

**DESPLIEGUE DE CAPACIDADES HUMANAS DE LOS DOCENTES
PARA CONSTRUIR CULTURA DE PAZ EN LA ESCUELA**

LINEA DE JUSTICIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR



**Isis Paola Ayala Medina
Alberto Galindo Arévalo
Juan Diego Hernández Pedraza
Marcela Peñuela Gutiérrez**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION
BOGOTÁ
2016**

**DESPLIEGUE DE CAPACIDADES HUMANAS DE LOS DOCENTES
PARA CONSTRUIR CULTURA DE PAZ EN LA ESCUELA**

LINEA DE JUSTICIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR

**TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TITULO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN**

**Isis Paola Ayala Medina
Alberto Galindo Arévalo
Juan Diego Hernández Pedraza
Marcela Peñuela Gutiérrez**

TUTOR: TEODORO PÉREZ PÉREZ

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ**

2016

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

Agradecimientos

“Gracias a DIOS TODOPODEROSO, de quien todo lo bueno emana, por concederme los medios necesarios para alcanzar esta meta. Seguiré luchando para merecer SU divina bendición.”

Isis Paola Ayala Medina

“A la vida, por todas las maravillas con las que me sorprende cada día y a Mónica, que le da luz y horizonte a mi vida.” **Alberto Galindo Arévalo**

“AMADO PADRE, DIOS infinito de amor, me has concedido la confianza y oportunidad de superarme, de cumplirte en mi estudio, todo el esfuerzo y capacidad es para TI. Te agradezco por mi familia, especialmente por mis Papás que con cada acto de apoyo me dieron el respaldo y la fuerza de seguir adelante y vencerme a mí mismo. Gracias por mis maestros que desde niño me han formado y ahora quien soy es fruto de su amor, tiempo y fé en mí. Bendito seas AMADO DIOS.” **Juan Diego Hernández Pedraza**

“A mis padres José y Eulalia, a mi esposo Carlos, a mi hermano Leonardo, por su amor incondicional, su humildad, autenticidad, tierna mirada y por su férrea fe en mí y en mis proyectos. A mis tías Chelita y Elvita, abuela Alejandrina, Rosalbita y mis otros familiares, por su apoyo. A mis estudiantes porque me impulsan a ser cada vez mejor persona y docente. Al profe Teodoro, por su gran sabiduría y por ser un gran ser humano. A mis compañeros Isis, Juan Diego y Alberto, por sus talentos y habilidades. Finalmente, a nuestra valiosa labor docente, a la Bogotá humana y al importante claustro de la universidad Javeriana.”

Marcela Peñuela Gutierrez

Tabla de Contenido

Introducción	13
1. Fundamentación conceptual	19
1.1. Cultura de la violencia.....	19
1.1.1. La violencia en Colombia	21
1.1.2. La violencia en la Escuela.....	25
1.1.3. El ethos violento	26
1.2. Concepciones sobre lo humano para una propuesta de cultura de paz	36
1.2.1. De una versión a múltiples versiones del mundo.....	36
1.2.2. El pensamiento complejo.....	41
1.2.3. Enfoque apreciativo	46
1.2.4. Ética del cuidado	55
1.2.5. Inteligencia Emocional	65
2. Metodología	82
2.1. Exploración documental.....	82
2.2. Diseño de la propuesta teórica	96
2.3. Diseño de la propuesta didáctica	98
3. Resultados.....	101
3.1. Propuesta conceptual para la construcción de cultura de paz en la escuela.....	101
3.1.1. Reinterpretación de la idea del conflicto como natural a los seres humanos	101
3.1.2. Cultura de paz y capacidades humanas para la convivencia armónica	113

3.1.3. Formación ontológica de los docentes para la construcción de cultura de paz en la escuela	151
3.2. Propuesta didáctica para la formación de docentes hacia la construcción de cultura de paz en la escuela.	163
3.2.1. Criterios para el diseño pedagógico en la formación docente de las capacidades humanas	164
3.2.2. Didácticas centrales de la propuesta	170
3.2.3. Estrategias formativas para el despliegue de capacidades humanas	178
3.3. Talleres reflexivos	185
Taller 1: El Naufragio	186
Taller 2: Barómetro de Creencias	200
Taller 3: Si no me tocas, todo está bien	207
Taller 4: ¿Valgo por lo que tengo o valgo por lo que soy?	213
Taller 5: Ejercicio de Perdón	222
3.4. Talleres de Habilidades	230
Taller 6: ¿Cómo me expreso? ¿Cómo te sientes?	231
Taller 7: La Pregunta	238
Taller 8: Ver y hacer para aprender	243
Taller 9: Acomodando las normas a mí beneficio	251
Taller. 10: Mapa del salón de clases	257
3.5. Talleres comprensivos	265
Taller 11: La multiplicidad de miradas	266

Taller 12: Túnel de la recarga	275
Taller 13: Reconocimiento del estado interior	279
Taller 14: Tu bienestar, es mi bienestar	286
Taller 15: Abrirnos a un pensar complejo	294
Conclusiones	300
Bibliografía	305

Introducción

Nota aclaratoria

El presente trabajo se elaboró bajo el propósito central de presentar una propuesta formativa dirigida a docentes. Por lo tanto, como tesis de grado no siguió la ortodoxia de una investigación clásica en donde el objetivo principal es generar un nuevo conocimiento sobre un determinada problemática, para posteriormente proyectar una propuesta de intervención de la misma. Partimos de la consideración de que la cuestión de la convivencia escolar está bastante estudiada y que existen suficientes diagnósticos sobre ese objeto de estudio. En tal sentido el objetivo de este trabajo fue elaborar una propuesta formativa para docentes orientada a la construcción de cultura de paz en la escuela, de modo que el diseño metodológico que se siguió es congruente con esta finalidad. Teniendo en cuenta que el propósito fue construir una propuesta conceptual y didáctica para la formación ontológica de los docentes, como se puede ver en los objetivos, en la estructura y lógica del trabajo, se debe entender que los resultados que se presentan fungen en cierto sentido como conclusiones del mismo, por cuanto éstos responden con precisión a los objetivos del estudio. No obstante se tiene un acápite de conclusiones, en el que se hace una mirada comprensiva final.

Colombia durante gran parte de su historia ha vivido en una constante situación de violencia, expresada en guerras, inequidades y exclusión, producidas por muchos factores, guerrillas, narcotráfico, el paramilitarismo y las bandas criminales, pero también por intolerancia y otras formas de agresiones cotidianas que viven las personas. Esta situación ha originado una cultura centrada en la agresión, marcada por el individualismo y el poder del más fuerte y del más vivo, lo cual ha llevado al desconocimiento y violación de los derechos de los demás.

La violencia armada en Colombia lleva más de 50 años y ha dejado alrededor de 300.000 muertos y miles de familias desplazadas en las zonas rurales, por eso los diálogos de La Habana, que está realizando el Gobierno con la guerrilla de las FARC y la posibilidad de la firma de un acuerdo de paz, son una esperanza para terminar con un aspecto de esta situación de violencia y conflicto.

La escuela no es ajena a esta realidad de violencia, que se refleja en problemáticas de convivenciales como amenazas violentas, peleas físicas, diversas formas de discriminación, acoso escolar y sexual, agresión verbal y gestual, hurtos, consumo y micro tráfico de sustancias psicoactivas, que afectan la convivencia escolar. Es por esto que este trabajo está en consonancia con la iniciativa que ha venido desarrollando la Secretaría de Educación Distrital, por medio del “Plan Integral de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia” PIECC, que busca pensar la escuela como el lugar privilegiado para la socialización y aprendizaje de la convivencia y garantizar la formación de los estudiantes en el reconocimiento y aprendizaje de capacidades ciudadanas. Por tanto, nuestra propuesta se sitúa como un aporte y avance a este programa de la Secretaría.

Esta situación requiere apostar desde todos los escenarios posibles y especialmente desde la escuela para contribuir en la construcción de una cultura de paz. Este cambio cultura en la escuela es un reto que pasa necesariamente por el papel que juega el docente en la formación de los estudiantes, y en su relación con los demás miembros de la comunidad educativa.

Por este motivo, esta investigación surge alrededor de las siguientes preguntas, que ayudaron a problematizar el trabajo.

- ¿Cómo puede contribuir la escuela en la transformación del ethos violento propio de la cultura patriarcal, hacia la construcción de una cultura de paz?
- ¿Cuál es el papel del docente en este proceso?
- ¿Qué enfoque pedagógico y cuáles estrategias formativas se deben desarrollar para desplegar las capacidades de respeto, compasión y cuidado en los docentes?

Por lo tanto, los objetivos que se propuso esta investigación fueron:

Objetivo General:

- Formular una propuesta de formación docente que contribuya a la construcción de cultura de paz en la escuela, centrada en el despliegue de capacidades humanas desde la ética del cuidado, el enfoque apreciativo, la inteligencia emocional y el pensamiento complejo.

Objetivos Específicos:

1. Construir una fundamentación teórica sobre cultura de paz a partir de la reconceptualización de la convivencia y el conflicto.
2. Identificar y analizar las capacidades humanas de respeto, compasión y cuidado que deben desarrollar los docentes para construir cultura de paz en la escuela.
3. Generar una propuesta didáctica que contribuya al despliegue de las capacidades humanas de los docentes hacia la construcción de climas escolares formadores de cultura de paz.

Este trabajo está estructurado en tres capítulos que dan cuenta del desarrollo teórico, la metodología y la propuesta conceptual y didáctica:

El primer capítulo: La construcción de un referente conceptual centrado en la cultura violenta, en donde se reconoce que uno de los factores que explica la violencia y la actitud guerrillera, está en el papel que ha jugado la cultura patriarcal, en la cual, se privilegia la lucha y la competencia antes que la cooperación y la solidaridad. Por consiguiente, se observa que la cultura patriarcal, configura un ethos violento, a partir de una creencias y habilidades que lo alimentan, y que se deben poner de manifiesto para conceptualizar la cultura de paz, como requisito para un convivir humano armónico. Este planteamiento conllevó una fundamentación, mediante unas concepciones sobre lo humano necesarias para la construcción de la cultura de paz como son: *de una versión a múltiples versiones del mundo*, desde los planteamientos de Maturana, para comprender que no existe una única verdad sino múltiples manera de ver las cosas, comprender que la realidad es construida y por lo tanto, no es objetiva; *la ética de cuidado* desde el enfoque de Noddigs, Guilligan, Comins, dado que somos sumamente destructivo y que no basta con no hacer daño, sino que se debe cuidar para construir una convivencia armónica; *el enfoque apreciativo*, a partir de los planteamientos de Cooperrider y Whitney, clave para aprender a ver en los demás lo que funciona y dejar de ser problemólogos, que se detienen solo en lo que no funciona, y de esta manera buscar el cambio en vez de la confrontación, pasar de la descalificación a la valoración; *la inteligencia emocional*, desde el planteamiento de Goleman, porque lo que permite transformar las actitudes y comportamientos de los seres humanos, pasa necesariamente por el manejo de las emociones y; *el pensamiento complejo*, a partir de lo planteado por Morin y Pérez, fundamentalmente para comprender que los seres humanos estamos interrelacionados y somos interdependientes, por lo que podemos asumirnos en corresponsabilidad.

El segundo capítulo: La construcción del diseño metodológico para la elaboración de la propuesta formativa, el cual, está constituido por tres momentos. En primer lugar, una exploración documental, que se construyó mediante un marco metodológico cualitativo y que pretendió darle contexto al trabajo e identificar categorías conceptuales claves para el diseño de la propuesta metodológica. Un segundo momento, el diseño de la propuesta teórica, que consistió en una reinterpretación del conflicto, de la cultura de paz y del papel que los docentes tienen desde la perspectiva de la formación ontológica. Un tercer momento, desde un enfoque pedagógico constructivista (Mayer, 2000) que se fundamenta en el concepto de educación para la formación y el desarrollo humano integral y social, con el que se diseñó una propuesta didáctica, mediante la construcción de una batería de talleres para el despliegue de las capacidades humanas de respeto, compasión y cuidado.

El tercer capítulo: Presentación de los resultados de la investigación, los cuales responde a los objetivos específicos del trabajo y para lo cual, se elaboraron dos propuestas. La primera, una propuesta conceptual para construir una cultura de paz en la escuela, que reinterpretó la idea de conflicto y cimentó la construcción de cultura de paz mediante el despliegue de las capacidades de respeto, compasión y cuidado en los docentes. Esta propuesta se complementó mediante la exploración de tres ámbitos de trabajo: las creencias, las habilidades y los conocimientos propios para desplegar dichas capacidades. Se evidenció, que cada ámbito por separado es importante, sin embargo, uno de ellos –las creencias– tiene un rol generador frente a los otros dos, pues desde el sistema de creencias que posee una persona se generan acciones, se desarrollan habilidades y se asimilan conocimientos.

La segunda, fue la elaboración de una propuesta didáctica centrada en la formación de los docentes, hacia la construcción de cultura de paz. Esta propuesta didáctica se desarrolló mediante

la elaboración de 15 talleres, a través de los cuales los docentes, pueden reflexionar, cimentar conocimientos y aprender nuevas habilidades. Los talleres que se plantearon fueron: 5 talleres reflexivos que buscan cuestionar y desarrollar nuevas creencias; 5 talleres de desarrollo de habilidades, que buscan generar habilidades para construir una convivencia armónica y; 5 talleres comprensivos que desarrollan nuevos conocimientos propios de la cultura de paz.

La formación de cultura de paz en la escuela cuenta con un marco normativo dado desde la Constitución Política de 1991, la Ley General de educación de 1994, la Ley 1620 de 2013 y recientemente por la Ley 1732 de 2014. Esta última establece la creación de la “Cátedra para la paz” en todas las instituciones educativas del país, convirtiéndola en una asignatura de carácter obligatorio, y reglamentándola mediante el Decreto 1038 de 2015, el cual especifica el deber de adscribir la cátedra para la paz en las áreas fundamentales del conocimiento, aplicando mínimo dos temáticas entre las cuales se encuentran: justicia y derechos humanos, resolución pacífica de conflictos, prevención del acoso escolar, diversidad y pluralidad, dilemas morales y proyectos de vida, entre otros. Ante esta urgente necesidad, existe, por tanto, una normatividad que dispone los escenarios para su creación; un contexto propicio y pertinente para dicho ejercicio, la escuela y; un actor llamado a liderar el proceso, el docente. Este trabajo se inscribe en el espíritu de esta iniciativa, como una propuesta para ayudar al cambio cultural, desde la formación ontológica de los docentes.

1. Fundamentación conceptual

La construcción de cultura de paz exige hacer un análisis de las raíces de la cultura violenta que ha vivido la humanidad, que se padece Colombia y que se ve reflejada en la escuela. Para poder comprender esta situación se debe cuestionar el ethos violento que genera la cultura patriarcal. Para fundamentar este cambio cultural, se apela a unas concepciones o teorías sobre lo humano como son: de una versión a múltiples versiones del mundo, el pensamiento complejo, el enfoque apreciativo, la ética del cuidado y la inteligencia emocional.

1.1. Cultura de la violencia

Construir cultura de paz es un reto que implica hacer un análisis de las raíces de la cultura violenta. Fisas (1998) reconoce que frente a una cultura de violencia es necesario buscar construir una cultura para la paz. Por tanto, es fundamental comprender los elementos que configuran la situación de violencia, para poder contribuir a un cambio cultural. Este autor considera que uno de los factores que explica la violencia y la actitud guerrillera, está en el papel que ha jugado la cultura patriarcal, en la cual, se privilegia la lucha y la competencia antes que la cooperación y la solidaridad. Afirma que

La paz es algo más que la ausencia de guerra, y tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, para que en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio. Este nuevo enfoque es el que persigue la “cultura de paz”, o “cultura para la paz”, si la entendemos como un proceso que, en primera instancia, habrá de transformar la actual “cultura de la violencia (1998, p. 1).

Es importante precisar, antes que nada, los elementos que determinan esta cultura de la violencia, para luego analizar las grandes tareas que competen al proceso de construcción de la cultura de paz. Los conceptos que resaltan en este tema son: problema, violencia y conflicto: la primera distinción es la de “problema”, que se refiere a una situación que desafía la mente y apela a la racionalidad; el segundo término es “violencia” la cual define Pulgar Reguero (1995) como el “uso de todo tipo de fuerza que de manera consciente o inconsciente se produce contra las personas humanas, ...que surge del egoísmo, el dominio, el odio, la venganza” (p. 63); y por último, “conflicto” que es entendido, como algo inherente a todo grupo humano, que puede orientar y conducir hacia una comunicación más abierta, hacia soluciones más dialogantes y creativas y a la mejora en general de las relaciones personales; pero también puede conducir, dependiendo de cómo se afronte, a un deterioro constante de las relaciones interpersonales (Iturbide, & Muñoz, 2007).

Desde esta concepción se percibe el conflicto como parte de la vida y se explica por el hecho de que los seres humanos son complejos y tienden naturalmente al él. Por tanto, se debe buscar la forma de gestionarlos con eficiencia y eficacia para que se convierta en una oportunidad de crecimiento. Cuando no se gestiona de manera adecuada se puede llegar a la violencia, es por ello que Estanislao Zuleta (2001) afirma que “Una sociedad mejor es aquella que es capaz de tener mejores conflictos, de conocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que solo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra y maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz” (p. 73). Esta manera de concebir el conflicto explicaría la cultura violenta que vive Colombia y que se refleja en la escuela.

Para los alcances de este trabajo, es importante agregar un elemento más a la cultura de la violencia y es el de la “diferencia”. Pues el mundo está constituido desde la base de la diversidad

y no de la homogeneidad, y la sociedad la integran personas muy diversas en su manera de ser y pensar. Esta diversidad, enriquece la sociedad, pero también genera desacuerdos y divergencias, que si no se resuelven mediante acuerdos, puede conducir a enfrentamientos y disputas, es decir, al conflicto. Es desde esta nueva perspectiva que se puede afirmar que lo connatural en el ser humano no son los conflictos, sino las diferencias (Pérez, 2015). Por tanto, para llegar a un tratamiento eficaz de los conflictos, es necesario empezar a transitar por el único camino posible que los resuelve y los transforma, como es el reconocimiento de que irremediamente las personas son diferentes, las discrepancias son un asunto natural, y se debe aprender a relacionarse en la pluralidad. Este aspecto será tratado con mayor profundidad, más adelante.

1.1.1. La violencia en Colombia

Colombia durante gran parte de su historia ha vivido en una constante situación de violencia, expresada en guerras, inequidades y exclusión. Esta situación ha originado una cultura centrada en la agresión, marcada por el individualismo y el poder del más fuerte y del más vivo, lo cual ha llevado al desconocimiento y violación de los derechos de los demás. Son múltiples las tipologías de esta situación de violencia que vive el país, entre las cuales se encuentran: la insurgencia armada; la minería ilegal; los conflictos por la tierra y el agua; los originados por la delincuencia común y las bandas criminales de diverso tipo; los emanados del narcotráfico y el contrabando; los que nacen por la corrupción y la violación o no garantía de derechos desde el Estado; los suscitados por patrones culturales de exclusión e inequidad de género, de etnia y de clase social; y los asociados a la creciente concentración de la riqueza.

La violencia armada en Colombia lleva más de 50 años y ha dejado alrededor de 300.000 muertos y miles de familias desplazadas en las zonas rurales, por eso los diálogos de La Habana, que está realizando el Gobierno con la guerrilla de las FARC, son una esperanza para terminar

con esta situación de conflicto. Por otro lado, otros focos de violencia que vive el país son producidos por el narcotráfico, el paramilitarismo y las bandas criminales y estos se suman a la intolerancia y múltiples formas de agresiones cotidianas que viven las personas. Aunque la situación de violencia ha venido disminuyendo desde la desaparición de los carteles del narcotráfico, no así las lesiones personales y las muertes violentas, como lo evidencia el informe Forensis 2015 del Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses (IMLCF, 2015).

Este informe resalta que en el año 2014 hubo en el país 25.225 casos de muertes violentas, de las cuales 12.626 correspondieron a homicidios, representando una tasa de 26,49 por 100.000 habitantes, la más baja de los últimos diez años. El 90,18% de los afectados fueron hombres, y en el 68,39% el agresor es desconocido. Esta situación, da paso otra problemática asociada a la violencia en nuestro país, la impunidad, la cual, quiebra la confianza ciudadana en el sistema judicial y conduce, por la rabia o el miedo consecuentes, a afianzar la idea de que lo justo y correcto es hacer justicia por mano propia. Esta es una medida que solo profundiza la problemática de la violencia y da apertura a más actos de esta categoría.

Según este mismo reporte, la violencia sociopolítica fue causante del 14,4% de los homicidios; el 85,6% restante tuvo origen en violencia interpersonal (ajuste de cuentas, riñas, intervención legal, embriaguez), violencia económica (atracos y hurto), violencia intrafamiliar y violencia sexual. El informe Forensis no solo analiza los casos de muerte, también estudia el fenómeno de las lesiones personales. En este campo se presentaron durante el año 2014 un total de 284.718 casos de lesiones no fatales con reconocimiento médico legal. Es necesario aclarar que esta cifra debe ser bastante mayor, pues no todos los casos de agresión con lesionados son denunciados y remitidos a medicina legal. La violencia interpersonal aportó a estas cifras un total de 134.552 eventos, seguida por la violencia intrafamiliar con 75.939 sucesos. Los demás

eventos estuvieron constituidos por accidentes y delitos sexuales. La violencia sociopolítica estuvo presente en 5.343 oportunidades dentro de la tipología de violencia intrapersonal, representando sólo el 4,65% de ésta.

El estudio del Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses pone en evidencia que la gran problemática de violencia que vivimos en Colombia se origina esencialmente en situaciones diferentes al conflicto armado de orden sociopolítico. Sin embargo, la atención del país está altamente concentrada en esta violencia, la cual polariza a la ciudadanía. Por otra parte, los medios de comunicación se focalizan en este tipo violencia (aunque no desconocen las otras, a las que les dan un despliegue esencialmente noticioso, que busca rating y no la movilización de la conciencia), por lo que en palabras de Pérez (2015), los recursos del estado destinados a combatir la violencia armada parecen llevarse la mayor parte del presupuesto en seguridad. Esto posiblemente obedezca a que la violencia sociopolítica es la única que confronta la legitimidad del Estado, en tanto que las otras formas de violencia organizada le son funcionales y hasta han cooptado el poder político regional y territorial en una nada despreciable área de la geografía nacional. Esta situación ha dado como resultado la invisibilidad de tantas otras situaciones que generan violencia y que afectan, directa o indirectamente, a toda la población.

Resolver la violencia de tipo sociopolítico es de importancia nacional, pues aun cuando la localización de la mayoría de los conflictos actuales se circunscribe en áreas rurales alejadas de los grandes centros urbanos, está afectando directamente a la inmensa mayoría de la población colombiana, acostumbrada en los últimos años a ver el conflicto armado por la televisión. Se esperaría que una vez se termine este enfrentamiento, sea posible dedicar los esfuerzos que se emplean en la lucha contrainsurgente, a atender necesidades de otro tipo, como es el bienestar y

desarrollo humano de la población, lo que ayudaría a contrarrestar la cultura violenta que vive el país.

Ahora bien, dentro del propósito de construir un país que aprenda a convivir pacíficamente, es muy importante comprender el fenómeno de la violencia para que pueda ser transformado. Las experiencias vividas en el país con anteriores acuerdos, entrega de las armas por parte de los grupos insurgentes y los paramilitares, enseñan que el acuerdo de desmovilización es apenas el primer paso de un proceso mucho más profundo y complejo para construir la convivencia pacífica, y que se requieren medidas y actuaciones de fondo para generar la cultura paz (Pérez, 2015).

Como se ha evidenciado, en nuestro país la violencia no se reduce al conflicto armado, la gran mayoría de personas viven en ambientes donde es común reaccionar de forma agresiva ante diferencias y discrepancias. La respuesta violenta se ha convertido en una forma de vivir con los otros, así lo evidencian casos difundidos en los medios de comunicación y reportes de entidades oficiales (IMLCF, 2015; Instituto Nacional de Salud, 2014; UNICEF, 2014; CPEM, 2014). Podría afirmarse que pese a los esfuerzos de gobiernos, educadores y familias, se ha arraigado en la sociedad colombiana una cultura de violencia que se visibiliza en comportamientos que se alejan de lo que podría entenderse como cultura de paz. La explicación de esta situación es que a nivel social existen ciertas creencias, que Pérez describe como creencias del ethos violento y que están inscritas en una cultura patriarcal violenta que se encuentra instalada en el trasfondo del pensar, sentir y actuar del colombiano promedio (Pérez, 2015).

1.1.2. La violencia en la Escuela

El ámbito escolar no escapa a esta realidad, la Encuesta de clima escolar y victimización aplicada por la Secretaria Distrital de Educación y otras entidades distritales en 613 colegios de la ciudad de Bogotá en el año 2013 (SED, 2013), refleja las problemáticas de convivencia más comunes, entre las cuales se encuentran amenaza violenta, peleas físicas, discriminación por la orientación sexual, acoso escolar, acoso sexual, agresión verbal y gestual, hurtos, estudiantes involucrados en situaciones de consumo y micro tráfico de sustancias psicoactivas.

En los colegios públicos se observa una creciente agresividad entre los estudiantes, expresada en amenazas violentas y reiteradas en ambos sexos, registrándose un nivel de prevalencia entre los hombres que dobla el observado entre las mujeres.

- En relación con las amenazas: en los colegios públicos la amenaza violenta está más difundida; en el 50% de los colegios más del 15% de los estudiantes reporta haber recibido esta clase de amenazas.
- En cuanto a las peleas físicas: Se observa mayor agresividad en los colegios públicos, en el 70% de los establecimientos, se reporta una prevalencia de peleas físicas superior al 20%.
- En cuanto al acoso escolar o “bullying”: En colegios públicos se observa una tendencia a la disminución de la agresividad expresada en acoso mediante ofensas, golpes y amenazas repetidas en el caso de ambos sexos. En el 20% de los colegios públicos la prevalencia del acoso supera el 15%.

- En cuanto al acoso sexual: En colegios públicos se observa un crecimiento de la agresividad expresado en reportes de acoso sexual verbal y gestual, con un nivel de afectación superior entre las mujeres.

Esta encuesta reveló que, en los colegios públicos el ambiente de socialización (familiar, barrial y escolar) es más agresivo que en los colegios privados. Concluye la encuesta manifestando que frente a la violencia y el conflicto escolar:

... surgen dos grandes conclusiones. En primer lugar, todo parece indicar que los factores de agresividad en el colegio se mantienen estables entre 2011 y 2013, con una tendencia leve a la reducción. Sin embargo, los factores ilegales asociados al entorno impactan negativamente la escuela y en algunos casos tienden a aumentar. En este punto se debe reconocer la labor de la Secretaría de Educación, la cual puso en marcha una de las estrategias más ambiciosas en materia de convivencia y seguridad escolar. El proyecto de educación para la ciudadanía y la convivencia, y dentro de este la estrategia de respuesta integral de orientación escolar -RIO- ha comenzado a mostrar sus frutos en mitigar la agresividad entre estudiantes y la transformación de los conflictos entre estos (p. 23).

Es necesario, por tanto, reconocer en el microcosmos de la escuela las raíces del ethos violento, propio de la cultura patriarcal, pues solo mediante este reconocimiento es posible generar acciones que conduzcan a la construcción de una cultura de paz.

1.1.3. El ethos violento

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) define ethos como "conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad". De esta definición se puede inferir que ethos y cultura se relacionan, porque la

cultura, son formas de pensar, sentir y actuar de un colectivo humano que se transmiten de generación en generación (Harris, 1998). Por tanto, la cultura de un colectivo, es la forma como este se organiza y los tipos de relaciones que configura con sus integrantes y su entorno natural. De esta manera, la cultura orienta los sentidos de vida en una sociedad determinada a través de creencias colectivas (Oren & Bar-Tal, 2006, citado por Rico 2012), en otras palabras, la cultura se refiere al conjunto de ideas colectivas que imprimen un carácter incuestionable y de perpetuidad en la sociedad (Alzate, 2008, citado por Rico 2012). Por consiguiente, en una sociedad marcada por un sistema patriarcal, esta cultura se configura como un ethos con las características propias de un sistema que en el fondo es violento. Por tanto, la cultura patriarcal, configura un ethos violento.

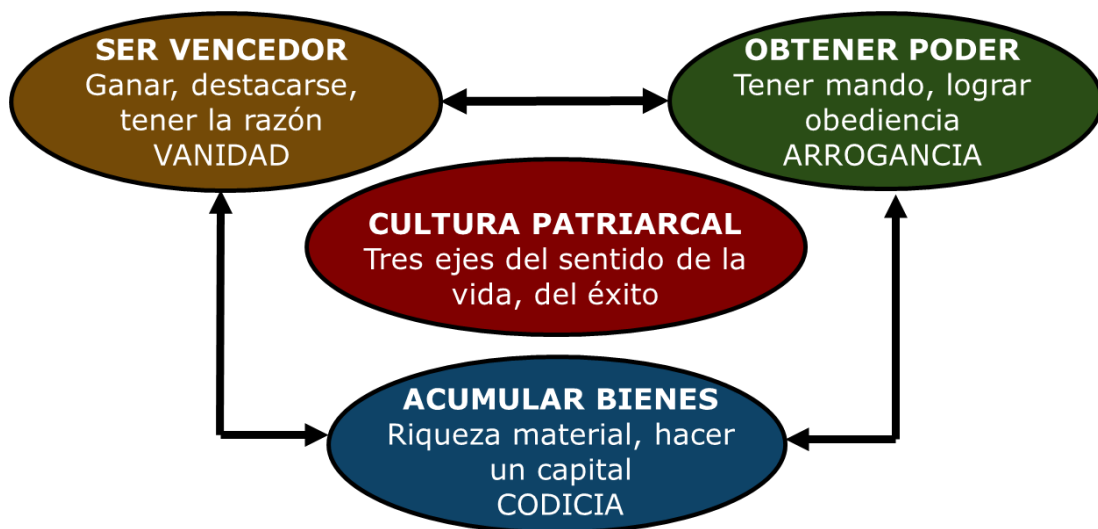
1.1.3.1. Construcción del ethos violento

Maturana (2003) sostiene que la humanidad ha vivido dos grandes sistemas culturales, por un lado, la cultura matrística y por otro la cultura patriarcal. Afirma este autor que “estas dos culturas constituyen dos modos diferentes de vivir las relaciones humanas” (2003, p. 30), la cultura matrística se caracteriza por la cooperación, la confianza, la aceptación mutua, el respeto y la solidaridad (Pérez, 2014); mientras que en la cultura patriarcal se caracteriza por la apropiación, la jerarquía, la enemistad, la guerra, la lucha, la obediencia, la dominación y el control (Maturana, 2003).

La cultura patriarcal busca relaciones de mando-obediencia mediante la prohibición y el castigo, instaurando relaciones fundadas en el miedo y la sumisión, en donde se debe obedecer y respetar la autoridad. Pérez sostiene que

La profunda consecuencia en las personas es que el miedo y el sometimiento van tallando una huella de rabia, resignación e impotencia, que puede explotar en algún momento mediante la venganza, ya sea mediante acciones violentas directas contra la autoridad, o contra otros iguales sobre quienes se proyecta el resentimiento (2014, p. 33).

La cultura patriarcal se fundamenta en tres principios que le dan sentido y orientación: ser vencedor, obtener poder y acumular bienes.



Grafica No. 1. Ejes de la cultura patriarcal

Fuente: (Pérez, 2014)

Por consiguiente, la cultura patriarcal genera y fundamenta un ethos violento en las relaciones sociales. Afirma Pérez (2014) que

Las relaciones sociales que predominan en la cultura patriarcal como resultado del afán de riqueza, poder y reconocimiento se caracterizan por: la negación del otro; la exclusión social, económica y política; la diada mando-obediencia en la mayoría de las interacciones (familia, escuela, empresa, estado); la imposición sobre los demás y el

deseo de tener siempre la razón; la no aceptación de las diferencias; la solución de los conflictos mediante el uso de la fuerza para el sometimiento del más débil; la búsqueda del lucro en los negocios a través de cualquier método ético o no; y en general la agresión como visión del mundo, postulando como el máximo desarrollo social posible la paz entendida como el estado de no guerra, y la tolerancia como una estrategia para diferir en el tiempo la supresión o el cambio del otro. Todas estas maneras de convivir traen como consecuencia generalizada la más amplia y profunda desconfianza frente a los congéneres. Las sociedades patriarcales son sociedades de desconfianza, dado que el individualismo prima (pp. 159-160).

Por consiguiente, la violencia en nuestro país, como se afirmó anteriormente, no se puede justificar simplemente como producto del conflicto armado, ni se manifiesta únicamente por los homicidios y lesiones personales. En el fondo, esta violencia se origina por el ethos violento propio de la cultura patriarcal, que se manifiesta de múltiples maneras en la relación de las personas en los diferentes ámbitos de su vida: en la forma de conducir los vehículos; en el incumplimiento de las normas y en la reacción que tiene el protagonista cuando se presenta algún tipo de control social por parte de los ciudadanos; en variadas formas de acoso escolar, laboral y sexual; en la muy arraigada creencia de que es justo y correcto ejercer justicia por propia mano; en la manera como nos comunicamos descalificando al contradictor; en el acallamiento de quien expone un pensamiento diferente; en los términos como encaramos los debates; en el extremismo de las posturas ideológicas, políticas, religiosas y hasta de adscripción a equipos deportivos; y en general en diversas formas de establecer las relaciones de convivencia, que llevan a que ésta se caracterice por el individualismo, el desconocimiento del otro, la inequidad, la competencia

constante, la desconfianza y la dificultad para resolver pacíficamente las diferencias (Pérez, 2015).

1.1.3.2. Factores generadores del ethos violento

Pérez (2015) postula siete enunciados frente a las raíces de nuestro ethos conflictivo y violento:

1. La cultura patriarcal que está en el trasfondo del pensar, el sentir y el actuar de la inmensa mayoría de la población colombiana (y también de la mundial), basada en las creencias, modelos mentales o paradigmas de que el sentido de la vida y el éxito están conectados con tres logros: acumular bienes materiales (hacer un capital), obtener poder para mandar y ser obedecidos, y ser vencedores frente a los otros en la competencia por demostrar que somos mejores que ellos o (al menos) ser famosos.
2. La creencia de que existen verdades objetivas y absolutas que cada quien puede captar como observador del mundo, llevándonos a considerar que tenemos “la razón” en nuestro punto de vista y que los demás están equivocados, entrando en guerras de certidumbres para imponer al otro “nuestra verdad”.
3. La creencia de que el mundo es un agregado de objetos, fenómenos y personas, que el mundo social es fragmentado y sin implicaciones mutuas en donde unos no tienen nada que ver con los otros, y por lo tanto a considerar que lo adecuado es actuar sin corresponsabilidad, desde el individualismo.
4. Auto concepto desequilibrado, que nos conduce a comportarnos de forma arrogante o engreída cuando nos creemos superiores a los otros, o a sentirnos amenazados ante cualquier posición contraria a la propia, cuando nos creemos

inferiores a los demás, y por lo tanto a actuar o agresiva o defensivamente como pauta de nuestras interacciones.

5. La incapacidad para gestionar las propias emociones de miedo y rabia, las cuales nos desbordan para llevarnos al ataque y deseo de eliminar al diferente, a quien vemos como una amenaza.
6. Las historias personales dolorosas que dejan traumas emocionales y psicológicos, haciéndonos personas difíciles en el trato con los otros.
7. La idea de que la justicia se ejerce por la mano propia, sustentada en la desconfianza sobre la efectividad de la justicia, dado el altísimo nivel de impunidad que existe en nuestro país (pp. 65-66).

Este conjunto de factores que generan y mantienen el ethos violento están vinculados a la competencia y la acumulación, al querer ser los mejores en todo, a la subordinación del otro para ser superiores y al tener poder, dinero y prestigio en la sociedad. Por consiguiente, estos factores producen una convivencia violenta en la sociedad, pues forman sujetos en un sistema básico de creencias propios del ethos patriarcal violento, a través de procesos de socialización tanto primaria (familia y escuela) que se refuerzan a lo largo de la vida en procesos secundarios (escuela, medios de comunicación, grupos de pares, sistema político, estructuras empresariales, etc.). En conclusión, el ethos violento se alimenta de múltiples formas de convivir, marcadas por las guerras, las inequidades y la exclusión, generando una cultura en la que predomina un individualismo centrado en el poder del más fuerte y del que más se impone. Esta cultura patriarcal violenta conlleva, en el fondo, el desconocimiento y la violación de los derechos de los demás. Para lograr este objetivo, la cultura patriarcal instauro en las personas unas creencias que

se complementan con el desarrollo de unas habilidades concretas, que le sirven para operar y mantener el ethos violento.

1.1.3.3. Sistema de creencias del ethos violento

Las creencias son ideas arraigadas en el inconsciente que se asumen como verdades y se constituyen en las bases para realizar las interpretaciones y juicios automáticos de las situaciones que se viven a diario; dan sentido a la vida, pues con ellas se interpreta el mundo y posibilita la comprensión de las personas; son aprehendidas de la cultura y de los saberes instituidos; orientan lo que hay que hacer o no, los límites y la forma como se debe actuar en los diversos contextos y; son construidas a partir de la generalizaciones que se hacen de las experiencias vividas. Dilts (1998), define una creencia como una:

Generalizaciones firmemente mantenidas sobre (1) causa, (2) significado, y (3) límites de (a) el mundo que nos rodea, (b) nuestra propia conducta, (c) nuestras aptitudes, y (d) nuestra identidad. Las creencias funcionan a un nivel diferente que la realidad concreta y sirven para guiar e interpretar nuestras percepciones de la realidad, generalmente conectándolas con nuestros criterios o sistemas de valores. Las creencias son difíciles de cambiar utilizando las normas típicas del pensamiento lógico y racional (p. 136).

Las creencias son una fuerza muy poderosa dentro de la conducta de las personas, ellas moldean, influyen y hasta determinan la manera como se percibe el mundo y las relaciones. La cultura patriarcal y por consiguiente el ethos violento, está cimentada sobre un sistema de creencias, que se interiorizan en cada persona y se reproducen socialmente. Estas creencias influyen automáticamente en los comportamientos de las personas y en la forma de afrontar la vida (Pérez, 2015). Dilts afirma que las creencias no cambian según unas normas preestablecidas

porque ellas se hallan en un nivel distinto al de la conducta y al de las aptitudes, por eso "es que cuando tienes una creencia, ninguna evidencia ambiental o conductual la cambiará, pues las creencias no están basadas en la realidad. Tienes dicha creencia en lugar de tener un conocimiento de la realidad" (1998, p. 7-12). Por tanto, no se puede cambiar una creencia simplemente hablando o tratando de convencer de lo contrario a las personas. El punto de partida para poder cambiar una creencia es la cualidad de estar preparado para hacerlo, sostiene Dilts: "yo creo que la cualidad de ese estar listo es muy importante, especialmente en relación con las creencias" (1998, p. 13).

Según Pérez (2015), las creencias más importantes de la cultura patriarcal violenta son:



Grafica No. 2. Creencias y habilidades del ethos conflictivo y violento

Fuente: (Pérez, 2015. Pág. 66)

La vida es para hacer plata y adquirir poder. Esta es la creencia fundante de la cultura patriarcal que ha orientado por milenios a la humanidad. El arraigo de esta convicción lleva a la

generalidad de las personas a considerar que el éxito en la vida se expresa si se amasa una buena fortuna y se escala a posiciones de poder en los mundos político, empresarial y social. Con frecuencia estos dos ejes fundamentales del patriarcalismo se manifiestan en codicia desbordada y en unas jerarquías arrogantes que llevan a la guerra, la expoliación, el despojo, a las brechas absurdas de inequidad, y a la imposición arrogante que pretende subordinación total.

Los demás deberían ser como yo. Creencia que se fundamente en el “yo tengo la razón” y los demás están equivocados. Por tanto, la persona se convierte en el parámetro de la verdad y el guía que señala el rumbo correcto.

Las personas valen según lo que tengan. Esta creencia es complementaria a la anterior, y orienta el valor que se da a las personas con quienes se establecen interacciones. Toda la valoración enfoca en el tener, y en lo que externamente las personas muestran, y eso es lo que se admira. En los diversos niveles sociales esta convicción se hace presente, en unos para admitir dentro de su exclusivo círculo a quienes demuestren posesión de gran riqueza material, y en otros como referente de lo que significa “ser de buena familia”, “buen partido” o “alguien digno de admirar”.

Mis fines los consigo por las buenas o por las malas. Creencia que busca conseguir los intereses y objetivos personales, sin importar la forma o el método para lograrlo. Todo se vale, con tal de conseguir lo que la persona se propone, el mal trato, las humillaciones o doblegar a los otros. Esta creencia proclama que los fines propios son más importantes que las personas y da pie a cualquier tipo de acción con tal de conseguir los propósitos. Se relaciona con la idea de que el fin justifica los medios.

Yo me ocupo de mí, los demás que se ocupen de ellos. Creencia que pone el centro de atención exclusivamente en sí mismo y en quienes integran el núcleo familiar, dejando a un lado al otro, desconociendo sus necesidades, intereses, gustos y afinidades. Lo que importa es la satisfacción y el interés personal por encima de las expectativas de los demás, los cuales deben ocuparse de sí mismos. Es una creencia basada en el pensamiento lineal, que no reconoce conexiones entre las personas ni con el mundo social y natural, viéndolos de forma desagregada, no como un sistema integrador.

A mí nadie me la monta, el que me la hace me la paga. Creencia propia del patriarcalismo del macho alfa, en donde el ego se utiliza para superar las dificultades de la vida cotidiana con base en la agresividad y en una actitud reactiva violenta ante cualquier indicio que amenace el propio espacio. Es la creencia de trasfondo en la actitud de hacer justicia por mano propia.

1.1.3.4. Habilidades propias del ethos violento

Las creencias que alimentan y sostienen el ethos violento requieren del despliegue de unas habilidades operativas que garanticen actuaciones en donde se manifiesten con todo su significado. Estas habilidades operativas son desarrolladas a lo largo de los procesos de socialización primaria y secundaria, y se constituyen en las bases de la manera como se comportan las personas en sus interacciones con los otros. Pérez explica que las habilidades son “la conjunción del saber cómo y el saber hacer que despliega un potencial psicomotor para actuar eficientemente en un determinado ámbito” (2014, p. 14). Las principales habilidades del ethos violento son:

Comunicación persuasiva para convencer a los otros. Habilidad que se basa en la manera práctica de manipular a los demás por medio de la palabra, para obtener beneficios y logra lo que

se quiere. Por medio de la comunicación se buscan argumentos para influir en las opiniones y razonamientos de los demás, hacerles cambiar de opinión e incidir en sus decisiones. De esta manera se busca reducir la capacidad crítica de las personas para poder dominarlas e influenciarlas. Es una habilidad que se asienta en el habla y en la escritura, es decir en el envío de mensajes, y que deja de lado la escucha, pues el diálogo no le interesa.

Entrenarse y aprender para ganarles a los demás. Habilidad que busca fortalecer la capacidad de competir de las personas para sobresalir por encima de los demás. Esta habilidad proclama que el vencedor vale más que el vencido, pues lo importante es ser el mejor y triunfar, sin importar los medios para lograrlo. La educación enseña a competir para ganar, se centra en el éxito individualista.

Sagacidad y viveza para conseguir lo que quiero. Capacidad que fortalece la perspicacia y la astucia para lograr lo que la persona se propone, no importando los métodos, formas o estrategias para lograrlo, ya sea manipulando, atropellando o causando daño. Buscar atajos, saltar la ley, dentro de la idea de que el mundo es de los vivos y seguir la ley es de tontos.

1.2. Concepciones sobre lo humano para una propuesta de cultura de paz

1.2.1. De una versión a múltiples versiones del mundo

Conocer en qué forma conocen los seres humanos es fundamental para el desarrollo de las capacidades humanas básicas de respeto, compasión y cuidado, pues reconocer que existen diferencias en las maneras de acceder al conocimiento, es un ejercicio que predispone para entender y validar los puntos de vista de los demás. Pérez (2015) afirma que es necesario pasar de la asimilación de epistemologías objetivistas a la comprensión de epistemologías no

objetivistas, y que este paso determina la diferencia entre permanecer en una posición hegemónica y dogmática o asumir una posición pluralista y comprensiva de la diferencia. Frente a estas dos visiones el autor explica:

Las primeras afirman que los humanos podemos conocer el mundo tal cual es y nos llevan a las verdades y certidumbres, en tanto que las segundas explican que no tenemos la posibilidad biológica de captar el mundo como este es, que el conocimiento siempre es interpretativo, y que cada quien, en cuanto observador, construye realidades diferentes pero tan legítimas como las que construyen los otros (p.15).

Maturana (2001) aborda el asunto de la adquisición del conocimiento haciendo un análisis acerca de la validez del conocer que cada sujeto tiene y sobre su operar como ser vivo, en donde el camino al conocer inicia de la experiencia, y dentro de ella de las distinciones que efectúa y por tanto lo que observa. Dicha observación puede ser una ilusión o una percepción.

En concordancia con lo anterior, el autor formula la tesis de la “objetividad entre paréntesis” como la aceptación de que no hay una realidad independiente del observador puesto que “los seres humanos, los seres vivos en general, no podemos distinguir en la experiencia entre lo que llamamos ilusión y percepción como afirmaciones cognitivas sobre la realidad” (Maturana, 1988, p. 20). Por lo tanto, las explicaciones que damos acerca de lo que observamos están atravesadas por lo que cada observador es: sus capacidades cognitivas, sus deseos y experiencias.

De esta forma, no hay una sola realidad, sino múltiples realidades. Lo que hace que en la convivencia se reconozca al otro como un interlocutor válido, en tanto ninguno es poseedor de la verdad absoluta. De otro lado, las explicaciones que un sujeto construye sobre sus observaciones, están atravesadas por razones y argumentos, en este sentido, el autor afirma “...que todo sistema

racional se funda en premisas fundamentales aceptadas a priori, porque sí, aceptadas porque a uno le gustan, aceptadas porque uno las acepta simplemente desde sus preferencias” (Maturana, 1988, p. 6).

Así, el hecho de fundar los sistemas racionales en deseos y preferencias desde los cuales se justifican o rechazan ciertos argumentos, se relaciona con la tesis de la objetividad entre paréntesis, puesto que las razones no dependen de una realidad objetiva y fuera del ser humano, sino de sus preferencias y deseos (premisas emocionales que se han formado a lo largo de la vida de un sujeto y que hacen parte de su ser y de su historia).

Del universo (realidad única) al multiverso (múltiples versiones del mundo)

Existen ciertos paradigmas epistemológicos que influyen en la cosmovisión de las personas, estos determinan la forma de ver la realidad, de acceder al conocimiento y de relacionarse con los demás, se abordan dos tipos de ontología, cuya forma de ver es opuesta, el paradigma objetivista y el paradigma constructivista, representan dos formas distintas de ver el mundo, favorecen a su vez dos tipos de relación y convivencia distintos entre las personas, mientras la lógica objetivista considera una realidad única, una visión racionalista y un pensamiento lineal, lógica constructivista concibe la existencia de múltiples realidades, comprende al ser humano desde una visión holística, más allá de la razón y acoge el pensamiento complejo como posibilidad de conocimiento.

Características de las ontologías objetivistas

- No se preguntan por el observador sino únicamente por las entidades observadas.

- Afirman que los seres humanos actuamos en un contexto de cosas y fenómenos que podemos aprehender de manera objetiva.
- El conocimiento se constituye como un reflejo más o menos fiel de ese mundo externo en nuestro cerebro.
- El método científico asegura el conocimiento de la representación exacta y precisa de las entidades externas.
- El observador desempeña un papel neutral en los resultados del proceso cognitivo.
- La función de la ciencia y de la actividad cognitiva se ubica en el develamiento de lo que está oculto por las apariencias externas de los fenómenos y de las cosas.

Siguiendo a Pérez (2014), las personas que operan en la perspectiva objetivista aceptan que existe una sola realidad, una sola versión o universo, y que cualquier observador puede llegar al mismo conocimiento que los otros observadores. La diferencia de mirada se asume como una equivocación o un fallo en los métodos de observación. “Frente a las discrepancias con otros observadores hará exigencias de objetividad y de realismo (“Sea objetivo”, “Sea realista”, dirá), que en el fondo no son más que exigencias de obediencia” (Pérez, 2014, p. 86). La interiorización de este tipo de cosmovisión favorece una forma de convivencia que exige la uniformidad como requisito para el entendimiento y entiende la diferencia como equivocación.

Las ontologías constructivistas

Surgen generando crisis desde la segunda década del siglo XX, con la teoría de la relatividad de Einstein, la teoría de la incertidumbre de Heisenberg y la física cuántica de Planck, principalmente al poner en tela de juicio la capacidad de la percepción para garantizar una aprehensión fidedigna del mundo observado. En otros términos, se empezó a afirmar que el

perceptor es activo y que interviene protagónicamente en la configuración de las percepciones.
(Pérez, 2014)

Esta perspectiva se pregunta por el observador y se centra en él, Pérez lo explica como conocer el conocer, lo cual implica necesariamente conocer al que conoce y su actividad como observador, al preguntarse quién y cómo es el observador se evidencia que el observador es un ser biológico y social, y que como tal es un sistema, un organismo conformado por subsistemas (órganos, sentidos, sistema circulatorio, emociones.) que opera dentro de diferentes contextos, familiar, cultural, natural. Estos entornos y estos distintos modos de relación hacen de cada individuo un ser único y diferente a los demás.

Características de las ontologías constructivistas

- El perceptor es activo e interviene activamente en la elaboración de sus percepciones.
- Consideran que el observador no posee capacidades inmanentes que permitan, per se, captar objetivamente un mundo exterior, por cuanto dichas capacidades se afectan correlativamente a modificaciones en su biología.
- Los contextos culturales influyen de manera importante en la capacidad de hacer distinciones, tanto por los marcos de referencia conceptual propios de cada cultura, como por el ambiente en el que se localiza tal cultura.

Así las cosas, las ontologías constructivistas permiten acopiar una visión del multiverso, en la cual hay espacio para considerar que todos percibimos el mundo de forma distinta y cada una de ellas goza de validez y legitimidad.

Según Pérez (2014), aceptar que no hay verdades absolutas y que cada ser humano conoce el mundo desde su punto de vista y experiencia tan válidos como los de los demás, permite el reconocimiento y el respeto a la diferencia y a la pluralidad, por cuanto admite que cada observador produce distintos dominios de realidad tan legítimos como los que generan los otros observadores.

Este autor plantea la necesidad de pasar de la mirada desde el universo a la mirada desde el multiverso, para reconocer y respetar las múltiples miradas y las diferencias, siendo ello la base del pluralismo y de la inclusión.

Aceptar que cada persona es un observador diferente, que ve realidades distintas, lleva consecuentemente a establecer que cada observador debe hacerse responsable de la realidad que crea, así como de las consecuencias de las actuaciones que realice según esa realidad, y que renuncie a ser dueño de la verdad para aceptar múltiples versiones del mundo (Pérez, 2014, p.83).

1.2.2. El pensamiento complejo

El pensamiento complejo surge como alternativa a un pensamiento lineal que dominó la observación y estudio de los fenómenos hasta entonces. La simplicidad basada en el pensamiento lineal, divide los fenómenos en sus elementos constituyentes y los reduce a sus aspectos más básicos; así, los separa de sus contextos y de sus relaciones con otros fenómenos, con la intención de facilitar el análisis y de encontrar leyes.

El pensamiento simple o lineal concibe al mundo como la sumatoria de elementos independientes y aislados de su entorno; en contraste con esta visión, el paradigma de la complejidad “concibe al mundo como un sistema que está conformado por microsistemas y que

forma parte de macrosistemas” (Pérez, 2014, p. 138). En consecuencia, los fenómenos y objetos se ven como interdependientes e interconectados.

Lo complejo convierte a la educación en una red de relaciones, en donde confluyen diversos ámbitos como lo cultural, social, psicológico, económico, político, geográfico, local, planetario e histórico. Paradigma que enriquece la práctica docente y el estudio de los fenómenos educativos desde perspectivas transdisciplinarias y sistémicas, que permiten encontrar relaciones entre diferentes fenómenos y objetos, pero a la vez distinciones entre la parte y el todo, lo global y lo particular, el orden y las pautas, el azar y la incertidumbre (Pérez, 2014).

Desde la complejidad se asume que los fenómenos del mundo, y en particular los referidos al ser humano y a lo social son complejos, ya que encierran infinidad de componentes, relaciones y características que desaparecen al reducirlos o separarlos. Lo complejo es entendido por Morin como “...un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradoja de lo uno y lo múltiple. Es el tejido de eventos, acciones, interacciones, azares, retroacciones y determinaciones que constituyen nuestro mundo” (1996, p. 32. citado por Pérez 2014, p. 142).

El sujeto y lo social desde la complejidad, son vistos como emergentes de una relación entre lo físico, lo biológico y lo antropológico, y son emergentes porque han tenido una auto-organización interna a partir de la red de relaciones entre diversos componentes. Este hecho le confiere al sujeto y a lo social la categoría de sistemas abiertos que toman, transforman y devuelven al entorno diversos componentes; estos sistemas están en permanente transformación pero que al mismo tiempo conservan cierta estabilidad. A su vez, pone de relieve la relación de sujeto y objeto, en tanto muestra que estas categorías no son aisladas ni independientes, sino que

se influncian y determinan recíprocamente. A partir de la auto-organización de dichos sistemas (sujeto-objeto), cada instancia puede distinguirse, pero no estudiarse de manera separada.

Finalmente, el paradigma de la complejidad plantea la necesidad de cambiar la forma de pensar y de observar los fenómenos desde la simplicidad, puesto que este enfoque ha mutilado el conocimiento y en concordancia ha devenido en acciones mutilantes. Así, la complejidad se plantea como una postura ética que interpela a la humanidad, a no producir y analizar conocimientos que dejen de lado las implicaciones sociales, culturales, económicas, biológicas, físicas y ambientales, al centrarse en un solo aspecto de la realidad. Y por el contrario, insta a encontrar las relaciones entre diferentes ámbitos, ampliar la mirada del mundo y al darse cuenta que es posible convivir en medio de diversas posturas.

Principios en los que se basa el pensamiento complejo (Morin, 1996 sintetizados en Pérez, 2001):

Principio de organización, postula que los fenómenos y objetos son una organización/sistema, pues las partes del objeto se relacionan a nivel interno, y establecen conexiones con otros sistemas, constituyendo transformaciones y particularidades. En esta medida, no es posible conocer los fenómenos descomponiéndolos en sus partes, y por lo tanto, la suma de las parte no es lo mismo que el todo.

Entiende que los sistemas hacen parte de otros más grandes. Asimismo, comprende que el estudio de los fenómenos obedece a principios de orden entendidos como: leyes, estructuras y regularidades; a principios de desorden como: el azar y las contingencias, y a principios de organización: emergencias, conexiones, contextos.

Principio de recursividad organizacional, entiende que la causalidad en los fenómenos no es lineal sino circular, y que ésta puede ser retroactiva cuando los efectos disminuyen las causas que los producen; o circular recursiva, cuando los productos y efectos son a la vez causas de los fenómenos.

Principio hologramático, observa que en los fenómenos el todo está en la parte, y a la vez, la parte está en el todo.

Principio de relación, surge de la necesidad que tienen los sistemas de conectarse, relacionarse y comunicarse tanto a nivel interno como externo, de esta forma, implica tener presente de manera conjunta: la parte y el todo, lo uno y lo múltiple, el orden y el desorden, el sujeto y objeto, la certidumbre y la incertidumbre. A su vez, llama la atención sobre la interconexión entre lo físico, lo biológico y lo antropológico, desde una postura transdisciplinar en el estudio de los fenómenos.

