

Facultad de Educación

**ESCENARIOS DE PAZ Y HUMANIZACIÓN EN LA ESCUELA:  
HISTORIAS DE VIDA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA  
SECUNDARIA**

**INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA**

Trabajo de grado para optar al título de Máster en Educación

Presentada por:

Diana Lucia Buitrago  
Carolina Marín Santamaría  
William Andrés Briceño

Orientada por:

Jhon Alexander Vargas

Bogotá D.C., 2017  
Prácticas educativas y procesos de formación  
Facultad de Educación  
Pontificia Universidad Javeriana  
Programa de Maestría en Educación

**ESCENARIOS DE PAZ Y HUMANIZACIÓN EN LA ESCUELA:  
HISTORIAS DE VIDA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA  
SECUNDARIA**

**Investigación Acción Educativa**

Por  
Diana Lucia Buitrago  
Carolina Marín Santamaría  
William Andrés Briceño

Tutor  
Jhon Alexander Vargas  
Magíster en Educación  
Magíster en Estudios Sociales

Bogotá D.C., 2017

## **Dedicatoria**

Nuestro camino de investigación puede ser más difícil o más fácil, pero sabemos a ciencia cierta que no hubiese sido tan maravilloso sino hubiésemos tenido su guía, por eso, este trabajo de investigación va dedicado a nuestro tutor **Jhon Alexander Vargas**, que por su incondicional compañía y apoyo guío nuestro camino.

No solo compartió los saberes académicos que fundamentan este trabajo, sino también una parte de su vida, esto enriqueció nuestra vida como seres humanos y como docentes, nos planteó el desafío más grande de nuestra labor, descubrirnos como educadores, compañeros, amigos y seres humanos. A través de sus apreciaciones nos invitó a reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica, como un esfuerzo conjunto por construir escuela.

## **Agradecimientos**

Agradecemos a **los estudiantes** que participaron junto a nosotros  
en el desarrollo de este ejercicio investigativo.

Ustedes jóvenes, que fueron, son y serán el alma y razón  
de ser de nuestra labor docente.

A **las instituciones** donde laboramos por permitirnos la oportunidad  
de asistir a nuestras clases, además de hacer posible nuestro proyecto  
en sus instalaciones y con los estudiantes de la institución.

A la **Pontificia Universidad Javeriana** y a **los docentes** por permitir  
el espacio de formación y brindarnos grandes  
aportes a nuestro oficio como maestros.

A nuestro tutor **John Alexander Vargas** por su acompañamiento constante,  
incondicional apoyo, asistencia teórica, consejos, sabias  
recomendaciones, permanente asesoría y su amistad.

A nuestros **colegas y compañeros** de maestría que,  
con sus observaciones y opiniones,  
aportaron un grano de arena para que este  
proyecto saliera adelante de la mejor manera posible.

## Contenido

Capítulo. 1. Introducción	1
Antecedentes	1
Formulación del problema	8
Pregunta que orientó la investigación	11
Justificación	11
Objetivos	16
Objetivo general	16
Objetivos específicos	16
Marco conceptual: La producción de relatos y la comprensión de lo humano en la escuela.	17
Escuela como escenario de socialización	17
Humanización	21
Educar para la paz	25
Capítulo. 2. Enfoque Biográfico-Narrativo dentro de la investigación en educación.	30
La investigación cualitativa.	30
El enfoque Biográfico-Narrativo	33
El relato	38
Análisis de contenido	40
Análisis de contenido cualitativo.	41
Etapas del proceso analítico	43
Etapa 1: Reducción de datos	43
Etapa 2: Disposición de datos. Codificación	44
Diseño de la de investigación	46
Estrategia didáctica	47
Caracterización de la población	47
Capítulo. 3. Etapa 3: la resignificación de las narrativas para la construcción de subjetividad:	
Aproximación a una escuela para la paz.	49
Historias de vida como narrativa: Potencial de las narrativas como dinamizadoras de humanidad en la escuela.	50
Humanidad y escuela: Construcción social como posibilitador de escenarios de paz.	60
Familia y escuela: Configuración del sujeto.	71
Apertura: Prácticas que permiten construir lo humano para acercarse a escenarios de paz.	

	79
Referencias	83
Anexos.	88

## Resumen

Este trabajo muestra los resultados de la investigación en la que se indaga sobre cómo el reconocerse e identificarse en el otro a través del acercamiento de historias de vida, en estudiantes de básica secundaria, contribuye a una formación más humanizante. Se buscó la resignificación del conflicto a partir del intercambio de experiencias de vida con el ánimo de trabajar la empatía, la compasión y el perdón, pues el conflicto en las aulas escolares y en la sociedad se enmarca en comportamientos violentos, y no se acostumbra a ver el conflicto como la oportunidad de formar en valores y generar escenarios de paz en la escuela.

La investigación utilizó una metodología cualitativa-interpretativa, se tomó el enfoque biográfico-narrativo basado en los relatos como método para la recolección de la información. La investigación contempló el diseño y la implementación de una estrategia didáctica para propiciar la reflexión en torno a experiencias de vida y el desarrollo humano.

Los resultados indican cómo el sujeto al escribir su historia de vida se reescribe así mismo, escribir para ser leído hace de sí otro sujeto, es un acto de reconocimiento del otro al permitir hacerlo partícipe de su realidad. De igual manera, al leer el relato del otro, este es valorado desde las experiencias narradas que le conceden verlo desde una perspectiva más humana, una en la que el sujeto deja de ser un nombre y se convierte en una historia.

Se concluyó que la escuela y la familia son escenarios vitales para la formación de seres humanos, ya que se vuelve un espacio de formación donde se promueven relaciones axiológicas, de encuentro de múltiples humanidades y de construcción de subjetividades. Se posibilitan escenarios de paz cuando los estudiantes entienden que el conflicto hace parte de su experiencia de vida, están en la capacidad de sensibilizarse y tener empatía frente a otros, y promueven encuentros de sana convivencia a partir de herramientas éticas y morales que les ha brindado la sociedad, con el propósito de lograr la comprensión de lo humano.

**Palabras Clave:** Conflicto; Educar para la Paz; Escuela; Historias de Vida; Humanización en la Escuela.

## Summary

This paper shows the results of the research in which it is inquired about how recognizing and identifying oneself in the other through the approach of life stories, in secondary school students, contributes to a more humanizing formation. The resignification of the conflict was sought from the exchange of life experiences with the aim of working on empathy, compassion and forgiveness, since the conflict in the classrooms and in society is framed in violent behavior, and it is not customary to see the conflict as the opportunity to form values and generate peace scenarios in school.

The research used a qualitative-interpretative methodology, taking a biographical-narrative approach based on the stories as a method for collecting information. The research contemplated the design and implementation of a didactic strategy to encourage reflection on life experiences and human development.

The results indicate how the subject, while writing their life story, rewrites themselves, writing to be read makes another subject, is an act of recognition of the other by allowing them to share in their reality. In the same way, when reading the story of the other, it is valued from the narrated experiences that allow him to see it from a more human perspective, one in which the subject stops being a name and becomes a story.

It was concluded that the school and the family are vital scenarios for the formation of human beings, since it becomes a training space where axiological relations are promoted, of encounter of multiple humanities and of construction of subjectivities. Peace scenarios are made possible when students understand that conflict is part of their life experience, and they are able to be sensitive to the other and generate a meeting to build a healthy coexistence.

**Keywords:** Conflict; Educate for Peace; School; Life Stories; Humanization in the School.

## Lista de tablas

Tabla 1.....	44
Tabla 2 .....	49
Tabla 3 .....	88

## **Lista de figuras**

Figura 1. El relato como acción transformadora.	41
Figura 2. Esquema códigos temáticos.	49
Figura 3. Esquema metodología de investigación.	50
Figura 4. Cartografía de los Colegios Tibabuyes Universal y Acacias II	60

Al reflexionar sobre qué nos hace humanos y cómo nos inscribimos al proyecto de humanidad a través de la concepción de lo que es la educación para la paz, debemos acercarnos a un sujeto reflexivo capaz de transformar su realidad y la de su contexto, lo cual hizo necesario hacer una revisión sobre investigaciones e iniciativas entorno a la convivencia escolar. A continuación, se formularon una serie de objetivos que nos trazaron un camino para reflexionar sobre el problema de investigación y la necesidad de abordar escenarios de paz y humanización en la escuela.

Producto de esta revisión se establecieron categorías de análisis conceptuales que responde a la Escuela como escenario de socialización, desde los autores Peter McLaren, Elsie Rockwell y Henry Giroux; educación para la paz, fundamentada desde Vicenç Fisas, José María Salguero, Eduardo Andrés Sandoval y Esther de Zavaleta; y humanización, desarrollada desde Zygmunt Bauman, Nelly Suarez, Ángel Pérez Gómez, Campo & Restrepo y Rossi Braidotti.

### **Antecedentes**

Los antecedentes sobre escenarios de paz en educación y convivencia escolar son diversos, aquí se registran tesis de investigación y programas adelantados por instituciones y fundaciones vinculadas a una cultura de paz en el ámbito educativo, esto a través del Ministerio de educación nacional, la secretaría de educación del distrito y la alcaldía mayor de Bogotá, las cuales se apoyan fundamentalmente en el marco legal que establece la ley 1620 del 2013 y el decreto 1038 de 2015.

En cuanto a prácticas educativas en convivencia escolar se encuentran un número significativo de trabajos de investigación realizados en los últimos años en Colombia, por ejemplo “experiencias de convivencia niños y niñas de la institución educativa María Jesús Mejía sede primaria municipio de Itagüí” de Gaviria, Guzmán, Mesa, & Rendón (2016) cuyo objetivo fue suscitar la reflexión a partir de espacios que permitieran acciones en pro de la participación e inclusión en la convivencia escolar; en este trabajo se realizaron talleres interactivos a estudiantes de cuarto grado, se trabajó con grupos focales a través de entrevistas colectivas y

semiestructuradas. Entre los principales hallazgos están la dificultad de construir el cuidado de sí, la convivencia afectada por las debilidades del docente, la importancia de los espacios que propician el encuentro con el otro, según las experiencias de los niños se indica que se manifiestan de diferentes maneras los conflictos, entre otros.

La investigación llevada a cabo en la ciudad del Cauca por Jordan, Dorado, & Rodríguez (2016) “Mejoramiento de la convivencia escolar utilizando estrategias lúdicas” se basa en la necesidad de mejorar los niveles de convivencia reduciendo la violencia escolar y la agresividad a través de una propuesta lúdica. Dicha propuesta se realiza en un colegio del Cauca en la que se elaboran talleres para fortalecer la convivencia escolar y la realización de diversas actividades lúdicas como estrategia pedagógica, generado a través de estos espacios para relacionarse con el otro. En esta investigación, se ratificó la importancia y el impacto positivo de la lúdica en la convivencia escolar de los niños.

Así mismo, se encuentra la investigación realizada por Rentería & Quintero (2009) de “Diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia en el colegio Rafael Uribe Uribe de Ciudad Bolívar, en la jornada mañana”. En este trabajo se evidencia cómo a partir del diseño de una estrategia sobre organización escolar, puede afectar positivamente la convivencia tanto en docentes, estudiantes, como padres de familia y directivos. En la estrategia llamada por Rentería & Quintero (2009) “Estrategia de gestión educativa de Liderazgo interpersonal administrativa y dialógica en educación”, se presentan varias líneas estratégicas con 14 factores relevantes de los que resaltó, calidad humana, autoestima, respeto a la dignidad humana, entre otros. Toda la gestión está bajo 3 núcleos de liderazgo que giran en torno al diálogo permanente y una comunicación constante. Para cada una de las líneas estratégicas los autores presentan unas líneas de acción concretas que comportan un impacto principalmente en el aumento de los niveles de diálogo y tolerancia en las relaciones interpersonales de convivencia.

Así mismo la Fundación para la Reconciliación - FR - y la Secretaría de Educación del Distrito - SED - (2014) han llevado a cabo programas enfocados a trabajar desde la escuela y la comunidad. Presentando un texto denominado como “*la convivencia escolar: cuestión humana*”, donde se propusieron estudiar la convivencia, como hecho de interacción ya sea en la comunidad, la familia o la escuela, al ser un proceso colectivo y complejo. Enfatizan el rol que juegan los educadores y los orientadores en la construcción de convivencia en las instituciones educativas. Producto de este análisis y de un trabajo por medio del método de Reflexión – Acción –

Participación – RAP - y el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia – PECC- y con el objetivo de brindar herramientas para potenciar el papel como facilitadores en la construcción de convivencia escolar, presentan un módulo sobre momentos de encuentro bajo metodologías participativas con miembros de las comunidades educativas que comprenden:

- Pensarse y pensarnos,

Es un momento de sensibilización y reflexión, donde cada sujeto tiene la oportunidad de encontrarse individualmente preguntándose por las propias motivaciones, habilidades, emociones, conocimientos, fortalezas, debilidades, ideales, sueños, utopías, gustos y disgustos; es ahí cuando, el encuentro individual requiere del encuentro con el ‘otro’, con ‘lo otro’ donde se evidencian las relaciones humanas. (FR & SED, 2014, p. 67)

- Diálogo de saberes,

Es un momento de construcción colectiva de conocimiento que se refiere a la investigación, al debate, a la exploración desde diferentes fuentes de información y saberes -que circulan en y alrededor de la escuela-, sobre el problema, la pregunta o la necesidad que se identificó en el momento Pensarse y pensarnos. (FR & SED, 2014, p. 68)

- Transformando realidades,

En este momento se ejecuta el plan establecido, para ello es importante reconocer el papel de la participación de quienes han estado involucrados en los primeros momentos del proceso, pero también convocando a la comunidad educativa en general de tal manera que sean parte activa de la transformación. (FR & SED, 2014, p. 69)

- Reconstruyendo saberes.

Es más un proceso de sistematización de la experiencia que debe pensarse y empezar a realizarse desde el inicio del proceso, para lo cual pueden crearse instrumentos que usen diversos lenguajes y habilidades, por medio de los cuales se puedan registrar las experiencias y presentarlas ante la comunidad (FR & SED, 2014, p. 70)

En relación con trabajos sobre educación para la paz, cabe mencionar en principio la Fundación Escuelas de paz que fortalece las redes de jóvenes, docentes y de escuelas de paz por

medio del fomento de diferentes proyectos en todo el territorio nacional enfocado a la educación para la paz, educación en derechos humanos, prevención y transformación de conflictos. Algunos de estos programas comprenden: talleres Constructores de Culturas de Paz, las Escuelas de Paz como Entornos Protectores en San Vicente del Caguán, la Estrategia para la construcción de rutas de cultura de paz, convivencia y no violencia en colegios de Soacha, el Programa de convivencia y protección escolar, el - OCE - Observatorio de Convivencia Escolar como estrategia para el desarrollo de competencias ciudadanas, Semillas de cambio, la cátedra de derechos humanos y conformación institucional de espacios para la resolución y tratamiento de conflictos en colegios distritales de Ciudad Bolívar, entre muchos otros. (Fundación Escuelas de Paz, 2014)

Acercas de la educación para la paz encontramos un enfoque interesante que le da Herrera (2012) en su investigación “La educación para la paz desde la filosofía para hacer las paces: El enfoque REM (Reconstructivo-empoderador)” enfoque deconstructivo- reconstructivo en la que la autora trabaja bajo la hipótesis de que la educación es reproductora de violencia, en la que predominan aspectos técnicos y cognitivos más allá de la formación humana integral, considerando también que el ser humano no está biológicamente predestinado a ser violento y que por lo tanto hacer las paces es una posibilidad educativa. “La educación debería capacitarnos para el reconocimiento de la alteridad y la búsqueda creativa de alternativas pacíficas de transformación de conflictos” (Herrera, 2012, p.35) Esta propuesta está bajo los conceptos de performatividad, reconocimiento, comunicación, interpelación mutua, ética del cuidado, empoderamiento y transformación pacífica de conflictos.

Al igual que el interés de nuestro trabajo al involucrar las historias de vida de los estudiantes para fortalecer sus vínculos convivenciales como una acción formadora de paz, así lo expresa Herrera (2012): “La Educación para la Paz a la acción, a la práctica diaria, incluirla en nuestro estilo de vida, en el desempeño de nuestro día a día, razón por la cual se hace necesario hablar de hacer las paces desde nuestras experiencias personales y cotidianidad”. (p. 275)

En cuanto a escenarios de paz en la escuela, Benavides et al. (2009) llevaron a cabo una investigación en el marco de la educación para la paz, donde múltiples investigadores desarrollaron tres experiencias en colegios distritales de Bogotá, denominadas: Aulas en paz, Escuelas de paz y ES.PE.RE. Estas experiencias fueron orientadas bajo un marco teórico en el que se presenta en una primera parte la evolución y principios de la educación para la paz y cultura de Paz, y en una segunda parte se introduce la educación para la paz en los desarrollos para Colombia en los que se

incluyen aspectos legales y políticos. De estos, particularmente fueron aplicados a las experiencias, las competencias ciudadanas del Ministerio de Educación, las competencias ciudadanas y la cátedra de Derechos Humanos y pedagogía de la reconciliación

En relación con la metodología utilizada Benavides et al. (2009) en cada una de las experiencias estas fueron direccionadas bajo seis criterios de selección: Debe estar en el ámbito de educación formal, articulada al marco legal y político colombiano, abarcar toda la comunidad educativa, transversalidad en el currículo, definición y coherencia de la metodología en educación para la paz y sistematización, evaluación y seguimiento.

Cada una de las experiencias se llevaron a cabo bajo diferentes metodologías, Benavides, et al. (2009):

- ES.PE.RE: Trabajada en la institución educativa IED Toberín, en el 2005 desarrollada en tres fases, la primera de diagnóstico a través de cartografía, la segunda formación en pedagogía del perdón a los docentes y la tercera multiplicación hacia estudiantes.
- Escuelas de paz: Trabajada en alrededor de 38 colegios a partir de “talleres experienciales pedagógicos” y las “rutas pedagógicas” para la reflexión de historias de vida a través de la sensibilización, formación y capacitación para el mejoramiento de niveles de comunicación y así buscar la transformación.
- Aulas en paz: trabajado en diferentes colegios distritales de Bogotá, desarrollado en torno a tres metodologías: Solución de conflictos desde el currículo desde segundo a quinto de primaria, refuerzos semanales trabajados con los estudiantes más conflictivos de cada aula y talleres en la escuela y comunicación con padres de familia. (Benavides, et al., 2009)

Por otra parte, se encuentra ‘*Respira en educación*’, un programa para humanizar el sistema educativo en Colombia mediante la convivencia pacífica y el rendimiento académico en niños, niñas y jóvenes afectados por diferentes tipos de violencia (Convivencia Productiva, 2014). El programa trabaja en función a la Ley 1620 de 2013 ofreciendo herramientas de intervención para apoyar la construcción de paz. Entre 2014 y 2016 el programa se ha implementado en 28 colegios del país; Tumaco (Nariño), Tambo y Patía (Cauca), Cali, Medellín y Bogotá. Algunos de los resultados reportados por Respira son mayores niveles de atención, reducción de los síntomas

de ansiedad y depresión, mayor regulación emocional (ira), reducción de la agresión reactiva y un aumento en la escucha activa. La metodología usada por este programa se basa en Mindfulness - atención plena o consciencia plena - es una práctica de desarrollo personal basada en la auto-observación y el entrenamiento mental enfocada a promover la resiliencia y la estabilidad emocional para calmar la agitación de la mente, la autoconciencia y el autodomínio sobre las emociones (Convivencia Productiva, 2014).

Estas iniciativas, se han seguido replicando en colegios de Bogotá a través de entidades como la Cámara de Comercio en convenio con entidades no gubernamentales, donde a través del Centro de Arbitraje y Conciliación (CAC) implementaron el programa HERMES. El objetivo de este es transformar el conflicto escolar a partir de los Métodos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC) y prevenir el matoneo o bullying en los colegios públicos, convirtiéndose desde el 2006 en una política pública distrital en convenio con la Secretaría de Educación del Distrito (SED) con vigencia al 2017 (CAC, 2017).

En la misma medida la Ley 115 de 1994, en su Título VIII, Capítulo 3º., Sección Segunda, creó los foros educativos del orden nacional, departamentales, distritales y municipales, y además señala su objeto y organización periódica. El artículo 164 de la misma ley creó los foros educativos con el fin de reflexionar sobre el estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas para el mejoramiento y cobertura de la educación, donde se han abarcado temas sobre derechos de humanos, convivencia escolar, escenarios de paz y posconflicto en la escuela.

En el 2002, El observatorio para la paz (OPP), en asociación con USAID, OIM, Cámara de comercio de Bogotá, algunas organizaciones sociales, colegios, y bajo la coordinación de Vera Grabe, presentan el proyecto pedagógico para la paz y resolución de conflictos, con el objetivo de integrar distintos sectores, actores, miradas y experiencias en la tarea común de lograr la paz. Este proyecto involucró tres localidades de la ciudad (Ciudad Bolívar, Kennedy y Engativá), en el que se desarrolló un trabajo de pedagogía para la paz, donde los autores buscaron reconocer los imaginarios de paz de la comunidad y las diversas formas en que resolvían conflictos y construían convivencia. (OPP, 2002)

Dentro de este proyecto se hizo sistematización de las experiencias, construyeron memorias de los talleres como propuestas pedagógicas, realizaron una evaluación y análisis colectivo de los grupos y finalmente consignaron las vivencias y reflexiones sobre lo vivido. Llama la atención específicamente el caso de la localidad de Ciudad Bolívar en el barrio Altos de Cazucá,

donde desarrollaron talleres enfocados a madres gestantes, niños y jóvenes escolarizados para el abordaje de temáticas como: reconocimiento de la comunidad y cultura de paz, el aprender a ser, la relación conmigo y con los demás (el yo), paz, violencia, conflicto y guerra, la construcción de paz, la solución de conflictos, la justicia, la confianza, mi cuerpo y el del otro.

La OPP (2002), presenta una propuesta para la conciliación y resolución de conflictos a través de la radio comunitaria, con el objetivo de “Fortalecer el proceso de difusión y utilización de la conciliación y la resolución pacífica de conflictos en el ámbito local a través de estrategias de capacitación y comunicación radiofónica” (p. 69).

Por otra parte, en el Informe de vigilancia tecnológica sobre educación para la convivencia se realiza un estado del arte en el ámbito nacional e internacional en el tema de educación para la convivencia ciudadana, destacando seis subtemas: educación democrática, política, ética, moral, cívica y para los derechos humanos. Muestran como resultado de la investigación que los países líderes en educación para la convivencia ciudadana son principalmente Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Suecia, Canadá. (Vives, Lozano, Sánchez, & Alexis, 2008).

En Colombia destacan los centros de estudios que se enfocan en el tema, el 33% se agrupan en institutos universitarios, el 17% en entidades públicas y el 50% en entidades privadas, información recopilada por Colciencias en el 2007, Colombia cuenta con 54 grupos de investigación con esta línea, de estos grupos un total de 56% están concentrados en Bogotá, el 44% restante se encuentran distribuidos en Antioquia, Cauca, valle, Caldas, Atlántico y Meta. (Vives et al, 2008).

Sobresalen el papel que juegan los diferentes programas y proyectos descritos anteriormente que en su mayoría se adelantan en instituciones educativas del país, estas son acciones concretas para la formación en convivencia en el ámbito escolar, que permiten a los miembros de una comunidad construir modelos diferentes de identificación y de relación entre unos y otros. El común trabajo de muchas instituciones permiten concluir que la convivencia escolar es un problema colectivo en el cual juegan un papel crucial las instituciones educativas donde se deben escuchar sus actores: estudiantes, docentes, directivos, orientadores y familias, “ la escuela debe ser protagonista a la hora de formar ciudadanos y ciudadanas, sujetos activos que participen en la transformación de su realidad (...), debe potenciar las capacidades del desarrollo humano para que las y los estudiantes construyan una vida autónoma” (FR & SED, 2014, p. 72)

## **Formulación del problema**

La educación para la paz y la convivencia escolar no son una opción más, sino una necesidad que toda institución educativa debe asumir, pues desde nuestro ejercicio docente y las dinámicas que se viven al interior de las instituciones educativas donde nos desenvolvemos día a día, estamos sujetos a una realidad educativa donde fenómenos como la violencia escolar han desbordado la escuela, deslegitimando lo humano al interior de ella. Las instituciones educativas deben proponer prácticas de enseñanza para la sana convivencia que sobrepasen lo disciplinario y deriven en una formación integral vinculada a la dimensión humana.

En este sentido Vidanes (2007), afirma “Los principios para una convivencia pacífica entre pueblos y grupos sociales se han convertido en un imperativo legal. Ahora se trata de conseguir que el derecho formal de la paz se convierta en un derecho real”. (p. 1) Además el autor indica que,

Educar para la paz es una forma de educar en valores. La educación para la paz lleva implícitos otros valores como: justicia, democracia, solidaridad, tolerancia, convivencia, respeto, cooperación, autonomía, racionalidad, amor a la verdad (...) La educación en valores es un factor importantísimo para conseguir la calidad que propone nuestro sistema educativo (p. 2).

En el contexto educativo actual existe una concepción tecno-científica basada en el proceso globalizador, cuyos fines están mayormente dirigidos a promover el desarrollo del pensamiento tecnológico y científico, de cara a las pruebas estandarizadas de carácter academicista, replegando lo social a un segundo renglón, olvidándose que la escuela es también escenario de interacción de seres humanos, lugar de vivencias y de conflictos como la violencia:

(...) la violencia se encuentra como constante a lo largo de nuestra historia, pero lo que está siendo más grave es que en este momento histórico ha llegado a naturalizarse los actos violentos usando la cultura, la política y la educación como si estuviéramos dentro de un proceso natural, delante del cual, no tendría que extrañarnos nada. Por ende, la Escuela se ha convertido, (...) sin quererlo explícitamente, al menos por lo que enuncia su discurso, en un centro discriminatorio y muy poco tolerante, aunque en demasiadas cosas de fondo resulte excesivamente complaciente (Gómez Arévalo, 2013, p. 1).

Bajo esta idea, el sistema educativo en Colombia también debe responder a las necesidades no exclusivamente del mercado tecnócrata sino también del hecho social en el sentido del devenir de la paz. Para lo cual, se debe entender la paz no solo como proceso entre grupos armados, sino como acción ciudadana vitalizada y reforzada en la escuela; es así que deben proponerse experiencias que permitan a los niños, jóvenes y adolescentes acercarse a una convivencia sana, así como lo describe Benavides et al. (2009):

(...) experiencias que buscan la sensibilización frente a los sentimientos que nacen de situaciones post-conflicto donde las personas se han visto involucradas en sus derechos, y por tanto se busca la reconstrucción emocional de aquellos sentimientos que generan deseos de venganza, odio, rencor y que impiden el desarrollo armónico del individuo dentro de la sociedad. (p.54-55).

Aquellos cambios profundos y significativos deben empezar fragmentando esas relaciones de víctimas y victimarios en la escuela, es pues una problemática latente y una prioridad abordarla desde una práctica pedagógica y una práctica didáctica para la paz, con acciones que permitan comprender la corresponsabilidad en una sana convivencia y su impacto en la sociedad, y a un proceso de paz en Colombia desde la escuela.

Asimismo, se puede percibir que en las instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá, cada vez es más relevante y necesario propiciar espacios de interacción en torno a la convivencia escolar, en donde los estudiantes puedan conocerse y reconocerse frente al otro como seres individuales pero a la vez sociales, entendiendo con ello que la educación puede ser un factor protector que desarrolle estrategias para ayudar no solo a contener a los estudiantes sino a brindarles elementos de aprendizajes significativos para la vida, y que sean personas con capacidad de entender a los que lo rodean y a ellos mismos como seres humanos (Jiménez, Infante, & Cortés, 2012).

Hay que tener en cuenta que el diálogo es un mecanismo para dar a conocerse como individuo, la palabra 'permite' reflejar el ser, expresar las historias que han constituido a cada uno de los individuos que interactúan a diario en el contexto de las aulas escolares. El diálogo como determinante en la disipación de exclusiones no es tarea fácil, no obstante, es una posibilidad para deconstruir, interactuar, conocer nuevas y diferentes realidades. A propósito, Burbules (1993) menciona:

Permitir que a través del diálogo y del acercamiento de realidades se den en los estudiantes las disposiciones y las capacidades para afrontar sus diferencias y sus adversidades, se aprende de

los otros cuando nos acercamos y nos atrevemos a conocer la historia de vida que hay detrás de él. Hay beneficios que se obtienen de diálogos con quienes no son como nosotros, pero hay también beneficios que pueden lograrse persistiendo en diálogos con quienes no son como nosotros. (Burbules, 1993, p.215).

En particular, los colegios Tibabuyes Universal y ACACIA II, no son ajenos a esta realidad. Se percibe entre los estudiantes de secundaria la falta de reconocimiento del otro como individuo, como sujeto de derechos y como sujeto histórico. Por ende, aumentan los índices de violencia física y psicológica, en una especie de deshumanización, lo cual explicaría las constantes agresiones físicas, las palabras de vulneración y los comportamientos de furia hacia el par.

