construcción del sentido de la vida; y esto implica construir esa vida a partir de las relaciones sociales”. Este programa lo que propone es el empoderamiento a la comunidad en mecanismos de participación en los cuales pueda decidir y liderar la forma de vida deseada estableciendo un orden social.

Es por lo anterior que se piensa en una estrategia en la cual desde la educación se pueda abordar la cultura de paz, dicha estrategia debe idealmente ser

fomentada por un canal de comunicación masivo el cual sea atrayente y fácilmente digerible por los jóvenes, fresco, de fácil acceso, al alcance de todos e innovador. Desde los atributos aquí mencionados es claro que la mejor opción para ser difundido debía ser el internet y las redes sociales los cuales han sido considerados ya por otros países que se encuentran o solían encontrarse en conflicto.

Castells (2013), argumenta que:

En 1996 se calculó por primera vez el número de usuarios de internet, con un resultado de 40 millones. En 2013 ya son más de 2.500 millones, la mayoría residente en China. Por otro lado, la expansión de internet se vio restringida durante un tiempo debido a la dificultad que planteaba la instalación de infraestructuras de telecomunicaciones terrestres en países en vías de desarrollo. Esto ha cambiado con la eclosión de las comunicaciones inalámbricas a principios del siglo XXI. Así, mientras en 1991 había unos 16 millones de suscriptores (números) de dispositivos inalámbricos en el mundo, en 2013 son casi 7.000 millones (para un planeta de 7.700 millones de habitantes). Teniendo en cuenta el uso que se hace de la telefonía móvil en los entornos familiar y rural y considerando el uso limitado de estos aparatos entre niños menores de cinco años, podemos decir que casi toda la humanidad está conectada, aunque con importantes diferencias en cuanto a ancho de banda y a eficiencia y precio del servicio.

De lo anterior podemos deducir la importancia que viene tomando el internet en la humanidad, el crecimiento y expansión de manera exponencial en países altamente desarrollados como en países en vía de desarrollo. Además, si nos detenemos a pensar en las grandes invenciones de los últimos años que hayan tenido un alto impacto en la humanidad, actividades en las cuales se invierta y

dedique un tiempo considerable del día, medios de comunicación influyentes en la opinión de los habitantes del mundo así como de expresión, es inconcebible no pensar en las redes sociales.

Kaufhold & Reuter (2019), mencionan que las redes sociales han estado presentes durante crisis y conflictos naturales. Por ejemplo, Facebook fue una gran plataforma de ayuda durante el 2013 en Europa durante las inundaciones, donde los voluntarios digitales autoorganizaron donaciones y actividades de ayuda (Reuter et al., 2015), o también parte de la Primavera Árabe, en la cual la herramienta facilitó la comunicación e interacción entre los participantes de las protestas políticas (Wulf et al., 2013). Sin embargo, también mencionan que las redes sociales no solo se usan con buenos propósitos, los terroristas pueden reclutar nuevos miembros y difundir ideologías (Reuter et al., 2017).

Por otra parte, Durán Rodríguez & Basabe de Quintae (2013), argumentan que una explicación razonable por la cual redes sociales como Facebook son tan populares se debe a que satisface muchas necesidades además de simple entretenimiento, por ejemplo mantenerse intercomunicados constantemente y de manera instantánea, “satisfacer también necesidades de afiliación y de afecto y funciona como un intermediario entre la satisfacción de las demás necesidades planteadas por Maslow en su Pirámide de las Necesidades, entre otras” Necesidades relacionadas de manera directamente proporcional con la salud mental y emocional (Durán Rodríguez & Basabe de Quintae, 2013).

Neil Selwyn (2013), considera que:

Para muchos analistas, internet siempre ha sido una herramienta intrínsecamente educativa. De hecho, muchos afirmarían que las características principales de internet coinciden en gran medida con los intereses centrales de la educación. Por ejemplo, tanto internet como la educación tienen por objeto el intercambio de información, la

comunicación y la creación de conocimiento. La naturaleza participativa y comunitaria de muchas de las aplicaciones y actividades sociales de internet está en consonancia con las características fundamentales del aprendizaje humano, en concreto, crear, compartir, colaborar y analizar (C@mbio | OpenMind, 2014).

Ya en el mundo así como en Colombia se vienen adelantando proyectos de formación y educación para la paz desde abordaje por medio de las TIC, un ejemplo de ello lo cita Mera (2016), quien afirma que a nivel internacional es en Afganistan, Líbano y Kosovo, donde gracias a la cooperación de ejército y ONG españolas, han reconocido que la cultura y la educación relacionados al contexto, generan en medio del posconflicto, escenarios de paz que contribuyen apoyados en tecnología de la información y la comunicación a globalizar el conocimiento y los apoyos logísticos que requieren la salud y la misiones humanitarias. Por otra parte, Grunenbaun, Cuéllar y Castillejo (2007), informan que en Sri Lanka, a través de las TIC se genera la aplicación “Info Share” con la cual su intención es facilitar el proceso de comunicación y colaboración con los diferentes actores involucrados con el proceso de paz.