Principio de emergencia, hace referencia a las cualidades y propiedades que emergen de los sistemas, y que por lo mismo, los hace irreductibles a la suma de sus partes. La reducción conlleva a que las cualidades emergentes desaparezcan. Asimismo, plantea la necesidad de tener presente el intercambio constante entre las partes y el todo, para no reducir ninguna de las dos categorías a la otra.

Principio de auto-eco-explicación, se refiere a considerar los objetos en su relación con el contexto o ecosistema, teniendo presente que la observación del entorno, se hace desde el punto de vista de un observador particular, que tiene unos lentes y posturas determinadas.

Este principio no separa al ser humano del ecosistema en el que se encuentra, pues explica que los sistemas son abiertos, y que se retroalimentan permanentemente. En este sentido, Pérez

(2014) al hablar del ser humano como sistema que se encuentra inmerso en un ecosistema, afirma: “la auto-organización y la auto-reproducción de los seres humanos es producto de su entorno, pero a la vez éste es producto de lo que aquellos hacen en su proceso de mantenimiento y continuación del vivir como individuos y como sociedad” (p. 145).

Por otro lado, establece que los sistemas no se supeditan al ecosistema, sino que logran relativa autonomía. Esta doble dinámica relacional entre los fenómenos y su ecosistema, pretende tener en cuenta los antagonismos, la relación dialógica, concurrente y complementaria entre las lógicas internas y externas de los fenómenos.

Principio dialógico, “permite mantener la relación dual en el seno de la unidad” (Pérez, 2014, p. 146), implica mirar los fenómenos desde dinámicas internas que pueden ser a la vez antagónicas, concurrentes y/o complementarias, entre sus diferentes componentes. En esta medida, los objetos deben observarse desde esa dualidad porque es allí en donde emergen sus particularidades, por lo tanto, sus términos son ineliminables e irreductibles. Por el contrario, los componentes antagónicos, complementarios o concurrentes deben relacionarse en forma de bucle, de círculo.

Esta mirada dialógica conlleva a tener en cuenta diversos puntos de vista en el ámbito social, como complementarios o antagónicos que conviven y hacen parte de un mismo fenómeno; en tanto, no son excluyentes y cada uno tiene validez propia. A su vez, en su interacción emergen particularidades propias de un sistema social.

El pensamiento sistémico, dice Pérez que “un sistema es una entidad cuyo funcionamiento y existencia se mantiene como un todo, por la interacción de sus partes” (2014, p. 147), en esta lógica, el paradigma de la complejidad se vincula con la teoría de los sistemas. Así, un sistema es

concebido como un todo integrado, en donde emergen cualidades a partir de la interacción de sus componentes. Además, los sistemas se relacionan con otros, estableciendo conexiones externas que influyen en su organización interna. A este respecto, el ser humano como sistema se relaciona con otros: la cultura, la sociedad, la comunidad, etc., los cuales influyen en su organización. Pero esta organización se hace a nivel interno y permite establecer la consistencia del ser humano, sin hacerlo desaparecer o diluir en el contexto.

1.2.3. Enfoque apreciativo

Según Pérez (2015) conocer el Enfoque Apreciativo (EA) permite desarrollar una mirada frente a los otros que busca descubrir sus potenciales de cambio en lugar de lo que no funciona, ser propositivos en vez de criticones expectantes, buscar el cambio en vez de la confrontación, propiciar la participación en lugar de la inercia, y en fin, pasar de la descalificación a la valoración. Por su parte, Cooperrider y Whitney (1999) conciben el enfoque apreciativo como un enfoque proyectado hacia el cambio positivo de las organizaciones o comunidades, indagando sobre lo mejor de ellas. Para ello describen a la organización como un sistema viviente y en consecuencia, conceptualizan el cambio como un proceso que emerge al buscar aquello que da vida. De esta manera, desde el EA estos autores definen a las organizaciones como “Centros de conexiones vitales potenciales dadores de vida: relaciones, compañías, alianzas y redes de conocimiento y acción siempre expandiéndose, capaces de abrazar el poder de la combinación de fuerzas” (1999, p. 4). Lo que permite concebir el cambio como una construcción que vira hacia la vida y a la vez reconoce la enorme capacidad de las organizaciones para recrearse y co-construirse.

De acuerdo con lo anterior, se lleva a la organización a potenciar su vida y su crecimiento a partir de la identificación de sus fortalezas por medio de la narración de historias sobre aquellos

momentos y capacidades en que mejor ha estado: “Los principios y prácticas del EA sugieren la idea de que las fortalezas colectivas hacen más que desempeñar un papel: transforman” (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 4). Igualmente, al basarse en las fortalezas y en un cambio positivo, se distancia del enfoque apoyado en problemas, puesto que en lugar de buscar lo que está mal para arreglarlo, indaga sobre lo mejor que tiene la organización, y lo potencia.

El enfoque apreciativo es la búsqueda cooperativa y co-evolucionaria de lo mejor de la gente, sus organizaciones y el mundo a su alrededor. Envuelve descubrimientos sistemáticos de aquello que da vida a una organización o una comunidad cuando es más efectiva y capaz en términos económicos, ecológicos y humanos” (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 7).

De acuerdo con lo anterior, en la implementación del EA se parte de la indagación de lo mejor de una organización, su historia, sus relatos, capacidades y habilidades con la participación de todos sus miembros; la reconstrucción de dichos relatos se conecta con lo positivo de ésta y con la co-construcción de imágenes sobre el futuro. “El EA asume que cada organización y comunidad tiene muchos caminos para lo positivo: Lo que la gente habla sobre sus capacidades pasadas, presentes y futuras, o el corazón positivo” (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 7).

Este enfoque trabaja a partir del descubrimiento del corazón positivo el cual se define como “el conjunto de medios, fortalezas y recursos que al discutirse ampliamente constituyen el corazón positivo de una organización o comunidad” (Cooperrider y Whitney, 1999, p.8), puesto que se entiende que las organizaciones y comunidades dirigen sus cambios hacia aquello de lo que más hablan “Los sistemas humanos crecen en la dirección de aquello sobre lo cual se preguntan persistentemente, y cuando los sentidos y fines de la indagación están positivamente

correlacionados, sus capacidades y potenciales son más fuertes y sostenibles” (Cooperrider y Whitney, 1999, p.8).

De esta manera, para el cambio organizacional y de la comunidad, es imprescindible el descubrimiento e indagación de su corazón positivo. Lo que lleva a definir el cambio positivo como:

Cualquier cambio, rediseño o planeamiento organizacional que comienza con una indagación, diálogo y análisis comprensivos sobre el corazón positivo de una organización, que envuelve múltiples miembros y a continuación relaciona este conocimiento a la agente y prioridades de cambio estratégico de la organización (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 9).

El ciclo 4-D del Enfoque Appreciatio

El ciclo llamado 4d (Discovery-indagar, Dream-soñar, Design-diseñar y Destiny-construir el destino de una organización). De esta forma el EA transita por un proceso que si bien es abierto y en permanente edificación dada la naturaleza co-construida de la realidad y del carácter viviente y relacional de las organizaciones, necesita del ciclo 4d para su implementación.

Las fases se resumen a continuación (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 13):

- **Descubrimiento:** Movilización del sistema completo comprometiendo a todos sus integrantes en la articulación de fortalezas y las mejores prácticas. Identificación de “Lo mejor de lo que ha sido y lo que es”.

- **Sueño:** Creación de una clara visión orientada hacia los resultados, en relación con el potencial descubierto y en relación a las preguntas de propósito superior, como “¿En qué quiere el mundo que nos convirtamos?”
- **Diseño:** Creación de propuestas posibles del ideal de la organización, articulación del diseño de una organización que la gente siente que es capaz de trazar y magnificar el corazón positivo para realizar el sueño recientemente expresado.
- **Destino:** Fortalecer la capacidad afirmativa del sistema completo, permitiéndole la construcción de esperanza y el sostenimiento del cambio positivo en proceso y del alto desempeño.

Elección de tópicos afirmativos:

En la base del proceso se eligen tópicos que responden a las necesidades e intereses positivos de las comunidades, se redactan en forma de preguntas positivas con las cuales se inician las entrevistas y guían todo el proceso “Dentro de tal contexto, los miembros de la organización escogen tópicos para mover la organización en la dirección que consideran deseable” (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 13). De esta forma los tópicos se consideran como el aspecto más estratégico del EA. “Los tópicos pueden ser sobre cualquier cosa que una organización siente que es estratégica y humanamente importante” (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 15).

El proceso de selección de tópicos afirmativos (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 13):

- Envuelve una sección transversal de gente de toda la organización
- Crece a partir de las entrevistas preliminares hacia la organización dando lo mejor de sí

- Reta a la gente para que transforme elementos del déficit en tópicos afirmativos para la indagación.

De esta manera se pueden elegir tópicos sobre cualquier aspecto, lo importante es que dicho aspecto se transforme en un tópico positivo sobre el cual indagar; “En cada caso de elección de tópico, la misma premisa es firmemente planteada: Los sistemas humanos crecen en la dirección de sus más profundas y más frecuentes indagaciones” (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 16).

El ciclo 4-D en acción

En la etapa de la divulgación se hace énfasis en la entrevista apreciativa, que debe generar preguntas afirmativas que conlleven a descubrir lo mejor de las organizaciones. Esta etapa se considera vital en tanto permite “Descubrir las mejores cualidades personales y organizacionales, lo que la gente valora y cómo esperan y desean realzar la vitalidad social, económica y ambiental de su organización.” (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 18).

De esta forma, es necesario incluir a la totalidad de miembros de la comunidad, en tanto cada uno se considera parte importante y gestor de la realidad de la organización

A medida que se conecta, la gente construye relaciones, la sabiduría organizacional se expande, el conocimiento útil e innovador se comparte y la esperanza crece. El Enfoque Apreciativo provee una manera práctica de encender éste espíritu de indagación a nivel de toda la organización (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 18).

Del descubrimiento al sueño

Los sueños (las visualizaciones positivas acerca del futuro de una organización) se construyen colectivamente a partir de compartir historias y relatos del corazón positivo, entre todos los

miembros de una comunidad; de esta forma, los sueños no surgen de la nada, sino del reconocimiento de las potencialidades que se poseen; en consecuencia, se vivencian como posibles y se convierten en focos de motivación constante.

El propósito de la fase de sueño del EA”, de acuerdo con Ludema et al., “es comprometer todo el sistema en el movimiento más allá del status quo hacia la previsión valorada y los futuros vitales. Es una invitación a las personas para que eleven sus miradas, ejerciten su imaginación y discutan cómo la organización se vería si estuviera completamente alineada alrededor de sus fortalezas y aspiraciones (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 19).

Así,

La fase de sueño llama a que la gente escuche cuidadosamente los momentos de la vida organizacional cuando esta está en su mejor momento y a compartir las imágenes de sus esperanzas y sueños para su futuro colectivo. Como las posibilidades para el futuro se encuentran articuladas y decretadas, se convierten en realidad (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 19).

Diseño para organizar en el futuro

En la fase de diseño se trazan las rutas, planes y estrategias por las que se va a transitar para alcanzar el sueño; para ello

La gente es invitada a retar el status quo tanto como los supuestos comunes debajo del diseño de su organización. Se anima a la gente a preguntar más allá de los datos haciendo la pregunta esencial: “¿Cómo se vería nuestra organización si estuviera diseñada en cada forma posible de maximizar las cualidades del corazón positivo y lograr la realización acelerada de nuestros sueños? (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 20).

Los relatos sobre el corazón positivo y su conexión con las visualizaciones futuras positivas dan pistas sobre el diseño; puesto que “Historias de buenas noticias son usadas para inventar proposiciones de posibilidad que juntan lo mejor de lo que es con la aspiración colectiva de lo que puede ser.” (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 20). Así, de este diálogo sobre el pasado, presente y futuro de la comunidad, surgen los modos, formas y estrategias que permitirán alcanzar los sueños.

Realización del destino:

“Nuestra experiencia sugiere que el cambio organizacional necesita ser mucho más inspirado por el movimiento que un producto netamente empacado e ingeniado” (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 24). De acuerdo con lo anterior esta fase permite visualizar el cambio no como un mero propósito de alcanzar unas metas a corto, mediano o largo plazo, sino de hacerlo parte de la vida de la organización; en este sentido se propone implantar como un proceso abierto que se adapta a las diferentes necesidades de la organización en cualquier tiempo y espacio. De igual forma, esta fase siembra al EA como un recurso que ahora pertenece a la organización y que está puesto al servicio de su crecimiento.

Lo que se necesita, como indica la fase de destino del EA, son redes como estructuras que liberan no solo la búsqueda diaria en cualidades y elementos del corazón positivo de una organización, sino el establecimiento de una zona de convergencia para que la gente se empodere la una a la otra – para conectar, cooperar y cocrear. Los cambios nunca pensados posibles se movilizan democráticamente y de repente cuando la gente constructivamente se apropia del poder del corazón positivo y simplemente deja ir las cuentas negativas (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 24).

Principios para una revolución positiva

El EA incorpora tanto una filosofía como una metodología de cambio. En este capítulo presentamos los cinco principios y escuelas que consideramos centrales para el EA. La familiaridad con estos principios le permitirá adaptar el EA para enfrentar únicas y retadoras situaciones nuevas y crear prácticas innovadoras de cambio positivo (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 32).

Así, los 5 principios desde los que se cimienta el Enfoque Appreciativo son:

El principio constructorista: A grandes rasgos destaca la construcción colectiva de la realidad y su base relacional y en consecuencia, la importancia del lenguaje, de los relatos y de las metáforas en la construcción de posibilidades dentro de las comunidades

El constructorismo, debido a su énfasis en la base comunal del conocimiento y a su cuestionamiento radical de todo lo que es tenido por cierto como objetivo y aparentemente inmutable, nos invita a encontrar maneras para incrementar nuestra capacidad generativa de conocimiento (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 32).

El principio simultáneo: Plantea que

La indagación y el cambio no son momentos separados, sino simultáneos. La indagación es intervención. Las semillas del cambio- las cosas que la gente piensa y de las que habla, las cosas que la gente descubre y aprende, y las cosas que informan diálogo e inspiran imágenes del futuro- se encuentran implícitas en cada pregunta que preguntamos (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 33).

De esta forma, el cambio va a depender de “las preguntas que preguntamos”, pues hacia aquello por lo que se indaga se proyectará el cambio.

El principio poético: Plantea que la realidad de las organizaciones se construye a partir de las interpretaciones que hicieron, hacen y harán sus autores; así, la historia tendrá múltiples posibilidades dependiendo de las interpretaciones que generen sus miembros. De esta forma, dicha historia atravesará sueños, fantasías, metáforas, etc., que provocarán la creación de “un gran poema” (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 33).

El principio anticipatorio: Parte de la siguiente premisa “El recurso humano infinito que tenemos para generar el cambio organizacional constructivo es nuestra imaginación colectiva y nuestro discurso sobre el futuro” (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 34). Así, el futuro se concibe como un “agente movilizante” dada la naturaleza de las organizaciones y de los sujetos para crear expectativas sobre su porvenir. Recurso que el EA aprovecha en forma de visualizaciones positivas.

Principio positivo: Parte del convencimiento que la utilización de un lenguaje afirmativo dentro de las organizaciones, convoca maneras positivas de abordar los cambios y las diferentes situaciones. Por lo tanto, destaca la importancia de realizar preguntas positivas “entre más positiva es la pregunta que preguntamos, más duradero y exitoso es el esfuerzo de cambio. La cosa más grande que un agente de cambio puede hacer para hacer la diferencia es crear y preguntar preguntas incondicionalmente positivas” (Cooperrider y Whitney, 1999, p. 34).

1.2.4. Ética del cuidado

La ética del cuidado hace parte del potencial transformador que poseen los docentes hacia la construcción de una cultura democrática, pues a través de su práctica se alcanza una convivencia armónica, entendida por Pérez (2014) como

La forma de convivir de los seres humanos caracterizada por relaciones centradas en el respeto, la aceptación de la diferencia, el pluralismo, la corresponsabilidad, la equidad, la solidaridad, los acuerdos sobre cómo se desea convivir, la observancia de los derechos humanos, el cuidado de la vida y el trámite pacífico de los conflictos (p. 25).

Así, la ética del cuidado al ser ejercida en la acción cotidiana por los actores escolares, influye directamente en los cambios culturales que se requieren para lograr una convivencia constructiva, pues las transformaciones culturales entendidas como los cambios en las maneras de pensar, sentir y actuar de un colectivo, son viables a partir de la creación de formas de interacción que el cuidado posibilita:

Los cambios culturales se dan en la cotidianidad de las interacciones de los miembros de una colectividad, en la operación de los microsistemas sociales tales como las familias, las empresas, las instituciones educativas, el vecindario... implica modificaciones en las formas de pensar, sentir y de actuar de las personas... Es allí donde la cultura se reproduce o varía. Y es aquí en donde se evidencia el enorme poder de lo micro (Pérez, 2014. p.29).

De acuerdo con lo anterior, la calidad de las interacciones que se establecen entre los miembros de una comunidad son claves para alcanzar una convivencia armónica y en consecuencia, para la transformación de los sujetos; situación que lleva a valorar la ética del

cuidado como aquel enfoque que rescata las interacciones entre los seres humanos desde las premisas naturales que hicieron y hacen posible la evolución humana. Enfoque que se separa de los fundamentos y valores de la visión patriarcal, que en la actualidad no ha conseguido el desarrollo humano y social anhelado. (Pérez, 2014).

Definición de cuidado

Se entiende como una actitud ética fundamental en nuestra relación con el mundo social, natural y físico: “Sin el cuidado la vida se marchita, el entorno social y natural se desgasta. El cuidado funda así una actitud ética fundamental: salvaguarda del planeta y de la vida, la garantía de los derechos humanos y la convivencia” (Pérez, 2014, p. 193). El cuidado hace referencia entonces, a la capacidad natural que tenemos los seres humanos de brindar protección y amor en nuestras relaciones con el mundo y con los demás seres humanos, que hizo y hace posible la evolución y transformación del sujeto y de las sociedades.

Al respecto del significado de cuidar, Pérez (2014) lo define como “(...) implicarse con las personas y los demás seres vivos, brindarles atención y preocuparse por su presente y su futuro. El cuidado incluye sentimientos de preocupación, responsabilidad y afecto, así como el trabajo de entender las necesidades de otras personas” (Pérez, 2014, p. 198). Martin (1996) plantea que

“Además de con la justicia, el cuidado es considerado una virtud por sus conexiones con otras virtudes. El amor, la confianza, el respeto, la justicia, la honestidad, la gratitud o el esfuerzo son algunos de los valores que el cuidado motiva e implica y que enriquecen la vida moral del individuo. En cualquier caso, el cuidado no es el fundamento para una ética separada que pueda ser entendida independientemente de otras virtudes” (p. 43, citado por Comins, 2003, p. 112).

De esta forma, se encuentran diferentes adjetivos como preocupación, atención, amor, confianza, responsabilidad etc. Igualmente, Cancian y Olikier (2000) incluyen en el cuidado además de las categorías mencionadas “el trabajo de atender las necesidades de una persona” (p. 2, Citados por Comins, 2003), planteamiento que según Comins, hace referencia a la dimensión integral que requiere el cuidado, al mencionar los pensamientos y emociones implicados en él y la consecuente acción en la que desencadena.

También se encuentra que cuidar significa ser curioso, pensar sobre algo o alguien, además de ser diligente en la realización de una tarea. “En definitiva «un “modo-de-ser” mediante el cual la persona sale de sí y se centra en el otro con desvelo y solicitud” (Boff, 2002, p. 73, citado por Comins, 2003, p. 402). Finalmente, se retoma de manera textual la siguiente cita de Comins (2003) por considerar que muestra la complejidad del cuidado y su interrelación con todas las dimensiones humanas

Llano (1990) plantea la dimensión tanto emocional y cognitiva del cuidado, así como su dimensión tanto de acción como de consideración: El cuidado es una tesitura de extraordinaria densidad antropológica y moral...Los pensadores griegos utilizaron una expresión, intraducible también, para designar esta actitud: epimeleia. La epimeleia es una originaria actitud de consideración y de acción, de conocimiento y amor. La epimeleia no irrumpe agresivamente en la realidad, sino que la deja ser, la cultiva para que crezca. (Llano, 1990, p. 63, citado por Comins, 2003, p. 404).

Como consecuencia de lo anterior, el cuidado se basa en la relación, es decir, se alimenta y fortalece en la acción y relación cotidiana entre los sujetos, y en su capacidad para construir relaciones basadas en las cualidades descritas en los párrafos anteriores. Sin embargo, la construcción de dichas relaciones es posible dada la tendencia natural hacia el cuidado:

Como especie eminentemente social, los humanos nos preocupamos por los demás, realizamos acciones de solidaridad, y en situaciones de alta peligrosidad para la existencia de nuestro grupo somos capaces de dar la vida para salvaguardarnos (...) Los humanos cuidamos los animales, las plantas y nuestros espacios independiente de la utilidad que podamos obtener de ellos (Pérez, 2014, p. 197).

La ética del cuidado como necesidad en la educación

En el desarrollo ontogenético el cuidado es la condición fundamental, pues sin el amor de otros humanos, un bebé no podría sobrevivir; al respecto Pérez (2014) argumenta

La ética del cuidado se asienta en la naturaleza humana, por cuanto los seres humanos somos amorosos inherentemente: es imposible que un bebé pueda desarrollarse y alcanzar una sana madurez sino es acogido, protegido y tratado con ternura por sus padres o por quienes hagan sus veces (p. 196).

Estudios actuales muestran que los bebés a muy temprana edad poseen capacidades de cuidado, las cuales se manifiestan en su tendencia a buscar los rostros, establecer contacto visual, captar la atención de los demás y en el darse cuenta cuando el otro no establece realmente contacto. Así, por ejemplo, Guilligan (2013) dice que:

Los estudios sobre el desarrollo de las chicas, junto con un estudio realizado con niños y una investigación nueva sobre la infancia, han arrojado luz sobre las facultades relacionales del ser humano. Los niños pequeños escudriñan el mundo humano que los rodea, experimentan emociones y pensamientos, tanto propios como ajenos, y los interpretan. Los hallazgos empíricos sobre el desarrollo convergen con nuevos

descubrimientos en los campos de la neurobiología y la antropología evolutiva en la demostración de que, en ausencia de trauma o lesión cerebral, nuestros sistemas nerviosos conectan las emociones con el pensamiento, y que la facultad de comprensión mutua —de empatía, telepatía y cooperación— forma parte de nuestra historia evolutiva y es fundamental para la supervivencia de la especie (p. 47).

En concordancia con lo anterior, los seres humanos necesitan del cuidado para desarrollar todas sus dimensiones humanas; cuidar y ser cuidados hace parte del mundo natural en el que se desenvuelve el humano, facultándolo de habilidades y características propiamente humanas como la empatía, la inteligencia emocional, la cooperación y la necesidad de intimidad.

El cuidado entonces, funda las bases para el desarrollo integral del ser humano, al tiempo que propicia la creación de espacios adecuados para la convivencia. En este sentido, el hombre necesita además de ser cuidado, potenciar su tendencia natural a cuidar, ya que es la facultad humana que garantiza el surgimiento de acciones proactivas y cooperativas, sentimientos de amor y el respeto por el otro, en los diferentes espacios de socialización. Acciones, sentimientos y valores que son necesarios para reorientar la actual crisis de violencia que enfrentan las instituciones educativas:

Aprender a cuidar no solamente requiere vivir la experiencia de cuidar, sino también la de ser cuidado. Y en este sentido, la institución educativa no puede formar en el cuidado si no provee espacios para que los estudiantes cuiden y se sientan cuidados. Las relaciones de cuidado generan confianza en uno mismo y en los demás, y favorecen el desarrollo de diversas competencias necesarias para la convivencia democrática, para el

establecimiento de relaciones armónicas, pacíficas y constructivas en la sociedad (Pérez, 2014, p. 199).

En el logro de cuidar y aprender a ser cuidado, Pérez (2014) ve la necesidad de que la escuela tenga el espacio y tiempo necesarios para que dichas relaciones emerjan, lo que implica restarle tiempo y esfuerzo a la obtención de resultados en los aprendizajes disciplinares

(...) la escuela debe expandir realmente su propósito formativo hacia la integralidad humana, a enseñar a los niños, las niñas y jóvenes la práctica del cuidado en lo personal, lo interpersonal, lo cultural, lo espiritual y la relación con la naturaleza y otros seres vivos (Pérez, 2014, p. 200).

Importancia de la ética del cuidado en la resolución adecuada del conflicto escolar

La ética del cuidado es entendida como aquel enfoque que facilita la construcción de una cultura democrática al generar relaciones que redundan en la convivencia armónica, puesto que se ocupa de crear interacciones basadas en la atención, preocupación, respeto, amor y reconocimiento de las necesidades del otro. De esta manera se plantea como alternativa a la implementación de la moral patriarcal que tradicionalmente ha negado la diferencia, la integralidad del ser humano y que ha pretendido imponer una sola voz, acallando la disidencia, la pluralidad y en últimas las diferentes voces que se encuentran en las escuelas.

Al respecto Pérez (2014) retomando los planteamientos de Mesa (2005), afirma que

La solución al difícil panorama social actual descansa en fomentar el cuidado en la escuela, más que en mejorar el rendimiento académico; que la primera tarea de la escuela es el cuidado de los niños, educándolos para el cuidado y no únicamente para la

competencia, de manera que se fomente el desarrollo de personas que cuidan, son amorosas y a quienes es posible amar. Esto es, que la verdadera tarea de la escuela es ayudar a los estudiantes a hacerse personas que cuidan. (p. 199).

Por otro lado, la ética del cuidado se basa en la interdependencia humana, condición que es natural para la subsistencia. Esta condición permite reconocer la vulnerabilidad de los seres humanos y la dependencia hacia otros.

El segundo enfoque que se ubica desde una perspectiva sistémica, el entorno social y el mundo natural son vistos como formando parte de un todo en donde cada parte o elemento implica a los otros componentes y por tanto existe interconexión e interdependencia entre unos y otros, y correlativamente las personas se asumen como actores sociales cuyas acciones o inacciones tienen consecuencias de algún tipo en los otros y en lo otro. Surgen de esta comprensión las éticas de la justicia, de la responsabilidad y del cuidado (Pérez, 2014, p. 195).

Ética del cuidado en el educador

El plantear el carácter relacional de la ética del cuidado, lleva a preguntarse por los actores de esa relación y su rol. En esa medida, ya se han esbozado aspectos de los cuidadores y de los cuidados, sin embargo, es necesario desarrollar de manera más concreta, las características de los educadores en sus relaciones de cuidado dentro de la escuela.

Pérez (2014) retomando los planteamientos de Chaux, Daza y Vega (2005), caracteriza una relación de cuidado cuando se dan tres condiciones:

La primera se refiere a que cada una de las partes involucradas siente y expresa un genuino interés por el bienestar de la otra, lo que implica que no solo se evita lastimar o afectar negativamente el bienestar de la otra persona, sino que se requiere un comportamiento proactivo a favor del otro. La segunda, se tiene una comunicación abierta y bidireccional que facilita el que cada persona sepa qué necesita y cómo se expresa el otro, sepa leer e interpretar sus señales, y cuál es el comportamiento correcto para responder adecuadamente a las mismas. La tercera condición es la reciprocidad, de modo que a veces se es cuidador –lo cual exige estar atento a cualquier necesidad que la otra persona pueda manifestar y realizar lo que se considere necesario para que esté mejor-, y en otras ocasiones se es cuidado, lo que implica que se expresen las propias necesidades o deseos y se responda a las acciones de cuidado de la otra persona (p. 198).

De esta forma, la ética del cuidado exige del educador una actitud democrática que le facilite ver a todos sus estudiantes como interlocutores válidos, seguidamente, actitudes y competencias que le permitan prestar atención a las necesidades de los otros y su correspondiente satisfacción y por último, pero no menos importante, las habilidades para cuidar de sí mismo y de su capacidad para dejarse cuidar.

Asimismo, y siguiendo a Pérez (2014), es indispensable que el educador se reconozca como formador y no solo como transmisor de conocimientos; lo que implica ser consciente de su papel transformador y su consecuente influencia en el desarrollo integral de sus estudiantes, al influir sobre la esfera emocional, ética, cognitiva, social y espiritual.

Por otro lado, Noddings (2003) señala que la primera obligación de las escuelas es poner de manifiesto el cuidado en su estructura, sus relaciones y su plan de estudios, instancias que involucran a los docentes. En cuanto a la estructura, exige el diálogo entre los diferentes

estamentos escolares para la concreción de la ética del cuidado a nivel institucional.

Seguidamente, el establecimiento de relaciones de cuidado exige del maestro además de las habilidades y competencias, una práctica cotidiana que en palabras de Noddings (2003) debe ser continua para que genere la confianza necesaria y brinde el sostenimiento emocional que requieren los estudiantes para sentirse cuidados.

Aprender a ser cuidado se consigue a partir de la continuidad, esto es, los niños necesitan saber con certeza que ciertos adultos tendrán una presencia positiva en su vida durante largo tiempo. Necesitan personas que reconozcan su vulnerabilidad. Adultos capaces del sostenimiento.”, “El sostenimiento es una manera de ver las cosas con miras a conservar la armonía indispensable, los recursos materiales y las destrezas necesarias para que un niño se sienta seguro. (Ruddick, pp. 78-79. Citado por Noddins, 2003, p. 61).

Y finalmente, en la concreción del plan de estudios, demanda la capacidad para el dialogo interdisciplinario en la creación de actividades, contenidos, utilización de recursos, etc., que puedan articular temas relacionados con el aprender a cuidar y ser cuidado desde las diferentes áreas de estudio.

Afirma Guilligan que en concordancia con lo anterior

Hrdy cita estudios que muestran que las condiciones óptimas para criar hijos y fomentar sus capacidades de empatía y comprensión son aquellas en que éstos disponen de al menos tres relaciones próximas y seguras (del sexo que sean), lo que implica tres relaciones que transmiten claramente el mensaje: «Te vamos a cuidar, pase lo que pase» (Guilligan, 2013, p. 59).

Igualmente descubre que el desarrollo de la resiliencia se da como consecuencia del establecimiento de relaciones de confianza y del diálogo franco y auténtico.

Por otro lado, Noddings (2003) reconoce que existen situaciones en que el cuidador no responde de manera natural a las demandas de cuidado, es decir, a las necesidades del otro, por lo cual afirma que se puede recurrir a su propio ideal ético como cuidador; así, sugiere la capacidad para aprender o recordar las actividades del cuidado, por medio de la reflexión de dichas prácticas, en su experiencia propia o indirecta.

Para finalizar, se habla de la necesidad de que los cuidadores, en este caso los docentes, cuiden de sí mismos y se dejen cuidar. Al respecto Comins (2003) afirma que la capacidad para cuidar de sí mismo se asienta en una necesidad ontológica: “No se trata de anteponer el cuidado de los otros al cuidado de sí; el cuidado de sí es éticamente lo primordial, en la medida en que la relación consigo mismo es ontológicamente la primera” (Foucault, 1999, p. 400, citado por Comins. 2003, p. 272). Dice además que rescatar postulados de la ética de la justicia como la autoestima y el respeto por sí mismo, también deberían ser parte de la ética del cuidado:

El auto-cuidado es una contribución constante del adulto a su propia existencia, su salud y bienestar continuos. El autocuidado es la práctica de actividades que los individuos realizan a favor de sí mismos para mantener la vida, la salud y el bienestar (Torralba, 1998, p. 307, citado por Comins. 2003, p. 273).

Derivado de lo anterior, se habla de la necesidad de conservar el autocuidado, dado que en muchas ocasiones se tiende a asemejar con autosacrificio, abnegación, entrega, etc., conceptos que con frecuencia obedecen al sometimiento a los poderes dominantes o hacia una concepción

sexista del cuidado; al respecto Gilligan (2013) establece una estructura del desarrollo moral en la que se aprecia la importancia moral del cuidado y a atención a uno mismo.

1.2.5. Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional ayuda a comprender cómo funcionan las emociones y a lidiar con ellas. Estas habilidades son las que marcan la diferencia entre el éxito y el fracaso, entre la felicidad y la frustración en las personas.

Pérez (2014) define las emociones y sentimientos como

Estados psicossomáticos dinámicos que nos disponen a actuar en un determinado ámbito de posibilidades, configurándonos un cierto sentido de la existencia y definiéndonos criterios de racionalidad para argumentar en coherencia lógica con ese estado emocional o sentimental, podemos comprender que tanto las emociones como los sentimientos son la base de las acciones humanas (Pág. 113).

Según este autor, las emociones y sentimientos están fuertemente determinados por las creencias, que llevan al individuo a generar juicios espontáneos y automáticos ante determinados acontecimientos y dinámicas de la comunicación, o por dinámicas fisiológicas y psicológicas.

Pérez también explica la diferencia entre emociones y sentimientos

Aunque son similares, la diferencia entre emociones y sentimientos está en que asumimos las emociones como los estados psicocorporales originados en reacciones automáticas en nuestro instinto de supervivencia para defender la vida y/o conservarla, en tanto que los sentimientos son también estados psicocorporales pero originados en juicios automáticos que hacemos desde nuestras creencias adquiridas en la cultura (2014, p. 113).

Entendiendo los planteamientos de Pérez se podría afirmar que las emociones disponen al ser humano para llevar a cabo determinadas acciones, ello se puede comprender mejor al analizar qué ocurre en el individuo cuando experimenta determinada emoción, mental y fisiológicamente hay una disposición para actuar de una u otra manera, se privilegian unas acciones y se excluyen otras, en la ternura no somos capaces de agredir, y en la ira no podemos acariciar. El autor da los siguientes ejemplos:

- El miedo, el temor, el pavor y el pánico nos disponen a huir, defendernos o atacar.
- La ira, la furia y la cólera nos ponen en condición de ataque o de defensa.
- El amor, la ternura, la simpatía y la compasión nos llevan a proteger y acoger.
- La alegría, la felicidad, la euforia y el éxtasis propician el reír y una sensación de bienestar.
- La tristeza, la congoja y el abatimiento llevan a la pasividad.
- El odio, la aversión, el desdén y el asco nos inducen al rechazo.
- La sorpresa y el asombro a focalizar el interés.
- La vergüenza y la humillación a escondernos o a agredir.
- El deseo sexual nos mueve a la atracción y a la conquista.
- Y la serenidad y la tranquilidad a la actuación calma y reflexiva (2014, pp. 113-114).

El principal promotor de la inteligencia emocional es Daniel Goleman (1996), con el texto “*Inteligencia emocional*”; en este el autor se pregunta ¿Para qué son las emociones? y desde la sociobiología responde que existe un predominio del corazón sobre la cabeza. Afirma Goleman que

Nuestras emociones... no guían cuando se trata de enfrentar momentos difíciles y tareas demasiado importantes para dejarlas en manos del intelecto: los peligros, las pérdidas dolorosas, las persistencias hacia una meta a pesar de los fracasos, los vínculos con un compañero, la formación de una familia. Cada emoción ofrece una disposición definida a actuar; cada una nos señala una dirección que ha funcionado bien para ocuparse de los desafíos repetidos de la vida humana (1996, p. 22).

Plantea que, a pesar de las limitaciones sociales, los códigos éticos de conducta y las leyes "las pasiones aplastan a la razón una y otra vez" (Goleman, 1996, p. 23), porque "todas las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado" (Goleman, 1996, p. 24).

En nuestro repertorio emocional, cada emoción prepara al organismo para una clase distinta de respuesta. El organismo se prepara fisiológicamente ante emociones como la ira, el miedo, la felicidad, el amor, la sorpresa, el disgusto, la tristeza. Estas respuestas biológicas a actuar están moldeadas también por la experiencia de vida y por la cultura.

Goleman señala que tenemos dos formas diferentes de conocimiento o dos mentes, una que piensa y otra que siente:

Una, la mente racional, es la forma de comprensión de la que somos típicamente conscientes; más destacada en cuanto a la conciencia, reflexiva, capaz de analizar y meditar. Pero junto a este existe otro sistema de conocimiento, impulsivo y poderoso, aunque a veces ilógico: la mente emocional (1996, p. 27).

Estas dos mentes actúan armónicamente en muchos momentos de la vida, pero cuando aparecen las pasiones, la mente emocional domina y aplasta a la mente racional. Esta situación se explica por la forma como creció el cerebro.

Para comprender la fisiología de las emociones se utilizan los resultados de estudios sobre el funcionamiento cerebral. El sistema emocional reflejo, de reacción instantánea, está ubicado en la zona inferior del cerebro. Su base de operaciones corresponde al llamado sistema límbico, que está compuesto por la amígdala, que se puede definir como el asiento de toda pasión, y el hipocampo donde surgen las emociones de placer, disgusto, ira, miedo, y se guardan los "recuerdos emocionales" asociados con ellos.

LeDoux descubrió un conjunto más pequeño de neuronas que conduce impulsos nerviosos directamente desde el tálamo hasta la amígdala, además de aquellos que recorren la vía más larga de neuronas a la corteza. Esta vía más pequeña y más corta, permite a la amígdala recibir estímulos directos desde los sentidos y comenzar una respuesta antes de que queden plenamente registradas por la neocorteza, permite, por ejemplo, reaccionar rápidamente ante un ruido u otra señal de peligro. “Este desvío parece permitir que la amígdala sea un depósito de impresiones y recuerdos emocionales de los que nunca fuimos plenamente conscientes” (Goleman, 1996, p. 39).

Por esta razón, la mente emocional es mucho más veloz que la mente racional y se pone en acción sin detenerse ni un instante a pensar en lo que está haciendo. Si esta información llegara antes a la Neocorteza, nuestras reacciones no serían tan rápidas y seríamos más vulnerables ante peligros inmediatos. Afirma Goleman (1996) que

No es de extrañar que sea tan limitada la comprensión que tenemos de nuestras emociones más explosivas, sobre todo cuando todavía somos esclavos de ellas. La amígdala puede reaccionar en un delirio de ira o temor antes de que la corteza sepa lo que está ocurriendo porque esa emoción en estado puro se desencadena independientemente del pensamiento, y con anterioridad al mismo (p. 44).

Conocer la fisiología de la emoción es importante para saber cómo dominar los impulsos, incluso los más destructivos y frustrantes.

El autor explica la naturaleza de la Inteligencia Emocional. Plantea que el cociente intelectual (CI) contribuye con un 20% al éxito en la vida, mientras que el restante 80% es el resultado de la inteligencia emocional, que incluye: "habilidades tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas" (Goleman, 1996, p. 54).

Goleman afirma que la

Inteligencia académica no ofrece prácticamente ninguna preparación para los trastornos -o las oportunidades- que acarrea la vida. Sin embargo, aunque un CI elevado no es garantía de prosperidad, prestigio ni felicidad en la vida, nuestras escuelas y nuestra cultura se concentran en las habilidades académicas e ignoran la inteligencia emocional, un conjunto de rasgos -que algunos podrían llamar carácter- que también tiene una enorme importancia para nuestro destino personal. La vida emocional es un ámbito que, al igual que las matemáticas y la lectura, pueden manejarse con mayor o menor destreza y requiere un singular conjunto de habilidades. Y saber hasta qué punto una persona es

experta en ellas es fundamental para comprender por qué triunfa en la vida: la aptitud emocional es una meta-habilidad y determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento, incluido el intelecto puro (1996, p. 56).

Goleman reconoce que la noción de "inteligencia emocional" la ha tomado de Peter Salovey y se apoya en las tesis sobre las inteligencias múltiples de Howard Gardner, cuando este dice que

Ha llegado el momento, de ampliar la noción que tenemos del espectro de talentos. La contribución más importante que puede hacer la educación al desarrollo del niño es ayudarlo a acceder a un campo en el que sus talentos se desarrollen más plenamente, donde se sienta satisfecho y capaz. Hemos perdido de vista totalmente esa noción (Goleman, 1996, p. 58).

En otro apartado donde Gardner señala que, en la inteligencia interpersonal, la clave para el autoconocimiento, incluye "el acceso a los propios sentimientos y la capacidad de distinguirlos y recurrir a ellos para guiar la conducta" (Goleman, 1996, p. 60). Salovey y Mayer (1990) incluye las inteligencias personales de Gardner en su definición básica de inteligencia emocional, ampliando estas capacidades a cinco esferas principales:

Conocer las propias emociones

Afirma Goleman que "la frase de Sócrates "Conócete a ti mismo", conforma la piedra angular de la inteligencia emocional: la conciencia de los propios sentimientos en el momento en que se experimentan" (1996, p. 67). A esta condición la llama "conciencia de uno mismo", en el sentido de una atención progresiva a los propios estados internos. La conciencia de uno mismo: es una forma neutra que conserva la autorreflexión incluso en medio de emociones turbulentas; es una autoobservación que permite una conciencia ecuánime de sentimientos apasionados o

turbulentos; es la diferencia que existe entre sentir una rabia asesina con respecto a alguien y elaborar el pensamiento autorreflexivo, "esto que siento es rabia". "Esta conciencia de las emociones es la competencia emocional fundamental sobre la que se construyen las demás, como el autocontrol emocional" (Goleman, 1996, p. 68).

Según Mayer (2000), las personas pueden adoptar estilos distintos para responder y enfrentarse a las emociones: la persona consciente de sí misma, la persona sumergida o atrapada en sus emociones y la persona que aceptan resignadamente sus emociones. Por eso afirma Goleman que tomar conciencia de las propias emociones lleva a superar los estados de ánimo negativos.

Manejar las emociones

El autodomínio es la capacidad de soportar los contratiempos emocionales. Es manejar los sentimientos para que sean adecuados, es la capacidad de serenarse, de librarse de la irritabilidad, de la ansiedad y la melancolía excesivas. Las personas que carecen de esta capacidad luchan constantemente contra sentimientos de aflicción y no pueden recuperarse con mayor rapidez de los reveses y trastornos de la vida. Sostiene Goleman que "mantener bajo control nuestras emociones perturbadoras es la clave para el bienestar emocional; los extremos -emociones que crecen con demasiada intensidad o durante demasiado tiempo- socavan nuestra estabilidad" (1996, pp. 78-79). Cuando las emociones poseen gran intensidad y se prolongan más allá de un punto adecuado, se funden en sus perturbadores extremos: La ansiedad crónica, la ira incontrolable, la depresión.

La propia motivación

Afirma Goleman, que

Los trastornos emocionales pueden interferir la vida mental (...) Los alumnos que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos no aprenden; la gente que se ve atrapada en esos estados de ánimo no asimila la información de manera eficaz ni la maneja bien (1996, p. 104).

Las emociones negativas sabotean todo esfuerzo por prestar atención porque paralizan la "memoria activa". La única forma de contrarrestar esta situación es mediante una "motivación positiva", pues

En la medida en que estamos motivados por sentimientos de entusiasmo y placer con respecto a lo que hacemos -o incluso por un grado óptimo de ansiedad-, esos sentimientos nos conducen a los logros. Es en este sentido que la inteligencia emocional es una aptitud superior, una capacidad que afecta profundamente a todas las otras habilidades, facilitándolas o interfiriéndolas (Goleman, 1996, p. 106).

Las habilidades emocionales como el control del impulso y la interpretación exacta de una situación social pueden aprenderse y generan una autorregulación emocional que Goleman define como

La capacidad para rechazar un impulso al servicio de un objetivo; sea este construir una empresa, resolver una ecuación algebraica o conseguir un premio importante. Su descubrimiento pone de relieve el papel de la inteligencia emocional como una metacapacidad, determinando lo positiva o negativamente que la gente puede utilizar sus otras capacidades mentales (1996, p. 108).

Las personas que tienen esta habilidad suelen ser mucho más productivas y eficaces en cualquier tarea que emprendan, por "motivación positiva" favorece el buen humor que es "la capacidad de pensar con flexibilidad y con mayor complejidad, haciendo que resulte más fácil encontrar soluciones a los problemas, ya sean intelectuales o interpersonales" (Goleman, 1996, p. 111). Resalta el autor la importancia de la esperanza y el optimismo porque

Desde el punto de vista de la inteligencia emocional, el optimismo es una actitud que evita que la gente caiga en la apatía, la desesperanza o la depresión ante la adversidad. Y al igual que la esperanza, su prima hermana, el optimismo reporta beneficios en la vida (1996, p. 114).

Resume Goleman (1996) este apartado afirmando que

Canalizar las emociones hacia un fin productivo es una aptitud magistral. Controlar el impulso y postergar la gratificación, regular nuestros estados de ánimo para que faciliten el pensamiento en lugar de impedirlo, motivarnos para persistir y seguir intentándolo a pesar de los contratiempos, o encontrar maneras de alcanzar el estado de flujo y así desempeñarnos más eficazmente, todo esto demuestra el poder de la emoción para guiar el esfuerzo efectivo (p. 122).

Reconocer emociones en los demás

La empatía, otra capacidad que se basa en la autoconciencia emocional, es la habilidad fundamental de las personas, "cuanto más abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos" (Goleman, 1996, p. 123). Las personas que tienen empatía están mucho más adaptadas a las sutiles señales sociales que indican lo que otros necesitan o quieren y favorecen sus principios morales.

Manejar las relaciones

El arte de las relaciones es la habilidad de manejar las emociones de los demás, esto exige la madurez de otras dos habilidades emocionales, autogobierno y empatía. Estas son las habilidades que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal. Afirma Goleman que

Es precisamente la ausencia de estas habilidades lo que puede hacer que incluso los más brillantes intelectualmente fracasen en sus relaciones, apareciendo como arrogantes, desagradables o insensibles. Estas habilidades sociales le permiten a uno dar forma a un encuentro, movilizar o inspirar a otros, prosperar en las relaciones íntimas, persuadir e influir, tranquilizar a los demás (1996, p. 141).

Una competencia social clave es lo bien o mal que la gente expresa sus propios sentimientos. Los sentimientos se pueden demostrar de varias maneras: minimizarlos, exagerarlos o replazarlos por otros. Afirma Goleman que la forma como se empleen estas estrategias es un factor de la inteligencia emocional. Un principio básico de la vida social es que las emociones son contagiosas, plantea el autor que

Inconscientemente imitamos las emociones que vemos en otra persona, a través de una mímica motriz de su expresión facial, sus gestos, su tono de voz y otras marcas no verbales de emoción. Mediante esta imitación, las personas recrean en ellas mismas el humor del otro (1996, p. 144).

Este manejo de las emociones constituyen la "inteligencia interpersonal" que según Gardner comprenden cuatro capacidades: la primera, la capacidad de organizar de grupos que es esencial en un líder; la segunda, la capacidad de negociación de soluciones, que es el talento propio del

mediador, que previene conflictos o resuelve aquellos que han estallado; la tercera, la capacidad de conexión personal, que es el talento de la empatía; y la cuarta, la capacidad de análisis social, que es la capacidad de detectar y mostrar comprensión con respecto a los sentimientos, los motivos y las preocupaciones de la gente.

Sintetiza este apartado Goleman afirmando que

La habilidad social, es la capacidad de aliviar las emociones alteradas de los demás, enfrentarse a alguien que está en pleno arranque de ira es tal vez la medida definitiva de la supremacía. Los datos sobre autorregulación de la ira y contagio emocional sugieren que una estrategia eficaz podría ser distraer a la persona iracunda, mostrar empatía con sus sentimientos y su perspectiva y luego atraer su atención a un foco alternativo, algo que le permita armonizar con una gama de sentimientos más positiva (1996, p. 153).

Expone Goleman la “Inteligencia emocional aplicada”, en ella intenta poner en práctica las distintas facetas de la inteligencia emocional en situaciones comunes de la vida. Examina cómo estas capacidades propias de la inteligencia emocional pueden ayudar a cuidar o a destruir las relaciones más preciadas y propone unos pasos para lograr ese aprendizaje. Dedicar un capítulo a las emociones en el trato entre esposos, otro capítulo al mundo laboral y al éxito profesional y finalmente un capítulo a comprender la influencia de la vida emotiva en la salud.

En la vida de pareja las raíces de las diferencias emocionales entre hombres y mujeres, aunque puedan ser en parte biológicas, también se remontan a la infancia, y a los mundos emocionales separados en los que viven hombres y mujeres mientras crecen. Existen diferencias de género en la vida emocional de una pareja. "Los esposos son propensos al desbordamiento ante una intensidad de negatividad menor que sus esposas; más hombres que mujeres reaccionan

con el desbordamiento ante las críticas de su pareja... Les lleva más tiempo recuperarse fisiológicamente del desbordamiento" (Goleman, 1996, p. 171). Otra cosa sucede con las esposas, afirma Goleman que

Así como los hombres tienen muchas más probabilidades de quedar bloqueados, es más probable que las mujeres critiquen a sus esposos. Esta asimetría surge como consecuencia de que las esposas buscan desempeñar el papel de administradoras emocionales. Mientras ellas intentan plantear y resolver desacuerdos y quejas, sus esposos son más reacios a participar... (1996, p. 172).

Se pregunta Goleman ¿qué pueden hacer las parejas para proteger el amor y el afecto mutuos?; ¿qué es lo que protege el matrimonio? responde afirmando que hombres y mujeres necesitan diferente sintonía emocional. Los hombres, tomando conciencia que las quejas o desacuerdos de las mujeres son intentos para mantener la salud y el funcionamiento de la relación, las emociones de las esposas a menudo, son simples llamadas de atención porque desean ser escuchadas. Las mujeres deben tomar conciencia de su intensidad al expresar las quejas, hacer un esfuerzo y tener el cuidado de no atacar a sus esposos: quejarse de lo que él hizo, pero no criticarlo como persona ni expresar desdén.

En la vida laboral cuando la persona está emocionalmente perturbada, no puede recordar, atender, aprender ni tomar decisiones con claridad, "El estrés hace que la gente se vuelva estúpida". Por otra parte, afirma Goleman

Los beneficios que tiene para el trabajo, el ser hábil en las competencias emocionales básicas: estar sintonizados con los sentimientos de aquellas personas con quienes tratamos, ser capaces de resolver desacuerdos para que no se agudicen, tener la habilidad

de atravesar estados de fluidez mientras trabajamos. Liderazgo no es dominación, sino el arte de persuadir a la gente a trabajar hacia un objetivo común. Y en términos del manejo de nuestra propia carrera, puede no haber nada más fundamental que reconocer nuestros más profundos sentimientos con respecto a lo que hacemos... y los cambios que podrían hacernos sentir más auténticamente satisfechos con nuestro trabajo (1996, pp. 180-181).

Goleman propone tres aplicaciones de la inteligencia emocional en el trabajo:

1. Ser capaz de ventilar las quejas como críticas útiles.
2. Crear una atmósfera donde la diversidad resulta valiosa en lugar de ser motivo de fricción.
3. Trabajar eficazmente en equipo.

En la salud se ha comprobado que las emociones negativas y el estrés debilitan la eficacia de las diversas células inmunológicas. Por eso afirma Goleman que

Un estudio confirma que las emociones perturbadoras son malas para la salud, hasta cierto punto. Se descubrió que las personas que experimentaban ansiedad crónica, prolongados períodos de tristeza y pesimismo, tensión continua u hostilidad incesante, cinismo o suspicacia implacables, tenían el doble de riesgo de contraer una enfermedad, incluidas asma, artritis, dolores de cabeza, úlceras y problemas cardíacos... Esta magnitud hace que las emociones perturbadoras sean un factor de riesgo tan dañino como lo son, por ejemplo, el hábito de fumar o el colesterol elevado para los problemas cardíacos: en otras palabras, una importante amenaza a la salud (1996, p. 202).

Las emociones que más afectan la salud son: la ira, la ansiedad y la depresión. Goleman propone aplicar la Inteligencia Emocional a los Cuidados Médicos teniendo en cuenta: primero,

ayudando "a la gente a manejar mejor sus sentimientos perturbadores -la ira, la ansiedad, la depresión, el pesimismo y la soledad- es una forma de prevención de la enfermedad" (Goleman, 1996, p. 219); segundo constatando que "muchos pacientes pueden beneficiarse notablemente cuando sus necesidades psicológicas son atendidas al mismo tiempo que las puramente médicas" (Goleman, 1996, p. 219).

Goleman le da especial importancia a la familia en el manejo de la inteligencia emocional.

El crisol familiar

Manifiesta Goleman que

La vida en familia es nuestra primera escuela para el aprendizaje emocional; en ella aprendemos cómo sentirnos con respecto a nosotros mismos y cómo los demás reaccionarán a nuestros sentimientos; a pensar sobre estos sentimientos y qué alternativas tenemos; a interpretar y expresar esperanzas y temores (1996, p. 224).

La forma en que los padres tratan a los hijos tiene consecuencias profundas y duraderas en su vida emocional. La educación de los sentimientos comienza desde la infancia,

Los bebés que han recibido en su vida una buena dosis de aprobación y estímulo de los adultos; esperan tener éxito en los pequeños desafíos de la vida. Por contraste, los bebés que se crían en hogares demasiado tristes, caóticos o negligentes abordan la misma tarea de una forma que demuestra que ya esperan fracasar (Goleman, 1996, p. 227).

El éxito escolar depende de las características emocionales y sociales formadas en los primeros años de vida:

Ser seguro de sí mismo y mostrarse interesado; saber qué tipo de conducta es la esperada y cómo dominar el impulso de portarse mal; ser capaz de esperar, seguir las instrucciones y recurrir a los maestros en busca de ayuda; y expresar las propias necesidades al relacionarse con otros chicos (Goleman, 1996, p. 228).

Sostiene el mismo autor que la buena disposición de un niño para la escuela depende del más básico de todos los conocimientos, de "cómo" aprender". Presenta una lista de siete ingredientes clave de esta capacidad crucial, todos ellos relacionados con la inteligencia emocional, ellos son: confianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol, relación, capacidad de comunicación, cooperatividad

Este aprendizaje emocional comienza en los primeros momentos de la vida y se prolonga a lo largo de la infancia. Todos los pequeños intercambios entre padres e hijos tienen un subtexto emocional, y en la repetición de estos mensajes a lo largo de los años, los niños forman el núcleo de sus capacidades y de su concepción emocional" (Goleman, 1996, p. 230).

Pone de ejemplo cómo los niños que son maltratados reemplazan la empatía que es típica de ellos a su tierna edad, por expresiones de ira, temor o agresión física. Estos niños a medida que avanzan en la vida tienen más probabilidades de encontrar dificultades cognitivas en el aprendizaje y más probabilidades de ser agresivos.

El temperamento no es el destino

Se pregunta Goleman si se pueden cambiar aquellas pautas emocionales que no han sido aprendidas, que son parte de nuestra herencia genética. Afirma,

Poseemos una amplia gama emocional. El temperamento nos es dado en el nacimiento, forma parte de la lotería genética que tiene una fuerza apremiante en el desarrollo de la vida. Desde el nacimiento un niño será sereno y plácido o irritable y difícil. La pregunta es si esa estructura emocional determinada biológicamente puede ser modificada por la experiencia (1996, p. 251).

Goleman subraya que la persona no está determinada por el temperamento, por lo cual podemos ayudar a nuestras emociones a ser más adecuadas según el contexto. Se reflexiona acerca del alto precio que deben pagar aquellas personas que, llegados a la adultez, no han sido capaces de desarrollarse adecuadamente en este ámbito. Se comentan casos reales de escuelas donde los profesores juegan un papel trascendental, promoviendo una formación integral de los estudiantes y reconciliando en las aulas a la mente y al corazón.

El costo del analfabetismo emocional

La violencia en la sociedad y en las escuelas es un signo más de la desesperante necesidad de educar en el manejo de las emociones, la capacidad de zanjar diferencias pacíficamente, y el simple hecho de llevarse bien con quienes convivimos.

Sostiene Goleman que

Los educadores, preocupados desde hace tiempo por la falta de rendimientos de los escolares en matemáticas y lectura, están comenzando a advertir la existencia de una deficiencia diferente y más alarmante: el analfabetismo emocional (...) Esta nueva y conflictiva deficiencia no está contemplada en los programas escolares corrientes (1996, p. 267).