El poder mejorar el ambiente escolar en sus relaciones con el otro desde el interior del aula como un acto didáctico formativo que contribuya al aprendizaje de los estudiantes, docentes, y en general a la comunidad educativa es una acción pedagógica permanente. Esto debe significar un medio para subsanar esos conflictos que subyacen a los jóvenes estudiantes y desde allí reconstruir un país, uno mejor y con justicia social para todos.

Así pues, el interés principal de este trabajo es partir del sujeto biográfico y el relato de sus propias historias de vida, ubicadas y resaltadas mediante una línea de tiempo personal de su propia vida y experiencias, además del acercamiento a las historias de vida de otros jóvenes en situaciones similares, que les permitan reflexionar sobre su rol en la escuela y un poco más allá en la sociedad.

A su vez, es importante implementar estrategias pedagógicas que empoderen a los estudiantes y generen cambios emocionales, personales y que estos logren proyectarse a los demás, utilizando el aula como escenario de solución y negociación de conflictos personales, locales y globales. El propósito es conectar la realidad de la escuela con la realidad de un contexto que la permea y que se refleja en el seno de esta.

A través de las historias de vida es posible abordar múltiples realidades que generen espacios de reflexión, donde los jóvenes al verse a través de otros ojos propician y redefinen sus vivencias, no como un impedimento sino como un medio de motivación y fortalecimiento de su proyecto de vida, lo que les permitirá el no pensarse excluidos o solos, sino únicos, diferentes y a su vez iguales. En el contexto del diálogo, esto quiere decir que lo que comienza como una diferencia impenetrable, puede transformarse en ocasión para comprenderse como extraño a través

de la comprensión de otro: en ello puede verse una importante ocasión educativa (Burbules, 1993).

### ***Pregunta que orientó la investigación***

¿Cómo propiciar prácticas pedagógicas para y en la escuela, que contribuyan a una formación más humanizante y que favorezcan escenarios de paz, a través del acercamiento de historias de vida en estudiantes de básica secundaria?

### **Justificación**

El Subcomandante Marcos (citado por Horat, 2004) afirma que en el pasar de la vida encontramos en el camino a muchas personas que sin querer han incidido en lo que somos hoy: unos seres sociales llenos de recuerdos y experiencias, que en el transcurso del tiempo se transforman en una muestra viviente de lo que hicieron con nosotros la escuela y la familia, un conjunto de costumbres y expresiones, cada uno de nosotros como embajador de una familia en cada espacio que frecuentamos. ¿Pero en realidad somos tan diferentes? el vivir aquí o allá, en el sur o en el norte, en un barrio o en otro, que si soy de una ciudad o de otra, o que si tengo o no dinero, el molde es diferente pero el material del que estamos hechos es infinitamente igual, y está presente en todos y cada uno de nosotros.

Como profesionales de la educación es de vital importancia fomentar espacios académicos donde se ponga en práctica la interacción entre sujetos en el marco de la convivencia, el acercamiento de realidades y la educación para la comprensión mutua. Todo en aras de fortalecer los lazos de interacción de ciudadanos en contra de las dinámicas impuestas del sistema capitalista como lo son el pensamiento único, el individualismo, el consumo, el sacar provecho del semejante, la explotación y la depredación.

Por lo cual, es de vital importancia que nosotros los docentes nos dejemos permear por la realidad de los estudiantes y aprovechemos la oportunidad de conocerlos a fondo, trascendiendo del plano simplista disciplinario para trastocar hilos relevantes como la historia de vida, el contexto social, cultural y político en el que se desenvuelven los jóvenes, además de las realidades múltiples de cada uno de ellos y los imaginarios que de cada una de aquellas mentalidades

juveniles pueden desprenderse. Nussbaum (2008) reconoce estas prácticas dentro de las aulas de clase y las denomina ‘educación para la ciudadanía compasiva’, al respecto dice:

Una educación para la ciudadanía compasiva debería ser una educación multicultural. Nuestro pupilo debe apreciar la diversidad de circunstancias en las que los seres humanos luchan por el florecimiento (...) que se transporte a esas vidas con la imaginación, convirtiéndose en participante de aquellas luchas. (Nussbaum, 2008, p.478).

En este orden de ideas, a través de esta investigación podemos tener una oportunidad de compenetrarnos con la realidad de aquellos jóvenes que quizás desconocemos en el medio de los trajines diarios y que tal vez puedan aportarnos como seres humanos con capacidades de interacción, sensibilidad, manejo de emociones y conciencia. Para ello, es necesario hacer un mundo nuevo, un mundo donde quepan muchos mundos, donde quepan todos los mundos, marcados por la diversidad y la diferencia de lo humano. Por ende, la educación y aquellas instituciones encargadas de promoverla y defenderla deben ofrecer espacios de academia donde se puedan ofrecer y desarrollar acciones que desarrollen lo humano, lo social y cultural.

sí que, para el caso del contexto colombiano: ¿qué papel juega la educación cuando hablamos de convivencia? En el 2015 el Gobierno Nacional junto con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) implementan la Cátedra para la Paz, donde el objetivo principal fue “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (MEN, 2015, párr. 3). Es así que la función de las instituciones educativas, como delegadas por el Estado Colombiano para la formación de los seres humanos, es de implementar prácticas de enseñanza con miras a fomentar la paz y la convivencia en las aulas escolares. En otras palabras,

La educación pública debería cultivar en todos los niveles la capacidad de imaginar las experiencias de otros y de participar en sus sufrimientos (...) en la educación hay que darle un gran espacio a las humanidades y las artes desde la escuela primaria en adelante, y a medida que los niños van aprendiendo más y más juicios correctos, y se van haciendo capaces de ampliar su empatía a más tipos de personas. (Nussbaum, 2008, p. 472).

Es en la escuela donde se generan prácticas de mediación ante el conflicto por medio del diálogo y la sana convivencia, re-aprendiendo a relacionarse con otros en un escenario

multicultural para “(...) vivir con los otros en el respeto, la solidaridad, la transparencia, la confianza, la escucha, etc.” (Vives et al., 2008, p. 25), espacios de formación que procuren por el reconocimiento del otro como igual y al mismo tiempo como alteridad. Así pues, uno de los más grandes desafíos de los docentes es construir y propiciar ambientes de convivencia, y establecer condiciones sociales para que el aprendizaje de la convivencia alimente toda la vida de los niños y los jóvenes (FR & SED, 2014).

Es entonces, que a través del acercamiento de las historias de vida de los estudiantes de básica secundaria de los colegios Tibabuyes Universal y ACACIA II, mediando con el uso de algunas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), buscamos desarrollar prácticas pedagógicas y académicas que permitan aproximarnos a los posibles escenarios de posconflicto presentes en la escuela. Optamos por el uso de la biografía en los niños, niñas y jóvenes como recurso de investigación en la práctica educativa ya que nos permite tener una visión antropológica de los contextos en los cuales están inmersos los estudiantes y al mismo tiempo reflexionar por qué actúan como lo hacen, esto nos invita a reflexionar en torno a ¿Qué nos hace ser la persona que somos?, esta y otras preguntas nos llevan a querer construir espacios de interacción entre estudiantes, espacios que permitan acerca sus realidades y posibilitar la empatía y la compasión.

Debido a lo cual, Melich (2010) enuncia que el propósito de la ética de la compasión ubica el cuerpo humano como conjunto físico que siente dolor, se sensibiliza, se vulnera, pero además de ello lo ubica (el cuerpo humano) como simbólico, como la voluntad hecha visible,

(...) todo lo que el ser humano conoce y siente, sin lugar a duda, también el dolor, es fisiológico, pero no hay que olvidar que es más que lo puramente físico, es simbólico. De ahí que también sea producto de nuestra corporeidad (...) el cuerpo como representación significa que todo lo que hagamos, todas las relaciones que establezcamos con nosotros mismos, con el mundo y con los demás, tienen lugar inevitablemente en un tiempo y en espacio, de representaciones simbólicas, que solo en parte podemos cambiar (Mélích, 2010, p. 107).

Ante este principio de humanidad social y producto de la herencia que obtenemos al inscribirnos en un mundo ya existente antes que nosotros, está el llamado a transformar y construir una nueva herencia. “Es imposible recibir la herencia del pasado sin, a su vez transformarla y reubicarla en el presente” (Mélích, 2010, p.22). Entonces, se posiciona la ética de la compasión sobre el principio del ser humano como ser social (con seres humanos y no humanos), ya que

venimos al mundo y no estamos solos, nadie nace solo y mucho menos puede sobrevivir solo. A la vez, obtenemos una herencia que no elude el cambio, sino que se alimenta de ella. (Mélích, 2010).

Es en este orden, preparar la escuela para escenarios del posconflicto implica también preguntarnos ¿Qué nos hace humanos?, responder implica indagar sobre qué nos permite construir y reconstruir lo emocional, lo personal, lo social y lo familiar. Esto implica luchar y tener voluntad para transformar la vida y a sí mismo el conflicto, porque en últimas desde una visión humana el conflicto es lo que nos da nuestra humanidad (BanRep, 2015), pero no un conflicto que lleve a eliminarse unos a otros, sino a reconocerse en la diferencia, re - significarse a través de la memoria histórica, transformarse por medio del diálogo, la palabra y el reconocimiento de la cultura.

De manera que, el reto hoy día es entender que la sana convivencia no es la abolición de los conflictos sino la oportunidad para re-aprender a relacionarnos con el otro, aprender y reconocerse en la diferencia, trascender los modelos generacionales para transformar ese estar con el otro, sobre la base del respeto y la tolerancia. El poder reconocer los propios motivos, miedos, temores y tensiones como medio de crecimiento a nivel personal y colectivo, es entender que a partir del fracaso y del error también se aprende, recordemos que la naturaleza humana nos lleva a superar infinidad de conflictos, no es tener una visión de un posconflicto marcado por la violencia sino un posconflicto dentro de un escenario democrático.

Bajo esta perspectiva, de Zubiría en BanRep (2015) evidencia la necesidad de adelantar investigaciones en el país enfocadas a trabajar la convivencia ciudadana y escenarios de paz para el manejo de las emociones en el marco de posconflicto. Esta idea, es reafirmada a través del CAC con el Programa para la Gestión del Conflicto Escolar HERMES de la Cámara de Comercio (UNICEF, 2009), debido a los múltiples conflictos que se presentan durante la convivencia escolar:

No hay duda de que el sistema educativo es fundamental como herramienta de prevención del conflicto, ya que es el lugar, aparte del hogar, en donde se forman como individuos. Es mediante la enseñanza de nuevas actitudes, la utilización del diálogo y valores como la tolerancia y aceptación a las diversidades, que se puede enseñar a los niños a no utilizar la agresión sino el diálogo como método de defensa (p. 7)

A partir de lo expuesto anteriormente y para responder a una educación para la paz y la negociación de conflictos, apostamos por la escuela como el escenario predilecto para la implementación de pedagogías para la paz que formen en valores, hábitos y creencias que apunten

al abordaje asertivo del conflicto y a su solución, al reconocimiento de la diversidad, la diferencia y a la resignificación de sus proyectos de vida.

Con el presente proyecto, buscamos contribuir a las prácticas de enseñanza en aula, a través de una formación integral, posibiliten y empoderen a los jóvenes en el manejo de sus emociones a través de la identificación con otros. Adicionalmente, pretendemos brindar espacios, dinámicas y herramientas, a las instituciones educativas, para propiciar la reflexión y el manejo adecuado de los conflictos sin necesidad de acudir a la violencia.

Por ende, nuestra nación necesita la complementariedad entre la sociedad civil, la formación en posconflicto y un marco jurídico que posibilite, sustente y apoye estas propuestas académicas encaminadas a superar las heridas, la insensibilidad y el desprecio por aquel mal que tantas cicatrices le dejó a nuestro país. Por tal razón, se establece el marco jurídico normativo en el cual se circunscribe la investigación.

En la constitución Política de Colombia de 1991 encontramos en el TÍTULO I de los principios fundamentales,

Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo (Art. 2°).

En la misma constitución se establece que:

la educación es un derecho fundamental y un servicio público del cual son corresponsables el Estado, la sociedad y la familia; con ella se formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Art. 67°).

Al mismo tiempo, La ley general de Educación en Colombia, ley 115 de 1994, establece como uno de los fines de la educación: “La formación en el respeto a la vida y demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad” (Art. 2°).

A propósito de la formación ética y moral en el ámbito escolar, la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad, la prevención y mitigación de la violencia

escolar. Dentro del Art. 4°. y en el contexto del presente trabajo resaltamos como objetivo el orientar estrategias y programas de comunicación para la movilización social relacionadas con la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y la promoción de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Al año siguiente, con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, el gobierno nacional sanciona la ley 1732 del 1ro de septiembre de 2014 creando la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como asignatura independiente.

Adicionalmente, a nivel más local, el Acuerdo 645 de 2016, por medio del cual se adoptó el Plan de Desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C. 2016 - 2020: *Bogotá Mejor Para Todos*, establece en el Art. 34, con relación al programa ‘Equipo por la Educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz’, pretende a través de todos los actores de la comunidad educativa, consolidar una educación pertinente y de calidad que sea el eje de las transformaciones en el territorio, empoderando a los diferentes actores para aportar a la construcción de una Bogotá en paz, al desarrollo de procesos significativos de aprendizaje, al fortalecimiento de competencias socioemocionales, la participación ciudadana, la convivencia, la cultura ciudadana, el clima escolar del aula y los entornos escolares.

De ahí que, este proyecto de investigación responde a las necesidades de la escuela actual, donde se hace imperativo trabajar en escenarios para la reflexión de una cultura de paz que favorezca la convivencia escolar al interior de las instituciones educativas, fundamentado en la constitución política de Colombia, la ley de infancia y adolescencia, leyes y decretos sobre la cátedra de paz, la convivencia y el posconflicto.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Propiciar prácticas pedagógicas para y en la escuela, que contribuyan a una formación más humanizante y que favorezcan escenarios de paz, a través del acercamiento de historias de vida en estudiantes de básica secundaria.

### **Objetivos específicos**

- Permitir el intercambio de realidades y experiencias de los estudiantes de los colegios Tibabuyes Universal y ACACIA II, con el fin de analizar cómo esta práctica pedagógica contribuye a procesos humanizantes y convivenciales en el marco de la escuela actual.
- Diseñar prácticas de enseñanza para posibilitar espacios de interacción entre jóvenes estudiantes habitantes de la localidad de Ciudad Bolívar y Suba para fortalecer la convivencia más humana desde la resiliencia, el perdón y la resignificación de la paz, usando la narración de historias de vida.

### **Marco conceptual: La producción de relatos y la comprensión de lo humano en la escuela.**

La propuesta de este trabajo de investigación permite reflexionar sobre el desarrollo del estudiante y la posibilidad de abrir escenarios de paz mediante la producción de relatos bajo la comprensión de lo humano. Son tres las categorías conceptuales que fundamentan esta investigación: Escuela, Humanización y Educación para la paz, a partir de las cuales se pretende entender cómo las prácticas al interior de la escuela pueden repercutir en escenarios de paz y a su vez como se configura lo humano partiendo de la interacción social.

#### *Escuela como escenario de socialización*

*“El que abre la puerta de una escuela,  
cierra una prisión”*

*Victor Hugo*

La escuela será entendida como el escenario de socialización, de formación de saberes y subjetividades que posibilita vivencias desde lo humano y la interacción social desde los autores Peter McLaren, Elsie Rockwell y Henry Giroux, se encontró que:

Para McLaren (2013) “la escuela es el lugar donde ocurre el aprendizaje y la apropiación de conocimiento acumulado de una sociedad o cultura, permitiendo un florecimiento más adelante en la vida” (p.23). En este sentido la escuela es un lugar donde se aprende, pero también se adquieren valores agregados de la cultura imperante en la que el estudiante se ve sumergido; es decir, el estudiante adquiere también los saberes acumulados de la cultura en la que el desenvuelve y estos saberes se reflejan de manera positiva o negativa en su actuar hacia el mismo y hacia otros.

Se debe agregar que para McLaren (2013), la escuela es el espacio dedicado a formas de

habilitamiento personal y social, donde los estudiantes tienen la oportunidad de aprender el conocimiento y las habilidades necesarias para vivir una auténtica democracia. Hay que mencionar, además, que la escuela se transforma en una institución de vivencia y metamorfosis en donde esta transformación no sólo cambia la vida, sino también al sujeto, convirtiendo a estos en seres libres capaces de ponderar su praxis individual y social, de articular lo local con lo global, de derivar de las experiencias de la vida y de los diversos conocimientos sobre la vida un rumbo estratégico para sus proyectos de vida. (McLaren, 2013).

Además, desde la escuela crítica no es posible considerar la escuela como un espacio netamente instrumental, independiente del contexto y que su función es normativa al regular el intercambio humano. Sino como un espacio cultural que permite a los individuos vivenciar su realidad a partir de escenarios de contestación, lucha y resistencia. En este sentido McLaren crítica el hecho de que las escuelas siempre han funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos de clase, que reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo y que fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural. (McLaren, 2013).

En contraposición, la escuela como extensión del mercado de trabajo o como institución de primera línea en la batalla por los mercados internacionales y la competencia extranjera, se debe agregar que la escuela es el espacio dedicado a formas de construcción personal y social, donde los estudiantes tienen la oportunidad de aprender el conocimiento y las habilidades necesarias para vivir una auténtica democracia. Por su parte, Rockwell (2011) define la escuela como:

Espacio que propicia la búsqueda del encuentro con el otro, de su reconocimiento y de la experiencia de transformación re-constructiva de sí mismo como ser social (...) además desde su función social como una institución que desarrolla y produce cultura, así como una organización social que posibilita la emancipación reflejada en la libertad, la igualdad y la justicia social (Rockwell, 2011, p. 75).

En otra perspectiva, Henry Giroux (2003) concibe la escuela en tanto institución social, la escuela es la encargada de la inmersión de las nuevas generaciones en el orden social vigente. Como parte de sus funciones, “la escuela busca reproducir ciertas maneras de valorar, ciertos comportamientos, ciertas formas de percibir, de sentir”. (Giroux, 2003, p. 205). Es decir, en la escuela no solo se adquieren conocimientos academicistas, sino que a su vez se van dando otra serie de habilidades sociales propias del contexto cultural, producto de la interacción de seres

humanos con diferentes cargas histórico-sociales, que derivan o pueden derivar en aceptación de la diversidad o conflicto.

Teniendo en cuenta las anteriores posturas teóricas acerca de la escuela, es importante relacionar estas definiciones con lo que sucede hoy día en la escuela pública y su diario vivir. Acerca de la escuela de hoy McLaren (2013) afirma que “el análisis de la escuela emprendido por los críticos liberales y conservadores necesariamente favorece los intereses de la cultura dominante” (p.257). Lo cual se refleja en posibilitar relaciones capitalistas dentro de la escuela, al querer centrarla y delimitarla solo a una calificación, perdiendo de vista los procesos sociales que se desarrollan en su seno, pues en la escuela también se hacen amigos, se forma el carácter, se proyecta la vida y se adquieren valores y antivalores. Además de ello, McLaren (2013) manifiesta que:

La doctrina determinista pretende que las escuelas sólo reproduzcan las relaciones de clase y adoctrinen pasivamente a los estudiantes para convertirlos en ávidos jóvenes capitalistas, y que se conciba a las escuelas como espacios donde principalmente se provee a los estudiantes con las habilidades y actitudes necesarias para convertirse en ciudadanos patrióticos, industriosos y responsables. (p. 265)

En este sentido, desde esta perspectiva la escuela es el lugar donde se intenta imprimir en el estudiante el punto de vista único, basado en el individualismo; que invita a abandonar el sentido social para convertirse en un ser productor y reproductor.

Justamente, en contraposición, se resalta la necesidad de proponer ejercicios transversales de investigación donde los estudiantes están invitados a hallarle un nuevo sentido a la escuela: “Las escuelas funcionan como mecanismos para el desarrollo del orden social igualitario y democrático” (McLaren, 2013, p. 257).

Rockwell, et al. (1995) afirma a propósito del tema que la escuela se debate en tensiones: En la escuela se presenta un juego de tensiones constitutivas que la conforman, por un lado, se pretende formar individuos que posean el gobierno de sí mismos según los principios de individualidad que se pretenda formar en cada contexto histórico, pero a la vez la escuela que está llamada a formar grandes masas de la población para que respondan a determinado orden social según los fines que una sociedad le coloque en un momento histórico particular. Así, la escuela se mueve permanentemente entre una función individualizante y una función masificante. (p18).

Considerando que la escuela es un lugar de tensiones, McLaren (2013) afirma: “es necesario tener en cuenta que la comprensión dialéctica de la escolarización permite ver a las escuelas como espacios tanto de dominación como de liberación” (p.260). Esto va en contra del principio de escuela como simple lugar donde se imparten contenidos y el estudiante no es producto de un proceso social de interacción, vivencias y experiencias que se dan en el marco de la institución.

Y así mismo, en este espacio de tensión, se pueden dar problemáticas de vulneración basadas en la dominación, la violencia, la agresión física y psicológica, que parte del desconocer al otro como ser con sentimientos, en igualdad de condiciones y capacidades, porque la escuela refleja la realidad de lo que sucede a nivel nacional o global. A su vez, los colegios públicos son lugares en donde se presentan situaciones más allá de lo disciplinar, pues en su seno acontecen arbitrariedades relacionadas directamente con el fenómeno de violencia que afronta el país, en cuanto a esto “Las escuelas reflejan tradiciones de muchas épocas de la evolución educativa del país” (Rockwell et al., 1995, p.18). Entonces es previsible hallar en su seno las contradicciones mismas de una sociedad plagada de individualismo exacerbado y de deshumanización.

Considerando que en la escuela se presentan tensiones que desbordan lo netamente academicista, es necesario plantear prácticas educativas donde se supere la línea de lo institucional como lo expresa Rockwell & Ezpeleta (1983) “la escuela es objetivamente distinta según el lugar donde se le vive” (p.295), si tomamos la línea de Rockwell (1983), la escuela es un referente de la cotidianidad, que debe tener en cuenta la particularidad de cada sujeto y de cada contexto histórico para poder hacerse a una imagen de los modos de socialización y de los modos en que está humaniza.

Y así mismo, en este espacio de tensión, se pueden dar problemáticas de vulneración basadas en la dominación, la violencia, la agresión física y psicológica. Que parte del desconocer al otro como un ser que siente, que está en igualdad de condiciones y capacidades. Es así que esta visión de escuela como lugar de tensiones, es en la que se desarrolla el proyecto; una escuela trastocada por fenómenos vistos no como problemáticas individuales de seres particulares, sino como una muestra de la enferma sociedad de hoy. Por ello se hace pertinente disponer de prácticas educativas que posibiliten lo humano más allá de los limitantes de la burocrática institucionalidad.

Otro aspecto a tener en cuenta es la apremiante necesidad de vincular la escuela a la realidad que se suscita a su alrededor y al interior de ella, es decir, aceptar que la escuela está

inmersa en un contexto que la limita o la potencia, la toca, la transforma y la influencia. En ese caso la escuela tiene un amplio campo de acción para trabajar en aspectos como el posconflicto, la paz y lo humano, de esta manera:

Un gran paso para ayudar a que los estudiantes se alfabeticen críticamente no es sólo brindarles experiencias de aprendizaje significativas (es decir, alfabetizarlos en hacer cuentas, usar la computadora, obtener cultura y hacerse de capacidades críticas), sino también validar y legitimar las experiencias de la vida cotidiana que los estudiantes llevan al aula. (Rockwell, et al., 1995. p. 96)

Así, un aspecto para tener en cuenta es la apremiante necesidad de vincular la escuela a la realidad que se suscita a su alrededor y al interior de ella, es decir, aceptar que la escuela está inmersa en un contexto que la limita o la potencia, la toca, la transforma y la influencia. En ese caso la escuela tiene un amplio campo de acción para trabajar en aspectos como el posconflicto, la paz y lo humano.

### ***Humanización***

*“El sentido de la educación es conservar y transmitir el amor intelectual a lo humano”*

*Fernando Savater.*

Edward D. Myers citado en Bauman (2008), al comparar trece civilizaciones en sus políticas pedagógicas y marcos educativos encontró que existía una tendencia a considerar la educación como un producto, más que como un proceso, reafirmando la idea de algunos que la educación es un ejercicio de transmisión de contenidos –en lenguaje y matemáticas– para que el individuo adquiriera habilidades que le permitan estar a la vanguardia del mercado laboral. Desde otra perspectiva, autores como Suárez (2008) desvirtúan esta creencia y resaltan el papel de la escuela, la familia y la vida cotidiana como espacios donde los seres humanos constituyen sus formas de ser, pensar, sentir y actuar.

Continuando con la idea de Suárez (2008), no es posible considerar la escuela como un espacio netamente instrumental independiente del contexto o que su función sea netamente normativa al regular el intercambio humano, sino como un espacio cultural que permite a los individuos vivenciar su realidad a partir de escenarios de contestación, lucha y resistencia. El

desarrollo intelectual y emocional de los individuos, requiere que desde la experiencia se desarrolle lo afectivo, lo intelectual y lo social para reconstruir de forma consciente sus esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación dentro de la vivencia de la cultura local para llegar a la comprensión de la cultura pública (Pérez Gómez, 1998).

Es en este sentido que la cultura cobra validez en el ámbito institucional y escolar, ya que es allí donde se desarrollan tradiciones, costumbres, rutinas, rituales y se perpetúan valores, expectativas y creencias propias al contexto que vive cada ser humano. Como enuncia Pérez Gómez (1998)

La educación como experiencia viva debe comprender a través de la observación cuando se implican en diferentes tipos de experiencias comunicativas, cuando manifiestan sus identidades personales, cuando crean estructuras, rituales y símbolos que expresan sus valores e ideas (p. 79)

Por esta razón, no se puede desconocer que en la escuela convergen múltiples formas de ver el mundo, es un espacio de encuentro, reconciliación, interacción, descubrimiento de sí mismo y de otros, es un lugar para formar el carácter, construirse y re-construirse, es un lugar que posibilita y promueve la formación de lo humano, afirma Suárez (2008):

La tarea de la educación como condición humana y de las generaciones adultas, consiste fundamentalmente en movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo, se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que ha construido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por el hombre y subvierta los órdenes establecidos con respuestas propias. (p. 143)

De modo que la escuela, también, es un espacio que propicia la búsqueda del encuentro con el otro, de su reconocimiento y de la experiencia de transformación re-constructiva de sí mismo como ser social, entonces la escuela desde su función social es una institución que desarrolla y produce cultura (Pérez Gómez, 1998), así como una organización social que posibilita la emancipación reflejada en la libertad, la igualdad y la justicia social (García Gómez, 2011).

En relación con dichos escenarios como posibilitadores de lo humano surgen interrogantes como ¿Qué nos hace humanos? ¿Cómo se construye lo humano desde la familia, la escuela y lo cotidiano? ¿Qué entra y qué no, dentro de lo humano? ¿Cuáles son las condiciones que permiten acceder a lo humano? ¿Lo humano se potencia y bajo qué condiciones? ¿Limitamos la humanidad de otros y cómo? Parafraseando a Simone de Beauvoir podemos llegar a afirmar que ‘No se nace humano. Se llega a serlo.’

Conviene anotar que no podemos limitar la humanidad a la naturaleza dada, es cierto que biológicamente tenemos unas características que compartimos como seres vivos, ¿pero esto nos

define como humanos? De acuerdo con Campo y Restrepo (1999) lo humano va más allá, el ser humano necesita hacerse humano matriculándose en el proyecto humano y reconociéndose como un ser en devenir, que busca permanentemente proyectarse y transformarse. Lo humano es ir más allá de lo que se nos da y nos brinda el entorno, el ser humano está en proceso permanente de construcción, es sujeto dispuesto para sí y para el mundo, donde ser su-jeto es estar atado a la tarea permanente de ser humano (Campo y Restrepo, 1999). Al mismo tiempo Bauman (2008) señala que lo que nos da la condición humana es ese ‘apetito de conocimiento’ que se hace más intenso a lo largo de la vida, es una necesidad y una exigencia de la sociedad misma.

Desde otra perspectiva, Braidotti (2015) enuncia que la construcción de lo humano se debe hacer desde un análisis social que involucra categorías como la naturaleza y la cultura que fundamentan la identidad, las instituciones y las prácticas sociales. Bauman (2008) y Suárez (2008) coinciden que los fundamentos de la vida humana, y que a su vez, consolidan la vida social, son: la experiencia, el conocimiento y el lenguaje, donde la formación es dinámica, enfocada a una formación continua y permanente de ciudadanos informados de la vida política y social en la que se mueven. Afirma Arendt (2009) el hombre es un animal social y político, es en la interacción con otros que el hombre reflexiona sobre su existencia y sobre las formas de su actuar en el mundo, es en esta misma interacción donde adquiere herramientas que lo posibilitan para destruirse, construirse y proyectarse al mundo.

