



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**EL MAESTRO COMO MEDIADOR SOCIAL:  
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA  
PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA**

Autor(es)

Kelly Johana García Sánchez

Lina Marcela Giraldo Sánchez

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020

El maestro como mediador social: prácticas pedagógicas para la promoción de la convivencia

**Kelly Johana García Sánchez**

**Lina Marcela Giraldo Sánchez**

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

**Magister en Educación**

Asesora:

María Isabel Uribe López

Abogada, Especialista en Derecho de Familia, Magister en Educación

Línea de Investigación:

Democracia y Convivencia Escolar

Grupo de Investigación:

Diverser

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación.

Medellín, Colombia

2020

## *Agradecimientos*

*Al gran Maestro de Maestros, a ti Jesús, porque de ti aprendimos:*

*Que el amor es la base que nos impulsa siempre a cumplir nuestros sueños y a dar una palabra de fe, esperanza y alegría los demás, para que ellos también alcancen los suyos.*

*Que llevar la buena nueva a los demás a través de la palabra y la acción, permitirá que se abran a nuevos aprendizajes, porque la palabra es vida y por tanto movimiento.*

*Que si amamos lo que hacemos, traspasaremos fronteras para conquistar nuevos corazones y estos se llenen de fortaleza para abrir caminos de paz y de justicia.*

*Que si no juzgamos a los demás, en cambio le damos la mano y le hablamos con amor y empatía, sentirá que será posible un mundo lleno de oportunidades.*

*Que si doy con alegría de lo que tengo y no espero recibir a cambio, es mejor, porque la felicidad vendrá por solo hecho de que el otro es feliz.*

*Gracias infinitas a ti Gran Maestro Jesús: maestro del amor maestro de las emociones, , maestro de la paz y de la equidad.*

*A los maestros y maestras que hicieron parte de nuestro camino en la Maestría de Educación por dejar una huella con sus conocimientos y su ser maestros.*

*A nuestra asesora Mai, una mujer admirable y con muchos talentos, quien supo guiarnos en este recorrido de certezas e incertidumbres.*

*A las maestras Arelis y Claudia por abrirnos su mente, su corazón y por habernos permitido conocer sus experiencias significativas, aquellas que siguen motivándonos para nuestro proyecto de vida de ser maestras.*

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	1
1.1. Planteamiento del Problema.....	4
1.2. Objetivos .....	9
1.2.1 Objetivo General .....	9
1.2.3 Objetivos Específicos .....	9
2. METODOLOGÍA .....	10
2.1 Consideraciones éticas .....	15
3. MARCO TEÓRICO.....	18
3.1 Contexto de la investigación .....	18
3.1.1 La escuela: agente cultural para la configuración de sujetos.....	..18
3.1.2 El maestro: sembrador de paz que hace sendero al andar.....	22
3.1.3 Marco normativo: aportes en la construcción de senderos de paz en medio de contextos violentos.....	28
3.2 Otra mirada de las prácticas pedagógicas: promoción de la convivencia escolar .....	43
3.2.1 Práctica pedagógica: un escenario para la transformación.....	48
3.2.2 La promoción: otra forma posible de abordar la convivencia.....	50
3.2.3 La promoción de la convivencia: una cultura de paz.....	53
3.2.4 Convivencia escolar desde la promoción: un sendero para el bienestar integral.....	63
3.2.5 Competencias ciudadanas: tejiendo un “yo” con un “tú” por un “nosotros”.....	69
3.2.6 Cátedra para la paz: un proyecto de vida posible.....	74
3.3 Mediación social: la otra mirada de la comunicación.....	77
3.3.1 Las mediaciones: paradigma ámbito socio-cultural y comunicativo.....	81
3.3.2 El maestro mediador.....	90
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	98