Lo que se necesita para contrarrestar los estragos que causa la violencia en la vida emocional de los niños, es seguir la lógica de la prevención, ofrecer a los niños las destrezas emocionales para enfrentar la vida, lo que aumentarán sus posibilidades de evitar caer en la repetición de actitudes de violencia y maltrato.

Las destrezas emocionales incluyen el autoconocimiento, la identificación, expresión y el manejo de los sentimientos, el control de los impulsos y las gratificaciones demoradas, y el manejo del estrés y la ansiedad. Una habilidad clave para el control de los impulsos es conocer la diferencia entre sentimientos y acciones y el aprendizaje de cómo tomar mejores decisiones emocionales mediante el control del impulso a actuar, identificando luego acciones alternativas, y las consecuencias posteriores a la acción. Muchas de las aptitudes son interpersonales: la interpretación de las tendencias sociales y emocionales, el prestar atención, el ser capaces de resistir las influencias negativas, ponerse en el lugar de los otros, y comprender cuál es el comportamiento adecuado para cada situación (Goleman, 1996, pp. 299-300).

Termina diciendo el autor que estas son habilidades sociales y emocionales básicas para la vida.

2. Metodología

La investigación se desarrolló en tres momentos: el primero de revisión documental, el segundo que comprendió el diseño de la propuesta teórica, y el tercer momento de diseño de la propuesta didáctica. Se hace esta diferenciación para facilitar la comprensión del desarrollo metodológico, pero estos tres momentos se complementaron a lo largo del proceso de manera interrelacionada, y, por lo tanto, se afectaron recíprocamente.

2.1. Exploración documental

El primer momento de exploración documental, se desarrolló dentro de un marco metodológico cualitativo que pretendió darle contexto al trabajo, e identificar categorías conceptuales de base para el diseño de la propuesta teórica. Para este proceso se inició con la elaboración de RAEs (Resumen Analítico Educativo), frente a los temas, intereses y autores que se tenían como objeto inicial de investigación. Se tuvo en cuenta la encuesta de clima escolar y victimización realizada en el año 2013 por la Secretaría de Educación Distrital (SED) y la exploración de los planteamientos de Maturana, Echeverría, Noddings, Goleman, Comins, Chauv, Guilligan, Dilts, Cooperrider y Whitney, entre otros, quienes proponen una teoría sobre la concepción humana, la cual Pérez ha investigado, profundizado y desarrollado ampliamente en sus publicaciones.

Después de seis meses de revisión documental se hizo más específico el trabajo y plan de acción, con base en el interés y las posibilidades que emergían de la revisión teórica, modificándose el alcance y los autores a trabajar conforme se iba avanzando en la labor investigativa. De este modo, se abordaron nuevos enfoques teóricos, que aportaron elementos claves a la contextualización y problematización del trabajo y que fueron útiles para realizar la

propuesta de formación docente en capacidades humanas para la construcción de la cultura de paz en la escuela.

Así, una vez abordadas las temáticas a través de los RAEs, se procedió al análisis de las categorías previamente establecidas como: ética del cuidado, enfoque apreciativo, PNL, inteligencia emocional y otros enfoques alternativos; y a las categorías emergentes de la revisión teórica como lo son: las creencias, habilidades y conocimientos del ethos violento, y las capacidades humanas de respeto, compasión y cuidado y sus tres componentes (creencias, habilidades y conocimientos). Y derivó en la necesidad de elaborar una matriz de análisis, que conllevó a encontrar relaciones y análisis profundos entre las diferentes teorías sobre lo humano, alrededor de las nuevas conceptualizaciones construidas. Dando lugar a la matriz de análisis categorial que se evidencia en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 1.

Análisis categorial y de comparación de las creencias, habilidades y conocimientos de las capacidades humanas y de las capacidades del ethos violento, vistas desde las diferentes teorías sobre lo humano.

CAPACIDAD DE RESPETO		PNL / INTELIGENCIA EMOCIONAL : Dilts y Goleman	OTROS ENFOQUES: Maturana y Pérez	ÉTICA DEL CUIDADO: Nodings, Guilligan, Comins y Pérez	ENFOQUE APRECIATIVO: Cooperrider y Withney	COMPETENCIAS CIUDADANAS Chaux, SED, Bisquerra
RESPECTO Ver al otro como un legítimo otro a quien aceptamos en su diferencia y sus	Creencia que deben ser transformadas: <ul style="list-style-type: none"> • Los demás deberían ser como soy yo • Mis fines los consigo por las buenas o por las malas. • A mí nadie me la monta y el que me la hace me la 	La creencia más importante de la PNL es la siguiente: Los seres humanos percibimos el mundo a través de nuestros sentidos, y después construimos un mapa mental en el que cada	Cada observador produce distintos dominios de realidad tan legítimos como los que generan otros observadores, por lo que en la interacción social los	“El cuidado requiere que se preste atención a los individuos y los individuos tienen necesidades e intereses diferentes”. (Noddings, 2009)	Cada persona tiene algo valioso que debe ser descubierto, reconocido y resaltado para potenciar cambios positivos. La mente se mueve por el	Para ser competente se necesita no una memorización sin sentido de asignaturas paralelas, ni siquiera la adquisición de habilidades relativamente mecánicas, sino saberes

derechos.	<p>paga.</p> <p>Creencias nuevas para implantar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada persona es diferente y tiene derecho a ser como es. • Todas las personas somos igual de valiosas y tenemos los mismos derechos. • El interés general está por encima del interés personal • Las discrepancias se arreglan conversando y haciendo acuerdos • La vida es para aprender a ser felices por nosotros mismos. • El otro es importante y debo cuidarlo. 	<p>cosa tiene un significado. Cada uno de nosotros no actúa con respecto al mundo, sino con respecto a la interpretación que hacemos de él.</p> <p>La gente actúa y reacciona de acuerdo a su propio mapa de la realidad, no de acuerdo a la realidad misma.</p> <p>Debes respetar el modelo del mundo de otras personas: Cada uno de nosotros tiene su propia interpretación de la realidad, nuestra propia visión o modelo del mundo.</p>	<p>distintos actores se relacionan desde realidades propias y diferentes, irreductibles a una excluyente y única “versión objetiva de los hechos”.</p> <p>Paso de la creencia de un pensamiento lineal o paradigma de la simplicidad propio de la ontología objetivista, a un pensamiento complejo o paradigma de la complejidad,</p>	<p>“La importancia de que todos tengamos una voz y que esa voz sea escuchada, por derecho propio y en sus propios términos, y atendida con integridad y respeto”. (Guilligan. 2013 Pág. 59).</p> <p>Los sentimientos y emociones son importantes en la solución adecuada de los conflictos, y en el reconocimiento de las diferencias.</p> <p>La verdad es relativa y cada persona tiene un punto de vista, por ello cuidar las relaciones en un colectivo genera más condiciones de desarrollo humano y social que encontrar quien tiene la razón.</p>	<p>mundo de manera generativa, rescatando imágenes de lo posible, en lugar de escenas de desolación, es decir se plantea que se debe encontrar lo generativo en lugar de las imágenes destructivas y pretende, entonces, encontrar los futuros que se imaginan, aprovechando que en el cuestionamiento o de las creencias más profundas suele aparecer una carga emocional muy significativa (Bohm, 1997, p. 31).</p> <p>El cambio para ser efectivo tiene que comenzar por descubrir lo que funciona en los sistemas humanos.</p>	<p>transversales susceptibles de ser actualizados en la vida cotidiana. No solo transmiten saberes y destrezas manuales, sino buscan contemplar los aspectos culturales, sociales y actitudinales que tienen que ver con la capacidad de las personas.</p> <p>El concepto de competencia genérica no se limita a ser competente para "hacer", se es competente para "Ser y vivir".</p> <p>Todos podemos llegar a ser competentes.</p>
	<p>Habilidades que requieren ser desaprendidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicarse persuasivamente para convencer a los otros. • Entrenarse y aprender para 	<p>Reconocer los límites personales. Reconocer la potencialidad que hay dentro de cada persona. Escuchar y dar</p>	<p>Habilidad para responsabilizarse de la realidad personal que se crea y de sus consecuencias.</p> <p>Renunciar a ser dueño de la</p>	<p>Acoger, escuchar y tratar de manera equitativa las diferentes voces que hacen parte de una</p>	<p>El lenguaje optimista determina la creación de posibilidades, mientras que uno pesimista construye dificultades</p>	<p>El respeto se puede practicar a partir de tres tipos de competencias:</p> <p>1. Las competencias comunicativas de escuchar</p>

	<p>ganarle a los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sagacidad y viveza para conseguir lo que quiero. <p>Habilidades que deben desarrollarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicarse asertivamente para escuchar, dialogar y hacer acuerdos. • Autorregularse para cumplir reglas y compromisos. 	<p>espacio a las necesidades y expectativas del otro. Reconocer las contribuciones únicas de cada persona.</p> <p>Reconocer, aceptar e indagar los valores y modelos del mundo que están detrás de los comportamientos y emociones de las personas.</p> <p>Aceptar que los demás tienen una perspectiva del mundo diferente a la mía. Aunque no esté de acuerdo con ella.</p>	<p>verdad para aceptar múltiples versiones del mundo.</p> <p>Dialogar para construir acuerdos entre los diversos intereses y posiciones de los actores intervinientes y/o afectados.</p>	<p>comunidad.</p> <p>Ayudar a los otros a identificar y desarrollar sus talentos, aptitudes y necesidades.</p> <p>Reconocer las propias necesidades, habilidades y potencialidades y las de los demás como igualmente válidas. La atención a la multiplicidad, considerar todo lo que se pueda en las diferencias y discrepancias.</p> <p>Habilidad para estimular la expresión auténtica del otro.</p> <p>Habilidad para estimular, escuchar y reconocer todas las voces que hacen parte de un colectivo.</p> <p>Crear soluciones intermedias a los conflictos: ser creativo.</p>	<p>crónicas y problemas insuperables (Boscol, 2001).</p> <p>Conexión entre la postura de optimismo y la capacidad para resolver problemas.</p> <p>Descubrir e identificar las mejores prácticas de comunicación que existen en el sistema: lo que la gente valora, espera y desea para mejorar; se trata de indagar qué es lo que funciona bien y por qué.</p>	<p>atentamente los argumentos ajenos y comprenderlos.</p> <p>2. Las competencias emocionales, principalmente en lo relacionado con Identificar y responder de manera constructiva ante las emociones propias y de otras personas.</p> <p>3. Competencias cognitivas: ayudan a la persona a reflexionar críticamente sobre la realidad y a descentrarse, es decir salirse de su perspectiva y poder mirar las de los demás.</p>
--	--	---	--	--	--	--

	<p>Conocimientos que deben apropiarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambio a una perspectiva Epistemológica constructorista que contribuya a una construcción social de la realidad en medio de la diferencia. • Pensamiento complejo para entendernos formando parte de un todo, interconectados e interdependientes • Comunicación: habla asertiva y escucha empática • Aplicar la regla de oro 	<p>Historia personal del otro, y la información proporcionada por los 5 sentidos, constituyen realidades y puntos de vista diferentes.</p> <p>La regla de oro dice: “Haz a los demás lo que quieras para ti”. Quizá la regla de plata sea: “Haz a los demás respetando sus modelos del mundo”.</p>	<p>Paso de una perspectiva ontológica objetivista, a una perspectiva ontológica constructivista.</p> <p>El reconocimiento y el respeto a la diferencia y a la pluralidad. La verdad es intersubjetiva.</p> <p>Reconocer y respetar las miradas y las diferencias, base del pluralismo y la inclusión.</p> <p>Paso del pensamiento lineal al pensamiento complejo.</p>	<p>Convivencia armónica</p> <p>Equidad de género.</p> <p>Creación de relaciones horizontales y de confianza.</p> <p>Enfoques del desarrollo integral del ser humano.</p> <p>Aportes de la ética del cuidado al reconocimiento o de la diferencia como generadora del desarrollo humano y social.</p> <p>Aportes de la ética del cuidado a la prevención del conflicto en tanto se fundamenta en el diálogo, la participación y expresión de las diferentes voces y la construcción colectiva del espacio social.</p>	<p>El principio positivo y de reafirmación: Para cimentar y mantener un impulso de cambio profundo se requiere de puntos de partida positivos y de reafirmación. Cuanto más apreciativo sea nuestro postulado inicial, mayor será la eficacia y solidez de nuestros esfuerzos en pos de un desarrollo y un cambio provechosos</p> <p>El uso del enfoque apreciativo es posibilitador de recursos y puede ser de mucha utilidad en las instituciones que trabajan con jóvenes especialmente, podrían permitir cambiar las estructuras verticales de poder, procurando relaciones más equitativas y esperanzadoras en las que sea posible apartarse de las nociones del déficit y del problema.</p>	<p>Competencia “Es la capacidad para movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra, 2007, pág. 3).</p> <p>El concepto de competencia se refiere, según Alberici y Serreri (2005), a aprender a hacer y trabajar, sino, aprender a ser y actuar en diferentes contextos, de forma reflexiva y con sentido.</p> <p>Pérez (2014), refiriéndose al concepto de competencia, señala que las competencias brindan a la persona la capacidad de captar el mundo circundante, ordenar sus impresiones, comprender las relaciones entre los hechos que observa y actuar en consecuencia.</p>
--	--	---	---	--	---	--

CAPACIDAD DE COMPASIÓN		PNL / INTELIGENCIA EMOCIONAL	OTROS ENFOQUES	ÉTICA DEL CUIDADO	ENFOQUE APRECIATIVO	COMPETENCIAS CIUDADANAS
<p>COMPASIÓN</p> <p>Comprender al otro en cuanto ser humano similar a mí en sus dimensiones pensantes, emocionales, corporales y espirituales, con quien me identifico en su felicidad y sufrimiento.</p>	<p>Creencias que deben ser transformadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Las personas valen según lo que tengan. Yo me ocupo de mí, los demás que se ocupen de ellos. La vida es para hacer plata y adquirir poder. <p>Creencias que deben desarrollarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> Todas las personas somos iguales de valiosas y tenemos los mismos derechos. El interés general está por encima del interés personal. La naturaleza y las personas hacemos parte de un todo y nos afectamos mutuamente. El dolor y la felicidad del otro me importa (sería un corolario de que formamos 	<p>12 VALORES DE LA COMUNIDAD GLOBAL DE PNL - Robert Dilts</p> <p>AMOR (UNIVERSAL):</p> <p>Todo comportamiento o tiene una intención positiva: No importa cuán extraño, dañino o inapropiado te pueda parecer el comportamiento o de una persona. Para la persona que ha emprendido esa acción, ésta tiene sentido en su manera de ver las cosas y responde a la satisfacción de una intención positiva.</p> <p>Todo el mundo lo hace lo mejor que puede con los recursos disponibles en este momento.</p> <p>En PNL se cree que la gente ya dispone de todos los recursos que necesita para</p>	<p>La estructura del ser vivo, la cual se halla en permanente cambio, hace que lo que ocurra en cada instante a nuestro organismo dependa de cómo está siendo en ese instante.</p> <p>La estructura de los seres vivos es determinante en dos sentidos: especifica qué estímulos del medio los afectan, pero también cómo los afectan (Maturana, 1995b).</p> <p>Los seres humanos somos sistemas abiertos, lo cual posibilita el intercambio e interdependencia con el medio.</p> <p>Los seres humanos estructuralmente somos sistemas cerrados que permiten estabilidad y auto-organización</p>	<p>La preocupación por el otro, el entender sus necesidades y querer hacer el bien, me impulsan a buscar su bienestar y a actuar ante cualquier forma de maltrato, negligencia, sufrimiento o abandono por el que esté pasando.</p> <p>El cuidado es una relación y por lo mismo, hay momentos en que yo necesito ser cuidado y hay otros momentos en que los demás necesitan de mi cuidado para desarrollarse y superar sus obstáculos.</p> <p>Somos interdependientes y, por lo tanto, no estamos solos frente a la vulnerabilidad y frente a los cambios naturales del desarrollo.</p> <p>Reconocimiento y amor</p>		

<p>parte de un todo)</p>	<p>tener éxito. Sin embargo, su modelo del mundo, con sus creencias limitantes y sus condicionante, le limita a la hora de ver lo que realmente es posible o les impide acceder a sus verdaderas capacidades y recursos.</p> <p>Expandir tu realidad y obtener más opciones, al hacerte consciente de creencias limitantes, y al instalar unas nuevas creencias.</p>	<p>de nuestros procesos.</p> <p>Estamos en permanente cambio y podemos pensar, sentir y actuar de maneras diferentes, de acuerdo a los procesos internos y externos por lo que estamos pasando en un momento determinado.</p>	<p>hacia la humanidad del otro; hacia la naturaleza, los astros, y de todo cuanto rodea al hombre (Por su esencia y no por su utilidad).</p> <p>Amarse a sí mismo para amar mejor a los demás, lo cual crea un: “Círculo virtuoso” que para Comins revierte en más amor, y que se convierte en mecanismo para construir una cultura para la paz. (Comins. 2003). El otro es tan importante como yo, su experiencia es tan importante como la mía.</p>		
<p>Habilidades que requieren ser desaprendidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrenarse y aprender para ganarle a los demás. • Sagacidad y viveza para conseguir lo que quiero. <p>Habilidad:</p>	<p>Ponernos nosotros mismos en sus zapatos).</p> <p>Sentir y mostrar compasión por otros.</p> <p>Aceptar a los otros por lo que son. Ofrecer un espacio donde algo pueda cambiar.</p> <p>Valorarnos a nosotros mismos, y valorar a los</p>	<p>La empatía</p> <p>Indagar, investigar para lograr mayor congruencia en las observaciones, y disminuir los niveles de incertidumbre de la realidad.</p>	<p>Atención altamente receptiva dirigida al que recibe el cuidado.</p> <p>Empatía y reciprocidad:</p> <p>Dar y recibir alegría y apoyo emocional.</p> <p>Amor propio (autoestima, autovaloración, autoimagen positiva, reconocimiento de sus propias</p>	<p>Habilidad de conocer y entender la historia de otra persona.</p> <p>Es hacer sentir al otro que es invitado a presentar información, sus ideas y las innovaciones y así la persona se siente escuchada, reconocida y valorada.</p> <p>Descubrir el potencial, no la dificultad o la carencia, en este sentido requiere la</p>	<p>Competencias emocionales a partir de las cuales se puede vivenciar la compasión son:</p> <p>- Empatía, comprensión del otro. La identificación de las emociones de los demás y compartir emociones con otros son habilidades</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía, como habilidad para ponerse en el lugar del otro • Gestionar las propias emociones para actuar con empatía. • Autorregularse para cumplir reglas y compromisos. 	<p>demás como a nosotros mismos.</p> <p>"Ver" y reconocer lo mejor entre nosotros. Escoger invertir en el bienestar de otros.</p> <p>Empatía en lugar de simpatía</p> <p>Reconocer emociones en los demás.</p> <p>Habilidades sociales: aprender a escuchar y a formular las preguntas correctas.</p> <p>Aprender el arte de la cooperación, la solución de los conflictos y el compromiso de la negociación" (Goleman. 1996. pág. 309).</p> <p>Gestionar adecuadamente las relaciones: autogobierno y empatía. Estas son las habilidades que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal.</p> <p>Ponte en los zapatos de la otra persona: escuchar con franqueza.</p>		<p>debilidades y fortalezas, reconciliación con el pasado, etc.)</p> <p>Primero, sentir y expresar un genuino interés por el bienestar del otro, segundo, tener una comunicación abierta y bidireccional que facilite el que cada persona sepa qué necesita y cómo se expresa el otro, sepa leer e interpretar sus señales, y cuál es el comportamiento correcto para responder adecuadamente a las mismas. Tercero, la reciprocidad: a veces se necesita cuidar y otras veces ser cuidado (Pérez. 2014. Pág.198)</p> <p>Ser curioso sobre la vida y comportamiento del otro, lo que implica sustituir el juicio crítico por la curiosidad.</p>	<p>habilidad de reconocer, valorar y afirmar lo mejor de las personas y de las organizaciones, reconocer lo positivo, tener la compasión por lo bueno y la oportunidad de cambio, de mejora, ver potencialidades.</p> <p>Asume que el diálogo sobre aquello que funciona.</p> <p>A través de la conversación formamos y reformamos nuestras experiencias vitales; creamos y recreamos nuestra manera de dar sentido y entender; construimos y reconstruimos nuestras realidades.</p> <p>Escuchar al otro al punto de tener curiosidad sincera, empática y compasiva.</p>	<p>que contribuyen al alcance de la empatía.</p> <p>La empatía es la capacidad para sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo.</p> <p>- Goleman menciona una competencia llamada análisis social, que es la capacidad de detectar y mostrar comprensión con respecto a los sentimientos, los motivos y las preocupaciones de la gente.</p>
--	--	--	--	---	--	--

		Respetar modelo del mundo de los demás.				
	<p>Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las emociones para poder reconocer lo bueno de las personas, que permita centrarnos en la similitud como humanidad frente a la diversidad. • Teoría del multiverso, pues permite entender que cada quien siente diferente a mí y construye un mundo diferente al mío, y por lo tanto puedo comprender lo. 	<p>Asumir la responsabilidad de todo el comportamiento es una intención positiva.</p>	<p>Cambio de perspectiva epistemológica , ampliando la mirada hacia el pluralismo y la inclusión. Pasar de la realidad única (Universo) a las múltiples versiones del mundo (Multiverso).</p> <p>Abrirse al conocimiento, aceptación de los diversos significados posibles que constituyen el mundo, y a la posibilidad de construir nuevos significados.</p>	<p>Conocimiento sobre el ciclo vital de los seres humanos que permitan tener presente las crisis relacionadas con la edad y el género.</p> <p>La historia de vida de una persona.</p> <p>Las situaciones contextuales que permiten conocer las circunstancias específicas que pueden llevar a una persona a actuar de la manera en que lo hace.</p> <p>Relación de la ética del cuidado con la democracia: El cuidado compatibiliza con la democracia al reconocer las diferentes voces: equidad. (Guilligan. 2013. Pág.)</p>	<p>Se requiere hacer un cambio en donde se parte del conocimiento que se escucha para comprender, antes que hablar para ser comprendido.</p> <p>Se concertan las normas y compromisos para relacionarse con los demás, sean estudiantes, profesores, familiares, compañeros de trabajo y con la comunidad/ciudadanía en general.</p> <p>Se necesita reconocer las particularidades de cada persona y brindar un trato diferencial satisfactorio con el cual se vean las potencialidades de los demás y no se centre en las debilidades, así se hace una relación desde la compasión. Principios frente al enfoque apreciativo a) constructorista, b) simultáneo, c) positivo, d) poético y e) anticipatorio</p>	

CAPACIDAD DE CUIDADO	PNL / INTELIGENCIA EMOCIO-	OTROS ENFOQUES	ÉTICA DEL CUIDADO	ENFOQUE APRECIATIVO	COMPETENCIAS CIUDADANAS
-----------------------------	-----------------------------------	-----------------------	--------------------------	----------------------------	--------------------------------

		NAL				
<p>CUIDADO</p> <p>Valorar la vida en todas sus formas, apoyar a las personas para que alcancen su desarrollo y bienestar, proteger y evitar el sufrimiento a los demás seres vivos, y aportar a la sostenibilidad de los ecosistemas.</p>	<p>Creencias que deben ser transformadas :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yo me ocupo de mí, los demás que se ocupen de ellos. • La vida es para hacer plata y adquirir poder. • Las personas valen según lo que tengan. <p>Creencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La naturaleza y las personas hacemos parte de un todo y nos afectamos mutuamente. • Cada persona es diferente y tiene derecho a ser como es. • Todas las personas somos igual de valiosas y tenemos los mismos derechos. • Las discrepancias se arreglan conversando y haciendo acuerdos. 	<p>12 VALORES DE LA COMUNIDAD GLOBAL DE PNL - Robert Dilts DIVERSIDAD:</p> <p>No temer la diferencia. Acoger el desafío de la diferencia. Ver lo valioso en todos los mapas del mundo. Reconocer, honrar y valorar las diferencias entre los otros. Aceptar estilos diferentes. Incluir perspectivas diferentes. Respetar las culturas diferentes.</p>	<p>Pasar de la aceptación de un único mundo, de un universo, a la aceptación de una pluralidad de mundos,</p> <p>Lo que un observador percibe es producto de sus estructuras y de lo que hace en cuanto observador, en su relación con un afuera.</p> <p>Pasar de la cultura patriarcal en donde predomina el afán de riqueza, poder y reconocimiento social, a una cultura solidaria o democrática que pretende la formación de una convivencia armónica, en donde el sentido de la vida es fundamental.</p>	<p>El amor posibilitó el surgimiento de las facultades que nos caracterizan como humanos.</p> <p>La calidad de las interacciones que se establecen entre los miembros de una comunidad, son claves para alcanzar una convivencia armónica y, en consecuencia, para la transformación de los sujetos.</p> <p>El cuidado supone actos de amor hacia el otro, y a su vez, el amor se manifiesta a través de prácticas de cuidado.</p> <p><i>Guilligan. 2013. P.49:</i> basar las relaciones en el cuidado restituye el amor en las relaciones y la creación de ambientes propicios para la convivencia armónica y como protectoras y potencializadora del</p>	<p>Cuando la Gente sabe que mucha gente se preocupa por su trabajo, por su bienestar y está ansiosa por cooperar, se siente segura de experimentar, innovar, aprender, es decir, el apoyo de todo el sistema estimula a la gente a tomar retos a lanzar a la gente en actos de cooperación que saca de ellos lo mejor que tienen, se siente cuidada y esto favorece su manifestación (colombiaaprende.com)</p> <p>El principio constructorista: los seres humanos construimos nuestro propio "mundo" y nuestra concepción de la realidad, en especial por la forma en que nos referimos al mundo. Cambiando nuestro lenguaje – por ejemplo, hablando de posibilidades y puntos fuertes, en lugar de amenazas y puntos débiles– modificamos nuestro marco de referencia mental y, con ello, nuestra realidad.</p> <p>Las preguntas y conversaciones acerca de las aspiraciones y los sueños, promueve una conversación con el dar, con la energía creadora que brinda nuevas dimensiones</p>	<p>Goleman (1996) apunta que "mantener bajo control nuestras emociones perturbadoras es la clave para el bienestar emocional; los extremos -emociones que crecen con demasiada intensidad o durante demasiado tiempo- socavan nuestra estabilidad".</p> <p>Esta creencia de las competencias emocionales está en consonancia con la necesidad de mantener relaciones de cuidado, la estabilidad emocional aporta a la sostenibilidad de las relaciones.</p>

				<p>desarrollo humano.</p> <p>El ser humano está en constante evolución y bajo ciertas condiciones de amor y cuidado puede cambiar y afianzar aspectos positivos de su personalidad.</p> <p>A partir de mi acción cotidiana de cuidado, es posible transformar mi entorno más próximo: familia, escuela, trabajo.</p> <p>Las relaciones positivas, de confianza, amor y respeto, proporcionan seguridad y autoestima en el otro y en sí mismo.</p>	de vida. Los problemas se comprenden como sueños frustrados.	
	<p>Habilidades que requieren ser desaprendidas :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicarse persuasivamente para convencer a los otros. • Entrenarse y aprender para ganarle a los demás. • Sagacidad y viveza para conseguir lo que quiero. 	<p>Sé un buen oyente</p> <p>Busca los puntos buenos de la otra persona</p> <p>¿Cuál es su punto de vista?</p>		<p>Escuchar, prestar atención, responder con integridad y respeto— son actividades relacionales. (Guilligan, 2006 p. 16).</p> <p>Transmitir el mensaje: te vamos a cuidar pase lo que pase.</p> <p>“El cuidado supone</p>	<p>El principio de las expectativas rectoras: todos nosotros tenemos en nuestra mente imágenes sobre el futuro.</p> <p>El estudio de nuestras concepciones y expectativas de futuro, y la creación a partir de éstas de perspectivas deseables, nos ayuda a emprender acciones positivas en nuestras vidas.</p>	<p>La competencia emocional de la empatía brinda elementos habilitadores del cuidado en la medida en que conecta emocionalmente con las otras personas y motiva a actuar a favor del bien común.</p>

	<p>Habilidades que deben desarrollarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar la regla de oro • Autorregularse para cumplir reglas y compromisos. • Comunicarse asertivamente para dialogar y hacer acuerdos. • Gestionar las propias emociones para actuar con empatía. 			<p>implicarse con las personas y los demás seres vivos, brindarles atención y preocuparse por su presente y su futuro” (Pérez.2014 p 193).</p> <p>Generar relaciones de confianza y la acción conjunta entre los miembros de un grupo.</p> <p>La preocupación y compromiso auténtico por el bienestar del otro, reconocimiento legítimo de su espacio en la interacción humana.</p> <p>Estimular la expresión auténtica en los otros y en sí mismo.</p> <p>Habilidad para la creación de relaciones auténticas con el otro a partir de la expresión de emociones, sentimientos, pensamientos y valores propios y de los demás.</p> <p>Actuar en los entornos más próximos y lograr transformación</p>	<p>Tener presente que en cada sistema algo funciona bien y que donde enfocamos la atención transformará la realidad.</p> <p>Las proposiciones provocativas sobre la identidad y la historia que recuerdan lo mejor de las organizaciones y cómo cada una participa creando más de lo mejor.</p> <p>Visualización de experiencias exitosas que permiten cambiar la realidad y transitar a las posibilidades sobre los obstáculos y las carencias, y es cuando se vivencia y experimenta la construcción de sueños que mueven a la acción.</p>	<p>La competencia emocional de identificar las emociones propias, en palabras de Goleman (1996) "Conciencia de uno mismo" autorregulación.</p> <p>Autoconciencia del estado emocional propio.</p> <p>El autodomínio es la capacidad de soportar los contratiempos emocionales. Es manejar los sentimientos para que sean adecuados, es la capacidad de serenarse, de librarse de la irritabilidad, de la ansiedad y la melancolía excesivas.</p> <p>Identificar y responder de manera constructiva ante las emociones de otras personas ayuda a construir relaciones más sanas y satisfactorias, coherentes con la ética del cuidado</p>
--	--	--	--	---	--	--

				<p>es.</p> <p>Ser perseverante en el logro de relaciones de cuidado.</p> <p>Ser resiliente y tener alta tolerancia a la frustración.</p> <p>Aprender a ser cuidado, a cuidarse y a cuidar.</p> <p>Reconocer la propia dependencia.</p> <p>Autorregulación.</p> <p>Inteligencia emocional.</p> <p>Empatía</p> <p>Asertividad:</p> <p>Reflexión y autocrítica</p> <p>Ser un modelo en cuidado</p> <p>Experimentar las labores del cuidado como satisfactorias y generadoras de crecimiento personal y social.</p>		
	<p>Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento ético que permita reconocer acuerdos y normas de convivencia armónica. 	<p>El significado de su comunicación es la respuesta que produce.</p> <p>La Comunicación</p>	<p>Entender que la ética tiene que ver fundamentalmente con la vida, con las interacciones, con lo que sentimos y no con los discursos ni con la norma.</p>	<p>Amor entre iguales, formación y teoría de la equidad de género.</p> <p>Conocimiento de sí mismo.</p> <p>El aprendizaje cooperativo, las actividades no</p>	<p>En este enfoque es necesario identificar que sí funciona pues en toda relación, sistema y/o organización lo hay, pero es necesario reconocerlo para que a través del conocimiento</p> <p>1. Aquello en lo que nos</p>	<p>Según Bisquerra (2007) el servicio se refiere a la capacidad de anticipar, reconocer y</p> <p>Satisfacer las necesidades reales de los</p>

		<p>Partiendo de sus este supuesto, se puede determinar que la comunicación interpersonal es el intercambio entre dos o más personas, que son tratadas como individuos y en la cual se establece un intercambio verbal y no verbal: "saber escuchar, mantener un actitud de atención hacia el interlocutor, mantener un lenguaje corporal o gestual de acuerdo con las circunstancia y con el tema de la conversación y ser asertivo, es decir, expresar sentimientos y criterios a otras personas sin agredirlos verbal o gestualmente”</p>	<p>Savater: entender el cuidado como una actitud ética que nos brinda autoafirmación, gratificación y la felicidad.</p>	<p>competitivas y el aprendizaje de servicios.</p> <p>Formación y desarrollo ontogenético de la ética.</p> <p>La ética contemporánea a se concibe en términos de justicia, responsabilidad y cuidado. (Pérez. 2014).</p> <p>Formación de características propiamente humanas y el papel del amor y la cooperación en ellas.</p> <p>Cómo generar la capacidad de cuidado en uno mismo y en los demás:</p> <p>Propósito de la escuela: formar seres humanos integrales y no solo transmitir conocimientos .</p> <p>Enfoque sistémico: Condición de interdependencia e interconexión del ser humano, dada su condición natural de vulnerabilidad .</p> <p>Necesidades afectivas y emocionales de los niños y</p>	<p>focalizamos, se convierte en realidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. La realidad es creada en el momento y hay múltiples realidades 3. El acto de plantear preguntas sobre una organización o grupo lo influencia en alguna manera <p>El lenguaje apreciativo, la imagen positiva, se relaciona de manera íntima con la acción positiva, a modo de profecía. La imagen positiva construye acciones positivas al reconocer la posibilidad que tiene el hombre (persona) de construir su realidad y reconstruirla (1987). La posibilidad que tiene hombre de reformular sus realidades, a salir de lo que no funciona a lo que sí funciona. Indagación apreciativa que permite la emergencia de posibilidades creadoras de cuidado y de futuro.</p>	<p>demás y el respeto por el otro, dentro del reconocimiento y valoración de las diferencias individuales y grupales y los derechos de todas las personas.</p> <p>El comportamiento prosocial y la cooperación se refieren a la capacidad de actitudes como aguardar turno, compartir situaciones en grupo y mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.</p>
--	--	---	---	---	---	--

				jóvenes. <i>Desarrollo integral.</i> Rescate del amor del ámbito privado, a la totalidad de la sociedad. Prácticas de autocuidado. Creación de relaciones de cuidado en el aula.		
--	--	--	--	---	--	--

De esta manera, se logró establecer una comparación entre creencias, habilidades y conocimientos que sustentan un éthos violento, y las creencias, habilidades y conocimientos necesarios en la construcción de cultura de paz. Esta matriz se convierte en una base sólida para la elaboración de una propuesta teórica y didáctica, encaminada a la formación de docentes en capacidades humanas.

2.2. Diseño de la propuesta teórica

El segundo momento de la investigación se centró en el diseño de la propuesta teórica, la cual consistió en primer lugar, en una reinterpretación de la cultura de paz y del conflicto, y del papel que los docentes tienen en la generación de ambientes armónicos. Y, en segundo lugar, en la construcción teórica para la formación ontológica de los docentes, a través del despliegue de las capacidades humanas de respeto, compasión y cuidado.

Al respecto de la reconceptualización del conflicto, se desarrolló una visión comprensiva del mismo que se aleja de las visiones que lo consideran como algo connatural a las relaciones humanas. Esta visión comprensiva, se centra en afirmar que lo natural en los seres humanos es la diferencia, la cual, cuando no es gestionada adecuadamente puede llevar al conflicto. Esta nueva

visión planteó nuevas rutas de investigación: la diferencia entre una convivencia conflictiva y una convivencia armónica; la manera como la sociedad colombiana ha asumido el conflicto como algo natural y; las investigaciones y teorías que explican la convivencia en la escuela, desde la visión del conflicto como algo natural y la analizan desde esta perspectiva, desarrollando programas de resolución de conflictos.

Es así como observar el conflicto desde una visión comprensiva y analizar la oposición entre una convivencia armónica y una convivencia conflictiva, permitió establecer que el conflicto está sustentado en nuestra sociedad por un ethos violento, que se fundamenta en la cultura patriarcal. Esta nueva premisa planteó cambios a nivel metodológico, puesto que el conflicto pasó de ser una categoría central de análisis y todo giró hacia el ethos violento y la cultura patriarcal que lo sustentan. En concordancia, se planteó la necesidad de desarrollar un nuevo ethos enmarcado dentro de la cultura de paz. Este nuevo marco de análisis permitió a su vez, replantear el concepto de competencia ciudadana e incorporar y desarrollar el concepto de capacidades humanas.

De acuerdo con lo anterior, los objetivos planteados en un inicio alrededor de formar una propuesta pedagógica para hacer frente al conflicto en la escuela, viraron hacia la necesidad de construir una cultura de paz, y por lo tanto a la formación de docentes. Puesto que el conflicto, visto desde una visión comprensiva, es producto del aniquilamiento de la diferencia en las relaciones entre las personas, que escala de manera gradual y lleva a la discrepancia, la oposición, la controversia, el antagonismo y, por último, cuando no se puede llegar a acuerdos al conflicto y la violencia.

Los nuevos hallazgos enriquecieron los intereses y re-direccionaron la investigación, que en un primer momento, estaba centrada en trabajar con estudiantes de las instituciones educativas oficiales, y se orientó a un trabajo con los docentes. Desde esta nueva perspectiva, se analizó el papel protagónico que los docentes tienen en la generación de relaciones de convivencia, las cuales pueden estar ubicadas en un rango intermedio entre la convivencia armónica y convivencia conflictiva. De esta manera se determinó, que el rol del docente es fundamental e irremplazable en la construcción de un ambiente escolar que favorezca la cultura de paz.

2.3. Diseño de la propuesta didáctica

El tercer momento de la investigación que consistió en la elaboración de la propuesta didáctica, se direccionó hacia el diseño de una batería de 15 talleres para el despliegue de tres capacidades humanas, que se identificaron como claves en la construcción de la cultura de paz. De esta manera, la propuesta didáctica gira en torno a la creación de talleres tendientes a la formación en las capacidades humanas de respeto, compasión y cuidado. A través de la implementación de diversas estrategias, que hicieran posible el abordaje de las creencias, las habilidades y los conocimientos que las constituyen.

De esta forma, se construyeron seis criterios que fundamentan la propuesta didáctica de formación docente: la participación, el reconocimiento, la auto-observación, la reflexión, la interpelación, y el compromiso. Se elaboraron tres estrategias didácticas: los talleres reflexivos que abordan las creencias; los talleres de habilidades, para el desarrollo de las destrezas propias de las capacidades humanas; y los talleres comprensivos que trabajan los conocimientos propios del respeto, la compasión y el cuidado. Seguidamente, se indica la estructura, momentos y desarrollo de la estrategia formativa del taller que se propone; con el fin de dar orientaciones claras para su aplicación, a las personas o instituciones interesadas en implementar la propuesta.

Y finalmente, se procede a la elaboración de 15 talleres distribuidos en: 5 talleres reflexivos, 5 talleres de habilidades y cinco talleres comprensivos.

Cabe aclarar que la formación de capacidades humanas en los docentes, propósito principal de la propuesta, pasa por la integración de los tres aspectos indicados, que se interrelacionan para configurar el desempeño en cada una de las capacidades; cada aspecto por separado es de vital importancia, sin embargo uno de ellos –las creencias- tiene un rol generador frente a los otros dos, pues desde el sistema de creencias que se posean se generan acciones, se desarrollan habilidades y se asimilan conocimientos.

En otras palabras, conocer no significa saber hacer, y tener habilidades no implica tener interés de aplicar lo conocido; el individuo puede llegar a tener habilidades y conocimientos, pero si ello no está respaldado por un sistema de creencias que disponga actitudinalmente hacia el mantener relaciones armónicas con los otros a quienes se considera dignos de respeto, compasión y cuidado, estos conocimientos y habilidades quedarán relegados, y no se ejecutarán ni afectarán el acervo ontológico del docente. Por lo anterior, la presente propuesta se centró en la formación de capacidades humanas, como se aprecia en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 2.
Propuesta de formación docente

Capacidades	Ámbitos de trabajo	Aspectos a trabajar	Criterios del Enfoque pedagógico	Didácticas para la formación docente	Talleres por categoría
RESPECTO	Creencias	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los individuos son diferentes y no hay un ser humano igual a otro. • Cada quien tiene derecho a ser como es. • todos los seres humanos son igual de valiosos y tienen los mismos derechos. • La naturaleza, las otras personas y yo formamos parte de un todo y nos afectamos mutuamente. • Soy corresponsable de lo que ocurre conmigo, con mi entorno social y mi entorno natural. • Todas las personas, todos los grupos y todas las situaciones tienen algo positivo para reconocer y resaltar. 	1. Auto observación 2. Participación 3. Reconocimiento 4. Interpelación	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres reflexivos 	<ul style="list-style-type: none"> • El naufragio • Barómetro de creencias. • Si no me tocas, todo está bien. • ¿Valgo por lo que tengo o valgo por lo que soy? • Ejercicio de perdón.
		COMPASIÓN			
CUIDADO	Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicarse asertivamente para dialogar y hacer acuerdos. • Gestionar las propias emociones para actuar con empatía. • Autorregularse para cumplir las reglas y los acuerdos. 	5. Reflexión 6. Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres para desarrollo de habilidades 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo me expreso? ¿cómo te sientes? • La pregunta • Ver y hacer para aprender. • Acomodando las normas a mi beneficio. • Mapa del salón de clases.
	Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> • De una versión a múltiples versiones del mundo. • Pensamiento complejo • Enfoque apreciativo • Ética del cuidado • Inteligencia Emocional 			

Resultados

Los resultados que arroja esta investigación, a partir de la metodología desarrollada y del sistema categorial elaborado, dan respuesta a los objetivos específicos que se plantearon en el trabajo. Estos resultados se sintetizan en dos propuestas, una de carácter conceptual y otra de carácter didáctico formativo.

2.4. Propuesta conceptual para la construcción de cultura de paz en la escuela

La propuesta conceptual se desarrolló en dos momentos: el primero, abordó la reinterpretación de la idea de conflicto y; el segundo el despliegue de las capacidades humanas de respeto, compasión y cuidado, base fundamental para la formación ontológica de los docentes de cara a construir cultura de paz en a escuela.

3.1.1. Reinterpretación de la idea del conflicto como natural a los seres humanos

Varios autores a lo largo de la historia han planteado que los conflictos son parte constitutiva de la naturaleza humana y no un producto del ethos violento generado por la cultura patriarcal. Entre ellos encontramos al matemático y sociólogo noruego Johan Galtung (2003a, 2003b), quien afirma en su “teoría sobre los conflictos”, que ellos son parte inherente de todos los sistemas vivos en cuanto portadores de objetivos. Por tanto, para este autor los conflictos son naturales al ser humano, ellos han sido fuerza motriz para genera cambios en provecho de la humanidad; pero también, se ha convertido en violencias (metaconflicto) que han llevado a la deshumanización (Calderón, 2009).

Por su parte Estanislao Zuleta en su obra *“El elogio de la dificultad y otros ensayos”* (2001) sostiene que

Una sociedad mejor es aquella que es capaz de tener mejores conflictos, de conocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos.

Que solo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra y maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz (p. 73).

Para Zuleta, el conflicto es parte natural de la sociedad que lo produce, pues este es el que posibilita que ella crezca y ponga en movimiento a todos los actores sociales. Por lo cual, afirma el autor que eliminarlo sería eliminar a la propia sociedad. En síntesis, para Zuleta el conflicto resulta ser la “naturaleza” de la sociedad misma que la dinamiza y la pone en movimiento.

Por su parte Jares (2002) contempla desde una visión positiva del conflicto que “No solo consideramos al conflicto como natural e inevitable a la existencia humana, sino que le otorgamos, en segundo lugar, una característica realmente antitética a la concepción tradicional: la necesidad” (p. 82).

En este mismo sentido Fisas (1998) afirma que

Para avalar ese orden patriarcal y su instrumento, la violencia, se han creado una serie de mitos todavía presentes en el mundo de hoy, que justifican la violencia como algo necesario para la supervivencia humana, obviando que el elemento esencial de la supervivencia de nuestra especie ha sido siempre la cooperación, y no la lucha (p. 3).

Afirmar que el conflicto es natural al ser humano, es legitimar los antagonismos, las agresiones y las imposiciones propias de la cultura patriarcal violenta. Lo que es natural al ser humano es la diferencia, e incluso las discrepancias, no los conflictos, pues para llegar a ellos se debe vivir un escalamiento de posiciones frente a las diferencias. Es reconocer que todos los seres humanos son diferentes como individuos, y el mundo está constituido sobre la base de la

diversidad, no de la homogeneidad. La diferencia, genera diversidad de maneras de pensar, de sentir y de ver el mundo. Por tanto, las diferencias, cuando no son tratadas adecuadamente, produce divergencias, que si no se resuelven mediante acuerdos, pueden llevar a disputas y a confrontación violenta, es decir, al conflicto.

Para confrontar estos dos planteamientos sobre el conflicto es necesario dar un salto a una visión comprensiva del mismo.

3.1.1.1. ¿Convivir en el conflicto o convivir en la diferencia? Hacia una mirada comprensiva de la pluralidad humana

El punto de partida para tener una visión comprensiva del conflicto es reconocer que los seres humanos son diferentes por naturaleza. Comparten con otros seres humanos necesidades biológicas comunes, pero no los mismos sentimientos, pensamientos, capacidades, habilidades, manera de ser, intereses, condiciones e historias de vida, gustos y prácticas. Por lo cual las personas reaccionan de manera distinta al medio en el que se desenvuelven. Individualmente son seres diferentes con personalidades, aficiones, niveles de vida, creencias, ilusiones y metas distintas, y colectivamente son una multiplicidad de seres diversos y plurales que construyen una realidad compleja y heterogénea. Como señala el antropólogo Geertz (1992): “Si deseamos descubrir lo que es el hombre, sólo podremos encontrarlo en lo que son los hombres: y los hombres son, ante todo, muy variados” (p. 57, citado por Gimeno, 1996, p. 58).

Esta diferencia y diversidad propia de los seres humanos son fuente de enriquecimiento a nivel personal y social pero también conlleva divergencias, desencuentros y discrepancias. Es precisamente este segundo aspecto el que se resalta a la hora de plantear la génesis del conflicto.

La Real Academia de la Lengua, define discrepancia como: “Diferencia, desigualdad que resulta de la comparación de las cosas entre sí” y en una segunda acepción como: “Disentimiento personal en opiniones o en conducta” (RAE, 2001). Por tanto, la discrepancia es una falta de acuerdo entre dos a más personas o la falta de aceptación ante una situación, una opinión o una decisión. Es el reconocimiento de que la forma de ver las cosas de una persona, su visión sobre algunos aspectos o temas son diferentes a los de otras personas. Por tanto, se puede afirmar, que las discrepancias son connaturales al ser humano en cuanto son diferentes y diversos.

Estas discrepancias en las relaciones humanas pueden ser de cinco tipos: discrepancias de orden lógico y fáctico, discrepancias de orden ideológico, discrepancias por intereses, discrepancias por emociones y discrepancias por prácticas o formas de hacer las cosas (Pérez, 2015).

Discrepancias lógicas o fácticas, son las que se refieren a afirmaciones diferentes sobre razonamientos o hechos que pueden ser demostradas con evidencias o testigos, y que usualmente se logran resolver sin derivar a planos mayores de enfrentamiento. Las discrepancias de orden lógico, como las referidas a cuentas matemáticas, se resuelven usualmente aplicando la lógica y las operaciones o fórmulas contables. Las fácticas, por su parte, son aquellas que parten de afirmaciones y que normalmente se resuelven por medio de pruebas, testigos o evidencias. Dice Echevarría (2005) a propósito de las afirmaciones:

Las afirmaciones corresponden al tipo de acto lingüístico que normalmente llamamos descripciones. En efecto, ellas parecen descripciones. Se trata, sin embargo, de proposiciones acerca de nuestras observaciones. Creemos importante hacer esta aclaración.

Tenemos el cuidado de no decir que las afirmaciones describen las cosas como son, ya que, como hemos postulado, nunca sabemos cómo ellas son realmente. Sabemos solamente cómo las observamos. Y dado que los seres humanos comparten, por un lado, una estructura biológica común y, por el otro, la tradición de distinciones de su comunidad, les es posible compartir lo que observan (pp. 42-43).

Echeverría sostiene que las afirmaciones pueden ser verdaderas o falsas según se pueda verificar la aseveración.

Las discrepancias de orden ideológico son aquellas que están enmarcadas en relaciones de poder, ya sea de índole político, religioso, filosófico, étnico y se sustentan en creencias, juicios e interpretaciones de significado o sentido. Estas discrepancias pueden llegar fácilmente al enfrentamiento, pues se fundamentan en interpretaciones que se hacen desde el sistema de creencias básicas de cada individuo, y que se reflejan en la manera de ver al mundo y de la vida. Por lo tanto, ante estas discrepancias es difícil llegar a un acuerdo.

Las discrepancias por intereses, se sustentan en diferencia de deseos, gustos, expectativas, tenencia de objetos, de dinero o de poder. Son discrepancias que pueden resolverse con relativa facilidad si los interlocutores se mueven en una perspectiva de gana-gana, pero que también pueden subir hasta el enfrentamiento violento cuando la codicia desborda al menos a alguna de las partes y se busca despojar al otro. Se afirma que todas las guerras se han originado en la codicia desmadrada de quienes las provocan, no en las aparentes causas nobles que enarbolan (defensa de la familia, la patria, la religión, el honor, etc.) para convocar y movilizar la carne de cañón que va a empuñar las armas.

Discrepancias emocionales, se refiere a las maneras de sentir (emociones y sentimientos) de las personas ante un mismo hecho o fenómeno. Es una discrepancia muy frecuente en las relaciones cercanas, cuando existe compromiso afectivo, como en la familia y en particular las relaciones de pareja, pero que también puede ocurrir en los espacios laborales, cuando algún jefe o compañero de trabajo reclama solidaridad o lealtad al observar que su pupilo o colega no se alinea emocionalmente con él frente a una situación específica. Este tipo de discrepancia requiere ser conversada para comprender la diferencia de emocionalidad. No es frecuente su escalamiento al nivel de antagonismo, a menos que se le agreguen elementos complementarios a la afectividad.

Las discrepancias por prácticas o formas de hacer las cosas, las cuales se presentan cuando concurren formas diferentes de realizar una misma tarea o trabajo. No es un tipo de discrepancia que normalmente ascienda al enfrentamiento antagónico, a menos que una o las dos partes se empeñen en imponerle a la otra su propio estilo.

Si las discrepancias son reconocidas y se aceptan o se propician acuerdos frente a ellas, la convivencia fluye en armonía. Los acuerdos procuran conjugar las diferencias entre las partes en discrepancia. Cuando no se llega a un acuerdo estas discrepancias se vuelven contradicciones que llevan a las controversias, presentándose la rivalidad entre las partes. Las controversias son, según el DRAE, “Discusión de opiniones contrapuestas entre dos o más personas”, es decir, se ingresa al nivel de la confrontación, Esta confrontación o rivalidad da como resultado el antagonismo, que produce posiciones defensivas o agresivas entre las personas. Afirma Cardona (2008) que

Pasar de la unidad a la discrepancia no es malo y puede ser incluso deseable, porque discrepar puede resultar productivo y enriquecedor siempre que conduzca de nuevo a una

situación de unidad. El problema es si la discrepancia no se resuelve, pasa al plano personal dañando la sintonía emocional, y se convierte en un enfrentamiento que puede desembocar en la ruptura de la relación. O puede desembocar en la conformidad, en la que aparentemente se ha llegado a un acuerdo racional, pero en realidad, sigue existiendo la herida emocional (p. 2).

Por tanto, sostiene este autor que:

Discrepar es bueno si lleva a mejores puntos de unión, y para esto hay que buscar vías de acuerdo constructivas que permitan resolver la situación en el plano racional, sin llegar a dañar el emocional. Primero hay que asegurarse de que se está hablando de lo mismo: de que se comparte cuáles son los hechos y la información relevante. Si no es así, la discrepancia puede no tener una base real porque los hechos hayan cambiado o hayan aparecido alternativas nuevas. Tras ello, los pasos básicos a seguir para un acuerdo constructivo son tres:

1. Comunicar constructivamente las diferencias y los sentimientos.
2. Abrir un espacio entre lo deseable y lo aceptable, para encontrar una zona de acuerdo.

No se trata de caer en la conformidad, sino de encontrar un terreno común de aceptabilidad. Si no se logra encontrarlo, ha de pasarse a la negociación.

3. Negociar, que consiste en buscar conjuntamente acuerdos a través de cesiones mutuas.

Hay cuatro posibilidades:

- a. Ganar/ganar: ambas partes salen beneficiadas, algo que no siempre es fácil de conseguir.

- b. Ganar/perder: cuando tu posición de autoridad te obliga a asumir la responsabilidad de una decisión, pensando incluso en el bien de la otra parte. Es propia de las relaciones jefe-subordinado.
- c. Perder/ganar: lleva a considerar el sacrificio como una ganancia a largo plazo que refuerza la relación. Es síntoma de madurez y calidad en la relación.
- d. Perder/perder: la opción a evitar. Si no se ven posibilidades de llegar a un acuerdo, hay que recurrir a la mediación o a arbitrajes externos.

En general, no se puede decir que haya una combinación óptima, sino que dependerá de cada situación. En la negociación, no siempre ganar es ganar ni perder es perder. Depende (Cardona. 2008, p. 3).

Por lo tanto, el antagonismo se presenta cuando hay un reclamo de legitimidad, de verdad o de validez frente a una discrepancia y se busca como solución la hegemonía de una de las partes, anulando, rechazando o eliminando al otro. El DRAE define antagonismo como: “Contrariedad, rivalidad, oposición sustancial o habitual, especialmente en doctrinas y opiniones”.

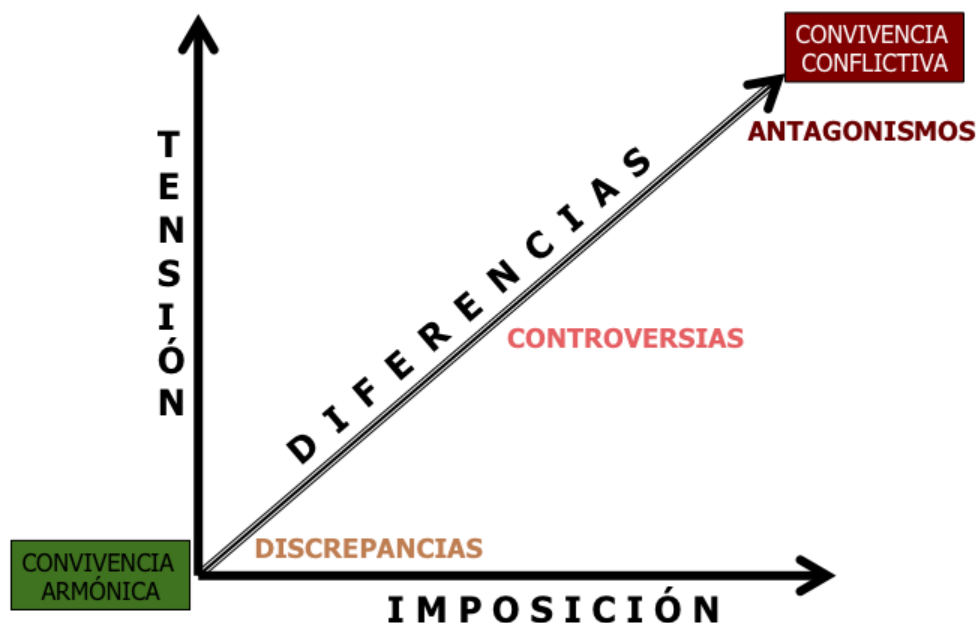
Los factores que intervienen para que la controversia se vuelva antagónica son los siguientes (Pérez, 2014):

- 3. ***Creencia de objetividad.*** Es la idea arraigada que sostiene que una parte tiene la razón por encima de la otra, que la visión del mundo de esa parte es la verdadera y se busca que la otra parte la acepte ya sea por la fuerza de los argumentos o por la violencia. Pretende obediencia de la otra parte, al reclamar que su posición es la única válida o legítima pues cree tener la verdad o la razón

4. ***El auto concepto*** desequilibrado que lo lleva a relacionarse desde la arrogancia, el engreimiento o la inseguridad; o su particular sentido de la vida lo orienta a la codicia de riqueza o poder.
5. ***La vanidad y la soberbia.*** La vanidad, el DRAE la define como arrogancia, presunción, envanecimiento. Por tanto, la vanidad es el orgullo de la persona que tiene en un alto concepto sus propios méritos y un afán excesivo de ser admirado y considerado por ellos. El vanidoso se atribuye una valía personal mayor de la que realmente tiene. La soberbia, es definida por el DRAE como la satisfacción y envanecimiento por la contemplación de las propias prendas con menosprecio de los demás. El soberbio experimenta un sentimiento de superioridad frente a los demás que provoca un trato distante o despreciativo hacia ellos.
6. ***La codicia.*** Es el afán excesivo de riquezas, el deseo vehemente de poseer muchas cosas, especialmente riquezas o bienes.
7. ***El descontrol emocional*** producto del miedo y la ira, que lo lleva a considerar que las controversias le representan una amenaza vital.

