



PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE
GRUPOS INTERACTIVOS COMO ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

TRABAJO DE GRADO
MARTHA ISABEL RADA CRUZ
Psicóloga

DIRECTOR:
JOSÉ EDUARDO SÁNCHEZ
Magister en Psicología

UNIVERSIDAD ICESI
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL
SANTIAGO DE CALI
2017

PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE
GRUPOS INTERACTIVOS COMO ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

TRABAJO DE GRADO
MARTHA ISABEL RADA CRUZ
Psicóloga

DIRECTOR:
JOSÉ EDUARDO SÁNCHEZ
Magister en Psicología

UNIVERSIDAD ICESI
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL
SANTIAGO DE CALI

2017

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 6 |
| 2. Marco contextual | 7 |
| 3. Diagnóstico | 9 |
| 3.1 Revisión de documentos institucionales | 9 |
| 3.1.2 Resultados | 10 |
| 3.2 Actividades extracurriculares..... | 11 |
| 3.2.1 Resultados | 12 |
| 3.3 Ambiente escolar y relaciones interpersonales | 16 |
| 3.3.1 Resultados | 17 |
| 3.4 Ambiente escolar y relaciones interpersonales en grado octavo | 17 |
| 3.5 Ambiente escolar y relaciones interpersonales en el nivel de bachillerato del GLC | 22 |
| 3.6 Conclusiones del diagnóstico..... | 25 |
| 4. Antecedentes | 30 |
| 4.1 Cátedras de Paz a Nivel Universitario | 30 |
| 4.1.1 Universidad Autónoma de Occidente de Cali (UAO) | 30 |
| 4.1.2 Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)..... | 31 |
| 4.1.3 Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá | 31 |
| 4.1.4 Universidad Nacional de Colombia - Sede Manizales (UNAL)..... | 32 |
| 4.2 Multipropaz..... | 33 |
| 4.3 Formación docente y nuevas propuestas de proyectos educativos de comunidades de aprendizaje | 35 |
| 4.3.1 La escuela de personas adultas de la Verneda-Sant Martí (Barcelona)..... | 38 |
| 4.3.2 Euskadi: el inicio de las transformaciones (País Vasco) | 38 |
| 4.3.3 Programa de desarrollo escolar - School Development Program (Connecticut)..... | 38 |
| 4.3.4 Éxito para todos y todas - Success for all (Maryland)..... | 39 |
| 4.3.5 Escuelas aceleradas - Accelerated schools (California & Connecticut) | 40 |
| 5. Justificación | 42 |
| 6. Objetivos | 44 |
| 6.1 Objetivo general..... | 44 |

| | |
|---|----|
| 6.2 Objetivos específicos | 44 |
| 7. Marco de referencia teórica | 45 |
| 7.1 Psicología cultural..... | 45 |
| 7.1.1 Esquemas y guiones, los significados en la cultura | 46 |
| 7.2 Escuela como proyección de la realidad social..... | 48 |
| 7.3 Conflicto | 50 |
| 7.4 Educación para la paz | 53 |
| 7.5 Aprendizaje dialógico | 56 |
| 8. Metodología | 64 |
| 8.1 Fase I: Contacto institucional y diagnóstico | 64 |
| 8.2 Fase II: Propuesta de intervención | 67 |
| 8.2.1 Comunidades de aprendizaje | 67 |
| 8.2.2 Grupos interactivos | 68 |
| 8.3 Propuesta de formación docente | 70 |
| 8.3.1 Grupos interactivos como estrategia de educación para la paz..... | 70 |
| 9. Cronograma..... | 80 |
| 10. Presupuesto | 81 |
| 11. Conclusiones..... | 83 |
| 12. Referencias Bibliográficas | 85 |
| 13. Anexos | 88 |

Listado de Figuras y Tablas

| | |
|---|----|
| 1. Figura 1. Datos disciplinarios del año escolar 2016–2017..... | 23 |
| 2. Figura 2. Datos de suspensiones del año escolar 2016-2017..... | 24 |
| 3. Figura 3. Esquema del diagnóstico..... | 28 |
| 4. Figura 4. Objetivos -Relación..... | 54 |
| 5. Tabla 1. Control y registro..... | 21 |
| 6. Tabla 2. Sociedad y aprendizaje..... | 58 |
| 7. Tabla 3. Fases de la propuesta de intervención..... | 71 |

1. Introducción

Este documento expone una propuesta de intervención de formación docente que se apoya en los principios del aprendizaje dialógico, llevado a cabo a través de la conformación de grupos interactivos propios del modelo educativo de comunidades de aprendizaje, el cual ha demostrado que no solo consigue un avance significativo en términos de niveles de aprendizaje por parte de los estudiantes sino también una transformación de los grupos humanos dentro de las escuelas en equipos de trabajo más solidarios e igualitarios (Aubert, García y Racionero, 2009).

Se trata de una apuesta educativa que parte de una concepción de aprendizaje relacionado con una concepción más amplia de inteligencia, dando lugar a relaciones igualitarias que se caracterizan por la solidaridad como eje rector de las acciones docentes que permiten ofrecer oportunidades igualitarias para el aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior implica una revisión y reflexión para identificar y replantear las relaciones pedagógicas que como propone Ladereche (2000) conducen a ritmos individualistas que promueven el conflicto y la competencia con el otro, asemejándose al funcionamiento interno de la guerra con la misma lógica de vencedores y vencidos, en donde se privilegia únicamente el interés particular.

Al final, se busca que los docentes puedan proponer prácticas pedagógicas recurriendo al aprendizaje mediado por la experiencia, la cooperación, el diálogo, la curiosidad y la creatividad propiamente humana.

2. Marco contextual

El Colegio Gimnasio La Colina se encuentra ubicado en el sector norte de la ciudad de Cali y fue fundado por Rosario Casas de Iragorri quien inició su proyecto educativo por tradición familiar y vocación. En 1975 inició con el Pre-escolar “Las Casitas”, el cual año tras año fue creciendo hasta convertirse en la institución que es hoy, se trata de un colegio mixto, de carácter privado cuyas actividades corresponden al calendario B. Actualmente cuenta con 467 estudiantes desde maternal (un año y medio) hasta grado undécimo (diez y ocho años en promedio) pertenecientes a estratos 3, 4, 5 y 6. Tanto el Colegio Gimnasio La Colina (GLC) como el Jardín Infantil “Las Casitas”, hacen parte de la Fundación Cultural “Las Casitas”, persona jurídica de derecho privado sin ánimo de lucro que tiene como objetivo impartir servicios educativos que a su vez cuenta con una Junta Directiva conformada por padres de familia.

Como parte de su misión y visión, el colegio busca ofrecer tanto a niños y jóvenes de Cali la posibilidad de desarrollar de manera equilibrada su potencial cognitivo, emocional, físico y espiritual, teniendo como objetivo de su trabajo diario, formar personas que se realicen y que cuenten con conocimiento, sensibilidad, compromiso, respeto por la diferencia, creatividad y liderazgo, rasgos decisivos para ser generadores de cambios trascendentales tanto en la vida personal como en la comunidad en general.

El enfoque pedagógico del colegio es la Enseñanza para la Comprensión¹ (EpC) y de esta manera busca fomentar en los estudiantes habilidades para la reflexión y la solución de problemas tanto cotidianos como académicos, generando así niveles de pensamiento cada vez más complejos. De acuerdo a esto, el GLC le apuesta a que los aprendizajes sean significativos para que sus estudiantes puedan aplicar los conocimientos aprendidos a situaciones nuevas, interpretando, organizando, estableciendo relaciones no evidentes, mejorando en la argumentación de su pensamiento y sobre todo, llegando a producir actos de significación dentro de un contexto particular, es decir, a través de sus vivencias escolares poder generar formas elementales o complejas de pensamiento que le permitan dar un nuevo sentido a su experiencia empírica o teórica, lo cual le sirve para relacionarse con el entorno de otra manera²

Cabe mencionar que el colegio desarrolla una propuesta bilingüe desde pre-escolar hasta undécimo, donde se fomenta la interculturalidad, aspecto que implica la multiperspectividad y permite ampliar el pensamiento y los referentes de los estudiantes. En consonancia con ello, se encuentra que las asignaturas son concebidas para que los estudiantes puedan tener una formación integral, ofreciendo un espacio para el desarrollo humano y la formación en valores, los cuales son pilares del proyecto educativo que adelantan.

1. El proyecto Enseñanza para la comprensión es financiado por la Fundación Spencer, donde se han dedicado a investigar sobre el tema, abordando la enseñanza de manera tal que los estudiantes se apropien de los conocimientos y establezcan relaciones entre su vida y estos, de esta manera construyen relaciones de sentido entre principios y práctica. Su objetivo principal es comprender conceptos claves a través de maneras que ayuden a los estudiantes a entender mejor los contenidos. Para poder obtener este resultado, la enseñanza para la comprensión menciona cuatro elementos pilares para realizar sus planeaciones y discusiones sobre un tema, estos elementos son: tópico generativo, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua desempeños de comprensión.

Recuperado de Eduteka Universidad Icesi (2017). *Ante todo, la comprensión [1]*.

<http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/134/478/1>

2. Recuperado el 04 de septiembre de 2017, de : <http://www.lacolina.edu.co/bachillerato-alumnos/nuestra-propuesta.html>

3. Diagnóstico

Para formular la propuesta de cátedra de la paz de manera transversal en el GLC, como primer paso se realizó un diagnóstico a través del cual, se buscó conocer la manera en que se había implementado la cátedra de la paz en el colegio hasta el momento, indagando también sobre el ambiente de convivencia escolar (remisiones a psicología, motivos de consulta y asistencia voluntaria por parte de los estudiantes) donde se contemplaron las relaciones entre estudiantes, estudiantes – profesores y padres de familia – colegio. Lo anterior como la construcción de un panorama general que da cuenta de las dinámicas relacionales que se dan en el colegio desde diferentes niveles.

Se usaron como técnicas para obtener la información la revisión de documentos institucionales (PEI y reportes disciplinarios del nivel de bachillerato) y 12 entrevistas semi-estructuradas a estudiantes, profesores, principals, psicólogas (primaria y bachillerato) rector y presidenta de la asociación de padres de familia (ASOPAF) como representante de los padres de familia de la institución. Los resultados de las mismas son presentados a continuación a través de tres categorías:

3.1 Revisión de documentos institucionales

Se hace alusión a la revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) pues es el documento que contiene los elementos que orientan las acciones que lleva a cabo el colegio como institución, donde se contemplan los proyectos generales y proyectos transversales a realizar durante el año escolar vigente. Del mismo modo, se incluye la exploración del plan de estudios y malla curricular de ciencias sociales para grado octavo ya que es el área académica directamente relacionada con la implementación debido a las características de sus objetivos y contenidos.

3.1.2 Resultados

De acuerdo a la revisión detallada de los documentos institucionales que podrían dar cuenta de la implementación, se encontró que la última versión del PEI del colegio es del año escolar 2011-2012 y en el momento de la indagación se supo que actualmente estaba en modificaciones, por lo tanto, no hay aún un apartado o información relacionada con el tema ya que la cátedra surgió en el año 2014. Sin embargo, se encuentra que la cátedra de paz está en consonancia con la misión del colegio, la cual se orienta por valores y principios que generen una sana convivencia, asunto que se relaciona directamente con uno de los objetivos primordiales del decreto 1038 que reglamenta la ley 1732 del 1 de septiembre 2014, por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país.

Al mismo tiempo, se identifica una relación directa con lo definido en el “perfil del estudiante” donde se promueve: 1) Vivir en armonía consigo mismo y con los demás, 2) Tener sentido de pertenencia a su país y 3) Promover pensamiento crítico. Por otro lado, la cátedra de la paz se puede relacionar con el proyecto del área de ciencias sociales los cuales están relacionados con los problemas actuales del país.

Posteriormente, se solicitó al departamento de ciencias sociales el plan de estudios y malla curricular de grado octavo, pues de acuerdo a las entrevistas realizadas a los maestros de esta área, la implementación de la cátedra de la paz se había realizado desde inicios del año escolar 2016 - 2017 a través de los contenidos de esta materia encontrándose que sus temas se relacionan con 3 de los 12 ejes de la cátedra, los cuales son: 1) Justicia y Derechos Humanos a través de los temas relacionados con surgimiento de las guerrillas y paramilitarismo en Colombia y sus repercusiones en nuestros días; 2) Resolución pacífica de conflictos a través de la historia política, social y económica de Colombia en relación con el momento actual y 3) Memoria

histórica del conflicto armado colombiano por el mismo hecho de abordar estos temas. Teniendo en cuenta lo anterior, la implementación realizada hasta ahora no contempla los temas de resolución pacífica de los conflictos y prevención del acoso escolar, los cuales se pueden abordar desde las propuestas de dinámica de clase y la relación pedagógica que propone el profesor, diferente a pensar la implementación de la cátedra de paz a través de una temática en una materia de la malla curricular.

3.2 Actividades extracurriculares

Esta fue una categoría emergente que surgió en la medida en que transcurrieron las entrevistas con los maestros y directivos que brindaron la información de la fase diagnóstica. En sus relatos se pudo encontrar que había espacios que ofrecía el colegio por fuera del aula de clase que contribuían a la formación personal de los estudiantes y obedecía a experiencias de participación ciudadana.

Entre estos espacios se puede hacer referencia a tres actividades extracurriculares que fueron nombradas como “no académicas”, la primera de ellas hace referencia a las acciones realizadas por los estudiantes a través del consejo estudiantil como las asambleas estudiantiles mensuales donde se propone un tema actual de donde se genera una reflexión o debate al respecto. Dos, el grupo de mediación escolar donde son los propios estudiantes quienes afrontan sus diferencias, siendo acompañados y supervisados por el jefe de departamento de ciencias sociales y tres, aquellas actividades de formación en pensamiento crítico, argumentación y formación ciudadana como las simulaciones del Modelo ONU³ y el Servicio Social que realizan

3 Simulaciones Naciones Unidas. Recuperado de <http://nacionesunidas.org.co/modelos/>

en grado octavo. Debido a las características de estas actividades, se encuentra que este tipo de espacios tienen relación con la naturaleza de la cátedra de la paz.

Por otro lado, se identificó a través de los relatos de los profesores y directivos que para los estudiantes participar de estas experiencias resultaba ser un encuentro muy significativo con otros similares o distintos a ellos que traía consigo aprendizajes personales que dejaban huella y que en algunos casos incluía cambio en sus formas de concebir el mundo, de establecer relaciones consigo mismo y con los demás.

3.2.1 Resultados

A través de las entrevistas semi-estructuradas que se hicieron con el rector, principal⁴ y maestros del área de sociales, se encontró de manera unánime que estos relacionaban algunas actividades que se llevan a cabo en el colegio por fuera del aula de clase con la implementación de la cátedra de la paz, estableciendo una diferenciación entre lo que denominan “académico” y lo extracurricular (o “no académico”) entendido como por fuera del aula de clase, como si estos espacios, no pudieran ser considerados también como espacios de enseñanza ya que se alejan de los contenidos curriculares y en particular de las actividades tradicionales que se dan dentro de un salón de clases en el marco del plan de estudios que tiene cada área. En esta línea de ideas, se reducen los espacios de enseñanza y aprendizaje a la idea de transmisión de conocimiento verificable a través de las evaluaciones convencionales. Para ejemplificar lo anterior, se retomarán algunos fragmentos de las entrevistas realizadas con profesores, principal y rector de la institución:

4 En otras instituciones también llamado Coordinador Académico y de Convivencia.

La cátedra de la paz en el Gimnasio La Colina funciona desde dos lecturas. Desde lo académico y desde la no académica. (Maestro de Ciencias Sociales, grado octavo, 2017)

Creo que desde lo académico en el departamento de Ciencias Sociales lo incluyen en el currículo...el plan de estudio... y pienso que también desde el proyecto de mediación escolar. (Principal de Bachillerato, 2017).

En relación con lo anterior el profesor de ciencias sociales hace una diferenciación marcada sobre los espacios institucionales donde se desarrolla la cátedra desde lo no académico e indica el impacto que esta manera tienen en los estudiantes, inclinándose por las actividades extracurriculares:

A mí me gusta como sucede la (cátedra de la paz) no académica, que es donde verdaderamente se muestra que puede haber resultados. En el colegio, este año, se implementó el proyecto de mediación escolar, donde son los estudiantes los que intentan resolver ellos los conflictos. Eso, es una demostración fidedigna de que la cátedra de la paz, medianamente, está tomando fuerza. (Maestro de Ciencias Sociales, grado octavo, 2017).

Lo extracurricular, tiene que ver con las otras (actividades) que se desarrollan en el colegio que no necesariamente se dan en el aula, sino que atraviesan la institucionalidad. El modelo ONU, los mediadores escolares y otro sin número de actividades que hace el consejo estudiantil que proponen para la sana convivencia en la institución.” (Maestro de Ciencias Sociales, grado octavo, 2017).

Esta separación de los espacios de aprendizaje da cuenta de cómo se dificulta reconocer que a través de otro tipo de actividades por fuera del aula se conoce y se comprende; además se evidencia como se torna difícil la evaluación o verificación de lo aprendido pues implicaría un

proceso distinto a la evaluación tradicional. Lo cual manifiesta una separación entre el ser y el conocer y que fragmenta a su vez, la identidad del sujeto y pone de manifiesto la necesidad de un modelo de desarrollo que examine a un nivel más profundo el conocimiento y los procesos del mismo.

En este panorama de ideas resulta pertinente retomar la concepción de aprendizaje de Tinyala (2001) quien propone que el aprendizaje puede entenderse de diferentes formas, las cuales se pueden evidenciar de acuerdo al tipo de actividades que se les planteen a los estudiantes; de esta manera se encuentra que el aprendizaje puede darse como:

“El reconocimiento de formatos de escritura o de usos de la información, como adquisición y reproducción de conocimiento, como transformación de conocimiento, como construcción de conocimiento y cambio conceptual, como volverse una persona diferente o como convertirse en un participante activo en una comunidad de práctica”. (p. 3)

Para el caso que aquí se presenta, se podría decir que las actividades realizadas dentro del aula estarían ligadas a las primeras tres formas mencionadas y las actividades de tipo extracurricular podrían ser más integrales, teniendo alto impacto en las formas de construcción de conocimiento, el cambio como persona en tanto se es un participante activo dentro de un contexto que implica poner el conocimiento en práctica.

En esta misma línea, se encuentran los postulados de Packer (s.f, p. 2) quien plantea una forma de aprendizaje integrado y alejado de la dualidad ontología (desarrollo del ser) y epistemología (conocimiento) contemplando otras consideraciones del ser que intervienen en los procesos de aprendizaje. De esta manera, se señala una desconexión entre ontología y epistemología en el aprendizaje, lo cual ha generado un gran debate sobre los espacios escolares, en tanto el

aprendizaje solo se ha comprendido en términos de cambio en el conocimiento sin reconocer cambios mucho más amplios que se dan en el ser.

Ahora, teniendo en cuenta esta desconexión entre ontología y epistemología que conllevan las prácticas de algunos profesores, se encuentra que se está planteando una forma particular de acercarse al conocimiento, donde se deja de lado la importancia de la experiencia de los niños y jóvenes para que ocurra el aprendizaje, ese que genera verdaderas transformaciones en ellos, pues la experiencia es aquello que supone un acontecimiento que implica alteridad, exterioridad, alienación y este acontecer tiene lugar en la persona, en sus palabras, sus ideas, sus representaciones, sus sentimientos, sus proyectos, sus intenciones y su saber; siendo un movimiento de ida y vuelta que carácter reflexivo (Larrosa, 2006).

Es este tipo de implicaciones que hay en la identidad de los estudiantes lo que vuelve tan significativas las experiencias extracurriculares que mencionan los maestros que fueron entrevistados y a las que le reconocen un impacto mucho más alto que lo que ocurre en medio de las clases que se dan en el aula. De esta manera, se cuenta con una gran fortaleza dentro del GLC que puede ser retomada como prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el colegio.

Por otro lado, el maestro se refieren a las acciones adelantadas con niños y jóvenes de contexto vulnerables como Potrero Grande y Fundación CreeSer⁵ a quien el GLC apadrina y comparte diferentes actividades como la formación de sus jóvenes en el Modelo ONU a través de los estudiantes de último grado del colegio quienes son los multiplicadores de esta metodología.

5 <http://www.fundacioncreeser.org/>

Al mismo tiempo, resaltan de manera particular la iniciativa de la mediación escolar⁶ como parte de la implementación de la cátedra de la paz.

En el colegio, este año, se implementó el proyecto de mediación escolar, donde son los estudiantes los que intentan resolver ellos los conflictos. Orientar a sus compañeros para que no existan conflictos y solamente cuando el conflicto trasgrede otras instancias es que entran las directivas a tomar medidas disciplinarias y demás. Eso, es una demostración fidedigna de que la cátedra de la paz, medianamente, está tomando fuerza. (Maestro de Ciencias Sociales, grado octavo, 2017).

Finalmente, se encuentra que actividades más generales como las asambleas, las cuales pueden estar a cargo del rector, principales, mediadores escolares o consejo estudiantil, se pueden entender como un ejercicio de competencias ciudadanas relacionadas con la formación de los estudiantes del GLC en torno a la educación para la paz.

3.3 Ambiente escolar y relaciones interpersonales

Este apartado tiene dos componentes, el primero de carácter grupal que se refiere a los aspectos de la dinámica relacional de los estudiantes de grado octavo, la relación de los mismos con sus maestros y directivos, la relación padres de familia – colegio, así como la demanda que recibe el departamento de psicología en relación con motivos de consulta voluntaria o remisiones de equipos docentes y la relación de asuntos disciplinarios. El segundo componente tendrá los mismos criterios mencionados anteriormente pero aplicado en general para todo el nivel de bachillerato del colegio. Para este apartado se tuvo en cuenta la información recogida por medio de las 12 entrevistas planteadas.

6 <https://corpocivitas.com/>

3.3.1 Resultados

Como parte del diagnóstico focalizado en el tema de la convivencia y paz, se encontró relevante indagar sobre el manejo del conflicto en la cotidianidad de los estudiantes de grado octavo en el contexto escolar y en general del nivel de bachillerato encontrándose la siguiente información.

3.4 Ambiente escolar y relaciones interpersonales en grado octavo

Tanto para los adultos como para los estudiantes entrevistados hay diferencias y desencuentros que a veces afectan la dinámica relacional del grupo pero esto es un elemento propio de las relaciones entre las personas y no llegan a trascender a otras instancias. Para estos casos, algunos estudiantes mencionaron incomodidad con acciones discriminatorias y comentarios fuera de contexto de algunos compañeros que se manejan o se contrarrestan con actitudes de aislamiento social para quien las decía o manifestando desaprobación en el momento del comentario.

Sobre esta situación, los estudiantes entrevistados señalaron a dos compañeros con algunas dificultades en las relaciones con los demás, el primero continuamente errático en la forma de relacionarse, lo cual hace de manera indiscriminada tanto con hombres como con mujeres:

Por lo menos estábamos hablando el otro día, M, J y yo de...No recuerdo bien; pero D dijo...O sea ni siquiera estábamos hablando con él... Y él llega y dice: "J si tuvieras más culo estarías re buena...Yo le dije D nadie había pedido tu opinión. (MC estudiante grado octavo, 2017).

El segundo, es un estudiante que por momentos no tiene en cuenta al otro cuando tiene comentarios de discriminación en relación con su rendimiento académico y posibilidades económicas.

J a veces hace unos comentarios muy fuertes. Hiere a las demás personas y hacen sentirlo a uno como mal, como diferente, como que él es por encima de todos y cosas así. Como que se

siente superior a todos... Como a nivel social, él es el mejor y cosas así. (MJ estudiante octavo, 2017).

Este último no llega a ser excluido como el primero, pues esta actitud discriminatoria es avalada por el grupo aunque a su vez cause daño y conflicto entre ellos. Sucede de esta forma porque esa actitud discriminatoria es un rasgo distintivo del curso, quien siempre ha tenido un buen desempeño académico, lo cual ha generado entre sus integrantes niveles de competitividad que por momentos genera discriminación entre quienes no se destacan en este campo. Estas actitudes que surgen de estudiantes centrados en sí mismos generan un ambiente hostil que dificulta el sostenimiento de relaciones más amables entre ellos.

Yo entiendo que a veces la gente no se quiera perjudicar por el otro porque a lo mejor las otras personas no trabajan, lo cual es cierto pero pues no sé cómo darle la oportunidad a las personas y si no hace nada pues simplemente toca hablar con el docente, se le dice que no está trabajando y pues ya. (NR estudiante de grado octavo, 2017).

Cuando se exploró el tema de relaciones interpersonales dentro del grupo con la Principal, maestros (Ciencias Sociales y Director de Grupo) y psicóloga se encontró una percepción muy definida sobre la competitividad entre ellos:

Es un grado muy tranquilo, muy comprometido con el saber, muy competitivo. De pronto ahí sí pueden existir conflictos porque a ellos los mueve la nota, el número y pues a veces quieren sobresalir uno que otro por encima de los otros. (Maestro de Ciencias Sociales, grado octavo, 2017).

“Pienso que hay una relación buena pero está mediada por la competencia académica y deportiva. El talento que tenga cada uno, la relación está mediada por el talento que tenga cada uno y automáticamente se convierten en rivales.” (Principal del Nivel de bachillerato, 2017).

“Es un grupo que tiene como principal identidad ser competitivos entre sus pares para demostrar y ganarse una posición en el salón dejando a un lado aquellos no tan aventajados.”

(Director de grupo grado octavo, 2017).

Es un grupo altamente competitivo y su manera de destacarse individualmente, genera actitudes de búsqueda de minimizar los esfuerzos del otro por alcanzar sus metas. (Psicóloga grado octavo, 2017).

Algo que hemos analizado aquí recientemente es que ponemos a los estudiantes a competir y a través de premios y que la competencia y la competencia. Y la competencia los obliga actuar como individuos y esperamos que trabajen en grupos que compartan, entonces ¿Cómo estamos manejando? Claro, pero eso son cosas invisibles de la institución y es como el currículo oculto donde tienes que sacar la mejor nota (Rector del colegio, 2017)

Como se puede evidenciar, sobre este punto coinciden las personas que tienen una relación con el grupo desde lugares distintos, además de ser mencionado por un estudiante de ingreso reciente al colegio (entro en 6° de bachillerato). El rasgo de la competencia es tan marcado que desde los diferentes espacios que plantean estos adultos (dirección de grupo, clase de sociales, principalía, rectoría y psicóloga del nivel) se percibe la misma dinámica, lo cual tiene como consecuencia relaciones eventualmente hostiles y un ambiente de aprendizaje cercano a la discriminación. No obstante, cabe mencionar que el colegio y en particular el sistema educativo hacen que esto suceda de esta manera en tanto son quienes promueven sin mucha consciencia algunas situaciones de ventaja o desventaja académica:

Algo que hemos analizado aquí recientemente es que ponemos a los estudiantes a competir y a través de premios y que la competencia y la competencia. Y la competencia los obliga actuar como individuos y esperamos que trabajen en grupos que compartan, entonces ¿Cómo estamos

manejando? Claro, pero eso son cosas invisibles de la institución y es como el currículo oculto donde tienes que sacar la mejor nota (Rector del colegio, 2017)

En cuanto a las relaciones interpersonales se tiene que el grupo ha naturalizado actitudes dañinas para algunos, por lo menos, para lo más rezagados académicamente, quienes no manifiestan su sentir en espacios grupales pero si buscan de manera individual tramitar este tipo de situaciones que a veces les afecta. Desde el quehacer psicológico aparece un reto importante alrededor de la naturalización que hacen los jóvenes de este tipo de “juegos” pues de acuerdo a las consultas que recibe psicología de manera voluntaria (ver informe) no es un “excesiva relevancia de los detalles por parte de los adultos”, es una situación que llega a lastimar a algunos y en ese sentido, real.