Así que, lo humano abarca características desde lo fisiológico, desde la cultura y lo social, entonces la escuela ¿qué herramientas puede brindar para lo humano? Para tratar de dilucidar la respuesta debemos retomar la acción educativa como una práctica intencional que posibilita al otro en su formación, que muestre múltiples posibilidades para pensarse desde lo que se es y lo que se quiere ser, donde el contexto social y cultural lo configuran en la dimensión comunicativa (Carr, 1999). La escuela debe permitirles a los individuos experimentar y manejar emociones, ser capaces de expresar auténticamente lo que viven, generar espacios que contribuyan al bienestar propio y al de otros, donde se permita ese encuentro y esa privacidad e intimidad para mostrar sentimientos, miedos, necesidades y angustias. Afirma Castaño (2008) retomando a Suárez (2008):

La acción educativa es saberse persona, saberse humano entre humanos, para incluir a esos otros seres humanos que me dan la conciencia de dignidad y me otorgan una vida en congruencia con esta dignidad, vida muchas veces olvidada y dejada de lado por los exilios respecto de nuestra esencia a los que nos sometemos. (p. 137)

Bajo esta perspectiva, Suárez (2008) aborda en su trabajo *los exilios de lo humano* haciendo referencia a clasificaciones desde la raza, la religión, lo físico, lo cognitivo, etc., que se hacen sobre la vida y que son consistentes desde prácticas y comportamientos acordados social y culturalmente. Estas clasificaciones abren la puerta a reflexionar si somos tan ‘iguales’ al estar inscritos en el proyecto de lo humano, por qué somos tan ‘diferentes’ en la interacción social, incluso ¿hay mejores o peores seres humanos? Si vamos más allá, el valor de lo humano muchas veces se da dependiendo de cuánto dinero se posee, del círculo social o los lugares que se frecuentan. Si lo pensamos desde la escuela, por citar un ejemplo, a qué calidad de formación se tiene derecho dependiendo del estrato al que se pertenece.

Respecto a lo anterior, se habla que los seres humanos somos sujetos de derechos sin distinción de nacionalidad, sexo, etnia, raza, religión, lengua, o cualquier otra condición y que todos tenemos las mismas posibilidades sin discriminación alguna, pero esto es cierto cuando evidenciamos niños muriendo por falta de agua y alimento en la Guajira colombiana, o jóvenes que a diario tienen que ganarse la vida en un semáforo para llevar el sustento diario a casa; son miles de circunstancias que hacen pensar si realmente se brindan las condiciones a una persona que le permiten su realización, pensar en sus sueños o ideales, entonces a cuáles derechos se puede acceder y a cuáles no, en consecuencia la condición de humanidad es establecida por paradigmas y oportunidades sociales.

En otras palabras, la sociedad limita lo humano al clasificarnos para saber que podemos o no alcanzar, lo que se debe hacer o evitar, lo que se puede o no decir y hasta cómo pensar, otros estatus se refieren a lo que los individuos alcanzan por esfuerzo propio en contextos sociales y familiares (Sánchez, 2008).

Para Bauman (2008), la educación ha tenido que afrontar muchos cambios, y más puntualmente en la modernidad donde el conocimiento cambia todo el tiempo y las formas de relacionarnos son cada vez más diferentes y mediadas por lo virtual, debemos afrontar el desafío de un mundo sobresaturado de información, donde las relaciones interpersonales se han dejado de lado y están mediadas por lo tecnológico, espacios que se han perdido o han cambiado de escenarios que no permiten experimentar sobre la propia vivencia. Es obvio que estamos en un mundo que avanza a ritmos agigantados, pero ¿estamos tomándonos el tiempo para valorar la vida y reconocer en los otros su humanidad?.

Braidotti (2015) abre la discusión planteando la condición humana a partir de la teoría de lo posthumano, hace una mirada de lo humano como una construcción social desde la ciencia, la economía, la política y la religión que está problematizada por la noción de naturaleza y cultura sobre los desarrollos científicos y tecnológicos. Braidotti (2015) habla de nuevas formas de subjetividad y problematiza lo humano desde cuatro aspectos.

Primero, los límites de lo humano sobre el crecimiento poblacional, la responsabilidad ética sobre la sostenibilidad ecológica y social, el vernos enfrentados como especie a nuestra propia extinción; segundo, lo concerniente a la interacción humana y animal, hemos sometido a todo lo que nos rodea a ser susceptible de comercialización donde el capital es la propia vida; tercero, lo concerniente a prácticas bélicas, prácticas inhumanas, crueles, brutales, sangrientas que ahora se han transformado en aparatos tecnomilitares que agudizan la crueldad de la guerra; y por último, la crisis de lo humano en el ámbito académico, plantea una preocupación latente sobre la importancia de estudios sobre lo humano de carácter riguroso que abran el debate sobre las problemáticas que vivimos actualmente (Braidotti, 2015)

En concreto, son miles de circunstancias que constituyen lo que somos y lo que podemos ser, en pocas palabras nuestra humanidad y algo que nos ilustran los autores es que las herramientas que permiten construir humanidad las brindan la familia, la escuela y la sociedad desde lo cotidiano, donde el lenguaje media entre la comunicación con otros y propicia el encuentro, la participación y la reflexión alrededor de expresiones como la literatura, el cine, el teatro, la música y la pintura. Inscribirse al proyecto de lo humano es una posibilidad que está mediada por fenómenos de globalización, multiculturalismo, pluralismo e interculturalismo.

### ***Educar para la paz***

*“No basta con hablar de paz, uno debe creer en ella.  
Y no es suficiente con creer. Hay que trabajar para conseguirla”  
Eleanor Roosevelt.*

Educar para la paz trae consigo dos fundamentos importantes que direccionan este trabajo de investigación, uno, el concepto de educar, y dos, el concepto de paz; por lo tanto, vistos desde una mirada no disyuntiva sino correlacional, la educación para la paz:

Consiste en analizar este mundo en que vivimos, pasarlo por la crítica reflexiva emanada de los

valores propios de una cosmovisión pacifista y lanzar a los individuos a un compromiso transformador, liberador de las personas en tanto en cuanto que, movidas por ese análisis crítico, quedan atrapadas por la fuerza de la verdad y obligados en conciencia a cooperar en la lucha por la emancipación de todos los seres humanos y de sí mismas, en primer lugar Rodríguez (como se citó en Fisas, 2011, p. 5).

Esta concepción de educación para la paz nos acerca a un sujeto reflexivo capaz de transformar su realidad y la de su entorno, un sujeto crítico que está en la disposición de juzgar y posicionarse fuera de culturas violentas y opresoras. Ahora bien, este compromiso transformador de la realidad tiene puntos importantes desde la relación consigo mismo y con el otro, donde a través de estas relaciones se puede alcanzar la transformación, Fisas (2011) nos aproxima a este aspecto considerando que:

La educación para la paz ha de ser también una educación para el encuentro de las individualidades, una educación para la conspiración, la cooperación, la cesión de confianza, un lugar donde aprender el manejo de nuestras potencialidades de transformación y en donde los proyectos culturales se conviertan en actividad política. (p.4)

La educación debe ser conspiratoria, se necesita conspirar contra la violencia, contra la indiferencia, el abandono, con el desconocimiento del otro, conspirar, es una acción emancipadora si se le mira desde el lado correcto. Es imperativo aclarar que educar para la paz no es educar para la ausencia de guerra, para el caso particular de Colombia, entender por ello, que la violencia es únicamente el conflicto armado entre la guerrilla, los paramilitares, la milicia, etc., sino como lo describe Bettelheim (como se citó en Fisas, 2011) "la violencia es el comportamiento de alguien incapaz de imaginar otra solución a un problema que le atormenta" (p.4), de ahí, se entiende que estos escenarios de violencia tiene lugar en cualquier contextos social.

Así, en un ámbito escolar, como lugar fundamental de esta investigación, educar para la paz debe trascender la escuela apuntando a aquellos espacios en que la ausencia de alternativas en la solución de conflictos y promueve a que ésta se convierta en un escenario vivo de violencia. Entonces, es desde allí que debe fomentarse un cambio, no desde el de desaparecer la violencia, sino desde el posibilitar espacios de paz y reconciliación,

Un proyecto sostenido por la paz negativa tendrá a fortalecer la norma y el orden institucional para evitar de este modo cualquier alteración de lo que se entienda por convivencia. Por el

contrario, un proyecto educativo elaborado desde una perspectiva de paz positiva e imperfecta tenderá a valorar todas las acciones pedagógicas caracterizadas por aquella convivencia donde los conflictos se resuelven favorablemente. (Salguero, 2004, p.75)

De ahí que educar para la paz, no alude a la no existencia de violencia, paz negativa, sino que, a través de esta paz positiva, que se caracteriza por ser Sodepaz-Gapael (como se citó en Salguero, 2004) dinámica y permanente, que busca la justicia, la reducción de violencia, la equidad, las mejores relaciones con el otro, arremeter en esos espacios violentos que se dan socialmente, con el ánimo de intervenir en el tratamiento de violencias estructurales.

También, Sandoval (2016) en su libro “Educación para la paz integral”, tratar este tema de la paz no como finalización definitiva de la violencia, sino mirada desde una paz integral que implica una paz activa, no-violenta y duradera, y que tenga en cuenta las realidades a las que está sujeta. Esto permite traer a colación la problematización en las instituciones educativas del sector público que ya se abordó anteriormente, y en las que están presentes diferentes tipos de violencia, Sandoval (2016) vislumbra la paz integral como un medio de solución, así describe:

La paz integral se presenta como antídoto de condiciones insostenibles para la paz, y los fundamentos teóricos que describen las condiciones de la paz imposible se encuentran en la persistencia de las violencias físicas y culturales que se anidan con la violencia estructural conformada por la pobreza, la marginación, la explotación y la exclusión social y educativa, es decir en condiciones determinadas por las violencias sistémicas. (p.50)

Es por ello que, un constructo de paz desde la escuela no puede estar sujeto únicamente a las violencias físicas, que muchas veces se dan por violencia al desconocimiento de la otredad, o por el arraigamiento de violencias sistemáticas como lo indicaba Sandoval (2016) que estarían predeterminadas por las vivencias individuales, que terminan repercutiendo en un ambiente escolar doliente.

Esto nos lleva considerar como a través de la escuela, puede desarrollarse y dar cabida a espacios propicios de paz en las que primen el diálogo, como medio fundamental para la resolución de conflictos y mermar las violencias, comenzando por el reconocimiento de la individualidad, y esto se da, en la medida en que no puedo reconocer al otro cuando aún no me reconozco a mí mismo, no es una individualidad egocéntrica o narcisista, es una individualidad autocrítica, formativa en sí misma, es re-hacerse y obtener una mejor versión de sí, por supuesto no es tarea

fácil.

Fisas (2011) muestra otra perspectiva relevante desde la importancia de la individualidad en el marco de una educación para la paz, considerando el reconocimiento de sí, y de su proyección hacia el otro

El reto de la educación y de la cultura de paz, por tanto, es el de dar responsabilidad a las personas para hacerlas protagonistas de su propia historia, y con instrumentos de transformación que no impliquen la destrucción u opresión ajena, y no transmitir intransigencia, odio y exclusión, puesto que ello siempre supondrá la anulación de nuestro propio proyecto de emancipación y desarrollo. (p. 7)

Este reto que propone Fisas, permite vincularlo en dirección a los intereses propios de este trabajo de investigación, acercando este a una realidad educativa desde la escuela, en el que cada niño, joven y adolescente sea responsable de su individualidad, de su relación con el otro y de su papel transformador para una cultura de paz.

Zavaleta (1986) en su libro *Aportes para una pedagogía de la paz*, expresa la preocupación de una pedagogía orientada al futuro y no en acciones concretas en el presente, por lo tanto, ella presenta unos propósitos puntuales que propicien la solución a dicha inquietud. Para estos, la autora plantea la importancia en el énfasis del desarrollo individual como uno de los objetivos en educación para la paz,

Lograr un hombre ‘armónico’, no fracturado, consciente de ‘sí’, y adaptado, debe ser uno de los objetivos primordiales de la educación de nuestra época. Un hombre sensible a las cosas y a los seres que lo rodean, respetuoso de la vida y que sepa apreciar, disfrutar y amar lo que posea. Que respete lo de los demás y se esfuerce en la labor que cultiva porque cree en ella. Un Hombre que le guste vivir porque ha sabido aceptar el enigma de la muerte y descubrir el inmenso valor de la vida, que aprenda a alcanzar la felicidad y a soportar la desgracia. Un hombre así será capaz, seguramente, de encontrar su ‘propio rostro’, descubrir el sentido de su existencia, de la coexistencia con los otros y de transitar con ellos el camino de la paz. (Zavaleta, 1986, pp.76-77).

Dicha aproximación permite abordar al individuo y empoderarlo en un papel fundamental en la construcción de conciencia, en el despertar del “yo”, de su existencia, y de ser consciente a su vez de la existencia de ese otro sujeto, descubrirse y rehacerse, es quizá una finalidad primordial de una educación para la paz.

Entonces, considerar la escuela como un lugar coyuntural en el proceso de educación para la paz, es reconocer que en los niños, jóvenes y adolescentes son los protagonistas de esta transformación social, naturalmente, no como únicos actores del proceso puesto que en el escenario particular de la escuela se encuentran inmersos muchos otros roles fundamentales. Sánchez (2010) indica cómo a través de la reflexión de los niños, jóvenes y adolescentes se atraviesa inevitablemente toda la sociedad en la que se encuentran inmersos, como el acercar esta cultura de paz a los niños desde temprana edad los encamina a una responsabilidad social, a generar nuevas formas de pensar, a generar conciencia de su rol en la sociedad.

Finalmente, no es posible hablar de educar para la paz en la escuela, sin mencionar como desde los estamentos políticos que direccionan el ámbito educativo en Colombia, se han generado estos discursos. Por lo tanto, es pertinente considerar como desde el Estado y particularmente el Ministerio de Educación se ha vinculado la escuela desde los estatutos legales con la educación para la paz en Colombia. Considerando muy ampliamente las intervenciones, se tiene que:

El Estado establece en La ley de educación 115 del 8 de febrero de 1994 en el artículo 14, literal d establece que:

Enseñanza obligatoria. En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con: (...)  
d) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos. (p.4)

Un poco más reciente, en el año 2004 se creó desde el ministerio de educación la Guía No. 6 Los Estándares Básicos de Competencias en los que se establece que “La convivencia y la paz se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano” (MEN, 2004). Para la convivencia y la paz como uno de los estándares de tres grupos propuestos, se presenta en este documento una serie de logros por grados, para lograr la competencia paso a paso. (MEN, 2004)

Para el año 2015 se reglamenta la ley 1732 del 1 de septiembre del 2014 por la cual se instituye la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país en la que se establece en el artículo 1, parágrafo 2°:

La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población. (Ley N° 1732, 2014)

Es preciso cuestionarse como estas normativas realmente transgreden la violencia en la escuela, como efectivamente desde esas leyes se han transformado realidades a una cultura de paz, “una paz de recinto cerrado que está lejos del compromiso amplio que debe tener la educación en la construcción de paz en un país desigual como Colombia” (Herrera, 2017, párr. 17) Traspasar las hojas y convertir esa educación en una praxis, en acciones vívidas, latentes, cotidianas en el quehacer educativo, educar para la paz no debe ser una obligación, sino elección innata y consciente de todos.

De manera que, educar para la paz desde la escuela, nos debe ubicar en una práctica educativa que busca que el niño, joven o adolescente se reconozca a sí mismo, reconozca al otro y se reconozca en el otro. Es una práctica educativa en donde el docente como punto de partida, comprende que los estudiantes no son apellidos alfabéticamente organizados, son seres humanos con una historia que contar, y que es a través de su reconocimiento que se puede gestar un cambio, un empoderamiento, un aporte a una cultura de paz.

## *Capítulo. 2. Enfoque Biográfico-Narrativo dentro de la investigación en educación.*

---

### **La investigación cualitativa.**

Con respecto a los objetivos y el problema de investigación, se pretendió indagar cómo el acercamiento a historias de vida entre estudiantes de secundaria contribuye a prácticas humanizantes que posibilitan escenarios de paz y de negociación de conflictos dentro de las aulas escolares. La investigación utilizó una metodología cualitativa-interpretativa, se tomó el enfoque biográfico-narrativo basado en los relatos como método para la recolección, el tratamiento y el análisis de información.

La investigación cualitativa “tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundo vitales” (Flick, 2004, p. 15), este tipo de investigación nos permite acceder e interpretar los sistemas culturales de cada individuo, así mismo comprender las formas cómo perciben y construyen su realidad subjetiva y social, para

evidenciar cómo a partir del sujeto biográfico los estudiantes reflexionan sobre su rol en la escuela y sus relaciones con otros seres humanos, con esto proponemos una estrategia didáctica que empodere a los estudiantes en la resolución de conflictos, por medio del diálogo, el reconocimiento del otro y la reflexión crítica.

Al respecto, Taylor y Bogdan (1986) sobre la investigación cualitativa como una forma de producción de datos descriptivos, como por ejemplo, las palabras de las personas y la conducta que se puede observar, plantean 10 características de la investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1986, p. 20):

- Es inductiva, los conceptos se desarrollan a partir de los datos y no se usan para comprobar teorías. El diseño de investigación es flexible.
- En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
- Los métodos cualitativos son humanistas, su interés está centrado en las personas.
- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación con base en lo expresado por la gente y no en la confiabilidad y reproducibilidad.
- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- La investigación cualitativa es un arte, ya que el investigador articula su propio método.

A su vez, Bolívar, Domingo & Fernández (2001) conciben que la investigación cualitativa está dirigida a dar sentido y comprender la experiencia vivida y narrada, de ahí que propusimos un momento de intervención de la estrategia y otro de análisis sobre la intervención, que se

retroalimentan entre sí durante el ejercicio investigativo y que nos permitirá comprender cómo a partir de la narración y los relatos, los estudiantes de básica secundaria reconocen su experiencia subjetiva en un contexto social y cultural, e igualmente, cómo el acercamiento de procesos biográficos, en un plano de múltiples subjetividades, contribuye a una formación más humanizante.

Bolívar et al. (2001) a partir de la distinción realizada por Bruner sobre las formas del conocimiento científico en la acción humana distinguen dos tipos de investigación narrativa: primero, análisis paradigmático de datos narrativos, que consiste en un análisis cualitativo que sigue patrones generales o categorías con el objetivo de establecer generalidades de los grupos estudiados, y segundo, el análisis narrativo, que son los estudios que se basan en casos particulares centrando su análisis en la trama propuesta en los relatos, el objetivo es buscar elementos singulares que configuran las narraciones particulares, sin necesidad de establecer generalidades.

En nuestro proceso investigativo hacemos una apuesta por los dos tipos de análisis, el paradigmático y el narrativo, ya que la investigación narrativa nos permite distinguir y evidenciar patrones en la construcción de realidades de los estudiantes y adicionalmente, establecer singularidades en las mismas, como justifica Bolívar et al. (2001) los dos tipos de narrativa establecen:

**Los modos de análisis**, el análisis paradigmático se basa en tipologías o categorías normalmente establecidas de modo inductivo, mientras que en el análisis narrativo se basa en conjugar datos y voces en una historia o trama que configure un nuevo relato narrativo; **el interés**, el primero se basa en temas comunes, agrupaciones conceptuales, que facilitan la comparación entre casos, buscan la generalización, el segundo toma elementos distintivos y específicos para revelar el carácter único y propio de cada caso, buscan la singularidad; **criterios**, desde lo paradigmático se hace un tratamiento formal, existe una comunidad científica establecida, mientras que desde lo narrativo la autenticidad y coherencia brindan un carácter único; y **resultados**, desde el primer análisis el informe es objetivo mientras que desde el segundo se pretende generar una nueva historia narrativa conjuntada – a partir de las distintas voces – por el investigador. (Bolívar, et al. 2001).

En esta perspectiva, lo Biográfico-Narrativo nos permite hacer un análisis de la narrativa, del discurso y la forma de relatar la propia vida, concediéndonos acceso a la identidad, al mundo privado y a la intimidad de los individuos, en términos de Arfuch (2010) abordar críticamente la

voz de los otros en consonancia a nuestro recorrido, ya que en la construcción del espacio biográfico se corroboran, corrigen, aclaran, se ilustran y desdibujan las circunstancias significativas de la propia vida. En el siguiente apartado se desarrolla ampliamente esta idea.

### *El enfoque Biográfico-Narrativo*

Para la presente investigación es de vital importancia, develar cómo entender la subjetividad en el marco de lo biográfico. Pues es este enfoque el que permite acercarse a los relatos que se producen a partir de las experiencias de vida de los estudiantes. Ejercicio realizado en clave biográfico-narrativa; enfoque que nos permitirá acceder a ese yo inmerso en el devenir histórico social propio del individuo, pero que a su vez se constituye también en ese tu y yo (sujetos sociales). Para llevar a cabo este ejercicio es necesario profundizar en cómo los sujetos construyen y constituyen su realidad, como estos sujetos son producto de un contexto, político, económico, social y cultural y como estos sujetos son capaces de narrarse.

A propósito, Arfuch (2010) y Bolívar, et al. (2001) afirman que lo biográfico es una forma de dato con **sentido** de experiencia a partir de unos significados, es decir, los instantes de la vida se convierten en instantes de reflexividad. En este **sentido** de lo biográfico, Arfuch (2010) “postula al sujeto como actor social, que se construye en un horizonte de vida colectivo” (p. 65). Este sujeto que tiene la necesidad de identificarse con otros, que a su vez es sujeto histórico, en este sentido lo biográfico es relevante para el quehacer investigativo, pues la construcción histórica de un sujeto puede brindarnos una idea de la realidad en la que el sujeto está inmerso.

La identificación del sujeto se logra cuando este último se identifica y se siente parte de un grupo o de una cultura, en otras palabras, hace parte de una sociedad y para hacerse entender y comprender por los demás, el sujeto hace que el relato biográfico sea coherente, tenga una trama y sea entendible para los que lo escuchan, siempre intentando que esta narración tenga un sentido y pueda ser interpretado (Arfuch, 2010). En la misma línea, Bolívar et al. (2001) afirman que “la historia de vida supone una reflexividad sobre la vida y se explicita por medio del relato” (p. 92). En efecto Arfuch (2010) nos permite postular el relato como una sucesión de narraciones organizadas que refleja la realidad del yo.

En este orden de ideas, el relato se expresa por medio de una serie de narraciones que están constituidas por vivencias, recuerdos y remembranzas del sujeto, despertadas o dirigidas por

una serie de preguntas u objetos iconográficos que despiertan en el individuo sensaciones y sentimientos que evocan sus propias experiencias de vida; además es imprescindible aclarar que la narración biográfica es la vía por la cual este sujeto le da sentido al relato para mí y para los otros que lo escuchan.

En esta dirección, lo que narran los estudiantes no es simplemente su vivencia, sino que son una serie de experiencias que permitirán entender la realidad social, política y cultural del contexto en el que los sujetos se desenvuelven. Él o ella como reflejo de lo que pasa hoy. Además, los estudiantes tendrán la posibilidad por medio de los ejercicios planteados de ordenar su propia experiencia humana despertando este sentido por medio de los ejercicios planteados en este enfoque.

Conviene subrayar que este énfasis de captar los relatos y ordenar la experiencia humanizante propuesto por Arfuch (2010) “se enmarca y encuentra sus orígenes en la posmodernidad, que es el momento en el que nacen unos nuevos discursos, unas nuevas formas de postularse desde las ciencias (subjetividad) y lo fundamental, una crítica al racionalismo que quedó cuestionado después de las guerras mundiales.” (p.8) Conviene subrayar además, “que los microrrelatos adquieren valor debido al fracaso de los grandes metarrelatos, que es el fracaso de los grandes discursos que prometía el racionalismo, que buscaban la superación de los males que aquejan a la humanidad y que se lograría por medio de la razón” (p.8).

Se debe agregar que en la escuela actual es pertinente posibilitar espacios de encuentro del sujeto con su propia historia y con su propio actuar dentro de la misma, por medio de ejercicios de análisis personal y de reconstrucción biográfica de su historia. Lo anterior relacionado con el concepto de autorreflexibilidad que postula Bolívar et al. (2001) “No obstante inmiscuirse en episodios lejanos de la propia vida (...) permite al investigador por medio de la historia de vida penetrar y comprender el mundo interior de los sujetos.” (p. 36).

A su vez, es relevante aclarar el lugar otorgado al otro como lector, el lector incluido en el relato. Con esto queremos decir que entre el autor del relato y el lector se instaura el pacto autobiográfico, que es una acción donde el sujeto que narra el relato, lo hace coherente y le da un sentido cronológico, donde se resaltaron necesariamente las vivencias que al sentir del locutor serán relevantes en su propia historia de vida, pero que a su vez el otro, el que escucha podrá entenderlo pues está inmerso en el diálogo que conlleva el relato mismo (Arfuch, 2010). En otras

palabras, el relato está elaborado para que otros lo puedan entender y extraer de ellos visos del estadio social en el que se desenvuelve el que narra.

Entonces los relatos de los estudiantes serán estructurados de tal manera que podamos distinguir en ellos la realidad social en la que está inmerso el joven, la manera como estructuran su realidad por medio del relato, cómo ordenan sus vivencias en el relato y cómo y de qué manera producen el mismo relato. Además de interpretar los relatos en clave de las categorías escuela, educar para la paz y humanización, buscaremos la transformación de las prácticas pedagógicas de cara a propiciar en las instituciones escolares espacios para que los estudiantes y docentes se narren como sujetos sociales, culturales e históricos, y entender desde ello que todos participamos, todos aportamos y todos interactuamos.

Sumado a lo anterior, pretendemos también poder extraer de los relatos insumos narrativos que alimenten nuestra indagación acerca de los conflictos en la escuela, la educación para la paz y la humanización como concepto emancipador. La narración consistirá en el relato retrospectivo en prosa que cada estudiante hace de su propia existencia, poniendo el acento en su vida individual, en especial en la historia de su personalidad.

Cada una de las actividades de nuestra investigación tiene como carácter principal un requerimiento reflexivo, partiendo del reconocimiento de sí, tomando los relatos como un medio para pensarse, para construirse, para deshacerse, en este sentido Bolívar et al. (2001), plantea que “narrar la historia de nuestra vida es una auto interpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de la narración.” (p. 27), permitir a nuestros estudiantes plasmarse en el papel es verse desde afuera, y desconocerse un poco.

Esta idea de desconocimiento, como lo plantea Arfuch “viene justamente a poner rostro a un vacío, a nombrar lo que no preexiste como tal” (2010, p. 125), el momento en el que el sujeto se sienta a pensarse, quizá, bajo cuestionamientos considerados naturales como, porque me gusta aquello y no lo otro, el momento más feliz o más triste de mi vida, permite ubicar a un sujeto en esa experiencia en un tiempo dado, “la vida no constituye una historia hasta el momento en el cual alguien pregunta por ella” (Uribe, 2013, p.26), es por ello que los relatos juegan un papel preponderante en el reconocimiento de si, el sujeto debe narrar su propia experiencia de vida, lo que implica reconocerse dentro de ella y al mismo tiempo desde fuera.

Es importante relacionar este auto-reconocimiento con lo que supone la construcción del relato biográfico, según Arfuch (2010) se configura desde la vida, las múltiples vidas, los sentidos

de la vida y las identidades que se desarrollan en los relatos. Esto implica, que no solamente es el sujeto narrando su historia, sino que detrás de este, existen múltiples historias y voces que generan ese relato, en cuanto que “comprende la visión que los otros tienen de nosotros, las huellas que hemos dejado en múltiples memorias y experiencias” (Arfuch, 2010, p. 137), en el devenir de un ser social, no existe una singularidad como sujeto, una experiencia sin el otro.

Por lo tanto, los relatos biográficos implican comprender entonces esa pluralidad de voces, de quienes hablan, y que dice cada uno de ellos, el modo en que se expresan, extrayendo el significado que generalmente no se hace explícito; Bolívar et al. (2001) también describen esta configuración del relato autobiográfico como:

El modo en que los individuos recuentan sus historias-aquello que recalcan u omiten, su posición como protagonistas o víctimas, la relación que el relato establece entre el que cuenta y el público-, todo ello moldea lo que los individuos pueden declarar de sus propias vidas. (p.24)

Tomando como referente las configuraciones que plantean estos autores del relato biográfico, el contexto en el que se encuentra inmerso el sujeto adquiere una importancia significativa. Para esta investigación, los relatos de los estudiantes están sujetos a un discurso y a un contexto fuertemente escolar, lo que establece unos roles de quien escribe y a quién se escribe, estudiante-profesor, a pesar de que la intención sea ahondar en una faceta más personal como ya se dijo, no se refiere a una pregunta por el individuo, sino a la manera en la que ese individuo se hace sujeto en el contexto, por lo tanto, la escuela será un aspecto vital que marque estos relatos, porque la escuela es un lugar de encuentro donde convergen múltiples experiencias, tradiciones y subjetividades.