4.1. Mediación social: una forma de construir senderos de paz.....	98
4.2. Prácticas pedagógicas para la promoción de la convivencia escolar desde las maestras Arelis Barrios y Claudia Sierra .....	106
4.3. Análisis sobre mediación social en las prácticas de las maestras.....	129
4.3.1. Caminos de mediación social con prácticas comunicativas en y para la diversidad: Estudio de caso Claudia Sierra .....	129
4.3.2. Caminos de mediación social con prácticas comunicativas a partir del proyecto Cátedra de la paz: Estudio de caso Arelis Barrio.....	138
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	148
6. REFERENCIAS .....	157
ANEXOS.....	166

## LISTA DE TABLAS

*Tabla 1: Tipos de violencia, según Galtung (p.29)*

*Tabla 2: Fines de la educación (p.33)*

*Tabla 3: Pétalos de Educación para la paz (pp.62-63)*

*Tabla 4: Enfoques de educación para la paz (pp. 63-64)*

*Tabla 5: Escenarios de la convivencia escolar (p.71)*

*Tabla 6: Principios Cátedra de la Paz (p.79)*

*Tabla 7: Concepción de la Educación y la Comunicación. Kaplún (2002). Énfasis en los contenidos (pp.92-93)*

*Tabla 8: Concepción de la Educación y la Comunicación. Kaplún (2002). Énfasis en los efectos. (pp.93-94)*

*Tabla 9: Concepción de la Educación y la Comunicación. Kaplún (2002). Énfasis en el proceso. (pp.94-95)*

*Tabla 10: Prácticas pedagógicas desde los pétalos de Educar para la Paz. (pp.116-118)*

*Tabla 11: Prácticas pedagógicas en contexto de la maestra Arelis Barrios (p.121)*

*Tabla 12: Proyectos institucionales del grado de preescolar de la maestra Claudia Sierra (p.132)*

*Tabla 13: Dispositivos pedagógicos para la promoción de la convivencia: maestra Arelis Barrios (p.149)*

## **LISTA DE FIGURAS**

*Figura 1: Categoría para la implementación de la Cátedra de la Paz (p. 116)*

## RESUMEN

La investigación *El maestro como mediador social: prácticas pedagógicas para la promoción de la convivencia* se ocupa de develar las prácticas pedagógicas de dos maestras de preescolar de la ciudad de Medellín, ellas son Arelis Barrios y Claudia Sierra, quienes en sus contextos educativos abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje partir del fortalecimiento de las relaciones y la configuración del sujeto individual y colectivo. Esta investigación tuvo como eje de análisis la mediación social en las prácticas pedagógicas de las maestras, entendida desde la comunicación como producto y proceso que permite promocionar la convivencia.

La metodología llevada a cabo fue un estudio de caso de interés personal, con el que identificamos prácticas pedagógicas de dos maestras que co-construyen senderos de paz: Claudia Sierra y Arelis Barrios con quienes se logra comprender por medio de sus experiencias que ser maestra equivale no solo a formar en el saber y en el hacer, sino también en el ser y en el convivir. Además, la promoción como componente de la convivencia escolar, brinda la posibilidad de formar integralmente como lo indican los cuatro pilares de la educación proclamados por la Unesco.

Con esta investigación se tuvo como resultado que promocionar la convivencia tiene varios caminos. Además estas prácticas pedagógicas que se abordan desde el componente de promoción hacen de las maestras mediadoras sociales porque todas sus prácticas están intencionadas en la búsqueda de un bienestar integral del sujeto a nivel individual y social.

**Palabras clave:** Mediación social, práctica pedagógica, promoción, convivencia escolar

## ABSTRACT

The research *The Professor As A Social Mediator: pedagogical practices for the promotion of coexistence* is responsible for revealing the pedagogical practices of two kindergarten professors from Medellín, they are Arelis Barrios and Claudia Sierra, who, in their educational contexts, carry out learning and teaching processes from the strengthening of relations and the shaping of the individual and collective subject. The core of the analysis for the research was the social mediation in the pedagogical practices of the professors involved, understood from the communication perspective as a product and process which allows fostering the coexistence.