Inicialmente manifestaron no tener ninguna dificultad en las relaciones interpersonales conocerse muy bien, tolerar las diferencias y personalidades individuales. No obstante, su discurso conciliador contrastó con las actitudes de rechazo disfrazadas de juego o recocha”, llegando incluso a tratos discriminatorios que fueron calificados como “sólo un juego”. A partir del análisis de esta situación, intentan minimizar sus reacciones atribuyéndole al otro, en este caso al adulto, un manejo de excesiva relevancia a los detalles pero queda en el ambiente la reflexión de los que no expresan el malestar que les produce este tipo de juegos.

(Fragmento de informe psicológico del grupo, 2017)

En cuanto a las relaciones entre estudiantes y maestros, se encontró que generalmente se da una buena relación entre las partes aunque en ocasiones pueden ser herméticos o pasivos a las propuestas de los maestros o en la relación general que éstos ofrecen. No obstante, se aclara que no llegan a darse tensiones o situaciones complejas, aunque si se reportan ciertas inconformidades en el trato por parte de una estudiante.

Lo anterior se puede relacionar con algunas características propias de la adolescencia como la presencia del conflicto que se puede ver reflejado con ellos mismos o con los otros, en algunos casos la apertura al adulto es limitada o a veces nula (no es el caso). De acuerdo a Dolto (1990) hay un nivel de vulnerabilidad muy alto que hace parte de una crisis donde el joven se opone a todas las leyes porque ha interpretado que alguien que represente la ley no le permite ser ni vivir, estando las leyes encarnadas por los adultos en general ya sean de casa o del colegio. Se expone también que este momento de fragilidad se vive bien ya sea desde la depresión o por medio de un estado de negativismo que aumenta su debilidad y da más fuerza a la oposición.

Para complementar el diagnóstico también se tuvo en cuenta los temas por los cuales el departamento de psicología realiza atenciones ya sean de carácter voluntario o remisiones (realizadas por equipo docente, principalía o padres de familia) y se encontró que los motivos de atención coincidían con lo ya indicado en cuanto a las relaciones interpersonales, algunas situaciones de desacuerdo con maestros específicos, dificultades académicas relacionadas con el manejo del tiempo y hábitos de estudio, trastornos de alimentación (anorexia nerviosa) y preocupación de los padres de familia sobre conductas exploratorias por parte de sus hijos con el consumo de alcohol.

Ahora, en cuanto a los asuntos disciplinarios no se encontraron evidencias de situaciones complejas entre ellos o una alta reincidencia en el no cumplimiento de las normas en relación con los otros grupos del nivel, pues la mayoría de las situaciones disciplinares están asociadas con faltas leves que afectan la convivencia grupal como sucede en la ruta escolar o faltas graves a nivel individual como pasa con el plagio académico.

Tabla 1. Control y Registro de Sanciones y Suspensiones⁷

| Grado | Tipo de evento | Número de casos | Suspensiones⁸ |
|---------------|--|------------------------|---------------------------------|
| | Disciplinario | reportados | |
| | Plagio académico | 2 | |
| | Retraso a la salida de la ruta escolar | 3 | |
| OCTAVO | Daño físico a muebles escolares | 1 | 2 |
| | TOTAL | 6 | |

Fuente: Elaboración propia.

3.5 Ambiente escolar y relaciones interpersonales en el nivel de bachillerato del GLC

Los mismos criterios que se indagaron con el grupo octavo, se indagaron de manera general en el nivel de bachillerato y de acuerdo a las respuestas obtenidas de directivos, maestros y la representante de los padres de familia en cabeza de la presidenta de la Asociación de Padres de Familia (ASOPAF), se encontró que consideran que las relaciones interpersonales de los estudiantes del GLC están enmarcadas en los límites del respeto y que con poca frecuencia se encuentran conflictos relevantes. Sí se identifica de manera general que al ser grupos tan reducidos, esto ha llevado que en ocasiones los desencuentros entre los estudiantes se

⁷ Información tomada del control de suspensiones y sanciones del Nivel de bachillerato del año escolar 2016 – 2017.

⁸ La suspensión se realiza una vez el estudiante ha acumulado dos llamados de atención (reportes disciplinarios) y ha sido notificado por medio de una carta de aviso de suspensión.

magnifiquen ya que en general el círculo social de los estudiantes no es muy extenso y se reduce a los amigos que tiene en el colegio, sin tener mayores lazos con gente por fuera del mismo que haga parte de su unidad residencial, barrio u otros colegios.

- **Relación estudiantes – profesores:**

Al igual que en el componente grupal, se coincide que la relación entre estudiantes y profesores en el GLC es una relación amable y respetuosa, en algunos casos de respeto y confianza, en tanto ciertos adultos son referentes de autoridad y de reconocimiento de un saber disciplinar y de una experiencia de vida que les aporta.

- **Relación familia – colegio:**

Desde los componentes grupales como general, se indagó sobre la relación entre padres de familia y colegio, obteniendo resultados homogéneos por lo que no amerita una diferenciación por grados académicos. Para este ítem, es importante resaltar que todos los entrevistados coincidieron en que la relación familia – colegio es lejana, de poca participación y presencia en el colegio, lo cual tiene como resultado canales de información no muy adecuados para conocer el trabajo que se está llevando a cabo dentro de la institución, generando altos niveles de desinformación que se traducen en rumores que pueden causar daño a los procesos que se adelantan, puede repercutir en la credibilidad del colegio y especialmente afecta la motivación con que algunos de sus integrantes trabajan. Para este caso, el rector mencionó haber puesto en marcha algunas estrategias de comunicación para mantener a los padres de familia informados, las cuales hasta el momento han tenido resultados positivos para las partes.

- **Asuntos disciplinarios:**

Se realizó una revisión de los asuntos disciplinarios en el nivel para tener un comparativo con el grado octavo y se encontró que los grados con más casos reportados y suspensiones son

séptimo y sexto quienes históricamente han presentado mayor reincidencia en faltas leves y graves ya sean entre compañeros y asuntos relacionados con situaciones académicas como interrupción de clases y evaluaciones académicas, mientras que octavo y décimo son grados que presentan un bajo nivel en cuestiones disciplinarias, lo cual cambia al final de la etapa escolar donde undécimo tiene una mayor reincidencia en la omisión de la norma. De acuerdo a lo que indica la Principal y la psicóloga, lo anterior está relacionado con el fin de esta etapa escolar.

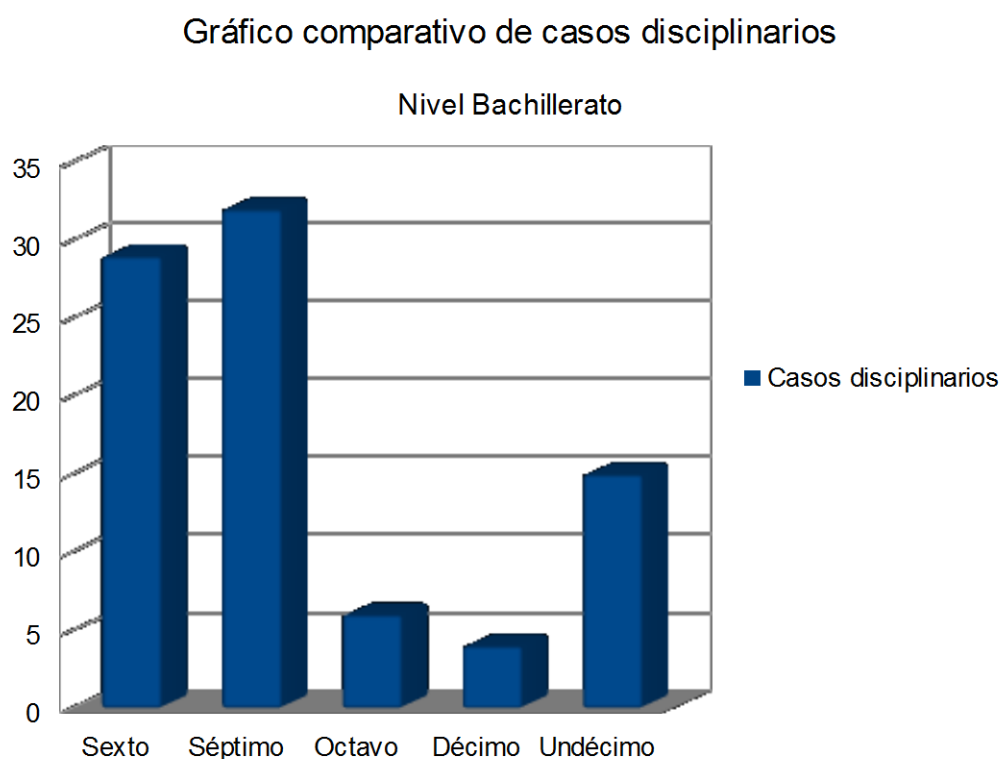


Figura 1. Datos disciplinarios del año escolar 2016 - 2017⁹. Fuente: Elaboración propia.

⁹ Actualmente el colegio no cuenta con grado noveno debido a la implementación del grado preprimaria y la respectiva reorganización del bilingüismo para todos los grados del colegio, el cual inicio con los estudiantes que hoy están en octavo.

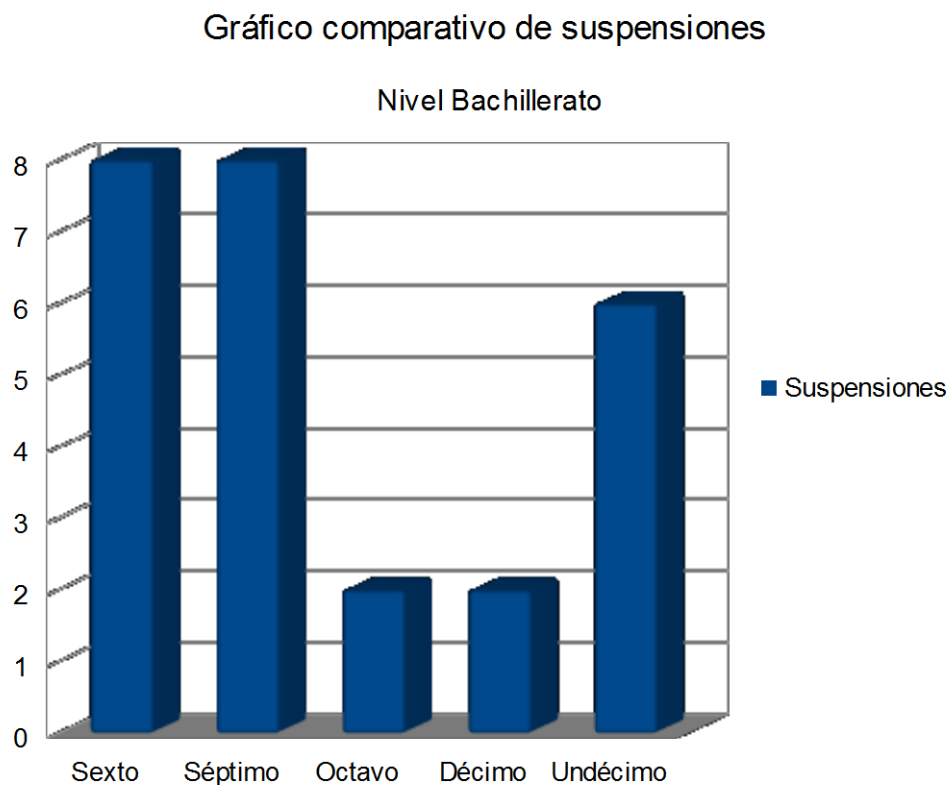


Figura 2. Datos de suspensiones del año escolar 2016-2017. Fuente: Elaboración propia.

3.6 Conclusiones del diagnóstico

En síntesis, se puede concluir que hasta el momento se ha hecho una inclusión curricular de la cátedra de la paz desde el área de sociales al introducir temáticas sobre justicia y Derechos Humanos, conflicto armado colombiano y algunos aspectos de memoria histórica al abordar la historia del país. Esta inclusión aún no se ve reflejada en el PEI, ni cuenta con un planteamiento transversal donde se pueda trabajar de manera colaborativa con otras áreas. Es claro que la cátedra es institucionalmente reconocida por directivos y maestros en la realización de actividades extracurriculares pero que no tienen el “status” de académicas, reflejando una fragmentación de la educación como formación del ser humano, pues se da una diferenciación

entre lo que llaman “académico” y “no académico”, dejando de lado el alcance de las experiencias de otros espacios.

Lo anterior puede estar ligado a una concepción tradicional de la enseñanza y el aprendizaje que no ocurre en espacios de experiencias significativas donde toma cuerpo la cátedra de la paz, pues dichas actividades extracurriculares no están asociadas con las situaciones de clase en aula, el seguimiento del plan de estudios que obedece a un currículo, ni cuentan con actos evaluativos como toma de apuntes, portafolios, talleres, aprobación de quizzes y exámenes, los cuales han sido históricamente las evidencias del proceso de aprendizaje.

Lo relevante de optar por esta dinámica es que las notas se vuelven signo del proceso de aprendizaje, por tanto, aquello que no se pueda verificar queda por fuera de lo académico pues, aunque pueden tener otros recursos para afirmar que ha sido aprendido, quedan en deuda con demostrar la evidencia por medios tradicionales. Teniendo en cuenta este tipo de dinámica, se entiende cómo toma protagonismo el componente cuantitativo, demostrable de la nota numérica y cómo es ésta la que va dando cuenta del proceso. Al ser de esta manera, se instalan las bases de una competencia desde el desempeño en la disciplina que va dejando rezagado el aprendizaje y sus componentes de comprensión que son mucho más amplios y rico en elementos. De esta manera, se cita a Laderech (2000) que plantea que

“los estudiantes se ven animados y obligados a competir entre ellos para sobrevivir. La meta es ganar ser el mejor o superior y no se valora en función de los objetivos autogenerados y propuestos sino en función de compararnos con los otros, de si los hemos superado o ganado” (p. 46).

En este hilo de ideas, la educación inevitablemente conllevará a la competencia entre las personas, pues potencia el trabajo individual y no da oportunidades para el aprendizaje

cooperativo; además esta concepción de la educación avala la competencia con el otro, lo cual es la base para el conflicto y dista de los objetivos de la educación para la paz. Si se tienen en cuenta cuáles fueron los resultados en torno a la convivencia del grupo, los postulados del autor cobran mayor sentido con la intervención que aquí se espera proponer, pues se encuentra un grupo con camaradería pero con niveles de competencia entre ellos que puede afectar las relaciones entre los mismos, generando un problema de convivencia en el grupo, llegando a sobrevalorar entre ellos mismos a los integrantes que son muy buenos y dejando de lado, aquellos que no lo son tanto. De alguna manera, esta dinámica de clasificación es promovida por la concepción tradicional de enseñanza y aprendizaje ligada a la nota que evidenciaron algunos de los adultos (maestros y principal) entrevistados.

Por eso no es un dato menor esta diferenciación entre lo académico vinculado con lo curricular y lo no académico con lo extracurricular, pues a partir de ahí, surgen las diferencias en las formas de participación de los estudiantes siendo la extracurricular mucho más activa y de índole cooperativo. Por otro lado, las dinámicas que suceden en estas dos formas de educar pueden generar aprendizajes independientemente de las metodologías pero éste estará vinculado con el ofrecimiento de una relación significativa con el otro; en este sentido, las actividades se valoraran por los aprendizajes que promuevan y no habría necesidad de diferenciación alguna. Por lo tanto, es importante poder ampliar la interpretación de aprendizaje en especial de los maestros ya que el colegio cuenta con espacios muy valiosos donde están sucediendo experiencias muy significativas para los estudiantes y están quedando al margen de lo que consideran académico. No obstante, cabe resaltar que el colegio reconoce con facilidad el aprendizaje que hay en las actividades extracurriculares pero en su discurso y en algunas ocasiones se devela la supremacía que le dan a las formas y a las vías tradicionales de la enseñanza y

el aprendizaje. Lo anterior puede ser una consecuencia de las disposiciones administrativas que alcanza las prácticas educativas.

El trasfondo de esta discusión es muy importante ya que esta forma de concebir la educación de manera escindida, da cuenta de una concepción de enseñanza y aprendizaje circunscrita a una manera muy tradicional que se vincula con los espacios y los métodos de verificación del aprendizaje, en este sentido, resulta pertinente retomar a Laderech (2000) quien menciona que “la enseñanza no hace otra cosa que reflejar el carácter y la calidad general de nuestro orden social: todo se hace a base de la competencia” (p. 46).

Esto sucede de esta forma en cuanto la educación y su proceso de evaluación en ocasiones revela un sistema de clasificación que se basa únicamente en los resultados cuantitativos como forma de evidencia del aprendizaje, obedeciendo a lógicas que se inclinan a la educación como un proceso que implique un menor tiempo para cumplir con otras tareas que indiquen efectividad en las labores tanto de los maestros como de los estudiantes. Para explicar esta afirmación se retoma a Laderech (como se citó en Galtung 2000) quien menciona que hacer de la educación un proyecto clasificador es problemático para la paz y propicio para la competencia, teniendo como fin el conflicto y por ende la guerra. En este sentido, el autor resalta lo importante de contrastar la competitividad y la cooperación en la educación para la paz, pues la competitividad es muy cercana al *stablishment* militar y la guerra y en definitiva, la violencia siempre estará justificada y aceptada para defender “lo nuestro”, es decir, para ganar. De esta forma, se avala la competencia con los demás y en esta instancia hay que recordar que el conflicto humano siempre se ubica en esos términos. Con este planteamiento el autor pretende ir más allá de lo evidente y señalar que el espíritu de la competencia es inherente no solo en el contenido de la enseñanza, sino que penetra en toda la estructura escolar tradicional.

Figura 3. Esquema del diagnóstico en el GLC



4. Antecedentes

En el campo de la educación a nivel escolar y universitaria en Colombia se han llevado a cabo experiencias que aportan metodologías novedosas sobre el objetivo común de la construcción de una mejor convivencia escolar e igualdad social. Dentro de estas experiencias destacan las cátedras de la paz a nivel universitario, así como proyectos educativos de comunidades de aprendizaje que han generado procesos de transformación social en sus comunidades, los cuales presentan cambios significativos desde la convivencia y el aprendizaje.

4.1 Cátedras de Paz a Nivel Universitario

Aunque las universidades tienen mayor libertad para realizar la implementación de la cátedra de la paz en relación con sus programas académicos, es muy interesante conocer las diferentes formas de cátedra de paz que se han ido estructurando en algunas universidades del país pues ellas han brindado luces para la implementación de la misma en los colegios. Algunas universidades se han animado a promover formación y material didáctico sobre el tema, otras han comprendido la cátedra de la paz como un espacio abierto para la reflexión académica y social tanto para la comunidad universitaria como para la ciudad, lo cual indica un ejercicio ciudadano para la sociedad en el momento actual que atraviesa el país. A continuación, se presentan algunos de estos casos:

4.1.1 Universidad Autónoma de Occidente de Cali (UAO)

En la UAO, la cátedra de la paz es una materia ofrecida a estudiantes y un espacio académico abierto para la comunidad universitaria (docentes y colaboradores) y ciudadanos en general, donde se busca abordar y discutir temas de convivencia y conflicto en general. Se plantea como un espacio de reflexión académica liderado por la facultad de humanidades que busca promover

la investigación y la formación de opinión pública distinta que ayude a la comprensión del país actual¹⁰.

4.1.2 Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)

Desde la facultad de humanidades de esta universidad se ofrece la cátedra de la paz como una optativa dirigida a fortalecer la formación integral de los estudiantes que se encuentran adelantando su pregrado. Este escenario de discusión académica y política al interior de la universidad busca potenciar a mediano y a largo plazo la conformación de posturas críticas frente a los conflictos, la apropiación de herramientas para la negociación política así como la comprensión del fin del conflicto armado colombiano, garantizando la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia¹¹.

4.1.3 Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá

La PUJ seccional Bogotá tiene dos líneas de trabajo de la cátedra de la paz, la primera se lleva a cabo a través de educación continua ofreciendo una formación bajo la modalidad de diplomado en cátedra y formación para la paz y curso virtual en cátedra de la paz dirigido a docentes y funcionarios públicos y privados que se ven en la tarea de la implementación de la misma. Este espacio de formación cuenta con el respaldo de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, la Facultad de Educación, la Vicerrectoría de Extensión y Relaciones Interinstitucionales; adicionalmente tiene como aliados algunas oficinas Latinoamérica de la

10 Universidad Autónoma de Occidente. Reflexiones académicas desde la Universidad Autónoma de Occidente. Cátedra de paz. Recuperado de <https://reflexionesacademicas.uao.edu.co/catedra-de-paz/>

11 Universidad Tecnológica de Pereira. Programa cátedra de paz 2015. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/humanidades-idiomas/archivos/Programa%20CATEDRA%20DE%20PAZ%202015-2.pdf>

UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)¹². La segunda línea se lleva cabo bajo la modalidad de cátedra abierta (entrada libre) a través de actividades semanales organizadas por la Facultad de Ciencias Sociales y la Vicerrectoría del Medio en convenio con el Centro de Memoria Histórica y está diseñada para los estudiantes de la universidad, integrantes de la comunidad religiosa jesuita, organizaciones sociales, centros de estudio y democracia, etc.¹³

4.1.4 Universidad Nacional de Colombia - Sede Manizales (UNAL)

Esta iniciativa tiene como objetivo contextualizar a la comunidad en general del conflicto armado colombiano, su historia, su negociación y los posibles escenarios en el postconflicto. Se realiza bajo la responsabilidad de la Universidad Nacional Sede Manizales y el Centro de Pensamiento y Seguimiento al Diálogo de Paz y se concibe como la posibilidad de sensibilizar en relación a la cultura de paz a los estudiantes de pregrado de la universidad y a la comunidad en general. Se trata de clases magistrales ofertadas también a los estudiantes de las instituciones vinculadas al convenio SUMA (Sistema Universitario de Manizales); además de estar abierta a los entes gubernamentales, eclesiásticos, militares, fuerza pública, ONG's, fundaciones y a todas las personas vinculadas con el mundo académico desde sus diferentes niveles de formación. Entre sus contenidos específicos se abordan temas relacionados con el origen del conflicto armado colombiano, la agenda y cultura de paz, además de retomar experiencias internacionales como la de Ruanda en África, Bosnia en Europa y Guatemala en Centroamérica.¹⁴

12 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá. Cátedra y pedagogía de la paz. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/educon/politica-y-sociedad/catedra-y-pedagogia-de-la-paz>

13 Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá. Cátedra libre de cátedra de la paz. Recuperado de <http://cienciassociales.javeriana.edu.co/departamentos/historia/catedra-paz>

14 Universidad Nacional Sede Manizales. Cátedra de paz. Recuperado de <http://www.manizales.unal.edu.co/index.php/noticias/36-ano-2014/4344-u-n-realizara-catedra-de-la-paz-en-el-2015>

Ahora, en el caso puntual de iniciativas ligadas a la formación para la convivencia se retoman experiencias con jóvenes como Multipropaz (Cali) y formación de docentes en prácticas educativas significativas que se tornan solidarias con este marco de referenciar de la sana convivencia.

4.2 Multipropaz

Otra experiencia educativa relacionada con el tema de la convivencia es Multipropaz, el cual es un proyecto de la institución educativa Multipropósito del barrio Siloé en Cali. Esta institución surge en 1997 a partir de un convenio entre la Gobernación del Valle, la Universidad del Valle y la Municipalidad de Cali y se encuentran ubicados en Bella Suiza, recibiendo en el colegio población que cuenta con características sociales y económicas ampliamente conocidas por dinámicas sociales complejas como el desplazamiento y la informalidad laboral de sus habitantes, entre otros factores psicosociales que han influido en que Siloé sea en un lugar propicio para acciones violentas, el hurto y el homicidio (Almario, 2012).

De esta manera, el panorama de los jóvenes de la zona presenta una serie de problemáticas que los acerca al conflicto y que se expresa de manera inmediata en el espacio escolar. Es así, como surge Multipropaz dentro de los proyectos del colegio Multipropósito, el cual tiene como objetivo central fortalecer los procesos de convivencia de los jóvenes a partir de la participación juvenil y la elaboración de herramientas para la resolución pacífica de los conflictos (Almario, 2012).

En esta propuesta se encuentran jóvenes en torno a sus temas de interés para compartir espacios de reflexión y discusión, desarrollar habilidades, construir proyectos de vida y plasmar futuros, buscando transformar sus realidades individuales y colectivas, conviviendo en grupo y consolidándose como sujetos autónomos. Como agrupación juvenil, Multipropaz tiene una

trayectoria significativa al interior del barrio desde el 2003, pues según Almario (2012) el proceso lúdico-creativo que viven los jóvenes al pertenecer al proyecto institucional Multipropaz ha tenido un efecto clínico entre sus participantes y esto ha sido notable entre la comunidad en general.

Este proyecto surgió con un grupo de estudiantes y egresados de la institución educativa Multipropósito, quienes realizan acciones dentro del colegio y en ocasiones en la comunidad, dando a conocer su trabajo en equipo y buscando interesar a otros jóvenes sobre formas de participación dentro de la institución. Sus acciones se caracterizan por un marcado enfoque en procesos de paz y resolución pacífica de conflictos, pues trabajan en torno a la concientización de temáticas que aporten al mejoramiento de la convivencia dentro de la institución, ofreciendo a los jóvenes herramientas para la solución pacífica de los conflictos de su cotidianidad.

Dentro de estas herramientas se encuentran dos formas de trabajo; la primera, la realización de talleres dentro de las clases de ética y valores; la segunda, la conformación de grupos artísticos, ambientales y de comunicación donde se encuentran los grupos de ecología, artes plásticas, salsa, audiovisuales, emisora y periódico que se reúnen en horario contra jornada (Almario, 2012). Esta segunda estrategia está constituida por seis grupos conformados por los estudiantes que hacen parte del proyecto y que pertenecen a los diferentes grados de básica secundaria y media técnica de la institución y surge como iniciativa de los propios jóvenes que participan de Multipropaz.

Se trata de un proyecto con un crecimiento destacado con resultados importantes que inició en el 2003 con la propuesta de la Fundación Plan Internacional al colegio Multipropósito formando a 60 jóvenes líderes de la institución en procesos de resolución de conflictos. Para el

año 2004 había llevado a cabo la implementación en formación de resolución de conflictos entre los estudiantes formadores, siendo ellos también multiplicadores en la institución por medio de talleres en las aulas de clase. Más adelante en el 2007 surgen los grupos artísticos y representativos, quienes a partir de su trabajo en el 2008 realizan los documentales “Siloé no es como lo pintan”, “Poéticas en movimiento” y la “Semana cultural”. En ese mismo año hubo un cambio en la coordinación del colegio, lo que significó la suspensión de actividades en torno al proyecto; sin embargo, para el 2009 y el 2010 los talleres se retomaron y se continuo el trabajo de los grupos, en ese mismo tiempo se realizó el convenio con la organización War Child con la cual lograron continuar con su trabajo hasta la fecha.

4. 3 Formación docente y nuevas propuestas de proyectos educativos de comunidades de aprendizaje

Teniendo en cuenta que este documento propone una formación docente en grupos interactivos como estrategia de educación para la paz, se mencionaran algunos aspectos sobre la formación docente desde el contexto latinoamericano y se presentaran algunas experiencias de comunidades de aprendizaje las cuales iniciaron en Barcelona y son definidas por Elboj y Oliver (2003) como un modelo educativo encaminado a la transformación educativa y social que busca mejorar los niveles de aprendizaje y las relaciones entre estudiantes, cuya característica principal es el aprendizaje basado en las interacciones sociales y la participación de la comunidad en los procesos de aprendizaje.