Cuando se dan estos factores y no se acepta o no se produce acuerdo, se avanza al conflicto. Vemos entonces que el conflicto no es natural al ser humano, lo natural es la diferencia y la pluralidad, como se ha manifestado anteriormente. La DRAE define conflicto como: “Combate, lucha, pelea”. Por tanto, que el conflicto se produce cuando ante una discrepancia no se puede llegar a un acuerdo y se busca por medio de la confrontación, la pelea o lucha, afirmar la hegemonía de unas de las partes por encima de las otras, eliminando la diferencia y la pluralidad. Esta hegemonía se logra cambiando, acallando, sometiendo o eliminando los argumentos, las visiones, los planteamientos y hasta las mismas personas.

El conflicto es por tanto una confrontación antagónica en donde dos posiciones reclaman legitimidad o validez con respecto a la otra y buscan ser hegemónicas, anulando toda heterogeneidad. Esto se logra a través de la manipulación, la fuerza o la persuasión. La manipulación como una práctica destinada a influir en la voluntad de las personas. La fuerza como un medio para dominar a alguien o imponerle algo consiguiendo su obediencia. La persuasión como un proceso destinado a cambiar la actitud o el comportamiento de una persona o de un grupo hacia alguna idea, objeto, persona o evento, mediante el uso de la palabra, transmitiendo información, sentimientos, o razonamientos. En conclusión, se puede afirmar que el conflicto no reconoce la diversidad, al contrario, la anula o la elimina, mediante la agresividad o la violencia. Ahora bien, el conflicto puede resolverse también a través de un acuerdo negociado.



Grafica No. 3. Escalamiento de la convivencia armónica a la convivencia conflictiva

Fuente: (Pérez, 2015. Pág. 65)

Pérez (2015) afirma que

Este proceso de escalamiento de las diferencias naturales desde discrepancias a controversias y luego al antagonismo de los conflictos, nos muestra que si bien las discrepancias son naturales, los conflictos no lo son, pues éstos implican patrones de comportamiento que son susceptibles de transformación (p. 65).

En conclusión, desde esta visión comprensiva del conflicto, se observa que las sociedades y los sistemas humanos pueden convivir de múltiples formas, dependiendo de la manera como manejen sus discrepancias. Si las resuelven mediante el reconocimiento de la diferencia y la pluralidad, llegando a acuerdos y consenso, darán el paso de una convivencia conflictiva a una convivencia armónica.

3.1.1.2. Paso de una convivencia conflictiva a una convivencia armónica.

Sobre la base de los planteamientos expuestos anteriormente, se puede afirmar que la construcción de la convivencia se da entre dos polos: por un lado, la armonía y por otro el conflicto. La armonía se puede definir como las “relaciones de paz, concordia y entendimientos entre dos o más personas” (Oxford Dictionary), mientras que el conflicto lo entendemos como “Guerra o combate derivado de una oposición o rivalidad prolongadas” (Oxford Dictionary).



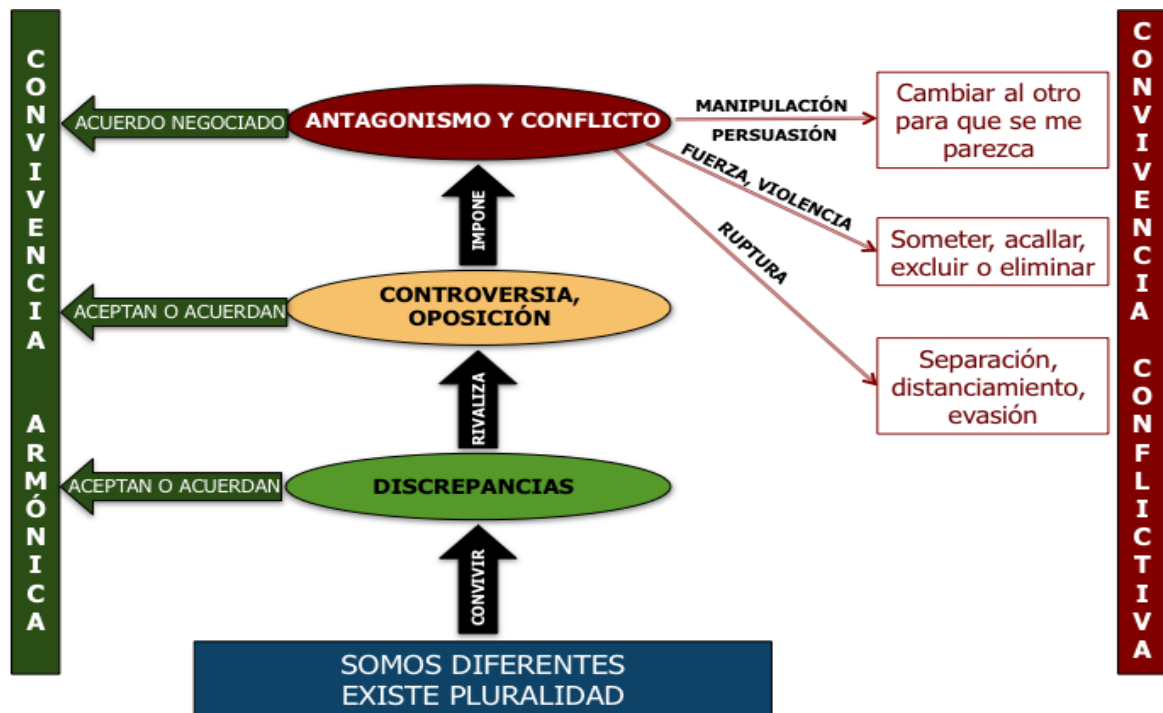
Grafica No. 4. Rango en el que puede configurarse la convivencia humana desde la armonía hasta el conflicto.

Fuente: (Pérez, 2014)

En consecuencia, la convivencia armónica se concibe como la manera de convivir dos o más personas respetando sus diferencias y dialogando para llegar a acuerdos. La convivencia conflictiva es la convivencia entre dos o más personas que niegan la diferencia y generan enfrentamientos constantes para imponerse sus maneras de ser, actuar e intereses. Pérez (2015) afirma que la escala concreta donde se sitúe el tipo de convivencia de un sistema humano está determinada por el tratamiento y la forma como los convivientes atiendan sus diferencias. Se puede convivir desde la armonía hasta el conflicto, según se acepte o no y en qué grado la pluralidad frente a los otros.

Es así como la convivencia conflictiva, se puede entender como el escalonamiento gradual de la discrepancia a la controversia y finalmente al antagonismo que surge de la negación, eliminación y/o persuasión de la diferencia presente en los grupos humanos. Por el contrario, dentro de la convivencia armónica, la disidencia se considera como consecuencia de la expresión de la voz sincera y auténtica de cada uno de los miembros de una comunidad, repercutiendo en muchas ocasiones en la transformación humana y social, en la medida en que se abre un mundo

de posibilidades, visiones y soluciones frente a situaciones concretas y fundamentales de la vida cotidiana.



Grafica No. 5. Proceso comprensivo sobre la construcción del tipo de convivencia

Fuente: (Pérez, 2015. Pág. 64)

Por lo anterior, el paso de la convivencia conflictiva a la convivencia armónica se sustenta en la creación de un nuevo ethos, que instale a nivel individual y cultural las creencias y habilidades que hagan posible la aceptación de las diferencias, el diálogo y el establecimiento de acuerdos entre las discrepancias presentes en la relación humana. En este sentido, la construcción de una convivencia armónica requiere una formación necesaria que implica de manera integral a los seres humanos, puesto que se necesita transformar de manera profunda el ethos violento.

3.1.2. Cultura de paz y capacidades humanas para la convivencia armónica

La construcción de un convivir humano armónico, en contraste con una convivencia conflictiva, conlleva la ruptura con la cultura patriarcal y la apuesta por establecer una cultura de

paz que permita el cuidado, el respeto a la diferencia y la compasión hacia las personas. Por consiguiente, para poder hablar de cultura de paz, se debe aclarar qué se entiende por “cultura”, por “paz” y por “cultura de paz”. El DRAE, define el término cultura como el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social. En esta perspectiva la UNESCO, en el año de 1982, en la "Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales" convino que

(...) la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias, y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden (p. 1).

Pérez (2014) por su parte, retomando los planteamientos de los antropólogos Marvin Harris (1998) y Serena Nanda (1987), plantea que la cultura se puede entender como “el conjunto de tradiciones, imaginarios, costumbres, mitos y creencias que son comunes a un grupo social. O puede ser entendida como las formas de sentir, pensar y actuar propias de un colectivo” (p. 157).

La paz es un concepto complejo, amplio y multidimensional, por lo que definirlo no es sencillo. Por una parte, lo define el DRAE como la relación de armonía entre las personas, sin enfrentamientos ni conflictos. Por otro lado, la paz se puede definir como el proceso de

realización de la justicia en los distintos niveles de las relaciones humanas. Es la búsqueda de la armonía de las personas consigo mismas, con la naturaleza y con los otros. Pero también se puede hacer una distinción entre paz negativa que se puede definir como la ausencia de guerra o de conflictos (pax romana), y paz positiva, que se define como

El proceso de realización de la justicia en los diferentes niveles de la relación humana. Es un concepto dinámico que nos lleva a hacer aflorar, afrontar y resolver los conflictos de forma no violenta y el fin de la cual es conseguir la armonía de la persona con sí misma, con la naturaleza y con las demás personas (APDH, 2000).

Por su parte Vicenç Fisas, sostiene que

La paz es algo más que la ausencia de guerra, y tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, físicas, culturales y estructurales, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, para que en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto, siempre que sea posible, puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio. Este nuevo enfoque es el que persigue la “cultura de paz”, o “cultura para la paz”, si la entendemos como un proceso que, en primera instancia, habrá de transformar la “cultura de la violencia”, tan presente en nuestras sociedades (2011, p. 4).

Por último, desde esta perspectiva, se puede definir el tercer concepto que compete a este trabajo, que es el de “cultura de paz”. La Unesco la ha definido en el artículo 1 de la “Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz” (1999) como:

Un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en: a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no

violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional; c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales; d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras; f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo; g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información; i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz (pp. 2-3).

Es decir, hablar de cultura de paz, significa generar nuevas maneras de pensar, sentir y actuar en los colectivos humanos desde actitudes que eliminen el conflicto y pongan en práctica las relaciones sociales centradas en el ejercicio de los derechos humanos, y de esta manera hacer posible el diálogo como método para atender las diferencias (Pérez 2015). Fisas (2011) sostiene que

La cultura de paz es una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar

un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, entre otras cosas (p. 4).

Así pues, la cultura de paz redundaría en el desarrollo y bienestar social y económico de los seres humanos, puesto que dichos desarrollos dependen hoy más que nunca de las capacidades de sus miembros y no solo de los recursos naturales e industriales que poseen. Capacidades que son susceptibles de desplegarse en los ambientes de convivencia armónicos que generan la confianza social necesaria para el desarrollo del ser humano, "...y también que colectivamente se despliegue confianza social, asociatividad, conciencia cívica y valores éticos, según afirma Bernardo Kliksberg. Estas características de la interacción interpersonal son precisamente las que emergen cuando se construye cultura de paz" (Pérez. 2015. p. 59).

En conclusión, la cultura de paz garantiza el ejercicio de los derechos humanos, generando un desarrollo social que amplía las capacidades de los grupos y la cooperación. De esta manera, la cultura de paz es indispensable en el actual acontecer mundial, en el que las naciones se desenvuelven en medio del conflicto y la desigualdad social. Sin embargo, su desarrollo depende de muchos factores incluyendo las voluntades políticas y económicas de los gobiernos, pero en especial del trabajo juicioso de cada sujeto que hace parte de la cultura y de las sociedades en general, en tanto apunta al cambio del éthos violento por un convivir armónico. Es decir, y siguiendo a Pérez (2015), la cultura de paz apunta a la evolución de la consciencia en donde cada vez más, gobierne nuestra humanidad.

Por otro lado, la creación de la cultura de paz demanda la práctica cotidiana de valores y actitudes que permitan el desvanecimiento paulatino de los factores que generan conflicto, las cuales se arraigan en las creencias o modelos mentales. Así pues, los cambios culturales al ser desarrollados en lo micro y en la práctica cotidiana, exigen la formación de capacidades que

doten a los sujetos de herramienta que pongan en práctica en su interacción. A este respecto Pérez (2014) afirma que

Los cambios culturales se dan en la cotidianidad de las interacciones de los miembros de una colectividad, en la operación de los microsistemas sociales tales como las familias, las empresas, las instituciones educativas, el vecindario... Y es allí, en las relaciones cotidianas, en los hábitos, en la circulación de creencias, de representaciones sociales, en donde la cultura se reproduce o varía. Aparece en consecuencia el enorme poder de lo micro para propiciar y generar cambios sociales de gran envergadura (p. 29).

Finalmente, la creación de la cultura de paz implica a todos los miembros de la comunidad que están a cargo de grupos humanos, así como a cada uno de los sujetos que hace parte de la cultura, en tanto exige una consciencia social que permita tener presente hacia donde se quiere ir, cuáles creencias y habilidades se pretenden formar, cuáles emociones y sentimientos deben primar en las interacciones, y qué tipo de actitudes se quieren alcanzar ante las diferencias.

Por tanto, la cultura de paz exige el despliegue de unas capacidades humanas que sean el motor que transforme las creencias patriarcales generadoras de convivencia conflictiva, e instauren nuevas actitudes generadoras de una convivencia armónica. Este proceso es producto de la evolución de la conciencia humana, por el cual muchas personas ya están transitando, en la búsqueda del sentido a la vida, ya no desde la imposición sobre el otro sino desde nuevas actitudes armónicas y solidarias. Esta es, afirma Pérez (2014), la columna vertebral de cualquier proceso de cambio cultural que avance hacia una cultura de paz.

3.1.2.1. Capacidades humanas para la construcción de una cultura de paz

El diccionario Oxford define capacidad como la circunstancia o conjunto de condiciones, cualidades o aptitudes, especialmente intelectuales, que permiten el desarrollo de algo, el cumplimiento de una función, el desempeño de un cargo. Pero por otro lado, las capacidades son también el conjunto de recursos y potencialidades que tiene una persona para desempeñarse y enfrentar la vida. Por consiguiente, las capacidades las podemos asociar en dos grandes grupos: las *capacidades operativas*, que se refieren a aquellos recursos personales o habilidades para realizar una labor o actividad determinada; y las *capacidades humanas*, que se refieren a aquellas potencialidades que ayudan a las personas, a establecer relaciones solidarias y armónicas, con los demás y con el entorno (Pérez, 2015).

La Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED), cuando habla de las capacidades ciudadanas las denomina capacidades esenciales, y las define *como* “un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades, motivaciones y ante todo prácticas que desarrollan el potencial para conocerme, conocer mi contexto, imaginarme su transformación, y actuar con otras personas para transformarlo” (2014a, p. 22). La SED en el documento marco de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, (PECC), adopta la propuesta que sobre capacidades para el ejercicio de la ciudadanía había hecho la UNICEF (2006). En este sentido la SED plantea que

Las capacidades reconocen al ser humano como ser integral: físico, cognitivo, afectivo y espiritual, y engloban la relación del individuo con los 'otros' y con su contexto vital. El proceso de formación en cada una de las capacidades implica el desarrollo de cuatro tipos de referentes de progreso educativo: conocimientos —relacionado con la información y

los saberes adquiridos—, actitudes —relacionado con los valores, con la ética y la estética—, motivaciones —relacionado con la emocionalidad— y habilidades —relacionado con la destreza y la experiencia previa— (2014a, p. 22).

Por otra parte, Martha Nussbaun en su libro “*Crear capacidades*” (2012) se pregunta

¿Qué son las capacidades? Son las repuestas a la pregunta “¿Qué es capaz de hacer y de ser esta persona?”. Por decirlo de otro modo, son lo que Sen llama “libertades sustanciales”, un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas), para elegir y actuar. Según una de las definiciones del concepto típicas de Sen, “la “capacidad” de una persona hace referencia a las combinaciones alternativas de funcionamientos que le resulta factible alcanzar. La capacidad viene a ser, por lo tanto, una especie de libertad: la libertad sustantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamiento” Dicho de otro modo, no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico (p. 40).

En conclusión, se puede afirmar, retomando a Pérez (2015) que las capacidades humanas son “el conjunto de creencias básicas (también denominadas modelos mentales o paradigmas), habilidades y conocimientos de una persona, que le dan un potencial de motivaciones, actitudes y actuaciones para la relación armoniosa consigo mismo, con los demás y con el entorno” (p. 67). Por consiguiente, para los fines de este trabajo, se sostiene que las capacidades humanas están cimentadas sobre una base de creencias, las cuales conllevan ciertas habilidades que se construyen o potencian mediante una serie conocimientos (Pérez, 2015). Pero también cabe considerar que las capacidades humanas se pueden desarrollar mediante el ejercicio de ciertas técnicas que conllevan a desarrollar unas habilidades y fortalecer creencias.

3.1.2.1.1. Creencias, habilidades y conocimientos de las capacidades humanas

Las capacidades humanas son planteadas por Pérez (2015) como un conjunto de potencialidades fundamentales que permitirán el desarrollo de un nuevo éthos que acepte y dé un tratamiento adecuado a las diferencias. Por lo tanto, para poder dar el paso del convivir conflictivo propio de la cultura patriarcal en la que está inmersa la sociedad actual, al convivir armónico como alternativa para construir una cultura de paz, se tienen que potenciar unas capacidades humanas que ayuden a romper con la cultura violenta. Estas capacidades son: la capacidad del respeto, la capacidad de compasión y la capacidad de cuidado. Pérez afirma que:

la construcción de cultura de paz exige propiciar aprendizajes que hagan posible a las personas desplegar **sus capacidades humanas de respeto** —entendida como el ver al otro como un legítimo otro a quien aceptamos en su diferencia y sus derechos, **de compasión** —asumida como el comprender al otro en cuanto ser humano similar a mí en sus dimensiones pensantes, emocionales, corporales y espirituales, con quien me identifico en su felicidad y sufrimiento—, **y de cuidado** —entendida como valorar la vida en todas sus formas, apoyar a las personas para que alcancen su desarrollo y bienestar, proteger y evitar el sufrimiento a los demás seres vivos, y aportar a la sostenibilidad de los ecosistemas— (2015, p. 67).

En este sentido, la formación de dichas capacidades dota a los sujetos de creencias, habilidades y conocimientos que les permite relacionarse de manera armónica en su entorno y contribuir con ello a la creación de la cultura de paz. El siguiente gráfico señala cuáles son las creencias y habilidades básicas para desplegar las capacidades de respeto, compasión y cuidado.



Gráfica No. 6. Sistema de creencias y habilidades de las capacidades humanas de respeto, compasión y cuidado.

Fuente: (Pérez, 2015. Pág. 68)

Creencias propias de las capacidades humanas de respeto, compasión y cuidado

Las creencias son entendidas como ideas fuertemente arraigadas en el inconsciente que llevan a generar juicios, emociones e interpretaciones de la infinidad de situaciones en las que está inmerso un sujeto en su acontecer cotidiano. Las emociones que se generan por las interpretaciones que se hacen a partir de las creencias disponen a las personas hacia determinados dominios de acción, de allí la importancia de instalar creencias que dispongan al individuo hacia una convivencia armónica (Pérez, 2015).

Dilts define las creencias como:

Generalizaciones firmemente mantenidas sobre (1) causa, (2) significado, y (3) límites de (a) el mundo que nos rodea, (b) nuestra propia conducta, (c) nuestras aptitudes, y (d) nuestra identidad. Las creencias funcionan a un nivel diferente que la realidad concreta y

sirven para guiar e interpretar nuestras percepciones de la realidad, generalmente conectándolas con nuestros criterios o sistemas de valores (1998, p. 21).

Pérez (2015) sostiene, en este sentido, que el sistema de creencias se interioriza a partir de los procesos de socialización y de las vivencias en las que está inmerso un sujeto. Por consiguiente, las creencias que hacen parte de una determinada capacidad se construyen en procesos de socialización y de vivencias determinadas; el reto, entonces, es conocer los procesos socializadores y vivenciales que dan paso a la formación de capacidades humanas.

Por último, en cuanto al cambio de creencias del éthos violento, Pérez (2015) reconoce que requiere esfuerzos políticos, sociales, económicos y concretamente educativos en cuanto a la frecuencia, intensidad, duración y oportunidad de las interacciones para que estas puedan ser transformadas. En esta línea de ideas, Dilts se pregunta ¿Cómo se puede influir y qué se tiene que hacer para que otros cambien una creencia? y concluye que "Todo cuanto puedes hacer para que los demás cambien sus creencias es guiarlos. El cambio de sus creencias no depende de ti. Tu meta debe ser sólo guiarlos, a fin de que por sí mismos establezcan una creencia nueva" (1998, p. 21). Esto lleva a pensar que el cambio de creencias es un proceso que debe implicar la integralidad del ser humano, es decir, que comprometa su ser y no solo su saber.

Las creencias que se deben desplegar para configurar una convivencia armónica son las siguientes, según Pérez (2015):

- La vida es para crecer como seres humanos.
- Cada persona es diferente y tiene derecho a ser como es.
- Todas las personas somos igual de valiosas y tenemos los mismos derechos.
- El interés general está por encima del interés personal.

- La naturaleza y las personas hacemos parte de un todo y nos afectamos mutuamente.
- Las discrepancias se arreglan conversando y haciendo acuerdos (p. 68).

Habilidades propias de las capacidades humanas de respeto, compasión y cuidado

Siguiendo con Pérez (2015), las habilidades son entendidas como “la conjunción del saber cómo y el saber hacer que despliega un potencial psicomotor para actuar eficientemente en un determinado ámbito” (p. 69). De esta forma, las habilidades propias de las capacidades humanas deben apuntar al desarrollo de modos de actuar y de interrelacionarse que garanticen la creación, mantenimiento y potencialización de la convivencia armónica que conlleve sinérgicamente a la construcción de cultura de paz.

Las habilidades que se requieren desarrollar para configurar una convivencia armónica son las siguientes (Pérez, 2015. p. 69):

- “Comunicarse asertivamente para dialogar y hacer acuerdos”, implica desarrollar habilidades para hablar haciéndose cargo de lo que se dice, y para escuchar empáticamente, es decir, comprendiendo las emocionalidades y lógicas que subyacen en el interlocutor.
- “Gestionar las propias emociones para actuar con empatía”, es decir, para ponerse en el lugar de los otros y en especial para autocontrolarse en las situaciones donde se generan emociones tóxicas como el miedo y la ira, que pueden disponer hacia actuaciones violentas.
- “Autorregularse para cumplir reglas y compromisos”, lo que significa desplegar la habilidad para la auto observación constante y el discernimiento entre lo que queremos hacer y lo que deberíamos obrar para identificar eventuales antagonismos,

y llevarnos a la actuación correcta mediante la aplicación de la voluntad, manteniéndonos así en la congruencia entre lo que hemos acordado y/o comprometido, y nuestros actos.

Conocimientos para el despliegue de las capacidades humanas de respeto, compasión y cuidado

Este componente de las capacidades humanas, se refiere al acumulado de saberes que deben estar presentes en la creación de un nuevo ethos; los cuales apuntan a generar consciencia de los postulados patriarcales que han estado inmersos en nuestra cultura para poderlos transformar y a tener en presentes los conocimientos más evolucionados que constituyen nuestra humanidad.

Los conocimientos claves que se deben apropiarse para complementar las creencias y habilidades necesarias en la construcción de cultura de paz, son, según Pérez (2014):

- Conocer la cognición, es decir cómo conocemos los seres humanos, y por tanto aclarar si podemos conocer el mundo exactamente como el mundo es, si el mundo que observamos y con el cual interactuamos existe tal cual nosotros lo percibimos. Implica estudiar las ontologías y epistemología objetivistas y las no objetivistas. Las primeras afirman que los humanos podemos conocer el mundo tal cual es y nos llevan a las verdades y certidumbres, en tanto que las segundas explican que no tenemos la posibilidad biológica de captar el mundo como este es, que el conocimiento siempre es interpretativo, y que cada quien, en cuanto observador, construye realidades diferentes, pero tan legítimas como las que construyen los otros. Este es uno de los asuntos primordiales para la convivencia, por cuanto lo que explícita o implícitamente nos respondamos a ello tendrá enorme influencia en el

tipo de relaciones que establezcamos con nuestro entorno social, particularmente en la aceptación o negación de las miradas y explicaciones de los otros, esto es, en el mantenimiento de una postura hegemónica o pluralista en la configuración del espacio social.

- Conocer la multidimensionalidad del ser humano para trascender la concepción racionalista, la cual cree que los problemas y conflictos se originan en falta de información, y que los seres humanos orientan sus conductas por las valoraciones que determinan la mejor opción racional, así como por las argumentaciones lógicamente más sólidas y fundamentadas. El enfoque racionalista queda ciego ante los otros subsistemas que nos componen -el corporal, el emocional, el volitivo, el lingüístico y el espiritual-. Comprender a los seres humanos en toda su integralidad permite abordar las relaciones con mejores herramientas para construir armonía.
- Estudiar el paradigma de la complejidad, que por una parte nos permite como individuos entendernos formando parte de un todo con los otros, con los demás seres vivos y con el mundo natural, y por lo tanto en relaciones de interconexión e interdependencia, y por otra facilita comprender la operación del mundo personal, social y natural desde la multiplicidad de relaciones, elementos, propiedades y contextos en los que existen. La perspectiva de la complejidad nos ayuda a asumirnos en corresponsabilidad y a entender que las diferencias son complementarias, no excluyentes ni necesariamente antagónicas.
- Estudiar la cultura patriarcal que nos caracteriza, la cual nos ha formado en las creencias de que el sentido gratificante de la vida está centrada en tres grandes ejes: la posesión de bienes materiales, el ganar a otros a través de la competencia para que

se nos reconozca como los mejores, y adquirir poder y control sobre los demás para asegurar su obediencia. Estas creencias nos llevan a establecer relaciones que se caracterizan por: la negación del otro; la exclusión social, económica y política; la diada mando-obediencia en la mayoría de las interacciones (familia, escuela, empresa, estado); el deseo de tener siempre la razón; la no aceptación de las diferencias; la solución de los conflictos mediante el uso de la fuerza para el sometimiento del más débil; la búsqueda a ultranza del lucro. Desvelar este trasfondo cultural que nos anima, permite darnos cuenta y hacernos cargo de que somos co-constructores de ese tipo de convivencia conflictiva, y en consecuencia iniciar procesos de cambio.

- Conocer el enfoque apreciativo, que permite desarrollar una mirada frente a los otros que busca descubrir sus potenciales de cambio en lugar de lo que no funciona, ser propositivos en vez de criticones expectantes, buscar el cambio en vez de la confrontación, propiciar la participación en lugar de la inercia, y en fin, pasar de la descalificación a la valoración.
- Apropiar la ética del cuidado para aprender a establecer una relación amorosa con el mundo y con cada ser de la naturaleza. Para entender que los seres vivos y el entorno natural tienen un valor intrínseco que va más allá de la utilidad que podamos encontrarle para nuestro bienestar, y que deben ser respetados y protegidos. Para aprender a implicarse con las personas y los seres de la naturaleza, brindarles atención y preocuparnos por su presente y su futuro.
- Conocer los Derechos Humanos como una interpretación de lo que significa desarrollarse como ser humano, los cuales permiten el despliegue pleno e integral de

las personas para hacer uso de sus capacidades humanas y construir una existencia individual y social en la que se respeten y protejan la dignidad y valores inherentes a cada ser humano, así como del mundo natural. Comprender, además, que el ejercicio de todo derecho implica el cumplimiento de un deber, lo cual nos hace corresponsables en los diferentes ámbitos de interacción como garantes de los derechos de los demás, y a los otros como garantes de mis derechos.

3.1.2.1.2. Tres capacidades humanas fundamentales para el convivir armónico

A continuación, se analizarán independientemente las capacidades de respeto, de compasión y de cuidado: primero develando las creencias que las sustentan en contraste con las creencias generadoras de conflicto y que se deben desplegar para configurar una convivencia armónica; segundo, explorando las habilidades que se deben desarrollar y; tercero indagando por los conocimientos claves que se deben apropiarse en cada una de ellas. Este análisis se hará desde la ética del cuidado, el enfoque apreciativo y enfoques integrativos.

3.1.2.1.2.1. Capacidad de Respeto

Se entiende por respeto, según el DRAE, el miramiento, la consideración, la deferencia que se tiene hacia una persona. Por otra parte, el diccionario Oxford lo define como la consideración, acompañada de cierta sumisión, con que se trata a una persona o una cosa por alguna cualidad, situación o circunstancia que las determina y que lleva a acatar lo que dice o establece o a no causarle ofensa o perjuicio. Por tanto, el respeto hace referencia a la consideración especial que se le tiene a alguien por el simple hecho de ser persona. Pérez (2015) sostiene que respetar es reconocer las diferencias y renunciar a tratar de imponer los propios comportamientos y costumbres, es no invadir los espacios de los demás, así como permitir que cada persona tome

sus propias decisiones y asuma sus propios compromisos y resultados. Por consiguiente, el respeto incluye no violar los derechos de las otras personas. Es reconocer y aceptar al otro como alguien diferente, pero con los mismos derechos en cuanto ser humano. Reconocer significa distinguir la diferencia, y aceptar quiere decir ver al otro en su legitimidad de ser diferente, sin pretender cambiarlo. Por tanto, el respeto implica aceptar, pero no justificar, ni aplaudir, ni necesariamente convivir cercanamente con una persona.

Es por esto que se observa, que en una convivencia conflictiva, el respeto a las personas es lo primero que se afecta, porque en ella lo que está implantado como creencia es que los demás deben ser como soy yo, y lo que busca cada persona, sus fines, se deben conseguir por las buenas o por la malas. De esta manera se fundamenta el hecho de que no hay que dejarse de nadie, y el que se atreva tiene que atenerse a las consecuencias, “porque a mí nadie me la monta”. Sobre estas premisas está fundamentada la cultura patriarcal violenta que se reproduce en el diario vivir: queriendo tener la razón y defendiéndola a cualquier precio, así sea pasando por encima de los demás; enseñando a las nuevas generaciones que deben triunfar, por lo cual la sociedad fundamenta la educación en la competitividad; en las relaciones interpersonales, buscando imponer la propia manera de ver la vida y hacer las cosas, lo que genera violencia y maltrato. Esto que se vive a nivel micro se reproduce también a nivel macro, pues se evidencia que las decisiones económicas y políticas están permeadas por estas creencias, por lo que el mundo está marcado por la intolerancia, la violencia y la guerra. Cuando se habla de capacidad de respeto tenemos que transformar estas creencias e implantar unas nuevas para lograr dar el paso a una convivencia armónica.

Creencias que le son propias a la capacidad de respeto

Frente a la realidad de una convivencia conflictiva es importante fundamentar en las personas la capacidad de respeto. Para poder desplegar esta capacidad se deben implantar unas nuevas creencias que ayuden a dar el paso de la convivencia conflictiva a la convivencia armónica. Es por esto, que la creencia central que fundamenta esta capacidad es el reconocimiento del otro y de sus derechos. Esto significa, reconocer que cada persona es diferente y tiene el derecho de ser como es. Con respecto a esto, la ética del cuidado, el enfoque apreciativo, la PNL, así como otros enfoques, identifican creencias complementarias que contribuyen a desplegar esta capacidad.

La ética del cuidado fundamenta las creencias propias de la capacidad de respeto, porque reconoce al otro como un ser diferente en cuanto persona, pero igual en cuanto ser humano, por lo que se necesita desarrollar la disposición de cuidar y ser cuidado (Noddings. 2003). Sostiene Pérez (2014) que “cuidar significa entretejer una relación amorosa con la realidad y con cada ser de la naturaleza. Es entender que los seres vivos y el entorno natural tienen un valor intrínseco que va más allá de la utilidad” (p. 197). Por consiguiente, la ética del cuidado implica salir al encuentro del otro sin pretender dañarlo, sino más bien, acogiéndolo con respeto.

Por su parte David Cooperrider y Diana Whitney (1999) proponen que para apropiarse la capacidad de respeto se requiere que se escuche al otro, al punto de tener curiosidad sincera, empática y compasiva, pues cada persona tiene algo valioso que debe ser descubierto, reconocido y resaltado para potenciar cambios positivos. En consecuencia, el enfoque apreciativo aporta como creencias complementarias a la capacidad de respeto los siguientes principios:

En todo sistema, organización, grupo o persona hay algo que sí funciona. Descubrirlo ayuda a encontrar el potencial de transformación endógena.

Las redes humanas se tejen juntando las manos, no apretando los puños. Co-construir implica respeto, apoyo mutuo, empatía, seducción y acción conjunta, no competencia, antagonismo, autoritarismo y disputa (Pérez, 2014, p. 181).

Las creencias propias de la capacidad de respeto como son el reconocer que las personas son diferentes y tienen derechos, por lo que ante las discrepancias se debe dialogar y llegar a acuerdos, están en consonancia con el sistema de Programación Neurolingüística (PNL). Este sistema reconoce que los seres humanos perciben el mundo a través de los sentidos y después construyen un mapa mental en el que cada cosa tiene un significado, por lo tanto, cada persona no actúa con respecto al mundo, sino con respecto a la interpretación que hace de él (Dilts, 1998). Para la PNL las personas actúan y reaccionan de acuerdo a su propio mapa de la realidad, no de acuerdo a la realidad misma (Bandler, 1993). Por esta razón, podemos afirmar que la PNL aporta a la capacidad de respeto, en cuanto busca maneras de cambiar estos mapas y no la realidad para obtener resultados diferentes, así como maneras de respetar y apreciar los mapas de los demás. La creencia que aporta la PNL a la capacidad de respeto es la siguiente: se debe respetar el mapa mental que construye cada persona, producto de la interpretación de la realidad, de su propia visión o modelo del mundo; pues cada ser humano crea un mapa diferente al experimentar el mundo, porque tiene un juego diferente de experiencias y filtros.

Desde el enfoque de la objetividad se cree que es posible conocer el mundo con exactitud para cualquier observador. Por lo tanto, las personas reclaman tener la razón cuando los puntos de vista son divergentes y sienten que se amenaza su seguridad e integridad, pretendiendo cambiar al que piensa diferente. Esto significa negar la legitimidad y validez de las diferentes miradas y planteamientos. Es por esto, que para desplegar la creencia de respeto se debe romper con la perspectiva del universo como una única mirada del mundo y pasar al multiverso que favorece

las múltiples miradas del mundo (Pérez, 2014). Desde este enfoque la creencia que se debe afianzar es la siguiente: Cada persona interpreta el mundo desde su particular manera de ser y tiene derecho a ello. Esto porque, cada observador produce distintos dominios de realidad tan legítimos como los que generan otros observadores, por lo que en la interacción social los distintos actores se relacionan desde realidades propias y diferentes, irreductibles a una excluyente y única “versión objetiva de los hechos”. Esto conlleva romper con un pensamiento lineal o paradigma de la simplicidad propio de la ontología objetivista, a un pensamiento complejo o paradigma de la complejidad, que sostiene que tanto los seres humanos como los fenómenos sociales, no pueden abarcarse desde el paradigma de la simplicidad sino desde una perspectiva que permita abarcarlos en la multiplicidad de relaciones, de incertidumbres y de componentes que les son característicos (Pérez, 2015).

Habilidades que le son propias a la capacidad de respeto

Las habilidades que se deben desarrollar para construir un convivir armónico y que permiten fortalecer la capacidad de respeto son: la comunicación asertiva, que implica la escucha activa y el diálogo para llegar acuerdos, y la autorregulación para cumplir las reglas y compromisos asumidos.

Por su parte, las habilidades que se deben desaprender para poder desplegar la capacidad de respeto son las siguientes: la habilidad comunicativa centrada en persuadir y convencer a los otros para que adopten nuestros argumentos, puntos de vista o maneras de ver la vida; la habilidad competitiva enfocada a ganarle siempre a los demás y demostrar que somos mejores que ellos; y la sagacidad y la viveza para saltarse las reglas con el propósito de obtener los propios fines, sin que importen los derechos de los demás.

En esta perspectiva, la ética del cuidado aporta al desarrollo de estas nuevas habilidades al fomentar las destrezas para expresar de manera clara las propias necesidades, pensamientos y emociones con miras a facilitar el entendimiento mutuo y la comunicación (Noddings, 2003; Comins, 2003). Para la ética del cuidado la comunicación debe ser abierta y bidireccional bajo el propósito de lograr el conocimiento mutuo. De esta manera, cada persona puede saber lo que necesita el otro, y leer e interpretar sus señales y comportamientos para responder adecuadamente a ellos. Adicionalmente, en este ejercicio comunicativo, cada persona debe saber también cómo expresarse, cómo manifestar sus deseos o necesidades y cómo indagar cuando necesita más información para comprender mejor una situación, con lo que se puede establecer un diálogo constructivo con las otras personas (Chaux, 2005).

El Enfoque apreciativo por su parte, señala que la comunicación debe cimentarse en un lenguaje optimista, el cual determina la creación de posibilidades y la construcción de una convivencia armónica, mientras que un lenguaje pesimista construye dificultades crónicas y problemas insuperables que conllevan a las discrepancias y al conflicto (Boscolo, 2001). Esto sugiere entonces una conexión entre la postura de optimismo y la capacidad para resolver problemas, lo cual se sustenta en una comunicación que usa el lenguaje como constructor de una convivencia armoniosa. Este enfoque busca identificar las mejores prácticas de comunicación asertiva, descubriendo especialmente lo que la gente valora, espera y desea para mejorar; se trata de indagar qué es lo que funciona bien y por qué. La indagación apreciativa asume que el cambio para ser efectivo tiene que comenzar por una habilidad comunicativa apreciativa; afirma Pérez (2014) que “bajo el lente apreciativo predomina un enorme respeto por la capacidad del sistema... para encontrar sus propios recursos y resolver desde su historia de logros el futuro que le espera” (p. 179).

Estas habilidades propias de la capacidad de respeto, también se pueden potenciar desde las “competencias ciudadanas” las cuales ponen su énfasis en:

- Las competencias comunicativas que buscan escuchar atentamente los argumentos ajenos y comprenderlos –a pesar de no compartirlos– y expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista para negociar hábilmente con otros; la escucha activa, que según Chaux (2008) es una competencia comunicativa que implica atender a lo que otros están expresándonos y demostrarles que están siendo escuchados (Ruiz Silva y Chaux, 2005). Esta competencia es de gran importancia para las relaciones ya que cuando una persona escucha atentamente al otro, es más probable que entienda lo que éste le está tratando de decir. Esto, a su vez, permite que la otra persona perciba un interés por escuchar su punto de vista. Sentir que la otra persona está interesada en nuestra posición y no solamente defiende la suya, contribuye a la generación de un ambiente en el que cada uno pueda expresar lo que piensa y siente, facilitando la negociación y el alcance de acuerdos.
- Las competencias emocionales, principalmente en lo relacionado con identificar y responder de manera constructiva a las emociones propias y de las otras personas.
- Competencias cognitivas, las cuales ayudan a la persona a reflexionar críticamente sobre la realidad y a descentrarse, es decir salirse de su perspectiva y poder mirar las de los demás, para incluirlas en la propia vida, para generar alternativas de solución a los conflictos, identificar las distintas consecuencias de una decisión, y ver la situación desde el punto de vista de cada una de las personas o de los grupos involucrados.

Por su parte la PNL contribuye a desarrollar estas habilidades al reconocer la potencialidad que hay dentro de cada persona para escuchar y dar espacio a las necesidades y expectativas del

otro; dar a todas las personas igual espacio y tiempo; pedir permiso; mantener una estima positiva incondicional para los otros; y reconocer las contribuciones únicas de cada persona (Dilts, 1998). Según la PNL no se necesita estar de acuerdo con el modelo del mundo que tienen otras personas, sólo se debe aceptar y respetar lo que ellos pueden ver, escuchar, sentir e interpretar, pues simplemente tienen una perspectiva del mundo diferente (Bandler, 1993).

La capacidad de respeto tiende a lograr que cada persona se haga responsable de la realidad que crea y de las consecuencias de las actuaciones que realice según esa creación, y renunciar a ser dueño de la verdad para aceptar múltiples versiones del mundo. En lo social convergen muchas miradas como seres humanos hay, de esta manera la convivencia social y la democracia se deben construir desde acuerdos entre los diversos intereses y posiciones de las personas. Por tanto, es necesario aceptar la multiplicidad de miradas e intereses, por lo que es indispensable que las diferentes personas dialoguen y realicen consensos acerca de lo que quieren, de lo que les conviene y de lo que definirán como su visión compartida.

Conocimientos que le son propios a la capacidad de respeto

Para desarrollar la capacidad de respeto, además de afectar el sistema de creencias y potenciar unas habilidades, se debe producir un cambio de perspectiva a nivel del conocimiento. Implica el reto de pasar de una epistemología objetivista propia de la cultura patriarcal, a una epistemología construccionista que contribuya a construir la realidad social respetando la diferencia y la pluralidad.

Pérez (2014) afirma que para un convivir armónico es necesario pasar de una perspectiva ontológica objetivista, que postula que el conocimiento es una representación fidedigna del mundo exterior y que se funda en una epistemología de los sistemas observados, a una

perspectiva ontológica constructivista que plantea que el conocimiento es una construcción del observador, que se basa en una epistemología de los sistemas observadores. Desde esta perspectiva epistemológica, el observador objetivista asume que las diferencias de mirada respecto a la propia que otros observadores plantean, radican en que los otros están aplicando métodos erróneos de observación, o que sus sistemas perceptuales se encuentran malogrados, o que las opiniones en contravía de la suya obedecen a intereses ocultos y perversos. Es por esto que cuando las exigencias no son aceptadas por los otros, se apela a la fuerza o a la violencia para reafirmar “la verdad”. Por lo contrario, reitera Pérez, el constructivismo demuestra que la verdad es intersubjetiva y existen múltiples versiones del mundo. Esto permite el reconocimiento y el respeto a la diferencia y a la pluralidad. Por tanto, desde esta perspectiva epistemológica, la invitación es a ampliar la mirada, pasar de una visión reducida de la realidad única (Universo) a una mirada amplia, de múltiples versiones del mundo (Multiverso) que permite reconocer y respetar las distintas miradas y diferencias, base del pluralismo y la inclusión (Pérez, 2014).

Por otra parte, se debe pasar del pensamiento lineal al pensamiento complejo, el cual no pretende desintegrar el mundo fenoménico, sino reconocer su riqueza, su diversidad y su multiplicidad de procesos. Es una propuesta que se orienta hacia el respeto y consideración de la naturaleza compleja de los fenómenos, en lugar de intentar reducirla a una supuesta simplicidad subyacente. (Pérez, 2014).

Desde la perspectiva de la PNL es importante reconocer que el mapa no es el territorio, porque las personas interpretan lo que sucede a su alrededor a través de sus cinco sentidos, y construyen a partir de esa interpretación y de sus experiencias su propio mapa del mundo, por tanto, lo que puede parecer bueno para una persona no lo es para otra que tiene otra experiencia y ha construido un mapa diferente desde donde se ubica en el mundo. La regla de oro dice: “Trata

a los demás como quieres que te traten a ti”. Quizá la regla de plata sea: “Trata a los demás respetando sus modelos del mundo” (Dilts, 1998). Es precisamente por esto que se debe fortalecer la comunicación que debe basarse en un habla asertiva y una escucha empática.

Para establecer estos conocimientos en las personas es importante fundamentarlos desde el enfoque apreciativo, el cual sostiene que para cimentar y mantener un impulso de cambio profundo se requiere de puntos de partida positivos y de reafirmación. Cuanto más apreciativo sea un postulado inicial, mayor será la eficacia y solidez de los esfuerzos para desarrollarlo. El uso del enfoque apreciativo es posibilitador de recursos y puede ser de mucha utilidad para cambiar el sistema de creencias, pues permite cambiar las estructuras verticales de poder, procurando relaciones más equitativas y esperanzadoras en las que sea posible apartarse de las nociones del déficit y del problema, contribuyendo a la creación de relaciones más horizontales y de confianza.

3.1.2.1.2.2. Capacidad de Compasión

La segunda capacidad que se debe potenciar para construir una convivencia armónica en contraposición a la convivencia conflictiva negadora de la cultura de paz, es la compasión. Se entiende por compasión la capacidad de comprender al otro en cuanto ser humano similar a mí en sus dimensiones pensantes, emocionales, corporales y espirituales, con quien me identifico en su felicidad y sufrimiento, y a quien apoyo. La compasión es la combinación de la empatía más la solidaridad. Es por ello que es necesario transformar las creencias implantadas en la cultura patriarcal que niegan esta capacidad de comprensión. Creencias que hacen valorar a las personas por lo que tienen y no por lo que son, creencias individualistas en donde lo importante es ocuparse de sí mismo ignorando a los demás y sobre todo la creencia tan arraigada en la sociedad capitalista que pregona que la vida es para hacer plata y poder sobre los demás.

La capacidad de compasión invita a considerar a todas las personas como iguales de valiosas y con los mismos derechos, en donde el interés común y general está por encima del interés personal y particular, pues por medio de esta capacidad se puede comprender que tanto la naturaleza como las personas hacen parte de un todo y por lo tanto se afectan mutuamente. Es por esto que el dolor y la felicidad del otro es importante, pues los seres humanos hacen parte de un todo que los implica y los hace crecer como personas. La capacidad de compasión junto con la capacidad de respeto es la base para construir una convivencia armónica cimentada en la necesidad de construir una sociedad más equitativa y justa.

Creencias que le son propias a la capacidad de compasión

Comprender a las personas en su integridad es la creencia básica que fundamenta la capacidad de compasión, esto significa primero reconocer la propia vulnerabilidad y la necesidad de interdependencia para poder sobrevivir, y en un segundo momento reconocer que la otras personas requieren apoyo y solidaridad para desarrollarse y superar sus obstáculos. La preocupación por el otro, el entender sus necesidades y querer hacer el bien, son el motor que impulsa a buscar su bienestar y a actuar ante cualquier forma de maltrato, negligencia, sufrimiento o abandono por el que esté pasando. La capacidad de compasión implica la creencia de que el otro es importante y valioso por su dignidad humana que comparte con otros seres humanos y consecuencia, necesita de los otros para crecer.

Esta creencia tiene como base la ética del cuidado, que al ser una ética fundada en el amor y en el reconocimiento de la interdependencia, permite la expresión de emociones y sentimientos entre las personas, inculcando con ello la creencia de que no se está solo frente a la vulnerabilidad ni frente a los cambios naturales del desarrollo humano, lo cual mitiga en gran parte la aparición de acciones autodestructivas y destructiva, porque el cuidado implica una

relación, y por lo mismo hay momentos en que se necesita cuidar y otros en los que se requiere ser cuidado. La capacidad de compasión, por tanto, implica una mirada amplia sobre el amor a sí mismo y al otro en su humanidad; afirma Comins (2003) al respecto: “Este amor debe empezar por uno mismo. Uno tiene que quererse a uno mismo para así poder amar mejor a los demás.” (p. 140), de esta forma, el amor crea un círculo virtuoso que para Comins revierte en más amor, y que se convierte en mecanismo para construir una convivencia armónica propia de la cultura de paz.

El enfoque apreciativo, por su parte, aporta a la construcción de estas creencias al buscar siempre reconocer y entender la historia de la otra persona en su complejidad; mediante este enfoque el otro es escuchado, reconocido y valorado. Cooperrider y Srivatsva (1999) plantean unos principios frente al enfoque apreciativo que sirven de base para cimentar la capacidad de compasión, ellos son:

- El *principio constructorista*, el cual valora el poder del lenguaje y de los discursos, pues por medio de ellos se crea nuestro sentido de realidad, de verdad, de lo bueno y de lo posible, con el que se cuestionan, incluso, las verdades que parecen absolutas, de modo que nos abre a la posibilidad de buscar alternativas que amplían la generación de nuevo conocimiento.
- El *principio de simultaneidad*, que se deriva del anterior, establece que la exploración y el cambio no son momentos separados, sino simultáneos, ya que desde las primeras preguntas exploratorias que se realizan durante una entrevista, por ejemplo, se encuentran implícitas las semillas de cambio.
- El *principio positivo* supone que incluso la pregunta más inocente, produce cambio, aunque este sea representado por el diálogo, la risa, el aburrimento, la atención, entre

otros. Por medio de la utilización de preguntas apreciativas, es posible generar nuevas imágenes del futuro evocadas por lo mejor del pasado y del presente.

- El *principio poético* se basa en la metáfora de que los sistemas humanos se parecen más a un libro abierto que a una máquina, puesto que son susceptibles a múltiples interpretaciones y a ser descritos desde variadas metáforas. El principio poético hace una invitación a la reconsideración de los objetivos y a la focalización en cualquier exploración en el dominio del manejo del cambio.
- El *principio anticipatorio* parte de que la imaginación colectiva y los discursos sobre el futuro se constituyen en las herramientas más valiosas para generar un cambio constructivo. Uno de los teoremas básicos del punto de vista anticipatorio es que la imagen del futuro es la que realmente guía lo que debería ser llamado la conducta actual de cualquier sistema.

Mediante estos principios se puede comprender al otro y no juzgarlo únicamente por lo que tiene o cómo se comporta, sino realmente por lo que es como ser humano y por tanto ser compasivo con su situación y realidad. Comprender que todo comportamiento tiene una intención positiva, que tiene un sentido para la persona que actúa de esta manera, es ser capaz, como afirma la PNL, de mirar detrás del comportamiento para descubrir cuál esa intención positiva o, si no es aparente, buscar una intención que tenga sentido en su realidad; para este enfoque las personas actúan lo mejor que pueden con los recursos disponibles de que disponen (Dilts, 1998). Robert Dilts (1998) sostiene desde la PNL que las personas ya disponen de todos los recursos que necesita para tener éxito, sin embargo, su modelo del mundo, sus creencias limitantes y sus condicionantes les limita a la hora de ver lo que realmente es posible, o les impide acceder a sus verdaderas capacidades y recursos, esto porque pueden encontrarse en un

estado mental de tristeza o enfado que les impide acceder a ellos. En estas situaciones, una persona puede tomar decisiones o iniciar acciones que, desde otra perspectiva, corresponden a mucho menos de lo que realmente es capaz. Es en este momento en donde la capacidad de compasión juega un papel fundamental en la comprensión y guía de estas personas.

Pérez (2014) afirma que desde un enfoque integrativo se puede apreciar (multiverso) que las personas como seres vivos son sistemas abiertos que intercambian energía, materia e información con el medio (contexto) en el que se encuentran. Pero organizativamente son sistemas cerrados, lo cual posibilita la continuidad y permanencia de los procesos de autorreproducción y autopoiesis indispensables para el mantenimiento de la vida. La estructura del ser vivo, la cual se halla en permanente cambio, hace que lo que ocurra en cada instante a nuestro organismo dependa de cómo está siendo en ese instante, lo que significa que la percepción del medio y la reacción que se tenga de dicha percepción está determinada por lo que el ser vivo es en el momento concreto en que ocurre tales acciones. La estructura de los seres vivos es determinante en dos sentidos: especifica qué estímulos del medio los afectan, pero también cómo los afectan. Es lo que Maturana, (1995b) denomina el determinismo estructural de los seres vivos.

Habilidades que le son propias a la capacidad de compasión

Para lograr apropiarse de la capacidad de compasión se tienen que desarrollar unas habilidades que permitan comprender realmente a las otras personas en su dignidad. Esto no resulta una tarea fácil en una sociedad patriarcal que ha inculcado, desde la creencia de ser superiores a los demás, la habilidad de entrenarse para ganarle a los otros, así como la habilidad de ser sagaces y vivos para conseguir lo que se quiere pasando por encima de quien sea. Las habilidades que se deben desarrollar desde esta capacidad son: la empatía, como habilidad para ponerse en el lugar del otro

y comprenderlo en su realidad; la habilidad de aprender a gestionar las propias emociones para actuar con equilibrio, y por la habilidad de aprender a autorregularse para cumplir reglas y asumir compromisos.

La empatía como la habilidad de ponerse en los zapatos del otro conlleva a sentir y mostrar compasión por otros, aceptar a los otros por lo que son, ver y reconocer lo mejor de las personas, e invertir en el bienestar de otros. Esta habilidad es contraria a la simple simpatía, la cual se limita a aceptar solamente a quienes nos caen bien por alguna razón.

La empatía también permite reconocer las emociones en los demás, tal como dice Goleman (1996) cuando afirma que la empatía se basa en la autoconciencia emocional como habilidad fundamental de las personas, "cuanto más abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos" (p. 123). Las personas que tienen empatía están mucho más adaptadas a las sutiles señales sociales que indican lo que otros necesitan o quieren y favorecen sus principios morales. La inteligencia emocional afirma que

Una habilidad social clave es la empatía, o sea, comprender los sentimientos del otro y su perspectiva, y respetar las diferencias entre lo que cada uno siente respecto a las mismas cosas. Las relaciones interpersonales son un punto esencial del programa, lo que incluye aprender a escuchar y a formular las preguntas correctas, a discriminar entre lo que el otro expresa y los propios juicios y reacciones, a ser positivo antes que estar enfadado o en una actitud pasiva, y a aprender el arte de la cooperación, la solución de los conflictos y el compromiso de la negociación (Goleman, 1996, p. 309).

Esto se halla en consonancia con el principio muy importante de la PNL sobre respetar el modelo del mundo de los demás (Dilts, 1998).

Desarrollar estas habilidades permite aprender a manejar el arte de las relaciones, pues este es, según Goleman (1996), la habilidad de comprender las emociones de los demás, lo cual exige la madurez de las otras dos habilidades emocionales, autogobierno y empatía. Goleman sostiene que

Es precisamente la ausencia de estas habilidades lo que puede hacer que incluso los más brillantes intelectualmente fracasen en sus relaciones, apareciendo como arrogantes, desagradables o insensibles. Estas habilidades sociales le permiten a uno dar forma a un encuentro, movilizar o inspirar a otros, prosperar en las relaciones íntimas, persuadir e influir, tranquilizar a los demás (1996, p. 141).

La ética del cuidado, contribuye a desarrollar estas habilidades en cuanto permite detectar las necesidades del otro, dirigir la motivación del cuidador hacia la satisfacción de las mismas y prestar atención receptiva hacia el que recibe el cuidado, estableciendo una reciprocidad entre el cuidador y quien es cuidado.

El enfoque apreciativo está orientado a descubrir el potencial de las personas, no la dificultad o su carencia, en este sentido requiere la habilidad de reconocer, valorar y afirmar lo mejor de las personas, reconociendo empáticamente al otro y darle la oportunidad de cambio, de mejora.