Through the case study methodology, which was a personal interest, we identified the pedagogical practices of two professors who co-construct peaceful paths, through the proposal called “Cátedra de la Paz y de educación para la diversidad” Speech about Peace and education for diversity. It can be concluded, by dint of the professors’ experiences, that to be a professor is equivalent not only to educate in the know-how but also in the human being and in the coexistence. Furthermore, the promotion, as a component of the school life, provides a possibility to educate with integrity as the four Unesco’s fundamentals for education dictate.

This research collected as a result that the promotion of school life has several paths; in addition, these pedagogical practices, which are implemented from the promotion, turn the professors into social facilitators since all their practices are intended to foster the overall well-being of the human being on an individual and social perspective.

**Keywords:** social mediation, pedagogical practice, promotion, school life.

## INTRODUCCIÓN

Siendo comunicadoras con perfil comunitario y con un interés persistente en trabajar la promoción de la convivencia en el ámbito ciudadano, estamos convencidas de que abordar la convivencia desde la mediación social permite cambiar de paradigma frente a la forma como nos relacionamos y como educamos, por ende, para aportar en la transformación social; decidimos hacer un Diplomado en Pedagogía para profesionales no licenciados, el cual nos motivó a querer realizar una Maestría en Educación dado que consideramos que este campo con su ciencia, la pedagogía, tiene un potencial para formar a los sujetos para la convivencia.

En el diplomado realizado en la Universidad San Buenaventura, conocimos a la maestra Claudia Sierra, quien nos invitó a pensar permanentemente sobre la posibilidad de educar no solo en el hacer y en el saber, sino en el ser y en el convivir. Identificamos que esta maestra a través de su discurso pedagógico develó ser una mediadora social, porque promueve la convivencia en el campo educativo. Siendo mediadora social, Claudia, al igual que Arelis Barrios, compañera de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, abordan el fortalecimiento de relaciones para el ser y el convivir con el otro y lo otro, apostando a la co-construcción de sujetos individuales y colectivos.

Es así como decidimos realizar un proyecto de investigación en la Maestría que abordase en articulación, el concepto de mediación social de Barbero (1991) desde las prácticas sociales y la promoción de la convivencia en el campo educativo; con el cual pudiéramos develar que Arelis Barrios y Claudia Sierra son mediadoras sociales que promueven la convivencia. Con el propósito de conocer sus prácticas pedagógicas, esta investigación se pregunta ¿Cómo el maestro a través de sus prácticas pedagógicas se convierte en mediador social para promover la convivencia?

Siendo un caso de interés personal conocer específicamente las prácticas pedagógicas que las convierten en mediadoras sociales a las dos maestras, decidimos llevar a cabo la investigación con el método de estudio de caso, sustentado desde Stake (1990) y Simons (2012) con el objetivo

de develar cómo el maestro se convierte en mediador social a través de sus prácticas pedagógicas para la promoción de la convivencia escolar. De acuerdo con el objetivo planteado consideramos que acudir a la experiencia de las maestras, conociéndolas por medio de su discurso pedagógico, permitió dar cuenta de diferentes procesos que llevan a un mismo camino: la mediación social.

La presente investigación está constituida por cuatro capítulos que responden al marco teórico que fue brújula de nuestro camino de investigación, abordando referentes conceptuales como práctica pedagógica, promoción, convivencia escolar y mediación social, y otras categorías que afloraron como diversidad y educar para la paz. Todo el marco conceptual transversaliza el análisis de la investigación generando un tejido conceptual con el saber pedagógico de las maestras y el tejido de mediación social con nuestro saber de base: la mediación social desde la comunicación. Siendo un estudio de caso con dos maestras de preescolar que construyen caminos para la convivencia desde el campo educativo, nuestro primer capítulo es de contexto, para el segundo capítulo referenciamos la promoción de la convivencia por medio de las prácticas pedagógicas; ambos capítulos presentan un tejido teórico con las voces de las maestras.