Cabe decir que bajo este modelo pedagógico se puede fortalecer la relación familia – colegio, la cual en el diagnóstico aparece como distante y al hacer partícipes a los padres de las actividades de sus hijos pueden disminuir los rumores y elevar la confianza en el colegio. Por

otro lado, este modelo educativo colabora con un trabajo solidario que en ocasiones se escapa de las prácticas pedagógicas de los profesores y de las relaciones entre estudiantes.

Es importante mencionar que históricamente los proyectos educativos innovadores han estado sobre la responsabilidad de los docentes, quienes han implementado algunas prácticas pedagógicas producto de diversas formaciones docentes, con las que han buscado propiciar cambios significativos para los desafíos que plantea el contexto y están en el día a día en su quehacer profesional.

De acuerdo a esto, Ospina (2016) señala que Latinoamérica ha tenido rasgos similares en relación con condiciones sociales, culturales y del rol del maestro que han suscitado debates y la búsqueda de transformaciones en cuanto a la educación y a la misma formación docente, las cuales han hecho parte de las dificultades que se ponen en tensión con los cambios curriculares que obedecen más a una integración a sus prácticas que a una propuesta pensada con coherencia entre las necesidades de sus estudiantes y los lineamientos estipulados por los organismos que decretan políticas educativas. La autora plantea que la forma que se ha privilegiado para solucionar este tipo de situaciones ha sido a través de la capacitación, lo cual evidencia una forma de comprender la labor docente, sus desafíos y devela una elección teórica e informativa para asumir los debates y la transformación del sistema educativo, lo cual hasta el momento dista de obtener resultados distintos.

Como crítica a la capacitación docente, se encuentra a Frigerio (como se citó en Ospina 2016) quien indica que en ocasiones pareciera que el objetivo fuera demostrar el éxito de las propuestas de los gobiernos de turno y no mejorar la labor docente o las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Teniendo en cuenta lo anterior, es importante pensar la formación docente solo como un momento inicial de las reformas educativas que pueden estar en consonancia con las

situaciones cotidianas del mundo escolar. En esta misma línea, Ospina (2016) menciona que las perspectivas de formación docente han estado orientadas a propuestas pedagógicas que privilegian el plano teórico con la transmisión de saberes, alejándose de la realidad de los contextos.

De esta manera, resulta pertinente mencionar autores como Terigi, Imbernon y Arboleda (como se citó en Ospina 2016) quienes plantean que los modelos alternativos son más interesantes pues presentan la posibilidad de formación docente centrada en metodologías que permiten ampliar la comprensión de su oficio y permiten la reflexión sobre su formación y su labor. En este sentido, la autora retoma a Diker y Terigi quienes plantean la formación continua “in situ” donde se pueden tener los implicados del acto educativo, así como los que toman las decisiones al respecto, apostándole a una producción de saber de manera colectiva.

Entre las formas que se pueden encontrar dentro de los modelos alternativos se presentan algunas de las primeras experiencias de comunidades de aprendizaje presentadas por Racionero y Serradell (2005) tales como: La escuela de personas adultas de la Verneda-Sant Martí, Comunidades de aprendizaje en Euskadi, el Programa de Desarrollo Escolar (School Development), Éxito para todos y todas (Success for All) y Escuelas aceleradas, las cuales sirven de referente para proponer nuevas formas de aprendizaje por métodos diferentes a los usados en el GLC y que presentan diferentes formas de compartir la labor docente con otros, disponer la clase con los estudiantes e involucrar a la comunidad y las familias en las actividades.

4.3.1 La escuela de personas adultas de la Verneda-Sant Martí (Barcelona)

El modelo educativo de comunidades de aprendizaje surge en Barcelona, España en una escuela de personas adultas de la Verneda-Sant Martí, ubicada en un barrio obrero de la ciudad en el año 1978. De acuerdo con Sánchez y Flecha (como se citó en Racionero y Serradell 2005) la comunidad buscaba una estrategia educativa que incluyera una participación más cívica y cultural que propendiera por superar las desigualdades educativas y culturales.

4.3.2 Euskadi: el inicio de las transformaciones (País Vasco)

El Claustro Ruperto Medina de Portugalete empujó al CREA a iniciar el primer proceso de transformación de un centro educativo de nivel infantil y primaria a comunidad de aprendizaje fue tanto el convencimiento de la institución que empezó la gestión de las primeras transformaciones en España. Fue así, como se conformó un equipo de trabajo para cristalizar las ideas que tenían entorno a la comunidad y el aprendizaje, luego al claustro Ruperto Medina se le unió Artatse, Virgen del Carmen y Ramón Bajo con sus respectivos asesores de la Dirección General de Renovación Pedagógica del Gobierno Vasco, y vecinos y algunos colectivos que han hecho real sus sueños hasta extenderlos por otros centros de la Comunidad Euskadi (País Vasco). Actualmente España cuenta con comunidades de aprendizaje en las comunidades de Aragón, Cataluña y Euskadi.

4.3.3 Programa de desarrollo escolar - School Development Program (Connecticut)

El SDP tuvo sus inicios en 1968 vinculado con la población afroamericana de Connecticut pues dos escuelas de New Haven presentaban un rendimiento muy bajo, problemas de convivencia entre los estudiantes y padres alejados de las escuelas. Fue con este panorama que se encontró la Universidad de Yale para ofrecer una posible solución, dicha problemática fue remitida al Centro de Estudios Infantiles (Child Study Center) dirigido por James Comer y la respuesta de este

centro de estudios fue retomar el proverbio africano “Se necesita a todo un pueblo para educar a un solo niño” pues se parte de la idea que cada persona que participa potencia el programa ya sea desde su condición de familiar, profesorado, alumnado, personal profesional y no profesional pues desde esta concepción de educación todos deben implicarse en la educación de los niños y niñas de un centro educativo. Su objetivo primordial es movilizar a toda la comunidad para dar apoyo y alcanzar el éxito académico partiendo de las mismas oportunidades para todos en el aula.

4.3.4 Éxito para todos y todas - Success for all (Maryland)

SFA es un programa que inicialmente era solo para escuelas públicas pre-escolares y de los primeros grados de básica primaria, desarrollado desde 1987 por Robert Slavin y su equipo del Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR) de la Universidad Johns Hopkins, de Baltimore, Maryland. Actualmente se ha extendido por diferentes escuelas de Estados Unidos.

Según las autoras, este programa parte de la hipótesis de que la manera como ha funcionado tradicionalmente la escuela en Estados Unidos y en general en las diferentes partes del mundo tiende a dejar gran parte de los estudiantes relegados en el camino del aprendizaje, especialmente a los que pertenecen a entornos poco favorables y con dificultades económicas. SFA se fundamenta en la idea de que el éxito escolar sucede cuando el aprendizaje afecta a todo el alumnado de manera general y no particular y se tiene como efecto secundario el surgimiento de la solidaridad que sucede no solo entre los estudiantes sino también entre sus familias. Como dato importante, es preciso aclarar que para el programa el éxito escolar y social de los niños y las niñas, depende fundamentalmente, de la escuela y su disposición y planeación previa.

El SFA se orienta a prevenir situaciones de fracaso escolar en escuelas y barrios de condiciones socio-económicas vulnerables y su objetivo principal es que los niños y las niñas sean ciudadanos de éxito, lo cual se verá traducido en una verdadera democracia para todas las personas que hacen parte de la comunidad.

4.3.5 Escuelas aceleradas - Accelerated schools (California & Connecticut)

Se trata de un proyecto educativo que apunta a acelerar los procesos de aprendizajes de los estudiantes en lugar de adecuar los contenidos de acuerdo a las dificultades de aprendizaje que se presenten, está es una característica siempre presente en la conceptualización de las comunidades de aprendizaje y en particular de los grupos interactivos que se pueden dar dentro de ellas, la idea es proponer unos logros máximos en vez de proponer unos logros mínimos de aprendizaje. Este programa fue desarrollado desde 1986 por Henry Levin de la Universidad de Stanford quien es director del Centro de Investigación Educativa CERAS, de la Facultad de Educación aunque actualmente es la Universidad de Connecticut, en asocio con el Centro Nacional de Investigación en Superdotación y Talento quién asesora el proyecto Accelerated Schools en Estados Unidos.

El programa consiste en enseñar a través de estrategias pedagógicas utilizadas para niños y niñas considerados superdotados o muy talentosos que tradicionalmente se ha usado solo con el 5% de los estudiantes como tal. Plantear esta forma de educación surge de un análisis que indica que cada vez hay más estudiantes en riesgo ya que cuando terminan los estudios básicos terminan con un nivel de dos años por debajo de lo que corresponde, este desfase lleva consigo consecuencias sociales que a futuro se convierten en consecuencias laborales y económicas enormes.

Por otro lado, si se piensa en términos económicos se sugiere que es mucho menos costoso invertir ahora en educación que más adelante en asistencia social o incluso en el castigo de delitos, así que el programa se concibe como una inversión social y con ello se concluye que de no incluir entre el presupuesto programas educativos que ayuden a menguar las demandas sociales actuales será un riesgo contraproducente, por eso se entiende que el programa da un espacio muy importante a los estudiantes que no van tan bien en las escuelas y que son los que menos necesitan una adaptación curricular, una rebaja del nivel de aprendizaje y exigencia o con los que se emplee la repetición mecánica de los contenidos.

5. Justificación

De acuerdo a los hallazgos encontrados en el diagnóstico de esta intervención, se identifica una oportunidad para ampliar la interpretación del aprendizaje y revisar junto con los docentes las implicaciones de algunas de sus prácticas pedagógicas, en particular el tipo de relaciones que de ahí surgen. En esta línea de ideas, se formula un trabajo conjunto con el equipo docente de grado octavo del Colegio Gimnasio La Colina de la ciudad de Cali, pues se reconoce el lugar decisivo que tienen los profesores en las dinámicas de clase que favorecen la cooperación o van en detrimento de ella, en tanto se pueden encontrar prácticas pedagógicas que como efecto secundario generen la exclusión de quienes tienen dificultades ya sean cognitivas, culturales, personales o familiares.

Con ello se busca llegar a un paradigma pedagógico de educación para la paz donde no solo se haga la implementación y cumplimiento de un decreto sino a partir de los aprendizajes mediados por la interacción con otros y sus diferencias poder incidir de manera positiva en las situaciones conflictivas que presentan los estudiantes de esta institución, apuntándole a construir con ellos otra concepción e interpretación del conflicto y contemplando otras estrategias a las ya conocidas para afrontarlo (Laderech, 2000).

Al mismo tiempo, se trata de ir más allá de las adaptaciones y planteamientos curriculares impartidos desde las áreas disciplinares que tradicionalmente se han relacionan con el tema de la paz pues los estudiantes no construyen a solas la relación consigo mismo ni con los demás, tampoco se hace por medios teóricos ni a través de vivencias ajenas que a veces refleja la historia de un país, el fin de la cátedra de la paz trasciende una clase y debe verse reflejada en las competencias ciudadanas de los estudiantes quienes pueden darle cuerpo a estos aprendizaje por vía de las experiencias en su contexto con otros que los transforma, solo de esta manera estas

acciones se verán traducidas en la adquisición de habilidades comunicativas y para la paz que alimentan la convivencia de los estudiantes.

Con lo anterior, se involucran otro tipo de experiencias que no están relacionadas con el mundo académico desde la educación tradicional sino con conocimientos que vienen del contexto y/o la comunidad de la que se hace parte, lo cual puede generar importantes aportes a las subjetividades e identidades de los jóvenes, demostrando que la cátedra de la paz puede ser más que una materia y unos contenidos socio-históricos específicos, teniendo resultados que se verán reflejados en el ambiente escolar y aportes en la formación ética y ciudadana del estudiante.

Finalmente, es importante señalar que se enriquece la visión que se tiene del aprendizaje apostando por una integración del ser donde a partir de experiencias significativas, se propicie el aprendizaje y la transformación de la relación de los jóvenes con sus profesores, con ellos mismos y con su entorno.

6. Objetivos

6.1 Objetivo general

Diseñar una estrategia educativa de forma participativa y sobre la base del aprendizaje dialógico para la implementación de la cátedra de la paz y el fortalecimiento de la convivencia escolar en el grado octavo del Colegio Gimnasio La Colina.

6.2 Objetivos específicos

- Caracterizar junto con los profesores las dinámicas de interacción de los estudiantes.
- Reconocer las concepciones de aprendizaje que tienen los profesores de grado octavo del GLC.
- Identificar y caracterizar las prácticas educativas de los profesores participantes.
- Realizar una formación docente sobre grupos interactivos como estrategia de educación para la paz.

7. Marco de referencia teórica

7.1 Psicología cultural

Diversos autores han resaltado el carácter social del ser humano. La dimensión social humana ha sido escenario del concomitante desarrollo cultural y cognitivo. Por ello, se hace necesario adoptar una perspectiva cultural que permitan comprender al ser humano desde sus elaboraciones y particularmente de sus prácticas. Uno de los autores que realizó grandes aportes en relación a ello fue Vygotski quien propuso el enfoque histórico-cultural en que desarrolla conceptualmente la interdependencia entre sujeto (procesos cognitivos, conciencia), cultura y mundo. (Cole, 2003).

En referencia a este tema, autores como Kitayama & Cohen, 2007; Shweder, 1990; Valsiner & Rosa, 2007 citados en Guitar (2010) afirman que “la psicología cultural contemporánea sostiene que no es posible separar la mente de la cultura ya que ambas se constituyen mutuamente” (p. 49). Se trata de un proceso de constitución a través de construcciones personales e interacciones colectivas que suceden en el marco de la cultura que trae consigo el componente social. Del mismo modo, Guitar (2010) sostiene que esta dinámica hace que la mente humana sea un producto en contexto, resultado de un sitio en particular, en tanto los pensamientos, las acciones y la afectividad surgen en medio de redes sociales, simbólicas, institucionales e históricas. En consonancia con lo anterior, Cole (2003) propone que el pensamiento humano es principalmente social y público, pues “su hábitat natural es el patio de la casa, el mercado y la plaza mayor” (p. 119). Dejando clara la incidencia del contexto sobre el pensamiento.

De esta manera, queda expuesto uno de los principios fundamentales de la psicología cultural, la cual tiene una génesis social para explicar la conciencia humana, entendiendo la

conciencia como “el resultado de signos y símbolos que permiten operar con la realidad, resolver problemas y mantener interacciones sociales”. (Guitar, 2010, p. 53). Todo ello como parte indispensable de la actividad humana, la cual es mediada por artefactos culturales como el lenguaje o la escritura. Para este caso, el concepto de artefacto no solo se relaciona con la “naturaleza” tecnológica y material sino que se refiere a cada una de las invenciones y/o mecanismos creados por el hombre en la cultura en el contexto de la interacción social, los cuales van más allá de su condición material.

En medio de estos planteamientos es importante resaltar el papel fundamental del adulto, pues es quien porta la cultura y la presenta, en este sentido es quien media la interacción por medio del lenguaje -especialmente- a través de la ayuda que ofrece a los más jóvenes quienes aprenden esquemas y guiones de los procedimientos, sistemas de significados, dinámicas sociales, en general, toman de los adultos el uso de los artefactos culturales de los que disponen. Al entender esta relación estrecha entre individuo y cultura, entre las transformaciones individuales en relación con el acontecer colectivo, se entiende que suceden procesos intrapsíquicos e interpsíquicos, fenómenos que deben ser leídos y comprendidos en un entrelazado que va configurando la experiencia psicológica (Guitar, 2010).

7.1.1 Esquemas y guiones, los significados en la cultura

En cuanto a la experiencia psicológica que aquí se cita, se debe de entender que sucede a través de esquemas culturales, los cuales son patrones de formas elementales que hacen parte de un sistema mucho más amplio de significados que es característico de cualquier grupo cultural. Según D'Andrade (como se citó en Cole 2003) los esquemas culturales que son compartidos entre los individuos sirven para interpretar la experiencia y para guiar las acciones en una gran variedad de situaciones que se van presentando, en este sentido se retoma los planteamientos de

Cole (2003) quien menciona que “la captación de los guiones es central para la adquisición de la cultura” (p. 122) pues estos se convierten en estructuras mentales de los individuos que les permiten desenvolverse mejor en la cotidianidad.

En esta misma línea de ideas, el autor retoma algunos aportes del trabajo de Bruner sobre narratividad, los cuales están íntimamente ligados a los guiones, en tanto se pueden entender como elementos de una narración que hace la misma cultura, encontrando en ellos elementos que dan cuenta de los acontecimientos a través del tiempo, conformando historias. En este sentido, Bruner (como se citó en Cole 2003) menciona que en las narraciones se construyen representaciones que dan cuenta de una psicología popular o una estructura base que le permite a los humanos interpretar y comprender sus experiencias mutuamente y que si no fuera por este tipo de estructuras narrativas “nos perderíamos en una oscuridad de experiencias caóticas y probablemente no habríamos sobrevivido como especie en ningún caso” (p. 123).

De acuerdo a lo anterior, los esquemas y los guiones están en sintonía con la noción de los significados en la cultura y estos se verán reflejados en las formas de afrontación y resolución de problemas que enseñan los más adultos a los más jóvenes, pues la cultura se puede entender como “un proceso adaptativo que acumula soluciones a problemas encontrados con frecuencia”. (Cole, 2003, p. 124). Para el caso que aquí se retoma, el de una formulación alterna de una cátedra de paz encaminada a la disminución de dificultades de convivencia escolar en un aula de clase promovida por la competitividad entre sus estudiantes, resulta determinante reconocer cuáles son los esquemas y los guiones que como sociedad (padres e institución) pero particularmente como cultura se están transmitiendo a los estudiantes, siendo decisivo reconocer las dinámicas escolares que se proponen, pues desde ahí, se está presentando una forma “adaptativa” de encontrar soluciones y resolver problemas en la cotidianidad de los estudiantes.

Para este ejercicio reflexivo se debe tener presente que la cultura es un proceso cognitivo macro que tiene lugar dentro y fuera de la mente de las personas y que hace que toda conducta humana se deba comprender en relación con su contexto. Para Wentworth (como se citó en Cole 2003) el contexto es el enlace que conecta las categorías analíticas de los acontecimientos macrosociales y microsociales; bajo esta noción de contexto, surge el poder de las instituciones sociales en relación con los individuos y la posibilidad de estas para cambiar las circunstancias que condicionan sus vidas.

7.2 Escuela como proyección de la realidad social

En este marco de posibilidades, la escuela como institución cobra un lugar relevante en la formación de individuos y la reproducción de la cultura que se tenga, por ello ésta no puede ser pensada de manera aislada sino en una comunicación continua con la realidad que la atraviesa, convirtiéndose en un factor decisivo en el proceso de socialización del niño para hacer parte de la sociedad. Por esto, es importante conocer y tener conciencia de los modelos culturales y enfoques pedagógicos que se encuentran en la educación, cuáles son sus características y qué mensaje se está dejando en las practicas que en ella se llevan a cabo pues en parte es una proyección de las prioridades de cada grupo social. Al respecto es importante señalar que el espíritu de la competencia se ha vuelto inherente no solo en las actividades dentro del aula sino también en toda la estructura escolar, lo cual se explica con la cercanía que ha tenido la educación con el mercantilismo propio de los modelos económicos actuales que se basan en la competencia de los productos:

La enseñanza no hace otra cosa que reflejar el carácter y la calidad general de nuestro orden social: todo se hace a base de la competencia, los estudiantes se ven obligados a competir entre

ellos para sobrevivir, la meta es ganar, ser el mejor o superior”, todo se enfoca en ganar y el conflicto humano siempre se centra en la competencia. (Laderech, 2000, p. 46).

Citar el componente de la competencia hace que sea necesario tener conocimiento de la dinámica del conflicto, de la violencia y de la guerra y a partir de esta profundización de obstáculos poder abrir un panorama de comprensión y poder formular posibles soluciones. De esta manera, la educación para la paz no es una actividad exclusiva para niños y jóvenes; según Fisas (como se citó en Laderech, 2000) “vivimos un momento histórico en el que lo realmente urgente es educar a los adultos. Son estos en definitiva, quienes están decidiendo el presente e hipotecando el futuro a partir de las actividades de hoy” (p. 8).

Si se tiene en cuenta lo anterior, se genera una necesidad imperante de plantear y promover la convicción de un cambio necesario en el campo de resolver los conflictos. Con esto no se pretende evitarlos pues conlleva a no aprender a enfrentarlos y relegarlos para luego aparecer con mayor fuerza. Desde esta perspectiva educar para la paz significa concebir el conflicto como algo propio de la naturaleza humana, asumido desde una dinámica creativa y positiva que implica contar con las herramientas necesarias para regular o solucionar de la mejor manera el conflicto.

Dicho en palabras de Zuleta (2007) existe una relación íntima entre conflicto y hostilidad como características propias del vínculo social, alejándose de las posiciones pacifistas y de un todo hegemónico, de igualdades y abundancia de los recursos. El autor expone una visión de lo humano reconociendo sus dificultades, sus posibilidades y propone como puerto de llegada, -si así se quiere- tener una sociedad con mejores conflictos. En este sentido da cabida al principio de incertidumbre para dar lugar al desencuentro con el otro pero resolviéndolo por medio de mecanismos distintos a la guerra, el autor lo define como:

Una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos, de vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos, pues solo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz (Zuleta, 2007, p. 58).

7.3 Conflicto

Cuando se habla de conflicto es necesario conocerlo como proceso e identificar sus dimensiones, las cuales van brindando una descripción que permitirá identificar el origen y resolución del mismo. Según Cascón (2001) el conflicto no es un momento puntual sino una serie de situaciones tensas que pueden estar relacionadas con necesidades económicas, ideológicas o biológicas, lo cual genera diferencias que conllevan a la presencia de problemas, llevando a una segunda fase que se caracteriza por la presencia de componentes antagónicos que se ven enfrentados por sus intereses; el no enfrentar o resolver esta diferencia disparará la dinámica del conflicto, en la cual los protagonistas puede tener diferentes actitudes hacia el mismo.

Por otro lado, Cascón (Ibíd) plantea las dimensiones del conflicto, permitiendo una mejor comprensión de las etapas mencionadas anteriormente:

1. Perspectiva positiva:

El conflicto es una forma de transformar la sociedad y las relaciones humanas orientadas hacia la justicia, descubriendo en ellos una oportunidad educativa para aprender a construir otro tipo de relaciones y haciendo valer y respetando los derechos de manera no violenta.

2. Aprendizaje y complejidad:

Frente al conflicto se hace necesario trabajar en torno a la formación de maestros, padres de familia y estudiantes en la apropiación de herramientas que permitan asumir y resolver los conflictos de la cotidianidad.

3. Soluciones:

Formulación de estrategias que permitan enfrentar los conflictos sin violencia, sin generar daño en ninguna de las partes y con la condición de llegar a soluciones en las que haya bienestar para los implicados, llegando a satisfacer en lo posible sus necesidades.

En el momento de presentar el conflicto como un asunto inherente a la condición humana, se debe mencionar que éste tiene funciones que inciden en la dinámica social, particularmente en el campo relacional y que según Coser (1961) generan cambio.

Para el autor el conflicto presenta una serie de funciones que dinamizan de manera significativa las relaciones sociales y a partir de esta concepción, desarrolla los postulados de la teoría del conflicto social, de los cuales solo se retomarán los que tienen relación con el caso de grado octavo del GLC:

1. Funciones Conectivas del grupo, desarrolladas por el conflicto: El conflicto es determinante para la reafirmación de la identidad y el establecimiento de autonomía, en tanto implica una diferenciación marcada entre el yo y el mundo exterior -aspecto muy cercano a los procesos que surgen en medio de la adolescencia-.

2. Funciones del conflicto en la protección del grupo: El conflicto no siempre es disfuncional para las partes en que éste sucede, pues con frecuencia el conflicto hace que las relaciones permanezcan y sirve para liberar hostilidades y expresar la diferencia entre los

miembros de un grupo. De no hacerlo, puede haber desintegración, sentimientos abrumados o iniciar procesos de aislamiento.

3. El conflicto Real y el Irreal: Se refiere a una diferencia importante que solo se puede pensar sobre ella en abstracto, alejándola de la realidad para revisar sus componentes. Desde esta perspectiva el conflicto real se caracteriza por malos entendidos, sentimientos ficticios o diferencias que han tomado caminos poco adecuados. En cuanto al conflicto irreal, se puede explicar como aquellas situaciones donde la diferencia no es provocada por los fines últimos de las partes, es decir, en realidad no hay fines rivales o antagonistas sino cuando uno de ellos está liberando tensión, en este sentido el antagonista no es particular, sino que puede ser cualquiera y la disputa no está orientada a un resultado específico.

4. El conflicto y los impulsos hostiles: Mencionar el conflicto y los impulsos hostiles no es suficiente para comprender el conflicto, se plantea la necesidad de un objeto de odio, así como existe un objeto de amor. Para Coser (1961) el conflicto solo puede surgir en la medida en que haya una reacción recíproca entre objeto y sujeto, debe existir algún tipo de relación entre las partes y aunque se mencione hostilidad, cabe aclarar que no siempre ésta quedará en evidencia y aunque suene contradictorio a veces es conveniente a nivel psicológico, odiar al contrario como una manera de salvaguardar la identidad.

5. La hostilidad en las relaciones sociales de carácter íntimo: El antagonismo generalmente sucede entre relaciones muy íntimas y tiene espacio en las situaciones cotidianas de las relaciones reales, por lo cual, es una mezcla particular del entramado humano, muy propio de las relaciones amor/odio que se mencionaron en el punto anterior.

6. A mayor intimidad de la relación, mayor intensidad del conflicto: En la misma vía del punto anterior, el autor plantea que el conflicto es más efervescente y extremo cuando surge de

relaciones íntimas pues la coexistencia de unión y oposición al mismo tiempo contribuye a la aspereza y complejidad propia de los conflictos.

7. Impacto y función del conflicto en las estructuras de grupo: En la medida en que las tensiones de los antagonistas se ven relajadas por la vía del conflicto, se encuentra en él una función estabilizadora y de integración para el grupo.

8. El conflicto como índice de estabilidad de una relación: Es importante considerar que las relaciones mantienen situaciones conflictivas como parte de su naturaleza, en este sentido, considerar la ausencia de conflicto como indicador de firmeza y estabilidad de las relaciones podría ser equivocado pues hay un nivel permitido de conflictividad que moviliza a los grupos. En relación con lo anterior, se debe tener en cuenta que este nivel no debe llegar a atentar con la continuidad de las relaciones.

Teniendo en cuenta lo que se ha mencionado hasta el momento, se plantea un panorama del conflicto bastante amplio para que sea pensada su complejidad en el contexto de las dinámicas sociales, indicando que su existencia cumple con funciones determinantes entre las personas. Es así, como el tema no se reduce a una connotación negativa o que vaya en detrimento de los grupos necesariamente.

7.4 Educación para la paz

Ahora bien, si se trasladan estos temas de conflicto al espacio escolar, se puede encontrar con facilidad un ambiente de competencia que traen consigo ciertas prácticas educativas y se entiende con mayor claridad las dificultades de convivencia escolar que aparecen como efecto de dichas prácticas pedagógicas. En algunos cuando el conflicto es tan intenso entre los estudiantes, se ha podido encontrar que la competencia con el otro se ha vuelto parte de la dinámica de clase, es así como los estudiantes se ven animados y obligados a competir entre ellos para sobrevivir, la

meta es ganar, ser el mejor o superior. Según Laderech (2000) la competitividad es muy acorde con el *stablishment* militar y con la guerra, en otras palabras, las dinámicas que se desarrollan en el aula están relacionadas de manera indirecta con la violencia justificada que es aceptada por defender lo propio, es decir para ganar. Lo anterior tiene como consecuencia un enfoque común centrado en el resultado, valorando al que alcanza primero los logros, al más rápido, al “mejor”, dejando de lado las valoraciones que merecen los objetivos propuestos por cada uno o en referencia del proceso de cada uno, llegando inevitablemente a la comparación con los demás, teniendo como indicador corroborar si se ha superado al compañero¹⁵. De acuerdo a esta forma de funcionamiento en el aula escolar, resulta pertinente retomar a Galtung (como se citó en Laderech 2000) quien plantea que:

Hacer de la educación un proyecto clasificador es problemático desde el punto de vista de la educación para la paz, debido a que la paz en sí, se entiende como antitética a las relaciones sociales verticales y a las jerarquías de cualquier forma. (p.48).