Es, por lo tanto, imposible desconocer la influencia del contexto escolar,

La narrativa de un individuo sobre sí mismo debe emplear en su construcción, del mismo modo, las reglas comúnmente aceptadas (al menos en su grupo de interlocutores). A su vez, cada cultura proporciona relatos que ofrecen modelos de identidad y acción a sus miembros. (Bolívar et al., 2001, p. 26).

La existencia de roles claramente demarcados, como del que genera el relato como de quien lo solicita, ya que se comparte un espacio que demarca un horizonte en la construcción de identidad a partir del relato. Desde esta metodología, biográfica-narrativa, resaltamos dos aspectos esenciales; primero, nos permite analizar los relatos desde diferentes instrumentos (historias de

vida, fotografías, videos, etc), bajo las configuraciones que los autores nos han planteado, dando prioridad al porqué y no al qué del relato, otorgando una relevancia vital al sentido y profundidad que cada narración nos deja ver.

Segundo, esta metodología no solo permite un análisis narrativo, sino que, el sujeto propio de la investigación se ve involucrado activamente en la reformulación de su identidad, al reconocerse desde otro lugar diferente a su cotidianidad, es por tanto que “en el relato el sujeto repiensa y reinventa su vida, tomando autoría de los hechos, y -por tanto- pudiendo imaginar posibilidades de actuación futuras diferentes”. (Bolívar et al., 2001, P. 33).

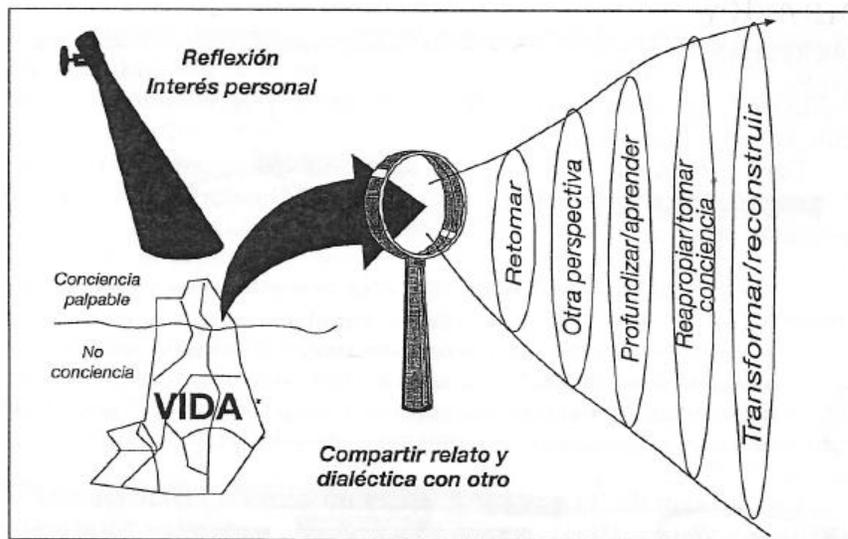


Figura 1. El relato como acción transformadora. Tomado de (Bolívar et al., 2001, p. 34)

La construcción del relato bajo este método de investigación biográfico narrativo permite, entonces, atravesar 5 momentos que Bolívar et al. (2001) describe en su cuadro, en las que el sujeto se involucra con su propio relato y cómo al ser compartido con el otro se genera una transformación de sí. Es, por tanto que, en lo particular de este trabajo de investigación, al hacer partícipe de los relatos al otro sujeto de quien también se recibe una narrativa, se genera un metamorfosis mutua al reconocerse y desconocerse desde sí y desde el otro.

## *El relato*

Bolívar et al. (2001) entienden el relato como las formas de comprender y expresar la vida. Por otra parte, Teresa de Lauretis (citado en Arfuch, 2010) define la experiencia como “El trabajo en el cual la subjetividad es construida a través de relaciones materiales, económicas, interpersonales, de hechos sociales y en larga duración, históricas” (p. 92).

Es así que, para la presente investigación el relato será entendido como la actividad de contar en un tiempo y espacio determinados la experiencia humana, y para la investigación será fundamental puesto que es a través de éste es que pretendemos comprender la forma como los estudiantes estructuran sus vidas, nos permitirá entender cómo construyen sus discursos, las formas cómo configuran sus experiencias y su humanidad, o sea cómo ordenan su realidad y cómo es producida.

Arfuch (2010) enuncia una correlación entre la actividad de contar una historia y el carácter temporal de la experiencia humana, lo que denomina ‘la identidad’, y va más allá del registro sistemático de la acción humana, sino que es la forma de estructuración de la vida. Benveniste, (citado en Arfuch, 2010) afirma que “no hay otro testimonio objetivo de la identidad de un sujeto que el que así da él mismo sobre sí mismo” (p. 95), donde el tiempo del relato sitúa la acción desde lo que ya pasó, lo que está sucediendo y lo que se espera que suceda. A partir de allí, la autora hace distinciones entre el tiempo crónico y lingüístico – lo que posibilita el relato biográfico-, el primero articula la vida humana desde los acontecimientos y la experiencia común, mientras que el segundo es una manifestación intersubjetiva que pone en correlación un yo y un tú: ‘mi hoy es tu hoy’. (Arfuch, 2010).

Asumiremos entonces, que el relato está presente como la vida misma, presente en la vida humana al preguntar por la existencia, la experiencia y los acontecimientos que configura el sujeto dentro de sí, así el lenguaje cobra importancia desde lo simbólico usado como medio para que los sujetos se configuren en relación a los otros (desde sus emociones y su mundo interior), el lenguaje es la forma como los sujetos le damos significado a la vida. Benveniste, citado en Arfuch (2010):

Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto, porque sólo el lenguaje funda en realidad, en su realidad que es la del ser, (...). Tal posición no se define por el sentimiento de

alguien de ser 'el mismo', sino por una unidad psíquica que trasciende la totalidad de las experiencias vivida que reúne y que se asegura la permanencia de la conciencia. (p. 95)

Por medio del ejercicio investigativo pretendemos que los estudiantes reflexionen sobre su existencia en el mundo, que identifiquen puntos de partida desde su experiencia y su existencia, que dé cuenta de sí y también de otros, otros que se vuelven partícipes en la construcción de su realidad y participes en la construcción de su identidad. Para trabajar con los relatos y dar sentido a los datos, pretendemos seguir los criterios establecidos por Polkinghorne (citado en Bolívar et al. 2001, p. 110):

1. El investigador debe incluir descripciones del contexto cultural en que tuvo lugar el caso narrado.
2. Es preciso prestar atención al contexto temporal y espacial del protagonista.
3. Se debe tener en cuenta a otras personas que han afectado a las acciones y fines del protagonista.
4. Concentrarse en las acciones y decisiones del personaje de la narración.
5. Al construir la narración, el investigador debe considerar la continuidad de los caracteres del actor.
6. El resultado de un análisis narrativo es la generación de una narración.
7. La línea directriz para juzgar la adecuación de un análisis narrativo es en qué medida la narración es plausible y comprensible.

En concreto, desde este enfoque se pretende aportar a construir lo que entendemos como humanidad, ya que desde el momento en que el sujeto se piensa para narrarse, o ser leído, y leer a los demás, denota un cambio en su propio ser; verse y ver diferente implican actuaciones diferentes. Por lo tanto, los sujetos que comenzaron esta investigación, investigador-investigados, ya no son los mismos, “Al compartir dialécticamente el relato con otro, a modo de lupa, posibilita hacer emerger aspectos recónditos de la vida y se recrea una nueva conciencia, transformando y re-construyendo el proyecto de vida” (Bolívar et al., 2001 p.33)

Considerar la narrativa como la forma de dar nuevos sentidos a nuestra existencia, de reflexionar nuestra comprensión de lo humano, nos permite entonces buscar a través de la

estrategia didáctica que se plantea en esta investigación, que los estudiantes estén en la capacidad de reconocer a través del relato, cómo sus experiencias los han formado como sujetos, como desde la lectura del relato del otro puedo generar nuevas comprensiones de lo humano, de modo que se alteren las subjetividades y emerja un nuevo sujeto, uno más crítico, en tanto su relación consigo y con el otro, trastocando así los ambientes escolares violentos, y desde allí fortaleciendo una cultura de paz.

### **Análisis de contenido**

El análisis de las narrativas lo realizamos desde el análisis paradigmático y narrativo, donde el proceso analítico responderá a un enfoque de análisis de contenido. Bolívar et al.(2001) a partir de la distinción realizada por Bruner sobre las formas del conocimiento científico en la acción humana distinguen dos tipos de investigación narrativa: primero, análisis paradigmático de datos narrativos, consiste en un análisis cualitativo que sigue patrones generales o categorías con el objetivo de establecer generalidades de los grupos estudiados, y segundo el análisis narrativo, que son los estudios que se basan en casos particulares centrando su análisis en la trama propuesta en los relatos, el objetivo es buscar elementos singulares que configuran las narraciones particulares, sin necesidad de establecer generalidades.

En nuestro proceso investigativo hacemos una apuesta por los dos tipos de análisis, el paradigmático y el narrativo, ya que la investigación narrativa nos permite distinguir evidenciar patrones en la construcción de realidades de los estudiantes y adicionalmente establecer singularidades en las misma, como justifica Bolívar et al.(2001) los dos tipos de narrativa establecen los modos de análisis, el análisis paradigmático se basa en tipologías o categorías normalmente establecidas de modo inductivo, mientras que en el análisis narrativo se basa en conjugar datos y voces en una historia o trama que configure un nuevo relato narrativo.

Segundo, el interés, el primero se basa en temas comunes, agrupaciones conceptuales, que facilitan la comparación entre casos, buscan la generalización, el segundo toma elementos distintivos y específicos para revelar el carácter único y propio de cada caso, buscan la singularidad; tercero: criterios, desde lo paradigmático se hace un tratamiento formal, existe una comunidad científica establecida, mientras que desde lo narrativo la autenticidad y coherencia brindan un carácter único; cuarto: resultados, desde el primer análisis el informe es objetivo

mientras que desde el segundo se pretende generar una nueva historia narrativa conjuntada – a partir de las distintas voces – por el investigador, Bolívar, et al. (2001).

En esta perspectiva, lo Biográfico-Narrativo nos permite hacer un análisis de la narrativa y la forma de relatar la propia vida, concediéndonos acceso a la identidad, al mundo privado y a la intimidad de los individuos, en términos de Arfuch (2010) abordar críticamente la voz de los otros en consonancia a nuestro recorrido, ya que en la construcción del espacio biográfico se corroboran, corrigen, aclaran, se ilustran y desdibujan las circunstancias significativas de la propia vida.

Adicionalmente, afirma Flick (2004), el análisis de contenido permite indagar sobre la naturaleza de la comunicación humana y se le puede clasificar como una técnica cuantitativa (analiza y produce) o cualitativa (explica y describe), es usada para el procesamiento información textual o visual, ya sea de tipo escrita, grabada, pintada, filmada, etc. De aquí que el contenido de los textos pueda ser percibido de forma directa/explicito, o se tenga que hacer un análisis más profundo para encontrar su sentido oculto/latente.

Ya sea directo u oculto el contenido textual se encuentra delimitado por un contexto. El contexto hace el papel del marco de referencia, es donde se encuentra toda la información disponible (textos) para captar los contenidos y significados para el lector, analista o emisor, por tanto, el análisis de contenido tiene dos funciones importantes: la descripción y la inferencia. (Flick, 2004)

La forma de recoger la información es por medio de la lectura, por tal motivo esta técnica es sistemática, objetiva, cualitativa, cuantitativa, replicable y válida (Porta & Silva, 2003), así mismo se combina la observación con la producción de datos y la interpretación con el análisis de datos, caracterizándose por la exhaustividad en el proceso analítico (Abela, 2001)

### ***Análisis de contenido cualitativo.***

Consiste en la interpretación del material analizado, se plantea para el contenido explícito, para la profundización del contenido latente y además para el contexto social en el que se circunscribe el material. “(...) es definido como un marco de aproximación empírica, como un método de análisis controlado del proceso de comunicación entre el texto y el contexto, estableciendo un conjunto de reglas de análisis” (Abela, 2001, p. 22)

En el proceso de investigación por medio del análisis de contenido cualitativo se distinguen ciertos elementos con el fin de llegar a la interpretación de los datos, para los fines de la investigación se definen las siguientes fases o reglas de análisis que describimos a partir de la conceptualización realizada por Flick (2004):

- **El objetivo o tema de análisis.** En esta fase se quiere responder: ¿Cuál es el problema a investigar?, ¿Qué bibliografía y qué marco teórico sobre el tema existe? ¿Qué documentación se va a utilizar?
- **Las unidades de análisis y las reglas de codificación.** Aquí se realiza un pre-análisis: una primera aproximación a los indicadores en los que se apoyará la investigación. Por medio de la elección de los documentos a analizar, la preparación del material y de una lectura superficial se definen los indicadores o unidades: se clasifican y se diferencian los elementos característicos de los textos a partir de criterios previamente establecidos.

Las unidades de análisis son los núcleos o los objetos de estudio para la clasificación de los textos, durante la investigación surge el siguiente interrogante ¿Cuál o cuáles serán las unidades de análisis? para responder a esto se deben conocer los tipos de unidades de análisis que existen:

- **Unidad de muestreo o genérica:** son las unidades de observación genérica que permiten medir la frecuencia de un concepto a estudiar, esto se hace por medio de porciones de texto.
- **Unidad de contexto:** es un pasaje de la unidad de muestreo donde encontramos la unidad de registro.
- **Unidad de registro:** es la parte más pequeña del texto que hace referencia a una categoría y nos permite la codificación, pueden ser: palabras. Temas, caracteres, conceptos, símbolos, etc.

Esta división del material en unidades de análisis va generando consigo una serie de reglas y procedimientos que el investigador replica una y otra vez. Estas reglas pueden ser en función a

la frecuencia, la intensidad y el orden de aparición de las unidades, la densidad de los textos, entre otras.

- **El sistema de categorías.** La interpretación de los textos da como resultado una serie de categorías que ayudan a construir un mapa del material interpretado, estas pueden ser inductivas, deductivas o mixtas. Finalmente, el material se revisa continuamente hasta obtener una categoría principal.
- **La inferencia.** Consiste en deducir, describir, interpretar, comparar y explicar lo que hay en un documento, buscando algunas conclusiones, evaluando la calidad, el nivel, las falencias o simplemente si este cumple con ciertos criterios para el investigador.

### **Etapas del proceso analítico**

Respondiendo al proceso analítico descrito por Gil Flores (1994), seguiremos el proceso propuesto para el análisis de datos cualitativos el cual contempla tres etapas del proceso: 1. Reducción de datos, 2. Disposición de datos y 3. Análisis narrativo y apertura A continuación se desarrollan en concordancia con la presente investigación:

#### ***Etapas 1: Reducción de datos***

##### **Separación de unidades - Categorización**

La segmentación de los datos se realizará en función a la división de unidades que responden a las categorías abordadas en el marco conceptual: Educar para la paz, Escuela y Humanización:

Estas unidades podrán ser detectadas dentro de los relatos como: unidades de bloque, números de líneas, páginas, bloques de minutos. A partir del desarrollo realizado en el marco conceptual, se realizó una categorización desde los sistemas a priori con la búsqueda de conceptos teóricos relevantes en congruencia con las unidades de análisis, y adicionalmente el proceso puede contemplar un enfoque empírico, el que permite identificar categorías a medida que se hace la reducción de datos.

## *Etapa 2: Disposición de datos. Codificación*

Así mismo, es relevante dar un orden a aquellos datos que surgen de los relatos, de una manera de proceso de codificación temática obedeció a identificar y clasificar elementos característicos de cada unidad de análisis, asignando los siguientes códigos (Ver Tabla 1.):

Tabla 1.

*Códigos temáticos derivados de las narrativas propias de la investigación.*

<b>CÓDIGO TEMÁTICO</b>	<b>DEFINICIÓN DEL CÓDIGO</b>	<b>CATEGORÍA ELABORADA</b>
<b>EDUCAR PARA LA PAZ</b>	Expresiones particulares de los estudiantes que se refieren a: 1. Acciones Formativas 2. Violencia estructural 3. Violencia sistemática 4. Des-Conocimiento de sí. 5. Des-Conocimiento del otro.	1. ACF 2. VET 3. VSS 4. VDS 5. VDO
<b>ESCUELA</b>	Conjunto de segmentos que refieren a: 1. Experiencias en la escuela 2. Proyecto de vida	1. ENE 2. PDV
<b>HUMANIZACIÓN</b>	Recoge todas las reflexiones y/o acciones que se refieren a: 1. Auto-reconocimiento 2. Reconocimiento del otro 3. Cultura	1. ARC 2. RDO 3. CUL

*Fuente: Elaboración propia.*

En el siguiente diagrama se puede observar la organización estructural de cada una de categorías de análisis sobre las cuales se realizó la interpretación de los datos. De cada una de estas categorías se derivan otras subcategorías que nos permiten hilar los relatos de manera que pudiéramos hacer una construcción interpretativa de cómo los estudiantes reflejaban por medio de su oralidad los insumos de los que se alimenta esta investigación.



Figura 2. En el esquema se describen los códigos temáticos junto con las categorías elaboradas que se articulan a cada una de las categorías del marco conceptual y que responden al código temático.

Fuente: Elaboración propia

## Diseño de la de investigación

En el siguiente cuadro describimos las etapas metodológicas que seguiremos para la puesta en marcha de la estrategia

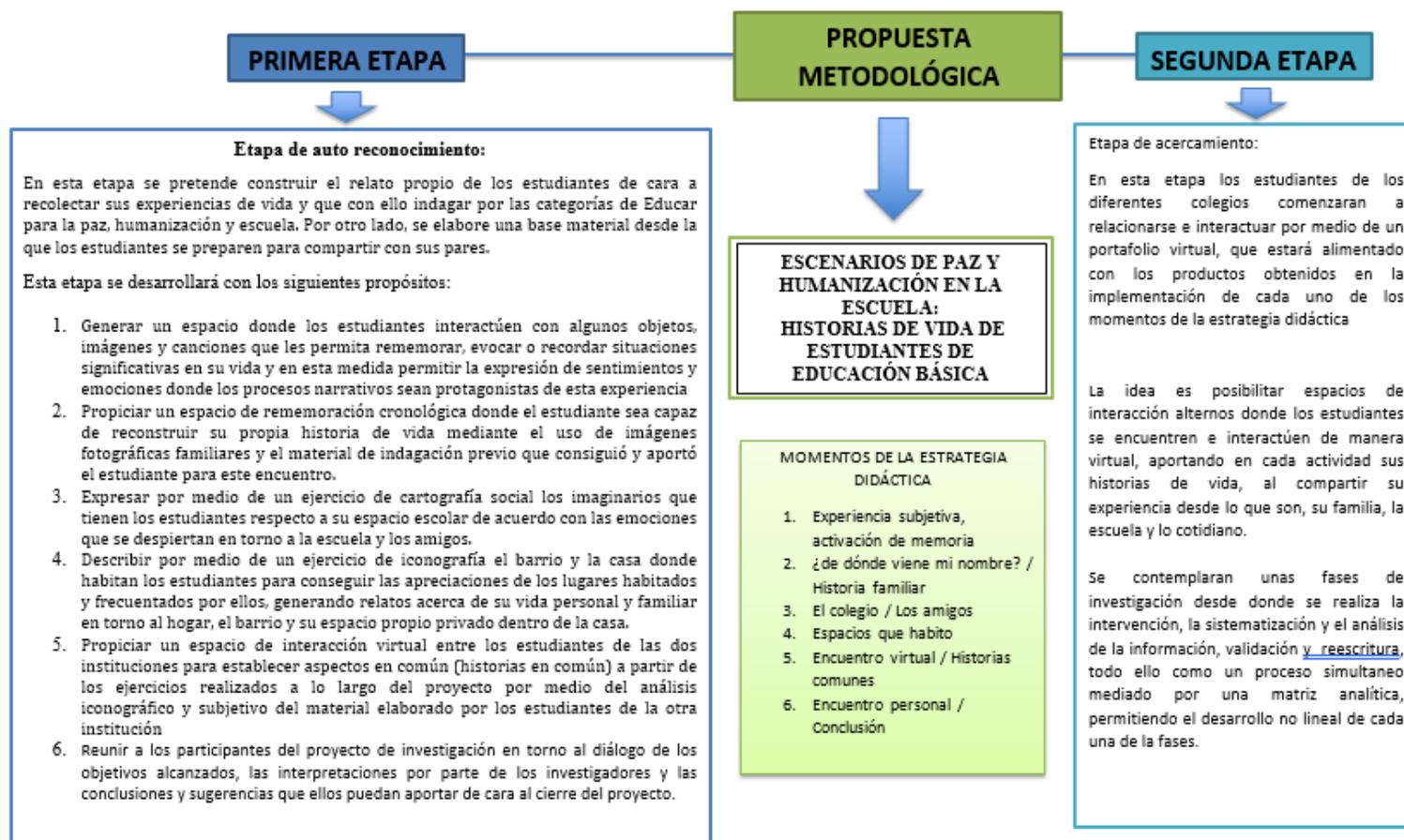


Figura 3. Esquema metodología de investigación.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, mencionaremos los momentos de la Estrategia Didáctica que servirán para recolectar la información que alimenta el proyecto investigativo. Es importante a la hora de analizar el mundo personal contar con los instrumentos indicados para explicar las dimensiones del pasado que pesan sobre situaciones actuales y su proyección en la acción de los sujetos. Por otra parte, es de aclarar que el análisis de la investigación lo realizaremos utilizando los siguientes instrumentos metodológicos: observación, diario de campo (investigadores) y portafolio (estudiantes).

### ***Estrategia didáctica***

En primer lugar, la estrategia didáctica para la recolección de datos fue seleccionada porque nos brindó la posibilidad de captar y recopilar los datos con la intención de alimentar las categorías de análisis antes mencionadas.

Este ejercicio se realizó, proponiendo unos encuentros de interacción de los estudiantes con las temáticas elegidas con anterioridad, las cuales estaban presupuestadas para despertar en los estudiantes sensibilidades que derivaron en el diálogo entre ellos y con ellos en aras de conseguir y generar relatos implícitos dentro de las historias de vida narradas dentro de la experiencia por cada uno de los estudiantes. Los encuentros antes mencionados se dividieron en seis momentos, cada una con la intención de derivar en diálogos donde se narran las experiencias de los estudiantes de acuerdo a las temáticas propuestas y para también generar material para ser compartido entre los estudiantes por medio de un blog, que sirvió como mediación para que ellos pudieran no solo conocerse sino también sensibilizarse por medio de la historia narrada en ella. La intervención se puede consultar en los Anexos.

### ***Caracterización de la población***

Los estudiantes que hacen parte de la investigación pertenecen a las Instituciones Educativas Distritales ACACIA II y Tibabuyes Universal. Estas instituciones fueron seleccionadas pues en ellas laboramos dos de los investigadores, lo cual facilita el acceso a los estudiantes, además, se cuenta con la autorización por parte de las instituciones para el desarrollo de esta. Anexo a eso, aquellas instituciones se encuentran ubicadas en sectores populares por lo cual los

estudiantes se hallan expuestos a problemáticas sociales que describen a lo largo del trabajo de investigación; lo que invita a contribuir y a fortalecer los procesos convivenciales como docentes investigadores.

El Colegio Tibabuyes Universal está ubicado en la localidad de suba que cuenta con 3 sedes A, B y C. La sede C es la institución seleccionada para la investigación, está se encuentra ubicada en el barrio Delfos de estrato 2, cuenta con una población aproximada de 600 estudiantes, desde primera infancia hasta grado noveno, un alto porcentaje de estudiantes viven en los alrededores de la institución entre estrato 1 y 2. Es una institución en la que se han presentado fuertes dificultades convivenciales, haciéndose reiterativo problemas de violencia (física, verbal, psicológico, etc.) entre estudiantes e incluso estudiantes - maestros, intolerancias y drogadicción, sin embargo la institución ha aportado significativamente a un cambio positivo en el ambiente escolar, fomentando estrategias que conlleven a la formación integral de cada estudiante.

El colegio ACACIA II se encuentra ubicado en la localidad de ciudad Bolívar en el barrio Las Acacias en zona urbana, su población la conforman aproximadamente 1500 estudiantes pertenecientes a estratos 1 y 2 en calendario A, es un colegio de carácter mixto que cuenta con sedes I (sede B) y II (Sede A). ACACIA II es la sede seleccionada ya que allí se encuentra ubicada la secundaria y la media, objeto de estudio del trabajo debido a los problemas de convivencia ya detectados al interior de la institución, tales problemas incluyen agresión verbal, física y psicológica, consumo de sustancias psicoactivas, presencia de pandillas, entre otros.

La selección la realizamos a través de un muestreo intencional y con características determinadas, que proporcionan información clave para el estudio; los criterios que consideramos para su inclusión fueron los siguientes:

- Accesibilidad y disposición. Contarán con tiempo disponible para realizar las actividades propuestas por los investigadores, así como disposición para compartir sus vivencias y experiencias dentro y fuera del plantel educativo.
- Autorización. Consentimiento informado firmado por los padres de los estudiantes donde autorizan la participación del estudio de los estudiantes.
- Pertinencia. Estudiantes pertenecientes a ciclo IV y V ya que son estudiantes que tienen un amplio recorrido por las instituciones educativas y conocen las problemáticas sobre convivencia que afectan a la población general.

Los estudiantes participes de la investigación son (ver tabla 2):

Tabla 2

*Estudiantes seleccionados proyecto de investigación.*

<b>IED TIBABUYES UNIVERSAL</b>	<b>ACACIA II IED</b>
Kaffyr David Puertas Novoa (Kaffyr)	Harold Yesid Galeano Méndez (Galeano)
Ana María Garzón (Garzón)	Leidi Alejandra Pérez Castañeda (Pérez)
Nicol Dayana Gaviria Saenz (Gaviria)	Quintero Montes Julieth Constanza (Quintero)

*Fuente: Elaboración propia.*

### ***Capítulo. 3. Etapa 3: la resignificación de las narrativas para la construcción de subjetividad: Aproximación a una escuela para la paz.***

---

En este apartado presentamos el análisis de las narrativas obtenidas mediante la estrategia didáctica desde las tres categorías fundamentadas en el marco conceptual: Educar para la paz, Escuela y Humanización.

Para el análisis es necesario precisar que se realizó una transversalización de las categorías orientadas a aspectos tales como: experiencias de vida: desde la escuela, la familia y lo cotidiano, acciones formativas, proyecto de vida, concepciones de violencia, cultura, entre otros, en congruencia con los códigos temáticos que se describieron en las etapas del proceso analítico, y cómo desde allí, se generan reflexiones desde su propio relato y desde el relato del otro que se inscriben en procesos de humanización y escenarios de paz.

Se profundizó en el análisis de cómo estos aspectos pueden fortalecer una convivencia más humana desde el perdón, la empatía, la resiliencia y la resignificación de la paz. Presentamos

el análisis a través de tres ejes temáticos que hemos llamado Historias de vida como narrativa: Potencial de las narrativas como dinamizadoras de humanidad en la escuela, Humanidad y escuela: Construcción social como posibilitador de escenarios de paz y, Familia y escuela: Prácticas que permiten construir lo humano.

***Historias de vida como narrativa: Potencial de las narrativas como dinamizadoras de humanidad en la escuela.***

*“Hace 4 años yo perdí a mi papa y pues mi familia le dio igual, Entonces mi hermana es la que me apoyó y me ayudó con el duelo, sufro de nervios, entonces mi hermana siempre está conmigo, me pregunta cómo estoy, que si estoy bien. Mi hermana es un ejemplo de vida para mí y también para los amigos de ella.*

*Ana Garzón (historias de vida, 2018).*

Este apartado será desarrollado en dos líneas de análisis. La primera expone las relaciones de inclusión y exclusión que se dan en el aula en tanto la voz que tienen las personas según el rol que desempeñen. Se resalta la importancia de dar a los estudiantes la voz en el aula de clase, teniendo en cuenta la necesidad de dinamizar la humanización en el aula. La segunda línea considera el relato que se desprende de dar la voz a los estudiantes, como un insumo para ser aprovechado como dinamizador del concepto de humanidad en el aula de clases.

**La otra voz en el aula, la voz del estudiante**

El reconocimiento de todas las voces que se encuentran en la escuela es una deuda pendiente con una sociedad equitativa que se quiere formar desde el aula. La necesidad de fortalecer las relaciones humanas en la escuela desde una escala horizontal, donde los actores se dispongan a interactuar en pro de lograr un ambiente de aprendizaje más cercano a la vida, y de la mano de los saberes básicos que se comparten en la escuela como su función.

En efecto la inclusión es un concepto que ha adquirido un valor significativo desde las políticas educativas impartidas por los últimos gobiernos del país. En este sentido no se ha asimilado bien la categoría de inclusión, pues equivocadamente solo se “cumple” al recibir estudiantes matriculados en colegios oficiales sin importar procedencia u otros factores, pero en realidad ¿Qué tan inclusivas son las prácticas educativas y formativas en el aula? Cuestionamiento que surge en el tono de la participación del estudiante en los procesos educativos más allá de la

simple recepción de saberes.