El tercer capítulo aborda la categoría de mediación social desde nuestro autor de base Barbero (S.F.), que la refiere desde tres dimensiones comunicativas, Duch (2002), quien aborda la mediación en el campo educativo a partir de concepciones antropológicas y Kaplún (1998) quien posibilita una articulación entre los campos de la educación y la comunicación; los planteamientos de dichos autores se tejen con nuestras voces como investigadores de la comunicación y la educación. Finalmente consignamos un informe de resultados y discusión sobre el análisis de las prácticas pedagógicas que develan las maestras en la promoción de la convivencia a la luz del paradigma de las mediaciones de Barbero (S.F) y Barbero, Piccini, García & García (1990), dando respuesta a los objetivos planteados en el diseño de la investigación.

El capítulo uno llamado *Contexto de la investigación* tiene la finalidad de ofrecer un acercamiento sobre la historia de la escuela, donde se narra a la luz de Martínez (2012) los inicios de la escuela y sus mutaciones a través de las diferentes épocas, además, se vislumbra cómo se ha

configurado el papel maestro y el concepto de práctica pedagógica. Finalmente en este capítulo se retoma el marco normativo que contiene la promoción de la convivencia escolar desde la ley general de Educación, Ley 115 de 1994, la Ley 1620, de Convivencia escolar, y la Ley 1732, que reglamenta la Cátedra de la Paz.

En el capítulo 2: *Otra mirada de las prácticas pedagógicas: promoción de la convivencia escolar*, abordamos las categorías en las que se enmarca la investigación: Práctica Pedagógica desde Echeverri y Zuluaga (1990) en el cual se establecen relaciones entre asuntos normativos, sociales, educativos y de la experiencia de las maestras, los cuales son evidenciados en su discurso y saber pedagógico. Esta categoría se enlaza con otras dos categorías principales como Convivencia Escolar y Promoción de la Convivencia, que permitieron identificar la formación ciudadana, a través de diferentes caminos de educación para la paz: cátedra para la paz, competencias ciudadanas y habilidades para la vida, todas están estrechamente relacionadas con la promoción de la convivencia escolar, en tanto que, se proponen aportar en el bienestar integral de los sujetos y de la sociedad como tal.

En el tercer capítulo titulado *Mediación social: la otra mirada de la comunicación* se hace referencia al concepto de Comunicación en el cual se ubica la investigación a partir de Kaplún (1998) y retomamos a Alsina (2001) con los paradigmas de la comunicación: funcionalista, interpretativa y crítica, para comprender las transformaciones que dicho concepto ha asumido desde las diferentes posturas, hasta llegar al Paradigma de las Mediaciones de Barbero et al (1991), que contempla la comunicación como producto y proceso de las prácticas sociales, donde el maestro es un mediador pedagógico y social en su propósito de promover la convivencia escolar -el maestro como mediador se aborda desde Torrego (S.F). Asimismo, se establece una articulación de las concepciones de la comunicación frente a las concepciones de educación, ambas desarrolladas por Kaplún (2002).

Analizar las prácticas de las maestras a la luz de la propuesta desarrollada por Barbero et al (1990) sobre la mediación social, nos permitió identificar que las maestras Claudia Sierra y

Arelis Barrios evidencian las tres dimensiones que propone este autor de la comunicación como producto y proceso en la mediación social: “socialidad, ritualidad y tecnicidad” (p.12), las cuales contribuyen a la promoción de la convivencia; todo esto se logra a partir de identificar sus prácticas particulares: Propuesta de Cátedra de la Paz y Educar en y para la diversidad. Finalmente, este análisis permitió la construcción de un Informe de Resultados que equivale al cuarto capítulo de la investigación.

El informe final *Resultados y Discusión*, corresponde al último acápite de nuestra investigación y contiene el desarrollo de los objetivos planteados para la misma, el cual equivale a un tejido del Paradigma de las Mediaciones de Barbero (1991) con el discurso pedagógico de Arelis Barrios y Claudia Sierra, a partir de su concepción de convivencia escolar y su experiencia, los cuales dan cuenta de unas prácticas que promocionan la convivencia escolar desde el campo individual y colectivo.