Por su parte Pérez (2014) sostiene que la empatía desde esta perspectiva del multiverso, se puede entender como la habilidad para comprender que cada persona hace una interpretación del mundo distinta y propia, por lo que cada descripción es igual de importante que las demás, y debemos comprenderla como esperaríamos que los otros comprendieran la nuestra. Por tanto, las explicaciones reflejan en cada momento el fluir de las relaciones interpersonales y el tipo de acuerdos para la acción que se espera que ocurra en ella. Lo que es común en cada observación

no son las distintas distinciones que hacen los observadores, sino la estructura como observador, que en consecuencia permite observaciones similares. De esta manera, el observador desde una postura empática renuncia a ser dueño de “la verdad” para aceptar que las explicaciones y la “realidad” transcurran en el plano de una inacabable incertidumbre, que tiende a disminuir en la medida en que se obtiene mayor congruencia.

Por su parte Chauv (2008) plantea unas Competencias emocionales a partir de las cuales se puede vivenciar la compasión, entre ellas señala la empatía como un comprender a las personas e identificar sus emociones para compartirlas, pues entiende la empatía como la habilidad para sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo. Por ejemplo, alguien demuestra empatía si le duele que otras personas sufran o si se alegra con lo bueno que les pasa a otros. Por su parte Goleman (1996), menciona una competencia llamada análisis social, que es la capacidad de detectar y mostrar comprensión con respecto a los sentimientos, los motivos y las preocupaciones de la gente.

Conocimientos que le son propios a la capacidad de compasión

En cuanto a los conocimientos inherentes a esta capacidad de compasión, se requiere aprender a conocer las emociones para poder reconocer lo bueno de las personas, que permita centrarse en la similitud como humanidad frente a la diversidad y entender que cada quien siente diferente y construye un mundo diferente, y por lo tanto debe ser comprendido en su realidad (teoría del multiverso).

La ética del cuidado favorece estos conocimientos al reconocer los ciclos vitales de las personas, lo que permite tener presente las crisis relacionadas con la edad y el género. De igual manera, el conocer la historia de vida de las personas ayuda a entender la forma particular como

actúan ante determinada situación y las situaciones contextuales que permiten conocer las circunstancias específicas que pueden llevar a una persona a actuar de la manera en que lo hace.

El enfoque apreciativo contribuye a esta capacidad al reconocer las particularidades de cada persona y brindar un trato diferencial satisfactorio con el cual se vean las potencialidades de los demás y no se centre en las debilidades.

La PNL, por su parte, establece una distinción entre nuestro comportamiento y nuestras intenciones, lo que hacemos y lo que queremos alcanzar, pues para este enfoque existe una intención positiva detrás de todo lo que hacemos, toda acción apunta hacia algún objetivo que es positivo y valioso para nosotros, sin importar lo que crean otros.

3.1.2.1.2.3. Capacidad de Cuidado

Por último, la tercera capacidad que sustenta una convivencia armónica es la de cuidado. Cuidar significa valorar la vida en todas sus formas, apoyar a las personas para que alcancen su desarrollo y bienestar, proteger y evitar el sufrimiento de los demás seres vivos, y aportar a la sostenibilidad de los ecosistemas. Esta capacidad es cada día más necesaria, pues con ella se contribuye a reconocer al otro como un legítimo interlocutor y no simplemente como un objeto al servicio de mis intereses o proyectos. En medio de un proceso de construcción de cultura paz que desea dejar a un lado las múltiples violencias, es importante cultivar esta capacidad de cuidado para acercarnos a tantas víctimas y victimarios que desean construir un nuevo contexto social. Para ello hay que tomar conciencia de todas aquellas creencias limitantes que consideran que las personas solo valen por lo que tienen o por el poder que ejercen sobre los demás, y de esa lógica que no reconoce al otro sino en la medida en que sirve a intereses egoístas e individuales.

Por consiguiente, la importancia de esta capacidad se fundamenta en su nivel holístico, pues ella implica cuidado de sí, cuidado del otro y cuidado del entorno.

Creencias que le son propias a la capacidad de cuidado

Como se ha señalado anteriormente, el tomar conciencia de las creencias que son el motor de una convivencia violenta, permite desplegar unas nuevas creencias que conlleven a la construcción de una convivencia armónica. Las creencias que deben ser transformadas se pueden sintetizar en tres: Primero la creencia individualista y egoísta que sostiene que cada uno se debe ocupar de sí mismo y que los demás se ocupen de ellos; la segunda que afirma que la vida es para hacer plata y adquirir poder; y la tercera que proclama que las personas valen según lo que tengan.

La siguiente afirmación de Noddings (1984) resume la creencia más importante que tiene la ética del cuidado frente a esta capacidad: “cuidar a otra persona, en el sentido más significativo, es ayudarle a crecer” (p. 9). Tener presente esta afirmación hace que se respete la individualidad y se le proporcionen los medios, recursos y orientaciones a cada sujeto, para que logren un desarrollo humano integral. La ética del cuidado funda las bases para una convivencia armónica porque acoge, escucha y trata de manera equitativa las diferentes voces que hacen parte de una comunidad. La ética del cuidado rescata todas las voces que se dan dentro de una comunidad, a diferencia de la moral patriarcal que pretende imponer una sola voz. Gilligan afirma

La importancia de que todos tengamos una voz y que esa voz sea escuchada, por derecho propio y en sus propios términos, y atendida con integridad y respeto. Las voces diferentes, en lugar de poner en peligro la igualdad, son imprescindibles para la vitalidad de una sociedad democrática (2013. Pág. 54).

Es precisamente desde la capacidad de cuidado que se puede entender que tanto la naturaleza como las personas son parte de un todo y por esto se afectan mutuamente, pues cada persona es diferente y tiene derecho a ser como es; esto significa valorar la diferencia y la pluralidad. Es aquí donde se fundamenta la creencia esencial de toda capacidad humana, la cual sostiene que todas las personas son iguales en cuanto seres humanos y por tanto valiosos y con los mismos derechos. Sólo afirmando esta creencia se puede sustentar que toda discrepancia se arregla conversando y haciendo acuerdos, y no mediante la violencia y la imposición. En palabras de Pérez (2014) es pasar de la cultura patriarcal en donde predomina el afán de riqueza, poder y reconocimiento social, caracterizado por la negación del otro, la exclusión social, económica y política, a una cultura solidaria o democrática que pretende la formación de una convivencia armónica, en donde los ejes de las relaciones se ubican en el respeto a la diferencia, el cuidado del otro, la concertación, el pluralismo, la inclusión, la aceptación de la diferencia y la resolución pacífica de los conflictos.

Para esta ética, el cuidado se construye en la interacción entre las personas, buscando siempre comprender lo que el otro necesita antes de actuar, preguntando, escuchando y observando con atención. Adicionalmente, la ética del cuidado pone énfasis en que cada persona sienta y exprese un genuino interés por el bienestar del otro. Este interés motiva a un cuestionamiento constante sobre las posibilidades que se tienen de mejorar la situación de la otra persona, evitando lastimar o afectar negativamente su bienestar, por lo que se requiere de un comportamiento proactivo de respeto a favor del otro (Noddings, 2003).

La ética del cuidado permite crear un ambiente propicio para poder transformar esa creencia individualista que ve al mundo como un lugar hostil en donde cada persona busca “salvarse como pueda”, a un mundo solidario. Esta nueva creencia invita, desde un enfoque integrativo, a

pasar de la aceptación de un único mundo, de un universo, a la aceptación de una pluralidad de mundos, de un multiverso, en donde la realidad que construye cada observador es tan legítima como las que son construidas por los otros. Es tomar conciencia de que cada persona hace una descripción distinta de su realidad y tiene una visión propia de su mundo, pero que cada descripción y visión es igual de importante que las de las demás y merecen ser escuchadas y comprendida, porque como seres vivos se forma parte de un todo. Estas creencias nos retan a reconocer, honrar y valorar las diferencias; aceptar estilos de vida diversos; incluir perspectivas diferentes; respetar las diferentes culturas.

Habilidades que le son propias a la capacidad de cuidado

La capacidad de cuidado requiere desaprender una serie de habilidades que han asumido las personas y con las cuales se mueven por el mundo sin cuestionarlas. Al comunicarse con otras personas se busca afirmar los propios puntos de vista, tratando de persuadir y convencer a los otros sin escuchar razones, por lo cual cuando se cuestiona un planteamiento se produce enojo y confrontación. Otra habilidad que ha potenciado sobre todo la educación es el capacitarse o entrenarse para ser el mejor y aprender a ganarle a los demás siendo competitivos para alcanzar el éxito. Y, por último, una habilidad propia de la idiosincrasia colombiana, como es la sagacidad y viveza para conseguir lo que la persona se propone, sin cuestionar la moralidad o las consecuencias de sus acciones.

Estas habilidades deben ser transformadas para construir una convivencia armónica, para ello se necesita aprender a comunicarse de manera asertiva para dialogar, escuchar al otro y hacer acuerdos. También es importante desarrollar la habilidad de autorregulación para cumplir las reglas y compromisos que lleven a reconocer al otro como legítimo interlocutor y de esta manera

respetar los acuerdos. Y, por último, ejercitar la habilidad de gestionar las propias emociones para actuar con empatía.

Para poder desarrollar estas nuevas habilidades se debe apelar a la ética del cuidado, la cual contribuye a identificar y desarrollar talentos, aptitudes y necesidades propias, reconociendo las habilidades y talentos de los demás como igualmente valiosos e importantes, de esta manera, se reconoce que en las relaciones de cuidado no existen ganadores ni perdedores.

Por otro lado, es importante apelar a la competencia emocional de la empatía, la cual brinda elementos propicios para el cuidado, en la medida en que conecta emocionalmente las otras personas y motiva a actuar a favor del bien común. La competencia emocional de identificar las emociones propias, en palabras de Goleman (1996) "Conciencia de uno mismo" ayuda a autorregular la intensidad de estas, a construir una mayor conciencia de sí mismo, lo que permite responder de manera constructiva ante las deferentes situaciones que las personas enfrentan. Goleman (1996) sostiene que la ausencia de esta competencia puede llevar a que ciertas emociones impulsen a las personas a realizar acciones que le hagan daño a otros o a sí mismos. Otra competencia que se debe desarrollar para desplegar la capacidad de cuidado es la de autodominio como la habilidad de afrontar los contratiempos emocionales y manejar los sentimientos para que sean adecuados y no le hagan daño a nadie; esto conlleva también la habilidad de identificar y responder de manera constructiva las emociones de las otras personas, lo cual contribuye a construir relaciones más sanas y satisfactorias.

Conocimientos que le son propios a la capacidad de cuidado

El conocimiento fundamental que está detrás de la capacidad de cuidado es el conocimiento ético el cual permite reconocer acuerdos y normas de convivencia armónica. Esto implica en

primer lugar, un conocimiento de sí mismo, de las necesidades propias, de la historia personal y familiar, de la vida emocional y afectiva, de los propios talentos y de las maneras de comunicarse y relacionarse con los demás. Y en segundo lugar un reconocer al otro como verdadero interlocutor con el cual puedo dialogar y llegar a acuerdos, reconociendo sus potencialidades.

Pérez (2014) sostiene que el conocimiento ético que se fundamenta en los enfoques racionalistas pretende que el sujeto que ejecuta una acción moral lo haga en la búsqueda de una finalidad, de un propósito como consecuencia de la acción, consistente en lograr una recompensa o evitar un castigo. Es una ética que se funda en la emocionalidad del miedo o en la expectativa de una esperanza. Es una ética teleológica, que se centra en la recompensa de la acción. La creencia que se tiene que fundamentar para desplegar la capacidad de cuidado se basa en verificar que la ética tiene que ver fundamentalmente con la vida, con las interacciones, con lo que sentimos y no con los discursos ni con la norma. Savater afirma que los seres humanos acontecemos en la búsqueda de la autoafirmación, la gratificación y la felicidad. Por esto, la persona encuentra gratificación en una determinada acción, buscamos que las acciones que realizamos sean gratificantes. Por tanto, el cuidar y ser cuidado se convierte en una acción ética.

En conclusión, se puede afirmar que la capacidad de cuidado permitirá tener interacciones respetuosas, participativas, honestas, solidarias y de cuidado basados en un conocimiento ético que oriente a actuar ya no por el cumplimiento de una norma o por la búsqueda de una recompensa sino por la conciencia de sentirse interdependientes con los demás y necesitados de cuidar y ser cuidados para construir un mundo mejor.

3.1.3. Formación ontológica de los docentes para la construcción de cultura de paz en la escuela

Hablar de la necesidad de desplegar las capacidades de respeto, compasión y cuidado para construir una cultura de paz en la escuela, conlleva el compromiso de pasar de una convivencia conflictiva a una convivencia armónica que posibilite la formación integral de los estudiantes. La convivencia armónica en la escuela implica la interacción de varios elementos que contribuyan a su gestación, entre los cuales se encuentran: el currículo, alimentado por las diversas estrategias metodológicas y pedagógicas que apoyen la formación de valores e interacciones personales; la relación entre familia y escuela como cooperación en los procesos formativos de los estudiantes; los diferentes espacios y escenarios escolares, ya sea administrativos como académicos en los cuales está involucrado el estudiante; y el clima de aula y del conjunto de la escuela, en la interacción entre docentes, estudiantes y pares. La convivencia armónica entre estos estamentos contribuye a configurar un clima escolar adecuado, como escenario para gestar la cultura de paz.

Desde esta perspectiva, se puede entender por “Clima Escolar”

(...) el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos (Cere, 1993, p. 30).

Otros autores lo definen como la percepción que tienen los distintos miembros de una comunidad educativa respecto al ambiente en el que desarrollan su labor (Arón y Milicic 1999; Cornejo y Redondo, 2001). Visto de esta manera, el clima escolar está determinado por las diversas relaciones interpersonales que se generan entre los individuos de una institución educativa. Por tanto, afirma Herrera (2014) que

El clima escolar hace referencia a los procesos de interacción que se generan entre diversos actores en un contexto y momento determinado, en el que se presenta un intercambio de estímulos, de respuestas, de compartir las diferencias o consentir las mismas de acuerdo a su nivel social y estado psicológico (pág. 9).

Por consiguiente, el clima escolar no sólo es la percepción de las personas involucradas en el contexto escolar, sino que también está influenciado por las dinámicas que se producen entre estudiantes, familias y el entorno social, así como por las relaciones que se dan al interior del aula, en el patio y en el entorno de la institución (Pérez 2014). Es por esto, que para generar un cambio cultural en la escuela, es necesario reflexionar sobre la importancia que tiene el clima escolar y el papel que juegan los docentes en este proceso.

3.1.3.1. Importancia del clima escolar para construir cultura de paz

El clima escolar se puede entender, por tanto, como el conjunto de actitudes y situaciones que determinan el estilo de las relaciones humanas en la institución escolar, las cuales son el resultado del tipo de prácticas que se realizan en el aula y la interacción dada entre las características particulares de cada individuo y su rol en la comunidad educativa.

La Secretaria de Educación Distrital acoge la definición de clima escolar aportada por el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, como base para la realización de la encuesta de clima escolar del año 2013:

Considera aspectos relacionados con el agrado y la tranquilidad que siente el estudiante cuando se encuentra en la escuela, el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros (...) además, incluye la dedicación y atención que siente el

estudiante, que le prestan sus docentes, la (convivencia entre) los estudiantes en el aula, y la violencia verbal y física que ocurre en la institución (p. 15).

En el mismo texto se indica que el clima escolar sintetiza cinco aspectos:

- a) Interacciones entre los estudiantes en el salón de clase.
- b) Interacciones con estudiantes de otros grupos dentro del colegio y fuera del salón de clase.
- c) Interacciones fuera del contexto del salón de clase entre estudiantes, docentes y directivas.
- d) Instalaciones físicas y percepción de seguridad en espacios del colegio.
- e) Ambiente de aprendizaje como la medida de la disposición general del estudiante y de la comunidad educativa hacia el aprendizaje.

La importancia del clima escolar para la construcción de cultura de paz, radica en que este debe estar configurado por la búsqueda de relaciones armónicas, que faciliten la aceptación de las diferencias naturales de los individuos, la sana gestión de las discrepancias y por ende la prevención de los conflictos y la construcción de una convivencia armónica. Por el contrario, un clima escolar caracterizado por relaciones de rechazo ante la diferencia, por la preocupación de defenderse del otro y no de vivir con él, por la tendencia a entender las diferencias como rivalidades y por la necesidad de imponer los puntos de vista personales sobre los ajenos, no configura un ambiente propicio para la apropiación de cultura de paz, sino el mantenimiento de una convivencia conflictiva.

En cambio, un clima escolar armónico propicia un entorno adecuado para un mejor rendimiento académico y está directamente relacionado con un ambiente propicio para la

adquisición de habilidades cognitivas, afectivas, emocionales y sociales tanto de estudiantes como de docentes. Favorece también la estabilidad y la menor deserción escolar, creando una sensación de bienestar y confianza en la escuela. Beneficia la labor docente y genera mejores interacciones entre estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo y de servicios generales.

En esta perspectiva, afirma Pérez (2014), que el clima escolar se da en “una locación y tiempo determinado, en los que se genera un dinámico fluir emocional, comportamental y cognitivo de quienes participan de la interacción” (p. 53). De esta manera, el clima escolar y el ambiente de aula son fundamentales para el buen desarrollo del proceso educativo. Por tanto, afirma este autor que “el clima escolar acogedor compete a todos los docentes, es transversal en todas las asignaturas, e implica también a la rectoría y demás autoridades de la institución” (p. 53). En síntesis, afirma Pérez (2015) que, en la construcción de cultura de paz, la comunidad educativa desempeña en este desafío un papel fundamental, por cuanto la cultura de paz se aprehende en los espacios cotidianos de interacción escolar, pero también las autoridades locales del campo educativo deben liderar, promover y apoyar acciones que hagan posible el trabajo de los establecimientos educativos en este ámbito.

Un clima escolar armónico favorece el despliegue de las capacidades humanas de respeto, compasión y cuidado en los diferentes actores que participan en la escuela. Por consiguiente, este tipo de clima facilita el aprendizaje de los estudiantes y beneficia el desarrollo personal de todos los miembros de la comunidad educativa. Afirman Arón y Milicic (1999) que, en un clima escolar positivo, tanto los estudiantes, los docentes y demás participantes de la comunidad escolar se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos, lo cual genera una sensación de

confianza en las propias habilidades, potencia el aprendizaje y la sana interacción entre pares, y la buena relación entre los diferentes actores de la institución.

Las características más relevantes que se pueden resaltar en las escuelas con un clima escolar armónico, según Howard et al. (1987, citado en Arón y Milicic, 1999. p. 32) son:

- **Conocimiento continuo, académico y social:** los profesores y alumnos tienen condiciones que les permiten mejorar en forma significativa sus habilidades, conocimiento académico, social y personal.
- **Respeto:** los profesores y alumnos tienen la sensación de que prevalece una atmósfera de respeto mutuo en la escuela
- **Confianza:** se cree que lo que el otro hace está bien y lo que dice es verdad.
- **Moral alta:** profesores y alumnos se sienten bien con lo que está sucediendo en la escuela. Hay deseos de cumplir con las tareas asignadas y las personas tienen autodisciplina.
- **Cohesión:** la escuela ejerce un alto nivel de atracción sobre sus miembros, prevaleciendo un espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia al sistema.
- **Oportunidad de input:** los miembros de la institución tienen la posibilidad de involucrarse en las decisiones de la escuela en la medida en que aportan ideas y éstas son tomadas en cuenta.
- **Renovación:** la escuela es capaz de crecer, desarrollarse y cambiar.
- **Cuidado:** existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes junto con trabajar de manera cooperativa en el marco de una organización bien manejada.

A lo anterior, Arón y Milicic (1999) agregan:

- **Reconocimiento y valoración:** por sobre las críticas y el castigo
- **Ambiente físico apropiado**
- **Realización de actividades variadas y entretenidas**
- **Comunicación respetuosa:** entre los actores del sistema educativo prevalece la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente, una preocupación y sensibilidad por las necesidades de los demás, apoyo emocional y resolución de conflictos no violenta.
- **Cohesión en cuerpo docente:** espíritu de equipo en un medio de trabajo entusiasta, agradable, desafiante y con compromiso por desarrollar relaciones positivas con los padres y alumnos (Mena, 2008. Pág. 4).

En términos generales, se puede afirmar que un clima escolar armónico contribuye en la construcción de una cultura de paz en la escuela, al favorecer un ambiente propicio para que tanto estudiantes como docentes puedan generar relaciones armónicas y crecer tanto a nivel cognitivo, afectivo y personal. En este sentido, sostiene Pérez (2014) que

El clima escolar de calidad tiene múltiples impactos en todos los agentes involucrados en el acto educativo: en los educandos se incrementa la motivación por aprender y la autoconfianza, se obtiene una mejor actitud del estudiante en el aula y en el entorno escolar, se mejoran los logros escolares, se potencia el aprendizaje efectivo de valores y de cultura democrática, se disminuyen los conflictos entre pares (incluyendo el acoso), y se baja sustancialmente la deserción.

En los docentes, por su parte, un clima escolar respetuoso y positivo les facilita pasar de asumirse como enseñantes a ser diseñadores de ambientes de aprendizaje, a incrementar su sentido de la vida como docentes y de pertenencia a la institución escolar, a recuperar, incrementar y consolidar su autoridad ante los educandos, a tener una mejor motivación laboral, a disminuir síndromes de estrés laboral, a un aprendizaje de cultura democrática y a obtener mayores desarrollos profesionales (p. 58).

3.1.3.2. El rol del docente en la construcción de cultura de paz

El docente tiene un rol protagónico en la construcción de la cultura de paz como facilitador de los procesos pedagógicos, y en tal sentido está llamado a abrir espacios de reflexión conjunta en los contextos escolares para movilizar el cambio cultural. Por consiguiente, los docentes están llamados a liderar este cambio dado su potencial humano y su formación. Pero esta no es una labor en solitario del docente que se lleva a cabo en el aula detrás de la puerta, sino que es un compromiso institucional y requiere el interés de todas las instancias para contribuir a este cambio cultural.

Pérez en su texto *“El poder transformador de los educadores”* (2014), señala que la escuela y los docentes poseen un gran poder de transformación que se encuentra latente, que no ha sido explorado y asumido suficientemente. Afirma este autor que desde la escuela es posible impulsar cambios sociales, siempre y cuando, los maestros adquieran conciencia de su poder, del compromiso que implica, del cambio personal y de la decisión que es necesario asumir para ejercerlo:

Los docentes y directivos docentes deben desarrollar capacidades para promover y facilitar cambios actitudinales de los estudiantes, que les permitan la interacción social

bajo parámetros de convivencia armónica y democrática, lo que implica construir ambientes escolares propicios para estos aprendizajes, que conduzcan hacia un cambio cultural (p. 78).

En consecuencia, el ejercicio del rol protagónico de los docentes en la construcción de cultura de paz depende del nivel de compromiso que se adquiera y será visible al constituirse en sujetos democráticos y pacíficos, dispuestos a pasar de modelos autoritarios y rígidos, a prácticas pedagógicas en las cuales se ejerza la escucha, el diálogo, así como a desplegar la capacidad de hacer consensos y respetarlos. Lo anterior implica un tipo de formación diferente a la disciplinar y académica que reciben los docentes, puesto que ellos tienen interiorizada la cultura patriarcal violenta, pues han sido educados bajo estos preceptos. A este respecto, Pérez (2014) sostiene que, para iniciar este proceso de cambio cultural, los docentes tienen que tomar conciencia y hacerse cargo de sus propias decisiones para evolucionar, pues

(...) la inmensa mayoría de los docentes fuimos educados en los paradigmas de la tradición cultural patriarcal, que nos hace ver el mundo y darle sentido a la vida en términos de acumular riqueza material, adquirir poder de dominio sobre los otros para obtener su obediencia, y ser reconocidos como ganadores, como los mejores, los que tienen la razón (p. 68).

Por lo anterior, es necesario potenciar la formación ontológica de los docentes, para que desarrollen capacidades que contribuyan a construir ambientes escolares armónicos. En consecuencia, Pérez señala que

(...) será indispensable trabajar en nosotros mismos para transformar los trasfondos desde donde reaccionamos a los eventos externos, y para desarrollar la capacidad de ser

excelentes auto observadores, de modo que podamos estar alertas para darnos cuenta de lo que nos está pasando y hacernos cargo de ello. De esta manera podremos actuar pertinentemente desde la decisión de hacernos protagonistas de nuestras acciones, actuando según nuestro querer y propósitos. Necesitaremos entonces desarrollar nuevas capacidades, mejorar nuestras competencias (pp. 71-72).

Esto implica que los docentes trabajen en su formación ontológica y eduquen sus emociones, pues bien, se sabe que no es posible dar lo que no se tiene.

3.1.3.3. La necesidad de formación ontológica del docente para construir cultura de paz en la escuela.

Es común escuchar acerca del papel protagónico de la educación en todo tipo de procesos sociales, la escuela es el médico de la sociedad, la instancia llamada a remediar los males actuales, la solución última para toda problemática; no hay daño que una buena educación no pueda reparar, es esta una responsabilidad que le ha sido socialmente entregada. La fe que la sociedad tiene en la educación parece ser infinita, y la educación reposa en el ser del maestro y en su rol.

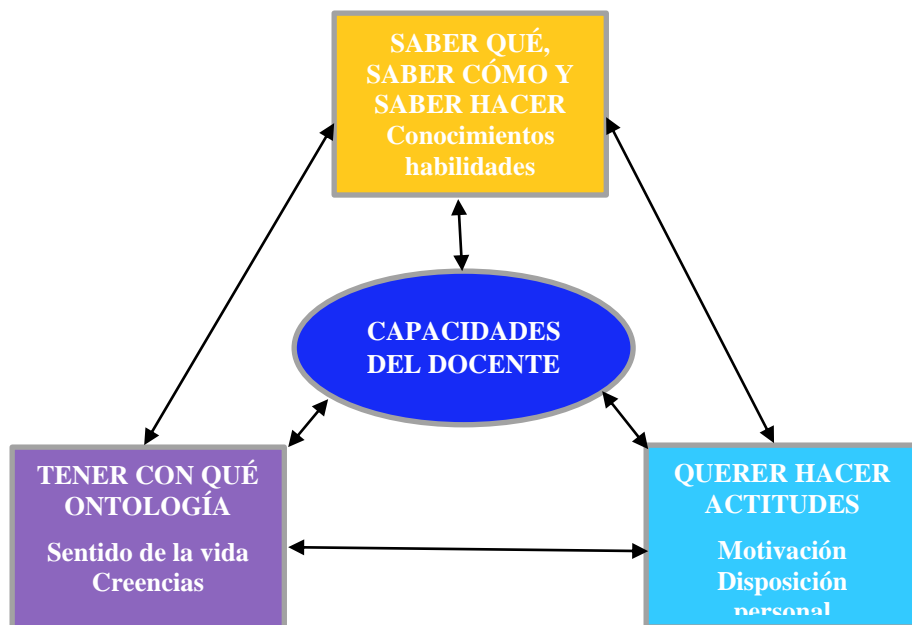
En consecuencia, la labor del educador está dada por una doble responsabilidad, educar en el conocimiento y educar para la vida, lograr que sus estudiantes se conviertan en mejores seres humanos. Por esto, las familias han delegado en el docente no sólo la labor de educar para saber, sino la tarea de educar para ser. Para educar en el saber el maestro cuenta con una formación disciplinar que no es suficiente para educar en el ser. Pérez (2014), propone que es necesario que los docentes desarrollen capacidades humanas que permitan el paso de ser profesores transmisores de conocimientos, a ser maestros formadores de seres humanos, entre las capacidades que sería necesario aprender el autor nombra: el respeto, el trato personal, el

cuidado, la capacidad de cautivar, las competencias comunicativas, la congruencia entre lo que se predica y lo que se vive y la capacidad de reflexión y discernimiento.

Para lograr este objetivo, que busca que cada docente, sin importar su campo disciplinar, contribuya en la construcción de ambientes escolares acogedores, inclusivos y motivantes, propios de una cultura de paz, es necesario que se lleven a cabo procesos de reflexión y discernimiento y se reconozca la necesidad de una formación ontológica (Pérez, 2014). En efecto, Pérez sostiene que “la reflexión sobre la propia práctica docente conduce a su interpelación, a su cuestionamiento y consecuentemente a problematizarla” (2014, p. 15). Pues, es en el cuestionamiento y problematización de las prácticas pedagógicas donde se hace posible encontrar la motivación para hacer cambios personales profundos.

Por consiguiente, formar a los docentes en el desarrollo de capacidades implica necesariamente, no solo una formación disciplinar (qué enseñar), o en unas didácticas (cómo enseñar), o una motivación (querer enseñar), sino fundamentalmente, una formación ontológica, que afecte su ser como persona y por tanto, como docente (Pérez, 2014). Una formación que contribuya a cuestionar y cambiar creencias, habilidades y conocimientos propios de una cultura patriarcal, en la cual han sido formados, hacia una cultura de paz,

De modo que interiormente tengan con qué acometer su función transformadora en los procesos formativos con sus estudiantes, por cuanto si su cosmovisión está asentada en los viejos paradigmas patriarcales, espontánea e inconscientemente sus prácticas estarán estructuradas desde los mismos, y les será muy difícil, si no imposible, estructurar ambientes de aprendizaje alternativos a los tradicionales, los cuales están centrados en la obediencia, la disciplina y el miedo. En este sentido, la triada de la formación profesional de los docentes debe estar constituida por los siguientes elementos (Pérez, 2014, p. 77).



Gráfica No. 7. Ámbitos de las capacidades del docente.

Fuente: (adaptado de Pérez, 2014. p. 77)

En conclusión, la formación ontológica del docente, requiere el desarrollo de unas ciertas capacidades, que como se ha desarrollado y definido en el presente texto son: la capacidad de respeto, la capacidad de compasión y la capacidad de cuidado.

Esta formación se fundamenta en el Decreto 1038 de 2015, sobre la obligatoriedad de la Cátedra para la paz en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado, en su artículo 7, que reconoce la importancia de adelantar procesos de capacitación y formación docente. Este decreto delega a las entidades territoriales certificadas en educación, en trabajo articulado con los Comités Territoriales de Capacitación a Docentes y Directivos Docentes, las siguientes responsabilidades:

- a) Identificar cada dos (2) años las necesidades de formación de los docentes y directivos docentes en servicio adscritos a la entidad territorial en materia de

Derechos Humanos, cultura de paz, y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la diversidad y pluralidad;

- b) Financiar o diseñar en sus respectivos planes de formación a docentes y directivos docentes, programas y proyectos de alta calidad que ofrezcan las instituciones de educación superior y otros organismos, para responder a los objetivos de la Cátedra de la Paz, así como promover su incorporación a los mismos;
- c) Valorar y evaluar cada dos (2) años, mediante mecanismos adecuados y contextualizados, el impacto de los programas y proyectos de formación a docentes y directivos docentes (p. 4).

Lo anterior respalda la necesidad de formación y capacitación de los maestros en capacidades básicas con miras a mejorar el clima escolar y la construcción de cultura de paz. Sostiene Pérez (2014) que

Un maestro o maestra debe ser consciente del papel que cumple en la sociedad, y dentro de ello comprender que la relación pedagógica tiene, al menos, dos dimensiones: la capacitación y la formación. La capacitación se refiere a la aprehensión de conocimientos y al desarrollo de habilidades prácticas y capacidades de acción en el mundo, en cumplimiento de la importante función de socializar a las nuevas generaciones en el conocimiento acumulado por la sociedad humana para darle continuidad. La formación, en cambio, comprende los procesos que contribuyen a la construcción de identidad, a modelar la cosmovisión y a re-crear los universos de significados y los dispositivos de asignación de sentido de las personas involucradas en los procesos formativos; y en una

sociedad como la nuestra, en contribuir a la generación de nuevos sujetos sociales que tengan las capacidades para ser co-constructores de la nueva sociedad que anhelamos.

Para poder actuar en estos dos dominios generando impactos positivos en el desarrollo de capacidades en el saber qué, el saber cómo y el querer hacer por parte de los estudiantes, el maestro requiere disponer de capacidades específicas que le permitan desempeñar su labor educadora de manera efectiva (pp. 10-11).

En esta línea, se requiere que los docentes adquieran y/o desplieguen aprendizajes que les permitan construir ambientes escolares formadores en convivencia armónica que conduzcan a la apropiación por parte de los estudiantes de la cultura de paz. Es por esto, que sobre la base de los planteamientos propuestos en el presente trabajo, se presenta a continuación, unas estrategias formativas centradas en el desarrollo de las capacidades de respeto, compasión y cuidado. Estas son capacidades humanas básicas, que para los objetivos y alcances de esta investigación son centrales en una formación ontológica de los docentes.

3.2. Propuesta didáctica para la formación de docentes hacia la construcción de cultura de paz en la escuela.

El presente apartado fundamenta la propuesta pedagógica y didáctica de la formación docente en las capacidades humanas. Por lo mismo, inicia con la presentación de seis criterios en los que se basó la construcción de la propuesta didáctica: la participación, el reconocimiento, la auto-observación, la reflexión, la interpelación, y el compromiso. En un segundo momento, presenta la conceptualización de las estrategias didácticas propuestas: los talleres reflexivos que abordan las creencias; los talleres de habilidades para el desarrollo de las destrezas propias de las capacidades humanas; y los talleres comprensivos que trabajan los conocimientos del respeto, la compasión y el cuidado. Seguidamente, se describe la estructura y el desarrollo general que debe

tenerse en cuenta en el diseño y aplicación de los talleres. Y finalmente, se presentan los 15 talleres contruidos para el despliegue de las capacidades humanas, distribuidos así: 5 talleres reflexivos, 5 talleres de habilidades y cinco talleres comprensivos.

3.2.1. Criterios para el diseño pedagógico en la formación docente de las capacidades humanas

Parte importante en la construcción de una cultura de paz tiene que ver con un cambio en las creencias, habilidades y conocimientos propios del ethos violento, que permita el despliegue de nuevas capacidades que generen espacios donde el acuerdo, la cooperación y la reflexión sean posibles. Pérez (2014) afirma que el cambio cultural se configura en la medida en que se generan múltiples ámbitos de relación en donde las personas puedan vivir la experiencia de respeto, compasión y cuidado como algo cotidiano.

Por su parte Maturana y Nissis (1995) consideran que la educación es un proceso constante de acoplamiento, que resulta de las interacciones vividas por quienes comparten ámbitos sociales que son co-construidos en la concatenación de dichas interacciones. Es por esto que el enfoque pedagógico de este trabajo se centra en seis criterios que no corresponden a un método lineal de fases sucesivas, sino a un proceso circular y dinámico de relación y redimensión continua. Estos criterios son:

- 1. La participación:** Los involucrados en el proceso formativo son asumidos como sujetos activos, que se convocan, hacen parte, tienen voz y son protagonistas, y no simples sujetos pasivos del proceso. La propuesta pedagógica se desarrolla a partir de la participación plena y consciente de los docentes que hacen parte de la formación, pues se sabe que la transformación y cambio de creencias, habilidades y conocimientos es un proceso que implica al ser en su integralidad y por lo tanto su participación activa en el

proceso. En este sentido, es una construcción de capacidades humanas y no una simple asimilación de conocimientos. Construcción que requiere de procesos tanto individuales como colectivos, que permiten aprender de la experiencia directa y de la indirecta.

Por otro lado, la participación busca la apropiación de la propuesta pedagógica por parte de los docentes, en tanto abre la posibilidad de aportar con lo que ellos son y con sus vivencias, hacia el logro de las capacidades trabajadas. Asimismo, permite el compromiso hacia el cambio, ya que las temáticas trabajadas no se ven como procesos ajenos y aislados.

2. **El reconocimiento:** Se asume que, en cuanto proceso de formación de formadores, los participantes traen unas experiencias de vida, unas riquezas y aportes desde donde se parte para su formación. Así, los docentes aportan desde sus conocimientos previos y sus reflexiones al desarrollo de la propuesta. Este componente permite que los docentes en cuanto formadores se reconozcan en su humanidad y en sus intereses y necesidades compartidas.
3. **La interpelación:** El proceso de cambio necesariamente debe partir de preguntas reflexivas y estratégicas que interpelen en el proceso formativo la vida de los involucrados. Desde esta perspectiva, es una metodología que trabaja sobre preguntas clave que llevan a reflexionar sobre aspectos dirigidos al ser y hacia las creencias que están en su base.
4. **La reflexión:** Los procesos de cambio de las personas adultas se logran en la toma de conciencia de su situación y en la introspección de su propia vida.

Para Pérez (2014) somos seres racionales en tanto somos seres lingüísticos; de esta manera, la reflexión es una facultad que caracteriza el cerebro humano y que hace uso del lenguaje para dar sentido a lo que se observa, para darse cuenta y hacerse cargo hacia la transformación de la experiencia. Así, la reflexión está en la base de la formación de las capacidades que nos constituyen como humanos, y en el caso particular de la presente propuesta, se plantea como herramienta imprescindible en la formación de las capacidades humanas de respeto, compasión y cuidado.

La reflexión le permite al ser humano volver sobre su experiencia y proyectarse de manera más consciente. En este sentido es un proceso que requiere la movilización de instancias tanto emocionales como cognitivas. Al reflexionar es necesario sostener la atención hacia un aspecto, discriminar entre diferentes elementos de un mismo fenómeno, establecer relaciones, semejanzas, diferencias, etc. y finalmente darse cuenta y tomar consciencia de aspectos que probablemente pasarían desapercibidos si la reflexión no entrara en juego; en esta línea, Pérez (2014) define la reflexión como “el análisis individual de los argumentos propios y ajenos para darse cuenta, para entender y dar razón de lo que se quiere y de lo que no se quiere” (p. 260).

Por otro lado, para el logro de una reflexión que permita la transformación, es importante que ésta se base en la vivencia y/o experiencia, pues le permite al sujeto centrar la atención y reflexionar sobre situaciones que develan instancias emocionales, cognitivas, fisiológicas, actitudinales, comportamentales, etc. Así, al centrarse en la vivencia se obtiene información sobre el ser humano en su totalidad, lo que conlleva al darse cuenta, de la congruencia entre lo que se siente, se piensa y se hace.

La reflexión entonces contribuye a dos aspectos fundamentales en el desarrollo humano y social: en primer lugar, admite el intercambio de puntos de vista, la apertura hacia otras formas de pensar y con ello hacia el pluralismo y la aceptación de la diferencia. Esta facultad de la reflexión es descrita por el autor como sigue:

Se trata de una actitud libre y espontánea que permite abordar los conceptos absolutistas de verdad en una actitud desprevenida y crítica. La reflexión lleva al desapego, a la apertura, a desempeñar la mano para soltar las verdades y las certidumbres que las acompañan, a dudar de ellas, a considerar otros puntos de vista y a cambiar de observatorio para dirigir la mirada (Pérez, 2014, p. 260).

En segundo lugar, la reflexión juega un papel primordial en la transformación de las emociones para hacerse más conscientes de ellas y conectarlas con nuestra esencia humana. Al prestarles atención, relacionarlas, conectarlas con otros aspectos internos y externos, se les confiere símbolos, sentidos, significados e interpretaciones que permiten darse cuenta, hacerlas conscientes y expresarlas de manera no destructiva:

El entrelazamiento sistémico entre razón y emoción se da en un permanente fluir de influencias recíprocas. En la base de un sistema racional se halla un sistema emocional, pero la razón a su vez gatilla cambios en el emocionar (...) Esas actividades racionales impulsan, generan y modulan la dinámica emocional (Pérez, 2014, p. 260).

- 5. El compromiso:** Para poder hacer un proceso de cambio, además de la reflexión es necesario la decisión personal de transformar prácticas de vida. A este respecto, comprometerse está relacionado con la sensibilización y concientización de cada docente,

sobre su papel en la construcción de la cultura de paz; y por lo tanto, en la movilización voluntaria de los recursos personales y sociales necesarios para aportar desde su cotidianidad a construirla. Igualmente, el compromiso hace referencia al papel del educador en la transformación social y cultural que trasciende la escuela; Pérez (2014), retomando a Santos Guerra, plantea que “Al ser la educación una práctica ética conduce al compromiso con la acción. Al ser una práctica política nos obliga a plantear actuaciones estructurales, no sólo referidas a una institución concreta” (p. 179).

6. **La autoobservación:** Es entendida como el mecanismo de autorregulación que le permite al sujeto indagar de manera voluntaria sus pensamientos, emociones, actitudes, tonos de voz, que se despliegan en un determinado momento y que pueden dar cuenta de la coherencia entre las metas y discursos que se ha propuesto y lo que realmente está reproduciendo en su diario vivir. De esta manera, la autoobservación conlleva de nuevo a la reflexión y en consecuencia a la rectificación o reafirmación de la práctica. Pérez (2014) al hablar del papel de la reflexión en los procesos de autorregulación dice que “se constituye por tanto en el centinela privilegiado de la congruencia y la consecuencia entre discursos y prácticas, de la coherencia entre diseño y ejecución, y en la primera instancia en la adopción de los correctivos pertinentes” (p. 261).

Este fluir constante entre autoobservación, reflexión y rectificación o reafirmación; garantiza en gran medida que las nuevas creencias, habilidades y conocimientos incorporados en los procesos de transformación docente, se cimienten a largo plazo y puedan contribuir con la práctica constante a la generación de la cultura de paz. Asimismo, a partir de la reflexión permanente, la práctica se convierte en praxis:

(...) cuando al activismo lo enriquecemos con la reflexión y el discernimiento, empezamos a transitar en la praxis, a ser protagonistas conscientes de nuestro devenir, a modelar efectivamente el mundo que queremos vivir. ...somos en la acción, no tenemos una manera estática de ser, en cada momento estamos siendo. La reflexión entonces ayuda en este proceso permanente de constitución de nuestro ser (Pérez, 2014, p. 261).

La autoobservación está conectada con la capacidad para conocerse a sí mismo, de tener una mirada ampliada de los propios límites y potencialidades, de lo que posee y de lo que le falta como agente protagonista en la generación de ambientes armónicos. De acuerdo con ello, la autoobservación requiere de la sensibilización y de la toma de consciencia de la necesidad de una cultura de paz y de la percatación previa de las limitaciones personales que se poseen hacia su concreción; conocimiento que redundará en la voluntad de poner en práctica las nuevas capacidades exploradas y construidas, y de la reflexión de su práctica que le permite corregirse o afirmarse.

Como facultad humana esencial en el desarrollo del sujeto, puede tener limitaciones al centrarse parcialmente en algunos aspectos y dejar de lado la integralidad de las experiencias; por ello es necesario desplegar la autoobservación de manera integral y poner atención tanto a los pensamientos como a las emociones, actuaciones, sensaciones, y actitudes. A este respecto, la siguiente afirmación da cuenta de la complejidad de la vivencia y de la exigencia que le plantea a la autoobservación:

Los procesos de observación y de autoobservación pueden estar regulados por cualquiera de las facultades humanas: la memoria, la imaginación, la emoción, el

intelecto y la voluntad. Cada persona, por distintas circunstancias, suele usar más alguna de estas facultades que otras, generando así una mirada parcial de su objeto de observación, sea este concreto o abstracto. La memoria graba la información, privilegia la acumulación irreflexiva de datos, la repetición tal cual del objeto de observación; el intelecto desmenuza, analiza las partes, usa la lógica; la imaginación inventa, es creativa y suele deformar la información; la emoción siente, privilegia los sentimientos (...) (Universidad Veracruzana, 2009).

La autoobservación, entonces, más que una habilidad es una facultad que implica al ser humano en su totalidad y que requiere de un trabajo de conocimiento personal previo. Facultad que es susceptible de entrenamiento a través de la atención focalizada hacia la vivencia y de la aceptación de las propias debilidades y fortalezas que justifican la voluntad de autoobservarse.

En el entrenamiento de la autoobservación se encuentran numerosas técnicas que se dirigen hacia el registro de las sensaciones, emociones y pensamientos lejos de la crítica o de interpretaciones previas, que interrumpan el proceso de darse cuenta, de lo que está siendo el sujeto en ese momento.

3.2.2. Didácticas centrales de la propuesta

La propuesta se estructura en tres estrategias formativas que se desglosan en talleres reflexivos, talleres comprensivos y talleres de desarrollo de habilidades.

La estrategia base, entonces, es el taller, en cuanto su propósito es ofrecer a los participantes experiencias vivenciales para que a partir de ellas se susciten procesos reflexivos, se cimenten conocimientos y se aprendan nuevas habilidades que en conjunto faciliten la resignificación del

sentido de sus vidas y el enriquecimiento de su quehacer pedagógico cotidiano. Según Ezequiel Ander Egg (1999) el taller es una forma de aprender y enseñar a través del trabajo en grupo, “es un aprender haciendo en grupo”. Así como también es un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo y, entre la educación y la vida.

Cano (2012) en lo que refiere a la etimología del término, señala que taller proviene de la palabra francesa “atelier”, para referirse al lugar donde trabaja un artista plástico o escultor, y que reúne a artistas conocedores de determinada técnica u obra a fin de compartir lo que conocen al respecto, o bien a los discípulos de dicho artista para aprender del maestro. En este sentido se trabajará con esta técnica por el carácter de reunión de trabajo con docentes que se encuentran implícitamente relacionados con la capacidad de ser actores determinantes en la cultura de paz al interior de la escuela.

3.2.2.1. El Taller reflexivo

Es una propuesta pedagógica que apunta a movilizar los tres dominios en los que operan los seres humanos: el pensar (teórico), el sentir (emocional) y el actuar (vivencial). No se busca con ellos capacitar, sino agenciar procesos de sensibilización y toma de conciencia de las propias limitaciones y potencialidades hacia un cambio actitudinal.

Los talleres reflexivos permiten “darse cuenta” de sí mismo, con lo que se genera una “comprensión” de causas, consecuencias y alcances de su propio actuar; con ello se busca crear la necesidad de un cambio consciente, para de esta forma “hacerse cargo”, de la toma de decisiones comprometidas hacia un cambio personal.

Esta estrategia pedagógica conlleva a la transformación personal, cuando el educador tiene claro su papel como actor en la cultura de paz, hace conscientes las causas, consecuencias y alcances de sus propias prácticas, y en consecuencia, moviliza internamente necesidades, decisiones y compromisos. Es importante entonces, generar aproximaciones honestas a lo que siente, piensa y hace, para construir una proyección de cambio una vez comprendidas sus prácticas.

Así, el taller reflexivo se propone como herramienta para la posible identificación de creencias de un éthos violento en los docentes y su consecuente transformación en creencias que redunden en la formación de las capacidades humanas de respeto, compasión y cuidado. De esta manera, el taller reflexivo gira en torno a darse cuenta de las creencias que sustentan el éthos violento, y a hacerse cargo para desarrollar las siguientes creencias que hacen parte de las capacidades humanas:

- Todos los individuos son diferentes y no hay un ser humano igual a otro.
- Cada quien tiene derecho a ser como es.
- Todos los seres humanos son igual de valiosos y tienen los mismos derechos.
- La naturaleza, las otras personas y yo formamos parte de un todo y nos afectamos mutuamente.
- Soy corresponsable de lo que ocurre conmigo, con mi entorno social y mi entorno natural.
- Todas las personas, todos los grupos y todas las situaciones tienen algo positivo para reconocer y resaltar.

Desde el taller reflexivo se reconoce el papel central de las creencias, dado que determinan la percepción que hacen los sujetos de las experiencias y su consecuente actuar; de esta forma, se entiende la práctica docente como una acción promovida desde las creencias, las cuales, les permiten a los educadores interpretar las situaciones que se generaran en la cotidianidad de la escuela y actuar en consecuencia.

Las creencias al funcionar como verdades que no necesitan una comprobación externa, puesto que hacen parte de la historia personal y han quedado registradas de manera consciente o inconsciente en el cerebro de los sujetos como verdades indiscutibles, pueden estar sustentando un ethos violento. En esta medida, el taller reflexivo busca el cambio de este sistema por unas creencias correlacionadas con las capacidades humanas de respeto, compasión y cuidado, que conduzcan a la construcción de ambientes armónicos.

Por lo anterior, es preciso que las creencias de los educadores se hagan conscientes, se pongan en consideración y se cuestionen, con el fin de establecer su relación con creencias que hacen parte del ethos violento; y con ello, plantear la necesidad de cambiar e incorporar las nuevas creencias, que apuntan a generar nuevas escaleras de inferencias, conducentes a interacciones armónicas y a la cultura de paz.

Metodología del taller reflexivo

Para la implementación del taller reflexivo se adopta la metodología propuesta por Pérez (2014), en la cual se explicitan los momentos y elementos claves de la estrategia, que conllevan a la identificación y cambio de creencias de los formadores. Afirma el autor que

Son cuatro los momentos que integran el taller reflexivo: el diseño, el desarrollo, la reflexión y el cierre del taller.

El diseño sirve de orientación al facilitador que desee hacer sus propios talleres sobre temas que seguramente surgirán en el desarrollo de los aquí propuestos. Provee una estructura básica con los aspectos que se deben tener en cuenta antes de la puesta en escena.

El desarrollo del taller presenta la secuencia en que deben desarrollarse para lograr los objetivos propuestos.

La reflexión es esencialmente dar respuesta a las preguntas: ¿Qué aprendimos de la vivencia? ¿Para qué nos sirven los aprendizajes obtenidos? Y ¿A que nos comprometemos para darles aplicación en la vida escolar?

El cierre del taller es un momento fundamental, dado que allí el facilitador sintetiza los aprendizajes que el taller provocó en los participantes, y concluye con las aplicaciones que podrían tener en la vida cotidiana de los participantes tanto en el ámbito escolar como en el familiar. De igual forma, en este momento enfatizará en las ideas fuerzas del taller que se relacionan con los conceptos básicos que se han definido para cada tema (pp. 274 - 275).

Estructura general de los talleres reflexivos

a) Diseño:

- Objetivo
- Conceptos básicos
- Población Participante
- Actividades
- Tiempos

- Espacio
- Recursos

b) Desarrollo del taller:

La ambientación

- Saludo y reglas de juego
- Presentación del taller
- Espacio de relajación (opcional)

La vivencia

- Exposición de conceptos básicos
- Ejecución a partir del dispositivo

c) Reflexión: Aprendiendo de la vivencia

La Reflexión sobre la vivencia

- ¿Qué sintió?
- ¿De qué se dio cuenta?
- ¿Qué aprendió?
- ¿Cómo lo puede aplicar en su vida?
- ¿A qué se compromete?

d) Cierre del taller

- Reforzamiento de ideas fuerza
- Síntesis de lo aprendido
- Aplicaciones
- Compromisos (Pérez, 2014, pp. 275 - 279).

3.2.2.2. El Taller comprensivo

En el taller comprensivo se busca afectar y cimentar conocimientos necesarios para el desarrollo de las capacidades humanas que interesa desplegar.

Estos talleres comprensivos implican “Comprender”, que según Pérez (2014) es, en definitiva, la finalidad de las exploraciones educativas (son educativas no sólo porque se ocupan de la educación sino porque educan al hacerse). En esta etapa lo que se pretende lograr es una identificación de los fenómenos al interior de la comunidad educativa (docentes), para indagar sobre sus conocimientos, habilidades y creencias frente a las capacidades humanas.

Este tipo de talleres lleva a un aprendizaje significativo, el cual se puede hacer siempre y cuando el aprendiz “quiera hacerlo”, es decir, se disponga proactivamente a avanzar y a comprender lo que aprende, lo que vive, lo que enseña y lo que muestra con sus prácticas pedagógicas, es un ejercicio que implica estar “abierto” al aprendizaje, a la comprensión y al cambio de sus creencias.

Entre los aprendizajes que se proponen están:

- De una versión a múltiples versiones del mundo
- Pensamiento complejo
- Enfoque apreciativo
- Ética del cuidado
- Inteligencia emocional

Nota: Para la metodología y estructura de los talleres comprensivos, se asume la misma que se planteó para los talleres reflexivos.

3.2.2.3. El Taller de desarrollo de habilidades

Este taller es un proceso vivencial de ejercicios y dinámicas que permite compartir, procesar, analizar y aprender basándose en la propia experiencia, con participación activa de todos los docentes convocados a esta etapa; en este proceso se facilitan y apoyan las conversaciones de reflexión y análisis de lo sucedido, y su extrapolación al dominio laboral y de prácticas con estudiantes desde la ontología del docente.

En este tipo de talleres se entregan materiales y contenidos relacionados con los temas desarrollados, se realizan actividades de reflexión y análisis de sus fortalezas y áreas de oportunidad desde el enfoque apreciativo, para identificar las cualidades y posibilidades de mejora. Estas permitirán a los docentes en formación aumentar su nivel de autoconciencia y reflexión, mejorar el manejo de sus estados internos, potenciar sus relaciones interpersonales y efectividad en el ámbito personal (ontológico) y profesional (qué hacer y cómo hacer).

Para efectos de esta propuesta de formación docente los talleres son de carácter psico-motor, pues buscan mediante ejercicios prácticos la incorporación de habilidades necesarias para desplegar las capacidades propuestas (respeto, compasión y cuidado); Se espera en esta etapa la transformación social al interior de las prácticas docentes, favoreciendo el compromiso de los docentes para que conozcan e implementen la propuesta pedagógica y favorecer que los participantes mantengan relaciones en una convivencia armónica gracias a los recursos construidos.

En esta técnica se busca:

- Favorecer la comunicación asertiva para dialogar y hacer acuerdos
- Gestionar las propias emociones para actuar con empatía

- Autorregularse para cumplir las reglas y los acuerdos.

Nota: Para la metodología y estructura de los talleres de desarrollo de habilidades, se asume la misma que se planteó para los talleres reflexivos.

3.2.3. Estrategias formativas para el despliegue de capacidades humanas

La propuesta consiste en la realización de quince espacios de formación en la modalidad de taller, con una duración aproximada de noventa minutos cada uno, cuyo objetivo es facilitar ambientes reflexivos de trabajo individual y colectivo en los cuales se integran tres aspectos fundamentales -el teórico, el emocional y el vivencial- con el fin de posibilitar procesos de sensibilización y toma de conciencia personal hacia un cambio actitudinal.

En la modalidad de *Taller reflexivo* (cinco talleres) se busca el reconocimiento y reflexión en torno a las creencias del ethos violento en contraste con las creencias propias del convivir armónico. En la modalidad de *Taller comprensivo* (cinco talleres) el propósito se centra en el abordaje de los conocimientos necesarios para el desarrollo de las capacidades humanas de respeto, compasión y cuidado. Por último, el *Taller de habilidades* (cinco talleres) pretende brindar herramientas en tres habilidades principales a saber, la comunicación asertiva, la gestión de emociones propias y la autorregulación para cumplir reglas y acuerdos.

Estos talleres necesitan de una atmósfera y clima de trabajo centrado en la participación de todos los involucrados en el proceso y del reconocimiento de sus aportes, preguntas y necesidades; esto exige del formador una actitud de respeto, de bienvenida honesta a los participantes y de comunicación asertiva. Actitud que se requiere establecer en el grupo.

Teniendo en cuenta que los talleres trabajan temas relacionados con el ser, el saber y el saber hacer de los docentes, es preciso crear un clima de confianza entre todos los miembros del grupo

y el formador, puesto que se desarrollan actividades que implican la reflexión, la autoobservación y el darse cuenta de emociones, pensamientos, actitudes, acciones, potencialidades y aspectos por mejorar. Algunos de estos procesos pueden ser de difícil asimilación y se requiere el acompañamiento adecuado, el cual está centrado en una actitud de cuidado del otro, del reconocimiento de su vulnerabilidad y del compromiso ético de no hacer daño con los procesos encontrados, por el contrario, brindar la atención de manera asertiva.