“Mis profesores son personas amables, algunos de ellos nos escuchan y se interesan por nosotros. Pero la gran mayoría apenas nos tratan y nos dejan opinar, solo les interesa sacar notas y eso”.  
Julieth Quintero (historias de vida, 2018).

Ahora veamos, es la escuela un lugar donde confluyen diferentes sujetos, cada uno de ellos ejerciendo un rol definido, cada uno de ellos con una carga histórica que se refleja en su actuar, cada uno de ellos sujeto de derechos, cada uno de ellos sujeto histórico, que posee una historia, una carga genética; en un espacio que se frecuenta cinco días a la semana, por seis o más horas diarias. Si es así, por qué razón en la escuela encontramos discursos hegemónicos y dominantes que practican la censura soterrada del otro, desconociéndolo y tomándolo como ente que capta información, pero no la procesa, no la vivencia y mucho menos la entiende.

Asistimos así a la escuela carente de sensibilidad, donde los estudiantes asumen roles de segundo nivel, es decir el papel del actor secundario, que solo se refleja en las cifras institucionales. También donde los estudiantes no hayan un sentido importante a los aportes que le hace la escuela a su formación como ser humano. A su vez entendemos a una escuela en crisis, que no se sabe defender frente a las problemáticas que la trastocan, que trascienden de lo académico y se desbordan en una gama de fenómenos que dificultan el que hacer formativo de la misma.

“Lo que aprendo en el colegio, mmm, a veces lo uso en mi vida, es que con tantos problemas que uno tiene en la casa, muchas veces no dan ganas ni de levantarse, ni de mucho menos ir a estudiar”  
Kaffyr Puertas (historias de vida, 2018).

En realidad, la escuela es un lugar donde la hegemonía se hace presente. Para Gramsci el sistema escolar es —como las demás organizaciones culturales que actúan en la sociedad civil— uno de los factores de hegemonía de una clase social. Para imponerla no basta la coerción —de los aparatos represivos del Estado— sino que es preciso también el consenso o consentimiento de las clases subalternas. Una de las principales críticas a la escuela es la arbitrariedad del discurso de las clases dominantes y la posición de “dominado” en la que se pone al alumno (Melia, 2010).

Esta hegemonía se evidencia por medio de los discursos de los docentes con afirmaciones acerca de los estudiantes donde se les categoriza como sujetos en formación, despojándolos de su

contenido social, cultural e histórico, en donde en muchos casos se privan de su voz con el sentido de llevarlos a buen fin, dentro del panorama misional de la institución educativa. La voz en la escuela está ligada a la jerarquización, por ende, uno de los temas a tratar será el de identificar aquellas jerarquías a la hora de ser escuchado y de expresarse en el contexto escolar; además identificar aquellos discursos dominantes que se expresan en la escuela.

Hay que mencionar, además, que los discursos hegemónicos de la escuela se evidencian cuando se observa que, en el imaginario de la comunidad educativa, la voz la deben tener los adultos, pues son ellos son los llamados a realizar el proceso educativo

Es el docente el que tiene la última palabra dentro del aula, pero fuera de ella, los que mandan son las directivas, pero en todo caso los estudiantes deben estar atentos a seguir instrucciones. Sandra Numpaque, docente de artes secundaria (comunicación personal, 12 de septiembre, 2018).

Es esto, un ejemplo de lo que los docentes afirman a propósito de las relaciones verticales institucionales que se presentan en el interior de las instituciones educativas. La voz se supedita a él orden específico que se ocupe mediante roles en la escuela.

La participación de los estudiantes es clave a la hora de tomar decisiones y de tener un panorama acerca de sus necesidades, pero se dista mucho de simplemente ser escuchado a ser tenido en cuenta como ser capaz de tomar decisiones, es decir el adulto pesa más por ser adulto a la hora de tomar decisiones. Iván Casas, docente de ciencias sociales secundaria (comunicación personal, 12 de septiembre, 2018).

Sumado a esto, es de nuestro interés identificar las formas como se relata un grupo social denominado estudiantes, que no siempre es escuchado en el quehacer de la escuela. Para ello se dispusieron talleres de encuentro, que tenían objetivos y temáticas precisas y puntuales en donde se identificarían quienes son los sujetos que tienen la voz en la escuela de hoy, y se les daría la voz a los sujetos (estudiantes) para que se narren. En este mismo sentido, por último, concluir con el análisis de las narrativas como dinamizadoras de la humanidad desde la escuela.

Por lo que se refiere al relato, es una posibilidad para llegar a profundizar en los significados de la historia de vida que han incidido en la constitución del estudiante como sujeto activo de la escuela. Es decir, el relato como reflejo de lo que quiere narrar un estudiante para darse

a conocer en un sentido más humano y menos academicista.

“Yo agradezco a este proyecto por habernos permitido participar y ponernos en contacto con gente nueva y saber que no somos los únicos con problemas y cosas de esas. Quisiéramos no perder el contacto” Nicol Gaviria (Historias de vida, 2018).

En ese orden de ideas, es el relato de los estudiantes, el camino para poder recolectar las percepciones internas del estudiante, y con ello poder dilucidar su dimensión humana. La forma en la que obtuvimos estos relatos es por medio de la historia de vida, pues esta categoría nos permitió como investigadores realizar una interpretación de los sucesos contados por los estudiantes. Pero, además, la historia de vida tiene la función de comprender los patrones de relaciones sociales, construcciones e interacciones en que la vida está envuelta. (Bolívar et al, 2001). Es decir, la historia de vida y los relatos que de ella se derivan nos ayudarían a llevar a cabo una acción pedagógica dentro del aula, basada en el reconocimiento del estudiante como ser presente y tangible, que tiene una historia de vida y que se comporta de acuerdo con las incidencias de su contexto inmediato.

Se evidencia entonces, que la escuela puede permitirse espacios donde los estudiantes puedan obtener una voz que los haga reconocerse como uno de los protagonistas del actuar de la misma. Y esto se puede llevar a cabo en espacios académicos que integren los contenidos con las experiencias vividas por los muchachos, que por su contexto específico se relacionan de muchas maneras con las dimensiones sociales, económicas y culturales del contexto.

Yo pongo de ejemplo a mi abuelo, porque él no tiene un primero, un segundo, no tiene un bachillerato; él desde muy pequeño empezó a trabajar en Paloquemao de cotero, ahorro plata y se compró un puesto vendiendo verduras (...) hoy en día hay amigos de él en la plaza que siguen bultando, él dice que a él eso fue lo que le ayudo a conseguir un puesto y volverlo responsable, porque los amigos de él eran: “hoy nos ganamos 40000 vamos y nos tomamos 30000”, entonces él es mi ejemplo a seguir. Harold Galeano (Historias de vida, 2018).

Así, por ejemplo, en el aula de clase los docentes podemos aprestar un espacio donde el estudiante aporte desde su experiencia. En este relato podemos disponer de información humanizante en el sentido del valor del trabajo, el vínculo familiar, la experiencia del otro que me

forma como ejemplo; pero también podemos llevar a cabo procesos de apropiación y de socialización de experiencias del estudiante, en donde lo narrado se conecte con los contenidos propios de la escuela.

Ahora bien, el relato como narración retrospectiva que realiza el estudiante acerca de su vida, es una oportunidad de extraer de aquellas experiencias conexiones de la vida diaria con la práctica educativa, es decir, es una ventana a la dimensión humanizante del mismo, donde permite verse de otras maneras y con otros significados, pero, además, es un insumo que puede ser utilizado en el aula, sacando provecho de las vivencias y experiencias para conectar y estrechar lazos entre la academia y los sujetos que se disponen a ella.

En conclusión, es evidente la necesidad de disponer un espacio en donde las historias de vida de los estudiantes se vean como una oportunidad de conocerlos a fondo y entender el porqué de sus necesidades. Siendo evidente que el estudiante es algo más que una cifra o un número, un código o un apellido, sino que aquella persona es el resultado del entramado social y cultural que lo llevaron allí en ese mismo momento y contexto. Así mismo, es hora de superar el imaginario del estudiante como ente receptor de conocimientos, llegando a la idea de empoderarlo como sujeto activo de una escuela que necesita del actuar positivo y propositivo de cada uno de sus miembros en un conglomerado, para con ello, lograr dar un nuevo significado a la escuela.

### **El relato como mediación para la formación.**

Por la misma línea, es de vital relevancia poner en acción el sujeto estudiantil en el marco del Gobierno Escolar, ya que esta instancia ha ido perdiendo relevancia, en cuanto los directivos docentes asumen un rol dominante, que el profesorado y el estudiantado deben aceptar a riesgo de ser captados por la norma molar impuesta en los manuales de convivencia. Es a medida que se avanza en los componentes de la escuela nuestra, que desnudamos las deficiencias más profundas que se presentan en su función de ser. El rol del estudiante en cada uno de estos componentes de la escuela es de fatiga, exclusión o indiferencia. En la mentalidad de los jóvenes, la escuela no es relevante en tanto son más significativas las cosas que suceden al otro lado del muro. Y como las problemáticas resaltan más y la escuela no da abasto, pues ellos sienten o perciben que esta institución no los representa o asume.

“Nosotros estamos expuestos a muchas cosas en el colegio, adentro y afuera de él. A la salida nos

atracan o nos buscan pelea, nos sentimos inseguros. Adentro del colegio en los baños uno ya ni quiere entrar, pues allí pasa de todo” Ana Garzón (Historias de vida, 2018).

“Para llegar al colegio debo pasar un potrero, y me toca es vestirme ñero para que no me hagan nada, donde lo vean a uno en uniforme se la montan y le quitan la maleta y los tenis” Harold Galeano (Historias de vida, 2018).

Pero además es válido mencionar, que ninguna de las narraciones que se dan en el seno de la escuela son más legítimas que otras; es decir, no puede pesar más el discurso o la palabra del rector, que la de la historia de vida del estudiante que se encuentra en la escuela formándose y viviendo cinco días a la semana, construyendo no solo saberes sino relaciones y tejido social, así el mismo estudiante no lo reconozca como tal. Pero, por otro lado, al atreverse a implementar la estrategia surgen algunos interrogantes ¿Es acaso un nuevo sujeto aquel que ha sido escuchado? ¿Es un nuevo sujeto el que ha escuchado el relato del otro? ¿Qué nuevo sujeto puede determinarse después de esta experiencia?

Esto es, el nivel de impacto que se puede evidenciar cuando el docente y los estudiantes se atreven a aplicar esta experiencia en el aula, donde las personas se pueden llevar impresiones interesantes respecto a las sensaciones o sentimientos que despierta el haber sido parte del intercambio de historias de vida, además de ser escuchado por otros y escuchar las experiencias de los otros

“Lo que más me gustó fue como conocernos con otra gente porque siempre interactuando los mismos estando encerrados en la burbuja del colegio. Es como conocer otras personas ver que si uno tiene problemas puede ayudar a otras personas” Ana Garzón (Historias de vida, 2018).

“Hace la diferencia conocer la historia de una persona, al menos su historia parcial, puede cambiar nuestra percepción de ellos conocer un poco de su historia de vida” Lucía Buitrago (Intervención docente investigadora, 2018).

La oportunidad de acercarse a otros por medio de los relatos que se producen crea una ampliación del panorama social, rompiendo con los límites de la institución y entrelazando lazos con los pares que se encuentran a distancia geográfica, mas no a distancia social, pues encontramos

puntos de encuentro que se pueden hilar y que podrían hacer pasar a la persona de víctima a reconocerse como un sujeto que puede aportar desde sus experiencias así sean negativas.

“El saber de las experiencias de los demás, lo ayuda a uno a no sentirse solo, es como saber que hay gente que sufre cosas peores y que yo puedo salir adelante” Kaffyr Puertas (Historias de vida, 2018).

El identificarse con otros por medio de los relatos escuchados, crea una red de apoyo que desde lo social funciona, ya que los estudiantes no se sienten como “una isla” sino que se fijan que otros están pasando por situaciones similares o peores que ellos; no en el sentido de consuelo sino en el sentido de poder apoyarse mutuamente en la transformación del rol de víctima en el rol de compañero; esto se puede denominar tejido social ante las circunstancias de la vida.

El relato que expresa esperanza ante la adversidad, denotando que la experiencia de la vida no ha sido cosa sencilla, pero que se reconocen aquellas experiencias como propias y como una prueba que se pudo afrontar. Esta experiencia puede ser dinamizada en el aula cuando se utiliza como una posible resolución de problemas, además del valor enorme que puede contener una experiencia de vida entre pares, es decir entre los mismos estudiantes.

“Yo me identifico también con ustedes. Yo vengo de barrio popular, yo también estuve en la barra de millonarios un buen tiempo, yo también crecí sin papá porque mi papá me dejó solo con mi mamá y ella también eligió por ahí, no se si bien o mal y siempre ponía primero a otros que a mí. Por eso viví con mi abuela, también con mi tía y crecí con un montón de videos en la cabeza, pero lo mismo que algunos de ustedes, pasaba por la Javeriana y yo quería estudiar acá en esta universidad y un montón de cosas más similares a lo que ustedes narran. Yo también tuve familiar en silla de ruedas Yo le ayudaba a cargarlo a moverse por Bogotá y pues nada ahí hay que pensar en uno no hay que quedarse ahí, aunque ustedes ahorita son chiquitos para pensar en eso. Les queda la esperanza de la juventud misma” William Briceño (Intervención docente investigador, 2018).

Conviene resaltar que, este tipo de experiencias en el aula permiten entrelazar los lazos sociales entre los estudiantes porque permiten descubrir aquellas historias en común que pueden llegar a tener entre ellos. Por ejemplo, los objetos que hay en la casa, los integrantes de la familia, las costumbres familiares, las dinámicas diarias al interior de la familia y de la escuela, los amigos,

los lugares frecuentados y no frecuentados en el colegio, las percepciones que se tienen acerca de ciertos lugares del colegio o de ciertas personas; toda una gama de aspectos que los relacionan, constituye y construyen como individuos, pero también como sujetos sociales.

En el caso de, querer entender las dinámicas diarias que hacen parte del diario vivir es de resaltar que cinco de los estudiantes se identificaron con aquellos que tenían un espacio propio dentro de casa, resaltando que en ese espacio había objetos significativos para cada uno de ellos como las cartas, afiches y muñecos de peluche que les fueron regalados en un momento y que posibilitaron relatos dirigidos hacia las experiencias positivas de la vida.

A su vez, las historias de vida expresadas por medio de relatos, pueden ser una oportunidad para la reflexión de los estudiantes acerca de su condición de humanidad, haciéndolos sensibles ante las diferentes situaciones que se presentan con las personas que los rodean.

Me hizo reflexionar el saber que al igual que yo ellos han tenido o han pasado por momentos muy duros ya sea la muerte de un familiar, problemas familiares, pero me llevo a reflexionar o pensar un poquito que a pesar de que ellos pasaron por momentos duros y obstáculos siguen ahí en la lucha diaria y se ven muy bien. Harold Galeano (Historias de vida, 2018).

Así, por ejemplo, en cada una de las intervenciones Harold Galeano sintió que podía expresarse, podía darse la oportunidad de sentirse escuchado. Producto de su reflexión llegaba a conclusiones acerca de su propia situación, siempre contrastando con sus compañeros en cuanto a las vivencias propias y las de ellos.

Realmente me siento muy bien, muy contento al saber que estoy participando en este proyecto el saber que hay personas que siguen a través de los duros golpes de la vida. Harold Galeano (Historias de vida, 2018).

Es de resaltar que, no siempre la escuela se percibe como un lugar de contenidos educativos sino como un lugar de aprendizajes, por ello en la escuela lo que se aprende afecta y sirve para la vida misma o viceversa, es el caso de las amistades, los momentos buenos y malos, las alegrías, las tristezas.

“Yo desde pequeño he sido muy juicioso con mi estudio, pero entonces cuando ingresé al colegio Rafael Uribe conocí un chico que era barrista de millonarios, él me metió a las barras Bravas y ahí fue cuando yo probé la droga, Pero entonces desde que yo la probé nunca me gustó y yo dije bueno... eso no es para mí, yo seguí en la barra. yo digo que todo pasa por algo y eso me sirvió para decir que eso no era una opción en mi vida y sólo la probé una vez y ni más.”  
Harold Galeano (Historias de vida, 2018).

Este ejemplo sirve, para ilustrar sobre las historias que se pueden encontrar en el marco de la institución educativa, en donde los seres humanos conocen de otros y se pueden ver influenciados para posibilitar acciones que necesariamente afectaran el desempeño académico y convivencial dentro de la misma. El conocer estos relatos y poder socializarlos no es amarillismo sino una oportunidad de poder entender aquel ser humano que se encuentra sentado en una silla y que se comporta quizás de acuerdo con su carga emocional o psíquica producto de los saberes sociales que se integran al interior del aula en las relaciones entre los unos y los otros.

Otra manera de interactuar es el juego, que se posibilita en el relato como una experiencia cargada de recuerdos que merecen ser tenidos en cuenta y que por medio de ellos los estudiantes evocaron momentos que los sensibilizaron respecto a su época de niñez. Los estudiantes al recordar juegos con sus amigos de barrio como yermis, pikis, la golosa, escondidas, etc., manifiestan de forma espontánea valores que han sido adquiridos en la interacción con sus familias, desde lo cotidiano y la vida escolar (respeto por la palabra del otro, la no agresión frente al desacuerdo, la negociación ante la diferencia, etc.), además es una forma de construcción social al vencer obstáculos, reconocer y adquirir habilidades, superar y superarse, aprender a ganar y a perder, y todas aquellas cualidades que indirectamente están preparando a los jóvenes para introducirse a la vida.

El juego, los objetos preciados, la familia, los momentos con amigos y familiares son evocaciones presentes por medio de la sensibilidad que se despierta al interactuar con los mismos. El ejercicio de hacer recordar genera emociones contenidas o distraídas en los trajes de la diaria vida, pero que en el momento exacto de la introspección se despiertan, generando toda clase de reacciones y expresiones. Ahora así, es importante mencionar, como será cuando con las actitudes intencionales en el aula o la escuela despiertan estas sensaciones en los estudiantes, pero que debido a lo rígido del espacio no se pueden expresar sino contener, generando frustraciones o quizás esfuerzos por no poder ser.

Es quizá probable que los momentos felices se comparten con mayor facilidad con los

otros cuando estos han tenido lugar en nuestras vidas, en cambio, para contar experiencias dolorosas, en su mayoría, deben darse bajo dos circunstancias específicas: algo que condiciona detonar esos recuerdos y un espacio propicio de confort que le permita a la persona expresarse.

“Ella era mi apoyo para todo, me acompañaba siempre en los momentos duros y felices, era el familiar más cercano a mí, por eso cuando se murió sentí que algo se perdía en mi vida”. Nicol Gaviria (Historias de vida, 2018).

Como podemos ver, Nicol Gaviria expresa que con la pérdida de su abuela y la ausencia de ella, la lleva al consumo de drogas, alejarse de su familia y verse afectada académicamente. El poder disfrutar de escenarios sin necesidad de drogarse, fomenta espacios de sana convivencia, espacios que seguramente se van a ver reflejados en el comportamiento de esos otros que lo rodean y que ven que, para divertirse y compartir un tema común, no es necesario consumir sustancias que alteren su estado para disfrutar y ser felices. Estos espacios se vuelven propicios para el disfrute del ser humano en el marco del respeto, cuando yo me respeto, respeto mi cuerpo y mis convicciones, reflejo eso en el otro, le doy entrada a conocerme y en esa interacción establecer reglas para el cuidado mutuo, al mismo tiempo que se crea un canal de comunicación con otra persona.

Además de ello, es importante resaltar que se evidenció una diferencia considerable entre el relato escrito y el relato hablado de los estudiantes, pues en el primero, ellos evocan momentos de la infancia con su familia, amigos del barrio o del colegio entorno a una actividad en particular, por ejemplo, Dragón Ball Z y de cómo con sus hermanos siempre lo veían en las tardes. En cambio, al momento de relatar verbalmente lo que quisieran compartir de la actividad, se encaminaron a un relato más biográfico, con una fuerte alusión a la familia, y como experiencias traumáticas que los afectaron emocionalmente.

Como conclusión, es conveniente que se incluyan estas prácticas educativas en el aula, para que se genere una dinámica relacionada a lo humano en cuanto se posibilita expresar por medio de relatos las historias de vida de los estudiantes, haciéndolos participes de los procesos de formación, entregándoles voz para que narren desde sus experiencias, y pueda el docente conocer un panorama más amplio de sus estudiantes en cuanto lo formativo integral y entre pares puedan entenderse como sujetos similares en procesos de deconstrucción y resignificación.

***Humanidad y escuela: Construcción social como posibilitador de escenarios de paz.***

*“Me di cuenta que uno no siempre está solo, siempre hay personas que también - perdón la expresión- comen igual de ‘mierda’ que uno y... ¡no sé! entre todos compartimos la ‘mierda’, nos sentimos acompañados, nos damos cuenta que todos somos una cadena de errores y todos queremos romper esa cadena siendo mejores”*

*Kaffyr Puertas (Historia de vida, 2018)*

La sociedad se encuentra permeada por diferentes prácticas culturales que resultan de la construcción social alrededor del encuentro con otros, allí confluyen procesos de diferenciación y encuentro para la preservación de lo humano. La formación como tarea de la humanidad, juega un papel importante dentro de la organización social, pues desde allí se establecen pautas para regular el intercambio humano, por ello esta tarea implica:

Enseñarnos a perder el miedo a la diferencia del otro, a tratar a las demás culturas en igualdad de condiciones, vacunándonos de la tentación de imponer a los demás aquellos modelos económicos, políticos, culturales y tecnológicos que no nos conducen a la felicidad. (Fisas, 2011, p. 7)

**¿Cuál es el papel que juega la escuela dentro de la formación humana?**

El rol que juega la escuela como institución dentro del proceso formativo y experiencial de los estudiantes, no debe verse solamente como un espacio para adquirir conocimientos disciplinares, sino como un lugar de intercambio de la experiencia humana. La institución educativa es significativa, en tanto las experiencias vividas por los jóvenes, desde lo escolar, su hogar o contextos diferentes. Es por ello que la comprensión de la escuela debe situarse desde dichas experiencias, permitiendo que las narrativas entorno a ella la configuren, otorgándole un sentido humano a la escuela,

La necesidad de mirar con particular interés el movimiento social desde abajo, desde las situaciones y los sujetos que realizan anónimamente la historia y la sociedad; desde la

cotidianidad en que suceden y se construyen sus vidas, desde el lugar donde se materializa la ideología y al mismo tiempo se ‘refleja y anticipa’ la historia (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 9)

Esta lectura debe darse desde los sujetos que la componen y lo que viven en su cotidianidad, los relatos de esta investigación nos permitieron acercarnos levemente a estos significados desde la propia vida de los estudiantes y su relación con el otro. Así mismo, este análisis se desarrolla desde la interrelación de lo humano y la escuela, y cómo desde las vivencias personales se generan espacios que nos sensibilicen frente al otro, donde la empatía juega un rol indispensable ya que al identificarse emocionalmente con otra persona y sentir su sufrimiento se le concede un espacio desde lo humano, al tiempo que puede ser usada para resignificar experiencias de perdón y reconciliación que repercutan en espacios de sana convivencia y trascienden a una cultura de paz (Narváez & Díaz, 2009).

“Bueno fumé marihuana los 13 años empecé a fumar eso que la marihuana y todo eso y Duré casi 2 años ahí metida por estupidez me salí de la Gaitana y después entre al Tibabuyes y pues me empezó a importar el estudio y como que ya no me gustaba eso fue una de las cosas que no me gustó cómo me sentía así con la sustancia ya no me gustó la marihuana y por eso la dejé” Ana Garzón (Historias de vida, 2018).

“Es algo muy en común, Porque yo desde pequeño he sido muy juicioso con mi estudio, Pero entonces cuando ingresé al colegio Rafael Uribe conocí un chico que era barrista de millonarios, él me metió a las barras Bravas y ahí fue cuando yo probé la droga, Pero entonces desde que yo la probé nunca me gustó y yo dije Bueno... eso no es para mí, yo seguí en la barra. yo digo que todo pasa por algo y eso me sirvió para decir que eso no era una opción en mi vida y sólo la probé una vez y ni más” Harold Galeano (Historias de vida, 2018).

“En eso también tenemos en común porque yo también empecé a fumar marihuana por los barristas de nacional” Ana Garzón (Historias de vida, 2018).

Así pues, los relatos evocan otros relatos, en la medida en que al escuchar a su compañero expresarse y contar vivencias dolorosas, detona un sentimiento de compasión y de

empatía. Martha Nussbaum, plantea el permitir que los sujetos imaginen, se expresen y adquieran con ello la capacidad de ponerse en la piel del otro para con ello alcanzar empatía hacia su semejante y hacia sí, superando obstáculos como la vergüenza, la envidia y el asco, que consiguen aislarse y alejarse de los otros, negando el estar hechos de lo mismo, como dice Nussbaum (2008),

La empatía es una representación participativa de una situación del que sufre, pero siempre se combina con la conciencia de que no es uno mismo el que sufre. (...) la empatía es una habilidad mental de gran relevancia para la compasión, aunque en sí misma sea fiable y moralmente neutral (p.366).

Dicho lo anterior, al escuchar la voz de los estudiantes, la escuela se entiende como un lugar de encuentro y desencuentro con el otro, con los compañeros de clase, los amigos, los docentes, donde se fortalecen lazos de amistad y se forja el carácter y se adquiere identidad, haciendo de la escuela su principal función un lugar de intercambio de lo humano y de construcción cultural. En la realización tanto de la cartografía como en el video, se hace notoria la importancia de los lugares en lo que ellos pueden compartir con sus amigos. Curiosamente, no se habla de la escuela como un lugar de aprendizaje académico, sino un lugar para aprender de otros,

El colegio es un lugar donde uno aprende y también le ayuda a convivir con otras personas, hacer amigos, buenas o malas influencias, se encuentran personas que pueden llegar a estar solos y uno puede llegar, acompañarlos y ayudarlos. El colegio es un espacio donde podemos expresar lo que somos, también es un espacio para saber que va a ser a futuro. El colegio es donde uno empieza una etapa de descubrirse, de mejorar como persona y de compartir con otros. Harold Galeano, Julieth Quintero, Leidi Pérez. (Historias de vida, 2018)

Bajo esta perspectiva, Pérez (2009) identifica esos aprendizajes en la escuela más allá de los saberes disciplinares, y cómo estos aprendizajes son inherentes a la escuela, pero fuera del currículum, entendiendo entonces por ello, la importancia de la socialización en la escuela:

Normalmente el contenido oficial del currículum, impuesto desde fuera al aprendizaje del alumnado(...) no cala ni estimula por lo general los intereses y preocupaciones vitales del niño/a

y del adolescente. Se convierte así en un aprendizaje académico para pasar los exámenes y olvidar después, mientras que el aprendizaje de los mecanismos, estrategias, normas y valores de interacción social que requiere el discurrir con éxito en la vida compleja, académica y personal del grupo del aula y del centro van configurando paulatinamente representaciones y pautas de conducta, que extienden su valor y utilidad más allá del marco de la escuela. (p.6)

La escuela es el lugar donde se forman sujetos sociales, pues los niños y/o jóvenes se sienten en igual condición de derechos con sus pares, la diversidad permite descubrir nuevas subjetividades y descubrir aspectos de la identidad que solo pueden ser concebidos en ella, porque convergen intereses comunes y diferenciados en torno a fenómenos culturales, sociales, políticos y económicos inherentes a su contexto.

“Bueno, pues el patio del colegio es uno de los lugares donde todos nos encontramos, pues jugamos ahí fútbol y charlamos de todo, de nuestros problemas y de lo que nos pasa en la casa. El patio es uno de mis lugares favoritos del colegio” Nicol Gaviria (Historias de vida, 2018).

La escuela les cambia la vida, y los cambia para la vida. Surgen nuevas etiquetas, ya no solamente es él como hijo, hermano, nieto, etc.; allí, en la escuela ahora también es estudiante, compañero, amigo, nerd, vago, etc. Y esto a su vez, implica verse o sentirse como tal, la formación de identidad tiene lugar porque “A partir de estas prácticas los alumnos se apropian de diversos conocimientos, valores, formas de vivir y de sobrevivir” (Rockwell, et al., 1995, p. 14)

“Yo me aílo en el salón, pues me gusta estar sola, no tengo porque contarle a la gente por lo que he pasado, y por ello me dicen la retraída” Leidi Pérez (Historias de vida, 2018).

“He encontrado una amiga que se identifica con lo que me pasa y lo que siento, por eso con Leidi, no la pasamos juntas, ella es buena amiga y entre las dos guardamos nuestros secretos” Julieth Quintero (Historias de vida, 2018).