Esperamos con esta investigación que quienes se acerquen a ella lo hagan con apertura y motivación para comprender las concepciones y prácticas sobre convivencia escolar desde el componente de promoción. Pretendemos que estas experiencias significativas narradas por dos maestras de preescolar, sirvan para suscitar reflexiones y se conviertan en movilizadoras de pensamientos y de acciones.

### **1.1. Planteamiento del Problema**

Como profesionales de la comunicación hemos trabajado con y para diferentes grupos poblacionales, como mediadoras comunitarias en proyectos como “Medellín se toma la palabra”, desde el enfoque de promoción de la convivencia que busca el bienestar integral de los sujetos en sus diferentes relaciones: consigo mismo, con los otros y con lo otro. Los conocimientos que tenemos de la comunicación, a partir de la mediación social, y los adquiridos en pedagogía, fueron factores clave para querer hacer una Maestría en Educación y enfocar nuestro proyecto de investigación con relación a la promoción de la convivencia, abordada en el campo escolar; de

modo que podamos conocer cómo esta es vista desde la práctica pedagógica de dos maestras, ya que queremos ser docentes y abrir camino hacia unas relaciones más proactivas y humanizadas en la escuela.

Pensamos la convivencia como una construcción cultural y aunque los maestros no son los únicos responsables, tienen un papel fundamental como productores de conocimiento y de cultura, por tanto transformadores de realidades; es por esta razón que resulta indispensable entender y abordar la convivencia no solo desde lo reactivo, sino también por medio de la problematización con base en el componente de promoción, evidenciando que en este se involucran otros conceptos como formación en competencias ciudadanas y educación para la paz.

Las situaciones de violencias en la escuela invitan a reflexionar sobre el aula de clase como escenario propicio para aprender a convivir con el otro. Se pretende realizar la investigación a través de estudios de caso de dos maestras de preescolar de la ciudad de Medellín, resaltando experiencias significativas que promuevan la convivencia. Se eligieron las entrevistas como principal técnica de recolección de datos, estas permiten propiciar momentos de reflexión de sus prácticas, no con el ánimo de ofrecer ningún tipo de calificativos, al contrario, con el propósito de mostrarlas como productoras de conocimiento, y además, con el fin de reconceptualizar las prácticas pedagógicas, a la luz de las situaciones actuales que atraviesa la escuela.

De las dos maestras elegidas para la investigación tenemos conocimiento que, su abordaje de la convivencia está enfocado desde la promoción de buenas relaciones. Una de las maestras fue nuestra facilitadora en un diplomado que realizamos en pedagogía y en el desarrollo de sus clases evidenciaba en su discurso, llevar a cabo prácticas para la promoción de la convivencia en su grupo de preescolar en una Institución Educativa del barrio La Francia de la ciudad de Medellín. Esta maestra se articula al paradigma de la mediación de Barbero (1991), ya que su intención es el fortalecimiento de las relaciones centrado en lo individual y lo colectivo como lo evidencia al expresar: “para mí todo momento en la escuela, un acto cívico, un acto de fiesta o cultural, una fila en la tienda, un conflicto entre estudiantes, un clase, es una oportunidad para formarlos en el ser, para aprender a convivir, para la apropiación de la norma (...) potenciando habilidades como la

empatía, el respeto por la diferencia” (C. Sierra, comunicación personal, 12 de octubre de 2017); y todo esto llevándolo a cabo a partir del diálogo y las rondas de palabras, donde reflexionan los distintos actores sobre la situación vivida.