En este aspecto Galtung coincide con Fisas (2000) quien sostiene que el eje central de este tipo de educación no debe ser contradictoria o antitética al valor y al objetivo representado por la paz, la cual la entiende como “un estado de relaciones humanas con una dinámica que permita una elevada justicia y una reducida violencia entre las sociedades y dentro de ellas”. (p.7).

Con todo lo anterior, resulta pertinente contrastar los conceptos de competitividad y cooperación, pues desde ahí se pueden identificar prácticas poco solidarias con unas dinámicas en el aula que puedan generar relaciones dialógicas entre estudiantes y entre estudiantes y maestros, manteniendo su propósito de educar para la paz.

15 Se aclara que el aspecto competitivo se enmarca en las relaciones sociales y de aprendizaje. No obstante, se reconoce que hay espacios de tipo lúdico-recreativo como los deportivos donde la competencia es el centro de la actividad y tiene un sentido formativo para el deportista.

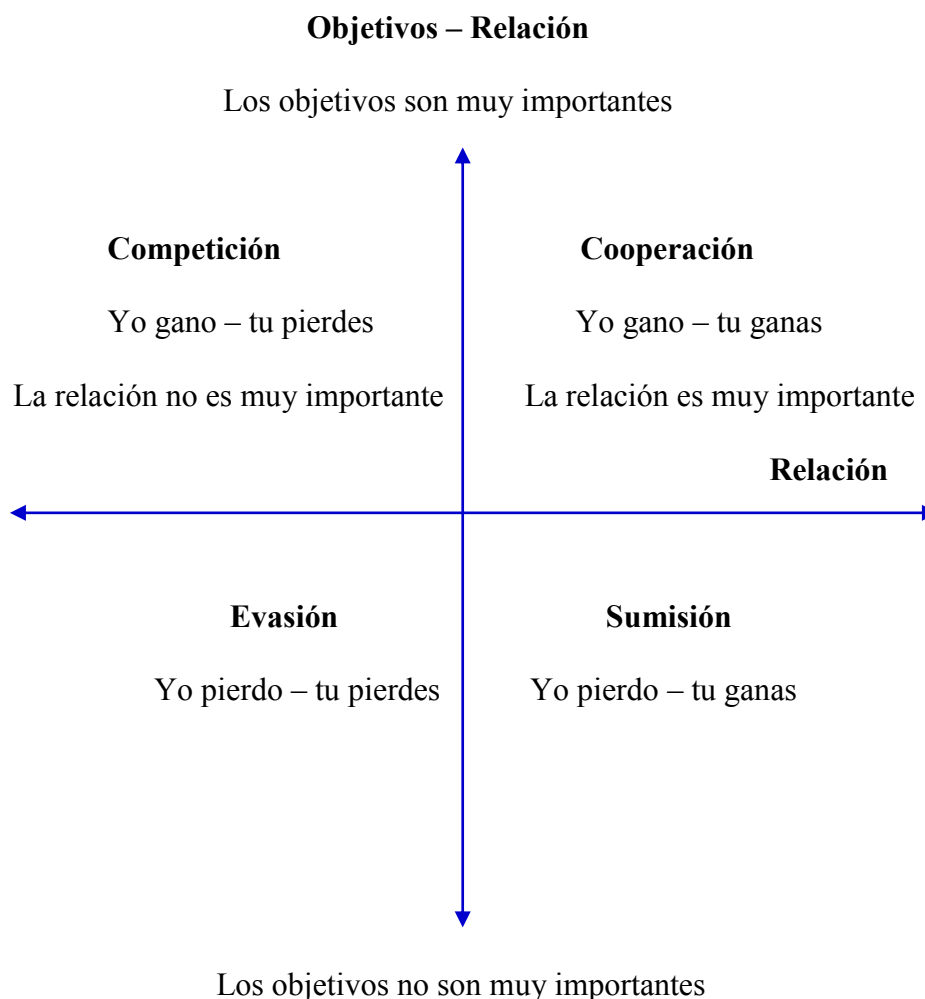


Figura 4. Objetivos - Relación. Fuente: Cascón P. Educar en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Universitat Autònoma de Barcelona.

Si se tiene en cuenta los postulados de Cascón (2001), se puede definir que desde el modelo de cooperación gana/gana se puede encaminar el proceso educativo en el tema de la paz pues aprender a cooperar será un tema importante para el momento actual, en la que desde diferentes ámbitos se difunde el mensaje de la competitividad. En esta línea de ideas, es un objetivo fundamental lograr comprender que con quien se tiene un conflicto no es necesariamente el enemigo y que la mejor manera no es competir con él sino hacer trabajo colaborativo conjunto para resolver las diferencias para la satisfacción de ambos. Mencionar esto es proponer un reto

en la educación, la cultura y la sociedad, donde la tarea fundamental es hacer ver a las partes que cooperar es mejor no solo desde el punto de vista ético sino también desde la eficacia.

Se concluye que trabajar en torno a la cooperación es posible si se parte de los propios conflictos del marco educativo, del entorno de los estudiantes y puede ser posible siempre y cuando se pueda descubrir y comprender que la diferencia es un valor de enriquecimiento mutuo y no de exclusión, que permite reconocer al otro y en este reconocimiento encontrar en otros las posibilidades de aprender y enseñar, sin necesidad de eliminar aquello que piensa, sin necesidad de convertirlo en un obstáculo para los intereses individuales.

Es importante indicar que en esta vía de una educación cercana a la cooperación y el aprendizaje centrado en equipos de trabajo más solidarios y lejanos a las individualidades, se encuentra el aprendizaje dialógico, el cual resulta relevante para la propuesta que se presenta en este documento; además resulta solidario con una formación docente más cercana con el objetivo profundo de la existencia de una cátedra de la paz dentro de una institución educativa. En este sentido, se exponen algunos de sus conceptos, los cuales toman cuerpo en la estrategia específica de los grupos interactivos de las comunidades de aprendizaje, la cual será abordada más adelante.

7.5 Aprendizaje dialógico

De acuerdo con Elboj y Oliver (2003) y Aubert, García y Racionero (2009) se han producido cambios definitivos en relación a cómo las personas se están relacionando unas con otras, lo cual se extiende a las instituciones y a la manera en que se está produciendo conocimiento científico actualmente. Lo que se encuentra como factor común en este cambio es la importancia del diálogo ya sea para la generación del conocimiento, para el sostenimiento de las relaciones o para la resolución de conflictos independientemente de los contextos. Las autoras coinciden en plantear cómo cada vez se rechaza las vías de la violencia ya sea física o simbólica

y se ha buscado encontrar vías de resolución a través del diálogo. No obstante, Puigvert (como se citó en Aubert et al. 2009) aclara que esto no significa la desaparición del conflicto, más bien menciona que hay una creciente tendencia de buscar el diálogo como método para la resolución de conflictos en general.

Para el caso de las ciencias del aprendizaje el asunto no ha sido distinto y se menciona que hay evidencias de experiencias de aprendizaje que demuestran cómo en las últimas décadas se ha dado un cambio hacia las concepciones de corte comunicativo que ha generado otro tipo de procesos de aprendizaje dando mayor relevancia a las interacciones sociales en los espacios de aprendizaje (Aubert et al. 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior, se pueden encontrar algunas referencias que sirven de antecedentes y fundamentos del aprendizaje dialógico. Según Aubert et al. (Ibíd) esta propuesta de aprendizaje está en consonancia con la pedagogía crítica de Freire que señalaba el carácter dialógico de las personas en el acto educativo, desde la perspectiva psicológica de Mead se reconoce el concepto de la persona dialógica que implica el interaccionismo simbólico y desde el enfoque histórico-cultural de Vygotski se puede enlazar con el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) donde el desarrollo cognitivo tiene lugar en tanto se dé interacción social por medio del lenguaje, el cual es considerado herramienta de mediación entre la mente y la cultura.

Según las autoras en esta misma línea de ideas están los aportes de Rogoff quien plantea la necesidad de la participación guiada como posibilidad de producción del pensamiento, Wells que menciona las comunidades de indagación dialógica como contextos de aprendizaje, Scribner y Wenger a su vez plantean la necesidad de espacios de práctica para el desarrollo de la inteligencia, así como la necesidad de comunidades de práctica como condición para el

aprendizaje y en el trabajo de Lave y Wenger se destaca que el aprendizaje siempre ocurre en un contexto social y una cultura específica.

De acuerdo con Aubert et al. (2009) se encuentra que se han venido realizando prácticas educativas de orientación dialógica que han evidenciado interesantes resultados en varios sentidos, por un lado, el aprendizaje de los estudiantes se ha incrementado, la comprensión de los fenómenos abordados ha cobrado sentido en tanto se ven reflejados en la vida práctica y se ha encontrado una mejora significativa en relación con la convivencia de los grupos.

Ahora, abordar el aprendizaje en términos dialógicos implica tomar otra perspectiva a la tradicional. Para comprender esta nueva óptica se retoma a Elboj y Oliver (2003) quienes nombran este cambio de paradigma como el “giro dialógico” donde se deja de lado una forma de aprendizaje tradicional, centrada en el maestro y se opta por una de corte comunicativo. El giro sucede como una necesidad relacionada con la insuficiencia que devela la escuela para explicar o proponer situaciones de aprendizaje para una sociedad cada vez más dialógica y conectada, pues en la actualidad es mucho lo que se sucede por fuera del aula y el papel del profesor ya no es el mismo que hace unos años atrás.

Ignorar este cambio en la sociedad es omitir la dimensión intersubjetiva que ofrecen las interacciones sociales y negar la presencia de otros agentes que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje hoy por hoy, los cuales no están ligados exclusivamente con profesionales de la educación pues se está enseñando y aprendiendo todo el tiempo bajo esquemas de comunidades de aprendizaje distintos de la pedagogía tradicional. Con lo anterior, es definitivo entender que el lugar de la enseñanza no ocurre solo dentro de la institución escuela por medio del profesor y que el conocimiento no solo ocurre en el aula de clase, lo cual hace que la labor docente pueda ser compartida.

Tabla 2. Sociedad y Aprendizaje¹⁶

| | | | |
|-------------------------|---|---|---|
| Sociedad | Sociedad Industrial | Sociedad Industrial | Sociedad de la información o del conocimiento |
| Concepción | Objetivista | Construccionista | Comunicativa |
| Perspectiva sociológica | Perspectiva Estructuralista/Sistémica | Perspectiva Subjetivista | Perspectiva Dual (comunicativa) |
| Bases | La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan | La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas | La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas |
| Ejemplo | El lápiz es un lápiz independientemente de cómo lo vemos o lo usemos las personas | El lápiz es un lápiz porque lo vemos como un objeto adecuado para escribir o para dibujar | El lápiz es un lápiz porque nos ponemos de acuerdo en utilizarlo para escribir o para dibujar |
| Aprendizaje | Enseñanza tradicional Se aprende a través del mensaje que emite el profesorado | Aprendizaje significativo Se aprende a través de la relación de los nuevos conocimientos con los | Aprendizaje dialógico Se aprende a través de las interacciones entre iguales, profesorado, familiares, |

16 Tomado de Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero 2008. Recuperado de <https://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion/mod/book/view.php?id=2091&chapterid=1557>

| | | | |
|-------------------------------|--|---|--|
| | | conocimientos previos disponibles en la estructura cognitiva | amistades... que producen un diálogo igualitario |
| Elemento clave de aprendizaje | El profesorado | El alumnado | Todas las personas de la comunidad con las que el alumnado se relaciona |
| Formación | Del profesorado en Contenidos a transmitir y las metodologías para hacerlo | Del profesorado en Conocimientos del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados | Del profesorado, familiares y comunidades en Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados |
| Enfoque disciplinar | Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos | Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos | Orientación interdisciplinar. Psicológica, pedagógica, sociológica y epistemológica |

| | | | |
|---------------|---|---|---|
| Consecuencias | La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades | La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto, aumenta la desigualdad | Con la transformación del contexto, el respeto a la diferencia se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria |
|---------------|---|---|---|

Dicho aprendizaje dialógico se ha estado llevando a cabo desde hace algún tiempo en algunos centros educativos que van desde la primera infancia hasta la educación de personas adultas. Este tipo de aprendizaje se caracteriza por siete principios específicos que hacen de la experiencia de aprendizaje una situación intersubjetiva de la que participan todos los implicados en el acto educativo en cuestión. Sus principios son:

Diálogo igualitario: Al plantear un diálogo igualitario se deja de lado las jerarquías y las relaciones autoritarias que se presenta en algunos espacios educativos pues cada conocimiento o experiencia tiene en sí misma una validez para ser compartida, de esta manera el aprendizaje se enriquece pues no solo se trata de la hegemonía de las culturas tradicionales, sino que hay cabida para nuevos discursos y diversas maneras de aprender y hacer las cosas. En este sentido la voz de los no profesionales en educación, pero con una experiencia valiosa y particular tiene presencia y hacer uso de estas nuevas experiencias han demostrado que mejoran los niveles de convivencia ya que se abre lugar para la diferencia y la igualdad entre profesorado, familiares, personas profesionales, voluntariado, alumnado y otras personas del entorno de los estudiantes.

Inteligencia cultural: Este tipo de inteligencia está compuesta por la inteligencia práctica, la inteligencia comunicativa y la inteligencia académica, dándole especial importancia a la segunda, pues se considera que a través de ella se resuelven gran cantidad de situaciones de la

vida cotidiana donde no solo se puede aplicar conocimiento académico o experiencia sino que hay una necesidad de interlocución con el otro que tiene efecto en la solución del problema aunque este tipo de habilidades comunicativas no son muy destacadas por los contextos escolares tradicionales.

Transformación: Las transformaciones del contexto socio-cultural implicarán transformaciones en el nivel de aprendizaje de los estudiantes pues se parte de la idea que aquello que sucede en el entorno incide en cada uno de los que hacen parte de él. Lo anterior obedece a una visión vygostkiana que entrelaza desarrollo cognitivo con contexto socio-cultural e histórico, pues se concibe que la interacción es clave para dicha transformación. Es así, como se busca ofrecer todas las posibilidades para crear zonas de desarrollo próximo que permitan niveles superiores de desarrollo cognitivo por medio de interacciones sociales y de herramientas de mediación cultural como el lenguaje.

A partir de estas ideas, se entiende que el aprendizaje dialógico pretende el incremento y la diversificación de las interacciones con el objetivo de aumentar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, lo cual difiere de las adaptaciones curriculares que mantienen a los estudiantes en niveles específicos que difícilmente superan pues no generan desafíos y no permiten el avance sino que perpetúan la exclusión en tanto mantienen las mismas condiciones que trae el estudiante.

Dimensión instrumental: Dentro del proceso de aprendizaje dialógico se considera que hay lugar para la curiosidad, el interés y la motivación por conocer, pues el aprendizaje no solo sirve para disminuir la exclusión, sino que obedece a lo que Freire (como se citó en Aubert et al. 2009) llamó curiosidad epistemológica que tienen todas las personas por dar respuesta a la necesidad de comprender y tener explicaciones para los fenómenos que le rodean.

Creación de sentido: Relacionado con el principio anterior, se entiende que cada vez que se aprende no solo se le da un sentido a ese aprendizaje en relación con la vida cotidiana, sino que además se pone en función de la relación que se tiene con los demás o con el contexto pues el sentido es algo compartido que no se construye a solas y que es manejado por un grupo específico que decidió interpretar los resultados o los hallazgos de una manera particular.

Solidaridad: Si el objetivo es un aprendizaje que tenga como base el diálogo y las relaciones igualitarias hay una manera de lograrlo y es garantizando que las formas de trabajo sean solidarias. En este sentido se encuentra eco entre las concepciones solidarias de educación donde se busca que todos puedan avanzar en sus procesos de aprendizaje y aquellos postulados de Fisas y Laderech (2000) en torno a la educación para la paz.

El principio de solidaridad implica un rol muy activo de los profesores en tanto son quienes pueden disponer el aula de manera tal que se den dinámicas de trabajo solidarias que favorezcan la diversidad de los estudiantes y que éstos se vinculen con nuevas experiencias que traen las personas adultas de la comunidad; además de las que ya ofrecen los profesores con el fin de conseguir mejores resultados académicos para todos. De esta manera, el aprendizaje dialógico se trata de un acto de solidaridad en tanto el acto educativo se comparte todo el tiempo y con él se amplía el entorno social y cultural.

Igualdad de diferencias: Implica superar la visión de la diversidad como un obstáculo para aprender y optar por la diversidad como una herramienta del aprendizaje que dinamice sus diferentes procesos, en ese sentido la diversidad potencia y no resta, es útil y trae al aula aquello que el profesor no tiene como aportar, de esta manera todas las diferencias son productivas e iguales pues aportan un perfil distinto a lo que ya hay en el centro educativo en cuanto a culturas, religiones y lenguas, contribuyendo a la superación del racismo y la exclusión por la diferencia.

8. Metodología

En cuanto a los aspectos metodológicos se plantean dos fases para el presente trabajo; la fase I donde se realizó el contacto institucional y se mencionan los acercamientos preliminares que dieron paso al trabajo de campo ligado con las acciones diagnósticas, las cuales fueron de corte participativo y la fase II, hace alusión a la construcción y presentación de la intervención como tal.

8.1 Fase I: Contacto institucional y diagnóstico

Una vez se definió realizar un trabajo en la vía de la paz como tema de intervención en el GLC y se identificó la pertinencia de ésta para la institución, se convocó una reunión a la que asistieron el Rector de la institución y la Principal del nivel de bachillerato¹⁷. En esta reunión se retomó el decreto 1038 que reglamenta la ley 1732 del 2014, en la cual se establecen los parámetros para llevar a cabo la realización de la cátedra de la paz y se mencionó la necesidad de darle vida desde otras maneras que estuvieran más ligadas a la relación que proponen los docentes. Como producto de esta reunión se obtiene el aval desde la rectoría y principalía para llevar a cabo el trabajo propuesto¹⁸.

Después de esta reunión, se realizaron diferentes actividades que aportaron información de tipo cualitativa y cuantitativa, arrojando datos relevantes sobre lo que ya existía como cátedra, las relaciones entre estudiantes, entre estudiantes y profesores y entre padres de familia y colegio.

17 Ver anexo 1

18 Ver anexo 2

Para el diagnóstico se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas¹⁹ dirigidas al rector, principal del nivel de bachillerato, psicóloga del nivel encargada del grado, profesores de ciencias sociales del nivel de bachillerato²⁰ y entrevista semi-estructurada²¹ para estudiantes de grado octavo y presidenta de ASOPAF²². Es importante mencionar que cada participante entrevistado diligenció previamente un consentimiento informado donde daba cuenta del conocimiento del objetivo de la entrevista²³.

En cuanto a las entrevistas con los estudiantes, se buscó que la elección de los entrevistados fuera de manera participativa y que el mismo grupo los escogiera. Para ello se tuvo una breve reunión con todo el grupo donde se les dio una explicación de la propuesta que se iba a construir en relación con la implementación de la cátedra de paz y se pidió la participación voluntaria para organizarse por grupos según sus preferencias y afinidades.

Una vez los estudiantes se agruparon, se les pidió elegir dos compañeros por cada subgrupo conformado que pudieran y quisieran responder preguntas sobre las relaciones entre ellos, en el momento en que hicieron las nominaciones de los compañeros, el resto del grupo debía sustentar las razones por las cuales elegían esos compañeros. Para esta nominación se le indicó al grupo que mantuvieran equilibrada la variable “género” cuando eligieran a sus representantes. Ya cuando el grupo había elegido a sus representantes, se realizaron las entrevistas semi-estructuradas estudiante por estudiante en un lugar apartado del salón de clases.

19 Ver anexo 3

20 Ver anexo 4

21 Ver anexo 5

22 Ver anexo 6

23 Ver anexo 7

Por otro lado, se tuvo en cuenta la revisión de los reportes disciplinarios del grupo en general, haciendo un comparativo con el resto de grupos de bachillerato²⁴; también se tuvieron en cuenta los informes grupales elaborados por el director de grupo al terminar el año escolar 2015 – 2016²⁵ y el informe realizado por la psicóloga del nivel²⁶, donde se menciona la dinámica relacional de los integrantes de grado octavo en particular²⁷.

Desde el nivel institucional, se realizó la revisión de la última versión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) para conocer las acciones que pudieran dar cuenta de la implementación de la cátedra de la paz hasta el momento. Así mismo, se revisó el plan de estudios y malla curricular de ciencias sociales de grado octavo, con el fin de conocer de qué manera se había hecho la implementación de la cátedra de la paz desde esta área de conocimiento.

Finalmente y de acuerdo a la información encontrada en estas indagaciones, se construyeron las categorías de análisis: 1) Documentos institucionales, 2) Actividades institucionales relacionadas con la cátedra de la paz y 3) Ambiente escolar y convivencia. En línea con estas categorías se organizaron los resultados hallados, los cuales son el punto de partida para la construcción de la presente propuesta de intervención.

24 Ver anexo 8

25 Ver anexo 9

26 El objetivo de esta indagación ya se mencionó en el apartado del diagnóstico del presente documento.

27 Ver anexo 10

8.2 Fase II: Propuesta de intervención

Como ya se ha mencionado, se propone una formación docente que tiene como fin, promover el aprendizaje cooperativo entre estudiantes para mejorar la convivencia del grupo; además de la creación de prácticas educativas novedosas que faciliten la apropiación del conocimiento a partir de los principios del aprendizaje dialógico y el concepto de comunidades de aprendizaje.

8.2.1 Comunidades de aprendizaje

Comunidades de aprendizaje es un modelo educativo orientado a la transformación educativa y social que busca superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia por medio de acciones educativas que cuentan con evidencias de carácter científico avalado por la comunidad científica internacional. Su rasgo particular es la presencia activa y definitiva de las interacciones sociales y la participación de la comunidad. Cabe anotar que este es un proyecto avalado por la Unión Europea en materia de educación como respuesta a los retos del siglo XXI donde la escuela no puede seguir actuando sola frente a una sociedad tan diversa y cambiante. (Elboj y Oliver, 2003).

Este trabajo empezó en 1990 en el Centro de Investigaciones en Teorías y Prácticas para la Superación de las Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona, se convirtió en obligatoria en algunas partes de España y actualmente se puede encontrar implementada en países como Brasil, Argentina, México, Colombia, Chile entre otros.

Bajo el modelo de comunidades de aprendizaje se implica el mayor número de personas posibles que tienen algún tipo de relación directa e indirecta con los procesos de aprendizaje y enseñanza por lo tanto incluye a profesores, familiares, amigos, vecinos del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc.

Al tener las interacciones sociales como base del aprendizaje, se proponen algunas estrategias que posibilitan el aprendizaje dialógico, las cuales son: formación y participación de familiares, tertulias literarias dialógicas y grupos interactivos. Para efectos de esta propuesta de intervención se profundizará solo en esta última estrategia.

8.2.2 Grupos interactivos

De acuerdo con Elboj y Oliver (2003) el aprendizaje dialógico es aquel que se da a través de las interacciones que produce el diálogo igualitario y en este sentido los significados son construidos con los otros por medio de la comunicación entre las personas participantes, teniendo como objetivo entenderse y planificar acciones comunes, dándose un diálogo intersubjetivo con características democráticas propias de las relaciones horizontales ya que todos tienen derecho a intervenir y participar desde su experiencia.

Una de las experiencias de aprendizaje que cuenta con esta forma de funcionamiento es el grupo interactivo, el cual no usa el adjetivo interactivo en términos tecnológicos como comúnmente se asocia en la actualidad, sino que hace alusión a la interacción entre personas que conforman un grupo, ya sea en calidad de estudiante, profesor, experto en el tema, profesionales ajenos a la educación, agentes culturales, voluntario, ex-alumno, familiar o vecino. Es una forma de recobrar el término interactivo entre humanos desde la psicología, dejando de lado el contexto tecnológico que principalmente ubica la relación hombre-máquina.

Desde esta perspectiva es a través de la participación de personas voluntarias dentro del aula que colaboran con el profesor y de la ayuda entre compañeros como se puede llegar al máximo de los rendimientos escolares. Según Elboj y Oliver (2003) entre más variado sea este grupo de voluntarios más ricas -en cuestión de aprendizaje- serán las interacciones; de esta manera los

estudiantes podrán conocer realidades distintas a las que viven, lo cual amplía su marco de referencias y posibilita más estrategias para la resolución de problemas que se les planteen.

Los grupos interactivos se pueden entender como una forma de organización del aula donde se busca que haya grupos más heterogéneos para la realización del trabajo en equipo; en este sentido, desaparecen las etiquetas o clasificaciones de “buenos estudiantes” y “no tan buenos” generando una unidad escolar, en tanto en un grupo diverso habrá personas que se destaquen dependiendo de las tareas, creándose un lugar para cada uno desde sus potencialidades y disminuyendo en cierto grado la discriminación y los conflictos.

En este panorama los jóvenes aprenden a ayudarse, a compartir esfuerzos, a explicarse los temas y a debatir entre ellos. Las autoras plantean que cuando se agrupan los estudiantes por ritmos o por niveles de aprendizaje se propone una lógica perversa de segregación y violencia pues la brecha cada año se irá ampliando más y vendrá la descalificación y las bajas expectativas para estudiantes que pueden ser motivados desde la búsqueda de los objetivos máximos y no mínimos para su nivel.

El hecho de tener voluntarios en el aula supone un componente de creatividad, en tanto cada persona llevará a clase una manera de hacerse entender y que los estudiantes puedan aprender mejor a través de un equipo conformado por voluntario y profesorado. Con la presencia de estos voluntarios se está ofreciendo una experiencia de aprendizaje que hace al estudiante más inteligente, flexible y con el que se puede elevar las expectativas de su aprendizaje.

Por último, cabe mencionar que en este tipo de espacios la competitividad es sustituida por la solidaridad pues los estudiantes son mezclados y reciben ayuda de un adulto. Se destaca que esta solidaridad no es impuesta sino que es asumida como requisito para poder avanzar en el

aula; por lo tanto, en la interacción y en el diálogo se logran establecer canales específicos que permiten superar las diferencias y/o la exclusión.