Considerar la escuela como un lugar de enseñanza disciplinar, es dejar de lado lo que los estudiantes piensan de ella, para el profesor de matemáticas la escuela puede ser un lugar donde

él enseña matemáticas, pero la escuela para el estudiante ¿qué es realidad? No es posible considerar la escuela como un espacio netamente instrumental, como actores principales del proceso de aprendizaje lo tienen plenamente identificado. Los estudiantes a través de una cartografía de sus colegios identificaron que los lugares en la escuela donde se sienten plenos y los simbolizaron por medio de caras felices y niños alegres, esto lo relacionaron con las actividades que les gusta hacer y momentos en el colegio. Por ejemplo, hacer deporte, bailar, el descanso y clases donde pueden potenciar sus habilidades en saberes disciplinares, espacios que les sirven para despejar la mente y estar más activos, para reflexionar y ser conscientes de sus acciones,

En la escuela he aprendido que soy humilde, que acepto mis errores y uno nunca debe darse por vencido, que todo lo que he hecho no está bien y ese es un paso para auto superarse, reconocer sus errores, es un descubrirse a uno. Leidi Pérez (Historias de vida, 2018).

Adicionalmente, el sujeto en casa puede aislarse del mundo, ensimismarse en la soledad de su cuarto, pero en cambio, la escuela no permite ese aislamiento total del sujeto, en la medida que no es posible estar en un espacio en donde no se habite con el otro, el salón, el patio, la cafetería, en todos y cada uno de ellos existe el encuentro con el otro. Se atraviesa ese espacio personal, esa barrera de la individualidad, es un sujeto colectivo, que hace parte de experiencias, rituales, culturas, valores, etc.

Me di cuenta que las apariencias engañan, que detrás de una cara linda se esconde un montón de cicatrices, pues cada persona las asume de manera diferente. Leidi Pérez (Historias de vida, 2018).

En consecuencia, la escuela se configura como un lugar para reconocerse y encontrarse con otros, donde se puede generar bienestar al ayudarlos a sortear obstáculos, no solo por lo que puedan hacer o decir, sino por el solo hecho de estar ahí; los otros les han dado fuerza para superar los problemas, tomar decisiones correctas o incorrectas, en tanto constructivas del proyecto de vida. Esos vínculos que se generan en la escuela son simbolizados por medio de lazos de amistad

Tener amigos me ha servido para aprender, para seguir adelante... para llenarme de esperanza. Leidi Pérez (Historias de vida, 2018).

Los amigos son una parte importante en mi vida, sé que siempre van a estar ahí cuando este mal, me ha servido para no sentirme sola, a no deprimirme, los amigos te enseñan a ser buenas personas. A mí los amigos me enseñaron a aprender a defenderme y a hacer Bullying. Kaffyr Puertas, Nicol Gaviria y Ana Garzón (Historias de vida, 2018)

La amistad para un adolescente trae consigo varias implicaciones y concepciones de lo humano, ello conlleva a sopesar esta relación como una práctica social con una fuerte incidencia en la formación como sujeto. Es entender en este contexto que para tener un amigo, se hace necesario ser amigo, así que entenderlo como alguien que acompaña, que está ahí, alguien en quien se puede confiar; es también descubrirse así mismo al reflejarse en los otros, desde los valores, sentimientos y emociones que generan vínculos de amistad.

Baste como muestra de esta relación, la importancia del otro sujeto para dar o recibir consuelo frente a los diferentes caminos que atraviesa el ser humano. Por ejemplo, en uno de los momentos el estudiante Galeano refiriéndose a Kaffyr habla:

Si me pongo en los zapatos de Kaffyr sería súper duro, no Sería fácil llevar esa vida, quedarse con el papá y cuando está alterado por la droga lo agrede físicamente y ahora que la hermana también está en la droga... humm lo admiro porque es un chico que le ha tocado crearse y construirse sólo. Es duro porque para uno de Pequeño el amor de un padre es fundamental, desde un Buenos días hijo, un Beso de buenas noches, así no tengan dinero o no tengan una comodidad para mí lo primordial es el amor de familia, y pues él no tiene eso. Entonces, un consejo que le puedo dar es que siga adelante sin importar las cosas duras, porque si su familia es así en serio usted tiene que dar el cambio y tiene que dar el primer paso, luchar por eso, siempre habrá temor y miedo, pero luche por sus sueños, nunca se detenga a pesar de los obstáculos o de los golpes que da la vida, siempre siga... Harold Galeano (Historias de vida, 2018)

Cabe preguntarse si Kaffyr es el mismo sujeto después de escuchar las emociones que su historia de vida suscita en Galeano, pues la compasión se esperaría que se sienta por todos los seres humanos por igual, pero algo que es cierto es que aprendemos a ser compasivos en el seno del hogar, en nuestras relaciones de amistad y en todas aquellas situaciones que nos llevan a reconocer la humanidad en otros. En efecto Aristóteles mencionado por Mélich (2010) ubica la ética de la

compasión simbolizada como el valor de la amistad,

La amistad ofrece compasión. Es verdad que el verdadero amigo no elimina nuestro sufrimiento, pero nos ayuda a soportarlo. Desde esta perspectiva, la ética posee una dimensión de consuelo, de acompañamiento. Los seres humanos somos seres necesitados de consuelo, y la ética es esta relación de acogida y hospitalidad (...) la amistad como valor necesario para la vida, porque no podemos eliminar el sufrimiento, pero se tiene que sobrevivir en él, y el amigo es el que está al lado (Mélich, 2010, p.124).

La empatía es fundamental para propiciar espacios de sana convivencia en la escuela, considerar un conflicto con un compañero de clase del que apenas le conozco por el nombre puede converger en actos de violencia, a diferencia de un conflicto con alguien con el que he logrado establecer un vínculo, desde el acercamiento a su historia de vida, puede suscitar la búsqueda de alternativas de solución para no afectar la relación, Worthington (como se citó en Narváez y Díaz, 2009) habla que “la empatía le pone rostro humano al sufrimiento” (p. 196).

“Me di cuenta que uno no siempre está solo, siempre hay personas que también - perdón la expresión- comen igual de ‘mierda’ que uno y... ¡no sé! entre todos compartimos la ‘mierda’, nos sentimos acompañados, nos damos cuenta que todos somos una cadena de errores y todos queremos romper esa cadena siendo mejores” Kaffyr Puertas (Historia de vida, 2018)

Para comprenderlo bajo esta perspectiva, estos sentimientos no se circunscriben solamente en el ámbito de la amistad, pues existe una relación con otros que no necesariamente son los amigos, pero por el simple hecho de habitar en el mismo espacio me confiere una relación de intercambio social, donde se puede sentir compasión frente a su sufrimiento en la medida en que esto nos hace humanos. El encuentro con el otro, no desde una experiencia física, sino emocional, se da en el momento de considerar al otro sujeto como ser humano, que dejó de ser un sujeto desconocido, y se convierte en un sujeto que reconozco por sus experiencias de vida.

“Yo pues en mi casa en mi familia hay mucho el alcoholismo, Es normal que mis padres lleguen a las 3 o 4 de la mañana y me toque levantarme a mí y hacerles de comer pues yo digo que es duro porque sinceramente yo a veces siento que o sea me dan ganas de mandarlos a la mierda”

Leidi Pérez (Historias de vida, 2018).

“Identifico la manera de que mi papá es una persona alcohólica y drogadicta, el sale Cuando quiere trabajar ya que la que realmente me cuida a mi es mi abuelita porque como él es artesano es vendedor ambulante Pues tiene un techo dónde llegar gracias a mi abuelita y todo lo que ella ha trabajado en estos años ...Pero cuando quiere serlo ahí sí putea y lo coge a uno” Kaffyr Puertas (Historias de vida, 2018).

“Pues yo la verdad pienso pues sinceramente con lo que ahorita nos estaba contando yo digo que sí, me pongo unos zapatos de él sería súper durísimo súper duro no Sería fácil puedes llevar esa vida por lo que por lo que él dice que le tocaba es quedarse solo con el papa y cuando papá pues está como alterado por su drogado por esto o lo otro o sea debe ser súper duro y aparte pues porque la hermana también están mi tema la droga y por lo que veo pues es como chico que le ha tocado crearse y construirse sólo porque para uno de Pequeño el amor de un padre es muy fundamental” Harold Galeano (Historias de vida, 2018).

Si bien, “En un mundo de diversidad, como el escolar, se empiezan a distinguir así las múltiples realidades que se pueden identificar como ‘escuela’ por determinados sujetos, a comprender que la escuela es objetivamente distinta según el lugar donde se le vive” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, párr. 45). Entonces la escuela como lugar de encuentro con el otro también puede serlo de desencuentro, pues allí confluyen las prácticas propias a la vida escolar, prácticas sociales que pueden ser transgredidas desde acciones violentas.

Es por ello que es importante también considerar la escuela como un lugar donde se reproduce la violencia, entendiendo que la violencia “sirve también para paralizar a la gente, para infundir el miedo, para hacerla impotente frente al mundo, para evitar que dé respuestas a las cosas que la oprimen o le producen sufrimiento” (Fisas, 2011, p. 7).



Figura 4. Cartografía de los Colegios Tibabuyes Universal y Acacias II, elaborada por el grupo de estudiantes partícipes de la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes hicieron una representación simbólica de sus colegios e identificaron lugares donde ellos se sienten amenazados o donde hay conflicto, identificados con la figura de puño, ver Figura 4. En esta representación los estudiantes de ambos colegios coincidieron en encontrar amenazas en los baños, las escaleras, la salida del colegio, pero algo que no es tan evidente es encontrar una amenaza en el salón de clases, enuncia Pérez Gómez (1998) el salón se puede identificar como una amenaza o como una oportunidad, esto depende de las relaciones que se han construido, bajo esta primicia identificamos:

En el salón de clases hay amenazas porque con la mayoría de los compañeros no me la llevo bien, hacen cosas como tirar papeles a uno, decir cosas malintencionadas y de manera constante” Julieth Quintero (Historia de vida, 2018)

Me siento amenazada porque uno siente desconfianza, porque algunos no son tan maduros y pueden llegar a hacer cosas que incomodan.” Leidi Pérez (Historia de vida, 2018)

Nos gusta nuestro salón porque es un salón muy unido donde nos podemos expresar todos espontáneamente... donde siempre podemos estar juntos, siempre pase lo que pase siempre estamos unidos y nos apoyamos entre nosotros. Ana Garzón y Nicol Gaviria (Historias de vida, 2018)

Pero no solo el espacio de aula es transgresor, para ellos, la coordinación, orientación y rectoría son lugares tanto de amenaza como de autoridad (Ver figura 4, simbolizado por la estrella), entonces son percibidos como amenaza porque:

No confiamos en las personas que están ahí, pues todo lo quieren saber, aunque al principio sentíamos desconfianza y nos sentimos vulnerables, pero cuando decidimos abrirnos y confiar nos sirvió bastante para saber afrontar los problemas, pero también hay ocasiones que no se puede confiar en nadie” Julieth Quintero (Historias de vida, 2018)

Son pocas las personas en las que los estudiantes confían en el colegio, pero encuentran en algunos docentes alguien en quien confiar, un confidente, un amigo o simplemente alguien que los escucha.

Después de esta contextualización sobre la escuela, los estudiantes además identificaron vivencias que son potencialmente amenazantes y que transgreden en sus proyectos de vida:

- Consumo de sustancias psicoactivas.
- La soledad.
- Violencia intrafamiliar.
- El bullying.
- La sensación constante de inseguridad.
- la violencia física y psicológica.
- Falta de oportunidades para los jóvenes.

Frente a este panorama, estas son algunas de las cosas con las que los jóvenes tienen que enfrentarse en el día a día, y que necesariamente para algunos representan situaciones difíciles de afrontar. El objetivo apunta al trabajo que desde las instituciones sociales se prepare a los sujetos para enfrentarlas, cabe señalar que no puede recaer la responsabilidad únicamente en la escuela o en la familia, pues los estudiantes se desenvuelven en diferentes espacios y círculos sociales, escenarios que a su vez están contaminados de acciones violentas. Es entonces, que desde estos contextos debe darse un acompañamiento constante que promueva escenarios que propicien acciones de sana convivencia, donde estas situaciones sean vistas como la oportunidad para

formarse, transformarse y proyectarse al futuro.

Por otra parte, Miranda (2013) afirma que en la actualidad las instituciones escolares han sufrido una serie de transformaciones que obedecen a lineamientos políticos enfocados a los modelos de escolarización de masas asociados a la calidad educativa. Muchas veces las instituciones dejan de lado su función social y se convierten en dispositivos de control que privilegian y dan más valor al desarrollo tecnológico, científico e industrial sobre el ético, cultural y estético.

La escuela pierde su horizonte cuando descuida la formación de sujetos y se centra en la producción de masas ‘útiles para la sociedad’, donde la salida más fácil es deshacerse de aquellos que tiene comportamiento que no son socialmente aceptados porque interrumpen esta práctica normalizadora.

La escuela lo único que hace es la solución más simple, los que ven que generan problemas simplemente ‘chao’, los cambian de colegio, pero no sirve de nada porque es pasarle la responsabilidad a otro, eso no sirve de nada para el país. La solución es trabajar con nosotros, en talleres como estos, donde podemos decir lo que pensamos de cada uno de nosotros, lo que sentimos, y ver una solución viable a todo, momentos donde pensemos ¿porque nos gusta pelear o consumir droga?, o ¿por qué buscamos ese placer en ‘si usted no pelea es un cobarde’? las personas siempre buscan ese método ¿para qué? ¿para sentirse más que los demás o para sentirse como una persona? Kaffyr Puertas (Historia de vida, 2018)

Desde esta mirada, se genera un proceso de deshumanización, donde las personas son despojadas de su capacidad de reflexionar sobre su formación puesto que no se le tiene en cuenta, se anula su identidad como ser social y en continuo devenir, ser diferenciado y en constante transformación, donde las relaciones de construcción conjunta son las que potencian el intercambio humano.

Alejar la escuela de esta visión nociva de sujeto, implica que desde ella se propicie el fortalecimiento de vínculos, que permitan espacios en los que se reconozca al otro de maneras diferentes, desde otros lugares y diversas perspectivas, donde el respeto, el reconocimiento y la aceptación de la diferencia son los primeros pasos para construir escenarios de paz en la vida escolar y que conlleve a establecer los cimientos de una sociedad más humana. Sánchez (2010) lo expresa como una responsabilidad social que tenemos todos:

Esta forma de pensar que incluya la responsabilidad que se tiene con los otros independientemente de las relaciones de amistad, puede cambiarse más fácilmente en los niños, ya que se encuentran en etapas tempranas de la formación de su personalidad. Una intervención temprana permitirá fortalecer su responsabilidad en el compromiso social con la paz, cuando lleguen a la edad adulta. (p. 143)

Es por ello, que consideramos que la escuela tiene un compromiso imprescindible de fortalecer al estudiante para afrontar realidades que en cierta medida son inevitables, la escuela no puede cambiar todos los aspectos que afectan al estudiante, pero sí como los afronta, por ello, la escuela debe ser un escenario de interrelaciones sociales que vayan mucho más allá de lo académico y que impacte en los proyectos de vida de los estudiantes. Más aún, Hans Küng (citado por Fisas, 2011) “la educación para la paz implica una sociedad que establezca (...) pautas de comportamiento ético y moral, comprensión humana y empatía, con el propósito de lograr una cooperación pacífica en la mejora de la condición humana.” (p. 8).

### ***Familia y escuela: Configuración del sujeto.***

*“Eso que me paso me pone a pensar en las personas que me rodean y en mí, ya paso... aprendí mucho de mi pasado y quizá en un futuro esto me ayude a ser más fuerte”*

*Leidi Pérez (Historias de vida, 2018).*

Durante la investigación se contemplaron la escuela y educación para la paz como potencializadoras de lo humano, sin embargo, a medida que se abordaron las historias de vida se fue configurando un nuevo eje de desarrollo en lo concerniente a lo familiar. El hogar como la base privada del estudiante y como la conformación de un comportamiento cultural que se refleja en la forma de expresarse y de ser de los jóvenes estudiantes. Es un espacio donde se construye subjetividad.

Con respecto a las actividades de la estrategia didáctica, los estudiantes realizaron una video carta donde mostraban a sus compañeros de la otra institución el lugar donde viven, espacios que les generan confort y bienestar y su núcleo familiar, igualmente, les hablaron de sus sueños inmediatos y a futuro. El espacio habitado por los estudiantes nos deja trascender el aula

de clases para descubrirlos en la intimidad del seno familiar, para hallar relaciones axiológicas adquiridas por herencia y que se evidencian en el comportamiento cotidiano de los jóvenes. Sobre la importancia de la familia en su formación los estudiantes opinan:

“Es la parte más fundamental cuando uno está creciendo, porque te enseñan todo lo que tienes que aprender, o sea, valores, ética y respeto hacia la demás gente. Pero, cuando tú ves que tu papá le pega a tu mamá todos los días, la trata mal y si tú estás ahí atravesado te meten una patada ¿tú qué valores te formas? Al final lo único que tienes es lo que te enseñaron”. Kaffyr puertas (Historias de vida, 2018)

El descubrir quien se encuentra detrás de aquel joven con uniforme, mostrándolo como un ser humano miembro de una familia, con un rol social en cuanto a amistad y congéneres. Fernández García (como se citó en Rodríguez, López & Echeverri, 2017)

Es la familia en su dinámica interna donde se construyen prácticas cotidianas en la cual se promueven relaciones axiológicas, visibles en la convivencia escolar, que es frágil debido a las posibles situaciones de conflicto que allí se pueden generar por ser un espacio colectivo donde confluyen diversidad de individualidades en desarrollo. Es así como la familia se convierte en ese espacio primario donde se debe posibilitar la construcción y fortalecimiento de capacidades y competencias para la convivencia y el vivir democráticamente, para así llevar al aula aprendizajes promotores de una cultura de paz (pp. 217-218).

Esas relaciones axiológicas se hacen evidentes porque existe un vínculo familiar más fuerte con un miembro de sus familias que se hace partícipe y protagonista

“Aunque mi abuela no está conmigo, ¡la amo!, es la que me consiente, me regaña, cuando le dan quejas de mí me llama para saber cómo estoy. Mi abuela es mi segunda madre y me encanta que me gaste” Nicol Gaviria (Historias de vida, 2018).

“Mi hermana es la que me apoyó y me ayudó con el duelo de la muerte de mi papá, ella siempre está conmigo, me pregunta cómo estoy. Mi hermana es un ejemplo de vida para mí y también para los amigos de ella”. Ana Garzón (Historias de vida, 2018)

“El único ejemplo que tengo de nunca Rendirse y No dejarse caer a pesar de las circunstancias, es mi abuelita. ella luchó y luchó y hoy en día tiene una casa que es donde nosotros vivimos y la casa es bastante extensa, pero Como dice ella: no sopló he hizo botellas fueron años y años de lucha, aunque mi papá nunca le aportó nada, nunca le ayudó, duele decirlo, mi abuelita salió adelante con todos... ella es la que me dice que no me rinda, que no importa si me va mal, que yo puedo que no soy bruto, siempre me repite lo mismo. No me puedo dejar caer, es la que siempre responde por mí”. Kaffyr Puertas (Historias de vida, 2018)

“Mi ejemplo a seguir es mi papito, porque a pesar de todo lo que le ha pasado, está en silla de ruedas, siempre se levanta por la mañana a trabajar, a traer algo para la comida, pues él siempre me ha dicho que no debo rendirme y que si quiero lograr una cosa tengo que esforzarme”. Leidi Pérez (Historias de vida, 2018)

En cada uno de estos relatos existe una figura familiar importante, la reconocen como una persona que tiene un papel preponderante en la historia familiar, y gran incidencia en sus vidas. Son aquellos que tienen la autoridad moral de corregir, pero también convertirse en el cómplice en ese proceso, de prepararse para salir y afrontarlo de manera responsable.

En efecto, como tradición, la familia proporciona, por una parte, una esfera de calidez y protección para sus miembros, mientras que, por la otra, también puede ser un espacio donde existe el conflicto, puesto que en el espacio del hogar confluyen diferentes personalidades, llenas de una diversidad de sentimientos, pero es un espacio donde se aprende a convivir para formar en valores.

Entonces, hablar de familia, con todos sus miembros, es hablar de nosotros mismos, de cómo a través de las experiencias con ellos nos hemos formado como sujetos, y como a su vez, por la ausencia de ellos también hemos configurado nuestra subjetividad. Para ilustrarlo, Galeano tomó una imagen significativa, la de un niño trabajando, a primera vista uno puede pensar que se relaciona con dificultades económicas en casa y que lleva a que los menores de edad trabajen, pero en el caso del estudiante comparte que fue una lección de vida que sus padres le dieron al no aprovechar las oportunidades que tenía, dice con lágrimas que es un peso que ha tenido que cargar y lo difícil que es que un niño deba trabajar.

Los docentes muchas veces tendemos a pensar que los problemas de los estudiantes a nivel académico o convivencial derivan de la ausencia de la familia, pero según lo dicho tanto la

familia como la escuela tienen un compromiso ético en el proceso formativo del estudiante, pues lo familiar no remite netamente al ideal de familia, sino que la estructura familiar involucra roles donde se haga acompañamiento constante al estudiante; y que la escuela no remite netamente a lo académico, pues en la escuela se establecen interacciones sociales y se forman subjetividades.

Así, la dupla familia escuela, no concibe, que solamente la familia está encargada de la formación de los estudiantes, pues es una tarea compartida. La experiencia humana se configura desde la familia, la escuela y lo social, afirma (Rodríguez, et al, 2017) que esta dupla se vincula para la construcción de aulas de paz, en principio porque ambos son escenarios que median entre el sujeto y la sociedad, donde se da una transformación de toda la comunidad en torno a prácticas pedagógicas y familiares que se instauran en el día a día, y por otro lado, “De la familia, la escuela espera resultados axiológicos; de la escuela, la familia espera resultados de-formación, en el sentido de potenciar lo que el sujeto trae y puede desarrollar, (...) transitan hacia objetivos compartidos: permear subjetividades, formar sujetos, posibilitar ciudadanos” (Rodríguez, et al, 2017, p. 210)

El vínculo familiar es importante para posibilitar la construcción y fortalecimiento de capacidades y competencias para la convivencia y la paz (Rodríguez et al., 2017), aunque no es el único responsable de ello, si tiene una importancia fundamental, ya que si el estudiante se encuentra en una familia disfuncional su estado anímico se ve afectado y trasciende a otros espacios como la escuela. Estos cambios emocionales afectan no solo la parte académica sino también la convivencia, ya que conlleva cambios de humor que pueden no ser bien recibidos por el entorno.

“Yo siempre salgo triste de la casa y no estoy motivado ni para nada, ni para estudiar, pero acá siempre hago una sonrisa como para no incomodar a la gente”. Kaffyr Puertas (Historias de vida, 2018)

El objetivo para pensarnos escenarios de paz está enfocado en aprender a convivir en el aula dentro de espacios de acuerdos y desacuerdos. La escuela y la familia son escenarios donde se genera conflicto y se transgrede la identidad de los sujetos, debido a que allí confluyen múltiples subjetividades y se evidencian rasgos de violencia en sus relaciones sociales, se está expuestos constantemente a peleas o riñas familiares, desprecio por alguno de sus padres y/o hermanos,

incluso, que no los escuchen cuando necesitan expresar que están siendo víctimas de violencia en otros escenarios. Los jóvenes prefieren callar, antes de ser callados, ya han pasado por situaciones donde no fueron escuchados, y ahora prefieren callar antes de expresar lo que sienten,

“Hubo un tiempo que la familia no la apoyaba porque pensaban que era por llamar la atención, pero ahora entienden las razones y la situación, ahora si me apoyan”. Leidi Pérez. (Historias de vida, 2018).

“En mi caso ni mis padres están conmigo y ellos ni siquiera saben las cosas y cuando se trata de acercarse... Pues yo no sé, intentó alejarlos porque nunca están cuando yo lo necesito y cuando los quiero en realidad, para buscar un consejo de ellos no están, pero cuando quieren realmente estar, pues siento que ya no es necesario”. Julieth Quintero (Historias de vida, 2018).

Cuando hablamos de violencia no podemos solamente remitirnos a la violencia definida como afección física o verbal sobre el ser humano, pues también la violencia supone plantear otros conflictos, necesidades o contextos desde donde se puede entender y vivir acciones violentas, a esto lo llamaremos violencia estructural. La violencia estructural puede manifestarse cuando se generan rasgos identitarios directamente como grupos indígenas, la mujer, la homosexualidad, los discapacitados, los menores de edad, ancianos, lo político, la religión, entre otros (Sandoval,2016)

“Yo vivo con mi mamá mi papá y mis hermanos, pero la relación no es del todo buena con mi mamá, hay días que llega a la casa y pues normal ‘x’ y con mi papá es una situación muy compleja, es una persona muy distanciada, y como te digo, a veces no llegan y con mis hermanos es como un choque porque yo soy la única mujer, entonces tengo que hacer todo lo de la casa” Julieth Quintero (Historias de vida, 2018)

Se sigue reflejando el machismo cultural en las familias, las niñas son las encargadas de hacer todos los quehaceres de la casa, eso hace parte de esas violencias contra la mujer, son formas de opresión en el contexto familiar y en todas las demás relaciones íntimas, que derivan de la dominación patriarcal donde se debe hacer un esfuerzo por erradicar este tipo de conductas y de dominación.

“Pues debo arreglar todo porque mis papás tampoco se la pasan casi conmigo y mis hermanos son menores y siempre me toca estar con ellos y estar pendiente de ellos” Leidi Pérez (Historias de vida, 2018)

“Es preciso que entendamos que la dominación patriarcal comparte un fundamento ideológico con el racismo y otras formas de opresión grupal, y no hay esperanza de que pueda ser eliminada mientras estos sistemas sigan intactos” Bell Hooks (como se citó en Giroux, 2003, p. 288) , “Todas las formas de violencia son lacras que laceran la humanidad, y todas ellas se relacionan directamente con el poder legal o ilegal en espacios amplios o con manifestaciones de micro-poder con la escuela o la familia”(Sandoval, 2016, p.32)

Así pues, la configuración de identidad y de subjetividad, se encuentra permeada por todas las vivencias que se dan en el entorno familiar y escolar. Esto no solo se circunscriben alrededor de acciones violentas, sino también en acciones constructivas de lo humano, por ejemplo, cuando nos conmovemos con el sufrimiento de otro, cuando lo vemos afectado, cuando ha tenido que pasar por un calvario de dolor y sufrimiento físico y moral, nos permitimos hablar de la compasión, como valor que puede ser adquirido en estos dos escenarios, y que permite familiarizarse con las cosas que suceden en un mundo imperfecto; para con esto lograr entender al otro y ponerse en la posición del otro desde su dolor.

“Al tener otro tipo de relación con ustedes, pues a mí me sirvió mucho para entenderla a ella (Leidi) de porque a veces las profesoras me daban quejas de Lady, pues se la pasaba llorando y se salía del salón. También decían es que lady no come, y así muchas cosas, es cuando yo ya empecé a entender porque me decían eso. Entonces yo decía ‘miércoles’ es que nosotros los adultos no dedicamos de pronto un poco de tiempo a escucharlos a ustedes para saber qué es lo que tienen que decir” Carolina Marín (Intervención docente investigadora, 2018).

En este caso Nussbaum (2008) afirma “La compasión hace que el pensamiento atienda a ciertos hechos humanos y que, de alguna manera se interese por hacer que la suerte de una persona que sufre sea todo lo buena que sea posible” (p. 382). Siguiendo esta senda de valor compasivo Mélich (2010) plantea una ética de la compasión desde el cuidado de sí mismo y de los otros, “una ética de la compasión se sostiene sobre una antropología que sitúa al cuerpo humano – un cuerpo físico, carnal, y al mismo tiempo, un cuerpo simbólico- (heredero, proyectado, construido y

destruido), en el centro de su reflexión” (p.103).

No es posible cambiar la familia de nuestros estudiantes, y de nada sirve culparla por aquellas experiencias difíciles por las que han tenido que pasar. Pero en cambio, un camino que pueda aproximarnos a una reconciliación, consigo al menos, es poder expresar esas dificultades, ser escuchados, y hacer conciencia de esas inseguridades, para desde allí dar comienzo a un proceso de transformación. La escuela debe estar presente y redituar espacios formativos para un sujeto en devenir,

La función educativa de la escuela contemporánea debe orientarse a provocar la organización racional de la información fragmentaria recibida y la reconstrucción de las preconcepciones acríticas(...)la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de los alumnos/as no se consigue ni exclusiva ni prioritariamente mediante la transmisión o intercambio de ideas, por ricas y fecundas que sean, sino mediante la vivencia de un tipo de relaciones sociales en el aula y en el centro y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer. (Pérez, 2009, p. 15)

Ahora bien, los sentimientos de soledad no necesariamente deben verse como una amenaza o sufrimiento, pues hace parte de la condición humana, el asilarse de la comunidad puede volverse el momento adecuado para conocerse a sí mismo, reflexionar sobre lo que se siente, encontrarse con su yo interior; redescubrirse. Carvalho (2012), el conflicto interno debe surgir para que entendamos que somos seres de intimidad y en la intimidad, seres de relación, relación indispensable para el encuentro con el otro, la intimidad física o espiritual es el nivel de entrega con uno y con otros que implica una aproximación sutil o de choque, entonces la soledad vivida como intimidad puede ser vivida benéficamente,

“Ya pasé por esas circunstancias y pasé sola, por eso trato de no buscar ayuda de nadie, entonces trato de construirme sola, para que más adelante si en algún momento ellos me dejan, ese vacío que van a dejar no sea tan grande”. Julieth Quintero (Historias de vida, 2018).