Las didácticas propuestas, también se dirigen al establecimiento de compromisos conscientes en cada uno de los docentes participantes de la propuesta, como requisito fundamental en la formación de las capacidades humanas. La intensidad, duración y puesta en marcha de este compromiso, dependerá en gran medida de los procesos reflexivos, de interpelación y de autoobservación que se han podido generar en los talleres.

Recursos del facilitador

El facilitador debe contar con empatía para dar recepción a los participantes, motivándolos en su ubicación, espacio y actitud necesarios; tener el agrado de trabajar con el grupo en la estrategia de formación docente, por la importancia que se le reconoce a los educadores en la construcción de la cultura de paz en la escuela, y en su rol de formación de estudiantes. El facilitador debe tener la seguridad y convencimiento de que es un proceso vivencial que sólo se interioriza con el trabajo, la vivencia y la apertura al mismo.

Es necesario el conocimiento de las capacidades de respeto, compasión y cuidado, y la interiorización de los conceptos a trabajar en cada uno de los talleres, para el alcance de los objetivos. Por esta razón, en cada taller se ha dispuesto una breve introducción de fundamentación conceptual, frente a lo que cada taller busca trabajar y movilizar en los docentes.

Recursos de los participantes

Los docentes participantes deberán contar con el interés de ejecutar las actividades tendientes a la formación ontológica, para ello, es importante que este espacio sea autorizado institucionalmente, con el fin de que los participantes estén centrados en los talleres propuestos, con una actitud abierta y dispuesta.

Se han planteado actividades de “ambientación”, que ayudan a centrar a los docentes participantes en el tiempo y el espacio para el desarrollo de los dispositivos didácticos, y así lograr la mayor efectividad en cada momento.

Condiciones requeridas en el ambiente

Es necesario un espacio cerrado, limpio, con sillas suficientes para los participantes; en algunos casos se requiere un video beam o televisor, computador con conexión a internet para la proyección de videos o de dispositivos de almacenamiento para las actividades descargadas con anterioridad, parlantes para amplificar el sonido; evitar interrupciones de entrada y salida de personas, y un ambiente de privacidad para el desarrollo de los talleres.

Población participante

Los talleres están dirigidos a todos los docentes y directivos docentes de las instituciones educativas, que participen en la formación de las capacidades humanas de respeto, compasión y cuidado, tendientes a la construcción de cultura de paz en la escuela. Para el desarrollo de los talleres se organizarán grupos de máximo 20 personas.

3.2.3.1. Estructura de los talleres

Los tres tipos de talleres propuestos comparten el diseño que se expone a continuación, el cual se ha adaptado de lo propuesto por Pérez (2014):

- **Objetivo:** ¿Qué pretendemos lograr con el desarrollo del taller? El objetivo se formula de manera clara, concreta, precisa y apunta a aquello que se quiere lograr con la implementación del taller (Comprender implicaciones de ciertos comportamientos, cambios actitudinales, resignificación de prácticas, etc.).
- **Conceptos Básicos:** ¿Cuáles son los elementos conceptuales básicos del tema que vamos a trabajar en la sesión?
- **Tiempo:** ¿Cuánto tiempo aproximado se requiere para desarrollar el taller y cada uno de sus momentos?
- **Espacio:** ¿Qué tipo de lugar se requiere para implementarlo?
- **Recursos:** ¿Qué materiales, equipos e implementos se requieren para la puesta en escena?

3.2.3.2. Desarrollo del taller

Cada taller se desarrollará en tres momentos: la ambientación, la vivencia y la reflexión.

a) **Ambientación:**

Se presenta al inicio del taller y es conveniente tener en cuenta:

- **El saludo:** Dedicar un breve tiempo al recibimiento de los participantes. Este recibimiento puede ser mediante un saludo amable, de manera que todos se sientan bienvenidos y se cree un ambiente de confianza para el desarrollo del trabajo.

- **La presentación del taller:** En este espacio nos damos un tiempo para presentar claramente el tema que se trabajará en el taller, las reglas del juego para la participación, los momentos constitutivos del taller, los tiempos que se piensan dedicar a cada aspecto, y se dará un tiempo para preguntas que surjan en el grupo respecto de esta presentación.

Si este espacio es de continuidad, es decir, que ya se ha iniciado un ciclo con un grupo de participantes, es necesario dedicar un momento para retomar el proceso llevado y conversar con el grupo acerca de las vivencias del taller anterior y si se han reflejado en su diario vivir; por ejemplo, se podría preguntar si han reflexionado al respecto de lo que se trabajó, o si han percibido nuevas conexiones en la vida cotidiana, entre otros.

Dado que los talleres trabajan con una perspectiva de enriquecimiento personal y grupal que posibilita la reflexión y la construcción de nuevas formas de actuar, es aconsejable al iniciar el taller generar un espacio en el cual los participantes se dispongan interiormente para lo que se va a vivenciar, de manera que se conecten consigo mismos, es decir, un espacio para la focalización personal.

- **Reglas de juego mínimas,** tales como:
 - Participar activamente, poniendo empeño y decisión en el cumplimiento del rol o tarea que le corresponda a cada uno.
 - Escuchar con atención a quien está hablando, lo cual exige silencio y abrirse a comprender desde dónde está hablando la otra persona.
 - Quien desee hablar levanta la mano y espera a que la palabra le sea concedida.
 - Las intervenciones deben ser precisas y concisas.

- Las intervenciones deben ser sobre el tema concreto del taller, sin extendernos a exponer situaciones personales o a denunciar situaciones irregulares. Para ello existen los conductos establecidos.
- El debate será respetuoso, con argumentos y sin ataques personales.
- Cada intervención tendrá un tiempo máximo de tres o cinco minutos.

b) La vivencia:

En este momento se procede a la ejecución del dispositivo diseñado para cada taller en particular, esto es, a la actividad o actividades vivenciales propuestas para el encuentro. Es el centro de la sesión y uno de los momentos en los que se invierte mayor cantidad de tiempo. Dependiendo de la propuesta seleccionada, se puede trabajar de manera individual, por subgrupos o el grupo en general.

Como ya se abordó en el fundamento pedagógico y metodológico, la vivencia es un recurso clave para el trabajo, dado que, al crear experiencias vivenciales para los participantes, se genera la oportunidad para que cada quien viva en carne propia lo que se siente al estar inmerso en una situación determinada, y en especial facilita el ponerse en el lugar del otro. De igual forma el vivenciar permite generar procesos reflexivos, que es el momento propuesto a continuación.

c) La reflexión: aprendiendo de la vivencia

La reflexión sobre la vivencia es el momento culminante y fundamental del taller, dado que el hacer distinciones acerca de cómo fue la experiencia permita darse cuenta, para luego hacerse cargo de lo sucedido allí, de modo que a partir de estas comprensiones se generen compromisos de cambio actitudinales y comportamentales hacia el futuro en la cotidianidad escolar. La

reflexión sobre la vivencia debe estar centrada en cinco preguntas clave: ¿Qué sintió?, ¿De qué se dio cuenta?, ¿Qué aprendió?, ¿Cómo lo puede aplicar en su vida? y ¿A qué se compromete?

d) Cierre del Taller

Como ya se anotó, este espacio tiene tres claras intencionalidades y es vital el rol que en él juega el facilitador del taller, dado que deberá:

1. Enfatizar en las ideas fuerzas del taller que se relacionan con los conceptos básicos que se han definido para cada tema,
2. Hacer una síntesis de los aprendizajes que el taller provocó en los participantes,
3. Exponer las aplicaciones prácticas que los participantes le darán a lo aprendido en la cotidianidad escolar y familiar según lo expuesto en el punto anterior, y
4. Sintetizar los compromisos que los participantes enunciaron.

3.3. Talleres reflexivos

Los siguientes cinco talleres son de tipo reflexivo en torno a las creencias del ethos violento de la cultura patriarcal, que Pérez (2015) las plantea como: la vida es para hacer plata y adquirir poder; los demás deberían ser como yo; las personas valen según lo que tengan; mis fines los consigo por las buenas o por las malas; yo me ocupo de mí, los demás que se ocupen de ellos y; a mí nadie me la monta y el que me la hace me la paga.

El objetivo principal es propiciar vivencias que permitan a los participantes el reconocimiento de sus creencias, reflexionar en torno a las mismas y abonar el terreno para la instauración de nuevas creencias relativas al convivir armónico, que según Pérez son: la vida es para crecer como seres humanos; cada persona es diferente y tiene derecho a ser como es; todos los seres humanos son igual de valiosos y tienen los mismos derechos; el interés general está por encima del interés particular; la naturaleza y las otras personas formamos parte de un todo y nos afectamos mutuamente; y las discrepancias se arreglan conversando y haciendo acuerdos.

Los 5 talleres reflexivos propuestos son:

Taller 1: El Naufragio

Taller 2: Barómetro de Creencias

Taller 3: Si no me tocas, todo está bien

Taller 4: ¿Valgo por lo que tengo o valgo por lo que soy?

Taller 5: Ejercicio de Perdón

Taller 1: El Naufragio

Conceptos básicos

Capacidad de Compasión

La compasión es la segunda capacidad que se debe potenciar para construir una convivencia armónica en contraposición a la convivencia conflictiva negadora de la cultura de paz. Se entiende por compasión la capacidad de comprender al otro en cuanto ser humano similar a mí en sus dimensiones pensantes, emocionales, corporales y espirituales, con quien me identifico en su felicidad y sufrimiento, y a quien apoyo. La compasión es la combinación de la empatía más la solidaridad. Es por ello que es necesario transformar las creencias implantadas en la cultura patriarcal que niegan esta capacidad de compasión. Creencias que hacen valorar a las personas por lo que tienen y no por lo que son, creencias individualistas en donde lo importante es ocuparse de sí mismo ignorando a los demás y sobre todo la creencia tan arraigada en la sociedad capitalista que pregona que la vida es para hacer plata y poder sobre los demás.

La capacidad de compasión invita a considerar a todas las personas como iguales de valiosas y con los mismos derechos, en donde el interés común y general está por encima del interés personal y particular, pues por medio de esta capacidad se puede comprender que tanto la naturaleza como las personas hacen parte de un todo y por lo tanto se afectan mutuamente. Es por esto que el dolor y la felicidad del otro es importante, pues los seres humanos hacen parte de un todo que los implica y los hace crecer como personas. La capacidad de compasión junto con la capacidad de respeto es la base para construir una convivencia armónica cimentada en la necesidad de construir una sociedad más equitativa y justa.

Creencias que le son propias a la capacidad de compasión

Comprender a las personas en su integridad es la creencia básica que fundamenta la capacidad de compasión. Esto significa, primero reconocer la propia vulnerabilidad y la necesidad de interdependencia para poder sobrevivir, y en un segundo momento reconocer que la otras personas requieren apoyo y solidaridad para desarrollarse y superar sus obstáculos. La preocupación por el otro, el entender sus necesidades y querer hacer el bien, son el motor que impulsa a buscar su bienestar y a actuar ante cualquier forma de maltrato, negligencia, sufrimiento o abandono por el que esté pasando. La capacidad de compasión implica la creencia de que el otro es importante y valioso por su dignidad humana que comparte con otros seres humanos y en consecuencia, necesita de los otros para crecer.

Esta creencia tiene como base la ética del cuidado, que al ser una ética fundada en el amor y en el reconocimiento de la interdependencia, permite la expresión de emociones y sentimientos entre las personas, inculcando con ello la creencia de que no se está solo frente a la vulnerabilidad ni frente a los cambios naturales del desarrollo humano, lo cual mitiga en gran parte la aparición de acciones autodestructivas y destructivas, porque el cuidado implica una relación, y por lo mismo hay momentos en que se necesita cuidar y otros en los que se requiere ser cuidado.

El valorar a los demás por lo que tienen y no por lo que son, en ocasiones se hace de manera inconsciente por medio de estereotipos o prejuicios, que han sido formados a lo largo de la vida de las personas y que terminan siendo discriminatorios.

A continuación, se retoma las siguientes definiciones de Valenzuela et al. (2012): Discriminar es dar un trato desfavorable, de desprecio e inmerecido, ya sea intencional o no, a una persona o a

un grupo, por atribuirles características devaluadas. A las personas o grupos a quienes se discrimina se les suelen atribuir características devaluadas. Por otro lado, puede ocurrir que en la experiencia directa con una persona le atribuyamos características para devaluarla, aunque no necesariamente tengan una connotación negativa en la sociedad.

Factores de la discriminación

Cuando discriminamos consideramos al otro como inferior, y para hacerlo nos valemos de una serie de estereotipos y prejuicios.

Estereotipos

Es necesario categorizar la numerosa información que recibimos constantemente del mundo con el fin de poder comprenderlo y funcionar en él. Los estereotipos nos sirven para crear estas categorías, pues son ideas simplificadas sobre lo que nos rodea; el problema es que en muchas ocasiones efectuamos generalizaciones sobre grupos de personas que no coinciden del todo con la realidad o son erróneas y, por lo tanto, nos hacen perder de vista las características individuales.

(...)

Una forma de cuestionar los estereotipos es poner en entredicho las ideas preconcebidas que poseemos de cierto tipo de personas, al contrastarlas con las experiencias directas que tenemos con la gente. De ese modo, podremos reconocer a la persona con sus propias características, sin etiquetarla.

Prejuicios

Mientras que los estereotipos son una serie de ideas, creencias y generalizaciones, que pertenecen al plano cognitivo, los prejuicios son una predisposición de tipo afectivo o emotivo y se justifican desde los primeros. Es decir, se trata de juicios que emitimos a

partir de generalizaciones o sin tener suficiente conocimiento, por lo que nos hacen tener una cierta actitud hacia las personas.

Al igual que los estereotipos, los prejuicios no necesariamente son negativos, pues nos ayudan a organizar la información; sin embargo, como los adquirimos sin cuestionarlos pueden ser mal empleados o limitantes si no los modificamos a partir de las experiencias directas.

Tener prejuicios no implica necesariamente discriminar porque podamos experimentar actitudes de rechazo y *evitación*. (...)

(...)

No obstante, es muy fácil que en cualquier momento los prejuicios negativos terminen por expresarse en una actitud discriminatoria, ya que nos predisponen afectivamente hacia los demás. (...)

Poder

A menudo nos valemos de estereotipos y prejuicios para justificar el abuso y la conducta negativa de un grupo sobre otro. Muchos de éstos los dicta la cultura dominante, es decir, socialmente se han legitimado formas de ser, actuar y pensar que permean todos aspectos de la vida y de la convivencia social. Los estereotipos y prejuicios los aprendemos pasiva y acríticamente desde la infancia, a través de la fuerza de la repetición y la costumbre, y se reproducen en los distintos espacios de socialización: familia, escuela, iglesia, medios de comunicación, etcétera.

La discriminación se presenta cuando alguien, en el momento de encontrarse con una persona o grupo diferente, busca afirmarse colocándose por encima. Por lo tanto, discriminamos cuando otorgamos mayor valor a nuestras características, que están validadas

socialmente, y devaluamos las características de los otros con el fin de ponerlos en una situación de inferioridad para poder dominarlos. Es decir, discriminar es una forma violenta de reaccionar frente a la diversidad, pues existe un abuso de poder que se traduce en dominio y sometimiento (Valenzuela et al., 2012, pp. 20-23)

Objetivo

- Indagar sobre los estereotipos, prejuicios y legitimación del uso del poder que pueden poseer los participantes ante una situación determinada, y que motivan a juzgar a las personas por lo que tienen y por el poder que ostentan.
- Sensibilizar a los participantes hacia la valoración de las personas por lo que ellas son, con el fin de reconocer que todos los seres humanos somos igual de valiosos y tenemos los mismos derechos.

Capacidades a trabajar: Compasión

Duración: 115 minutos

Recursos:

- 5 afiches
- 5 relatos de vida
- Pliegos de papel periódico
- Marcadores
- Libreta de trabajo

Desarrollo del taller

a) Ambientación

Saludo y reglas de juego

Dinámica de ambientación: Me doy cuenta que...

Duración: 15 minutos.

Se inicia en grupo en un círculo, con ejercicios de respiración inhalando por la nariz y exhalando por la boca, primero en posición de pie sin mover los brazos y enseguida subiendo y bajando los brazos. Mientras realizan los movimientos de respiración y brazos, se pide a los participantes que se den cuenta acerca de cómo están respirando, hasta dónde llega el aire que inhalan, qué parte de su cuerpo está tensionada, que partes están relajadas, qué pensamientos tienen en ese momento. (El formador va desarrollando los ejercicios con los participantes para ir indicando la manera correcta de hacerlo).

Se realizan los ejercicios nuevamente, pero ahora se agrega subir y bajar los pies poniéndolos de punta. Se pide ser más consciente de las partes del cuerpo que se mueven, se tensionan, de la respiración (si está acelerada o pausada, etc.), se solicita hacer un recorrido mental por todo el cuerpo para darse cuenta de aquellas partes que no se estaban autobservando.

Por último, se les pide a los participantes explorar y darse cuenta de los sonidos externos al salón, de la temperatura, de la música y retornar a darse cuenta de los sonidos y movimientos de su cuerpo.

b) Vivencia: juego de roles

Duración: 50 minutos

El facilitador narra una situación y unos roles que los participantes convendrán asumir, previamente se han colocado distribuidos en el salón las imágenes de los personajes de este relato (un sacerdote joven, un punkero, una anciana, un adolescente y una médico), serán impresas en un afiche cada uno.

Primer momento: 40 minutos.

A continuación, se describe la narración:

Usted venía en un barco que naufragó junto con otras personas, al pasar el tiempo lograron visibilizar una isla, en ella se encuentran cinco personas: un sacerdote joven, un punkero, una anciana, un adolescente y una médico; quienes en días anteriores habían naufragado, pero su bote se destruyó. Hay una amenaza de maremoto en la isla y deben salir lo antes posible, tienen la posibilidad de llegar al continente en seis horas, pero solo cabe un tripulante más. ¿A quién llevaría en el bote?

El facilitador dirá: “Ustedes escogerán a uno de los personajes mencionados y aquí retratados, para ello, ubíquese al lado del afiche de su elegido. Organice un grupo con las personas que concordaron en la decisión, escriban en un pliego de papel periódico mínimo 5 criterios por los que escogieron a esta persona y los criterios por los que se descartaron a las otras.

Por último, en plenaria cada grupo defenderá su posición de por qué su personaje debería ir en el bote, para ello se escoge a un vocero. Cada grupo tendrá 5 minutos para su argumentación.

Segundo momento: 25 minutos

A cada grupo se le pasará un breve relato de vida de cada personaje, contando sobre sus experiencias, visiones, formas de ser y de pensar, etc. Se centrarán en aspectos afectivos y experienciales de las etapas de sus vidas como: infancia, adolescencia, juventud y adultez.

En seguida, se les pedirá a los docentes que en los mismos grupos dialoguen sobre su decisión. ¿Cambiarían a su personaje? ¿Por qué? ¿Se reafirman en su decisión? ¿Por qué?

Relatos de vida:

PUNKERO

Hola me llamo Oscar, tengo 24 años, nací en un pueblito rodeado de mucha naturaleza. Cuando niño disfrutaba de mis salidas al campo junto con mis hermanos menores. Admiraba a mis padres por su tenacidad en las labores del campo, mi padre sufrió una terrible enfermedad que le ocasionó su muerte cuando yo tenía 8 años. Mi madre y yo quedamos a cargo de la pequeña finca que teníamos en arriendo y de mis hermanos. Nuestra situación económica se hizo insostenible y nos trasladamos a la ciudad, fueron días muy difíciles porque extrañábamos mucho a mi papá, no lográbamos adaptarnos, hacía mucho frío, vivíamos hacinados en un cuarto que nos arrendó mi tío, y ya no respirábamos el aire de nuestra tierra. En la ciudad no sabíamos que hacer, entramos a la escuela, pero no teníamos uniformes, ni los útiles escolares necesarios. Nuestros compañeros se burlaban de nuestra apariencia física y de mis equivocaciones a la hora de reconocer las palabras. Pasados dos años ingresó al colegio un muchacho que también se sentía rechazado por el grupo y además vestía muy extraño: era un punkero, él me invitó un día a su cuadra, me prestó su música y me presentó a sus amigos, ellos me empezaron a regalar

algunas de sus ropas y accesorios, por fin me identificaba con alguien, con el grupo que la sociedad mira diferente, con aquellos que no encajaron en un colegio. Para poder sostenerme en este grupo tuve que hacer cosas que me daban miedo pero que me retaban a ser valiente...debía hacerlo: tuve que pegarles a otros muchachos, quitarles sus cosas, romper vidrios... me arrepiento de eso, era muy joven y no sabía lo que quería, solo sabía que no me quería sentir solo en la ciudad y que mi madre no podía recuperarse de su depresión. ¡Estaba solo! Empecé a cambiar cuando vi que mis hermanos estaban sufriendo tanto o más que yo, busqué ayuda en la comisaría de familia y allí me integraron con un grupo de jóvenes que trabajan por la integración de las culturas urbanas y por su convivencia pacífica. Me salí de estudiar cuando estaba en grado octavo. Empecé a trabajar para ayudarle a mi mamá y para que mis hermanos pudieran asistir a la escuela con lo necesario, no quería que se siguieran sintiendo mal, sin embargo, el hermano que me sigue, (Francisco), tampoco continuó y se devolvió al campo. Allá trabaja en las cosechas, le pagan mal, pero dice que prefiere eso a estar en una ciudad fría y llena de necesidades; yo me siento triste porque mi mamá llora por mi hermano y se culpa por no tener lo suficiente para apoyarle.

ANCIANA:

Me llamo Catalina, tengo 72 años, siempre fui un ama de casa consagrada, entregué a mis hijos todo el amor y cuidado hasta que salieron de sus pregrados. Cuando ellos eran niños me gustaba tenerles sus postres favoritos, me hacía feliz verlos felices. Mis hijos son todo para mí, pues mi ex – esposo (político con plata) casado con una mujer mucho más joven que él, se dedicaba a enviarme lo necesario para que yo pudiera estar con mis hijos. Siempre quise ser una chef profesional, me gusta alegrar y sorprender a los demás con los platos de comida que preparo, me gané un concurso para participar como chef en un crucero y en el trayecto hacia ese

barco, nuestro bote naufragó. Sería la primera vez que trabajaría como chef, me sentía muy feliz por ese gran logro, era mi nuevo sueño, nunca he dejado de soñar ni de tener esperanza, y aunque no logre ser esa chef, me satisface haber participado en un concurso y haber deleitado a los jurados y a muchos invitados con mis recetas, las cuales compartí; eso, también me hace feliz, porque en cualquier momento alguien volverá a ser feliz a mis hijos preparando sus postres favoritos y muchas madres también lo podrán hacer con los suyos. Mis hijos ahora se encuentran haciendo sus postgrados en el exterior, ya con sus propias familias y con ayuda de su padre. Me siento una mujer feliz porque he amado y ese amor ha hecho felices a quienes me han rodeado.

MÉDICA

Hola me llamo Mariana, tengo 45 años, mis padres médicos de profesión, desde pequeña me involucraron en su mundo laboral, lo que hizo que yo viviera muchas navidades y cumpleaños dentro de un hospital. Mi padre fue el director científico de un hospital universitario. Fue un hombre muy autoritario, por él entré a estudiar medicina casi sin que fuese mi deseo. Yo me inclinaba más por las bellas artes, pero para mi padre el arte siempre fue un oficio destinado al fracaso. Logré culminar mis estudios de medicina en una de las mejores universidades del país, pero al mismo tiempo, estudiaba en la universidad pública artes plásticas a escondidas de mi padre y con la complicidad de mi madre. Allí conocí a Carlos, mi compañero actual. En la universidad mantuvimos una relación clandestina y por mis miedos de presentarlo en casa, él decidió romper. Al cabo de unos años Carlos vivió en unión libre con otra mujer y tuvieron dos hijos, pero después de 10 años de convivencia se separaron. En una exposición de arte hace dos años y luego de que él se separara nos reencontramos, y sin la presión de mi padre ya fallecido, estuvimos en toda la libertad de reiniciar nuestra relación. Trabajo como médico general en una clínica de mi ciudad y en las tardes doy clases de bellas artes en la fundación que Carlos dirige.

Por el miedo a enfrentarme a mi padre renuncié a mi arte y a mi vida al lado de Carlos hace tiempo. Siento que por fin estoy haciendo lo que quiero.

SACERDOTE JÓVEN

Hola me llamo Gerardo y tengo 30 años, mi niñez transcurrió en un colegio religioso, allí realicé muchos trabajos sociales en la comunidad: enseñar matemáticas y lecto-escritura a los niños más pobres, sembrar árboles, organizar bazares para la mejora del barrio, pedir libros para dotar la biblioteca, etc.,. Desde pequeño tuve la vocación de servir a otros. Mis padres siempre fueron muy cariñosos y me compraban libros que compartía con mis compañeros. Aunque no teníamos mucho dinero, los fines de semana había una actividad para realizar en familia fuera de casa, y casi siempre era una oportunidad para ayudar a alguien. Decidí entrar al seminario porque quería seguir por ese camino de servicio, una experiencia que recuerdo con alegrías y tristezas, esperanzas y desilusiones. Pues pensé que toda la gente allí tendría los mismos deseos y expectativas que yo, pero fui testigo de muchas injusticias y codicias que no pensé encontrar. Fue difícil porque hubo momentos en que sentí soledad y no hallaba un sentido a mi vida, sin embargo, la fe y la decisión de encontrar un camino para servir a los demás, me fortalecieron para continuar. Ahora estoy a cargo de una escuela rural; he logrado organizar a la comunidad para apoyar a los niños en su proceso educativo y en dotar a la escuela de lo necesario para funcionar. No ha sido fácil, los niños y sus familias vienen y van, la violencia azota a la población, más que un cuaderno la necesidad es el arroz. Quisiera no desilusionarme de nuevo de los agentes que ostentan poder, y que pudieran brindarnos ayuda. Quiero reavivar mi fe y mi compromiso con la comunidad. Los niños y jóvenes me necesitan.

ADOLESCENTE

Hola me llamo Jorge y tengo 15 años, soy el menor de tres hermanos, fui un bebé canguro y por lo mismo estuve muy protegido en mi infancia. Mis padres y mis hermanos me consentían bastante, recuerdo que hacía muchas pataletas para lograr lo que quería. No estuve en jardín por el miedo de mis padres a que los profesores no me cuidaran bien. Fui a los mejores colegios de la ciudad y siempre tuve la ayuda extra cuando alguna asignatura se me dificultaba. Reconozco que fui un poco egoísta con muchos de mis compañeritos, y siempre me ponía furioso cuando perdía en los juegos. Pasé de la primaria al bachillerato como el mejor de mi clase, pero me sentí muy triste cuando estaba finalizando cuarto grado y mi único amigo se retiró del colegio. Esto me hizo pensar que quería más amigos y que debía utilizar estrategias para conseguirlos, por eso, con ayuda de mis padres organizamos fiestas en mi casa, llevaba dulces a mis compañeros y realizábamos tareas en grupo. Así, cuando entré a sexto tenía muchos amigos que ya me pedían ayuda para que les explicara lo que no entendían. Me siento feliz con mi grupo y con mis compañeros de clase, tengo dos muy buenos amigos que frecuentan mi casa y mis padres les atienden y charlan con ellos. Uno está becado en el colegio, pero viene de una familia humilde. Me ha enseñado muchas cosas de su vida y de su familia que yo no conocía, y es un buen amigo porque se esfuerza mucho para mantener su beca y aunque no usa ropa de marca siempre está bien vestido, limpio y organizado. Es una amistad sincera, a él le confío cosas que a nadie más cuento como: quien me gusta de la clase, que profesor no me cae bien y a quien le tengo envidia, nunca me delata, con él puedo ser yo mismo sin temor a que me rechace. Y aunque cambie de colegio nunca vamos a dejar de ser amigos...

c) Reflexión

Duración: 20 minutos

En plenaria se solicitará a los participantes que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Qué sintió?
- ¿De qué se dio cuenta?
- ¿Alguna vez se ha sentido juzgado por su apariencia?
- ¿Usted ha juzgado a las personas por su apariencia?
- ¿Qué aprendió?
- ¿Cómo lo puede aplicar en su vida?
- ¿En qué criterios se basó para escoger a su personaje?
- ¿Cambió su decisión al escuchar las historias de vida? ¿Qué le hizo cambiar o tomar la misma decisión?
- ¿En qué se parece esta situación a su vivencia cotidiana?

d) Cierre

Duración: 15 minutos

- El facilitador pedirá a los participantes que escriban en su libreta de apuntes a qué se comprometen en su vida cotidiana en relación con lo aprendido, teniendo en cuenta que al relacionarnos con los demás es necesario detenernos a conocer a las personas, antes de establecer juicios o dejarse llevar por estereotipos.

- **Reforzamiento de ideas fuerza.** El facilitador del taller retomará las ideas centrales de los conceptos básicos sobre los cuales se fundamentó el taller, y las relacionará con las respuestas que los participantes dieron.
- **Síntesis de lo aprendido.** El facilitador hará a modo de síntesis un resumen de lo expuesto en el taller, buscando recoger los aportes relevantes que surgieron al interior del mismo, dando espacio para intervenciones por parte de los docentes participantes frente a lo que aprendieron.
- **Aplicaciones.** El facilitador hará alusión a los ámbitos de aplicación de los docentes en su ambiente pedagógico y en su qué hacer diario, como mecanismo para la relación entre los temas abordados en el taller y las experiencias personales.
- **Compromisos.** El facilitador dará espacio para que los docentes participantes escriban en su libreta de trabajo los compromisos personales resultantes del taller. Dicho compromiso deberá orientarse a partir de las siguientes preguntas ¿Cuál es mi estilo más frecuente de comunicación? ¿Cuál es el efecto de mi estilo de comunicación en la relación que mantengo con los demás? ¿Qué estilo de comunicación me gustaría mantener?

De manera voluntaria los docentes compartirán sus compromisos. Para finalizar, el facilitador sugerirá compromisos si lo encuentra pertinente.

Taller 2: Barómetro de Creencias

Conceptos básicos

Las creencias

Dilts (1998), Define las creencias como:

Generalizaciones firmemente mantenidas sobre (1) causa, (2) significado, y (3) límites de (a) el mundo que nos rodea, (b) la propia conducta, (c) las aptitudes, y (d) la identidad.

Las creencias funcionan a un nivel diferente que la realidad concreta y sirven para guiar e interpretar las percepciones de la realidad, generalmente conectándolas con los criterios o sistemas de valores. Las creencias son difíciles de cambiar utilizando las normas típicas del pensamiento lógico y racional (p. 136).

Dilts (1998), afirma que las creencias no cambian según unas normas preestablecidas porque ellas se hallan en un nivel distinto al de la conducta y al de las aptitudes, por eso "es que cuando tienes una creencia, ninguna evidencia ambiental o conductual la cambiará, pues las creencias no están basadas en la realidad. Tienes dicha creencia en lugar de tener un conocimiento de la realidad" (p. 12). Por tanto, no se puede cambiar una creencia simplemente hablando o tratando de convencer de lo contrario a una persona. El punto de partida para poder cambiar una creencia es la cualidad de estar preparado para hacerlo, sostiene Dilts: "yo creo que la cualidad de ese estar listo es muy importante, especialmente en relación con las creencias" (1998, p. 13).

Por su parte Pérez (2015) entiende las creencias como ideas arraigadas en el inconsciente de las personas que son asumidas como verdades, y cumplen la función de dar sentido y motivar nuestra vida, además de constituirse en las bases para realizar los juicios automáticos que nos ocurren en el diario vivir. Las emociones que se generan por las interpretaciones que se hacen a

partir de las creencias disponen a las personas hacia determinados dominios de acción, de allí la importancia de instalar creencias que dispongan al individuo hacia una convivencia armónica.

Este taller busca el reconocimiento de estas creencias y a partir de emociones experimentadas en las mismas llegar a cuestionarlas, esto a través de un proceso de diálogo frente a las mismas, de enfrentar cuestionamientos al asumir una posición e identificar las discrepancias con el otro.

Objetivos

- Favorecer el reconocimiento de sus propias creencias y cómo éstas influyen en sus comportamientos
- Reconocer en situaciones de la vida cotidiana qué prácticas se realizan y conllevan al ejercicio de la compasión, el cuidado y el respeto por los demás.

Capacidades a trabajar: Respeto y Cuidado

Duración: 90 minutos

Recursos: Material impreso

Desarrollo del taller

a) Ambientación

Saludo y reglas de juego: se aplicarán las mencionadas en la especificación de todos los talleres

Dinámica de ambientación

Duración: 30 minutos

Se divide el espacio central en dos partes. Se pinta con tiza una raya en el suelo o se traza una línea con cinta para hacer una división de dos lados iguales. Los docentes se agruparán sobre la línea. El facilitador leerá las frases que se indican, y los docentes se deben posicionar a **la izquierda si están a favor** del contenido de la frase respectiva. Los que están **en contra se ubicarán a la derecha**.

Situaciones y cuestionamientos:

- Un estudiante tiene relaciones sexuales con su novia, quien también estudia en el colegio, los adolescentes manifiestan que van a dejar de estudiar para que puedan responder por el bebé que ahora esperan y así asumir el embarazo.

Opción a) ¿Usted le ayuda a hacer el retiro de los papeles al estudiante?

Opción b) Usted no les ayuda, pues si tuvieron la capacidad de tener relaciones sexuales tan jóvenes, tienen que asumir las consecuencias ¿Por qué tendría usted qué ayudarles?

Creencia a trabajar: “Yo me ocupo de mí. Los demás que se ocupen de ellos”.

- Un/a estudiante ha perdido una materia en el segundo periodo; se sabe que ha tenido la separación de los padres y durante este tiempo se muestra distraído/a e incumplido/a.

Opción a) ¿Usted le ayudaría? ¿Tendría presente esta situación para calificar y recibir planes de mejoramiento?

Opción b) Usted no le ayudaría porque independiente de estas situaciones el/la debió haber respondido académicamente, pues igual tiene antecedentes de indisciplina en el salón, y es grosero/a con los profesores.

Creencia a trabajar: “A mí nadie me la monta y el que me la hace me la paga”.

- Un estudiante responde agresivamente en el desarrollo de su clase, diciendo una grosería y saliéndose del salón, empieza a llorar y se sienta en el patio del colegio.

Opción a) Se debe hacer una anotación en el observador, llamar la atención y poner el ejemplo de autoridad frente al grupo, pues usted recibió la ofensa, si un estudiante lo hace, ¿por qué otros no lo harán?

Opción b) Reportarlo para que sea incluido en el comité de convivencia, al tiempo aplicar una sanción indirecta. Hacer una evaluación en clase, al haberse salido de la misma no la podrá solucionar, así, su estudiante verá que hay evaluación, de este modo se regulará y entrará al salón, pero si no lo hace tendrá una consecuencia de lo que está haciendo mal

Opción c) ¿Se debe poner mano firme en esta situación, bien se dice: si se coloca el ejemplo con uno los demás aprenderán?

Opción d) ¿La protesta violenta puede estar justificada por las situaciones de injusticia en la que viven algunos pueblos?

Creencia a trabajar: “A mí nadie me la monta y el que me la hace me la paga”.

b) Vivencia:

Se hará el grupo de discusión al terminar los enunciados, dejando que los docentes participen luego de haber tomado posición frente a los postulados, si se observa que la participación no fluye se hará de manera directiva, solicitando a los participantes expongan las razones por las cuales se ubicaron ahí.

Duración: 45 minutos

Comienza el debate entre las personas del lado izquierdo y derecho para sustentar su decisión. Si algún docente desea suavizar un posicionamiento extremo dará un paso al centro expresando sus razones. Otros profesores que puedan sentirse convencidos por esta opinión pueden modificar también su posición. De esta forma, irán hablando los docentes de uno en uno hasta que todas las personas participantes hayan hablado.

Se recomienda no alargar el Barómetro pues con dos o tres frases será suficiente para ir escuchando opiniones y generando la asunción de posiciones. Cada persona que coordina el taller puede aportar las suyas y modificar las existentes para hacer variaciones.

VARIACIÓN.

Hacer el barómetro de creencias con una línea alargada, marcando puntajes que aumentan progresivamente, la dinámica del debate puede desarrollarse al ubicarse los docentes en un extremo de acuerdo a como piensan: en la postura más negativa y en el otro costado la más positiva.

A continuación, cada cual expresa su opinión frente a la situación, de esta manera quien quiera cambiarse de lugar con base en los argumentos de sus compañeros, lo puede hacer aumentando o disminuyendo su acuerdo o desacuerdo.

c) Reflexión:

Duración: 15 minutos

Al final del taller se indagará con los participantes sobre, cómo se sienten y reflexionen frente

a:

- ¿Qué sintió?
- ¿De qué se dio cuenta?
- ¿Qué es lo mejor del ejercicio y qué lo más difícil?
- ¿Cómo lo puede aplicar en su vida?
- ¿A qué se compromete?

En cada una de las preguntas se solicita la socialización de las respuestas como estrategia de retroalimentación individual y grupal dentro del taller.

d) Cierre del taller

- **Reforzamiento de ideas fuerza.** El facilitador del taller retomará las ideas centrales de los conceptos básicos sobre los cuales se fundamentó el taller, y las relacionará con las respuestas que los participantes dieron.
- **Síntesis de lo aprendido.** El facilitador hará a modo de síntesis, un resumen de lo expuesto en el taller buscando recoger los aportes relevantes que surgieron al interior

del mismo, dando espacio para intervenciones por parte de los docentes participantes frente a lo que aprendieron.

- **Aplicaciones.** El facilitador hará alusión a los ámbitos de aplicación de los docentes en su ambiente pedagógico y en su qué hacer diario, como mecanismo para la relación entre los temas abordados en el taller y las experiencias personales.
- **Compromisos.** El facilitador dará espacio para que los docentes participantes escriban en su libreta de trabajo los compromisos personales resultantes del taller. De manera voluntaria los docentes compartirán sus compromisos. Para finalizar, el facilitador sugerirá compromisos si lo encuentra pertinente.

Taller 3: Si no me tocas, todo está bien

Conceptos básicos

Las creencias son una fuerza muy poderosa dentro de la conducta de las personas, ellas moldean, influyen y hasta determinan la manera como se percibe el mundo y las relaciones. La cultura patriarcal y por consiguiente el ethos violento, está cimentada sobre un sistema de creencias que se interiorizan en cada persona y se reproducen socialmente. Estas creencias influyen automáticamente en los comportamientos de las personas y en la forma de afrontar la vida (Pérez, 2015). Dilts afirma que las creencias no cambian según unas normas preestablecidas porque ellas se hallan en un nivel distinto al de la conducta y al de las aptitudes, por eso "es que cuando tienes una creencia, ninguna evidencia ambiental o conductual la cambiará, pues las creencias no están basadas en la realidad. Tienes dicha creencia en lugar de tener un conocimiento de la realidad" (1998, p. 12). Por tanto, no se puede cambiar una creencia simplemente hablando o tratando de convencer de lo contrario a las personas. El punto de partida para poder cambiar una creencia es la cualidad de estar preparado para hacerlo, sostiene Dilts: "yo creo que la cualidad de ese estar listo es muy importante, especialmente en relación con las creencias" (1998, p. 13).

De esta forma las creencias a trabajar desde los postulados de creencias que favorecen el ethos violento y que serán trabajados como estrategia de análisis de las mismas para poder hacer transformaciones en las mismas son:

Yo me ocupo de mí, los demás que se ocupen de ellos. Creencia que pone el centro de atención exclusivamente en sí mismo y en quienes integran el núcleo familiar, dejando a un lado al otro, desconociendo sus necesidades, intereses, gustos y afinidades. Lo que importa es la satisfacción y el interés personal por encima de las expectativas de los demás, los cuales deben

ocuparse de sí mismos. Es una creencia basada en el pensamiento lineal, que no reconoce conexiones entre las personas ni con el mundo social y natural, viéndolos de forma desagregada, no como un sistema integrador.

A mí nadie me la monta, el que me la hace me la paga. Creencia propia del patriarcalismo del macho alfa, en donde el ego se utiliza para superar las dificultades de la vida cotidiana con base en la agresividad y en una actitud reactiva violenta ante cualquier indicio que amenace el propio espacio. Es la creencia de trasfondo en la actitud de hacer justicia por mano propia.

Mis fines los consigo por las buenas o por las malas. Creencia que busca conseguir los intereses y objetivos personales, sin importar la forma o el método para lograrlo. Todo se vale, con tal de conseguir lo que la persona se propone, el mal trato, las humillaciones o doblegar a los otros. Esta creencia proclama que los fines propios son más importantes que las personas y da pie a cualquier tipo de acción con tal de conseguir los propósitos. Se relaciona con la idea de que el fin justifica los medios.

Objetivo

- Favorecer la reflexión frente a las creencias del ethos violento que generan individualismo y egoísmo, principalmente “A mí nadie me la monta y el que me la hace me la paga”, “yo me ocupo de mí y los demás que se ocupen de ellos”, “mis fines los consigo por las buenas o por las malas”.

Duración: 60 minutos

Recursos si es necesario: Bombas, un aula o salón de clases, sillas, un cronómetro.

Desarrollo del taller

a) Ambientación

Saludo y reglas del juego

Actividad de ambientación: “Poniéndonos en contacto”

Duración: 10 minutos

Haciendo un círculo, a todos los participantes se les solicita:

- Saluden a tres compañeros mirándolos a los ojos
- Toquen la espalda de tres compañeros
- Toquen tres materiales rugosos
- Toquen tres objetos de color azul
- Buscar tres personas que tenga prendas de vestir de color negro y tocarlo
- Frotar la espalda de cinco personas
- Saludar mirando a los ojos a tres personas con las que no haya tenido contacto
- Tomar de las manos a tres personas y saludarlas sin perder el contacto ocular ni de las manos

Estas solicitudes se pueden modificar de acuerdo a los recursos en el espacio a desarrollar el taller, lo importante en este proceso de ambientación es centrar a los participantes en la actividad.

Realizar la reflexión frente a las sensaciones experimentadas durante el ejercicio

El facilitador preguntará ¿Cómo se podría extrapolar lo vivido en el ambiente laboral?

b) Vivencia

Duración: 30 minutos

Primera parte:

Se solicita a los participantes que tomen una bomba, la cual deben inflar pensando en sus expectativas, sueños intereses y proyecciones, la cual sirva para concentrar todas esas metas que cada docente tiene, y que de modo individual debe llenar, refiriendo la importancia de recordar cada sueño a nivel familiar, personal, profesional, sueños de pareja, de ocio y descanso, etc.

Se hace un proceso de reflexión sobre cómo se sintieron al hacer que esos intereses de cada participante fueran plasmados en algo que están percibiendo como tangible a través de la bomba.

Realizar preguntas como: ¿Cómo se siente? ¿Había sentido que tuviera tantas expectativas? ¿Reconocía tantos sueños e intereses en los demás ahora que los ve en una bomba en cada uno de sus compañeros?

Segunda parte:

Se les da la instrucción a los docentes:

- “Se hará una competencia, el ganador será el que al final de los cinco minutos (contados por reloj), tenga su bomba inflada en perfectas condiciones”. Se ofrecerá un premio (el cual podrá ser algo comestible).
- Reglas: No hay reglas para romper las bombas de los demás, pero no se puede salir del salón.
- Así entonces se reventará la bomba del facilitador y dirá “esta es la forma en la que ustedes van a ganar”

Empieza el tiempo, se miden por cronometro los cinco minutos.

Nota: Si se acaban las bombas pues han sido reventadas todas antes de los cinco minutos se pasa a la siguiente fase, de lo contrario se termina esta parte del ejercicio al finalizar el tiempo.

El facilitador dirá: “se debe recordar que con sus sueños y expectativas fueron inflados los globos”.

Acabado el ejercicio y habiendo solicitado a los participantes se sienten, se procede a indagar en plenaria:

- ¿Quién ganó?
- ¿Qué tuvo que hacer para ganar?
- ¿Quiénes perdieron, por qué?
- ¿En qué situación similar de la vida se hace este juego?
- ¿Qué sentimientos se experimentan al realizar la actividad de reventar las bombas de sus compañeros?
- ¿Qué sentimientos experimentó cuando le reventaron su bomba?
- ¿Qué hizo que reventara las de los demás?

c) Reflexión:

Duración: 10 minutos

Al final del taller se indagará con los participantes sobre, cómo se sienten y reflexionen frente a:

- ¿Sintió que debía ocuparse de sí y los demás se ocuparían de ellos?
- ¿Sintió que debía devolver lo que recibió?

- ¿Sintió que debía conseguir ganar por las buenas o por las malas?
- ¿Cómo lo puede aplicar en su vida?
- ¿A qué se compromete?

En cada una de las preguntas se solicita la socialización de las respuestas como estrategia de retroalimentación individual y grupal.

d) Cierre

Duración: 10 minutos

- **Reforzamiento de ideas fuerza.** El facilitador del taller retomará las ideas centrales de los conceptos básicos sobre los cuales se fundamentó el taller, y las relacionará con las respuestas que los participantes dieron.
- **Síntesis de lo aprendido.** El facilitador hará a modo de síntesis, un resumen de lo expuesto en el taller buscando recoger los aportes relevantes que surgieron al interior del mismo, dando espacio para intervenciones por parte de los docentes participantes frente a lo que aprendieron.
- **Aplicaciones.** El facilitador hará alusión a los ámbitos de aplicación de los docentes en su ambiente pedagógico y en su qué hacer diario, como mecanismo para la relación entre los temas abordados en el taller y las experiencias personales.
- **Compromisos.** El facilitador dará espacio para que los docentes participantes escriban en su libreta de trabajo los compromisos personales resultantes del taller. De manera voluntaria los docentes compartirán sus compromisos. Para finalizar, el facilitador sugerirá compromisos si lo encuentra pertinente.

Taller 4: ¿Valgo por lo que tengo o valgo por lo que soy?

Conceptos básicos:

Construcción del ethos violento

Maturana (2003) sostiene que la humanidad ha vivido dos grandes sistemas culturales, por un lado, la cultura matrística y por otro la cultura patriarcal. Afirma este autor que “estas dos culturas constituyen dos modos diferentes de vivir las relaciones humanas” (2003, p. 30), la cultura matrística se caracteriza por la cooperación, la confianza, la aceptación mutua, el respeto y la solidaridad (Pérez, 2014); mientras que en la cultura patriarcal se caracteriza por la apropiación, la jerarquía, la enemistad, la guerra, la lucha, la obediencia, la dominación y el control (Maturana, 2003).

La cultura patriarcal busca relaciones de mando-obediencia mediante la prohibición y el castigo, instaurando relaciones fundadas en el miedo y la sumisión, en donde se debe obedecer y respetar la autoridad. Pérez sostiene que la cultura patriarcal se fundamenta en tres principios que le dan sentido y orientación: ser vencedor, obtener poder y acumular bienes. Por consiguiente, la cultura patriarcal genera y fundamenta un ethos violento en las relaciones sociales. Afirma Pérez (2014) que

Las relaciones sociales que predominan en la cultura patriarcal como resultado del afán de riqueza, poder y reconocimiento se caracterizan por: la negación del otro; la exclusión social, económica y política; la diada mando-obediencia en la mayoría de las interacciones (familia, escuela, empresa, estado); la imposición sobre los demás y el deseo de tener siempre la razón; la no aceptación de las diferencias; la solución de los conflictos mediante el uso de la fuerza para el sometimiento del más débil; la

búsqueda del lucro en los negocios a través de cualquier método ético o no; y en general la agresión como visión del mundo, postulando como el máximo desarrollo social posible la paz entendida como el estado de no guerra, y la tolerancia como una estrategia para diferir en el tiempo la supresión o el cambio del otro. Todas estas maneras de convivir traen como consecuencia generalizada la más amplia y profunda desconfianza frente a los congéneres. Las sociedades patriarcales son sociedades de desconfianza, dado que el individualismo prima. (pp. 159-160).

Factores generadores del ethos violento

Pérez (2015) postula siete enunciados frente a las raíces de nuestro ethos conflictivo y violento, de los cuales, se tomará en cuenta el siguiente para el presente taller:

La cultura patriarcal que está en el trasfondo del pensar, el sentir y el actuar de la inmensa mayoría de la población colombiana (y también de la mundial), basada en las creencias, modelos mentales o paradigmas de que el sentido de la vida y el éxito están conectados con tres logros: acumular bienes materiales (hacer un capital), obtener poder para mandar y ser obedecidos, y ser vencedores frente a los otros en la competencia por demostrar que somos mejores que ellos o (al menos) ser famosos (p. 65).

Sistema de creencias del ethos violento

Las creencias son ideas arraigadas en el inconsciente que se asumen como verdades y se constituyen en las bases para realizar las interpretaciones y juicios automáticos de las situaciones que se viven a diario; dan sentido a la vida, pues con ellas se interpreta el mundo y posibilita la

comprensión de las personas; son aprehendidas de la cultura y de los saberes instituidos; orientan lo que hay que hacer o no, los límites y la forma como se debe actuar en los diversos contextos y; son construidas a partir de la generalizaciones que se hacen de las experiencias vividas.

Las creencias son una fuerza muy poderosa dentro de la conducta de las personas, ellas moldean, influyen y hasta determinan la manera como se percibe el mundo y las relaciones. La cultura patriarcal y por consiguiente el ethos violento, está cimentada sobre un sistema de creencias, que se interiorizan en cada persona y se reproducen socialmente. Estas creencias influyen automáticamente en los comportamientos de las personas y en la forma de afrontar la vida (Pérez, 2015). Dilts afirma que las creencias no cambian según unas normas preestablecidas porque ellas se hallan en un nivel distinto al de la conducta y al de las aptitudes, por eso "es que cuando tienes una creencia, ninguna evidencia ambiental o conductual la cambiará, pues las creencias no están basadas en la realidad. Tienes dicha creencia en lugar de tener un conocimiento de la realidad" (1998, p. 7-12). Por tanto no se puede cambiar una creencia simplemente hablando o tratando de convencer de lo contrario a las personas. El punto de partida para poder cambiar una creencia es la cualidad de estar preparado para hacerlo, sostiene Dilts: "yo creo que la cualidad de ese estar listo es muy importante, especialmente en relación con las creencias" (1998, p. 13).

Según Pérez (2015), entre las creencias más importantes de la cultura patriarcal violenta está: ***La vida es para hacer plata y adquirir poder.*** Esta es la creencia fundante de la cultura patriarcal que ha orientado por milenios a la humanidad. El arraigo de esta convicción lleva a la generalidad de las personas a considerar que el éxito en la vida se expresa si se amasa una buena fortuna y se escala a posiciones de poder en los mundos político, empresarial y social. Con frecuencia estos dos ejes fundamentales del patriarcalismo se manifiestan en codicia desbordada

y en unas jerarquías arrogantes que llevan a la guerra, la expoliación, el despojo, a las brechas absurdas de inequidad, y a la imposición arrogante que pretende subordinación total.

En contraste a esta creencia del ethos violento, está la de que la vida es para crecer como seres humanos, en donde las vivencias deben apuntar a generar los espacios, relaciones e interacciones más apropiadas para generar un desarrollo humano centrado en la atención a las crisis vitales, el reconocimiento de la vulnerabilidad del otro y la atención integral a sus necesidades.

Objetivos:

- Indagar sobre los valores y principios que guían la vida de los participantes.
- Explorar el grado de afinidad que poseen los participantes ante la creencia de que la vida es para crecer como seres humanos.
- Sensibilizar sobre la importancia de tener como principio fundamental, la creencia de que la vida es para crecer como seres humanos.

Capacidades a trabajar: cuidado

Duración: 100 minutos.

Recursos:

- Libreta de trabajo de cada docente
- Espacio cerrado y acogedor.
- Sillas

Desarrollo del taller

a) Ambientación

Saludo y reglas de juego

Dinámica de ambientación: Completando las frases

Duración: 15 minutos

Se pide al grupo que se ubique en un círculo, sentados. El formador inicia pidiendo a los participantes centrarse en las frases que a continuación dirá, y en completarlas de manera automática en la libreta de apuntes. Se pide no pensar sino escribir lo que siente con las afirmaciones o preguntas. Al final del ejercicio cada participante leerá para sí mismo lo que escribió.

Frases: tomado de <http://www.miautoestima.com/ejercicios-autoestima-autoaceptacion/>

- a) Para mí no es fácil admitir que...
- b) No puedo creer que en el pasado yo...
- c) No me es fácil aceptarme cuando yo...
- d) Una de mis emociones que no me gusta aceptar es...
- e) Una de mis acciones que no me gusta aceptar es...
- f) Uno de los pensamientos que no me gusta aceptar es...
- g) Una de las partes de mi cuerpo que no me gusta aceptar es...
- h) Si yo aceptara más mi cuerpo...
- i) Si yo aceptara más las cosas que he hecho...
- j) Si yo aceptara más mis sentimientos...
- k) Si yo aceptara mis deseos y necesidades de forma honesta...

- l) Lo que más me asusta de aceptarme es...
- m) Si los demás vieran que me acepto más...
- n) Lo bueno de no aceptarme sería...
- o) Empiezo a darme cuenta que...
- p) Empiezo a sentir...
- q) Si dejo de negar lo que siento

b) Vivencia: Círculos de la Palabra

Primer momento: 30 minutos

Los docentes previamente se ubicarán en dos círculos uno dentro del otro, el círculo de afuera mirando hacia adentro y el círculo de adentro mirando hacia afuera, de tal manera que los participantes quedarán con una pareja mirándose frente a frente. El facilitador hará una pregunta afirmación o frase incompleta, y cada participante hablará con su compañero sobre lo que piensa y siente sobre la misma. Se dará un espacio de 3 minutos para que cada pareja intercambie sus respuestas. Al finalizar cada intercambio, los participantes de adentro o afuera girarán hacia el lado izquierdo para brindar la oportunidad de intercambiar comunicación con varios compañeros.

Las afirmaciones y preguntas son:

- a) Los logros más importantes en mi vida han sido _____
- b) En 10 años quisiera ver a mis hijos y/o estudiantes como _____
- c) Lo que pienso de las personas que han alcanzado solvencia económica y acumulación de riquezas es _____

- d) Los niños y jóvenes lo que más necesitan son relaciones llenas de afecto, respeto y orientación en las crisis propias de su edad.
- e) Los niños y jóvenes lo que más necesitan es que se les capacite para lograr un estatus económico más favorable.
- f) ¿Cuál ha sido la mejor etapa de mi vida? ¿Por qué? _____
- g) ¿Cuál ha sido la etapa más difícil de mi vida? ¿Por qué? _____

Segundo momento: 20 minutos

La siguiente actividad tiene como finalidad recordar una experiencia de la adolescencia de los participantes, para hacer consciencia de las necesidades propias de esta etapa del ciclo vital. Necesidades que se centran en tener el acompañamiento adecuado para crecer como ser humano, por encima de obtener dinero y de adquirir poder.

De manera individual se les pedirá a los participantes que recuerden una canción que en su adolescencia les haya impactado. Escribir en su libreta de trabajo la letra que recuerden de la canción. Recordar y escribir la razón por la que dicha melodía fue importante, en qué se relacionaba con las circunstancias personales y sociales por las que estaban atravesando, ¿Cuáles sentimientos les generaban en esa etapa y qué emociones experimentan ahora al recordarla? ¿Qué tan vulnerables se sentían en esa etapa de sus vidas? ¿Cuáles personas y/o circunstancias fueron importantes? ¿Cuáles circunstancias, formas de relación y/o personas les hubiera gustado cambiar y en su lugar que les hubiera gustado que pasara?