8.3 Propuesta de formación docente

8.3.1 Grupos interactivos como estrategia de educación para la paz

Se considera pertinente una propuesta de formación docente con los profesores de grado octavo, debido al alto impacto que tienen las prácticas pedagógicas en la formación y dinámicas de los estudiantes. Dicha intervención está pensada para llevarse a cabo durante 7 meses a través de 5 fases, las cuales son:

a. Exploración

Esta fase consiste en reconocer y analizar los grupos de trabajo que surgen en el salón, los cuales pueden estar relacionados con las dinámicas propias del grupo, centrando el análisis en los estudiantes que son excluidos, incluidos y los que pueden rotar por diferentes grupos de trabajo sin dificultad; además se tendrá en cuenta el papel del docente en medio de esta configuración. Se llegará a esta información por medio de los datos que brinden los profesores a través de una cartografía de grupos de trabajo en clase y su experiencia particular con el grupo; además de revisar los apoyos o recursos que tienen para planear sus clases.

b. Formación en práctica

La formación docente que se plantea se llevara a cabo a través de grupos interactivos que se harán con los profesores para que a través de su vivencia puedan conocer mejor esta forma de disposición del aula, el rol del aprendiz, del docente y el lugar de los voluntarios. Para esta fase se tendrán en cuenta actividades que permitan la apropiación de los principios del aprendizaje

dialógico donde deba darse la integración de conocimiento teórico, empírico y habilidades comunicativas.

c. Reflexión

Una vez se ha experimentado el aprendizaje de la metodología por medio de la participación de los profesores en grupos interactivos se inicia una fase reflexiva sobre lo que han vivido como aprendices y como docentes. Esta fase se desarrolla por medio de talleres grupales orientados por la reflexión sobre cuáles son las necesidades actuales de la educación, qué significa compartir el rol de profesor y cómo esta propuesta se relaciona con la cátedra de la paz.

d. Construcción colectiva

A través del trabajo conjunto entre profesores e interventora se inicia un proceso de planeación de un proyecto integrador para llevar a cabo durante un período académico donde la metodología de trabajo de las clases sea a través de grupos interactivos con los estudiantes. Se deberán tener en cuenta las metas de aprendizaje de dicho período académico y planear las actividades usando recursos tales como TIC's y voluntarios (familia, expertos en un tema específico o egresados). En esta fase el docente debe planear sus clases teniendo en cuenta cómo su relación con los estudiantes y su propuesta de trabajo contribuye a la convivencia del grupo.

e. Evaluación

La fase de evaluación se realizará el último mes donde ya esté estructurado el proyecto de clase de los maestros y se encuentren en la implementación del mismo. Lo anterior no significa que durante los 6 meses de la formación no haya espacios de retroalimentación de las sesiones tanto por parte de la interventora como de los profesores. Para la evaluación, se tendrá en cuenta la caracterización inicial que se hizo en la fase exploratoria sobre las dinámicas relacionales en el grupo, en contraste con los cambios que se pudieron ver con esta nueva forma de enseñanza.

Tabla 3. Fases de intervención

| Fase | Actividad | Pregunta generadora | Meta/Resultado | Componente teórico | Técnica sugerida | Responsable |
|-----------------|-------------------------------|--|--|------------------------|---|--------------------------------|
| 1. Exploratoria | Patrones de trabajo en grupo. | ¿Cómo se conforman los equipos de trabajo en el salón? | -Identificar grupos de trabajo en el salón en relación con exclusión, inclusión y rotación de estudiantes. | Aprendizaje dialógico. | Cartografía del aula en relación con los grupos de trabajo. | Equipo docente. |
| | | ¿Qué características tienen? | -Analizar las posibles razones de las categorías exclusión, inclusión y rotación de los estudiantes en los grupos. | | | Equipo docente e interventora. |
| | Prácticas pedagógicas. | ¿Cómo aporta usted para remediar esta situación? | -Establecer la relación entre las practicas docentes y los patrones de convivencia a través de: | Aprendizaje dialógico. | Diálogo de experiencias. | Equipo docente e interventora. |

-
- a) Relación del maestro con los estudiantes.
 - b) Tipos de consignas en sus prácticas pedagógicas.
 - c) Formas de evaluación educativa.

| | | | | | |
|-------------------------|--|---|-----------------------------|---|-----------------|
| Actividades y recursos. | ¿Para planear y llevar a cabo sus clases qué tanto se apoya en recursos o personas que están por fuera del aula de clases? | -Describir los recursos a los que recurre el maestro para realizar sus clases teniendo en cuenta las siguientes categorías: | Comunidades de aprendizaje. | Diálogo de experiencias Discusión participativa. | Equipo docente. |
| | | a) Pares | | | |
| | | b) Expertos | | | |
| | | c) TIC's | | | |
| | | d) Comunidad en general (familiares) | | | |

| Fase | Actividad | Pregunta generadora | Meta/Resultado | Componente teórico | Técnica sugerida | Responsable |
|---------------------------------|--------------------------------|--|---|------------------------|----------------------|-----------------------------|
| 2. Formación en práctica | Apropiación de los principios. | ¿Cómo integrar los grupos interactivos en el aula? | <p>-Realizar actividades de aprendizaje con los profesores partiendo de los principios:</p> <p>Solidaridad, inteligencia cultural, diálogo igualitario, transformación, creación de sentido, dimensión instrumental e igualdad de diferencias.</p> <p>- Invitar voluntarios a la formación docentes para comprender la labor docente como una</p> | Aprendizaje dialógico. | Grupos heterogéneos. | Interventora y voluntarios. |

actividad
compartida.

- Hacer uso de las
TIC's como
herramientas de
conectividad con
otros expertos o
aprendices de
algún tema

-En cada sesión
(7) se hará
énfasis en un
principio
particular para al
final poder
formular
actividades que
los integren y
hagan parte de su
forma de
planeación de
clase.

| Fase | Actividad | Pregunta generadora | Meta/Resultado | Componente teórico | Técnica sugerida | Responsable |
|---------------------|------------------------------|---|---|-----------------------------|------------------|--------------------------------|
| 3. Reflexiva | Reflexión de la experiencia. | <p>¿Qué tipo de aprendizaje requiere la sociedad actual?</p> <p>¿Qué implica el rol compartido del maestro?</p> <p>¿Cómo esta forma de enseñanza ayuda a pensar una cátedra de paz en el colegio?</p> | -Analizar las implicaciones relaciones y de aprendizaje de los modelos educativos que evidenciaron en sus prácticas y en la propuesta de formación docente. | Comunidades de aprendizaje. | Taller grupal. | Equipo docente e interventora. |

| Fase | Actividad | Pregunta generadora | Meta/Resultado | Componente teórico | Técnica sugerida | Responsable |
|----------------------------------|-----------------------------|---|---|------------------------|--|--|
| 4. Construcción colectiva | Diseño proyecto integrador. | ¿Cómo mi práctica pedagógica puede aportar a la convivencia del grupo y generar un acercamiento al conocimiento desde la curiosidad y creatividad de los estudiantes? | <p>Formular para un periodo escolar la planeación de cada área teniendo en cuenta:</p> <p>1. Estrategias de trabajo en equipo que consideren los principios del aprendizaje dialógico y tenga en cuenta grupos heterogéneos en cuanto al nivel de aprendizaje, género y cultura</p> <p>2. Usar recursos tales como:</p> <p>a) Conformación de grupos interactivos (pares, expertos, familiares)</p> <p>b) TIC's</p> | Aprendizaje dialógico. | Observaciones y entrevistas semiestructuradas. | Equipo docente con apoyo de la interventora. |

c) Participación educativa de la comunidad

| Fase | Actividad | Pregunta generadora | Meta/Resultado | Componente teórico | Técnica sugerida | Responsable |
|---------------|-------------|---|---|--|--|---------------------------------------|
| 5. Evaluación | Resultados. | ¿Qué cambios se pudieron observar a partir de esta nueva forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje? | <p>- Registrar y analizar cambios en relación con las siguientes categorías:</p> <p>a) Conformación de equipos de trabajo en relación con exclusión, inclusión y rotación de estudiantes por los grupos conformados.</p> <p>b) Relación del maestro con los estudiantes.</p> <p>c) Tipos de consignas en sus prácticas pedagógicas.</p> | <p>Aprendizaje dialógico.</p> <p>Comunidades de aprendizaje.</p> | <p>Post-test.</p> <p>Discusión participativa.</p> <p>Reflexión conceptual.</p> | <p>Equipo docente e interventora.</p> |

d) Formas de evaluación educativa.

Dialogo de experiencias y saberes.

e) Uso de recursos a los que recurre el maestro para realizar sus clases de acuerdo aprendizajes con pares, expertos, implementación de TIC's y vinculación de la comunidad en general (familiares).

9. Cronograma

| Actividades por fases | Duración | Mes 1 | Mes 2 | Mes 3 | Mes 4 | Mes 5 | Mes 6 | Mes 7 | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 1. Exploratoria | 5 semanas | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Formación en práctica | 7 semanas | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | |
| 3. Reflexiva | 3 semanas | | | | | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | |
| 4. Construcción colectiva | 9 semanas | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | |
| 5. Evaluación | 3 semanas | | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | |

10. Presupuesto

| Componente | Descripción | Detalle | Cantidad | Valor Unitario | Valor Gasto | Precio Total |
|--------------|-------------------------------------|--|----------|----------------|-------------|--------------|
| Componente 1 | Líder del proyecto | Coordinador | 1 | \$ - | \$ - | \$ - |
| Componente 2 | Materiales, insumos y documentación | Papelógrafos | 1 | \$ - | \$ - | \$ - |
| | | Pliegos | 25 | \$200 | \$5.000 | \$5.000 |
| | | Impresiones | 20 | \$200 | \$4.000 | \$9.000 |
| | | Resma papel bond 75 gramos tamaño carta 500 hojas, Impresión | 1 | \$9.990 | \$9.990 | \$18.990 |
| | | Lápices | 10 | \$500 | 500 | \$19.490 |

| | | | | | | |
|--------------|-----------------------------------|--|---------------------------------------|---------|-----------|------------------|
| | | Caja de marcadores permanentes Faber Castell x 12 unidades | 1 | \$7.500 | 7.500 | \$26.990 |
| Componente 3 | Capacitación | Computador portátil | 1 | \$ - | \$ - | \$ - |
| | | Proyector | 1 | \$ - | \$ - | \$ - |
| | | Refrigerios | 243 (9 personas x 27 sesiones) | \$3.500 | \$850.500 | \$850.500 |
| Componente 4 | Imprevistos (2% del total) | N/A | N/A | N/A | \$17.010 | \$867.510 |

11. Conclusiones

Plantear una propuesta de formación docente como estrategia de implementación de la cátedra de la paz es un giro valioso en relación con lo que comúnmente se piensa como posibilidades de la misma cátedra, las cuales son muchas pero se han reducido a contenidos específicos o saberes disciplinares impartidos a los estudiantes, obviando el papel fundamental que ostentan los profesores y las implicaciones de las dinámicas que plantean en su quehacer cotidiano, las cuales van generando configuraciones de equipos de trabajo que pueden tener unas características particulares que inciden en las relaciones entre estudiantes.

De esta forma, se demuestra la necesidad de realizar reflexiones profundas sobre las prácticas pedagógicas que inciden en los niveles de aprendizaje, conflicto y convivencia de un grupo y por otro lado, ratifica la relación estrecha entre escuela y contexto socio-cultural e histórico, convirtiendo los espacios educativos en breves proyecciones de la sociedad de la que hacen parte.

De ahí la importancia de las maneras que se usan en la educación pues se legitiman desde ahí formas de relaciones particulares que tiene impacto en el presente y el futuro. Por lo tanto y teniendo en cuenta el momento histórico por el que atraviesa el país, es pertinente revisar y reflexionar sobre los componentes del acto educativo para corroborar que las acciones de los adultos están en consonancia con la reconciliación que demanda este momento de post-acuerdo, demostrando que la educación para la paz no solo debe estar dirigida para los estudiantes sino en gran medida para los adultos quienes son los que de momento están diseñando parte del futuro por medio de sus acciones, concepciones y ejemplo.

Finalmente, se menciona que recurrir a una metodología dialógica de índole cooperativo o solidario como el que aquí se ha desarrollado, no solo es un camino para el abordaje de educación para la paz, sino que puede convertirse en una herramienta pedagógica que mejore los niveles de aprendizaje en general de los estudiantes ayudando a superar la fragmentación entre la experiencia y el conocimiento proponiendo otros sentidos de comprensión para jóvenes y adultos.

12. Referencias Bibliográficas

- Aubert, A.; Flecha, A.; Garcia, C., Flecha, R., Racionero, S. (2008) *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia, pp.: 255. DOI: <http://dx.doi.org/10.17345/ute.2010.2.634>
- Aubert, García y Racionero (2009) *El aprendizaje dialógico*. Revista Cultura y Educación. Vol 21 (2), 129-139. Recuperado el 18 de junio de 2017, de http://personal.us.es/aguijim/05_06_Aprendizaje_dialogico.pdf
- Almario Villada, J. (2012). *Efecto clínico de la intervención de jóvenes, a través de lo creativo: identidad, reconstrucción, arte y creación*. Universidad Icesi.
- Cascón Soriano, P. (2001) *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cole, M. (2003) *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid. Ediciones Morata, S.L
- Coser, L (1961) “Las funciones del conflicto social”. México. Fondo de Cultura Económica.
- Díez-Palomar, J; Flecha García, R; (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1) 19-30. Recuperado el 20 de agosto de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>.
- Dolto, F. (1990) *La causa de la adolescencia*. Barcelona. Editorial Seix Barrial, S.A.
- EduTEKA Universidad Icesi (2017). Ante todo, la comprensión [1]. Recuperado el 22 de agosto de 2017, de <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/134/478/1>.
- Elboj Saso, C; Oliver Pérez, E; (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1) 91-103. Recuperado el 03 de septiembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417306>.
- Gimnasio La Colina. “Nuestra propuesta” Recuperado el 03 de febrero de 2017, de <http://www.lacolina.edu.co/bachillerato-alumnos/nuestra-propuesta.html>
- Guitar, M. (2010) *Los diez principios de la psicología histórico-cultural. Fundamentos en Humanidades*, Vol. XI, núm. 22, pp 47 -62. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.
- Laderech J. P (2000) “El abecé de la paz y los conflictos. Educar para la paz” Madrid. Editorial Catarata.

- Larrosa J. (2006) "Sobre la experiencia". *Separata Revista de Educación y Pedagogía*. Vol 18. Recuperado el 03 de septiembre de 2017, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065>.
- Ministerio de Educación (2017). Proyecto de decreto por el cual reglamenta la Cátedra de la Paz. Recuperado el 28 de agosto de 2017, de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-349677.html>
- Ministerio de Educación (2017) Ley 1620 de 2013. Ley de convivencia escolar. Recuperado el 28 de agosto de 2017, de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- Obiols G & Di Sengi Obiols Silva (1997) "Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria" Buenos Aires. Argentina. Editorial Kapelusz.
- Ospina, V. (2016). El docente del nivel inicial: retos para la formación profesional y continúa. En *Revista Educación y Humanismo*, 18(30), 107-122. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1325>
- Packer & Goicochea (s.f.) "Teorías socioculturales y constructivistas del aprendizaje: ontología, no solamente epistemología". Grupo Cultura y Desarrollo Humano. *Psicología Cultural* Universidad del Valle.
- Plan de estudios y malla curricular de Ciencias Sociales para grado octavo año lectivo 2016-2017. Colegio Gimnasio La Colina. Santiago de Cali.
- Proyecto Educativo Institucional Colegio Gimnasio La Colina 2011 -2012. Santiago de Cali.
- Pontificia Universidad Javeriana Bogotá. Cátedra y pedagogía de la paz. Recuperado el 05 de septiembre de 2017, de <http://www.javeriana.edu.co/educon/politica-y-sociedad/catedra-y-pedagogia-de-la-paz>
- Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá. Cátedra libre de cátedra de la paz. Recuperado el 05 de septiembre de 2017, de <http://cienciassociales.javeriana.edu.co/departamentos/historia/catedra-paz>
- Tinyala, P. (2001) ¿Qué es aprender? La escritura como herramienta de aprendizaje. Simposio "Investigación internacional sobre la escritura: un documento europeo-americano. Diálogo sobre cuestiones globales y locales ", 82ª Reunión Anual de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa, AERA 2001, 10 y 14 de abril, 2001 Seattle, WA, Estados Unidos. Fecha de publicación 2001 -04 -00. pp. 4 a 12.
- Universidad Autónoma de Occidente. Reflexiones académicas desde la Universidad Autónoma de Occidente. Cátedra de paz. Recuperado el 04 de agosto de 2017, de <https://reflexionesacademicas.uao.edu.co/catedra-de-paz/>

Universidad Nacional Sede Manizales. Cátedr de paz. Recuperado el 04 de agosto de 2017, de <http://www.manizales.unal.edu.co/index.php/noticias/36-ano-2014/4344-u-n-realizara-catedra-de-la-paz-en-el-2015>

Universidad Tecnológica de Pereira. Programa cátedra de paz 2015. Recuperado el 06 de agosto de 2017, de <http://media.utp.edu.co/humanidades-idiomas/archivos/Programa%20CATEDRA%20DE%20PAZ%202015-2.pdf>

Zuleta, E (2007) “Elogio de la dificultad y otros ensayos”. Décima edición. Medellín: Hombre Nuevo Editores, Fundación Estanislao Zuleta.

13. Anexos

Anexo 1.

Santiago de Cali, 25 de Noviembre de 2015

Señor

Geoffrey Watson

Rector Gimnasio La Colina

Por medio de la presente, me dirijo a usted para solicitar un espacio de reunión junto con la Principal del Nivel de Bachillerato, donde quisiera presentarles mi idea de tesis para optar al título de Magister en Intervención Psicosocial de la Universidad Icesi. En este trabajo me propongo diseñar una propuesta de intervención para llevar a cabo la implementación de la cátedra de la paz en el grado octavo del Colegio Gimnasio La Colina.

Gracias por la atención prestada y quedo atenta a su amable respuesta.

Cordialmente,

Martha Isabel Rada Cruz
Psicóloga Nivel Bachillerato 8°, 10° y 11°

Anexo 2.**Santiago de Cali, Diciembre 2 de 2015****Dra. Martha Isabel Rada Cruz****Psicóloga Nivel Bachillerato****Grados 8°, 10° y 11°**

Por medio de la presente, nos comunicamos con usted para darle respuesta a su interés de realizar su tesis de maestría en el colegio, la cual está acorde con las necesidades de nuestro plantel y se relaciona con la implementación de la cátedra de la paz en el grado octavo. Consideramos que este tipo de propuestas se suman al trabajo que el colegio hace alrededor de la formación en valores y enriquece a los estudiantes desde lo personal preparándolos para nuevos escenarios que vivirán como ciudadanos en nuestro país.

Cordialmente,

Geoffrey Watson

Rector Gimnasio La Colina

Anexo 3.**Universidad Icesi****Maestría en Intervención Psicosocial****“Implementación de la Cátedra de la Paz”****Entrevista semi-estructurada – Diagnóstico**

Dirigida a: Directivos, Profesores, Principal del nivel de Bachillerato, Psicóloga del Nivel de Bachillerato.

1. ¿Qué es la cátedra de la paz?
2. ¿En el GLC quiénes se han encargado de la implementación de la cátedra y por qué?
3. ¿Actualmente cómo se realiza en la institución? ¿Está de acuerdo con esa forma?
4. ¿Cree que puede llevarse a cabo de otra forma?
5. ¿Cómo participa usted de la cátedra?
6. ¿La cátedra podría tener algún efecto en el ambiente escolar y en la formación de los estudiantes?
7. ¿Cómo son las relaciones entre estudiantes?
8. ¿Cómo son las relaciones entre estudiantes y profesores?
9. ¿Cómo son las relaciones entre padres de familia y colegio?

Anexo 4.

Entrevistas semi-estructurada docentes, principal y rector

Fase I: Diagnóstico

Entrevista S

Cargo: Psicóloga Nivel Bachillerato

Antigüedad en la institución: 7 meses

E: S es psicóloga de octavo, decimo y once. Esta es una entrevista que se le va a aplicar a varias personas, está el rector, la coordinadora, está la psicóloga de grado, que eres tú. Quiero entrevistar a algunos estudiantes. Son nueve preguntas muy sencillas, la primera es ¿qué sabes que es la cátedra de la Paz? Y ¿de qué fuente sabes que tienes esa información?

S: Sí, en mi trabajo anterior: el sistema educativo Comfandi, había un proyecto que estaba encaminado a trabajar la cátedra de la paz y el ejercicio que ellos hicieron fue recoger las experiencias significativas que tuvieron que ver con la convivencia, con todas las relaciones entre los jóvenes. De pronto, la información que tenían de ética y valores, la información que tenían de sociales, o sea, como desde varias materias construyeron un documento.

E: ¿Quién lo construyó?

S: Lo construyó un equipo interdisciplinario, eran maestros de sociales. Allá hay un equipo de trabajo que se llama núcleo de personas y sociedad. Entonces, diferentes maestros de filosofía,

sociales, como de todas las materias que tenían que ver con relaciones interpersonales, psicólogos, coordinadores de vivencia. Entonces, era un equipo grande. Como sistema educativo hicieron una comisión que era la comisión de cátedra de la paz, gente que tuviera mucho conocimiento de la normatividad y también de la construcción de manuales de convivencia. Entonces, ellos hicieron una propuesta, pero partieron de lo que tenían, utilizando información de ejemplos, de cosas que ya tuvieran. Entonces, me acuerdo de que había una propuesta que le daba a los títeres para la paz.

E: Pero... ¿Qué existía antes?, o sea, ¿cuándo empiezan a sistematizar las experiencias ahí aparecen los títeres o lo crearon a partir de las experiencias?

S: No, yo creo que lo tenían desde antes con un propósito distinto y aprovecharon. Digamos que encajaban los contenidos o lo que se esperaba de la cátedra de la paz, para utilizar ese trabajo y adaptarlo a un proyecto transversal. Por ejemplo, para los niños, la cátedra para la paz eran los contenidos o las representaciones que tenían que ver con la convivencia en el aula, entonces se utilizaban este tipo de trabajos creativos. Había una participación de psicólogos también. Para trabajar el tema, pues, lo que conocían de los conflictos y el tema del desarrollo de la personalidad y como todos los momentos de vida de los chicos según las situaciones más frecuentes de conflicto. Más que todo era manejo y resolución de conflictos. Este era como el aporte desde lo psicológico. También desde historia, o todo lo que tiene que ver con la historia de Colombia había una parte importante...

E: ¿Eso te lo presentan a ti como comunidad educativa o hiciste parte en algún momento de o algún aporte puntual?

S: Ninguno, personalmente yo estaba en otras comisiones, pero recuerdo que eso fue en una reunión inicial del año lectivo. Más o menos como 400 maestros de todo el sistema educativo presentaron el resultado de todo el año anterior. Entonces, la idea era que iban a empezar la implementación de esa propuesta.

E: Y la implementación de esa propuesta era la articulación, porque ya estaba montada.

S: Exacto, era articularlo, era aplicarlo también a los contextos porque allá hay colegios que se llaman en concesión, entonces, el tema de los colegios en concesión es que los administra la caja de compensación. Pero, tiene condiciones socioeconómicas muy distintas al sistema educativo, entonces había que adaptar temas de manual de convivencia. Los conflictos que se presentaban eran más críticos, digámoslo así. Porque ya era todo un tema de violencia doméstica. Entonces, es lo que yo conozco de manera muy general de lo que es.

E: Y el documento ¿Lo conoces?

S: No, no lo conozco

E: listo, aquí en el colegio quienes se han encargado de la implementación de la cátedra ¿sabes?

S: no, yo recuerdo que en una reunión de... me invitaron a una reunión de eh, el proyecto de “Civitas” o “Chivitas” que decían de convivencia escolar o mediación escolar. Ahí fue donde yo llegué al inicio y pregunté. Y me dijeron: no qué bueno que participes de este grupo. Entonces, fui a algunas reuniones, hice la pregunta allí y la respuesta fue no. Me dijeron: no, no hemos empezado a hacer el proyecto, hasta ahora estamos manejando lo que clásicamente se trabaja en sociales, pero si ha habido un interés muy importante en trabajar lo de la paz, pero no sé si la han articulado a la cátedra. Ellos no lo han hecho de manera escrita, que yo conozca no.

E: Pero hasta ahora ¿Se realiza de alguna forma la cátedra?

S: No lo sé, la verdad es que no lo sé, no he tenido la oportunidad como de hablar pues con el grupo encargado de sociales. Yo lo que sé es que en este momento están muy interesados en manejar la convivencia desde los mediadores escolares. Desde las experiencias que tengan en el manejo de conflictos con ese pequeño grupo, asociado a los representantes de los salones y a los que se han convertido como en pequeños líderes y que han sido formados para hacer esto. Pero, no sé si esto esté conectado directamente con la cátedra, debería estarlo, pero no sé si lo han hecho o sistematizado.

E: En línea con lo que estás diciendo ¿de qué manera te lo imaginarías que funcionara aquí en la Colina? Como, por ejemplo, los recursos que tiene ese grupo de mediadores o no sé si se te ocurran otras cosas. O no sé si se te ocurran otros frentes que puedan ser alineados para ese propósito.

S: Pues, yo siento que de alguna forma cada disciplina o cada asignatura, pues tendría que haber como un conocimiento de parte de los maestros de lo que significa la cátedra. Yo me imagino, inicialmente, como un momento de formación o como trabajo con los maestros para conocer la cátedra. Y a partir de allí que cada uno construya y de un aporte.

E: Para terminar, ¿te parecen los papás conflictivos con el colegio o con sus hijos?

S: en octavo, no todos. Si hay como unos casos aislados que me llamaron la atención porque cualquier inconveniente se vuelve un problema gigante, pero eso fueron como en dos o tres padres.

E: ¿Cómo que sobre dimensionaron las situaciones?

S: Sí, es un tema como: no sabemos qué hacer, este mundo está terrible. Por ejemplo, hablamos de los riesgos de internet, entonces, ellos decían: estamos atemorizados que puede pasar o el riesgo a este tema de la ballena azul. Entonces mandan el correo diciendo: por favor ayude a nuestros hijos. Nosotros hasta hicimos un comunicado de eso.

E: ¿Te parece puntual de octavo o te parece que es la constante de los papás de la colina?

S: No, yo creo que es algo como...Cómo se puede decir eso ¿será disgregado? Sí, no es algo como una cultura...

E: ¿Aparece sin decir que sea generalizado?

S: Lo que siento es que por el tema que sea familiar, como ellos siempre hablan de la familia. También pasa lo de las dinámicas que pasan en las familias, entonces, está el hijo que como que no quiere hacer caso a lo que dice el papá, etc. Son las mismas dinámicas familiares entonces, ellos se conocen tanto unos a otros, también siento que ellos se sienten con el derecho a opinar de lo que pasa en el colegio. Para mí eso es algo nuevo.

E: En cuanto a tu trabajo, ¿Cuáles son los motivos de consulta que tienes del grado octavo?

S: Una de las principales consultas que me han hecho tiene que ver con las relaciones interpersonales también en dos o tres casos han aparecido porque tienen desacuerdo con alguno de los maestros entonces se sienten como muy vulnerables, no les gusta los chistes del profesor, también temas académicos como manejan su tiempo... Ese ha sido dos o tres casos solamente. Con M en la salida a Amazonas estaban muy angustiados los profesores porque no comía casi y coincidió con que antes de la salida la mamá me dijo que quería mandarles un mensaje a los profesores porque iba a dejar el tratamiento psicológico. Motivos de consulta por parte de los

padres de familia, al principio del año un poco de preocupación por consumo de alcohol en ese momento pero finalmente ellos hablan de manera muy general de ese tema y en términos exploratorios pero no he abordado mucho la verdad esa situación.

Entrevista L

Cargo: Profesor de Ciencias Sociales grados 6°, 7° y 8°

Antigüedad: 7 años

L: Ok, la cátedra de la paz en el Gimnasio La colina funciona desde dos lecturas. Desde la académica y desde la no académica. Desde la académica obviamente incorporamos al currículo en el área de Ciencias Sociales algunos elementos que tiene que ver con los contenidos que se abordan en ese grado puntualmente. Por decir algo, si en primero van a ver las profesiones, pues se vincula allí todo lo que tiene que ver con la norma, el respeto, el código. Y eso, es una actuación de la cátedra de la paz a los contenidos.

E: ¿Y eso está adaptado de 6° a 11°?

L: De 6° a 11°, pero, el ministerio da unos lineamientos que deben de asumir desde cada grado. Los maestros toman uno y desarrollan uno por periodo según las necesidades del grupo o los contenidos que aborda el grupo como tal. Y lo extracurricular, tiene que ver con las otras que se desarrollan en el colegio que no necesariamente se dan en el aula, sino que atraviesan la institucionalidad. El modelo ONU, los mediadores escolares, y otros sin número de actividades que hace el consejo estudiantil pues que propone para la sana convivencia en la institución.