Sin embargo, la soledad podrá desencadenar incapacidades y perversiones que correrán el riesgo de emerger en procesos negativos en medida que las personas quedaran solas ante ellos mismas y, luego, ante los otros en lo que concierne especialmente a las relaciones interpersonales que podrían mantener. (Carvalho, 2012, p. 196)

Es importante la soledad para propiciar la intimidad, para aprender de ella, una soledad a la cual me someto por convicción, porque se hace necesaria para aprender sobre la existencia, sobre el valor propio, para aceptar relaciones con otros o consigo mismo, mas no una soledad resultado de procesos de violencia o de exilio de lo humano.

“Eso me hace sentir mal, porque uno está luchando para salir adelante y sentirse solo no está bien, pues uno tiene problemas, pero los problemas de nosotros pueden ser mínimos a los problemas de otra persona y uno a veces puede hacer algo para ayudarlos, decir algo o cómo darle consejos a la persona, pues uno nunca está solo”. Ana Garzón (Historias de vida, 2018).

A partir de las relaciones humanas afirma Carvalho (2012) es importante observarse a sí mismo como un sujeto de reflexión capaz de ver más allá de sus límites y la consecuencia de esos límites es la condición de la búsqueda de la felicidad, donde los obstáculos son umbrales de sufrimiento para el desarrollo humano, permite acercarnos al conocimiento, al cambio, a los riesgos y, por lo tanto, es despertar la curiosidad por los otros y la solidaridad hacia ellos, “el hombre debe actuar en función de valores en relación con los otros seres humanos (...), poner valor a aquel que se convierte en sujeto más allá del yo y no solamente aquello que es objeto de valor para mí”. (Carvalho, 2012, p. 41).

Esta búsqueda de la felicidad está relacionada con el bienestar propio y también con lo que me rodea, que a su vez está sujeto a las capacidades humanas que se refieren a potencias del individuo que les permitan alcanzar dicha felicidad.

“Mi hermano mi tía y una amiga... son personas especiales en la vida, mi hermano desde que él llegó mi vida cambió y mi tía me apoya en todo, Daniela también me ha apoyado en todo, y mi mamá... soy feliz cuando comparto tiempo con ellos, mi papito me cuida mucho, anda pendiente de mí y me ayuda como pueda” Leidi Pérez (Historias de vida, 2018).

Existe una relación de reciprocidad de la escuela y la familia, donde se tiene una tarea compartida como agentes transformadores en la constitución de sujeto para el desarrollo humano, donde las capacidades enunciadas anteriormente apuntan a acercarlo a su formación integral, propiciando a su vez espacios de bienestar en su entorno escolar, familiar y social, permitiendo

que desde allí se perpetúen valores, actitudes y conductas que repercutan en el respeto, la tolerancia, el diálogo y la resolución pacífica y no violenta de conflictos, como una propuesta que genere otras formas de vida en la promoción de escenarios que humanicen.

***Apertura: Prácticas que permiten construir lo humano para acercarse a escenarios de paz.***

Una cultura de paz trae consigo una metamorfosis desde las diferentes esferas que habita el ser humano, la familia, la escuela, el barrio y la comunidad; desde y para cada uno de ellos la paz debe ser fundamento del comportamiento humano que medie desde las relaciones que con el otro se suscitan. Fue pues el fundamento de esta investigación trastocar la realidad del sujeto en cuanto a su relación con el otro, entendiendo cómo el reconocerse e identificarse en el otro, permitió un lugar para la reflexión sobre el cómo hacer una lectura de vida altera su propia realidad y las de su entorno y al mismo tiempo contribuyó a una formación más humanizante.

En este sentido, se indagó por aquellas prácticas que permiten construir lo humano en términos de las experiencias que los estudiantes compartieron, cómo y bajo qué circunstancias los estudiantes se refieren a lo que fueron, son y pueden ser. Este ser que se forma en la escuela y que buscamos descubrir y potenciar desde nuestro proyecto es una persona que transitó por cada uno de los momentos propuestos en la investigación, con el objetivo de acercarlo a una comprensión desde lo humano en la interacción constructiva con el otro.

Este acercamiento, se fundamentó desde un ejercicio narrativo que arrojó tres aspectos importantes de reflexión en la investigación:

Primero, el sujeto biográfico, desde donde se pueden diferenciar tres sujetos, primero, el sujeto que vive la experiencia desde un tiempo crónico; segundo, el sujeto que narra su experiencia desde el tiempo anacrónico; y tercero, el que ha reflexionado y se ha transformado a través de los dos anteriores. Así pues, el sujeto se de-construye desde sus experiencias pasadas y construye lo que puede llegar a ser, esas experiencias por ende forman sujetos, soy una persona diferente porque viví esta experiencia en particular, soy determinado sujeto porque las personas que me rodean son estas en particular.

Segundo, el sujeto desde su propia transformación atraviesa cada una de las esferas desde la experiencia vivida logrando posibilitar escenarios de paz cuando él está en la capacidad de

entender que: los conflictos hacen parte de las relaciones humanas, el desconocer al otro como sujeto de derechos generan prácticas deshumanizantes y la humanidad es una construcción social y cultural; cuando se reconoce esto se construyen escenarios de paz y sana convivencia, que trasciende las aulas escolares y permea a todos los escenarios de interacción social. Sin duda, los estudiantes encontraron varios aspectos de confluencia entre las historias comunes del uno y del otro, es decir que se identificaron con el otro en cuanto a la manera en que se habita el espacio del hogar, el núcleo familiar, los amigos y la escuela.

Reconociendo al otro desde su historia de vida suscita que los estudiantes reflejan sentimientos de compasión y empatía frente a la fragilidad de quien cuenta su vida, más aún, abrirse al otro para contar experiencias que quizás te hacen llorar al recordarlas, y dejarte ver vulnerable, es dar un voto de confianza, sentir que la otra persona es merecedora de conocer eso que nos afecta y nos duele, es permitirle entrar a un espacio íntimo, único, sagrado y misterioso.

Tercero, la intervención no solo evoco la memoria de los estudiantes, también en los investigadores despertó el interés por conocer la historia de vida de otros; como docentes podemos tener una oportunidad de compenetrarnos con la realidad de aquellos jóvenes que quizás desconocemos en el medio de las dinámicas diarias, descontando lo humano por el trabajo instrumental en las instituciones educativas.

No solo somos investigadores, pues nuestro principal rol en la escuela es ser docentes, somos mediadores en la formación de nuestros jóvenes, muchas veces desconocemos su realidad porque en ocasiones nos limitamos a cumplir con los requisitos de formación establecidos por entidades externas. Pero al conocerlos, al menos desde lo que nos dejan ver sus narrativas, desde sus experiencias de vida, del saber que no tienen un plato de comer en sus hogares, que son golpeados por algunos de sus familiares, o que deben trabajar para llevar un sustento económico a sus casas antes de pensar en realizar una tarea. Nos ubicó en otro lugar, alejándonos de ese docente que cosifica al estudiante, y en cambio, permitiéndonos sentir su dolor y pensar sus necesidades como si fueran propias. En definitiva, son estas relaciones las que nos permiten hablar de prácticas que construyen humanidad en la escuela.

En esta medida, hemos perdido el hábito de escuchar, las relaciones con nuestros estudiantes se tornan frías y distantes, como si fueran un producto que tenemos que trabajar, entregar en determinado tiempo y con ciertas características, y esto se da en la medida que entendemos la escuela como un dispositivo de regulación de la eficiencia y la calidad educativa en

relación a economías del mercado, esto nos distancia de la relaciones humanas que tiene lugar allí, de cómo no solo leer y escribir, hacen parte de la formación del sujeto, sino interactuar con otros y construir subjetividades también son importantes para construir seres sociales, la escuela es principalmente un lugar de experiencias con el otro.

Esta experiencia de investigación nos trazó un camino en la búsqueda al querer reflexionar ¿Cómo reconocer a otros a través del acercamiento de historias de vida en estudiantes de básica secundaria contribuye a una formación humanizante que posibilite escenarios de paz?, este sendero aún no ha sido recorrido por completo, pero como primera aproximación podemos concluir que transformar la escuela en un escenarios de paz, es posibilitar que esas experiencias se vivan en torno a una relación más humana, al permitir espacios de interacción con los estudiantes mucho más allá de la academia, donde al conocer la historia de vida del otro sin lugar a duda cambia la forma de percibir y relacionarse con él. Es por esto, que proponemos nueve ideas como apertura para propiciar prácticas humanizantes desde, para y en la escuela como fundamento para contribuir a una formación más humanizante y que repercuta en escenarios de paz:

- Rescatar la identidad de los estudiantes como sujetos históricos y no anónimos. Esto, desde la escuela posibilita la resignificación de los sentimientos y las vivencias de los estudiantes para la construcción de identidad.
- Reconocer la educación como un proceso de transformación y oportunidad social, para lo cual las instituciones educativas deben propender por currículos que respondan a las necesidades inmediatas del ser humano.
- Dar voz a los estudiantes. Incentivar en los estudiantes la auto-reflexión sobre su proceso de formación y propiciar espacios de participación en su contexto.
- Rescatar el papel de los docentes como propiciadores y promotores de los procesos educativos con valor formativo.
- Resaltar la escuela y la familia como antídoto para la violencia.
- Ver la escuela, la familia y la sociedad como escenarios constructivos o destructivos de sujetos, siendo así, reguladores de lo humano y participes de una cultura de paz.
- Deslegitimar y desnaturalizar la cultura de violencia, en la medida que se entienda la educación como escenario de paz.

- Fortalecer las relaciones al interior de las aulas por medio del diálogo, la discusión y la confrontación de ideas, para resignificar la convivencia pacífica en diferentes esferas de interacción social.
- Incentivar la investigación continua sobre prácticas educativas que propicien la formación de lo humano, enfocadas a la paz como valor fundamental de la construcción de subjetividades.

## Referencias

- Abela, J. (2001). *La técnica de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. España: Centro de estudios andaluces.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires, Argentina: PAIDOS.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico*. Buenos aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Banco de la República Actividad Cultural (BanRep Productor). (2015). *Ética del posconflicto. Y ahora qué?* [Youtube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZNSpk1rpvgY>
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: GEDISA.
- Benavides, A., Casas, A., Chau, E., Santo, C., Eizaguirre, M., Jiménez, M., Xavier, X. (2009) *Educación para la paz experiencias y metodologías en colegios de Bogotá*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Madrid, España: La muralla, S.A.
- Braidotti, Rosi (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: GEDISA.
- Burbules, N.C. (1993). *El diálogo en la enseñanza Teoría y práctica*. Buenos aires, Argentina: Amorrortu editores S.A.
- Campo, R. y Restrepo, M. (1999). *Formación integral*. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano. Bogotá, Colombia: Formas en Educación, No. 1, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá
- Carr, W. (1999). *¿En qué consiste una práctica educativa?* En W. Carr, Una teoría para la educación. Madrid: Ediciones Morata.
- Castaño, E. (2008). *Educación. Condición de humanización*. Revista Luna Azul, (26), pp. 137-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321727228009>.
- Centro de Arbitraje y Conciliación (CAC). (2017). *Convivencia Estudiantil. Programa Hermes*. Recuperado de <http://www.centroarbitrajeconciliacion.com/Servicios/Convivencia-estudiantil/Que-es-el-Programa-Hermes>
- Convivencia Productiva. (2014-2016). *Mindfulness para la Convivencia Escolar: Respira en Colombia*. Bogotá, Colombia.: convivencia productiva. Recuperado de:

<http://convivenciaproductiva.org/respira/educacion.php>

- Jiménez, B., Infante, A., Cortés, S. (2012). *Un ejercicio de estado del arte de la temática sobre Escuela, memoria y conflicto*. En Memoria, conflicto y escuela Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá. Bogotá: IDEP.
- Carvalho, A. (2016). *Acerca del exilio de la condición humana*. Desafíos para la educación y el trabajo social. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Fisas, V., (2011). *Educar para una cultura de paz*. Quaderns de construcció de pau N° 20. Recuperado de [http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar\\_cultura\\_paz.pdf](http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf)
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Fundación Escuelas de Paz. (2014). *Nuestros Proyectos, programas*. Bogotá: Colombia: ENGSOLUTIONS. Recuperado de: <http://www.escuelasdepaz.co/index.php/programas>.
- Fundación para la Reconciliación & Secretaría de Educación del Distrito (FR & SED) (2014). *La convivencia escolar, cuestión humana*. Bogotá: Urbana Comunicaciones S.A.S.
- García Gómez, Teresa (2011). *Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía*. REIFOP, 14 (2), 57-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217019031005.pdf>
- Gaviria, A., Guzmán, N., Mesa, O., & Rendón, P. (2016) *Experiencias de convivencia de niños y niñas de la institución Educativa María Jesús Mejía sede primaria-Municipio de Itagüí* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Itagüí.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona, España: PPU, S.A.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu editores. 112 - 205.
- Gómez, A. (2013). *Teoría de la educación para la paz en América Latina*. Revista de ciencias de la educación, academicus, 1 (3), 6-19. Recuperado de [http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art3\\_1.pdf](http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art3_1.pdf)
- Herrera, S. (2012) *La educación para la paz desde la filosofía para hacer las paces: El enfoque REM* (Reconstructivo-empoderador). (Tesis Doctoral) Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz. Catellón.
- Herrera, N. (2017). *Educar para la paz, no para una cátedra*. El espectador. Recuperado de

<https://colombia2020.elspectador.com/pedagogia/educar-para-la-paz-no-para-una-catedra>

- Horat, A. (2004). *Un mundo donde quepan muchos mundos: concepción política y poética del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)*. Boletín Hispánico Helvético, volumen 4 (otoño 2004). 11 - 109.
- Jordán, A., Dorado, M., & Rodríguez, U. (2016) *Mejoramiento de la convivencia escolar utilizando estrategias lúdicas* (Tesis de especialización) Fundación Universitaria Los Libertadores, Cauca.
- McLaren, P. (2013). *La vida en las escuelas una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: siglo XXI editores. 23 – 114.
- Mélich, J, C. (2010). *Ética de la compasión*. España: Herder.
- Melia, E. (2010). *La hegemonía educativa* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://comyeduc-melia.blogspot.com/2010/07/la-hegemonia-educativa.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Recuperado de <file:///C:/Users/diana/OneDrive%20-%20Secretaria%20de%20Educacion%20del%20Distrito/Documentos/MAESTRIA/TESIS/Paz/estandares%20b%C3%A1sicos%20de%20competencias%20ciudadanas.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2015). *Educar para la paz*. Colombia. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-351620.html>
- Miranda, F. (2013) *La Evaluación a Debate. Entre la calidad y la desafiliación de los jóvenes de la educación secundaria en América Latina*. Revista Latinoamericana de Educación comparada 4, 41-58.
- Narvaez, L. y Diaz, J. (2009). *Enunciados generales del perdón y la reconciliación*. En Cultura política de perdón y reconciliación Colombia. 179-228.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2016). *El cultivo de la humanidad*. España: Paidós.
- Observatorio para la Paz. (OPP) (2002). *Aporte para una pedagogía para la paz y resolución de conflictos*. Bogotá, D.C.: Carrera 7a Ltda.
- ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1974). *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los*

- derechos humanos y las libertades fundamentales*. Paris. UNESCO. recuperado de, [http://www.unesco.org/education/pdf/PEACE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/PEACE_S.PDF)
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura institucional de la escuela*. Cuadernos de Pedagogía, (266), pp. 79-82.
- Porta, L., & Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*. *Investigación cualitativa y Nvivo*. Recuperado de: <http://www.investigacioncualitativa.es/>.
- Rentería, L., & Quintero, N. (2009) *Diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia en el colegio Rafael Uribe Uribe de ciudad Bolívar, en la jornada de la mañana*. (Tesis de maestría) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- República de Colombia (2014) Ley 1732 del 1 de septiembre. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
- República de Colombia. (1991). Constitución política de Colombia. Segunda edición. Bogota, D.C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- República de Colombia. (1994) Ley 115 de febrero 8. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- República de Colombia. Ley Estatutaria 1622 de 2013: Recuperado: Mayo de 2017: <http://www.colombiajoven.gov.co/atencionaljoven/Documents/estatuto-ciudadania-juvenil.pdf>.
- Rockwell, E., Aguilar, C., Candela, A., Edwards, V., Mercado, R. & Sandoval, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1983). Cuadernos Políticos, 37, México, D.F.: Editorial Era, pp. 70-80.
- Rodríguez, A., López, G. & Echeverry, J. (2017). *El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz*. Colombia: Perseitas, 5(1), pp. 206-223.
- Salguero, J. (2004) *Educación para la paz: el caso de un país dominado por la violencia: Colombia*. (Tesis de doctoral) Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Sanchez, M. (2010) *La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho*. Área socio jurídica y otros artículos. (9), 141-160
- Sandoval, E. (2016) *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad*.

Bogotá, Colombia: ARFO

Suárez, N. (2008). *Educación. Condición de humanización*. Universidad de caldas, Manizales.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós.

UNICEF (2009). *El Programa para la Gestión del Conflicto Escolar Hermes*. Segundo Premio Experiencias en Innovación Social en América Latina y el Caribe. Bogotá, D.C.: UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Recuperado de [https://www.unicef.org/lac/HERMES\\_ESPANOL\\_FINAL-1\(2\).pdf](https://www.unicef.org/lac/HERMES_ESPANOL_FINAL-1(2).pdf)

Uribe, M. (Ed.). (2013). *La historia oral y su caja de herramientas: Las técnicas*. Bogotá, Colombia: Ediciones Universidad Javeriana.

Vidanes, J. (2007). *La educación para la paz y la no violencia*. Revista iberoamericana de educación, 2 (42), 6-19. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias146.htm>

Vives, M., Lozano, R., Sánchez, J., & Alexis, A. (2008). *Educación para la convivencia*. Programa Nacional de estudios científicos de la educación. Bogotá, D.C.: Cargraphics. Recuperado de <http://200.13.244.222/viceacademica/InvestigacionMercadoInvestig2008/Informes/ANEXOS/Anexo%2012%20Ejercicios%20prospectivos%20Colciencias/educacion%20ensamblado.pdf>

Zavaleta, E. (1986). *Aportes para una pedagogía de la paz*. Santiago de Chile: Orealc.

## Anexos.

### Anexo 1. Metodología de investigación.

A continuación, describimos en qué consiste cada una de las fases que planteamos para la investigación:

Tabla 3

*Fases de la metodología de investigación.*

	<b>FASE</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>PRODUCTO</b>
<b>MATRIZ ANALÍTICA</b>	1. Formulación de la metodología	El propósito de este capítulo es hacer un acercamiento conceptual desde el enfoque Biográfico-Narrativo desarrollados por Leonor Arfuch y Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández, encaminados a dar forma a la metodología del proyecto de investigación.	Capítulo 2. Enfoque biográfico-narrativo dentro de la investigación en educación.
	2. Caracterización de la población	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Identificación de los colegios</li><li>2. Caracterización de grupos focales.</li></ol>	Caracterización del grupo focal de investigación descrito en el trabajo de investigación.
	3. Diseño de estrategia didáctica y Selección de instrumentos.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Diseñar la estrategia didáctica teniendo en cuenta seis momentos de intervención.</li><li>2. Definición de propósitos de los momentos de intervención que apunten a los objetivos y las categorías planteadas en el marco conceptual.</li><li>3. Selección de instrumentos acordes a los propósitos y que respondan al diseño de la estrategia didáctica.</li></ol>	Los posibles instrumentos de intervención, según Bolívar et. al, (2001) que utilizaremos en la investigación son: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Historia oral.</li><li>2. Anales y crónicas.</li><li>3. Historias/relatos de familia</li></ol>

			<p>4. Iconografía: fotografías, memorias y artefactos personales.</p> <p>5. Entrevistas</p> <p>6. Diarios.</p> <p>7. Escritos autobiográficos.</p> <p>8. Cartas.</p> <p>9. Conversaciones.</p> <p>10. Notas de campo.</p> <p>11. Biogramas</p>
4. Intervención	<p>MOMENTOS estrategia didáctica:</p> <p>1. Experiencia subjetiva: activación de memoria</p> <p>2. La familia.</p> <p>3. Los amigos, mi colegio.</p> <p>4. Los espacios que habito.</p> <p>5. Encuentro virtual: Historias comunes</p> <p>6. Encuentro personal / conclusiones</p>	<p>1. Datos (relatos)</p> <p>2. Diario de campo (investigadores)</p> <p>3. Portafolio virtual donde se consignan todos los insumos obtenidos después de cada momento.</p>	
5. Análisis de la información	<p>Analizar la información arrojada por el reporte de codificación a partir del enfoque descrito en el análisis de contenido.</p>	<p>Capítulo 3 de resultados</p>	
6. Apertura	<p>Conclusiones del equipo investigativo, desde objetivos, acciones y propósitos</p>	<p>Capítulo 4</p>	

*Fuente: Elaboración propia*

## **Anexo 2. Momentos de intervención de la estrategia didáctica.**

### **MOMENTO 1: Experiencia subjetiva/ACTIVACIÓN DE MEMORIA.**

#### **❖ Intención formativa**

Generar un espacio donde los estudiantes interactúen con algunos objetos, imágenes y canciones que les permita recordar, evocar o recordar situaciones significativas en su vida y en esta medida permitir la expresión de sentimientos y emociones donde los procesos narrativos sean protagonistas de esta experiencia y al escuchar el relato del otro reconocerlo en su humanidad.

#### **❖ Actividades:**

1. **Apertura.** Dentro del aula de clase se han dispuestos diferentes imágenes que representan familias, amigos, juegos, discusiones, pandillismo, drogadicciones, dibujos animados, adicionalmente algunos objetos que pueden llegar a significar algo en la vida de los niños, como por ejemplo juguetes. Se les pide a los estudiantes que en completo silencio hagan un recorrido mientras observan el material dispuesto, mientras que al mismo tiempo se reproducen éxitos musicales de diferentes géneros comprendidas dentro de los años 2008 al 2012.

2. **Desarrollo.** Después de realizar el recorrido se les pide a los estudiantes escoger un objeto o imagen que haya sido muy significativa dentro del recorrido y que haya traído a su memoria recuerdos muy importantes, ya con el objeto el estudiante debe hacer un mapa de araña donde ubiquen en el centro su objeto más conmemorativo y en las patas otros objetos que traigan a su memoria recuerdos que despiertan cualquier sentimiento o emoción.

El mismo mapa de araña pueden expresar de forma escrita sus pensamientos sobre las imágenes.

Por otra parte se les indica a los estudiantes que si desean escuchar una canción en particular que sea emotiva para ellos y les ayude con el ejercicio planteado.

3. **Cierre.** Se pide a los estudiantes compartir el trabajo realizado, donde cuentan la intencionalidad en el mapa de araña, porque se escogieron los objetos y que recuerdos trae a su mente.

❖ **Producto.**

Registro fotográfico de la actividad y grabaciones de audio de las experiencias compartidas por los estudiantes.

## **MOMENTO 2: De dónde viene mi nombre / historia familiar**

### **❖ Intención formativa**

Propiciar un espacio de rememoración cronológica donde el estudiante sea capaz de reconstruir su propia historia de vida mediante el uso de imágenes fotográficas familiares y el material de indagación previo que consiguió y aportó el estudiante para este encuentro.

### **❖ Actividades:**

1. **Apertura.** Se instala un espacio de introspección donde se busca inducir al estudiante a un estado de concentración y tranquilidad como base para la actividad a realizarse. Se dialoga con los estudiantes en torno a los nombres más utilizados en Colombia y como los nombres se relacionan con lugares, momentos o en tributo a otros familiares y personajes importantes.

2. **Desarrollo.** Después de ser realizada la introducción al encuentro se invita a los estudiantes a construir un árbol genealógico, alimentado también por las fotografías de la familia aportadas y a crear un perfil de Facebook artesanal donde los estudiantes incluirán características puntuales propias basadas en gustos y tendencias de su personalidad, realizadas para que otros las conozcan.

A. Se proponen unas preguntas generadoras que buscan activar los relatos:

- ¿Cómo es tu familia?
- Descripción de las personas con las que convivo.
- ¿Que te gusta y que no de tu familia?
- ¿Cuál es tu rol en tu familia?
- ¿Qué importancia tienes para tu familia?
- Si pudieras hacerlo y quisieras ¿en qué tipo de familia te gustaría vivir?

3. **Cierre.** Se socializan el perfil de Facebook y los árboles genealógicos, los estudiantes describen lo que está plasmado en cada uno de

ellos, dialogan **entorno** a las fotografías, e información relevante de cada estudiante en cuanto a gustos y creencias personales.

❖ **Producto.**

Registro fotográfico de la actividad y grabaciones de audio de las experiencias compartidas por los estudiantes, perfil Facebook artesanal, árbol genealógico y narraciones producida en torno a la familia con registro escrito.

### **MOMENTO 3: El colegio / los amigos**

#### **❖ Intención formativa:**

Expresar por medio de un ejercicio de cartografía social los imaginarios que tienen los estudiantes respecto a su espacio escolar de acuerdo a las emociones que se despiertan en torno a la escuela y los amigos.

#### **❖ Actividades:**

1. **Apertura.** Dentro de un salón se realiza la introducción respecto a lo que se busca realizar por medio de la cartografía, se disponen materiales como papel e imágenes para que los estudiantes realicen el ejercicio, ubicando tres aspectos principales en el mapa: 1. Lugares de bienestar y apropiación estudiantil. 2. Lugares donde se sienten felices dentro del colegio. 3. Lugares donde se sienten inseguros.

2. **Desarrollo.** Los estudiantes realizan en conjunto la cartografía social del colegio y sus espacios, utilizando imágenes que simbolizan los datos requeridos. Guiados por preguntas generadoras como:

- a. ¿Qué Vivencias vale la pena mencionar que hayan sucedido en el colegio?
- b. ¿Qué lugares del colegio te generan inseguridad?
- c. ¿Qué lugares del colegio te generan bienestar?
- d. ¿Qué lazos de amistad han crecido en el colegio?
- e. ¿Cómo son aquellos amigos? ¿Quiénes son?
- f. ¿Qué hace cuando está con sus amigos?
- g. ¿Para qué le ha servido tener amigos?

3. **Cierre.** Se dialoga con los estudiantes respecto a su trabajo de cartografía y la significación humana respecto a los espacios habitados en el colegio.

Se plantean temas de acuerdo a la amistad, sus relaciones de amistad y se realiza junto a los niños una video carta que será socializado con los compañeros de proyecto de la otra institución donde en base a lo realizado en la cartografía los niños presentaran su colegio en un video de 7 minutos.

#### **❖ Producto.**

Registro fotográfico de la actividad y grabaciones de audio de las experiencias compartidas por los estudiantes, cartografía y video carta sobre el colegio y sus relaciones de amistad entorno al mismo.

## **MOMENTO 4: Espacios que habito**

### ❖ **Intención formativa:**

Describir por medio de un ejercicio de iconografía el barrio y la casa donde habitan los estudiantes para conseguir las apreciaciones de los lugares habitados y frecuentados por ellos, generando relatos acerca de su vida personal y familiar en torno al hogar, el barrio y su espacio propio privado dentro de la casa.

### ❖ **Actividades:**

1. **Apertura.** Se socializan los videos cartas de los colegios, se realiza además una breve introducción sobre lo que es la iconografía. Se solicita que los estudiantes analicen sus fotografías teniendo en cuenta, formas de vestir, lugares, momentos que rememoran en la foto, personas que aparecen allí y describiendo el lugar importante de su barrio, además del objetopreciado que trajeron consigo.

2. **Desarrollo.** Los estudiantes analizan iconográficamente las fotografías utilizando un organizador gráfico. Respondiendo por medio del ejercicio las siguientes preguntas generadoras:

- a. ¿Cuál es el lugar del barrio que más frecuentas?
- b. ¿Qué lugar del barrio te genera inseguridad?
- c. ¿Cómo es tu casa? ¿Dónde queda ubicada?
- d. Si no son oriundos de Bogotá, ¿cómo era el lugar donde antes vivían?
- e. ¿Cómo está conformado tu espacio privado en tu casa?
- f. ¿Qué hay en ese espacio?

3. **Cierre.** Los estudiantes socializan sus organizadores gráficos y se realiza una mesa redonda para dialogar de las historias en común en torno al hogar, el barrio y la familia. Se solicita para la próxima sesión que los estudiantes realicen de manera autónoma su video carta acerca de su casa. Video de máximo 7 minutos.

### ❖ **Producto.**

Registro fotográfico de la actividad y grabaciones de audio de las experiencias compartidas por los estudiantes, organizadores gráficos con la iconografía realizada.