Para finalizar, en grupos de a tres participantes compartirán sus canciones y respuestas.

c) Reflexión

Duración: 15 minutos

En plenaria los participantes responderán de manera voluntaria las siguientes preguntas:

- ¿Qué es lo más importante en el desarrollo humano de los niños y adolescentes?
- ¿Los principios y valores que estoy desplegando en la relación cotidiana con mis hijos y/o estudiantes son coherentes con sus necesidades psicológicas, emocionales, de vulnerabilidad, propias de su edad?
- ¿Qué sentí?
- ¿Qué aprendí?
- ¿De qué me di cuenta?

d) Cierre del taller

Duración: 15 minutos

- **Reforzamiento de ideas fuerza.** El facilitador del taller retomará las ideas centrales de los conceptos básicos sobre los cuales se fundamentó el taller, y las relacionará con las respuestas que los participantes dieron.
- **Síntesis de lo aprendido.** El facilitador hará a modo de síntesis, un resumen de lo expuesto en el taller buscando recoger los aportes relevantes que surgieron al interior del mismo, dando espacio para intervenciones por parte de los docentes participantes frente a lo que aprendieron.

- **Aplicaciones.** El facilitador hará alusión a los ámbitos de aplicación de los docentes en su ambiente pedagógico y en su qué hacer diario, como mecanismo para la relación entre los temas abordados en el taller y las experiencias personales.
- **Compromisos.** El facilitador dará espacio para que los docentes participantes escriban en su libreta de trabajo los compromisos personales resultantes del taller. Se pedirá a los docentes que de manera voluntaria socialicen los compromisos que se proponen para mejorar las relaciones con sus estudiantes.

Taller 5: Ejercicio de Perdón

Conceptos básicos

Aprender a perdonar

Fragmentos tomados de Pérez (2016) en el texto “*Aprender a convivir en la diferencia, la clave para construir cultura de paz.*”

Perdonar no es un asunto que tenga que ver solamente con la voluntad. Podemos querer perdonar, podemos entender la importancia del perdón para reconciliarnos con el otro, pero con frecuencia algo dentro de nosotros se resiste, y el resentimiento termina imponiéndose sobre la voluntad. El perdón apela, entonces, a todas las facultades de la persona, y lejos de ser un acto instantáneo, se inscribe en el tiempo y se escalona en un periodo más o menos largo. Perdonar es un proceso, con frecuencia lento, que requiere ser recorrido, porque igual que no nos es posible olvidar por decreto, perdonar tampoco es algo que se produzca automáticamente, aunque tengamos muchas razones y deseemos fervientemente hacerlo (p. 34).

¿Cómo podemos perdonar? Pérez sugiere los siguientes elementos metodológicos:

1) Renunciar a la venganza

Cuando hemos sido objeto de agresiones y ofensas, la primera respuesta instintiva que nos ocurre es la de vengarnos. Espontáneamente creemos que si infligimos a nuestro agresor un dolor similar al que nos causó, nuestra herida sanará (...)

(...) La renuncia a la revancha exige el hecho de aceptar nuestro enojo y supone la capacidad de transformar esa emoción en tranquilidad, lo cual requiere de tiempo. (...)

2) Reconocer la herida y compartirla con alguien

Tomar la decisión de liberarse de los efectos del dolor no significa olvidar, sino recordar de otra manera. Nunca lograremos perdonar si nos empeñamos en negar que hemos sido ofendidos y que nos han causado agravios. Reconocer la herida, aceptar el dolor, admitir el daño recibido, reconocer que el hecho sucedió, es indispensable en el proceso del perdón (...) La presencia liberadora del perdón se hace asequible cuando decidimos enfrentar lo que tememos, que no siempre es el dolor mismo, sino el temor a volver a sentir dolor. (...)

(...)

Compartir el sufrimiento, la vergüenza y la impotencia con un interlocutor atento que sepa escuchar sin juzgar, sin moralizar y aun sin agobiar con consejos, es un apoyo muy importante para avanzar hacia el acto liberador del perdón. La compasión del oyente, que se hace solidario con el propio dolor, descarga del peso enorme de sufrir en silencio, y permite una disposición hacia que la víctima se mire con indulgencia, proporcionando calma y paz interior (...)

3) Perdonarse a sí mismo

Con frecuencia haber sido objeto de violación de nuestros derechos nos lleva a culparnos de haber permitido esos hechos y a acumular odio y desprecio contra nosotros mismos, lo cual nos ciega ante el perdón. “Me da rabia haber sido tan ingenua y haber confiado tanto en él”; “Me lo merezco, pues por idiota no le hice caso a las advertencias de mis papás”; “El culpable de todo soy yo, por incapaz”; “Si me hubiera ido no me habría pasado nada, esto me sucedió por no evitarlo”, son frases que tal vez no nos resulten extrañas, pero que, al expresarlas, pueden conducirnos al autodesprecio.

El perdón hacia nosotros mismos comienza por reconocernos y aceptarnos con nuestras debilidades, con nuestras impotencias, nuestras limitaciones y nuestras fragilidades. (...)

4) Reconocer la dignidad humana del ofensor

La primera tendencia que tenemos frente al ofensor es la de reducirlo a su gesto hostil y, como consecuencia, a menospreciarle sin reservas. Nos cegamos así a las otras dimensiones que toda persona tiene, a las capacidades de cambio que en general poseen los seres humanos, y a asumirlo como alguien lleno solo de defectos a quien sería bueno destruir.

En el proceso de aprender a perdonar se hace necesaria la misericordia. Aquí lo fundamental es un cambio de mirada sobre el agresor. Si mantenemos la posición de verlo como alguien maligno, perverso, de mala fe, o execrable, no estaremos haciendo cosa distinta que marcarlo y condenarlo para siempre. La misericordia nos permite comprender al victimario. Ahora bien, comprender no es lo mismo que justificar. Comprender se refiere a formarnos una idea acerca de por qué actuó como lo hizo, cuáles antecedentes de su vida influyeron en su comportamiento, cómo se estaba sintiendo cuando cometió la fechoría e inclusive entender la intención que motivó su conducta. (...)

(...) No podemos borrar los acontecimientos de nuestras vidas, pero podemos verlos bajo otra perspectiva, de manera que no sigamos alimentando el enfoque de la degradación. En el fondo, el perdón es un gesto de confianza en la fraternidad humana y en la dignidad de todas las personas (2016, pp. 34-36).

Objetivos

- Reflexionar acerca de la creencia difundida de “El que me la hace, me la paga”
- Propiciar un ejercicio de perdón como acto liberador.

Capacidades: cuidado y compasión.

Duración: 90 Minutos

Recursos: hojas de papel, esferos.

Desarrollo del taller

a) Ambientación:

Saludo y reglas de juego

Dinámica de ambientación: “Encuentros”

Duración: 20 minutos

Entregar a cada participante una hoja con el dibujo de un reloj, y solicitarle que deberá acordar un encuentro con un compañero diferente en cada una de las horas, hasta completar doce citas.

El facilitador hará una pregunta para cada uno de los encuentros:

- Encuéntrese con el compañero de la 1:00 y pregúntele ¿En dónde trabaja y cuál es su cargo?
- 2:00 ¿Qué expectativas tiene frente a esta actividad?
- 3:00 ¿Cómo se siente en este momento?
- 4:00 ¿Cuál es su lugar favorito?
- 5:00 ¿Qué le gusta hacer en sus tiempos libres?
- 6:00 ¿Cuál fue el día más feliz de su vida?

- 7:00 Comparta un recuerdo de infancia
- 8:00 ¿Cómo está compuesta su familia?
- 9:00 Comparta un proyecto que tenga para el futuro
- 10:00 ¿Qué puede aportar a esta actividad?
- 11:00 ¿Cómo le gustaría estar en 10 años?
- 12:00 Dígale algo agradable a su compañero

b) La vivencia

Duración: 45 minutos

El facilitador da a los participantes las siguientes instrucciones que deben ejecutarse de forma individual:

- Evoque un evento del pasado en que se haya sentido herido u ofendido.
- Dibuje en su libreta de trabajo a la persona o personas causantes de la ofensa.
- Alrededor de su dibujo escriba los sentimientos que se generaron a partir de lo ocurrido.

Enseguida el facilitador forma parejas e invita a los participantes a compartir con el compañero el evento escogido, los compañeros deberán formularse uno al otro las siguientes preguntas:

- ¿Hace cuánto se presentó la situación?
- ¿Qué sientes al recordarla?
- ¿Por qué crees que la persona cometió esa ofensa contra ti?

- ¿Qué crees que pensaba o sentía esa persona?
- ¿Cómo te sientes contigo mismo/a, frente a lo ocurrido?
- ¿Ya perdonaste esa ofensa? En caso negativo,
- ¿Qué te hace falta para poder perdonarla?, en caso positivo
- ¿Cómo lograste perdonar esa ofensa?
- ¿Cambiaron tus creencias o tu forma de ver la vida después de la situación?

A continuación, cada participante responde a su compañero la siguiente afirmación:

“Si a mí me hubiese ocurrido eso yo: _____”

Para finalizar, el facilitador indica a los participantes consignar las creencias que cambiaron al respaldo del dibujo elaborado, y comenta con su compañero si las creencias generadas les disponen para un convivir conflictivo o armónico: ¿Consideran que las deben mantener? En caso negativo, ¿Por cuáles creencias quisieran reemplazarlas?

El facilitador invita a los participantes, si es su deseo, a hacer el propósito de perdonar la ofensa como parte de un ejercicio liberador que le permita recordar el evento sin dolor ni sufrimiento. Si su deseo es perdonar los participantes destruirán el dibujo elaborado.

c) **Reflexión: Aprendiendo de la Vivencia**

Duración: 15 minutos

El facilitador invita a los participantes a responder a las siguientes preguntas en su libreta de trabajo:

- ¿Qué sintió?,

- ¿De qué se dio cuenta?,
- ¿Qué aprendió?,
- ¿Cómo lo puede aplicar en su vida?,
- ¿A qué se compromete?

El facilitador formula la siguiente pregunta para ser respondida en plenaria, de forma voluntaria por parte de todos los asistentes: ¿Después del trabajo que hemos realizado, qué opinan de la frase “El que me la hace, me la paga”?

d) Cierre del taller

Duración: 10 minutos

- **Reforzamiento de ideas fuerza.** El facilitador del taller retomará las ideas centrales de los conceptos básicos sobre los cuales se fundamentó el taller, y las relacionará con las respuestas que los participantes dieron.
- **Síntesis de lo aprendido.** El facilitador hará a modo de síntesis, un resumen de lo expuesto en el taller buscando recoger los aportes relevantes que surgieron al interior del mismo, dando espacio para intervenciones por parte de los docentes participantes frente a lo que aprendieron.
- **Aplicaciones.** El facilitador hará alusión a los ámbitos de aplicación de los docentes en su ambiente pedagógico y en su qué hacer diario, como mecanismo para la relación entre los temas abordados en el taller y las experiencias personales.
- **Compromisos.** El facilitador dará espacio para que los docentes participantes escriban en su libreta de trabajo los compromisos personales resultantes del taller. De manera

voluntaria los docentes compartirán sus compromisos. Para finalizar, el facilitador sugerirá compromisos si lo encuentra pertinente.

3.4. Talleres de Habilidades

Los cinco talleres descritos a continuación buscan el desarrollo de tres habilidades principales, por considerarse de utilidad en la práctica de las capacidades humanas de respeto, compasión y cuidado; estas son la comunicación asertiva para dialogar y hacer acuerdos, el reconocimiento de las emociones propias para actuar con empatía y la autorregulación para cumplir reglas y acuerdos. Se pretende reconocer las habilidades preexistentes y la incorporación y práctica de nuevas habilidades a través del reconocimiento personal, el intercambio grupal y el trabajo en equipo.

Los 5 talleres de habilidades son:

Taller 6: ¿Cómo me expreso? ¿Cómo te sientes?

Taller 7: La Pregunta

Taller 8: Ver y hacer para aprender

Taller 9: Acomodando las normas a mí beneficio

Taller 10: Mapa del salón de clases

Taller 6: ¿Cómo me expreso? ¿Cómo te sientes?

Conceptos básicos

Comunicación asertiva

La comunicación asertiva es una forma de expresión equilibrada, clara y directa, cuyo objetivo es manifestar estados de ánimo, ideas, sentimientos y pensamientos, sin agredir al interlocutor, ser asertivo es ser capaz de plantear y defender un argumento, o una posición, desde una actitud de confianza en uno mismo, aunque contradiga a los demás.

Aguilar (2012) afirma que

Podemos decir que una persona es asertiva cuando ante una situación difícil o de conflicto es capaz de: describir claramente el problema; expresar sus sentimientos; comprender al otro al ponerse en su lugar; solicitar lo que requiere para cubrir sus necesidades de manera segura, con la claridad que le proporciona conocer los objetivos que pretende lograr a través del mensaje; ofrecer alternativas; y dar a conocer las consecuencias que tendrá el receptor de acuerdo con su respuesta. Todo ello con sinceridad, de una manera abierta, receptiva, equilibrada y con armonía (p. 21).

Existen dos estilos de comunicación diferentes a la comunicación asertiva, y cuyos efectos son nocivos para la convivencia armónica: el primero es la comunicación agresiva, que se da cuando se busca conseguir los objetivos personales sin preocuparse por los sentimientos ni por el bienestar del otro, y se caracteriza por el descuido del lenguaje corporal y verbal, se manifiesta en ofensas, actitud autoritaria, groserías y descalificaciones hacia el interlocutor, sin considerar las consecuencias negativas de su actitud, pudiendo llegar a utilizar estrategias como

el sentimiento de culpabilidad, la intimidación o el enfado. El segundo estilo es la comunicación pasiva, en ella se da una anulación del sujeto, y es el utilizado por las personas que evitan la confrontación, temen ser víctimas del rechazo de otros por dar a conocer sus sentimientos y pensamientos; estas personas prefieren “evitar problemas” y buscan pasar desapercibidos y no llamar la atención, mostrando conformidad con todo aquello que se plantea, con frecuencia terminan soportando situaciones que atentan contra ellas mismas, o asumen una actitud de indiferencia absteniéndose de aportar a un grupo.

El portal de internet www.lifeder.com, hace las siguientes recomendaciones para implementar una comunicación asertiva:

- **Evaluar el estilo personal:** Es importante entender qué estilo de comunicación se maneja antes de empezar a cambiarlo. Estas preguntas pueden ser de utilidad ¿Defiende sus derechos? ¿Dice sí a pesar de no tener tiempo? ¿Culpa de manera rápida a los demás?
- **Usar frases con “yo”:** Usar frases con “yo” reafirma sus opiniones, deseos y derechos, además evita culpar a los demás y se hace cargo de sus posiciones, sentimientos y pensamientos. Por ejemplo, “yo no estoy de acuerdo” en lugar de “estas equivocado”.
- **Aprender a escuchar:** Ser un buen comunicador incluye saber escuchar bien y ser un buen oyente incluye mantener una actitud abierta hacia el mensaje de la persona. Mantenga contacto ocular, escuche con interés y controle sus propias emociones y pensamientos, para poder evitar reacciones, defensas, explicaciones o interrupciones.

- **Buscar acuerdos:** Es una habilidad que se relaciona con la negociación. Se trata de que llegue a acuerdos ganar-ganar, evitando las posturas extremas en las que solo gane o pierda alguien.
- **Identificar sus necesidades y busque satisfacerlas:** No espere que alguien reconozca lo que necesita, encuentre la forma de satisfacer sus necesidades sin sacrificar las de los demás.
- **Aprender a decir no:** sin sentirse culpable, dar excusas o explicaciones.
- **Usar el lenguaje no verbal: busque coherencia entre lo manifestado con palabras y la comunicación no verbal.**
- **Controlar las emociones:** Aunque es positivo expresar sentimientos de forma asertiva, en ciertas situaciones es conveniente controlar emociones como la ira.
- **Afirmar o preguntar claramente:** Las personas agresivas o pasivas tienden a comunicar lo que les molesta dando rodeos. Por ejemplo: “después de pasar 10 horas con tus amigos, ¿me puedes recoger?” o “ya que te preocupas tanto por cuidarte, ¿podemos salir más tiempo juntos?”. Lo anterior no es útil, comunique claramente lo que desea y lo que le molesta.

Objetivos

- Reconocer en las habilidades de comunicación propias los tres estilos típicos de la comunicación: pasivo, agresivo o asertivo.
- Explorar las habilidades propias de comunicación asertiva
- Practicar habilidades de comunicación asertiva.

Habilidades: Comunicación asertiva.

Duración: 60 minutos.

Recursos: Espacio acogedor.

Desarrollo del taller

a) Ambientación

Saludo y reglas de juego

Dinámica de ambientación: Ejercicio de respiración y relajación.

Duración: 10 minutos

El facilitador ambienta el espacio con música suave y dirige el ejercicio de respiración diafragmática, recomendado por García, Fusté y Bados (s.f., p.7):

- Sentarse cómodamente, cerrar suavemente los ojos y colocar una mano sobre el abdomen, con el dedo meñique justo encima del ombligo. El abdomen debe elevarse con cada inspiración. Al espirar, el abdomen vuelve a su posición original. Para que le sea más fácil realizar la respiración abdominal, debe intentar llevar el aire hasta la parte más baja de los pulmones. También puede serle de ayuda intentar presionar el “cinturón” con el abdomen al inspirar. Recuerde que se trata de llevar el aire hasta la zona final de los pulmones, no de coger mucha cantidad de aire. Si no puede respirar diafragmáticamente en posición sentado, puede comenzar por una posición reclinada o tumbado boca arriba. Si le es necesario, puede colocar un pequeño libro sobre su abdomen y comprobar cómo aquél sube y baja.

- Inspirar por la nariz y espirar por la nariz o por la boca. Si existe algún problema que impida inhalar bien por la nariz, puede hacerse por la boca, pero sin abrirla demasiado.
- Inspirar por la nariz durante 3 segundos utilizando el diafragma, espirar por la nariz o por la boca durante 3 segundos y hacer una breve pausa ante de volver a inspirar. Puede ser aconsejable que se repita mentalmente y de forma lenta la palabra "calma", "relax" o "tranquilo/a" cada vez que espira o bien imaginar que la tensión se escapa con el aire espirado. Para mantener el ritmo, puede serle útil contar de 1 a 3 (inspiración), volver a contar de 1 a 3 (espiración), contar 1 para la pausa y volver a empezar. Hay algunas personas a las que les resulta más cómodo hacer la pausa después de inspirar. Es decir, inspiración-pausa-respiración. Si respira más despacio, no hay problema. Si, por el contrario, el ritmo de 8 por minuto fuera demasiado lento para usted, tendría que empezar por uno más rápido de 12 por minuto (la inspiración y la espiración durarían 2 segundos cada una) o más; luego, habría que aproximarse más o menos gradualmente al ritmo de 8 por minuto. Recuerde que las inspiraciones no deben ser demasiado profundas.
- Terminar la relajación con estiramientos de cuello y extremidades superiores e inferiores.

Recomendar a los participantes llevar a cabo este tipo de respiración a diario, antes de dormir.

b) La vivencia. “Manifestando sentimientos y pensamientos”

Duración: 40 minutos

Elegir cuatro parejas voluntarias y organizar con ellas un juego de roles en el cual hay una persona que debe manifestar sus sentimientos y pensamientos a la otra. Las parejas deben hacer el ejercicio tres veces, utilizando los tres estilos de comunicación: pasiva, agresiva y asertiva.

Las situaciones son las siguientes:

- La novia manifiesta al novio la molestia que siente porque no la llama durante el día.
- Una mujer con dificultades económicas cobra a su mejor amiga un dinero que le debe y quedó de pagarle hace tres meses.
- Un hombre y una mujer son compañeros de trabajo y se ven en la necesidad de compartir el baño, ella debe expresarle a él la molestia que siente cuando él deja el sanitario mojado.
- Un estudiante de universidad lleva una hora esperando a su compañero de estudio para hacer un trabajo que deben presentar el día siguiente.

c) Reflexión: Aprendiendo de la Vivencia

El facilitador solicita a los miembros del grupo tomar apuntes en la libreta de trabajo de las representaciones de sus compañeros en cada uno de los tres estilos, resaltando:

- ¿Cuál es la reacción del interlocutor cuando se le expresa la idea de forma pasiva o no se le expresa?
- ¿Cuál es la reacción del interlocutor cuando se le expresa la idea de forma agresiva?
- ¿Cuál es la reacción del interlocutor cuando se le expresa la idea de forma asertiva?

Hacer sugerencias y observaciones para favorecer el estilo de comunicación asertiva.

d) Cierre del taller

Duración: 10 minutos

- **Reforzamiento de ideas fuerza.** El facilitador del taller retomará las ideas centrales de los conceptos básicos sobre los cuales se fundamentó el taller, y las relacionará con las respuestas que los participantes dieron.
- **Síntesis de lo aprendido.** El facilitador hará a modo de síntesis, un resumen de lo expuesto en el taller buscando recoger los aportes relevantes que surgieron al interior del mismo, dando espacio para intervenciones por parte de los docentes participantes frente a lo que aprendieron.
- **Aplicaciones.** El facilitador hará alusión a los ámbitos de aplicación de los docentes en su ambiente pedagógico y en su qué hacer diario, como mecanismo para la relación entre los temas abordados en el taller y las experiencias personales.
- **Compromisos.** El facilitador dará espacio para que los docentes participantes escriban en su libreta de trabajo los compromisos personales resultantes del taller. Dicho compromiso deberá orientarse a partir de las siguientes preguntas ¿Cuál es mi estilo más frecuente de comunicación? ¿Cuál es el efecto de mi estilo de comunicación en la relación que mantengo con los demás? ¿Qué estilo de comunicación me gustaría mantener?
De manera voluntaria los docentes compartirán sus compromisos. Para finalizar, el facilitador sugerirá compromisos si lo encuentra pertinente.

Taller 7: La Pregunta

Conceptos básicos

La escucha activa

Según Hernando, Aguaded y Pérez (2011), la escucha activa es la habilidad de «escuchar bien», esto es, escuchar con comprensión y cuidado; afirma que pese a ser una habilidad básica para todo proceso de comunicación, es uno de los comportamientos más difíciles de encontrar. Implica hacerse consciente de lo que la otra persona está diciendo e intentando comunicarnos y, al mismo tiempo, dar información al interlocutor de que lo comunicado está siendo recibido correctamente. Dicen que para escuchar activamente es necesario estar psicológicamente disponible y atento a los mensajes de quien nos habla:

Sin estar distraído, pensando en otra cosa, deseando que acabe y preparando lo que le vamos a contestar, etc. que afectaría negativamente a nuestra capacidad de captar su estado de ánimo o la importancia que concede a lo que nos está transmitiendo (p. 157).

Según Hernando et al. (2011), la utilidad de la escucha activa reside en la posibilidad de empatizar y comprender al interlocutor, y se deben considerar dos aspectos fundamentales: una actitud empática hacia el interlocutor, y evidenciar esta comprensión mediante una serie de comportamientos no verbales como emplear un tono de voz suave, mantener contacto ocular, utilizar una expresión facial y unos gestos acogedores, así como tener una postura corporal receptiva. “Practicamos la escucha activa cuando ante un mensaje de nuestro interlocutor le decimos que hemos entendido lo dicho destacando el sentimiento que hay detrás de ese mensaje” (p. 157).

Para la práctica de la escucha activa es fundamental expresar de forma clara al interlocutor que se le escucha, mediante la utilización de comunicación verbal con expresiones como «ya veo», «ajá» «claro», o comunicación no verbal, por ejemplo, el contacto visual, asentir con la cabeza, inclinar el cuerpo hacia quien habla.

Elementos que dificultan la escucha activa, según Hernando et al:

- Distrarse,
- Juzgar lo que el otro nos está transmitiendo,
- Interrumpir a la persona que está hablando o, antes de que termine, darle ya la solución,
- Rechazar o minimizar lo que el otro nos está diciendo con expresiones del tipo «eso no es nada» o empezar a contar, en medio de su intervención, lo que a ti te pasa o tu opinión cuando el otro lo que está es intentando darnos la suya.

Fases de la escucha activa:

- **Preparación**, en esta primera fase se trataría de predisponernos, tanto física como mentalmente, a escuchar a la persona que nos habla.
- **Posición corporal**, que debe ser adelantada e inclinada hacia el interlocutor, pero respetando la distancia y la mirada, manteniendo contacto visual directo a los ojos.
- **Refuerzo**, se trata de reforzar al interlocutor con estrategias como la paráfrasis o movimientos corporales de asentimiento. “En paralelo, durante la escucha activa, es preciso observar el lenguaje no verbal que manifiesta el otro, sus gestos y la expresión corporal y facial, el tono y el ritmo que utiliza al hablar.” (p.159).

- **Obtener las ideas principales**, de lo que nos está transmitiendo.
- **Retroalimentación**, transmitir al interlocutor el resumen de lo escuchado para confirmar y demostrar que hemos entendido correctamente.

Objetivos

- Reconocer las habilidades personales de escucha activa.
- Practicar las habilidades propias de la escucha activa.

Habilidades: Escucha activa

Duración: 60 minutos

Recursos: Proyector

Desarrollo del taller

a) Ambientación

Saludo y reglas de juego

Dinámica de ambientación: video ¿Qué quiere decir ser virgen?

Duración: 15 Minutos

Proyectar el video: https://www.youtube.com/watch?v=Pa6AX-e_i9c

Una vez proyectado el video, el facilitador promueve la discusión en torno a las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Consideran que la protagonista del video escuchó con atención a la niña? ¿Por qué?

- ¿Si estuviera en su lugar cómo hubiese respondido la pregunta de la niña?
- ¿Qué habilidades se requieren para responder de forma asertiva en la situación planteada en el video?

b) La vivencia

Duración: 30 Minutos

Organizar el grupo por parejas, el facilitador explica los cinco principios de la escucha activa, cada pareja deberá dialogar acerca de la pregunta ¿Cómo se siente en su sitio de trabajo? Los participantes deberán conversar aplicando “**Los cinco principios de la escucha activa**”:

1. **Mostrar interés:** Favorece que el otro hable, y yo escuche.
2. **Clarificar:** Se realizan preguntas abiertas que amplíen y clarifiquen la información. Y tú, ¿qué hiciste en ese momento?
3. **Parafrasear:** Consiste en repetir lo escuchado para comprobar el entendimiento, “entonces lo que me estás diciendo es que...”
4. **Reflejar:** Expresar en palabras los sentimientos existentes bajo lo que la otra persona ha dicho. Ayuda al otro a clarificar sus sentimientos, “te molesta cuando las personas...”
5. **Resumir:** Agrupar información de hechos y sentimientos, dar oportunidad de corregir algo que no se ha entendido, “Entonces, si te he entendido bien, lo que pasa es...”

Al terminar la conversación las parejas evalúan si se sintieron activamente escuchados y hacen sugerencias al compañero para mejorar sus habilidades de escucha activa.

c) Reflexión: Aprendiendo de la vivencia

Duración: 10 Minutos

Cada participante consignará en su libreta de trabajo las respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál de los cinco principios fue más fácil aplicar? ¿Cuál le costó trabajo? ¿Por qué?
- ¿Qué sintió al ser escuchado activamente?
- ¿De qué se dio cuenta en relación con su forma habitual de escuchar a los demás?
- ¿Qué aprendió de la vivencia?
- ¿Cómo puede aplicar lo aprendido en su vida?
- ¿A qué se compromete consigo mismo frente a la habilidad de la escucha activa?,
¿Cuál de los cinco principios es necesario practicar más?

d) Cierre del taller

Duración: 5 Minutos

- **Reforzamiento de ideas fuerza.** El facilitador del taller retomará las ideas centrales de los conceptos básicos sobre los cuales se fundamentó el taller, y las relacionará con las respuestas que los participantes dieron.
- **Síntesis de lo aprendido.** El facilitador hará a modo de síntesis, un resumen de lo expuesto en el taller buscando recoger los aportes relevantes que surgieron al interior del mismo, dando espacio para intervenciones por parte de los docentes participantes frente a lo que aprendieron.

Taller 8: Ver y hacer para aprender

Conceptos básicos

Pérez (2014) explica que las habilidades son “la conjunción del saber cómo y el saber hacer que despliega un potencial psicomotor para actuar eficientemente en un determinado ámbito” (p. 14).

Se explicarán las principales habilidades del ethos violento y las principales habilidades para construir una cultura de paz:

Comunicación persuasiva para convencer a los otros. Habilidad que se basa en la manera práctica de manipular a los demás por medio de la palabra, para obtener beneficios y logra lo que se quiere. Por medio de la comunicación se buscan argumentos para influir en las opiniones y razonamientos de los demás, hacerles cambiar de opinión e incidir en sus decisiones. De esta manera se busca reducir la capacidad crítica de las personas para poder dominarlas e influenciarlas. Es una habilidad que se asienta en el habla y en la escritura, es decir en el envío de mensajes, y que deja de lado la escucha, pues el diálogo no le interesa.

Entrenarse y aprender para ganarles a los demás. Habilidad que busca fortalecer la capacidad de competir de las personas para sobresalir por encima de los demás. Esta habilidad proclama que el vencedor vale más que el vencido, pues lo importante es ser el mejor y triunfar, sin importar los medios para lograrlo. La educación enseña a competir para ganar, se centra en el éxito individualista.

Sagacidad y viveza para conseguir lo que quiero. Capacidad que fortalece la perspicacia y la astucia para lograr lo que la persona se propone, no importando los métodos, formas o estrategias para lograrlo, ya sea manipulando, atropellando o causando daño. Buscar atajos, saltar la ley, dentro de la idea de que el mundo es de los vivos y seguir la ley es de tontos.

Seguendo con Pérez (2015), las habilidades propias de las capacidades humanas a las que deben apuntar el desarrollo de modos de actuar y de interrelacionarse que garanticen la creación, mantenimiento y potencialización de la convivencia armónica que conlleve sinérgicamente a la construcción de cultura de paz, son (p. 69):

- **“Comunicarse asertivamente para dialogar y hacer acuerdos”**. Implica desarrollar habilidades para hablar haciéndose cargo de lo que se dice, y para escuchar empáticamente, es decir, comprendiendo las emocionalidades y lógicas que subyacen en el interlocutor.
- **“Gestionar las propias emociones para actuar con empatía”**, es decir para ponerse en el lugar de los otros, y en especial para autocontrolarse en las situaciones donde se generan emociones tóxicas como el miedo y la ira, que pueden disponer hacia actuaciones violentas.
- **“Autorregularse para cumplir reglas y compromisos”**, lo que significa desplegar la habilidad para la auto observación constante y el discernimiento entre lo que queremos hacer y lo que deberíamos obrar para identificar eventuales antagonismos, y llevarnos a la actuación correcta mediante la aplicación de la voluntad, manteniéndonos así en la congruencia entre lo que hemos acordado y/o comprometido, y nuestros actos.

Objetivos

- Favorecer la práctica de habilidades para ponerse de acuerdo

Habilidades: Comunicarse asertivamente para dialogar y hacer acuerdos.

Duración: 75 minutos

Recursos: Televisor o video beam, computador con conexión a internet, grabadora o parlante con música ambiental.

Desarrollo del taller

a) Ambientación

Saludo y reglas de juego.

Dinámica de ambientación.

Duración: 15 minutos.

Organizar a los docentes en un círculo, colocar música ambiental, dirigir estiramientos de miembros superiores y miembros inferiores, luego movimientos suaves de cabeza y estiramientos de la misma.

El facilitador indicará que los docentes deben desplazarse libremente por el salón diciendo en voz alta la vocal A, empezando en tonos lo más bajo posibles, luego término medio y finalmente alto, repetir el ejercicio con el resto de las vocales. Se busca que este ejercicio centre a los docentes en espacio y momento y reste importancia a las actividades y preocupaciones de sus vidas.

b) Vivencia:

Duración: 45 minutos

Los docentes sentados formando un círculo verán el video: “El Puente”, recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LAOICIt3MM>

Para desarrollar el grupo de discusión guiado por las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Qué vieron en el video?
- ¿Qué interpretan de lo que sucedió?
- ¿Por qué se llegó a los resultados que tuvo la situación?
- ¿Qué características tuvieron los que pudieron dar solución a la situación conflictiva?
- ¿Qué característica tuvieron los que no pudieron solucionar el conflicto?

Ejercicio práctico:

El facilitador seleccionará a dos participantes para que ellos recreen la puesta en escena de la habilidad en la misma situación en donde se muestre cómo se solucionaría la situación de estar sobre el puente sin posibilidad de dejar pasar al otro lado:

1. Mostrando cómo se enfrentaría esta situación desde cada una de las tres prácticas del ethos violento “*Comunicación persuasiva para convencer a los otros*”, “*Entrenarse y aprender para ganarles a los demás*”, “*Sagacidad y viveza para conseguir lo que quiero*”
2. Poner en práctica el “*Comunicarse asertivamente para dialogar y hacer acuerdos*”.

Los docentes participantes observarán la situación y harán retroalimentación a la actividad a los dos compañeros.

Se podrá solicitar a dos personas más que representen el cómo solucionar esta situación desde la práctica de la habilidad para cimentar mayores estrategias en la habilidad de “*Comunicarse asertivamente para dialogar y hacer acuerdos*” y nuevamente repetir el proceso de retroalimentación de pares.

Variación 1:

Duración: 45 minutos

Los docentes sentados formando un círculo verán el video: “The date lunch” Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=dAyp8rsHLLA>

Para desarrollar el grupo de discusión guiado por las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Qué vieron en el video?
- ¿Qué interpretan de lo que sucedió?
- ¿Por qué se llegó a los resultados que tuvo la situación?
- ¿Qué características tuvieron los que pudieron dar solución a la situación conflictiva?
- ¿Qué característica tuvieron los que no pudieron solucionar el conflicto?
- ¿Sí usted estuviera en la posición del hombre protagonista del video cómo reaccionaría ante esta situación?
- ¿Estando usted en el rol de la mujer, cómo hubiera actuado?
- ¿Qué lección le queda en la posición de la persona que atendía el restaurante?

Ejercicio práctico:

El facilitador seleccionará a dos participantes para que ellos recreen la puesta en escena de la habilidad en la misma situación en donde se muestre cómo se solucionaría la situación de estar viendo como una persona al parecer consume la comida que acabo de comprar:

1. Mostrando cómo se enfrentaría esta situación desde cada una de las tres prácticas del ethos violento “*Comunicación persuasiva para convencer a los otros*”, “*Entrenarse y aprender para ganarles a los demás*”, “*Sagacidad y viveza para conseguir lo que quiero*”

2. Poner en práctica el “*Comunicarse asertivamente para dialogar y hacer acuerdos*”.

Los docentes participantes observarán la situación y harán retroalimentación a la actividad a los dos compañeros.

Se podrá solicitar a dos personas más que representen el cómo solucionar esta situación desde la práctica de la habilidad para cimentar mayores estrategias en la habilidad de “*Comunicarse asertivamente para dialogar y hacer acuerdos*” y nuevamente repetir el proceso de retroalimentación de pares.

Los observadores darán sus opiniones, frente a:

1. El desempeño de cada uno de ellos
2. Cómo mejorar esa capacidad de llegar a acuerdos.

VARIACION 2

Duración: 45 minutos

Los docentes sentados formando un círculo verán el video: “Convivencia” Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=qXCNQh_dCq0

El facilitador hará las preguntas presentadas a continuación, buscando una conversación animada sobre el tema, dirigirá los interrogantes a personas específicas esto en el caso que algunos docentes permanezcan en silencio, estimulando el diálogo con preguntas directas, por ejemplo:

- ¿Qué características tuvieron los protagonistas de la situación conflictiva?
- ¿Con qué habilidades contaba el ave más grande para enfrentar la situación?

- ¿En qué situaciones ha vivido una situación similar, como ave pequeña perteneciente a un grupo?
- ¿En qué situaciones de la vida ha vivido una situación similar, como ave grande que intenta integrarse a un grupo o que convive con otras aves pequeñas que tienen conformado un grupo?
- ¿Es posible que un estudiante experimente una situación similar a la del ave grande? ¿Cómo llegar a apoyarlo?

En cada una de las preguntas se solicita la socialización de las respuestas como estrategia de retroalimentación individual y grupal.

Ejercicio práctico:

El facilitador solicitará a los participantes que a través de un juego de roles representen la actitud de un ave pequeña que quiera permitir el ingreso del ave grande y cómo comunicarse.

c) Reflexión:

Duración: 7 minutos

Al final del taller se indagará con los participantes sobre, cómo se sienten y reflexionen frente a:

- ¿De qué se dio cuenta?
- ¿Qué le aporta a su vida?
- ¿Cómo lo puede aplicar?
- ¿A qué se compromete?

En cada una de las preguntas se solicita la socialización de las respuestas como estrategia de retroalimentación grupal.

d) Cierre del taller

Duración: 8 minutos

- **Reforzamiento de ideas fuerza.** El facilitador del taller retomará las ideas centrales de los conceptos básicos sobre los cuales se fundamentó el taller, y las relacionará con las respuestas que los participantes dieron.
- **Síntesis de lo aprendido.** El facilitador hará a modo de síntesis, un resumen de lo expuesto en el taller buscando recoger los aportes relevantes que surgieron al interior del mismo, dando espacio para intervenciones por parte de los docentes participantes frente a lo que aprendieron.
- **Aplicaciones.** El facilitador hará alusión a los ámbitos de aplicación de los docentes en su ambiente pedagógico y en su qué hacer diario, como mecanismo para la relación entre los temas abordados en el taller y las experiencias personales.
- **Compromisos.** El facilitador dará espacio para que los docentes participantes escriban en su libreta de trabajo los compromisos personales resultantes del taller. De manera voluntaria los docentes compartirán sus compromisos. Para finalizar, el facilitador sugerirá compromisos si lo encuentra pertinente.

Taller 9: Acomodando las normas a mí beneficio

Conceptos básicos

Autorregularse para cumplir reglas y compromisos

Según Pérez (2015), las habilidades son entendidas como “la conjunción del saber cómo y el saber hacer que despliega un potencial psicomotor para actuar eficientemente en un determinado ámbito” (p. 69). De esta forma, las habilidades propias de las capacidades humanas deben apuntar al desarrollo de modos de actuar y de interrelacionarse que garanticen la creación, mantenimiento y potencialización de la convivencia armónica que conlleve sinérgicamente a la construcción de cultura de paz.

La habilidad de autorregularse para cumplir reglas y compromisos significa: desplegar la habilidad para la auto observación constante y para el discernimiento entre lo que se quiere hacer y cómo se debería obrar; identificar eventuales antagonismos y; llevar a la actuación correcta mediante la aplicación de la voluntad, manteniendo así en la congruencia entre lo que se ha acordado y/o comprometido y las acciones propias.

Ato, González y Carranza (2004) señalan que la autorregulación es entendida como la capacidad de los individuos para modificar su conducta en virtud de las demandas de situaciones específicas. Esta habilidad influencia diversas áreas del desarrollo del individuo, especialmente de su funcionamiento social.

Esta habilidad de adaptación al ambiente incluye procesos de afrontamiento de emociones tanto positivas, (ej. alegría, placer), como negativas, (ej. malestar, miedo, ira). La autorregulación emocional se refiere al inicio y mantenimiento de la respuesta emocional, y no

solo la modulación y el cese de dicha respuesta, tal como se consideraba anteriormente (Grolnick, McMenemy & Kurowski, 1999).

Objetivos

- Favorecer el reconocimiento de emociones que emergen cuando otros no cumplen reglas o acuerdos.
- Reconocer la importancia del cumplimiento de normas y acuerdos en el convivir armónico.

Habilidades: Autorregularse para cumplir reglas y compromisos.

Duración: 60 minutos.

Recursos: Proyector.

Desarrollo del taller

a) Ambientación

Saludo y reglas de juego

Dinámica de ambientación: La búsqueda.

Duración: 20 minutos.

El facilitador divide los participantes en grupos de cuatro personas, al azar, una vez dividido plantea un concurso entre los grupos a partir de las siguientes instrucciones:

- Recoger la mayor cantidad de esferos
- Formar la fila más larga de sacos

- Formar la montaña más alta de zapatos
- Recoger la firma de diez compañeros del grupo
- Recoger la mayor cantidad de documentos de identidad
- Juntar la mayor cantidad del dinero
- Hacer la letra inicial del nombre del colegio con prendas de vestir
- Hacer una barra para el grupo

b) La vivencia: juego de rol. Acomodando las normas a mi beneficio

Duración: 20 minutos

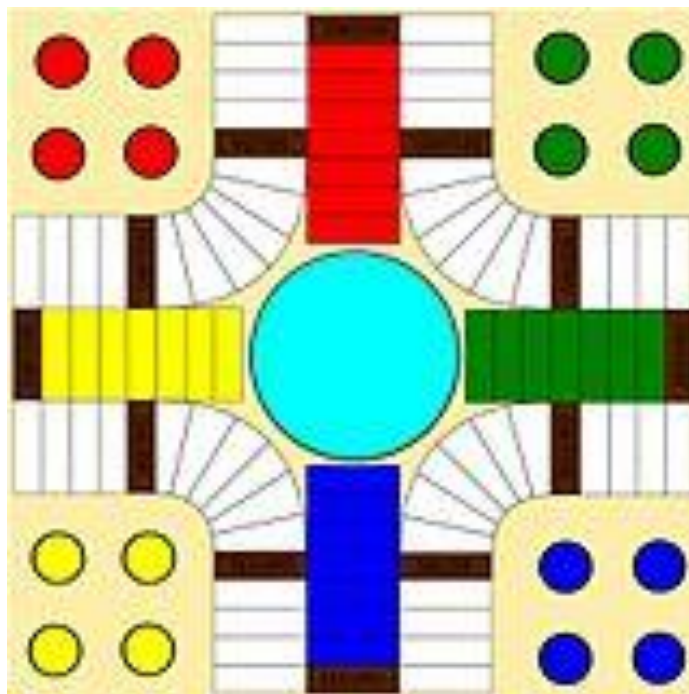
El facilitador hará grupos de cuatro personas, a los cuales les entregará un tablero de “parqués”, dos dados, cuatro fichas de diferentes colores. Se explican las normas de juego:

- Todos los jugadores comienzan con sus fichas en las respectivas cárceles.
- El primer turno se escoge por medio de los dados: el jugador que saque el mayor número es el que comienza el juego.
- Tienen tres oportunidades para sacar sus fichas de la cárcel y arrastrarlas a la casilla de salida.
- Se sacan fichas del punto de partida de cada color con pares, es decir, cuando ambos dados tienen el mismo valor. Por ejemplo, 1-1 y 3-3.
- Los pares 1-1 o 6-6 sacan todas las fichas de la cárcel.
- Un jugador puede enviar a un oponente a la cárcel. Para llevarlo a cabo, debe mover una ficha hasta la casilla donde está la del otro. Inmediatamente, envía la ficha ajena a

la cárcel. Sin embargo, si la ficha está en una casilla de seguro o salida, no sucede nada especial.

- La idea es avanzar la ficha del jugador desde la casilla de salida hasta el final, antes de que los oponentes lo hagan. Para cumplir con este objetivo, el jugador debe lograr que su ficha realice un recorrido completo del tablero, en el sentido contrario a las manecillas del reloj, es decir, por la derecha, evitando que sus fichas sean regresadas a la cárcel por sus oponentes, hasta lograr arribar a unas casillas de llegada que son exclusivas para cada jugador y están localizadas justo antes de las casillas de salida correspondientes.
- Las casillas de llegada conducen al centro del tablero que es la casilla final a la que un jugador debe llevar todas sus fichas para ganar una partida.

Imagen del tablero de juego



Tomado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Parqu%C3%A9s>

Se ha escogido con anticipación a una persona de cada grupo para hacer el papel de “Saboteador”, su misión es incumplir sistemáticamente las reglas anteriormente descritas por el facilitador. Debe mantener esta actitud de sabotaje hasta que el facilitador dé la instrucción de detener el juego.

c) **Reflexión: Aprendiendo de la vivencia**

Duración: 10 minutos

Los “saboteadores” de cada grupo pasan al frente y el facilitador explica el rol que estaban desempeñando en el juego, con base en su desempeño se lleva a cabo una plenaria tomando como base las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se sintieron los otros participantes con las actitudes del “Saboteador”?
- ¿En algún momento le hicieron saber cómo se sentían? ¿Por qué?
- ¿Qué ocurre en un grupo social cuando alguien incumple las normas o reglas?
- ¿Cuál es la diferencia entre una persona que cumple las reglas y una que no lo hace?
- ¿Cómo afecto la convivencia cuando no cumplo las normas?
- ¿Qué entienden por autorregulación?

d) **Cierre del taller**

Duración: 10 minutos

- **Reforzamiento de ideas fuerza.** El facilitador del taller retomará las ideas centrales de los conceptos básicos sobre los cuales se fundamentó el taller, y las relacionará con las respuestas que los participantes dieron.

- **Síntesis de lo aprendido.** El facilitador hará a modo de síntesis, un resumen de lo expuesto en el taller buscando recoger los aportes relevantes que surgieron al interior del mismo, dando espacio para intervenciones por parte de los docentes participantes frente a lo que aprendieron.
- **Aplicaciones.** El facilitador hará alusión a los ámbitos de aplicación de los docentes en su ambiente pedagógico y en su qué hacer diario, como mecanismo para la relación entre los temas abordados en el taller y las experiencias personales.
- **Compromisos.** El facilitador dará espacio para que los docentes participantes escriban en su libreta de trabajo los compromisos personales resultantes del taller. De manera voluntaria los docentes compartirán sus compromisos. Para finalizar, el facilitador sugerirá compromisos si lo encuentra pertinente.

Taller. 10: Mapa del salón de clases

Conceptos básicos

Conocer las propias emociones

Afirma Goleman (1996) que "la frase de Sócrates "Conócete a ti mismo", conforma la piedra angular de la inteligencia emocional: la conciencia de los propios sentimientos en el momento en que se experimentan" (p. 67), a esta condición la llama "*conciencia de uno mismo*", en el sentido de una atención progresiva a los propios estados internos.

La conciencia de uno mismo es una forma neutra que conserva la autorreflexión incluso en medio de emociones turbulentas; es una autoobservación que permite una conciencia ecuánime de sentimientos apasionados o turbulentos; es la diferencia que existe entre sentir una rabia asesina con respecto a alguien y elaborar el pensamiento autorreflexivo, "esto que siento es rabia". "Esta conciencia de las emociones es la competencia emocional fundamental sobre la que se construyen las demás, como el autocontrol emocional" (Goleman, 1996, p. 68).

Según Mayer, las personas pueden adoptar estilos distintos para responder y enfrentarse a las emociones: la persona consciente de sí misma, la persona sumergida o atrapada en sus emociones y la persona que aceptan resignadamente sus emociones. Por eso afirma Goleman que tomar conciencia de las propias emociones lleva a superar los estados de ánimo negativos (Goleman, 1996, p. 77).

Manejar las emociones

El autodomínio es la capacidad de soportar los contratiempos emocionales. Es manejar los sentimientos para que sean adecuados, es la capacidad de serenarse, de librarse de la irritabilidad, de la ansiedad y la melancolía excesivas. Las personas que carecen de esta capacidad luchan constantemente contra sentimientos de aflicción y no pueden recuperarse con mayor rapidez de los reveses y trastornos de la vida. Sostiene Goleman (1996) que "mantener bajo control nuestras emociones perturbadoras es la clave para el bienestar emocional; los extremos -emociones que crecen con demasiada intensidad o durante demasiado tiempo- socavan nuestra estabilidad" (p. 78-79).

Cuando las emociones poseen gran intensidad y se prolongan más allá de un punto adecuado, se funden en sus perturbadores extremos: La ansiedad crónica, la ira incontrolable, la depresión.

Reconocer emociones en los demás

La empatía, otra capacidad que se basa en la autoconciencia emocional, es la habilidad fundamental de las personas, "cuanto más abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos" (Goleman, 1996, p. 123). Las personas que tienen empatía están mucho más adaptadas a las sutiles señales sociales que indican lo que otros necesitan o quieren y favorecen sus principios morales.

Manejar las relaciones

El arte de las relaciones es la habilidad de manejar las emociones de los demás, esto exige la madurez de otras dos habilidades emocionales, autogobierno y empatía. Estas son las habilidades que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal. Afirma Goleman (1996) que

Es precisamente la ausencia de estas habilidades lo que puede hacer que incluso los más brillantes intelectualmente fracasen en sus relaciones, apareciendo como arrogantes, desagradables o insensibles. Estas habilidades sociales le permiten a uno dar forma a un encuentro, movilizar o inspirar a otros, prosperar en las relaciones íntimas, persuadir e influir, tranquilizar a los demás (p. 141).

Una competencia social clave es lo bien o mal que la gente expresa sus propios sentimientos. Los sentimientos se pueden demostrar de varias maneras: minimizarlos, exagerarlos o remplazarlos por otros. Afirma Goleman que la forma como se empleen estas estrategias es un factor de la inteligencia emocional.

Un principio básico de la vida social es que las emociones son contagiosas, plantea el autor que

Inconscientemente imitamos las emociones que vemos en otra persona, a través de una mímica motriz de su expresión facial, sus gestos, su tono de voz y otras marcas no verbales de emoción. Mediante esta imitación, las personas recrean en ellas mismas el humor del otro (Goleman, 1996, p. 144).

Este manejo de las emociones constituyen la "inteligencia interpersonal" que según Gardner comprenden cuatro capacidades: la primera, la capacidad de organizar de grupos que es esencial en un líder; la segunda, la capacidad de negociación de soluciones, que es el talento propio del mediador, que previene conflictos o resuelve aquellos que han estallado; la tercera, la capacidad de conexión personal, que es el talento de la empatía; y la cuarta, la capacidad de análisis social, que es la capacidad de detectar y mostrar comprensión con respecto a los sentimientos, los motivos y las preocupaciones de la gente.

Objetivos

- Identificar las diversas emociones, sentimientos y actuaciones que puede experimentar un docente en el salón de clases.
- Desarrollar la habilidad para gestionar las propias emociones en el salón de clase, y con ello contribuir al establecimiento de relaciones armónicas entre sus miembros.

Habilidad: Gestionar las propias emociones para actuar con empatía.

Duración: 110 minutos.

Recursos: Pliego de papel periódico, marcadores, libretas de trabajo, esfero, música; minicomponente, computador o equipo de sonido, parlantes.

Desarrollo del taller

a) Ambientación

Saludo y reglas de juego

Dinámica de ambientación: ¡Alto!

Duración: 20 minutos

Los participantes se desplazarán al ritmo de las canciones que van a escuchar, cuando pare la música se detendrán, quedando como estatuas. En las pausas de las canciones se les dará una instrucción, o se les hará una pregunta que se deben contestar a sí mismos. El tiempo entre cada alto será de 4 minutos.

Se inicia ubicando por todo el salón a los participantes pidiendo que empiecen a caminar por el espacio mirando a sus compañeros sin tocarse, mientras suena la música. Cuando pare la melodía deben detenerse y quedar como estatuas para escuchar las instrucciones del facilitador. **Se escuchará el fragmento de una canción instrumental mientras se desplazan por todo el espacio caminando.** El facilitador pedirá a los participantes que autobserven su cuerpo, su respiración y sus tensiones mientras caminan.

Primera pausa: ¡Alto!

- Imagine una situación que le produce miedo:
- ¿Cómo está su respiración?, ¿Cómo está su ritmo cardíaco?, ¿Qué partes del cuerpo están tensionadas?, ¿Qué está pensando? Cuando suene la música va a caminar con esa emoción. *(Cambiar la canción)* **Se escuchará una melodía instrumental más acelerada, con sonidos estridentes.**

Segunda pausa: ¡Alto!

- Imagine una situación que le produce ira:
- ¿Cómo está su respiración?, ¿Cómo está su ritmo cardíaco?, ¿Qué partes del cuerpo están tensionadas? Cuando suene la música va a caminar con esa emoción. *(Cambiar la canción)* **Se escuchará una canción de metal pesado. Mientras se les pide a los participantes desplazarse por todo el espacio.**

Tercera pausa: ¡Alto!

- Imagine una situación que le produce tristeza:

- ¿Cómo está su respiración?, ¿Cómo está su ritmo cardíaco?, ¿Qué partes del cuerpo están tensionadas? Cuando suene la música va a caminar con esa emoción. (*Cambiar la canción*) Se escuchará una canción instrumental que tenga sonidos de cuerda o piano suaves.

b) Vivencia

Duración: 50 minutos.

Se entrega ½ pliego de papel periódico a cada participante, en el cual se les pide dibujar el aula de clase, no tiene que ser tal cual un aula, sino una representación simbólica de la misma si así lo desean. En el mapa del aula se pedirá que ubiquen los lugares en qué mejor se sienten y en los que no tanto. Las personas con las que mejor se sienten y con las que no tanto. Las actividades con las que mejor se sienten y con las que no tanto. Desarrollar una iconografía propia para las emociones (alegría, tristeza, ira, miedo), las acciones y los pensamientos y ubicarlos en el mapa asociados a los lugares, las personas, las actividades.

En grupos de tres docentes: exponer sus mapas y hablar de las emociones, personas, actividades encontradas, y de la manera como cada docente las vivencias en el aula.

Finalmente, cada grupo se acercará a una caja de herramientas, en la cual se encuentran diversas habilidades emocionales escritas en tiras de cartulina (relacionadas con la gestión emocional intrapersonal o interpersonal). Cada integrante del grupo escogerá al menos una que crea le ayudará a gestionar de mejor manera las emociones encontradas en su mapa; y escogerá al menos una que les sirva a sus compañeros.

c) Reflexión:

Duración: 20 minutos

En plenaria responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué emociones cree que necesita controlar en su aula de clases?
- ¿De qué manera puede darles una gestión adecuada a sus propias emociones?
- ¿Qué emociones puede identificar en sus estudiantes y ayudarles a gestionar de manera adecuada?
- ¿Para qué le sirve identificar sus emociones, cuál cree que es su función?
- ¿De qué se dio cuenta?
- ¿Qué aprendió?
- ¿Cómo lo puede aplicar en su vida?
- ¿A qué se compromete?

d) Cierre del taller

Duración: 15 minutos

- **Reforzamiento de ideas fuerza.** El facilitador del taller retomará las ideas centrales de los conceptos básicos sobre los cuales se fundamentó el taller, y las relacionará con las respuestas que los participantes dieron.
- **Síntesis de lo aprendido.** El facilitador hará a modo de síntesis, un resumen de lo expuesto en el taller buscando recoger los aportes relevantes que surgieron al interior del mismo, dando espacio para intervenciones por parte de los docentes participantes frente a lo que aprendieron.

- **Aplicaciones.** El facilitador hará alusión a los ámbitos de aplicación de los docentes en su ambiente pedagógico y en su qué hacer diario, como mecanismo para la relación entre los temas abordados en el taller y las experiencias personales.
- **Compromisos.** El facilitador dará espacio para que los docentes participantes escriban en su libreta de trabajo los compromisos personales resultantes del taller. Se pedirá a los docentes que de manera voluntaria socialicen los compromisos que se proponen para mejorar las relaciones con sus estudiantes.

3.5. Talleres comprensivos

Con los siguientes talleres se busca el abordaje e incorporación de conocimientos básicos que implican paradigmas diferentes a los que usualmente operamos, los cuales son necesarios para posibilitar la práctica del respeto, la compasión y el cuidado; adquirir nuevos conocimientos es un acto de aprendizaje que prepara y dispone al individuo para acciones diferentes. Estos conocimientos son: La realidad es construida por cada observador (conocer la cognición), el pensamiento complejo, el enfoque apreciativo, la ética del cuidado y la inteligencia emocional.

Los 5 talleres comprensivos son:

Taller 11: La multiplicidad de miradas

Taller 12: Túnel de la recarga

Taller 13: Reconocimiento del estado interior

Taller 14: Tu bienestar, es mi bienestar

Taller 15: Abrimos a un pensar complejo

Taller 11: La multiplicidad de miradas

Conceptos básicos

Del universo al multiverso

Maturana (2001) aborda el asunto de la adquisición del conocimiento haciendo un análisis acerca de la validez del conocer que cada sujeto tiene y sobre su operar como ser vivo, en donde el camino al conocer inicia de la experiencia, y dentro de ella de las distinciones que efectúa y por tanto lo que observa. Dicha observación puede ser una ilusión o una percepción.