Por otra parte, encontramos la iniciativa “¡gestamos cultura de paz! TIC-TAC-TEP” en la localidad de Engativá en Bogotá, en el cual su finalidad pedagógica es generar en estudiantes la corresponsabilidad ética y ciudadana para analizar las realidades del país y de la región con el fin de construir lazos democráticos, dignos e incluyentes a través de la investigación formativa (Ramírez, 2019). El anterior proyecto ha sido ejemplo de innovación en cultura de paz y lo ha hecho merecedor de distintos reconocimientos como lo es el “premio Eduteka: Integración de TIC en ambientes de aprendizaje”, este premio va dirigido a docentes de Hispanoamérica los cuales promueven nuevas actividades de aprendizaje de la mano de las TIC y del cual se encuentra finalista actualmente.

## CONCLUSIONES

Como podemos evidenciar, Las TIC pueden ser una herramienta fundamental y clave para la formación y promoción de una cultura de paz, su medio de promulgación como lo es la internet ha ocupado un lugar importante en el diario vivir de las personas, las redes sociales a su vez tienen el interés de hombres y mujeres al ser un espacio en la web en donde interactúan día a día satisfaciendo diversas necesidades además de las sociales como ya lo mencionamos. Aplicaciones, web sites, iniciativas de formación en colegios y escuelas, movimientos e iniciativas comunales a través de fan pages son solo algunos de los recursos que pueden ser útiles en la promoción de una cultura de paz mediante herramientas TIC, el abordaje es bastante amplio e inexplorado y a la vez dinámico y de fácil acceso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- C@mbio | OpenMind. (n.d.). Retrieved October 28, 2019, from <https://www.bbvaopenmind.com/libros/cambio-19-ensayos-fundamentales-sobre-como-internet-esta-cambiando-nuestras-vidas/>
- Durán Rodríguez, E., & Basabe de Quintae, M. (2013). Salud mental y expresión de las emociones en el Facebook. *Disertaciones: Anuario Electrónico de Estudios En Comunicación Social*, 6(2), 5. <https://doi.org/10.12804/disertaciones.v6i2.4384>
- Espinosa Galán, V. E. (2015). El problema del mal y la violencia en Colombia. *Folios*, (42), 71–85. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios71.85>
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. <https://doi.org/10.4135/9781446221631>
- Kaufhold, M.-A., & Reuter, C. (2019). Cultural Violence and Peace in Social Media. In *Information Technology for Peace and Security* (pp.361–381). [https://doi.org/10.1007/978-3-658-25652-4\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25652-4_17)

- Mayor, F. (2001). The development of Culture of Peace and Non-Violence (1988-2010). Retrieved from [www.fund-culturadepaz.org/barcelona](http://www.fund-culturadepaz.org/barcelona)
- Ochoa, A. M. C. U. (2003). Sobre el estado de excepción como cotidianidad: cultura y violencia en Colombia. *Signo y Pensamiento*; Vol. 22, Núm. 43 (2003): Representaciones del Poder. Sujetos, Metáforas y Espacios de Comunicación, *Cultura y Poder*; 51-69, 22(43), 51-69. Retrieved from <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/5186>
- Renau, V., Carbonell, X., Oberst, U., & Ruiz, V. R. (2012). Redes Sociales Online, Género y Construcción del Self Social Networking Services, Gender and Construction of the Self *Redes sociales on-line, género y construcción del self*. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 30(2), 97-107. Retrieved from [www.revistaaloma.net](http://www.revistaaloma.net)
- Sacipa-Rodríguez, S., & Montero, M. (n.d.). Psychosocial approaches to peace-building in Colombia.
- Villamizar, J. C. (2018a). Elementos para periodizar la violencia en Colombia: dimensiones causales e interpretaciones historiográficas. *Ciencia Política*, 13(25), 173-192. <https://doi.org/10.15446/cp.v12n25.65251>
- Villamizar, J. C. (2018b). Elementos para periodizar la violencia en Colombia: dimensiones causales e interpretaciones historiográficas. *Ciencia Política*, 13(25), 173-192. <https://doi.org/10.15446/cp.v12n25.65251>
- Vista de Impacto de las TIC en un eventual proceso de posconflicto en el departamento del Cauca, Colombia (junio 2016) | *Memorias de Congresos UTP*. (n.d.). Retrieved October 18, 2019, from <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/memoutp/article/view/1276/html>
- Vista de Investigando ¡Gestamos Cultura de Paz! TIC-TAC-TEP. (n.d.). Retrieved October 29, 2019, from <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/2069/1904>



Waldmann, P., Asbrock, F., Christ, O., & Wagner, U. (2007). Is There a Culture of Violence in Colombia? Editorial The Road to Negative Behavior: Discriminatory Intentions in the German Population (Vol. 1). Retrieved from [http://www.ijcv.org/docs/licence/DPPL\\_v2\\_en\\_06-2004.pdf](http://www.ijcv.org/docs/licence/DPPL_v2_en_06-2004.pdf)

**Cómo citar este capítulo:**

Navarro-Rodríguez, D., Bermúdez-Pirela, V., Rodríguez, J., Angarita Bautista, W. (2020). De lo habitual a la innovación: transformando una cultura violenta en una de paz dentro de la red. En J. Gómez-Vahos. (Ed.), *Prácticas sociales de paz: la configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad*. (pp.283-296). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.