## **MOMENTO 5: Encuentro virtual / historias comunes**

### ❖ **Intención formativa:**

Propiciar un espacio de interacción virtual entre los estudiantes de las dos instituciones para establecer aspectos en común (historias en común) a partir de los ejercicios realizados a lo largo del proyecto por medio del análisis iconográfico y subjetivo del material elaborado por los estudiantes de la otra institución

### ❖ **Actividades:**

1. **Apertura.** Se socializan los videos cartas de las casa de los estudiantes, se realizará un tapiz donde los estudiantes ubicaran mensajes y objetos relevantes que aporten a la construcción en común del mensaje “historias comunes” “porque nadie es una isla y todos estamos hechos de lo mismo”.

2. **Desarrollo.** Los estudiantes analizan las video cartas sobre la casas de los compañeros, se dialoga en torno a los videos con preguntas generadoras como:

A. ¿Tienes alguna pre-concepción de los niños o jóvenes de la otra localidad? ¿cómo crees que son?

B. ¿Qué fue lo primero que abriste en el blog?

C. ¿Qué objetos en común hay entre estas casas y la tuya propia?

D. ¿Qué aspectos de la familia de tu compañero son similares a los de tu propia familia?

E. ¿Te identificas de alguna manera con alguno de tus compañeros?

F. ¿Qué diferencias fuertes encuentras con los otros, y como explicarias el por que de esas diferencias?

G. Dentro de los historias de vida de los compañeros, existe algo que te haga reflexionar sobre ti mismo. ¿Cómo te sientes? ¿cómo crees que se siente esa otra persona? ¿que harías tu si estuvieras en esa misma situación? ¿Qué mensaje le darías?

H. Ahora, que opinión tienes por tus compañeros de otra localidad, ¿en que cambio tu apreciación sobre ellos?

I. ¿Cómo te sientes al ver tu historia de vida en una página web y poderla compartir con otras personas?

3. **Cierre.** Los estudiantes socializan sus ideas respecto a lo observado en el video cartas de las casas. Se realiza un cierre consolidando las ideas que aparecen en el tapiz de parte de cada uno de los estudiantes.

❖ Producto.

Registro fotográfico de la actividad y grabaciones de audio de las experiencias compartidas por los estudiantes, tapiz realizado en conjunto por los estudiantes de cada institución.

## ENCUENTRO 6: Encuentro personal / conclusiones

- **Intención formativa:**

Reunir a los participantes del proyecto de investigación en torno al diálogo de los objetivos alcanzados, las interpretaciones por parte de los investigadores y las conclusiones y sugerencias que ellos puedan aportar de cara al cierre del proyecto.

- **Actividades:**

**1. Apertura.** Se realiza el encuentro entre los participantes (estudiantes e investigadores) en la universidad Javeriana para poder darse a conocer personalmente cada uno de los niños de las diferentes instituciones.

**2. Desarrollo.** Los estudiantes socializan de manera breve sus perfiles de Facebook artesanales y muestran a sus compañeros los datos, productos y acciones realizadas y plasmadas en el mismo.

**3. Cierre.** Los estudiantes responden de manera verbal sus observaciones sobre el proyecto en el que se vieron involucrados, esto alimentado por las siguientes preguntas generadoras:

- a) ¿Qué historias en común encuentras entre las de tus compañeros y tú propia historia?
- b) ¿Qué significado tiene para ti la frase “nadie es una isla”?
- c) ¿Qué problemáticas afectan las escuelas en el mundo de hoy?
- d) ¿Qué problemática afectan a los jóvenes hoy?
- e) ¿Qué significa para ti ser “un ser humano”?
- f) ¿Cómo hacemos para convivir con las personas a pesar de que no sean de nuestro agrado?
- g) ¿Crees que conocer la historia de una persona puede hacer cambiar tu relación con ella y con el mundo?
- h) ¿Qué rol ha jugado tu familia dentro del proceso de tu formación?
- i) ¿La escuela es un lugar importante? ¿Por qué?
- j) ¿Qué te gustaría encontrar en la escuela?
- k) ¿De las actividades realizadas cual fue la que más te gustó? ¿por qué?

l) ¿Crees que este tipo de experiencias deberían replicarse en la escuela?

m) ¿Este proyecto qué impacto tuvo en ti?

**Producto.**

registro fotográfico de la actividad y grabaciones de audio de las experiencias compartidas por los estudiantes.

**Anexo 3. Consentimiento informado padres o acudientes de estudiantes de los colegios Acacia II y Tibabuyes universal.**

Consentimiento informado Harold Galeano:

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENES DE ESTUDIANTES DE LOS COLEGIOS ACACIA II Y TIBABUYES UNIVERSAL.**

Lugar y Fecha: Bogotá 07 mayo 2018  
Yo: Milena Méndez  
Yo \_\_\_\_\_  
Yo \_\_\_\_\_

mayor de edad,  madre,  padre,  acudiente  representante legal del estudiante  
Harold Galeano Méndez identificado con documento identidad número 4001239923 y con 17 años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de la participación en el proyecto adelantado por la docente Carolina Mann del colegio, para la investigación "ESCENARIOS DE PAZ Y HUMANIZACIÓN EN LA ESCUELA: HISTORIAS DE VIDA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA" adelantados a nivel de estudios de maestría en educación en la Pontificia Universidad Javeriana, el cual hará énfasis en las narrativas personales de los estudiantes que permitan indagar sobre conceptos como humanidad, conflicto, convivencia, paz, entre otros, en la escuela. Dichas actividades comprenden grabaciones, escritos y fotografías donde el estudiante será protagonista.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mi (nuestro) hijo(s) en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

- Concedo total autorización legal y facultades a los investigadores para actuar en nombre y representación del menor al que acudo, la presente autorización se otorga sin ninguna limitación territorial ni temporal a los docentes investigadores para que transforme, modifique, adapte, compile y divulgue la producción realizada en los medios institucionales o de otras entidades públicas o privadas.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en esta investigación o los resultados obtenidos por los docentes no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en el proyecto no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada sin mi (nuestra) autorización y las imágenes y sonidos registrados durante el proyecto se utilizarán para los propósitos de la investigación y como evidencia de la práctica educativa.
- Los docentes investigadores garantizarán la protección de las imágenes de mi (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente a la realización de la investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria

DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO  NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

Para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en el proyecto de investigación de la práctica educativa del docente en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Milena Méndez

FIRMA MADRE  
CC/CE: 2846364

FIRMA PADRE  
CC/CE:

FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL  
CC/CE:

Consentimiento informado Leidi Pérez:

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES DE LOS COLEGIOS ACACIA II Y TIBABUYES UNIVERSAL.

Lugar y Fecha: Escuela Acacia 2008

Yo Leidi Alicia Pérez

yo \_\_\_\_\_

yo \_\_\_\_\_  
mayor de edad, [ ] madre, [ ] padre, [  ] acudiente [ ] representante legal del estudiante

Leidi Alicia Pérez identificado con documento identidad número 98227614 y con 45 años de edad, ha (hemos) sido informado(s) acerca de la participación en el proyecto adelantado por la docente Carolina Pérez del colegio, para la investigación "ESCENARIOS DE PAZ Y HUMANIZACIÓN EN LA ESCUELA: HISTORIAS DE VIDA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA" adelantados a nivel de estudios de maestría en educación en la Pontificia Universidad Javeriana, el cual hará énfasis en las narrativas personales de los estudiantes que permitan indagar sobre conceptos como humanidad, conflicto, convivencia, paz, entre otros, en la escuela. Dichas actividades comprenden grabaciones, escritos y fotografías donde el estudiante será protagonista.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mi (nuestro) hijo(a) en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

- Concedo total autorización legal y facultades a los investigadores para actuar en nombre y representación del menor al que acudo, la presente autorización se otorga sin ninguna limitación territorial ni temporal a los docentes investigadores para que transforme, modifique, adapte, compile y divulgue la producción realizada en los medios institucionales o de otras entidades públicas o privadas.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en esta investigación o los resultados obtenidos por los docentes no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en el proyecto no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada sin mi (nuestra) autorización y las imágenes y sonidos registrados durante el proyecto se utilizarán para los propósitos de la investigación y como evidencia de la práctica educativa.
- Los docentes investigadores garantizarán la protección de las imágenes de mi (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente a la realización de la investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria

[  ] DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

[ ] NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

Para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en el proyecto de investigación de la práctica educativa del docente en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.



FIRMA MADRE

CC/CE:



FIRMA PADRE

CC/CE:

FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL

CC/CE:

Consentimiento informado Kaffyr Puertas:

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES DE LOS COLEGIOS ACACIA II Y TIBABUYES UNIVERSAL.**

Lugar y Fecha: Colegio Tibabuyes 07 de mayo de 2018

Yo Kaffyr Puertas López

yo \_\_\_\_\_

yo \_\_\_\_\_  
mayor de edad, [ ] madre, [ ] padre, [ ] acudiente [  ] representante legal del estudiante

Kaffyr David Puertas López identificado con documento identidad número 4000624895 y con 15 años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de la participación en el proyecto adelantado por la docente Diana Lucía Rodríguez colegio, para la investigación "ESCENARIOS DE PAZ Y HUMANIZACIÓN EN LA ESCUELA: HISTORIAS DE VIDA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA" adelantados a nivel de estudios de maestría en educación en la Pontificia Universidad Javeriana, el cual hará énfasis en las narrativas personales de los estudiantes que permitan indagar sobre conceptos como humanidad, conflicto, convivencia, paz, entre otros, en la escuela. Dichas actividades comprenden grabaciones, escritos y fotografías donde el estudiante será protagonista.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mí (nuestro) hijo(a) en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

- Concedo total autorización legal y facultades a los investigadores para actuar en nombre y representación del menor al que acudo, la presente autorización se otorga sin ninguna limitación territorial ni temporal a los docentes investigadores para que transcriba, modifique, adapte, compile y divulgue la producción realizada en los medios institucionales o de otras entidades públicas o privadas.
- La participación de mí (nuestro) hijo(a) en esta investigación o los resultados obtenidos por los docentes no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mí (nuestro) hijo(a) en el proyecto no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mí (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mí (nuestro) hijo(a) no será publicada sin mi (nuestra) autorización y las imágenes y sonidos registrados durante el proyecto se utilizarán para los propósitos de la investigación y como evidencia de la práctica educativa.
- Los docentes investigadores garantizarán la protección de las imágenes de mí (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente a la realización de la investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria

**DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO** [ ] **NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO**

Para la participación de mí (nuestro) hijo (a) en el proyecto de investigación de la práctica educativa del docente en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

FIRMA MADRE

CC/CE:

FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL

CC/CE: 789264

FIRMA PADRE

CC/CE:

Consentimiento informado Nicol Gaviria:

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES DE LOS COLEGIOS ACACIA II Y TIBABUYES UNIVERSAL.**

Lugar y Fecha: 7 MAYO 2018  
Yo FANNY SAENZ

yo \_\_\_\_\_ o

yo \_\_\_\_\_ mayor de edad,  madre,  padre,  acudiente  representante legal del estudiante

NICOL GAVIRIA SAENZ identificado con documento identidad numero 1000109622 y con 16 años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de la participación en el proyecto adelantado por la docente DIANA BUITAGO del colegio, para la investigación "ESCENARIOS DE PAZ Y HUMANIZACIÓN EN LA ESCUELA: HISTORIAS DE VIDA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA" adelantados a nivel de estudios de maestría en educación en la Pontificia Universidad Javeriana, el cual hará énfasis en las narrativas personales de los estudiantes que permitan indagar sobre conceptos como humanidad, conflicto, convivencia, paz, entre otros, en la escuela. Dichas actividades comprenden grabaciones, escritos y fotografías donde el estudiante será protagonista.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mí (nuestro) hijo(a) en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

- Concedo total autorización legal y facultades a los investigadores para actuar en nombre y representación del menor al que acudo, la presente autorización se otorga sin ninguna limitación territorial ni temporal a los docentes investigadores para que transforme, modifique, adapte, compile y divulgue la producción realizada en los medios institucionales o de otras entidades públicas o privadas.
- La participación de mí (nuestro) hijo(a) en esta investigación o los resultados obtenidos por los docentes no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mí (nuestro) hijo(a) en el proyecto no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mí (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mí (nuestro) hijo(a) no será publicada sin mi (nuestra) autorización y las imágenes y sonidos registrados durante el proyecto se utilizarán para los propósitos de la investigación y como evidencia de la práctica educativa.
- Los docentes investigadores garantizarán la protección de las imágenes de mí (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente a la realización de la investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria

DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO       NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

Para la participación de mí (nuestro) hijo (a) en el proyecto de investigación de la práctica educativa del docente en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

FANNY SAENZ.  
FIRMA MADRE  
CC/CE: 1000109622

\_\_\_\_\_  
FIRMA PADRE  
CC/CE:

\_\_\_\_\_  
FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL  
CC/CE:

Consentimiento informado Julieth Quintero:

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES DE LOS COLEGIOS ACACIA II Y TIBABUYES UNIVERSAL.**

Lugar y fecha: Bogotá DC. 08 de mayo de 2018.

Yo Julieth Quintero

yo Julieth Quintero  mayor de edad  madre  padre  acudiente  representante legal del estudiante

Identificado con documento identidad número 1000585075 con 45 años de edad, he dado(s) mi consentimiento acerca de la participación en el proyecto adelantado por la docente Penny Carolina Acosta del colegio, para la investigación "ESCENARIOS DE PAZ Y HUMANIZACIÓN EN LA ESCUELA: HISTORIAS DE VIDA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA" adelantados a nivel de estudios de maestría en educación en la Pontificia Universidad Javeriana, el cual hará énfasis en las narrativas personales de los estudiantes que permitan indagar sobre conceptos como humanidad, conflicto, convivencia, paz, entre otros, en la escuela. Dichas actividades comprenden grabaciones, escritos y fotografías donde el estudiante será protagonista.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mí (nuestro) hijo(a) en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

- Concedo total autorización legal y facultades a los investigadores para actuar en nombre y representación del menor al que acudo, la presente autorización se otorga sin ninguna limitación territorial ni temporal a los docentes investigadores para que transforme, modifique, adapte, complete y divulgue la producción realizada en los medios institucionales o de otras entidades públicas o privadas.
- La participación de mí (nuestro) hijo(a) en esta investigación o los resultados obtenidos por los docentes no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mí (nuestro) hijo(a) en el proyecto no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mí (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mí (nuestro) hijo(a) no será publicada sin mi (nuestra) autorización y las imágenes y sonidos registrados durante el proyecto se utilizarán para los propósitos de la investigación y como evidencia de la práctica educativa.
- Los docentes investigadores garantizarán la protección de las imágenes de mí (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente a la realización de la investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria

DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO  NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

Para la participación de mí (nuestro) hijo (a) en el proyecto de investigación de la práctica educativa del docente en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia

FIRMA MADRE  
CC/CE:

Julieth Quintero  
FIRMA PADRE  
CC/CE: 20.669.310 medellin.

FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL  
CC/CE:

Consentimiento informado Ana Garzón:

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES DE LOS COLEGIOS ACACIA II Y TIBABUYES UNIVERSAL.**

Lugar y Fecha: Barrío 29 de mayo 2020

Yo Milena Garzón

yo \_\_\_\_\_

yo \_\_\_\_\_

Mayor de edad, [ ] madre, [ ] padre, [ ] acudiente [  ] representante legal del estudiante Ana María Garzón identificado con documento identidad número 403144920 y con 46 años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de la participación en el proyecto adelantado por la docente Diana Lucía B-Hoyos González del colegio, para la investigación "ESCENARIOS DE PAZ Y HUMANIZACIÓN EN LA ESCUELA: HISTORIAS DE VIDA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA" adelantados a nivel de estudios de maestría en educación en la Pontificia Universidad Javeriana, el cual hará énfasis en las narrativas personales de los estudiantes que permitan indagar sobre conceptos como humanidad, conflicto, convivencia, paz, entre otros, en la escuela. Dichas actividades comprenden grabaciones, escritos y fotografías donde el estudiante será protagonista.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mí (nuestro) hijo(a) en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

- Concedo total autorización legal y facultades a los investigadores para actuar en nombre y representación del menor al que acudo, la presente autorización se otorga sin ninguna limitación territorial ni temporal a los docentes investigadores para que transforme, modifique, adapte, compile y divulgue la producción realizada en los medios institucionales o de otras entidades públicas o privadas.
- La participación de mí (nuestro) hijo(a) en esta investigación o los resultados obtenidos por los docentes no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mí (nuestro) hijo(a) en el proyecto no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mí (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mí (nuestro) hijo(a) no será publicada sin mí (nuestra) autorización y las imágenes y sonidos registrados durante el proyecto se utilizarán para los propósitos de la investigación y como evidencia de la práctica educativa.
- Los docentes investigadores garantizarán la protección de las imágenes de mí (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente a la realización de la investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria

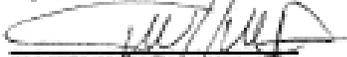
[  ] DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

[ ] NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

Para la participación de mí (nuestro) hijo (a) en el proyecto de investigación de la práctica educativa del docente en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

FIRMA MADRE

CC/CE:



FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL

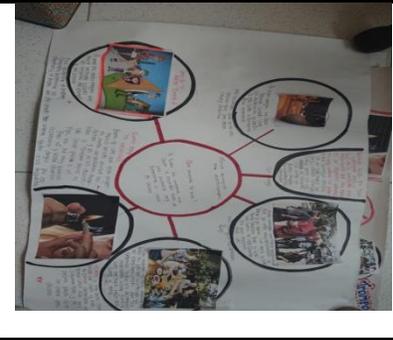
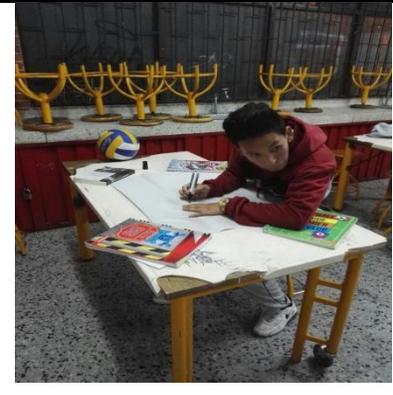
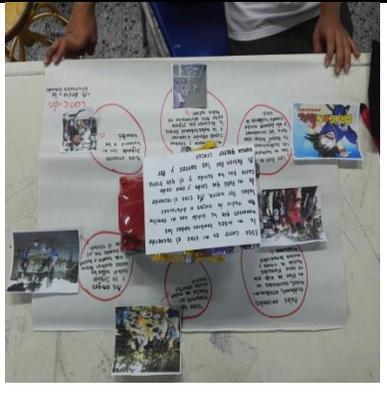
CC/CE: 403144920

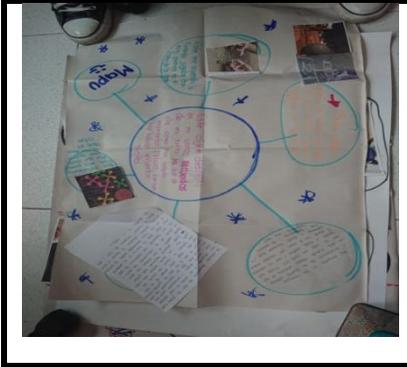
FIRMA PADRE

CC/CE:

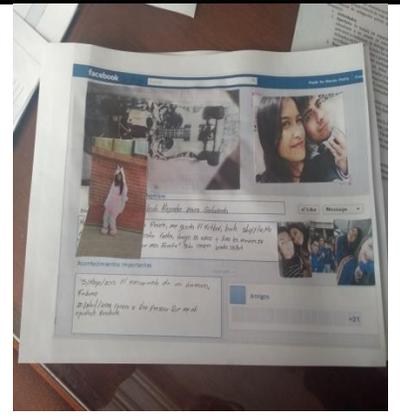
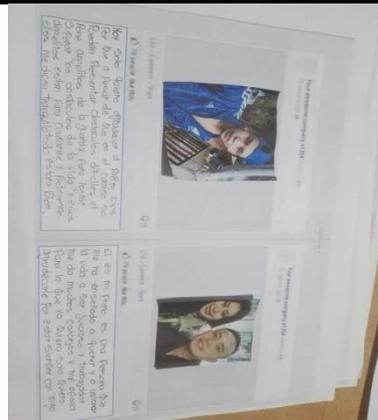
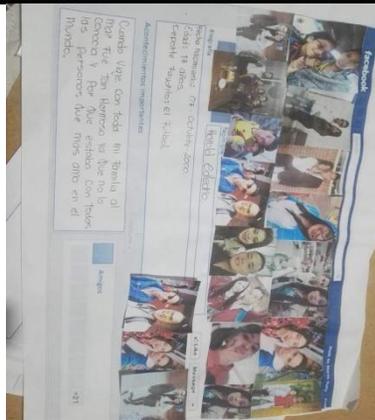
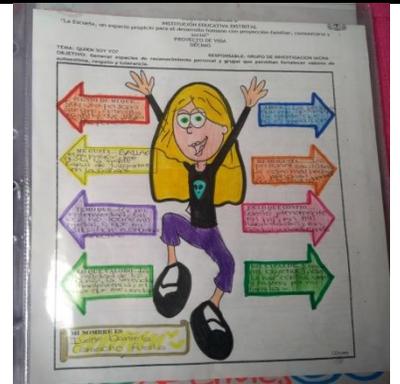
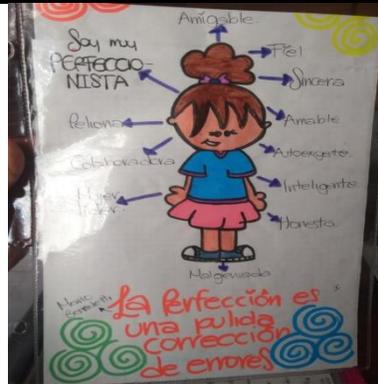
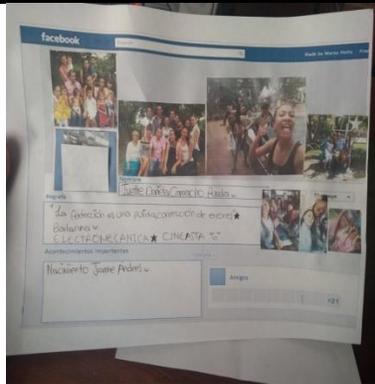
## Anexo 4. Registro fotográfico de la aplicación de la estrategia didáctica.

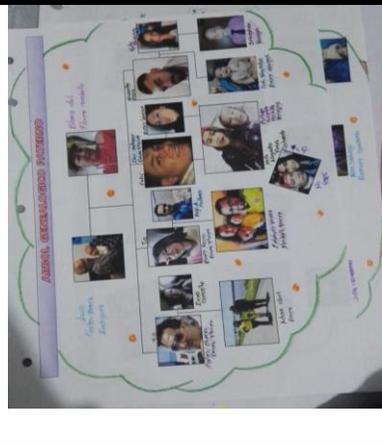
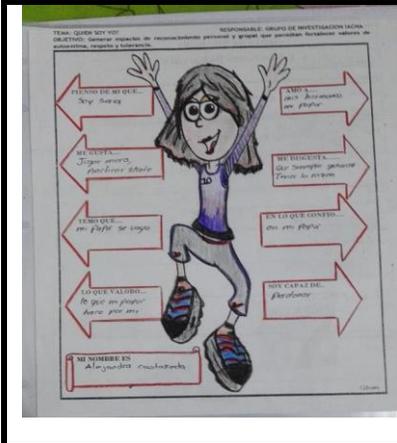
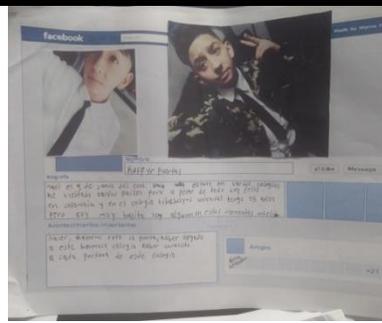
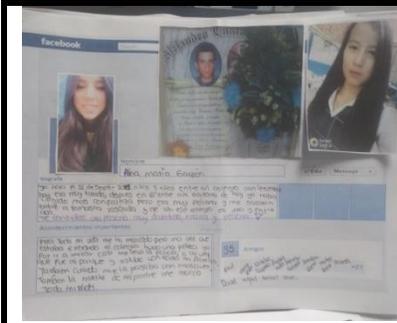
### MOMENTO 1.



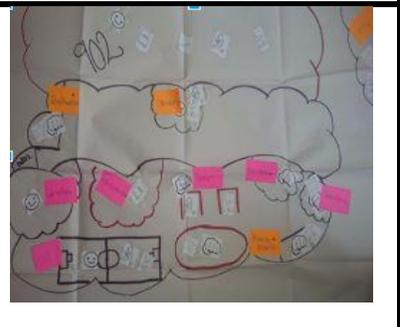
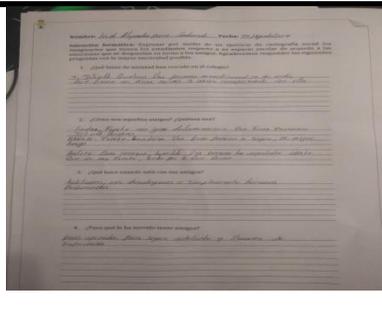
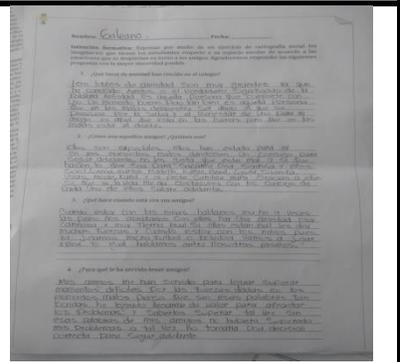
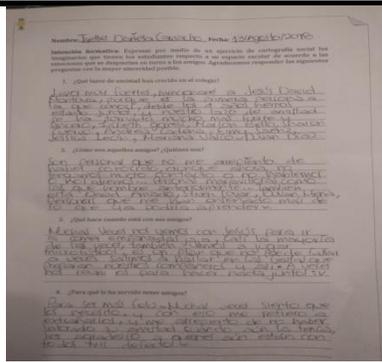


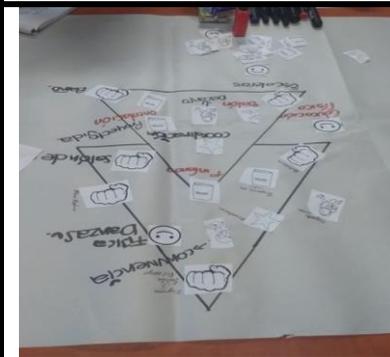
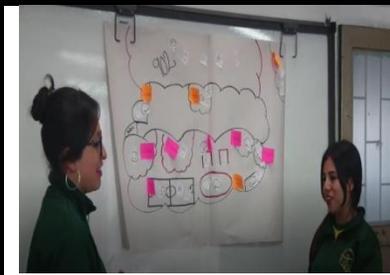
**MOMENTO 2.**





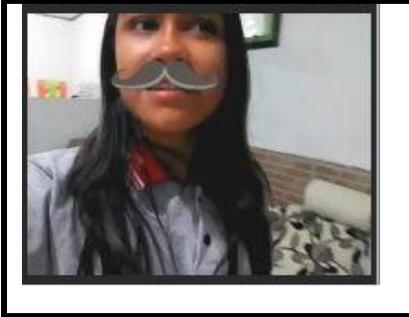
MOMENTO 3.





**MOMENTO 4.**





## MOMENTO 5.

Página web. <https://kromarin.wixsite.com/historiasdevidapaz>

ESCENARIOS DE PAZ Y HUMANIZACIÓN EN LA ESCUELA

# Historias de vida

Log in

Tu opinión es muy valiosa para nosotros, contéstelas siguientes preguntas y explora los sitios de cada uno de ellos.

1. ¿Tienes alguna pre-concepción de los niños o jóvenes de la otra localidad? ¿cómo crees que son?
2. ¿Qué fue lo primero que abriste en el blog?
3. ¿Qué objetos en común hay entre estas casas y la tuya propia?
4. ¿Qué aspectos de la familia de tu compañero son similares a los de tu propia familia?
5. ¿Te identificas de alguna manera con alguno de tus compañeros?
6. ¿Qué diferencias fuertes encuentras con los otros, y como explicarías el por qué de esas diferencias?
7. Dentro de las historias de vida de los compañeros, existe algo que te haga reflexionar sobre ti mismo. ¿Cómo te sientes? ¿cómo crees que se siente esa otra persona? ¿que harías tú si estuvieras en esa misma situación? ¿Qué mensaje le darías?
8. Ahora, que opinión tienes por tus compañeros de otra localidad, ¿en que cambio tu apreciación sobre ellos?
9. ¿Cómo te sientes al ver tu historia de vida en una página web y poderla compartir con otras personas?

PORTFOLIO SOBRE EL PROYECTO EXPRESA TU OPINIÓN MIEMBROS

© 2020 by Kromarin. All rights reserved. <https://kromarin.wixsite.com/historiasdevidapaz>

MOMENTO 6



*Fuente: elaboración propia*