En concordancia con lo anterior, el autor formula la tesis de la “objetividad entre paréntesis” como la aceptación de que no hay una realidad independiente del observador puesto que “los seres humanos, los seres vivos en general, no podemos distinguir en la experiencia entre lo que llamamos ilusión y percepción como afirmaciones cognitivas sobre la realidad” (Maturana, 1988, p. 20). Por lo tanto, las explicaciones que damos acerca de lo que observamos están atravesadas por lo que cada observador es: sus capacidades cognitivas, sus deseos y experiencias.

De esta forma, no hay una sola realidad, sino múltiples realidades. Lo que hace que en la convivencia se reconozca al otro como un interlocutor válido, en tanto ninguno es poseedor de la verdad absoluta. De otro lado, las explicaciones que un sujeto construye sobre sus observaciones, están atravesadas por razones y argumentos, en este sentido, el autor afirma “...que todo sistema racional se funda en premisas fundamentales aceptadas a priori, porque sí, aceptadas porque a uno le gustan, aceptadas porque uno las acepta simplemente desde sus preferencias” (Maturana, 1988, p.6).

Así, el hecho de fundar los sistemas racionales en deseos y preferencias desde los cuales se justifican o rechazan ciertos argumentos, se relaciona con la tesis de la objetividad entre paréntesis, puesto que las razones no dependen de una realidad objetiva y fuera del ser humano, sino de sus preferencias y deseos (premisas emocionales que se han formado a lo largo de la vida de un sujeto y que hacen parte de su ser y de su historia).

Múltiples versiones del mundo

Los paradigmas epistemológicos influyen en la cosmovisión de las personas determinando su forma de ver la realidad, de acceder al conocimiento y de relacionarse con los demás. Los dos grandes paradigmas. Según Maturana podemos movernos en un paradigma objetivista que da lugar a las ontologías objetivas, o en el paradigma constructivista, que da lugar a las ontologías construidas (o de la de objetividad entre paréntesis), las cuales representan dos formas distintas de ver el mundo, y favorecen a su vez dos tipos de relación y convivencia distintos entre las personas: mientras la lógica objetivista considera una realidad única, una visión racionalista y un pensamiento lineal, la lógica constructivista concibe la existencia de múltiples realidades, comprende al ser humano desde una visión holística, más allá de la razón y lo relaciona directamente con la realidad que construye.

Características de las ontologías objetivistas

- No se preguntan por el observador sino únicamente por las entidades observadas.
- Afirman que los seres humanos actuamos en un contexto de cosas y fenómenos que podemos aprehender de manera objetiva.
- El conocimiento se constituye como un reflejo más o menos fiel de ese mundo externo en nuestro cerebro.

- El método científico asegura el conocimiento de la representación exacta y precisa de las entidades externas.
- El observador desempeña un papel neutral en los resultados del proceso cognitivo.
- La función de la ciencia y de la actividad cognitiva se ubica en el develamiento de lo que está oculto por las apariencias externas de los fenómenos y de las cosas.

Las ontologías constructivistas

Surgen generando crisis desde la segunda década del siglo XX, con la teoría de la relatividad de Einstein, la teoría de la incertidumbre de Heisemberg y la física cuántica de Planck, principalmente al poner en tela de juicio la capacidad de la percepción para garantizar una aprehensión fidedigna del mundo observado. En otros términos, se empezó a afirmar que el perceptor es activo y que interviene protagónicamente en la configuración de las percepciones. (Pérez, 2014)

Esta perspectiva se pregunta por el observador y se centra en él, Pérez lo explica como conocer el conocer, lo cual implica necesariamente conocer al que conoce y su actividad como observador, al preguntarse quién y cómo es el observador se evidencia que el observador es un ser biológico y social, y que como tal es un sistema, un organismo conformado por subsistemas (órganos, sentidos, sistema circulatorio, emociones) que opera dentro de diferentes contextos, familiar, cultural, natural. Estos entornos y estos distintos modos de relación hacen de cada individuo un ser único y diferente a los demás.

Características de las ontologías constructivistas

- El perceptor es activo e interviene activamente en la elaboración de sus percepciones.

- Consideran que el observador no posee capacidades inmanentes que permitan, per se, captar objetivamente un mundo exterior, por cuanto dichas capacidades se afectan correlativamente a modificaciones en su biología.
- Los contextos culturales influyen de manera importante en la capacidad de hacer distinciones, tanto por los marcos de referencia conceptual propios de cada cultura, como por el ambiente en el que se localiza tal cultura.

Objetivos

- Reconocer que todas las personas construyen realidades diferentes desde su propia forma de ser.
- Validar los puntos de vista de los demás y reconocer la legitimidad de sus miradas diferentes a la propia.

Conocimientos que se busca sean apropiados: Comprender que el conocimiento y la realidad son correlativos al sujeto que conoce y explica su relación con el mundo.

Duración: 70 minutos

Recursos: Espacio acogedor, fotografía.

Desarrollo del taller

a) Ambientación

Saludo y reglas de juego

Dinámica de ambientación: “Amigo secreto”.

Duración: 15 minutos.

El facilitador dispone en una bolsa los nombres de los participantes en la actividad, cada persona saca un nombre al azar, luego escribe una nota con un mensaje positivo (deseo, consejo, saludo, etc.) al amigo secreto que acaba de escoger, luego buscará a su amigo y le entregará el mensaje. Para finalizar algunos voluntarios comentarán sus impresiones frente al ejercicio.

b) Vivencia: La fotografía

Duración: 30 minutos

El facilitador muestra una fotografía a los participantes, cada uno de ellos elabora una breve descripción y la consigna en su libreta de trabajo.



Fotografía tomada de:

<http://www.fondoswiki.com/paisajes/fondos-de-pantalla-de-montanas>

Enseguida se invita a cinco o más participantes para leer en plenaria la descripción elaborada.

El facilitador orienta la discusión a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Hubo descripciones iguales? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que genera que cada persona elabore una descripción distinta?
- ¿Se puede considerar que alguna de las descripciones es incorrecta o correcta?

c) Reflexión

Duración: 10 minutos

Hacer lectura del texto sugerido a continuación:

Los Ciegos y el Elefante

Un Poema por John Godfrey Saxe

Tomado de: <http://www.allaboutphilosophy.org/spanish/el-ciego-y-el-elefante.htm>

*Seis eran los hombres de Indostán,
tan dispuestos a aprender,
que al Elefante fueron a ver
(Aunque todos eran ciegos),
Pensando que mediante la observación
sus mentes podrían satisfacer.*

*El primero se acercó al elefante,
Y cayéndose*

*sobre su ancho y robusto costado,
en seguida comenzó a gritar:*

*"¡Santo Dios! ¡El elefante
es muy parecido a una pared!"*

*El segundo, palpando el colmillo,
exclamó: -"¡Caramba! ¿Qué es esto
tan redondo, liso y afilado?"*

*Para mí está muy claro,
¡esta maravilla de elefante
es muy parecido a una lanza!"*

*El tercero se acercó al animal,
y tomando entre sus manos
la retorcida trompa,
valientemente exclamó:
"Ya veo," dijo él, "¡el elefante
es muy parecido a una serpiente!"*

*El cuarto extendió ansiosamente la mano
y lo palpó alrededor de la rodilla:
"Evidentemente, a lo que más se parece esta Bestia
está muy claro," dijo él,
"Es lo suficientemente claro que el elefante
¡es muy parecido a un árbol!"*

*El quinto, quien por casualidad tocó la oreja,
Dijo: "Incluso el hombre más ciego
es capaz de decir a lo que más se parece esto;
Niegue la realidad el que pueda,
Esta maravilla de elefante
¡es muy parecido a un abanico!"*

*El sexto tan pronto comenzó
a tantear al animal,
agarró la oscilante cola
que frente a él se encontraba,
"Ya veo," dijo él, "¡el elefante
es muy parecido a una cuerda!"*

*Y así estos hombres de Indostán
discutieron largo y tendido,
cada uno aferrados a su propia opinión
por demás firme e inflexible,
aunque cada uno en parte tenía razón,
¡y al mismo tiempo todos estaban equivocados!*

El facilitador recoge las impresiones de los participantes y puede orientar la reflexión con ayuda de las siguientes preguntas.

- ¿Qué quiere decir el texto cuando afirma “aunque cada uno en parte tenía razón, ¡y al mismo tiempo todos estaban equivocados!?”
- ¿Por qué es importante tener en cuenta el punto de vista de los demás?
- ¿Existen las verdades absolutas?

d) Cierre del taller

Duración: 15 minutos

- **Reforzamiento de ideas fuerza.** El facilitador del taller retomará las ideas centrales de los conceptos básicos sobre los cuales se fundamentó el taller, y las relacionará con las respuestas que los participantes dieron.
- **Síntesis de lo aprendido.** El facilitador hará a modo de síntesis, un resumen de lo expuesto en el taller buscando recoger los aportes relevantes que surgieron al interior del mismo, dando espacio para intervenciones por parte de los docentes participantes frente a lo que aprendieron.
- **Aplicaciones.** El facilitador hará alusión a los ámbitos de aplicación de los docentes en su ambiente pedagógico y en su qué hacer diario, como mecanismo para la relación entre los temas abordados en el taller y las experiencias personales.
- **Compromisos.** El facilitador dará espacio para que los docentes participantes escriban en su libreta de trabajo los compromisos personales resultantes del taller. De manera voluntaria los docentes compartirán sus compromisos. Para finalizar, el facilitador sugerirá compromisos si lo encuentra pertinente.

Taller 12: Túnel de la recarga

Conceptos básicos

Enfoque apreciativo

Según Pérez (2014) este enfoque “busca ‘de lo que está bien’ en cada sistema, convirtiéndose en un hábito de la mente, del corazón, y de la imaginación; que busca el éxito, la fuerza vital, la importancia de la alegría” (p.177), puesto que se entiende que las organizaciones y comunidades dirigen sus cambios hacia aquello de lo que más hablan. Puesto que “Aquello en lo que nos focalizamos, se convierte en realidad. Vemos el mundo según las distinciones que hacemos. Si solo hacemos distinciones de incapacidad, eso obtendremos.” (p.181).

De esta manera, para el cambio personal, organizacional y de la comunidad, es imprescindible el descubrimiento e indagación de lo positivo. Afirma Pérez (2014) que

Las personas sienten mayor confianza y comodidad en el camino hacia el futuro (lo desconocido) cuando llevan con ellos lo mejor de su pasado (lo conocido que funciona bien). Dejar ataduras, odios, resentimientos, maneras idénticas de hacer las cosas, que se convierten en lastres para el cambio. ¿Podremos obtener resultados distintos si continuamos haciendo lo mismo que ayer? Es importante recuperar las experiencias exitosas, aprender del pasado para no repetir fracasos, y traer ese conocimiento para proyectar nuestro futuro (p 181).

Finalmente, unos de los conocimientos claves que nos debemos apropiarnos los seres humanos para complementar las creencias y habilidades necesarias en la construcción de cultura de paz, son, según Pérez (2016):

Conocer el enfoque apreciativo, que permite desarrollar una mirada frente a los otros para descubrir sus potenciales de cambio en lugar de lo que no funciona, ser propositivos en vez de criticones expectantes, buscar el cambio en vez de la confrontación, propiciar la participación en lugar de la inercia, y en fin, pasar de la descalificación a la valoración (p. 23)

Objetivos

- Propiciar un espacio para el descubrimiento mutuo de los medios, fortalezas y recursos de los participantes.

Conocimientos que se busca sean apropiados: enfoque apreciativo.

Duración: 90 minutos.

Recursos: Sillas, tapa ojos.

Desarrollo del taller

a) Ambientación

Saludo y reglas de juego

Duración: 15 minutos

Dinámica de ambientación

El facilitador pedirá a los participantes que realicen una relajación iniciando con una respiración profunda, inhalando por la nariz, exhalando por la boca, la cual busca ser automática, para luego solicitar se cierren los ojos y se ayude con la respiración para sacar preocupaciones y tensiones de sus cuerpos, expulsándolas por la boca al tiempo que se exhala el aire.

De esta forma luego de 5 a 10 minutos tienen una preparación física y psicológica para la actividad, se puede acompañar con un ejercicio de imaginación en donde se visualicen estar en un espacio libre de preocupaciones como una zona verde, donde existe un clima ideal, sin frío ni calor, con una brisa acogedora y un paisaje agradable que cada uno imagine.

b) Vivencia

Duración: 60 minutos

Se ubica a los docentes en dos filas paralelas, separadas una de otra por un metro de distancia, el espacio generado entre las dos filas se denomina “túnel de la recarga”, se ubica una entrada y una salida del túnel. En la entrada se vendan los ojos de la persona quien camina lentamente, a medida de su avance los participantes le dirán al oído tomándolo de la mano, en secreto, cualidades que le admiran, aspectos que les parecen agradables de esa persona, aspectos físicos que le atraen o gustan de la misma, actitudes que han observado que son positivas, cosas que le agradecen, aspectos que esa persona tiene y que les gustaría tener como propias, etc.

Al finalizar el recorrido, en la salida del túnel la última persona le abraza diciéndole algo que le desea para su vida, este ejercicio termina cuando hayan pasado todos los participantes por el “Túnel de la Recarga”.

El facilitador explica a los participantes los conceptos básicos del enfoque apreciativo.

c. Reflexión:

Propiciar la reflexión a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué sintió al escuchar los mensajes de sus compañeros?
- ¿Cambió su estado de ánimo al pasar por el túnel de la recarga?

- ¿De qué se dio cuenta?
- ¿Con qué frecuencia usted aplica el enfoque apreciativo?
- ¿Qué es lo mejor del ejercicio y lo más difícil?

En cada una de las preguntas se solicita la socialización de las respuestas como estrategia de retroalimentación individual y grupal dentro del taller.

d. Cierre del taller

Duración: 15 minutos

- **Reforzamiento de ideas fuerza.** El facilitador del taller retomará las ideas centrales de los conceptos básicos sobre los cuales se fundamentó el taller, y las relacionará con las respuestas que los participantes dieron.
- **Síntesis de lo aprendido.** El facilitador hará a modo de síntesis, un resumen de lo expuesto en el taller buscando recoger los aportes relevantes que surgieron al interior del mismo, dando espacio para intervenciones por parte de los docentes participantes frente a lo que aprendieron.
- **Aplicaciones.** El facilitador hará alusión a los ámbitos de aplicación de los docentes en su ambiente pedagógico y en su qué hacer diario, como mecanismo para la relación entre los temas abordados en el taller y las experiencias personales.
- **Compromisos.** El facilitador dará espacio para que los docentes participantes escriban en su libreta de trabajo los compromisos personales resultantes del taller. Se sugiere a los participantes escojan a una persona de su entorno para aplicar con ella el enfoque apreciativo.

Taller 13: Reconocimiento del estado interior

Conceptos básicos

Conocer las propias emociones

Afirma Goleman (1996) que "la frase de Sócrates "Conócete a ti mismo", conforma la piedra angular de la inteligencia emocional: la conciencia de los propios sentimientos en el momento en que se experimentan" (p. 67). A esta condición la llama "*conciencia de uno mismo*", en el sentido de una atención progresiva a los propios estados internos.

La conciencia de uno mismo es una forma neutra que conserva la autorreflexión incluso en medio de emociones turbulentas; es un autoobservarse que permite una conciencia ecuánime de sentimientos apasionados o turbulentos; es la diferencia que existe entre sentir una rabia asesina con respecto a alguien y elaborar el pensamiento auto reflexivo, "esto que siento es rabia". "Esta conciencia de las emociones es la competencia emocional fundamental sobre la que se construyen las demás, como el autocontrol emocional" (Goleman, 1996, p. 68).

Según Mayer, las personas pueden adoptar estilos distintos para responder y enfrentarse a las emociones: la persona consciente de sí misma, la persona sumergida o atrapada en sus emociones y la persona que aceptan resignadamente sus emociones. Por eso afirma Goleman que tomar conciencia de las propias emociones lleva a superar los estados de ánimo negativos (Goleman, 1996, p. 77).

Pérez (2014) define las emociones y sentimientos como "Estados psicossomáticos dinámicos que nos disponen a actuar en un determinado ámbito de posibilidades, configurándonos un cierto sentido de la existencia y definiéndonos criterios de racionalidad para argumentar en coherencia

lógica con ese estado emocional o sentimental” (p. 113). Según este autor, las emociones y sentimientos están fuertemente determinados por las creencias, que llevan al individuo a generar juicios espontáneos y automáticos ante determinados acontecimientos y dinámicas de la comunicación, o por dinámicas fisiológicas y psicológicas. Pérez también explica la diferencia entre emociones y sentimientos

Aunque son similares, la diferencia entre emociones y sentimientos está en que asumimos las emociones como los estados psicocorporales originados en reacciones automáticas en nuestro instinto de supervivencia para defender la vida y/o conservarla, en tanto que los sentimientos son también estados psicocorporales pero originados en juicios automáticos que hacemos desde nuestras creencias adquiridas en la cultura (2014, p.113).

Entendiendo los planteamientos de Pérez (2014) se podría afirmar que las emociones disponen al ser humano para llevar a cabo determinadas acciones, y ello se puede comprender mejor al analizar qué ocurre en el individuo cuando experimenta determinada emoción, y darnos cuenta de que mental y fisiológicamente hay una disposición para actuar de una u otra manera, se privilegian unas acciones y se excluyen otras; así, en la ternura no somos capaces de agredir, y en la ira no podemos acariciar.

El autor da los siguientes ejemplos:

- El miedo, el temor, el pavor y el pánico nos disponen a huir, defendernos o atacar.
- La ira, la furia y la cólera nos ponen en condición de ataque o de defensa.
- El amor, la ternura, la simpatía y la compasión nos llevan a proteger y acoger.
- La alegría, la felicidad, la euforia y el éxtasis propician el reír y una sensación de bienestar.

- La tristeza, la congoja y el abatimiento llevan a la pasividad.
- El odio, la aversión, el desdén y el asco nos inducen al rechazo.
- La sorpresa y el asombro a focalizar el interés.
- La vergüenza y la humillación a escondernos o a agredir.
- El deseo sexual nos mueve a la atracción y a la conquista.
- Y la serenidad y la tranquilidad a la actuación calma y reflexiva (2014, pp.113-114).

Objetivos

- Propiciar un momento de observación personal que permita reconocer las emociones propias en un momento determinado.
- Evidenciar cómo los estados emocionales determinan campos de acción.
- Encontrar la relación entre el estado interior y la capacidad para afrontar las situaciones de convivencia cotidiana.

Conocimientos que se busca sean apropiados: Inteligencia emocional.

Duración: 60 minutos.

Recursos: Libreta de trabajo y esferos.

Desarrollo del taller

a) Ambientación:

Saludo y reglas de juego

Duración: 15 minutos

Dinámica de ambientación: “Limpieza de los sentidos”. Tomado de:

<http://articulospicolamiel.blogspot.com.co/2013/11/los-sentidos-en-la-meditacion.html>

En posición cómoda, sentados o de pie, repetir las siguientes palabras, acompañando con los movimientos de las manos como se indica:

(Manos juntas sobre la cabeza)

Con la ayuda del Cielo limpio mis sentidos aquí y ahora:

(Entrecejo con las manos juntas)

Mi intelecto y mi intuición avanzan en la justa dirección.

(Con los dedos pulgares en el contorno de los ojos)

Para ver con los ojos llenos de amor, respeto y compasión, libres de venganza.

(Con los dedos índices en el contorno de la nariz)

Que mi aliento sea puro y libre de rencor.

(Con los dedos medios en el contorno de la boca)

Que me comunique con el gusto de pronunciar palabras de bendición: buenas, útiles y necesarias.

(Con las palmas de las manos sobre las mejillas)

Que recuerde la importancia de la ternura en medio de mi labor, que siempre recuerde que soy la persona más importante, para Dios, para mí mismo y para los míos.

(Con las manos sobre las orejas)

Que mis oídos filtren lo que deba escuchar y sea siempre dulce melodía.

(Regresar las manos juntas desde la cabeza hasta el corazón)

El cielo me permite conservar todo esto en mi corazón.

¡Así es! y Así se cumple.

En plenaria y de forma voluntaria se invita a los participantes a expresar sus opiniones acerca del ejercicio, dando respuesta a preguntas como ¿Qué opinión tiene sobre el ejercicio?, ¿Cuál utilidad le encuentra ¿Cuál es el sentido que más necesita limpiar o disponer?

b) La vivencia

Duración: 15 minutos

Colocar el cuerpo en posición de relajación, retirando cualquier elemento que pueda incomodar. En lo posible cerrar los ojos y hacerse las siguientes preguntas:

- ¿Cómo me siento en este momento?
- ¿Por qué me siento así?
- ¿Me gusta sentirme así?
- Si no me gusta, ¿Cómo quisiera sentirme?
- ¿Qué puedo hacer para sentirme como quiero?

Consigne las respuestas en la libreta de apuntes.

En seguida repita el ejercicio con las preguntas:

- ¿En qué estoy pensando?
- ¿Por qué estoy pensando en ese tema?
- ¿Cuál ha sido mi pensamiento más recurrente en este día?
- ¿Ese pensamiento recurrente qué emociones o sentimientos me genera?

Consigne las respuestas en la libreta de apuntes.

A continuación, hacerse las preguntas:

- ¿Cómo está mi cuerpo?
- ¿Qué parte de mi cuerpo siento en este momento?
- ¿Estoy cómodo o cómoda? ¿Hay algún dolor en mi cuerpo?
- En caso de tenerlo, ¿En qué parte? ¿Desde cuándo?
- ¿He hecho algo para aliviar ese dolor? ¿Por qué?
- ¿Qué puedo hacer para aliviarlo?
- ¿Cuándo lo voy a hacer?

Consigne las respuestas en el cuaderno.

Termine el ejercicio personal haciendo un propósito para mejorar o mantener su estado interior y físico.

Luego, en grupos de dos, compartan mutuamente las respuestas del ejercicio anterior, y conversen sobre la relación entre el estado interior y la capacidad para afrontar las situaciones de convivencia cotidiana.

“Es necesario estar bien para transmitir bienestar”

c) **Reflexión: Aprendiendo de la vivencia**

Duración: 15 minutos

Partiendo de la socialización realizada por parejas, el facilitador invita a los participantes para escoger, entre los dos, una de las emociones experimentadas y reconocidas en el ejercicio de relajación y elaborar una lista de mínimo tres acciones que sea posible realizar y tres acciones que no sea posible realizar, cuando un individuo se encuentra en la emoción escogida.

En plenaria, cada pareja compartirá con el resto del grupo la emoción escogida y el listado de las acciones que es y no es posible realizar cuando se experimenta dicha emoción.

d) Cierre del taller

Duración: 15 minutos

- **Reforzamiento de ideas fuerza.** El facilitador del taller retomará las ideas centrales de los conceptos básicos sobre los cuales se fundamentó el taller, y las relacionará con las respuestas que los participantes dieron.
- **Síntesis de lo aprendido.** El facilitador hará a modo de síntesis, un resumen de lo expuesto en el taller buscando recoger los aportes relevantes que surgieron al interior del mismo, dando espacio para intervenciones por parte de los docentes participantes frente a lo que aprendieron.
- **Aplicaciones.** El facilitador y los participantes harán alusión a los ámbitos de aplicación de los docentes en su ambiente pedagógico y en su qué hacer diario, como mecanismo para la relación entre los temas abordados en el taller y las experiencias personales.
- **Compromisos.** El facilitador dará espacio para que los docentes participantes escriban en su libreta de trabajo los compromisos personales resultantes del taller. De manera voluntaria los docentes compartirán sus compromisos. Para finalizar, el facilitador sugerirá compromisos si lo encuentra pertinente.

Taller 14: Tu bienestar, es mi bienestar

Conceptos básicos

La capacidad de cuidado

La tercera capacidad que sustenta una convivencia armónica es la de cuidado. Cuidar significa valorar la vida en todas sus formas, apoyar a las personas para que alcancen su desarrollo y bienestar, proteger y evitar el sufrimiento de los demás seres vivos, y aportar a la sostenibilidad de los ecosistemas. Esta capacidad es cada día más necesaria, pues con ella se contribuye a reconocer al otro como un legítimo interlocutor y no simplemente como un objeto al servicio de mis intereses o proyectos. En medio de un proceso de construcción de cultura paz que desea dejar a un lado las múltiples violencias, es importante cultivar esta capacidad de cuidado para acercarnos a tantas víctimas y victimarios que desean construir un nuevo contexto social. Para ello hay que tomar conciencia de todas aquellas creencias limitantes que consideran que las personas solo valen por lo que tienen o por el poder que ejercen sobre los demás, y de esa lógica que no reconoce al otro sino en la medida en que sirve a intereses egoístas e individuales. Por consiguiente, la importancia de esta capacidad se fundamenta en su nivel holístico, pues ella implica cuidado de sí, cuidado del otro y cuidado del entorno.

Creencias que le son propias a la capacidad de cuidado

El tomar conciencia de las creencias que son el motor de una convivencia violenta, permite desplegar unas nuevas creencias que conlleven a la construcción de una convivencia armónica. Las creencias que deben ser transformadas se pueden sintetizar en tres: Primero la creencia individualista y egoísta que sostiene que cada uno se debe ocupar de sí mismo y que los demás se ocupen de ellos; la segunda que afirma que la vida es para hacer plata y adquirir poder; y la tercera que proclama que las personas valen según lo que tengan.

La siguiente afirmación de Noddings (1984) resume la creencia más importante que tiene la ética del cuidado frente a esta capacidad: “cuidar a otra persona, en el sentido más significativo, es ayudarle a crecer” (p. 9). Tener presente esta afirmación hace que se respete la individualidad y se le proporcionen los medios, recursos y orientaciones a cada sujeto, para que logren un desarrollo humano integral. La ética del cuidado funda las bases para una convivencia armónica porque acoge, escucha y trata de manera equitativa las diferentes voces que hacen parte de una comunidad. La ética del cuidado rescata todas las voces que se dan dentro de una comunidad, a diferencia de la moral patriarcal que pretende imponer una sola voz. Gilligan afirma

la importancia de que todos tengamos una voz y que esa voz sea escuchada, por derecho propio y en sus propios términos, y atendida con integridad y respeto. Las voces diferentes, en lugar de poner en peligro la igualdad, son imprescindibles para la vitalidad de una sociedad democrática (2013, p. 54).

Es precisamente desde la capacidad de cuidado que se puede entender que tanto la naturaleza como las personas son parte de un todo y por esto se afectan mutuamente, pues cada persona es diferente y tiene derecho a ser como es; esto significa valorar la diferencia y la pluralidad. Es aquí donde se fundamenta la creencia esencial de toda capacidad humana, la cual sostiene que todas las personas son iguales en cuanto seres humanos y por tanto valiosos y con los mismos derechos. Sólo afirmando esta creencia se puede sustentar que toda discrepancia se arregla conversando y haciendo acuerdos, y no mediante la violencia y la imposición. En palabras de Pérez (2014) es pasar de la cultura patriarcal en donde predomina el afán de riqueza, poder y reconocimiento social, caracterizado por la negación del otro, la exclusión social, económica y política, a una cultura solidaria o democrática que pretende la formación de una convivencia armónica, en donde los ejes de las relaciones se ubican en el respeto a la diferencia, el cuidado

del otro, la concertación, el pluralismo, la inclusión, la aceptación de la diferencia y la resolución pacífica de los conflictos.

Para esta ética, el cuidado se construye en la interacción entre las personas, buscando siempre comprender lo que el otro necesita antes de actuar, preguntando, escuchando y observando con atención. Adicionalmente, la ética del cuidado pone énfasis en que cada persona sienta y exprese un genuino interés por el bienestar del otro. Este interés motiva a un cuestionamiento constante sobre las posibilidades que se tienen de mejorar la situación de la otra persona, evitando lastimar o afectar negativamente su bienestar, por lo que se requiere de un comportamiento proactivo de respeto a favor del otro (Noddings. 2003).

Objetivos:

- Identificar la manera en que una situación en el aula y la relación entre sus actores, afectan mutuamente las maneras de ser, pensar, sentir y actuar.
- Generar sentimientos de gratificación en el establecimiento de relaciones basadas en el diálogo, el respeto y la atención a las necesidades del otro.
- Abrir el camino hacia el establecimiento de la creencia de que los seres humanos estamos interconectados y que nos afectamos mutuamente en nuestras relaciones.

Duración: 120 minutos

Recursos: Espacio cerrado y acogedor, sillas, libretas de trabajo, cuestionarios para cada participante.

Desarrollo del taller

a) Ambientación

Saludo y reglas de juego

Duración: 15 minutos

Dinámica de ambientación: Refranes y dichos populares

En una caja se encuentran tiras de cartulina con refranes y dichos populares a la mitad. Se revuelven y se les pide a los participantes que cada uno saque una cartulina. Después deben ubicar a las otras dos personas que complementan su refrán o dicho popular (para un total de tres).

En los grupos conformados se pide a los participantes que hablen de las interpretaciones que se les da a esos refranes, si se aplican a su forma de pensar o no, y de lo que opinan de las personas que los acogen en sus vidas.

b) Vivencia: juego de roles

Duración: 50 minutos.

Primer momento:

Se pedirá a los docentes que se ubiquen en grupos de a 5 personas, van a realizar un juego de roles representando una clase dentro de un aula. Para ello cada participante tomará uno de los roles que se encuentran en una bolsa y que sacarán al azar. Se solicitará no hablar hasta empezar el juego.

Tiempo aproximado: 20 minutos

Roles:

- 4 estudiantes (Cada docente escogerá el rol de un estudiante que él considera como difícil en el aula).
- 1 docente (quien intentará dar una clase de un tema escogido por él, o sugerido por el facilitador, según sea el caso).

Terminado el juego de roles y de manera individual, los participantes responderán el siguiente cuestionario:

Tiempo aproximado: 10 minutos

El siguiente cuestionario se responderá de manera individual y las respuestas a las preguntas solo las conocerá usted, en grupo se le pedirá socializar sus respuestas, pero está en la libertad de compartirlas en su totalidad, parcialmente o reservarse sus respuestas. Por favor responda con sí o no y justifique su respuesta:

En situaciones parecidas al juego de roles usted generalmente:

1. ¿Se centra en las faltas hacia la autoridad que tienen los estudiantes, más que en sus necesidades? ¿Por qué? _____
2. ¿Pienso que es muy poco lo que se puede hacer por estos estudiantes, pues es muy difícil que cambien su actitud? ¿Por qué? _____
3. ¿En ocasiones deseo descubrir los intereses y tipos de inteligencia que tienen estos estudiantes? ¿Por qué? _____
4. ¿Veo el diálogo como una alternativa para descubrir las necesidades e intereses de los estudiantes? ¿Por qué? _____

5. ¿Intento cambiar el esquema de la clase para involucrar las necesidades e intereses de estos estudiantes? ¿Por qué? _____
6. ¿Creo que la manera en que actúo influye en el cambio de actitud de mis estudiantes? ¿Por qué? _____
7. ¿Siento diferentes emociones cómo? _____
8. ¿Creo que así cómo intento conocer y hacer sentir bien a mis estudiantes, es necesario que ellos se preocupen por hacerme sentir bien a mí? ¿Por qué? _____

En los mismos grupos se pedirá a los docentes socializar su experiencia y hablar hasta dónde lo deseen, sobre las respuestas a sus cuestionarios. Y en grupo acordarán una estrategia para lograr lo siguiente:

Duración: 20 minutos

1. Más allá del comportamiento de sus estudiantes, ¿Cuáles necesidades creen que tienen, tales como afectivas, cognitivas, de reconocimiento, etc.? Escribanlas en su libreta de trabajo.
2. ¿Cuáles mecanismos les ayudarían a conocer esas necesidades y hacer que los estudiantes sientan que se les está prestando atención? Escribanlas en su libreta de trabajo.
3. ¿Cuáles maneras de ser, de actuar y de sentir del docente podrían contribuir a mejorar el comportamiento del estudiante? Escribanlas en su libreta de trabajo.
4. ¿De qué otra manera se puede abordar el tema trabajado teniendo en cuenta las necesidades e intereses de esos estudiantes? Escribanlas en su libreta de trabajo.

Segundo momento:

Duración: 20 minutos.

Se desarrollará un segundo juego de roles en donde el docente ponga en práctica las estrategias, formas de ser y de actuar acordadas en el punto anterior.

c) Reflexión:

Duración: 20 minutos

En plenaria se socializarán las siguientes preguntas

- ¿Qué sintieron en el segundo juego de rol?
- ¿Hasta qué punto mis actuaciones influyen en las actitudes, emociones y formas de ser del otro?
- ¿En qué forma las relaciones de respeto, diálogo, atención a las necesidades del otro, redundan en mi propio bienestar?
- ¿Qué aprendí?

d) Cierre:

Duración: 15 minutos.

- **Reforzamiento de ideas fuerza.** El facilitador del taller retomará las ideas centrales de los conceptos básicos sobre los cuales se fundamentó el taller, y las relacionará con las respuestas que los participantes dieron.
- **Síntesis de lo aprendido.** El facilitador hará a modo de síntesis, un resumen de lo expuesto en el taller buscando recoger los aportes relevantes que surgieron al interior del

mismo, dando espacio para intervenciones por parte de los docentes participantes frente a lo que aprendieron.

- **Aplicaciones.** El facilitador hará alusión a los ámbitos de aplicación de los docentes en su ambiente pedagógico y en su qué hacer diario, como mecanismo para la relación entre los temas abordados en el taller y las experiencias personales.
- **Compromisos.** El facilitador dará espacio para que los docentes participantes escriban en su libreta de trabajo los compromisos personales resultantes del taller. Se pedirá a los docentes que de manera voluntaria socialicen los compromisos que se proponen para mejorar las relaciones con sus estudiantes.

Taller 15: Abrirnos a un pensar complejo

Conceptos básicos

El pensamiento complejo

El pensamiento simple o lineal concibe al mundo como la sumatoria de elementos independientes y aislados de su entorno; en contraste con esta visión, el paradigma de la complejidad, asentado en el pensamiento sistémico, “concibe al mundo y a cada una de sus partes como un sistema que está conformado por microsistemas y que forma parte de macrosistemas” (Pérez, 2014, p. 138). En consecuencia, los fenómenos y objetos se ven como interdependientes e interconectados.

Lo complejo convierte a la educación en una red de relaciones en donde confluyen diversos ámbitos como lo cultural, social, psicológico, económico, político, geográfico, local, planetario e histórico. Este paradigma enriquece la práctica docente y el estudio de los fenómenos educativos desde perspectivas transdisciplinarias y sistémicas, que permiten encontrar relaciones entre diferentes fenómenos y objetos, pero a la vez distinciones entre la parte y el todo, lo global y lo particular, el orden y las pautas, el azar y la incertidumbre. (Pérez, 2014).

Desde la complejidad se asume que los fenómenos del mundo, y en particular los referidos al ser humano y a lo social son complejos, ya que encierran infinidad de componentes, relaciones y características que desaparecen al reducirlos o separarlos. Lo complejo es entendido por Morín como “...un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradoja de lo uno y lo múltiple. Es el tejido de eventos, acciones, interacciones, azares,

retroacciones y determinaciones que constituyen nuestro mundo” (1996, p. 32, citado por Pérez 2014, p. 142).

El sujeto y lo social desde la complejidad, son vistos como emergentes de una relación entre lo físico, lo biológico y lo antropológico, y son emergentes porque han tenido una auto-organización interna a partir de la red de relaciones entre diversos componentes. Este hecho le confiere al sujeto y a lo social la categoría de sistemas abiertos que toman, transforman y devuelven al entorno diversos componentes; estos sistemas están en permanente transformación pero que al mismo tiempo conservan cierta estabilidad. A su vez, pone de relieve la relación de sujeto y objeto, en tanto muestra que estas categorías no son aisladas ni independientes, sino que se influyen y determinan recíprocamente. A partir de la auto-organización de dichos sistemas (sujeto-objeto), cada instancia puede distinguirse, pero no estudiarse de manera separada.

Finalmente, el paradigma de la complejidad plantea la necesidad de cambiar la forma de pensar y de observar los fenómenos desde la simplicidad, puesto que este enfoque ha mutilado el conocimiento y en concordancia ha devenido en acciones mutilantes. Así, la complejidad se plantea como una postura ética que interpela a la humanidad a no producir y analizar conocimientos que dejen de lado las implicaciones sociales, culturales, económicas, biológicas, físicas y ambientales al centrarse en un solo aspecto de la realidad. Y, por el contrario, insta a encontrar las relaciones entre diferentes ámbitos, ampliar la mirada del mundo y al darse cuenta que es posible convivir en medio de diversas posturas.

Dice Pérez que “un sistema es una entidad cuyo funcionamiento y existencia se mantiene como un todo, por la interacción de sus partes” (2014, p. 147), en esta lógica, el paradigma de la complejidad se vincula con la teoría de los sistemas. Así, un sistema es concebido como un todo integrado, en donde emergen cualidades a partir de la interacción de sus componentes. Además,

los sistemas se relacionan con otros, estableciendo conexiones externas que influyen en su organización interna. A este respecto, el ser humano como sistema se relaciona con otros: la cultura, la sociedad, la comunidad, etc., los cuales influyen en su organización. Pero esta organización se hace a nivel interno y permite establecer la consistencia del ser humano, sin hacerlo desaparecer o diluir en el contexto.

Objetivos:

- Generar un espacio para la reflexión en torno a la práctica del pensamiento complejo, en el desarrollo de las temáticas de clase.
- Proporcionar un ejercicio práctico que les permita a los docentes comprender la importancia de la complejidad en la escuela.

Conocimientos que se busca sean apropiados: Pensamiento complejo.

Duración: 80 minutos

Recursos: hojas de papel periódico, marcadores, colores, esferos, espacio cerrado y acogedor.

Desarrollo del taller

a) Ambientación

Saludo y reglas de juego

Duración: 20 minutos

Dinámica de ambientación: juego de los nudos con madeja de lana. Adaptado de:

<http://dinamicasojuegos.blogspot.com.co/2010/10/la-telarana-madeja-de-lana.html>

Los participantes forman un círculo. Uno de los integrantes, quien tiene la madeja de lana, comienza diciendo su nombre, profesión, hobbies, etc., cuando termina lanza la madeja de lana a cualquier otro participante sosteniendo la punta de ésta, el que recoge la madeja dice también su nombre, aficiones, etc., y del mismo modo, sosteniendo la lana, lanza la madeja a otro participante, así hasta que todos han dicho su nombre y demás.

Para recoger la madeja, se irá diciendo el nombre y todo lo que ha dicho la persona que anteriormente ha lanzado la madeja, y se le lanzará ahora a él, así hasta que la madeja quede recogida.

En plenaria se hará la reflexión sobre lo que se sintió y se invita a pensar en el conocimiento como una red de relaciones entre conceptos.

b) Vivencia:

Duración: 30 minutos.

Observar el video: <https://www.youtube.com/watch?v=E2LB6cWV3o> en donde se hace una introducción al paradigma de la complejidad.

Se formarán grupos de a tres participantes y se darán las siguientes instrucciones:

- Cada docente hace un dibujo sobre el aprendizaje más importante que quiere que sus estudiantes desarrollen en su asignatura.
- Después mostrarán y compartirán sus dibujos, narrando a sus compañeros porque escogió ese aprendizaje.
- Se pedirá a los docentes qué encuentren, semejanzas y factores que se pueden relacionar; así como aspectos que se contradicen.

- Por último, se pide encontrar un concepto que englobe los tres aprendizajes e intenten plasmar dicho concepto en un dibujo en los pliegos de papel periódico. Es decir, un concepto que trascienda los aprendizajes y los englobe.

c) **Reflexión:**

Duración: 15 minutos

En los grupos de a tres personas responder a las siguientes preguntas.

- ¿Qué se les facilitó o complicó del ejercicio?
- ¿En el trabajo desarrollado cómo creen que se aplica el paradigma de la complejidad?
¿Por qué?
- ¿En qué aporta el paradigma de la complejidad al logro de los objetivos institucionales, y al desarrollo integral de los educandos?
- ¿Ven necesaria la implementación del pensamiento complejo en la escuela? ¿por qué?

d) **Cierre:**

Duración: 10 minutos

- **Reforzamiento de ideas fuerza.** El facilitador del taller retomará las ideas centrales de los conceptos básicos sobre los cuales se fundamentó el taller, y las relacionará con las respuestas que los participantes dieron.
- **Síntesis de lo aprendido.** El facilitador hará a modo de síntesis, un resumen de lo expuesto en el taller buscando recoger los aportes relevantes que surgieron al interior del mismo, dando espacio para intervenciones por parte de los docentes participantes frente a lo que aprendieron.

- **Aplicaciones.** El facilitador hará alusión a los ámbitos de aplicación de los docentes en su ambiente pedagógico y en su qué hacer diario, como mecanismo para la relación entre los temas abordados en el taller y las experiencias personales.
- **Compromisos.** El facilitador dará espacio para que los docentes participantes escriban en su libreta de trabajo los compromisos personales resultantes del taller. Se pedirá a los docentes que de manera voluntaria socialicen los compromisos que se proponen para mejorar las relaciones con sus estudiantes.

Conclusiones

Avanzar hacia la construcción de una cultura de paz en la escuela, pasa necesariamente por la formación ontológica de los docentes como agentes fundamentales del desarrollo formativo de la sociedad. Hoy más que nunca, la sociedad colombiana necesita trabajar en este aspecto de cara al proceso de paz que se viene adelantado en la Habana. Proceso que requerirá cambios en muchos niveles, económicos, políticos y sobre todo culturales en donde se requerirá la participación protagónica de la escuela para hacer realidad esos cambios en la vida cotidiana y arraigarlos en las nuevas generaciones. Por lo tanto, aprender a convivir armónicamente con los otros reconociendo sus diferencias, aceptando sus derechos y haciendo acuerdos es la única forma de gestar y sostener una cultura de paz duradera. Esta es una tarea educativa, que exige desenmascarar el ethos violento propio de la cultura patriarcal y formar en unas nuevas relaciones cimentadas en las capacidades de respeto, compasión y cuidado.

La propuesta y apuesta de este trabajo de investigación es la formación de los docentes en capacidades humanas, mediante una visión comprensiva del conflicto, al tomarlo no como algo natural al ser humano sino como consecuencia del no reconocimiento y aceptación de la diferencia. Y, en consecuencia, la toma de conciencia y la transformación de las creencias propias de la cultura patriarcal. Apuesta que, aunque parece pretenciosa, es una necesidad imperiosa dentro de la escuela. Es por esto, que en este avance hacia la cultura de paz es necesario, no solamente este cambio de creencias, sino a la vez, desarrollar unas nuevas habilidades básicas que contribuyan a su expresión en la cotidianidad. Y, por consiguiente, la formación de unos nuevos conocimientos que fundamenten creencias y habilidades necesarias para el cambio cultural.

El despliegue de estas tres capacidades que se han descrito, es fundamental para que se puedan construir modos de convivencia en los que la regla de oro de la ética se haga realidad: comportarse en todas las situaciones con los demás como te gustaría que ellos se comportaran contigo. Por tanto, esta propuesta de formación ontológica de los docentes requerirá de un compromiso serio de trabajo y capacitación, no solo en teorías y didácticas, sino en transformación personal con todo lo que ello implica de autoobservación y cuestionamiento continuo. Es un proceso lento, extenso y demandante que requiere mucho esfuerzo y compromiso, no sólo de los docentes, que deseen dejarse interpelar, sino también de las instituciones que quieran acogerlo y apostar por él. En este sentido, la propuesta no pretende agotar la formación humana requerida en la construcción de la cultura de paz, pero sí contribuir a la apertura de este espacio de formación en las instituciones educativas, y el surgimiento de nuevas propuestas e investigaciones académicas e institucionales, que enriquezcan las reflexiones propuestas. Así, se proyecta como una herramienta abierta a las adaptaciones y necesidades de los contextos de las instituciones y personas que la acojan.

Bibliografía

- Aguilar Hernández, Azucena. (2012). *Comunicación Asertiva*. Gobierno del Estado de Morelos, México. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiLhOXpgrfMAhXIFR4KHZnKBMAQFggpMAI&url=http%3A%2F%2Fserviciosalpersonal.morelos.gob.mx%2Fcapacitacion%2Fdes carga_manuales%2Fcomunicacionasertiva.doc&usg=AFQjCNHc2PYIQeAY2hYC52LCbAfZSyjL3Q
- Alberici y Serreri. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta*. Balance de competencias. Alertes, Barcelona.
- APDH (2000). Seminario de Educación para la Paz-. *Educar para la paz*. Una propuesta posible. La Catarata. Madrid.
- Arón, A. & Milicic, N. (2000). *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar*. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago Chile.
- Ato, Esther. González Salinas, Carmen. Carranza, José. (2004). *Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia*. España anales de psicología 2004, vol. 20, n° 1 (junio), 69-79 ISSN edición impresa: 0212-9728. ISSN edición web (www.um.es/analesps): 1695-2294
- Bandler, R y Grinder, J (1993). PNL, *La Magia en Acción*. Trance Fórmate. Editorial Gaia. Madrid: España.
- Bers, T.H. (1989). *The popularity and problems of focus-group research*. College and University, 64 (3), pp. 260-268.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-82.

Recuperado de: <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Kairós. Barcelona.

Boscolo, L. & Bertrando, P. (2001). *Terapia sistémica individual*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Buttram, J.L. (1990). *Focus group: a starting point for needs assessment*. Comunicación presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. Boston. ERIC Document Reproducción Service N» ED322628.

Calderón Concha, Percy. (2009). *Teoría de conflictos de Johan Galtung*. Revista Paz y Conflictos, No. 2, año 2009. Recuperado de: http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n2_2009_dea3.pdf

Cano, A. R., (2012). Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Vol. 2, nº 2, pp. 22-52. Revista disponible en: <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/>

Cere, (1993). *Evaluar el contexto educativo*, Documento de estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco

Chaux, E; Daza, B y Vega, L. (2005). *Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa*. En la educación desde las éticas del cuidado y la compasión. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

- Chaux, E. (2008). *Aulas en Paz: 2. Estrategias pedagógicas*. Revista. Interamericana de Educación para la Democracia. Vol. 1, No. 2. 123-145.
- Comins, Irene. (2003). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. CEIPAZ, Madrid.
- Cooperrider, David L. y Whitney, Diana. (1999). *Appreciative Inquiry*. Editor: Peggy Holman y Tom Devane Publisher: Berrett-Koehler Communications, Inc. Publishers, San Francisco (Estados Unidos).
- Cornejo, R. y Redondo, M.J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media*. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última Década. Vol.15, pp. 11-52, Oct. 2001. Viña del Mar.
- CPEM, Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer. (2014). *Informe al congreso 2013-2014 Seguimiento a la implementación de la Ley 1257 de 2008*. Recuperado de: <http://www.equidadmujer.gov.co/ejes/Documents/Informe-Congreso-Ley-1257-2013-2014.pdf>
- Dilts, Robert. (1998). *Cómo cambiar creencias*. Ediciones Sirio, España. Tercera edición.
- Dilts, Robert. (2008). *El poder de la palabra*. La magia del cambio de creencias a través de la conversación. Urano. Barcelona
- Egg E. Ander (1999). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Rio de la Plata: Editorial magisterio
- Fisas, Vicenç, (1998), *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Capítulo XI, Icaria/NESCO, Barcelona. Recuperado de: http://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf

Fisas, Vicenç, (2011), *Educar para una cultura de paz*. Quaderns de construcció de pau n° 20.
Barcelona.

Galtung, Johan (2003a). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de
conflictos*. México, Transcend – Quimera.

Galtung, Johan (2003b). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*.
Bilbao, Gernika Gogoratuz.

García, Bárbara Y. (2012). *Los maestros ante la violencia*. Universidad Distrital Francisco José
de Caldas, Bogotá.

García Grau, Eugeni, Fusté Escolano, Adela; Bados López, Arturo. (s.f.). *Manual de
entrenamiento en respiración*. Universidad de Barcelona. Recuperado de:
[http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/3941/1/MANUAL%20DE%20ENTRENAMIE
NTO%20EN%20RESPIRACI%C3%93N.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/3941/1/MANUAL%20DE%20ENTRENAMIENTO%20EN%20RESPIRACION.pdf)

Gil-flores, J. (1992-1993). *La metodología de investigación mediante grupos de discusión*.
Enseñanza y teaching: Revista interuniversitaria de didáctica, N° 10-11, 1992-1993, pp.
199 – 214. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95670>

Gilligan, Carol. (2013). *La ética del cuidado*. Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas.
N° 30. Barcelona.

Goleman, Daniel. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor. Buenos Aires,
Argentina.

Grolnick, W.S., McMenamy, J.M., & Kurowski, C.O., (1999). Emotional and self-regulation in
infancy and toddlerhood. Philadelphia.

Grunig, L. A. (1990): *Using focus group research in public relations*. Public Relations Review, XVI (2), 36-49.

Harris, Marvin (1998). *El desarrollo de la teoría antropológica*. Historia de las teorías de la cultura. Siglo XXI. México.

Hernando Gómez. A., Aguaded Gómez, J.I., Pérez Rodríguez, M.A. (2011). *Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios*. Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas. N° 24, pág. 153-177 (2011). ISSN 1576-5199. Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6311/Tecnicas_de_comunicacion_creativa.pdf?sequence=2

Ibáñez, J. (1989). *Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión*, en García Ferrando, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F., *El análisis de la realidad social Madrid*, Alianza Editorial, 489-501.

Instituto Nacional de Salud. (2014). *Informe final violencia contra la mujer, intrafamiliar y sexual, Colombia, 2014*. Recuperado de: <http://www.ins.gov.co/lineas-de-accion/Subdireccion-Vigilancia/Informe%20de%20Evento%20Epidemiologico/Violencia%202014.pdf>

Iturbide, J. A., y Muñoz, Beatriz. (2007). *Educar desde el conflicto: guía para la mediación escolar*. Editorial CEAC, Barcelona.

Jares, Xesús. (2002). *Aprender a convivir*. Revista interuniversitaria de Formación del profesorado. No. 44. Pág. 79-92. Recuperado de: <file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/Dialnet-AprenderAConvivir-249633.pdf>

- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*: Madrid, Pirámide.
- Lederman, L. C. (1990). *Assessing Educational effectiveness: the focus group interview as a technique for data collection*, *Communication Education*, 38, 117-127.
- Maturana, Humberto, y Nisis, Sima. (1995a). *Formación humana y capacitación*. Dolmen. Santiago.
- Maturana, Humberto. (1995 b). *La realidad: ¿Objetiva o construida?* Anthropos. Barcelona. Dos Tomos.
- Maturana, Humberto (2003). *Amor y juego*. J.C. Saez, editores. Chile. Recuperado de: <http://matriztica.cl/wp-content/uploads/AmoryJuego.pdf>
- Mayer, R. (2000). *Diseño Educativo para un aprendizaje constructivista*. En: Reigeluth, Ch. (Eds.) *Diseño de la instrucción Teorías y modelos. Un paradigma de la teoría de la instrucción*. Parte I. 153-171. Madrid: Aula XXI Santillana.
- McMillan, J. H. (1989): *Conceptualizing and assessing college student values*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. ERIC Document Reproduction Service N° ED306274.
- Mena, Isidora y Valdés, Ana María. (2008). *Clima social escolar*. Documentos Valores UC. Recuperado de: http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/clima_social_escolar.pdf

- Mesa, José Alberto. (2005). *La ética del cuidado y sus implicaciones en la formación moral en la escuela*. En *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- MLCF, Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. Forensis 2014, *Datos para la vida 2015*. Recuperado de: <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/88730/1656998/Forensis+Interactivo+2014.2+4-JULpdf.pdf/9085ad79-d2a9-4c0d-a17b-f845ab96534b>
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Sage University Paper Series in Qualitative Research Methods, 16. Beverly Hills, Sage Publications.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Santillana, París.
Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Muñoz, F (Ed) (2004): *Manual de Paz y Conflictos*. Universidad Granada, capítulo 15.
Recuperado de: http://recursos.educarex.es/pdf/redes_escuela/manu_paz_conf.pdf
- Nanda, Serena. (1987). *Antropología cultural*. Grupo cultural iberoamericano. México.
- Noddings, Nel. (1984). *a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, University of California Press.
- Noddings, Nel (2003). *La educación moral: propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Nussbaum, M. C. (2012): *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.

- Nussbaum, M. C. (2002): *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*.
Barcelona. Herder.
- Ocampo Giraldo, R. J. (2010). *La paz como construcción ético-política de base*. Nova et Vetera,
19(63), 49-60
- Pérez, Teodoro. (2001). *Convivencia solidaria y democrática*. Ismac, Bogotá.
- Pérez, Teodoro. (2014). *El poder transformador de los educadores*. Editorial Magisterio,
Bogotá.
- Pérez, Teodoro. (2016). Aprender a convivir en la diferencia, la clave para construir cultura de
paz.
- Pérez, Teodoro. (2015). *Educación para construir una cultura de paz en Colombia*, Revista de la
Red Iberoamericana de pedagogía, Vol. 4, No. 10, octubre de 2015. Pág. 56-78. Indexada
en Dialnet. Recuperado de: https://issuu.com/redipe/docs/4-10_boletin_vol
- Pulgar Reguero, Juan. (1995-1996) *Las raíces y causas de la violencia*. Tabanque: Revista
pedagógica, N° 10-11, pp. 62-70 Recuperado de: [file:///D:/Mis%20Documentos/
Downloads/Dialnet-LasRaicesYLasCausasDeLaViolencia-2244104.pdf](file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/Dialnet-LasRaicesYLasCausasDeLaViolencia-2244104.pdf)>
- Rico Revelo, Diana C. (2012) *Un ethos no violento como contrapeso al conflicto*. Revista de
derecho, edición especial, julio 2012. Recuperado de: [file:///D:/Mis%20Documentos/
Downloads/3908-15836-1-PB.pdf](file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/3908-15836-1-PB.pdf)
- Romero, Olga Lucia. *La experiencia conversacional apreciativa: una estrategia de creación de
escenarios para el desarrollo humano de los jóvenes* [en línea]. Folios de Humanidades y

pedagogía No. 1, pág. 75-87. Julio-Diciembre de 2013. Recuperado de:
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/FHP/article/view/2092/2001>

Ruiz-silva, A. & Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá:
Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. 9, 185 – 211.

SED, (2013) *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013. Encuesta de convivencia escolar*.
Recuperado de: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_3_sistematizacion/clima_escolar_y_victimizacion_en_bogota_2013.pdf>

SED, (2014a). *Documento Marco. Educación para la ciudadanía y la convivencia*. Bogotá.

SED, (2014b), *Orientaciones para el área de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*.
Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito.

UNESCO, (1982). *Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales*, México. Recuperado de:
http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf

UNESCO (2000) *Cultura de Paz en la escuela: Mejores Prácticas en la Prevención y Tratamiento de la Violencia Escolar*. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123154s.pdf>>

UNESCO. (2008). En LLECE, *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Primer reporte SERCE. Santiago de Chile: Salesianos.

UNICEF. (2014). *Informe Anual 2014, Colombia*. Recuperado de:

http://unicef.org.co/reporte_anual_2014/reporte_anual_2014.pdf

UNICEF. (2006). *Desarrollo de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía*. Colección:

Comunicación, Desarrollo y Derechos.

Universidad Veracruzana (2009). *Habilidades de pensamiento*, [Mensaje en un Blog].

Recuperado de <http://habilidadesdelpensamientouv.blogspot.com.co/2009/11/autobservacion.html>.

Valenzuela, María de Lourdes; Gamboa Suárez, Mónica; Vera León, Judith; Cárdenas Eguiluz,

Isolda; Flores González, Josefina. (2012). *Curso taller: Y tú, ¿cómo discriminas?*

Programa para adolescentes. Conapred, dr. Primera edición. Recuperado de:

http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/YTCD-CJ.pdf

Zuleta, E. (2001). *El elogio de la dificultad y otros ensayos*. Fundación Estanislao Zuleta, Cali,

Colombia.