E: Cuando estás diciendo que se hizo esa adaptación curricular, leyendo el decreto, sé que dice que hay doce líneas que dicen se pueden trabajar en tales, tales y tales temas, allí mencionan que

por lo menos se trabajen dos ¿recuerdas si retomaron alguna línea? Por ejemplo, si ustedes dicen en lo curricular escogimos trabajar resolución de conflictos, medio ambiente, memoria histórica, proyecto de vida. O ustedes lo que hicieron es... porque hay una línea de lo histórico, ¿Desde ahí hicieron la adaptación curricular?

L: No, desde cada periodo. O sea, si el profe va a ver geografía y va a ver a Colombia. Desde allí aborda el elemento de protección medio ambiental, que hace parte de los elementos de cátedra para la paz.

E: O sea, que se mueven entre los ejes...

L: Ajá, cada periodo según los contenidos que el maestro está abordando

E: Exacto, adaptando los contenidos a esos ejes.

L: No, los ejes a los contenidos.

E: ¿Los ejes de la cátedra a los contenidos?

L: Si claro, pues en segundo deben de ver, no sé, gobierno y ciudad. Ok, entonces qué eje de cátedra de la paz vamos a utilizar, entonces, con estos contenidos. Entonces, el maestro determina: bueno, el que más se aproxime, el que puedo utilizar, el que no forzó la dinámica, es éste, éste y éste.

E: Ah sí, ya entendí. Listo, ¿Aquí en el Gimnasio La colina quién se ha encargado de implementar la cátedra?

L: Pues, principalmente el departamento de ciencias sociales, pero en el Gimnasio La Colina existen unas políticas también en términos de lo que te mencionaba ahora, otros entes

institucionales. En este momento existe algo que son las asambleas que son manejadas por el rector o por el consejo estudiantil o por los mediadores escolares y eso...

E: ¿Los mediadores están organizando asambleas?

L: Los mediadores han tenido responsabilidad de algunas asambleas o por decir algo, el rector hace una reflexión en torno al día de la mujer, los derechos humanos, o un evento de política internacional como el cambio de Obama a Trump, entonces, esos elementos los colocan a reflexionar en torno a la convivencia pacífica y a los problemas mundiales.

E: Y a parte de estas instancias que son ciencias sociales, que es el lado de la participación estudiantil, el consejo, o alguno de estos estudiantes mediadores ¿Alguna otra área se ha involucrado?

L: Se supone que desde el lenguaje se hacen unas lecturas cercanas de los libros o en el caso de formación para la vida pues también, pero no se hace explícito en el currículo. O sea, no es estructural como en ciencias sociales, sabemos que existe, sabemos que se da, pero no necesariamente se ve incorporado al currículo.

E: Y qué piensas ¿Cuál es la razón por la que esas otras áreas no se hayan involucrado con la cátedra desde su hacer o no se han involucrado activamente?

L: A mí no me disgusta que pase así porque a pesar de lo que pide el Ministerio es que no se trabaje desde una sola asignatura, también pues ellos tienen su quehacer propio de la disciplina y lo toman, pero no lo incorporan del todo.

E: Con lo que dices entiendo que con lo que sucede está bien, sin necesidad de ser oficial y ser montado

L: Exacto, el formalismo solamente no se cumple, ¿Qué es lo fundamental? Que se hagan reflexiones en torno a la convivencia, en torno a los valores, en torno al respeto de la norma. Pero no necesariamente el formalismo de colocar como una meta o como una competencia dentro de estas disciplinas.

E: Ya me dijiste que sucede como de dos formas. La académica y la no académica ¿En esas dos formas estás de acuerdo como sucede o te imaginas que podría suceder de otra manera?

L: A mí me gusta como sucede la no académica, que es donde verdaderamente se muestra que puede haber resultados. En el colegio, este año, se implementó pues el proyecto de mediación escolar, donde son los estudiantes los que intentan resolver ellos los conflictos. Pues, orientar a sus compañeros para que no existan conflictos y solamente cuando el conflicto trasgrede otras instancias es que entran las directivas a tomar medidas disciplinarias y demás. Eso, es una demostración fidedigna de que la cátedra de la paz, medianamente, pues, está tomando fuerza. Y para ellos, para los chicos mediadores ha sido una experiencia muy constructiva poder resolver conflictos con sus compañeros y ayudarlos. Y ser ellos protagonistas de la resolución de los conflictos, también de los problemas de aula porque antes solamente se generaba el conflicto y necesitaban la intervención externa para regularlo. Ahora, ellos están intentando regular a sus compañeros en todo momento, en la ruta del bus, en los salones de clase, en los descansos, en internet. Ellos ayudan a regular las prácticas de sus compañeros ya de una manera orgánica, sin necesidad de que haya un proceso disciplinario.

E: Y... ¿Cómo les ha ido con el proceso disciplinario?

L: ¡Muy bien! O sea, hay momentos en que se hace necesario usarlo. La falta fue grande, o irrespeto o golpeó. Entonces, obviamente va un proceso disciplinario alterno. Pero siempre los

chicos quieren entrar en un proceso de mediación porque lo que les interesa es conservar la buena relación con el amigo. Antes veíamos que un proceso disciplinario generaba ruptura, porque sentían que el otro lo acusó y se sentía como que quedaba disgustado con el otro. Ahora con la mediación escolar lo que vemos es que quieren asistir a la mediación porque no quieren que quede una ruptura con el compañero.

E: Entonces, te gusta como pasa la no académica ¿con esa forma te quedas o piensas que puede haber otro?

L: Claro, puede haber muchas y de hecho, tienen que haber más formas. Tienen que haber más mecanismos que nuestros estudiantes sean más activos política y socialmente. Y sean más interesados en tener buenas relaciones entre ellos y con el resto de comunidades a las que pertenecen. Pero, esta opción no académica es una muy buena opción, nosotros tenemos también actividades con otros grupos, este año estamos fomentando, por decir algo, los niños de segundo tienen una linda experiencia con los niños del instituto de ciegos y sordos, que es una experiencia maravillosa. El proyecto se llama amigos del alma, en donde ellos se escriben, comparten cartas y comparten momentos de encuentro. Y lo que hemos visto es que no existe exclusión, existe respeto a la diferencia y es precisamente lo que se busca con la cátedra de la paz. Sí hubo partidos pero partidos vendados, entonces es ponerse en el lugar del otro y eso es precisamente la cátedra para la paz. Los de quinto tiene el PRODEI que son unos niños de Potrero Grande, entonces con ellos se hizo el proyecto del botiquín natural. Entonces, nuestros niños cultivaron plantas medicinales, invitaron a los niños del PRODEI y les enseñaron como se cultivaba y los beneficios de estas plantas.

E: ¿Qué es el PRODEI?

L: Es una fundación que trabaja en el barrio más marginal de Cali, pues Potrero Grande. Con unos niños que viven en unas situaciones de vulnerabilidad muy difíciles, pero ellos vinieron a nuestro colegio y fueron muy bien recibidos por nuestros estudiantes. Se les enseñó los beneficios de las plantas medicinales y tuvieron dos tres encuentros donde les tocaba de alguna manera convivir y era muy bonito ver el nivel de respeto y aceptación que se dieron en estos. Con los chicos de cuarto y quinto se da el modelo ONU. Entonces, vienen los niños de la fundación crecer a ser delegados también con ellos y a discutir problemas relacionados del contexto nacional e internacional. En donde todos los niños son un delegado de las naciones unidas y vienen a discutir unos temas. Pero, preparar a estos niños que los preparan nuestros estudiantes de octavo, noveno y décimo y que vengan a discutir con nuestros estudiantes, donde exista un espacio entre unos niños de una zona vulnerable de la ciudad, niños que son de estrato 1. Poderles ofrecer esa oportunidad hacer que se coloquen un traje y vengan a discutir con nuestros niños estrato 5 y 6, de igual a igual y que se respete su opinión y se incluya y se acepte, pues nos parece un avance de paz... y también se hacen con los niños grandes, el mismo modelo ONU. En el bachillerato lo hacemos con sexto, séptimo, octavo y decimo. Y también invitamos a los niños grandes de la fundación Crecer y ellos también vienen a hablar temas de la política.

E: ¿Cuándo dices grandes a qué edad te refieres?

L: No, eso lo determina la fundación CreeSer. Ellos tienen hasta el grado once y en este caso pueden traer del grado que ellos tengan bien. Nosotras ya hemos apadrinado a la fundación crecer. Ellos ya están yendo al modelo ONU real, creo que están compitiendo con otros colegios sobre problemáticas como si fueran un parlamentario de determinada nación.

E: Yo por lo que escucho siento que has participado en todo esto que me has contado

L: Sí

E: Porque la siguiente pregunta es ¿cómo has participado en la cátedra para la paz? Y voy a pensar cátedra como la no formal o como la no académica que dijiste ahorita ¿hay otras actividades que no hagan parte de estas que mencionaste: las del modelo ONU chiquitos, las plantas medicinales, la de los niños de ciegos y sordos. ¿Todas están a cargo tuyo?

L: Pues, yo soy en este momento el coordinador del departamento de Ciencias Sociales, digamos que sí están a cargo mío o que las acompaño. No necesariamente cuarto, quinto y sexto porque están a cargo de las profesoras.

E: ¿Existen otras actividades que no hayas mencionado que dirijas y que tenga que ver con el tema que estamos tratando?

L: Pues, existen las asambleas que son reflexiones profundas en torno al tema que estamos tratando, nacionales, locales, mundiales. En este momento estamos preparando uno con los estudiantes de octavo, que fueron los niños que estuvieron en el modelo ONU ASOBILCA. Este año se trató todo el tema del postconflicto en las comisiones, entonces, todas las comisiones giraban en torno al conflicto en Colombia. Entonces, ellos están preparando una socialización de fin de año, donde le van a mostrar a toda la comunidad un foro que se va a llamar Colombia Postconflicto y la idea es que ellos muestren partes de su discusión desde diferentes miradas. Desde, cultivos ilícitos, lugares inhabilitados por los paramilitares, explotación de la minería ilegal. Todo lo que apropiaron en el modelo, lo van a hacer ahorita visible para el resto de la comunidad.

E: ¿La cátedra podría tener un efecto sobre el ambiente escolar? ¿O lo has visto ya?

L: Pues, la cátedra no académica, si claro. O sea, lo que te decía ahora con los mediadores, que es indiscutible, que ellos entran a frenar procesos, el cyberbullying que en otros lugares se convierte como en una extensión de los ojos de los profesores y directivas. Pero más que eso se convierten en elementos de regulación de sus compañeros y los miran con mucho respeto y mucho agrado. La mediación ha sido gana y gana. Gana el mediador porque se coloca en el lugar de la víctima, se coloca en el lugar del agresor, escucha las partes, tiene un proceso activo en donde escucha nuevamente y tiene que buscar estrategias de solución. Y es un proceso donde gana el como sujeto porque lo identifica. Esta mediación de conflictos no solo le sirve para el ambiente escolar sino para más adelante su vida personal, familiar, profesional. Y gana, la víctima o el agredido, o las personas involucradas en el conflicto porque los escucha un par. Hay veces es muy difícil para un estudiante sincerarse y decirle las cosas a un adulto porque sienten que van a ser sancionados de alguna manera. Mientras que a un par, pueden ser un poco más reflexivos y solucionar las disputas.

E: ¿Los mediadores tienen que firmar confidencialidad?

L: Sí claro, ellos firman confidencialidad y tienen unos lineamientos claros. En donde no puede haber conflicto de intereses, no puede ser ni familiar, ni novio, ni vivir en la misma unidad porque son conflicto de intereses abiertos

E. Ok, estas preguntas que son tres son la relación al grado octavo ¿Cómo ves la relaciones entre los estudiantes, entre los estudiantes y los profesores; y entre los papas y el colegio?

L: De solo grado octavo, pues yo diría que es muy muy buena. Es un grado muy tranquilo, muy comprometido con el saber, muy competitivo. De pronto ahí sí pueden existir conflictos porque a ellos los mueve la nota el número y pues a veces quieren sobresalir uno que otro por encima de

los otros. Pero en términos generales, son un grupo con muy buenas relaciones. Ellos ahora están haciendo el trabajo social, lo están haciendo con la fundación Crecer. Entonces, también, ese crear estrategias para llegar a los otros les ha permitido unirse más como grupo. Además, en el colegio existen diferentes salidas pedagógicas o talleres internos de las direcciones de grupo que hace que tengan buena relación, o sea, ellos este año salieron al Amazonas e hicieron una integración muy bonita como grupo.

E: ¿Ellos y los profesores?

L: Igual, pues al ser un grupo muy competitivo se exigen mucho y quieren tener buenas relaciones con los profesores. Sí, son un grupo muy académico, tienen un buen trato, son muy respetuosos. No solamente con los profesores, eso hay que resaltarlo. Eso es un buen trato con todos los miembros de la comunidad, uno puede identificar que saludan al portero, la señora del aseo, a la de los tintos. Cuando viven la experiencia de estar por fuera también lo vez, con los chicos de la fundación Crecer notas un trato cercano y amable.

E: y de pronto ¿has sabido alguna de las relaciones entre papás y colegio?

L: Normal, distantes pero sin problemas con el colegio.

Entrevista D

Cargo: Profesor de Ciencias Sociales grados 10° y 11°

Antigüedad: 9 años

E: D es profe de sociales y filosofía. Filosofía 10° y 11° y sociales 11°. Entonces, ya con el contexto que te di de la tesis ¿qué tienes entendido por ahora sobre la cátedra de paz?

D: Yo creo que son dos aspectos importantes. Uno, una iniciativa que parte del gobierno, a partir de la implementación del proceso de paz, los diálogos de paz. Toda la implementación de estos acuerdos que surgen, si no estoy mal, en el 2014 el 1732 y la reglamentario que es el 1038 del 2015. Pienso que desde lo formal creo que está esa implementación ahí del gobierno, de abrir espacios, digamos, académicos desde la primera etapa de la formación de toda persona para sumergirlos en todo este ambiente de paz que se trata de construir en el país. A su vez se han planteado unos componentes de cultura de paz, de educación ambiental, de memoria. Todo lo que tiene que ver con estos aspectos. Qué pues como para implementarse en las instituciones, yo creo que ese es el primero aspecto que es un aspecto formal y que surge desde ahí. Sin embargo, pienso que tardíamente ellos lo vienen a implementar en el contexto de unos diálogos, cuando es un imperativo desde antes ¿no? Desde el 91 con la promulgación de la paz como un derecho, pues, se ha ido implementando esto, y tratando de enseñarlo pues como de forma. No enseñando, esto no se enseña yo creo que es más como una reflexión, lo que la persona pueda extraer de ahí es lo que quedará como parte de su formación. Porque en últimas pues educar en valores y educar para la paz y todo lo que tiene que ver con el ser, compete solamente al individuo.

E: Listo, en el colegio La colina ¿quiénes se han encargado de la cátedra y por qué?

D: Bueno, en el contexto de nosotros, pues, como somos del departamento de sociales, son los primeros a los que le lanzan la pelota ¿no? Sociales es el que tiene siempre que tener, entonces si surge la cátedra para afrodescendientes es para hacer en sociales, la cátedra del tránsito es para sociales y ahora que se inventaron la cátedra para la paz es para sociales. Eh, en el departamento pues han estado trabajando. Regularmente en las instituciones educativas cuando surge ese tipo de llamado, eso lo hacen personas que no tienen nada que ver con la educación. Entonces, si tú te

das cuenta esto nos aparece en el 2014 y la ley colombiana de educación es del 94 la 115. En donde todos los estándares que se han desarrollado de competencias ciudadanas de las propias ciencias sociales como tal, toda tienen que ver con este aspecto, es decir, esto no es novedoso, pero cuando llegan estos aspectos llegan a ciencias sociales, llegan al departamento. Y en las ciencias sociales tenemos una enfermedad que se llama formalismo, entonces, hay que meterlo formalmente que es construir la meta, el objetivo para mostrar que verdaderamente se aplica, cuando los maestros que vienen trabajando ciencias sociales, vienen trabajando estos tipos de cosas. Lo que pasa es que hay queda como el asunto, se inventó en un momento coyuntural cuando realmente ya existía.

E: ¿Cómo se realiza acá en la institución?

D: Bueno, en principio yo he sido de los que siempre he dicho. Bueno, hay que tener claridad y es que pienso que muchas veces no lo leen en las instituciones, ni lo leen bien los que hacen la misma ley. En principio el texto es claro y dice que se hace dentro de una concepción flexible del pensum ¿no? No es una cuestión que tiene que ser tan formal. Eh, pero, pues, el colegio ha querido que se construya que la meta, que se construya pues como todo el desempeño alrededor, al menos de algunos de los ejes que tiene el decreto, para su implementación. Pero, en la realidad eso se trabaja en el contexto de todos los periodos, en cada componente que uno enseña en ciencias sociales es imposible no abarcar, pues, como un tipo de reflexión que apunte a la convivencia, a los derechos, a la defensa de un ambiente sostenible, del desarrollo sostenible. O sea, es difícil que eso no esté ligado ahí, no sabría qué tipo de ciencias sociales enseñaríamos nosotros si no hubiera una relación de ese tipo de conceptos ahí. Pero, como te digo, el

formalismo siempre lleva a que hay que hacerlo explícito, que hay que mostrarlo, que hay que prácticamente construirle algo concreto.

E: ¿Y ya existe?

D: En estos momenticos, se está construyendo. Fíjate que nos lo pidieron para tercer periodo, pero yo no lo hice (jaja). Entonces si debe estar ahí, se supone que debería estar ahí en el tercer periodo.

E: O sea... que en cuanto a esta pregunta, si estás de acuerdo con esa forma, recurrís más bien al lado flexible y decir se puede ver en varios lados sin tener que tener un objetivo o una meta.

D: Exacto. Te reitero, si tú miras, por ejemplo, las competencias ciudadanas son muy parecidas ¿Qué habría que agregar? Como una reflexión sobre justicia transicional que es una cuestión como nueva.

E: Y que es un concepto de justicia diferente al punitivo ¿no?

D: Exacto, que es un concepto más restaurativo, más de la verdad, del perdón. Más de todos estos aspectos. Pienso que sería como el punto diferencial ahí, como tratar de trabajarlo. Pero, este tipo de cosas se trabajan indistintamente ¿no? Se trabajan en otros contextos y de igual forma llega ahí.

E: Bueno, ahí me estás respondiendo esto que es ¿De qué otra manera se puede llevar a cabo? Y ¿Cómo participas de la práctica?

D: Bueno la construcción del proceso en las diferentes áreas. Como te digo yo tantos años de trabajar aquí, en cada periodo que trabajo tiene un componente de competencias ciudadanas que

se articulan con lo que ahorita en el 2014 sale como cátedra para la paz. Yo te cuento, por ejemplo, trabajo con 10 y 11, que trabajan economía. Pero, centrada también a procesos sociales ¿cómo la economía es un factor determinante de las relaciones? Eh, ¿Qué debe existir dentro de ese contexto? ¿Cómo humanizar un poco esa economía? Para hacerla menos agresiva en los contextos, yo creo que esta idea gira como entorno al desarrollo sostenible, pues, que también plantea la cátedra para la paz. En el segundo periodo, trabajamos todo lo que es el aparato del estado entonces se mira el estado, pero en todo su conglomerado. El sistema democrático, participativo, pluralista. Bueno, todos esos conceptos que abarcan.

E: Pregunta al margen de esto, los estudiantes cuando están pensando en estos espacios académicos de economía ¿ellos traen a colación el tema de postconflicto? Es decir, te pueden decir: con esta idea de que iban a recibir un 1'800.000 los desmovilizados de la guerrilla ¿ellos traen ese tipo de cosas? Y preguntar: ¿De dónde va a salir esa plata?

D: Generalmente, lo trae el maestro. Vos sabes que, en oportunidades, claro que... Muchos inquietos frente a eso. Si yo te digo, por ejemplo, en un 11 se dividen en profundización y no profundización, pues son 7 almas que les importa pues la parte que trabajo yo. Pero, son muchachos interesados que leen, que están actualizados con las noticias. Bueno no todos, son como 4 los otros 3 están ahí como por gracia de Dios. Pero, son muy inquietos y cuando estamos hablando de ese tipo de cosas, siempre, siempre puede surgir el problema del conflicto. Están muy metidos en el tema del conflicto, en el problema económico y ¿Cómo trabaja eso?, la reinserción social del guerrillero, todos estos aspectos. También hay posiciones muy críticas, que pues surgen de estas reflexiones ¿no? Qué viene desde segundo periodo, que son válidas también. Pues, porque el proceso es una opción impuesta, es como usted se mete en este cuento

independientemente de lo que usted piensa ¿no? Y eso sería contrario a la paz ¿no? La paz también lleva el censo y contradicción.

E: Listo, ¿piensas que el tema de cátedra tiene algún efecto en el ambiente escolar? O en la formación de ellos.

D: Sí yo creo que, no tanto en un entorno del contexto para la paz. Sino más bien un efecto, digámoslo, crítico de su realidad, de su sociedad. Ahora, por lo menos, estábamos trabajando en décimo la historia de Colombia. Y esta ha sido la misma siempre y se vuelve y se repite de la misma forma con diferentes personajes pero que tienen que ver con los anteriores... Entonces el darse cuenta de esas dinámicas es muy interesante y es una posición crítica frente a las cosas. Obviamente, como te digo, no todos, pero aquellos que sienten como un poco su país, tratan de ver este tipo de hechos y también transforman un poco la situación actual, que es un poco la forma en como enseño la historia, de cómo lo actual es consecuencia de...O está relacionado con...Y también, proyectar el futuro ¿no? Por ejemplo, alguno decía: toda la represión del partido socialista en Colombia, entonces hablábamos de que miembros desmovilizados están siendo amenazados. Luego, traemos otro hecho: miembros de la Unión Patriótica. Y pues, en qué va a quedar todo esto ¿verdaderamente si se va a poder implementar esto?

E: ¿En septiembre decían eso? ¿Qué garantías había para que no pasara lo que ya había pasado hace años?

D: Por eso como te digo, algunos muchachos porque no todos, no todos están interesados en este tema, pero aquellos que están interesados en su país y que les gusta o siente algún tipo de gusto por este tipo de cursos, son muy reflexivos en cuanto a eso y caen en la cuenta inmediatamente, entonces, extrapolan los hechos.

E: Estas son preguntas ya muy generales de bachillerato o de los grados donde enseñas eso y es ¿Cómo ves las relaciones de los estudiantes, entre ellos?

D: Bueno, pues en este contexto. Pues, a ver como buenos adolescentes ellos tienen unas relaciones positivas entre aquellos que tienen como más empatía y como más similitud. Un poco de reserva entre compañeros que tienen características diferentes, pero yo lo veo más de la normalidad porque efectivamente hay compañeros que son más académicos, más reflexivos, más conscientes, con más sensibilidad social. Y otros que están metidos más en las dinámicas de lo social, pero lo social divertido.

E: Puede ser más desde el lado de la afinidad con otros sin llegar a ser una discriminación.

D: Exacto, pienso que incluso puede haber como un cierto respeto y cierta admiración por sus capacidades, pero pues eso de igual forma se constituye en un elemento diferenciador, del cual no es participe, por ejemplo, para mis actividades sociales. Pero, lo veo como el hecho de descubrir que este no encajaría como el hecho de que la otra persona no se lo merezca sino como el hecho de que no le gustaría. Sabe que sería como: pa qué te invito si no vas a ir.

E: Pensé en DJ, me hablabas mucho de él. Unos decían él allá no se va a sentir bien ahí, o a él no le gusta eso, o los amigos de él son otros. Y la verdad a él no le interesaba un montón de cosas que hacían sus compañeros. Bueno ¿cómo ves la relación de los estudiantes con los profesores?

D: Pues, yo te digo que hay cosas muy positivas. En muchas oportunidades uno ve en los muchachos cierta admiración por sus maestros. Pero también, del maestro hacía el estudiante como una falta de comprensión, yo pienso que a nosotros los profesores, o a la mayoría de los profesores, se nos olvida que son muchachos ¿no? Y que un muchacho tiene ciertas

características, ciertas formas que a uno no le parecen oportunidades, pero, pues hombre, todos lo vivimos. Está en un proceso de identificación, de construcción, de indecisión, de cantidad de cosas y tras de eso bombardeados por un mundo y por una realidad tan compleja que uno tiene que entenderlos. Hay que entender ciertas cosas y tratar de conducir, como te decía ahorita, reflexionar ciertas cosas con ellos, aunque es difícil. Porque nosotros no tenemos, pues, como la fórmula mágica para decir: usted tiene su carácter y va a quedar así perfecto, porque eso no existe. Pero sí trata como de orientar, como de reflexionar. Y en oportunidades veo como una forma de intolerancia frente al muchacho, y eso genera, pienso que es como de los pecados que hemos tenido, y es que los muchachos empiezan a tener cierta apatía por el colegio. Porque una cosa es que a uno le exijan, que a uno lo muevan a estudiar, que obviamente siempre va a tener reticencia con la mayoría de ellos. Y otra cosa, es que lo hagan de una forma agradable, que le cambien el discurso a uno ¿sí? Uno termina haciendo lo mismo, pero con diferente discurso. Que le cambien la forma, en oportunidades veo que eso como que no se logra, que es más como una cuestión como más tradicionalista, como muy impositiva. Pero bueno, eso es respetable de cada cosa, uno no se mete.

E: Igual no son relaciones que se salgan a situaciones mayores. Sólo es tal vez que existe un nivel de tensión en algún momento específico.

D: Exacto

E: Y de pronto ¿puedes dar cuenta de las relaciones de los padres de familia con el colegio?

D: Eso es complejo, pues en los grupos que yo manejo [10 y 11], en el caso mío yo creo que no. Bueno si ha habido tensiones. En oportunidades, bueno, como todo padre defiende su hijo y evidentemente uno a su hijo lo defendería a capa y espada. Eh, manifiestan como siempre, la

responsabilidad cae en las manos del colegio, pero a veces también el colegio peca por apresurado en sus decisiones, sin una meditación previa. Y los mismos maestros en oportunidades también le damos una magnitud a un problema que no debería tener gran magnitud. Puedo decir que, si un muchacho te falta el respeto en un momento determinado, pues un piensa: hombre, ¿qué pasa con él en ese momento? Más bien habla tú con él y reflexionemos sobre lo que está pasando o cuál fue mi actitud que también pudo haber herido al otro, tal vez fui yo el grosero que reto esa respuesta en la otra persona. Pero en oportunidades no pasa así.

Todos estos frentes generan cierta tensión con los padres de familia que genera conflicto. Pero como te digo no es malo, siempre tiene que haber un conflicto para mediar en la situación y ver qué pasa.

E: Cuando me mencionas que actúan con premura ¿te refieres a los casos disciplinarios?

D: Sobre lo disciplinar, la academia creo que si está muy bien regulada. En ese término del proceso evaluativo es muy organizado. Yo siempre estado en desacuerdo con la sanción de los estudiantes sin un previo dialogo y no sé cómo se manejarían ente tipo de cosas, pero sí creo que, en este contexto, pues, de paz de dialogo, de mediación. Entonces, sería implementar como esos mecanismos diferentes, alternativos antes que unas sanciones, yo sé que el colegio es formativo y que por eso la sanción. Pero, yo creo que antes de implementemos una cultura de paz ¿no? Por ejemplo, L está trabajando con el comité de mediación. Pues pongámoslo como en una cuestión de verdad y no convertirlo en una cuestión tan punitiva.

Entrevista G

Cargo: Rector

Antigüedad: 2 años

E: ¿Qué es la cátedra de la paz? ¿Qué sabes sobre el tema?

G: Yo entiendo por cátedra de la paz como un proyecto transversal, que se da en el colegio para abordar el tema de resolución de conflicto de áreas distintas que puede ser humanidades, de ciencias e igual de otros proyectos de la institución

E: En el Gimnasio La Colina ¿quién se ha encargado de la implementación de la cátedra hasta ahora? y ¿por qué esas personas?

G: Yo diría los directivos, el consejo académico y especialmente el coordinador de humanidades. Hemos visto el proyecto primero obviamente en contenido que ya forma parte del currículo de sociales, eso por una parte. Pero también hay un proyecto que es la mediación escolar hemos aprendido e implementado como un protocolo para ayudar a los estudiantes para resolver sus conflictos y que los estudiantes aprenden hacer mediadores y el proyecto ha sido muy exitoso y hay una petición que se extiende a toda la comunidad y no solamente a los estudiantes en conflicto. También estamos trabajando lo que llamamos proyecto finales de síntesis entonces en cada materia hablo de los beneficios de poder venir

E: ¿Cómo suceda en el colegio?

G: Al final para el contexto inicial del conocimiento, siempre hay un proyecto final que siempre deba tener un contexto que genera una reflexión más allá de lo extractor del conocimiento. Entonces hemos acogido los diferentes proyectos transversales obligatorios del ministerio y otros de la cátedra de la paz. Lo que estamos haciendo es en las diferentes materias, que los profes empiecen a contextualizar su proyecto en una de sus aéreas y entonces hay profes de diferentes materias; hicimos el primer como diagnostica a ver cuál era la realidad en este momento

entonces al final del periodo les ponemos no sé un proyecto sobre estadística entonces ven en estadísticas no se desplazamiento, no sé.

E: Ya... entonces se acogieron...Las materias se acogen a proyectos transversales que existen en el colegio y al fin de eso se hace el proyecto

G: Sí, también se hace ambiental, sexualidad.

E: Participación democrática

G: Pero también entendemos que ambiente es un problema, tema de la cátedra de la paz, eso lo tenemos claro entonces esos son los ejes que estamos trabajando, mediación, el proyecto transversal y obviamente el contenido de social.

E: O sea que si lo miramos desde allí la cátedra se está haciendo desde varios frentes.

G: Si

E: ¿Cuáles serían las que están funcionando ahora?... ¿Qué áreas están vinculadas a los proyectos transversales?

G: Tendría que mirar.

E: Ok, luego me explicas. Listo y con esas formas estás de acuerdo.

G: Lo que más impactó, sería la mediación escolar, aunque sería un escalón muy pequeño se han tratado como cinco o seis casos pero ayuda a la comunidad comprender.

E: Cómo les ha ido asumiendo esa otra forma de resolver el conflicto, porque esa es nueva forma, esa no existía antes.

G: Muy bien, o sea el estudiante siempre busca ser escuchados, siempre... Y frente a sus pares que no son como figuras de autoridad pero si son figuras de respeto, mayor disposición al dialogo.

E: Y han entendido fácil qué casos van en mediación y qué casos no tiene que ver con mediación si no casos de disciplina, ¿Tiene claro cuando aplica y cuando no aplica?

G: En el protocolo que estamos manejando los dos cosas van a la mano pero una mediación es para mermar una acción pero no exime

E: Y los estudiantes eso ya lo han comprendido.

G: Sí

E: Saben que el debido proceso va ir por un lado y el otro lo puede tomar

G: Si el protocolo es algo que hacen entre ellos en un pasillo para mediar, entonces no hay problema y está claro

E: Y cómo le han ido a los mediadores, ¿Cómo son vistos del resto de estudiantes?

G: Muy bien, si muy bien y es algo que los estudiantes desean, o sea quieren ser mediadores. Tenemos una experiencia donde tres del comité de convivencia querían conocer el proyecto entonces había tres niñas y hablaban de cómo ser mediador había transformado su forma de pensar pero una niña de tercer grado dejo a todos con la boca abierta, enserio; por la claridad y la profundidad de comprensión que tenía, entonces hicimos una presentación también con el consejo de padres y esos tres niños expusieron y los papás también, con el propósito de cuál era el aprendizaje.

E: ¿Ellos ya terminaron la formación que estaban haciendo con el Colegio José María Carbonel?

G: No sé, no creo que hemos terminado y han involucrado también a estudiantes de la Fundación Crecer.

E: Ah sí, yo recuerdo que ellos vinieron a la primera capacitación

G: Aquí la medicación es más atender a la cátedra de la paz porque aquí los conflictos de este orden son pocos, muchas cositas pero pocas comparadas con otras instituciones.

E: ¿Cómo participas tú de la cátedra? ¿Cuál es tu papel y de qué te has tenido que encargar?

G: Es difícil...Por un lado buscar los mecanismos para que se haga, los mecanismos de autoevaluación o exigencias del ministerio, se tiene que mover las cosas para que eso se tome en serio

E: Que se articule

G: Que no quede en la exigencia, o sea ya lo incluimos, ya, yo creo que eso es lo que me toca a mí, garantizar su sostenimiento. Pero la parte difícil es separar la cátedra de la paz de la política mientras haya una cosa de formación es aceptable, mientras pertenece a una cierta línea política se rechaza, totalmente. Entonces el medio mío no ha sido un tema de formación, no es adoctrinamiento.

E: Casi de competencia ciudadana, por decirlo así.

G: No es sobre conflicto, un país en conflicto, pasando ojala al posconflicto; el conflicto es la realidad del día a día y los estudiantes van a vivir más felices si saben manejar sus conflictos, más allá del proceso de paz, por ejemplo.

E: Y esta separación en que escenarios te ha tocado decir esto es formación independientemente -por así decirlo- de este gobierno

G: Yo creo que hay discusiones, es interno entre miembros del equipo.

E: Ah pero estamos hablando de los adultos, no estamos hablando de los estudiantes o de los padres de familia. Tal vez como vamos a implementar esto y esta el prejuicio o la representación de que esto es algo cercano a ser simpatizante del gobierno actual, por decirlo así. Eso no lo había pensado, si lo entiendo pero claro como no me muevo en ese espacio, no sabía que esas eran las apreciaciones sobre algo que de verdad puede estar a favor de la formación de los estudiantes.

G: En el momento en que se sale a un debate totalmente polarizado por el referendo... entonces si eso se maneja mal...Ah, no eso es del lado de esto.

E: Claro, el conflicto no tiene filiación política

G: Eso es algo más allá, trasciende del discurso político.

E: Por el lugar que tienes si te toca lidiar con esas cosas.

G: Sí entonces hacemos el proyecto de mediación y es un éxito, tenemos una ganancia ya está.

E: Y están trabajando en eso?

G: Y ahora estamos trabajando la parte transversal

E: Creo que con eso que me estás diciendo, podemos hacer la siguiente pregunta y es: ¿la catedra podría tener algún efecto en el ambiente escolar y en la formación de los estudiantes? Estas

hablando de la niña de tercero, estás hablando del nivel de convivencia del colegio, también de la formación a la par con los jóvenes de crecer.

G: Eso es otro tema que estamos atendiendo del currículo de sociales, la necesidad de ver que conflictos tienen de múltiple perspectiva y los chicos necesitan estar expuestos a otros aspectos de la vida y es por eso que Fundación Creaser, Ciegos y Sordos. No estamos diciendo que eso es proyecto de cátedra de la paz, no, simplemente vamos aprender otras realidades de nosotros y como pares nos vamos ayudar. Entonces eso hace parte cátedra entre comillas.

E: L dio una respuesta muy interesante porque él decía: “la cátedra de la paz fue funcionando de dos formas la académica y la no académica”

G: Si de acuerdo.

E: Y me dice: creo que la más interesante es la no académica porque si se empezó hacer unas adaptaciones al currículo y se hacen algunas cosas en el aula pero son muchas más las cosas que se proponen y suceden en el no académico, entonces me mencionó lo de ciegos y sordos y lo supe por C que participo en el partido de fútbol y la mamá le preguntaba a C que ¿Cómo habían hecho para jugar con una niña no vidente? Entonces ella dijo que le había cogido de la mano a la persona que le toco; la mamá le decía: si C pero ¿cómo sabia ella para donde tenía que correr? y ella le dijo “pues por el oído”. Entonces C decía que la niña oía y ella veía entonces ellas eran como un equipo para poder jugar, la mamá de C quedó muy sorprendida. Nunca me imaginé que una persona no vidente pudiera hacer ese tipo de actividades y pues para una niña que tiene nueve años estar en esa situación es importante, pues es la situación de la diferencia, es muy importante y sobre todo para no ver solo la limitación sino las posibilidades ¿Qué manera yo puedo ayudar? Puede suceder y puedo hacer que pase.

G: La cartilla del ministerio de ciudadanía dice que los chicos hablan más de su entorno que del currículo, entonces puede decir de como maneja el manual de convivencia, no sé cómo se maneja todo el entorno lo que el estudiante está viendo todos los días le ensañan más, entonces estoy de acuerdo con L.

E: En estos días vi un meme que decía: “no te preocupes si tu hijo no te escucha, te está viendo todo el tiempo” y es verdad, no pasan ni media. Bueno ya en relación al colegio ¿Cómo ves la relación entre los estudiantes, principalmente en bachillerato que es en el área que estoy pensando?

G: Es una pregunta difícil, comparado con otros contextos que he conocido en mi vida profesional son muy buenos pero ellos sufren de estar en un entorno muy pequeño, en los mismo 18 estudiantes en el mismo salón.

E: Muchos años

G: Muchos años, y a veces por fuera del colegio su círculo no...

E: No varía

G: No van más allá entonces claro los conflictos que ellos viven entre ellos es una olla de presión. Creo que es todos los días después hay muchas cosa entre ellos, la escala de impacto de conflicto aquí yo lo veo bajo, pero si hay conflictos.

E: Si pones una escala de uno a diez, ya que me pusiste la escala ¿Qué puntaje le puedes poner al conflicto entre los estudiantes?

G: Comparado con otras instituciones dos o tres.

E: Listo, y ¿Cómo ves la relación entre estudiantes y profesores?

G: Varía en cualquier lugar. Muy bueno. Es una pregunta difícil. Yo creo que aquí, los chicos generalmente confían en sus maestros, confían que el maestro busca su bienestar como eso es lo principal y lo vivo con mis compañeros, es algo que está mucho, yo diría que es positivo, a veces faltan herramientas cuando la relación no funciona, faltan herramientas para manejar eso si siento.

E: ¿Y esas son herramientas personales?

G: No, más como de manejo de emociones propias

E: Sí, o sea que... ¿Le falta al profesor actuar de otras maneras para abordar?

G: A veces, pero eso es humano en todo lugar

E: Claro

G: Pero hay cosas que uno aprende... Yo vengo de una cultura donde lo que llamamos *close of management*, manejo de comportamiento es lo más importante, invertimos más tiempo en aprender eso que lo curricular, pero aquí no, aquí la formación es en currículo no más.

E: ¿Eso lo puedo yo entender como la formación de la persona es lo más importante que lo curricular?

G: No, la formación en el manejo del comportamiento en el aula en Inglaterra es primordial, aquí no existe. O sea un profesor en su formación yo diría es 90% académico en una materia, pero cuanto tiempo se invierte en enseñar cómo manejar un grupo de 30 en un aula todos los días que no quieren estar y hay herramientas y muchos conflictos se pueden evitar...Problemas de

convivencia se pueden evitar sabiendo cómo manejar o prevenir situaciones, entonces cuando hice mi formación en Inglaterra en práctica tenía que tener una meta curricular para la clase y una meta de comportamiento entonces al estudiante se le decía cómo para la próxima clase vas a manejar eso.

E: Claro, es una cosa de formación más completa y de la que también se hace cargo el maestro pues pasa en su clase.

G: Es más como cognitivo, yo sé que eso no es personal y yo entiendo que probablemente eso pasó porque yo lo permití.

E: Claro, eso es otra posición.

G: Si, total. Y eso aquí es difícil porque cuando hay conflicto la responsabilidad se pone afuera.

E: Claro, además porque estas utilizando la palabra responsabilidad y se puede leer como la culpa.

G: Claro y es cultural. No, No yo no hable de culpa

E: No, no. Digo que cuando se plantea esa situación de sí eso paso yo algo tengo que ver con eso porque está dentro de mi espacio, estoy impartiendo mi conocimiento o es mi área yo me involucro.

G: Haber te doy unos ejemplos claros: Uno es, yo escucho a ese estudiante decir algo a otro estudiante como no interrumpo la clase yo sigo porque lo importante es la clase, eso pasa. O algo que hemos analizado aquí recientemente es que ponemos a los estudiantes a competir y a través de premios y que la competencia y la competencia. Y la competencia los obliga actuar como

individuos y esperamos que trabajen en grupos que compartan, entonces ¿Cómo estamos manejando?

E: Claro, la competencia arranca la guerra.

G: Claro, pero eso son cosas invisibles de la institución y es como el currículo oculto que tienes que sacar la mejor nota, no sé qué.

E: Ok, listo. Y ya finalmente ¿Cómo ves la relación entre padres de familia y colegio?

G: Igual, pareja. Con ciertos sectores ha sido complejo y otros muy positivos entonces estamos en una dinámica en este momento que trabajamos mucho en el consejo de padres, lo que hemos aprendido es que hay papás desinformados, entonces cuando hay un conflicto los papás que apoyan el colegio tienen información regular, por el chat y todo ese tema. Pero cuando no tiene herramientas eso se desborda, entonces hemos estado en un trabajo con el consejo de padres para mantener informados porque el colegio hace las cosas, hacemos presentaciones, hacemos deporte, presentamos el tema de convivencia, de sexualidad y queda.

E: Si se está haciendo, si existe.

G: Entonces el tema de relación con los papás es muy bueno porque ellos valoran y confían en los principios del colegio pero cuando hay relaciones difíciles...La mayoría del tiempo es porque hay información no acertada y no tiene la información acertada para contrarrestar, es como el chisme.

E: O sea que se puede armar un teléfono roto, básicamente es un tema de comunicación. Cuando hay estos desencuentros.

G: Sí

E: Pero en general, se puede decir que es algo manejable.

G: Si, sí

E: No hay una situación compleja, desbordada.

G: No, para nada, no. Con el tiempo pues al dialogo

E: Si tienen una inconformidad son personas que pueden manifestar de manera respetuosa.

G: Sí, así que no he sentido maltratado por un papá, no

E: O eso que pasaba antes...Que directamente se iban a dirección general y no pasaban por un conducto regular, con quien corresponde hablar del tema, si no que de una voy para allá. ¿Sigue sucediendo?

G: No. Cuando hablamos de lo que uno aprende de su entorno, la comunicación es instancia de dialogo todo es parte de la misma.

E: Sí para no atropellar al otro, no llevárselo por delante.

G: Sí

E: Ok, listo. Gracias.

Entrevista N

Cargo: Principal Nivel Bachillerato

Antigüedad: 20 años

E: Bueno N, cuéntame ¿Cuántos años llevas en el colegio?

N: 20 años, o sea voy a cumplir 21 realmente

E: Bueno, tú ya sabes que el tema es proponer una forma de hacer la cátedra entrelazando algunas materias, uniéndose al tema de los proyectos transversales. Entonces, te voy a hacer preguntas como de dos temas. De cátedra normalmente y el otro es como de convivencia.

Entonces, la primera es ¿qué sabes de la cátedra? ¿Qué información has tenido?

N: Bueno, la cátedra de la paz creo que es como un ente transversal que se ha querido rescatar y formalizar, pues desde lo formal diría yo desde el ministerio, para lograr que toda la comunidad educativa tengamos conocimiento hacia que formas tenemos que contribuir hacia la paz, temas como la convivencia y otros temas que están encaminados y como olvidados y que son fundamentales. Como para poder involucrar a toda la población en el proceso de paz.

E: Por ejemplo ¿Quiénes estarían olvidados? A que ubicarías allí en eso que dices que “están como olvidados” ¿Qué crees que no se tiene en cuenta?

N: Yo diría que hay temas que tienen que ver con la convivencia y un poco con los valores se han olvidado. Los conceptos del respeto, los conceptos de consideración, de solidaridad. Están como al margen de las familias como de los estudiantes porque creo que en momentos pasados en las familias era como más importantes y en las mismas instituciones.

E: Sí, en la sociedad en general. Listo, ¿en el Gimnasio La Colina quien se ha encargado desde ahora de la cátedra para la paz?

N: Yo creo que principalmente se ha encargado el departamento de Ciencias Sociales. Diría que en cabeza de todos los integrantes del departamento y otras personas que nos hemos interesado por el tema, creo que, desde el lenguaje, desde la convivencia diaria de los estudiantes, en clase hablamos sobre los temas de conflictos, de una manera pacífica.

E: Listo, ¿qué relaciones desde las actividades que hagan o desde lo académico que se relacione con la cátedra?

N: Creo que desde lo académico en el departamento de Ciencias Sociales que incluyen en el currículo el plan de estudio y pienso que también desde el proyecto de mediación escolar. Yo creo que nosotros antes de iniciarlo de una manera formal aplicábamos, eh se me olvida ahora lo de Antanas Mockus, ¿cómo se llama el programa de Antanas Mockus que fue muy usado para la resolución de conflictos? Bueno no me acuerdo ahora, ah ya es lo de la justicia restaurativo y lo de la reparadora, eso es básicamente.

E: ¿Cómo les ha ido a los estudiantes entendiendo que ahora hay mediadores? Y usando pues los mecanismos o métodos que se tienen en cuenta

N: Pues ellos han valorado muchísimo esta instancia, ya que tener un par y sobre todo alguien que tiene una mirada parecida a la de ellos, alguien que los pueda escuchar. Se sienten más seguros, apoyados y como con una facilidad para expresarse fácilmente. Porque a veces cuando ellos están frente a un adulto tienen ciertos temores de aceptar o de no aceptar, asumen una posición distinta como de las consecuencias que puedan tener.

E: Cuando se hablaba de la mediación para implementar siempre estaba como, no en riña, pero como resaltar que estaba el proceso disciplinario y que no iba a dejar de existir, ¿Cierto?

¿Ellos han logrado entender que las dos cosas coexisten o están pensando si la mediación se da lo disciplinario desaparece?

N: Bueno, ellos entienden que los dos procesos van de la mano y a veces también lo toman como primera opción porque sienten que hay como una “rebaja” en el manual de convivencia.

E: Y ¿Si la tienen?

N: Sí claro, dependiendo de la actividad reparadora, de la apertura, de la reflexión que hagan. Uno leyendo las actas se da cuenta como, por ejemplo, acá hubo reconocimiento de la falta o una intencionalidad de lastimar al otro. Yo como desde mi posición sí he tratado de aclararles como que no todas las situaciones van a contener mediación escolar porque los conflictos que tienen que ver, por ejemplo, con plagio, por la protección de la confidencialidad de ellos y la imagen de ellos no los vamos a votar.

E: Y ¿Eso es fácil de entender?

N: Muy fácil, ellos son muy claros, o sea, ellos saben y saben en qué momento pueden acudir a la mediación escolar

E: Aquí en La Colina no hay casos graves de conflicto, pues en las investigaciones que he podido hacer y cuando lo he preguntado, lo he confirmado. ¿Cuántos casos de conflicto se han presentado este año?

N: Yo diría que no más de 10, durante todo el año y de todo bachillerato. No, yo diría de ocho más o menos

E: ¿Y de qué naturaleza son esos conflictos?

N: Básicamente de agresión verbal, chistes pesados, bromas pesadas, estudiantes que no miden el peso de sus comentarios.

E: ¿Y la mirada hacia el mediador? ¿Cómo lo perciben los otros al mediador?

N: Yo creo que ha sido una buena idea que ellos se hayan formado porque ellos perciben de una manera distinta. Los formaron para cumplir ese rol y lo hacen bien. Entonces, ellos como que la sola presencia radica en ese papel y no hay falta de respeto para nada

E: Ni que se la monten

N: No, los ven como una figura importante y de apoyo para ellos.

E: Listo, ¿la manera en la que está sucediendo la cátedra, estás de acuerdo, te la imaginas de otra forma?

N: Sí me gusta cómo está pasando porque está siendo aplicada a la cotidianidad y no es una cátedra teórica. Me parece que todavía hace falta involucrar otras áreas como las Ciencias naturales, la destrucción del ambiente, entre otras cosas. Si nos falta extendernos más.

E: Y ¿desde tu práctica diaria como aporta a la cátedra?

N: Yo creo que es desde mi práctica diaria, participo desde ahí y si soy muy inquieta en mirar los programas y ver donde hay como algo que tenga que ver con el tema.

E: En relación con la comunidad ¿Tú cómo ves la relación entre los estudiantes?

N: Yo diría que una relación sana normal, en general veo una relación buena, normal de acuerdo al momento de vida en que están los estudiantes. Veo que algunos estudiantes que ofenden a otros lo hacen sin dimensionar lo que afecta a los otros.

E: Y ya en el grado octavo ¿Cómo ves las relaciones de ellos?

N: Pienso que hay una relación buena, pero está mediada por la competencia académica y deportiva. El talento que tenga cada uno, la relación está mediada por el talento que tenga cada uno y automáticamente se convierten en rivales.

E: Bueno, en cuanto a la relación de estudiantes y profesores ¿Cómo percibe la relación de estudiantes y profesores de este grado?

N: Yo diría que como ellos son muy exigentes académicamente, desde lo conceptual. Entonces ellos, por determinados gustos así mismo definen a los maestros como porque cosas le pueden a portar a ellos.

E: ¿Ellos en qué área son fuertes?

N: Ellos son fuertes en inglés, ciencias naturales, lenguaje y ha sido una buena decisión que D este con ellos porque los ha jalonado y aunque les ha costado trabajo ellos en este momento están valorando mucho el trabajo, sociales porque hay muchos estudiantes que participan en el modelo ONU y son muy buenos desde su expresión oral, argumentando y pensamiento crítico

E: Y la relación entre padres y el colegio, ¿cómo la podrías describir?

N: Yo digo que no es una relación tan estrecha, porque como son estudiantes han podido salir adelante solitos. Pues yo podría decir que yo no estoy muy cercana a ellos, tal vez en cosas puntuales, pero que yo diga tan cerca como otros grupos, no

E: Si, no son papás que están siendo cada rato citados ¿Y los casos que han tenido cierto grado disciplinario están relacionados con qué motivo?

N: Son muy pocos ¿No? Yo creo que tiene que ver más con lo formal, el uniforme, la llegada tarde. No hay evidencia donde haya pues que se lastimen unos a otros o por fraudes, no.

Anexo 5.

Universidad Icesi

Maestría en Intervención Psicosocial

“Implementación de la Cátedra de la Paz”

Entrevista semi-estructurada – Diagnóstico

Dirigida a: Estudiantes de grado octavo y Presidenta de la Asociación de Padres de Familia (ASOPAF)

1. ¿Cómo son las relaciones entre estudiantes?
2. ¿Cómo son las relaciones entre estudiantes y profesores?
3. ¿Cómo son las relaciones entre padres de familia y colegio?

Anexo 6.**Entrevista ASOPAF**

Fase I: Diagnóstico

Entrevista AL

Cargo: Presidenta de la Asociación de Padres de Familia (ASOPAF)

Antigüedad: 4 años

E: De acuerdo a lo que has visto, ¿Cómo son las relaciones entre estudiantes en el GLC?

AL: Desde mi percepción, tu sabes que tengo una niña chiquita que está en primero de primaria pero lo que yo veo de ella en su relación con sus compañeros pues son de niños que juegan, que disfrutan que tienen conflictos en el día pero que pues les estamos dando herramientas para que los resuelvan entre ellos mismos salvo que siempre en el salón una compañerita o algún niño que pertenece a una familia disfuncional o que tiene alguna situación interna en su casa y pues que, digamos ese le hace la vida de cuadritos a los demás, causa muchos conflictos y busca muchas peleas y bueno pero lo importante es que entre ellos sepan resolver pero a esta edad yo no he visto bullying ni nada pues del otro mundo, conflictos normales del día a día y creo que es un buen trato y creo que se la llevan bien. Te hablo de primero de primaria. Acerca de los otros salones pues uno escucha muchas cosas pero no voy hablar de algo que no me consta y que no he vivido.

E: ¿Cómo ves que se da la relación entre estudiantes y profesores?

AL: Eh, en este nivel veo que es muy respetuosa, ellos ven que hay una autoridad, que deben respetar, algunos profesores tienen mayor conexión con los estudiantes, otros profesores son más

estrictos y más serios y se han limitado a su función de enseñar y ya... pero creo que es buena, vuelvo y te digo, según lo que yo veo desde el punto de mi hija, de lo que yo veo en el día a día, de lo que yo veo que ella aprecia a sus profesores. Digamos que este año no se ha apegado a nadie pero en años anteriores ella sufría por sus profes que ella cambiaba de un salón a otro, cuando ella cambiaba de un salón a otro, cuando cambiaba de profesora lloraba dos meses a la profesora anterior entonces tal vez porque eran tan chiquitos la profesora los consciente mucho y los quiere y los mima entonces se apegan mucho entonces creo que es una relación satisfactoria y le dan a uno mucha tranquilidad todo ese tema.

E: ¿Y cómo es la relación de los padres de familia – colegio?

AL: En cuanto a la relación de los padres con el colegio si te puedo decir que es completamente decepcionante el tema porque los padres son completamente alejados del colegio, creo y lo hemos hablado contigo, lo hemos trabajado y los padres creen que el colegio tiene que educar, no solamente enseñar temas de conocimiento sino que tiene que terminar de educarle a los hijos y le han dejado esta tarea al colegio sin pensar que es un complemento en casa y que se tiene que trabajar. Ha sido muy duro, son muy apáticos, muy alejados creen que porque están pagando me tienen que resolver todos los problemas allá y tienen que pasar. Creo que no es nuevo, viene de atrás, pertenecer al consejo directivo me ha demostrado que hace muchos años hay familias que están esperando que el colegio les resuelva y les enderece sus hijos y les muestre el camino y creo que esa no es la salida. Creo que son muy pocos los que vemos realmente que la educación empieza por casa y que el colegio es un complemento a todo que nos debemos unir y apoyar mutuamente pero que no es la responsabilidad de uno solo y obviamente no es del colegio entonces como ASOPAF hemos trabajado, tratamos! Porque ya este año no hicimos nada pero en el pasado tratamos de hacer una campaña de padres en alianza con el departamento de psicología

para tratar de concientizar a los padres acerca de la formación de sus hijos. De tratar acercarlos al colegio, de que se involucren más en el día a día, de lo que le pasan a sus niños en el colegio, en cuanto a las relaciones con otros, al desempeño académico pero definitivamente, no, no fue posible lograr esa conexión, lo trabajamos, invertimos dinero, invertimos tiempo pero definitivamente no y este año lo hemos visto con un par de conferencias que se han realizado, no van, la asistencia es cero, el taller de padres de psicología, todos los padres no van, las reuniones de principio de año... los padres no van, en la reunión de Cambridge (la cuestión de bilingüismo) casi nadie fue... entonces creo que es muy frustrante para el colegio vivir este tipo de situaciones con los padres, es complicado y cuando algo malo pasa pues lo llena en las redes, lo pasan por los chats internos, en fin, destruyen pero cuando algo bueno pasa, eso si no, no se riega la voz, eso sí se queda corto de comunicaciones. En cuanto a la cátedra de paz te digo que no la conozco, no la había escuchado, tal vez en el consejo de padres la han trabajado pero en ASOPAF no, no tengo ni idea de ese tema, ahí si no te puedo ayudar.

Entrevista estudiantes

Fase I: Diagnóstico

Entrevista MC

Edad: 15 años

Grado: 8°

E: ¿Ya cumpliste quince?

MC: Sí, en enero

E: Listo, ¿Cómo podrías definir las relaciones que tienes los estudiantes entre ellos mismos, los de tu salón?

MC: Pues yo diría que, desde que nos unieron en un solo salón pues nos hemos hecho mucho más unidos.

E: ¿Cuándo fue eso?

MC: En sexto (6°), entonces desde allí como que todos nos hemos relacionado más y la verdad es que casi no hay conflictos pero de vez en cuando si hay como mucha gente excluida o cosas así

E: Por ejemplo en qué situación puede haber una persona excluida

MC: Como en lo de ahora, lo de hacer grupos, pues nadie del salón sale con D.

E: ¿Ah, no?

MC: Entonces pues el queda excluido allí.

E: Ni por fuera hacen actividades con D, ni aquí adentro lo eligen para hacer algo: ¿Y tú sabes cuales son las razones?

MC: Pues por lo menos, o sea no tengo nada en contra de D... yo, lo único que me molesta de él, es como que no sé, quiere estar metido en todo, entonces es como que tú y yo estamos hablando y de la nada él se mete y comienza como pues... no sé, a opinar del tema o hablar, no sé.

E: ¿Y sus comentarios son salidos?

MC: Sí sus comentarios son súper fuera de lugar.

E: ¿Agresivos?, ¿Chistosos?, ¿Un chiste flojo o una imprudencia? ¿Por qué se vuelven fuera de lugar? ¿Con qué te puede salir D? Por ejemplo.

MC: Son...por lo menos estábamos hablando el otro día, M, J y yo de...No recuerdo bien; pero D dijo...O sea ni siquiera estábamos hablando con él... Y él llega y dice: “J si tuvieras más culo estarías re buena”

E: ¿De gratis? y ella... ¿Le respondió algo?

MC: No, yo le dije: D nadie había pedido tu opinión

E: Lo más sano, ok. O sea...No sabe muy bien por donde entrarle a la gente.

MC: Aja

E: Y termina siendo un poco desatinado.

MC: Sí

E: Listo, ¿Cómo ves tú la relación de los estudiantes con los profesores?

MC: Pues, pienso que son muy profesionales y qué hay algunos profesores que tratan como de ir más allá, como de enseñar y tratan como de conectarse con los estudiantes pero como que ninguno se abre, no sé.

E: ¿Ninguno de los estudiantes se abre para conectarse con el profe?

MC: O sea como que no nos interesa conectarnos de esa forma, por así decirlo, si tenemos algún problema no recurrimos como primero a ese profesor, no sé.

E: Ok, listo. Y de pronto tienes ¿Alguna percepción de la relación entre los padres de familia y el colegio?

MC: Yo pienso que también es muy buena, aunque los padres como en todo de vez en cuando se quejan de algo pero pues es re normal y pues hay algunos como que había antes una niña que se llamaba MJE y la sacaron del colegio porque la mamá tuvo un problema gigante con el colegio y como que no quería saber nada más de La Colina pero la verdad no sé qué paso.

Entrevista J**Edad: 15 años****Grado: 8°****E:** ¿J. cuántos años tienes?**L:** 15**E:** Bueno, te voy a preguntar ¿Cómo ves tú las relaciones con tus compañeros? ¿Cómo las puedes caracterizar?**J:** ¿Entre el salón como tal o entre el parche que preguntaste?**E:** Entre el salón

J: Pues, la relación es buena. Realmente es buena, no hay mucho, o sea, todos nos la llevamos bien, todos compartimos. Nadie tiene, como se dice como rosca, como algún problema serio con otro. Todos nos la llevamos bien, incluso con los que no salimos. O sea, yo tengo mi grupo para salir, que no son todos, pero incluso con los que no salgo también me la llevo súper bien. Y también así somos entre todos. De pronto si hay a veces que alguien por que digamos quiera actuar diferente o algo así... es que no sé cómo explicarlo.

E: Piensa en un ejemplo

J: Digamos que yo que tengo novia, o JC que tiene novia. Digamos que yo a veces quiero algo y quiero como hacerle algo pero a veces hay como un mismo estereotipo para todos. En el sentido de que, por ejemplo, yo digo: le voy a hacer algo. Entonces, empiezan a molestar en el sentido de mucho marica mucho gay, aunque lo hacen molestando.

E: Sí, porque se hace especial

J: Sí, y eso se hace entre amigos. Por ejemplo, a JC cuando está con la novia ellos dicen que se aman y que él se deja... ¿Si me entiendes?

E: ¿Cómo dominar?

J: Sí, y también se hace con otras cosas. Digamos que uno hace algo diferente y es como que...

E: Como una presión social, que todo el mundo tiene que ser así.

J: Sí, de alguna forma. Entonces, hay gente que impone eso y a veces es maluco pero la verdad no tan grave pues porque somos amigos y pues nos reímos y pues hablamos y si alguien se acerca y se siente como lastimado, pues uno dice: es molestando, o seas somos amigos y ya. Pero si es maluco a veces eso.

E: ¿En algunas situaciones eso se ha salido como a mayores? Que haya pasado pues que la persona se haya molestado mucho ¿Sí?... ¿De pronto con qué situación?

L: No sé, pues a mí me ha pasado, por ejemplo, por no sé alguna cosa que hice diferente o lo que sea. O por alguna razón, no recuerdo... me dijeron que no hiciera cosas y me dio mucha rabia porque ellos no le tienen que decir a uno como actuar, como ser y ellos digamos porque no soy como ellos en esos momentos, ya estaban diciendo como “mucho gay” “mucho...” y así.

Entonces, eso me emputa obviamente eso da rabia

E: Sí, obviamente molesta. Además, porque una cosa no va con la otra, sí molesta. Bueno cuando pasan esas cosas ¿Pueden llegar a, no sé, discriminar un poco? ¿Puede haber alguien que esté siendo discriminado por no hacer lo que todo el mundo hace?

J: Discriminado en ese sentido si

E: ¿O excluirlo?

J: Es que sí puede que pase...pero finalmente, molesta y terminando siendo... o sea...Obviamente puede que lastime y moleste. Pero termina siendo como que a toda hora una recocha, como que no era en serio lo que estaban haciendo. Pero si lo hacen...Y obviamente puede llegar a molestar.

E: ¿Cómo ves tú la relación entre los estudiantes y profesores?

J: Eso es re bien. Yo me la llevo re bien con ellos, todos se la llevan re bien

E: Listo, ¿No hay ninguna situación de roces fuertes?

J: No, todo re bien.

E: Ok ¿De pronto tienes alguna percepción sobre la relación que hay entre padres de familia y colegio?

J: No

E: ¿No sabes cómo se la van?

J: A mis papás bien, a los míos bien

E: ¿Y otros papás del salón? ¿No hay ningún lío entre papás y colegio?

J: No, de pronto puede que pidan cosas, como cosas del colegio. Que quiere que hagan algo o implemente algo.

E: Listo, muchas gracias.

Entrevista MJ

Edad: 15 años

Grado: 8°

E: Bueno son tres preguntas relacionadas como son las relaciones que hay en tu salón. Entonces la primera es ¿Cómo son las relaciones entre los estudiantes del grado octavo? ¿Cómo las calificas tú?

MJ: Pues como que yo siento que en octavo hay mucha confianza, como entre todos aunque digamos que hay veces se ven muchos choques, como entre personas, como que hay personas que hacen comentarios como demasiado fuera, si como que no tienen sentido.

E: Dame un ejemplo.

MJ: No se cómo J hay veces, hace unos comentarios muy fuertes

E: ¿JC?

MJ: Ujum, hiera a las demás personas y hacen sentirlo a uno como mal, como diferente, como que él es por encima de todos y cosas así. Pero también siento que tenemos la confianza para decirle “oye que pasa, no me gusta que hagas esto” porque digamos que hay otras personas que no dicen nada, se queda callados entonces la otra persona piensa que lo que está haciendo está bien. Entonces yo pienso que en octavo hay mucha confianza para decirse las cosas y para decirle como en que fallan y en que no.

E: Cuando tú dices que está por encima de los demás es en algún campo en particular

MJ: Como que se siente superior a todos

E: ¿Pero a nivel académico, físico, deportivo?

MJ: Como a nivel social, él es el mejor y cosas así.

E: ok, listo. ¿Y entre las mujeres pasa igual? O tú lo identificas más desde ese lugar de él-

MJ: Pues entre las mujeres como que todas hemos mejorado mucho, como que todas antes éramos todas hipócritas con todas y como eso ya no lo noto. Como que todas nos queremos, como por decirlo así nos tratamos bien y cuando alguna no le gusta algo de la otra pues se le dice como que ven hablemos, pasa algo, pasa otro. Como que siento mucha confianza y que todas las mujeres estamos bien.

E: Ok... ¿Cómo son las relaciones entre los estudiantes y los profesores?

MJ: Pues la mayoría de los estudiantes incluyéndome a mí, yo soy muy respetuosa con un profesor o sea yo nunca le faltó al respeto. como que cuando yo no entiendo algo, yo no soy no es que el profesor no enseña cosas así, si no que trato como profe ayuda o cosas así porque yo me considero alguien que yo respeto a los mayores yo soy incapaz y me han enseñado en la casa respetar a los mayores pero si hay personas como que se ríen allí del profesor cuando están ensañando y se burlan de cosas que el profesor dijo o cosas así que les pareció re tonto entonces hay personas como que se la llevan bien pero hay otra que los critican demasiado

E: Y tú crees que es mixto o es más la gente que respeta y esos son más poquitos los que tal vez hacen estas burlas, o cómo en qué proporción lo ves

MJ: No, Yo diría que el 80% del salón respeta a los profesores y tiene una buena comunicación con ellos, los demás como que sí, como que hay veces no van con ellos, como que se chocan. Como que no este profesor tan tonto diciendo eso como que estupidez. Cosas así. Digamos que yo soy la que respeta al otro.

E: Y por último ¿Cómo ves la relación entre los padres de familia y el colegio?

MJ: Como que los padres de familia de mi grado no son como tan, no están tan en contacto como con el colegio, porque pues, yo tengo una hermana que está en grado quinto y digamos que los padres de allá os padres son demasiado en el colegio, entonces digamos que en el festival son los papás los que vienen y venden las tortas. Acá son como que ellos no aportan demasiado, pues mi mamá si porque ella esta con los de mi hermana y es más unida a los amigos de los papás de mi hermana, pues de los amigos, Aja. Acá como que los papás no son tan unidos, como tampoco en el colegio.

E: ¿Y siempre ha sido así?

MJ: Sí, como que yo nunca he visto, como que no, los padres de octavo van a venir a vender cosas al festival

E: Ni cuando estaban en primaria chiquitos.

MJ: No como nunca así, digamos que otros papás sí; vienen y nosotros vamos a vender las tortas y cosas así, como que con estos papás no siento tanto contacto pues si hay veces cosas así pero tanto contacto así, no. O cuando digamos piden plata, alegan, y dicen “no todo el día nos piden plata, esto no me parece, que esto yo no sé qué” y hay otros papás que dicen “hay esto es para el colegio, para ayudar al colegio donde están tus hijos”, como cosas así

E: Listo. Ultima pregunta, ¿cuántos años tienes?

MJ: 15

E: ¿Casi todos tienen quince en tu salón cierto?

MJ: Sí

Entrevista F

Edad: 15 años

Grado: 8°

E: ¿Cuántos años tienes?

F: 15

E: ¿Cómo podrías definir las relaciones entre los estudiantes de tu salón?

F: Yo creo que en general nos relacionamos bien, sin embargo, existe como algún tipo como de dificultades entre algunas personas, pero no son cosas que no permitan el buen desarrollo dentro del salón

E: Dame un ejemplo de una situación menor

F: No sé, pues a veces, Uhh, en opiniones alguien no está de acuerdo con la opinión, entonces se da ese alegato y eso.

E: Y en el alegato se pueden defender a punta de opiniones o se dan empujones

F: No, no, no, nunca, pues, si hay como empujones, pero jugando. Pero no se ha llegado a ver peleas físicas serias, no.

E: O sea, las discusiones o los encontrones no han llegado a la agresión física, solo se queda hasta allí. Listo, ¿Cómo ves las relaciones entre los estudiantes y profesores?

F: Pues, generalmente, las relaciones son buenas, nunca ha habido ningún problema entre un estudiante y un profesor

E: Y, por último, ¿Cómo ves la relación entre los padres de familia y el colegio?

F: ¿Cómo así?

E: Los papás que actitudes tienen frente al colegio o cómo se relacionan

F: ¿Los míos?

E: En general, pero si quieres hablar de los tuyos

F: Pues, los míos no tienen ningún problema con el colegio. Por lo menos, mis papás dicen que este es un buen colegio, no se los otros papás.

Entrevista NR

Edad: 15 años

Grado 8°

E: Bueno, la pregunta es ¿Cómo tú puedes describir la relación de los estudiantes de tu salón?
¿Cómo se da, desde tu punto de vista?

NR: Pues bueno, en mi caso me consto integrarme un poco pero es porque yo soy un tanto reservado a veces

E: ¿En qué año llegaste?

NR: Yo llegué a mitad de sexto, entré como asistente y luego en séptimo ya comencé las clases de forma normal. Me consto integrarme pero me integre muy bien, siento que es gente muy competitiva pero pues o sea si hay como una relación de afecto entre la mayoría, pues entre hombre y mujeres pues si hay respeto obviamente que si se hacen bromas, pues todo eso. Pero pues entre hombres y hombres pues es como la típica relación que es como ruda pero también...o sea no es como con ganas de odio. O sea, no es como queriendo hacer daño

E: No es malintencionado.

NR: Aja

E: Si no que así se da la relación de los hombres. ¿Cuando dices que te costó un poco, mencionas más como de tú parte, por tu forma de ser?

NR: Si de mi parte, sobre todo porque pues nunca me había cambiado de colegio ni nada de esto, entonces fue totalmente nuevo para mí y sobretodo además porque era un colegio solo de hombres y no estaba acostumbrado a nada y pues también por lo del rolo y todas esas cosas...Y ya

E: Pero esas cosas recuerdo que te lo tomabas tranquilo

NR: Si recuerdo que me lo tomaba bien, o sea no me importaba pero es como que ya es cuestión de ya no es acá adentro si no afuera del colegio

E: ¿Y hubo algún momento que la cuestión de ser rolo fuera ya molesto, alguna situación lo llevo a otro nivel?

NR: No llevo a otro nivel.

E: Ok, también mencionaste que fueran competitivos, en ¿Qué situaciones tú has podido ver eso?

NR: Por ejemplo, en la del compañerismo, como cuando hay que hacer grupos siempre yo veo que hay gente que se queda sola siempre y le toca hacerse sola, pues a mí me ha tocado algunas veces, ya no tanto pero antes sí y lo sé porque me toco y a otras personas también les toca. O sea, son como personas que si no se hacen con el mismo pues ya no tienen como a nadie más

E: Cuando dices que son competitivos, es porque se buscan los buenos con los buenos; porque allí lo que me estabas mencionado era compañerismo y puede haber relaciones afectuosas.

NR: Sí, o sea, está bien. Pero digamos, o sea yo entiendo que a veces como la gente no se quiera perjudicar por el otro, porque a lo mejor las otras personas no trabajan por lo cual es cierto pero pues no sé cómo darle la oportunidad a las personas y si no pues simplemente hablar con el docente, se le dice que no está trabajando y pues ya.

E: ¿Te ha tocado en algún grupo así? ¿Qué te toque con alguien que no se mueva o que no de muchos aportes?

NR: Sí

E: ¿Y cómo los resuelves?

NR: Pues en mi caso no le he dicho al docente pero si lo he hecho yo, pero igualmente eso es en presentaciones y eso igual se nota quien hizo más y quien no porque pues tú tienes el control de la labia y pues todo eso allí.

E: Claro. Has dejado que las cosas caigan por su propio peso, ¿Cómo ves las relaciones de los estudiantes y los profesores?

NR: Pues hay mucho respeto sobre todo con matemáticas y todas esas materias así.

E: ¿Cuál otra materia, aparte de matemáticas que infunde respeto?

NR: Pues biología, pues psicología parece que no la verdad. Psicología, no se ellos quieren siempre jugar y hacer cosas así, entonces ese es el problema²⁸. Obviamente no siempre se puede jugar pues hay que hablar de otras cosas que son importantes y ya.

E: ¿Cómo puedes describir la relación de ustedes hacia los profesores y de los profes hacia ustedes?

NR: Pues es muy sana, o sea por ejemplo depende de cómo seas y pues digamos que tú puedes confiar en un profesor o no pero igual le puedes pedir ayuda y con la certeza de que te va a proporcionar algún material para practicar o algo así

E: ¿En qué profesor no confiarías, como es un profe en que uno dice no confié?

NR: Mmm no sé, por ejemplo... yo generalmente trato de establecer mayor confianza como con los profesores en las materias que me van mal, de pronto como que voy a requerir ayuda de ellos después... entonces trato de formar como un lazo de cercanía.

28 Los estudiantes del colegio tienen en su horario un espacio semanal con la psicóloga de bachillerato donde hacen actividades grupales relacionadas con las características del grupo o con el momento del desarrollo que están atravesando.

E: Cercanía. Ok y puedes decirme cómo son las relaciones de los padres de familia y el colegio.

¿Tienes alguna idea de cómo sucede?

NR: En mi caso como vivo solo con mi papá, mi papá está en el grupo de las mamás y pues ellas hablan todo el día de todo; pues cosas de mamás también. En general creo que también es muy bueno porque por ejemplo cuando algún estudiante se gana algo o le pasa algo, entonces todas las mamás salen como a tratar de ayudar o a consolar o cosas así.

E: Tu papá que ha sido papá soltero aquí en Cali, ¿Ha recibido ayuda o se ha apoyado en alguna o no ha tenido necesidad?

NR: No, pues o sea no creo. Pero pues si ha hecho bastantes amigos y se relaciona muy bien con las mamás y todo eso. Sobre todo, cuando se hacen como fiestas, pues los papas se quedan como afuera y hablan y luego se van y vuelven otra vez.

Entrevista AP

Edad: 15 años

Grado 8°

E: ¿Cuántos años tienes?

A: 15

E: La primera pregunta es ¿Cómo es la relación entre los estudiantes de tu salón?

A: Pues, somos muy unidos, siempre estamos unidos... Donde va uno vamos todos pero por fuera cada uno tiene su grupo de amigos

E: O sea, que no necesariamente los que comparten acá comparten afuera. ¿Tú compartes con alguien de acá?

A: Sí

E: ¿Cómo es la relación entre los estudiantes y los profesores?

A: Pues bien, entre los estudiantes y profesores no llevamos bien

E: ¿No han tenido ningún desencuentro?

A: No

E: ¿Entre los estudiantes tampoco, a nivel grupal, alguna indisposición?

A: Yo creería que sí

E: ¿Y han sido cómo de qué tipo? ¿Cómo qué peleas?

A: Pues ellos se pelean, pero pues la verdad no me acuerdo muy bien sobre que pelean

E: Y ese que no te acuerdes ¿significa que no han sido grandes peleas que han sido discusiones sencillas? O no necesariamente

A: Creo que también grandes problemas

E: ¿Y cómo se solucionaron?

A: Pues no sé, hablando y diciéndose la verdad en la cara para que se perdonaran

E: ¿Y si se perdonaron?

A: Sí, ya todos en este momento nos llevamos muy bien

E: Están en octavo, ¿Eso pudo haber sido en sexto o séptimo o están hablando de primaria?

A: Yo creo que sexto o séptimo

E: Ok, ¿Cómo ves tú las relaciones entre la familia y el colegio?

A: Uh, bien sí, solo que a veces los papas trabajan mucho y pues se pueden ver pocas veces entre semana. Pero los fines de semana yo comparto con mis papas todos los domingos y los sábados para los amigos.

E: ¿Y tus papás vienen al colegio? ¿Cómo se relacionan con el colegio?

A: Bien, solamente que mi mama ha tenido inconvenientes con X.

E: ¿De qué tipo? ¿Por lo hijos? ¿O ya de adultos?

A: Creo que entre adultos

E: ¿Y conoces los motivos? No te estoy diciendo que los cuentes, ¿O ni siquiera te han participado de esos temas?

A: Pues, mi mamá me había dicho, pero se me olvidó

E: Bueno, listo creo que eso era todo.

Anexo 7.**Universidad Icesi****Maestría en Intervención Psicosocial****“Implementación de la Cátedra de la Paz”****Consentimiento Informado para entrevista**

Fecha: _____

Yo, _____, con documento de identidad C.C____, T.I____, otro ____, cual _____, No. _____, certifico que he sido informado (a) con la claridad y veracidad debida respecto del ejercicio académico que la estudiante Martha Isabel Rada Cruz me ha invitado a participar; que actúo consecuentemente, libre y voluntariamente como colaborador, contribuyendo a éste proceso de forma activa. Soy conocedor(a) de la autonomía suficiente que poseo para retirarme u oponerme al ejercicio académico, cuando lo estime conveniente y sin necesidad de justificación alguna. Por último, se menciona que se respetará la confiabilidad e intimidad de la información por mí suministrada durante este proceso.

Firma del participante _____

Firma del estudiante de maestría _____

Documento de identidad _____

Anexo 8.**Control y Registro de Sanciones y Suspensiones de Nivel Bachillerato**

| GRADO | TIPO DE EVENTO DISCIPLINARIO | NÚMERO DE CASOS REPORTADOS | SUSPENSIONES |
|--------------|--|-----------------------------------|---------------------|
| SEXTO | Llamado de atención en la ruta escolar | 4 | 8 |
| | Acoso escolar | 5 | |
| | Interrupción en clase | 5 | |
| | Evasión de evento cultural | 4 | |
| | Agresión entre compañeros | 2 | |
| | Mal comportamiento en sitio público comprometiendo la imagen del colegio | 1 | |
| | Plagio académico | 1 | |

| | | |
|--|---------------------------------|-----------|
| | Incumplimiento con exámenes | 1 |
| | Caso omiso de la norma en clase | 2 |
| | Vocabulario inadecuado | 4 |
| | TOTAL | 29 |

Control y Registro de Sanciones y Suspensiones de Nivel Bachillerato

| GRADO | TIPO DE EVENTO DISCIPLINARIO | NÚMERO DE CASOS REPORTADOS | SUSPENSIONES |
|----------------|---------------------------------------|-----------------------------------|---------------------|
| SÉPTIMO | Ventas dentro del salón | 1 | 8 |
| | Acoso escolar | 3 | |
| | Interrupción en clase | 12 | |
| | Llamado de atención en ruta escolar | 2 | |
| | Agresión o irrespeto entre compañeros | 5 | |

| | |
|---|-----------|
| Agresión o irrespeto a un maestro | 4 |
| Mal comportamiento en una actividad por fuera del colegio | 1 |
| Incumplimiento con exámenes | 1 |
| Mal manejo en redes sociales | 1 |
| Vocabulario inadecuado | 1 |
| Plagio académico | 1 |
| TOTAL | 32 |

Control y Registro de Sanciones y Suspensiones de Nivel Bachillerato

| GRADO | TIPO DE EVENTO DISCIPLINARIO | NÚMERO DE CASOS REPORTADOS | SUSPENSIONES |
|---------------|---|---|---------------------|
| DÉCIMO | Llamado de atención en la ruta escolar | 2 | 2 |
| | Plagio académico | 1 | |
| | Evasión de clase | 1 | |
| | TOTAL | 4 | |

Control y Registro de Sanciones y Suspensiones de Nivel Bachillerato

| GRADO | TIPO DE EVENTO DISCIPLINARIO | NÚMERO DE CASOS REPORTADOS | SUSPENSIONES |
|-----------------|---|---------------------------------------|---------------------|
| UNDÉCIMO | Interrupción en clase | 6 | 6 |
| | Evasión de clase | 3 | |
| | Plagio académico | 5 | |

| | |
|------------------------------------|-----------|
| Caso omiso de la norma en clase | 1 |
| TOTAL | 15 |

Anexo 9.**Descripción del director de grupo – Año escolar 2015 -2016****Profesor: OPF²⁹****Curso: Séptimo**

Características generales del grupo:

- i. Es un grupo receptivo y que atiende en su mayoría las disposiciones emanadas por una autoridad.
- ii. Generalmente se ponen de acuerdo fácilmente para conseguir objetivos que les beneficien a todos.
- iii. La mayoría son claros en la reciprocidad que existe entre derechos y deberes.
- iv. Requieren seguimiento para mantener organizado y limpio su salón de clase.
- v. Son estudiantes muy alegres y con afinidad para realizar la mayoría de actividades propuestas desde la dirección grupal.
- vi. Son estudiantes críticos que no les basta con la emanación de una norma sin antes discutir y plantear los argumentos sobre lo que se requiere desarrollar.

vii. Les gustan los juegos y actividades al aire libre, pero requirieron de un trabajo especial para que regularan su comportamiento en dichas actividades.

viii. Son respetuosos con sus mayores y por tanto reconocen quiénes son sus formadores, siempre y cuando se les trate con el mismo respeto que promueven.

ix. Es un grupo que tiene como principal identidad ser competitivos entre sus pares para demostrar y ganarse una posición en el salón dejando a un lado aquellos no tan aventajados.

Anexo 10.**Informa de psicología – Año escolar 2016 -2017****Santiago de Cali, abril de 2017**

Teniendo en cuenta la situación de dinámica grupal expresada por algunos estudiantes y sus familias, en el espacio de ética y valores, se hizo un recorrido de actividades que propiciaran la discusión sobre valores y situaciones importantes para el momento psicológico y social vivido por los adolescentes: temas como la amistad, el trabajo en equipo, los casos particulares en donde se evidenciaran actitudes discriminatorias y de diferencias de género, la competencia y la solidaridad, han sido algunos de los aspectos abordados con los estudiantes. A partir de momentos de juego, dinámicas, actividades grupales, casos hipotéticos y conversaciones con ellos se identificaron los siguientes aspectos:

1. Es un grupo altamente competitivo, y su manera de destacarse individualmente, genera actitudes de búsqueda de minimizar los esfuerzos del otro por alcanzar sus metas.
2. Inicialmente manifestaron no tener ninguna dificultad en las relaciones interpersonales, conocerse muy bien, tolerar las diferencias y personalidades individuales. No obstante, su discurso conciliador contrastó con las actitudes de rechazo disfrazadas de juego o “recocha”, llegando incluso a tratos discriminatorios que fueron calificados como “sólo un juego”. A partir del análisis de esta situación, intentan minimizar sus reacciones atribuyéndole al otro, en este caso al adulto, un manejo de excesiva relevancia a los detalles, pero queda en el ambiente la reflexión de los que no expresan el malestar que les produce este tipo de juegos.

3. Frente a los casos de discriminación, violencia de género, acoso escolar, entre otros, se identificó que los jóvenes conocen muy bien los términos y consideran que son temas ajenos al colegio. Cuando se acercan estos elementos teóricos a su realidad, consideran que lo que ocurre en las dinámicas grupales está completamente alejado de su contexto, y que no existe ni la remota posibilidad de haber participado en estos casos. Se hizo un esfuerzo por acercar estos términos a sus vivencias personales, de tal manera que ellos generaran una reflexión en cuanto a las actitudes que “normalizan”.

4. Alguno de los estudiantes mencionó a una de las estudiantes (en su ausencia), como quien decidía ciertos temas de trabajo que eran únicamente de su interés, lo que era completamente opuesto al deseo del resto del grupo. Se aprovechó esta intervención, para hacer caer en cuenta a todos, la posibilidad de establecer acuerdos, en presencia y con participación de la compañera, con el fin de evitar malos entendidos. También se promovió la participación de los demás miembros, buscando la argumentación necesaria para manifestar las diferencias en sus intereses, y de esa manera funcionar como grupo. Fue la oportunidad de reconocer con ellos, el desafío de unificarse entre sí, lo que como se pudo reflejar en esta ocasión, no es una tarea sencilla para ellos.