Otra de las maestras elegidas es una de las compañeras de la Maestría en Educación, quien en diversas socializaciones ha manifestado diferentes procesos para la convivencia que lleva a cabo en una Institución Educativa ubicada en el barrio Santo Domingo Savio de la ciudad de Medellín, las cuales resignifican las relaciones en el entorno escolar, a través de actos simbólicos; reflejando una formación de sujetos en el marco de los Derechos Humanos. Algunas de ellas son: “El baúl de la reconciliación, Las llaves de la paz, El tren de la inclusión, La tienda de don Chucho, entre otros” (A. Barrios, comunicación personal, 17 de febrero de 2018).

Analizaremos las prácticas pedagógicas para la promoción de la convivencia que convierten a estas dos maestras en mediadoras sociales, lo que permitirá seguir abriendo escenarios para que las maestras reflexionen sobre sus prácticas, máxime cuando son ellas quienes dominan su objeto de saber; prácticas en las que además de jugar un papel indispensable el proceso de enseñanza-aprendizaje académico, se desarrollan habilidades sociales o competencias ciudadanas. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) expresa al respecto que:

No basta con memorizar lo que contiene el manual de convivencia o conocer los protocolos de atención para mejorar el clima escolar, es necesario que la comunidad educativa participe y se apropie de los acuerdos allí contenidos y que estos faciliten el desarrollo de competencias como la empatía, toma de perspectiva o pensamiento crítico, las cuales son esenciales para un ejercicio real de la ciudadanía (MEN, 2013, Guía 49, pag.13)

Se espera entonces, a través de dichas prácticas conocer alternativas y propuestas que aportan en la construcción de sujetos con habilidades y competencias para convivir con el otro y lo otro, a partir de las interacciones que propicien las maestras partícipes en la investigación. En el ámbito de la investigación educativa que se referenció, se evidencia la necesidad de una apertura en la conceptualización acerca de la convivencia escolar, más allá del tratamiento que le han dado: los análisis de conflictos y de las violencias, para permitir la problematización de la convivencia escolar desde el concepto de promoción; es decir, el fortalecimiento de las relaciones.

Se buscó identificar las prácticas pedagógicas que las maestras llevan a cabo en su aula de clase para fortalecer la convivencia, de modo que se pueda resaltar su rol y articularlo con el Paradigma de la Mediación de Barbero, teórico de la comunicación, que plantea un análisis de las dinámicas comunicativas a través de sus teorías planteadas en los textos: *De los medios a las mediaciones* (1991) y *De los medios a las prácticas* (1990); y además, desde los postulados de la formación en competencias ciudadanas de Enrique Chauv y Alexander Ruiz (2005), quienes servirán de marco conceptual para interpretar las prácticas pedagógicas narradas por las maestras.

Proponemos una reflexión epistemológica que deje de lado la instrumentalización de la comunicación, para generar articulaciones en la lógica relacional (maestros-estudiantes); de modo que el concepto de mediación en el campo educativo tendrá una apertura por medio de la comunicación y el campo conceptual narrativo de la pedagogía. Desde el aspecto político, se considera que educar para la convivencia aporta al ejercicio del respeto por los Derechos Humanos. La investigación permitirá, a través de una perspectiva crítica, abordar la convivencia escolar a partir del aporte de las maestras, develar desde sus experiencias cómo ellas comprenden y transforman la realidad en su entorno escolar.

### 1.1.1 Situación problemática

La educación en Colombia debe tener como propósito, y así lo expresa Delors (1994), cuatro pilares fundamentales: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir; es decir, formar seres integrales y esto implica mucho más que co-construir conocimientos, porque en el aula también se escenifica una constante socialización del sujeto. Puede decirse entonces que la educación es un marco donde además de materializarse procesos de enseñanza-aprendizaje, también se tejen y destejen relaciones entre sus diferentes participantes: los estudiantes y demás personal que convive en el escenario educativo u otros ámbitos.

La escuela se entiende entonces como un lugar de encuentro con el otro, por tanto, las aulas de clase son escenarios donde también acontecen situaciones que las personas vivencian en otros lugares, entiéndanse: los tipos de conflicto y violencias, estas últimas, se caracterizan porque algunas se originan en el entorno escolar, pero muchas otras son trasladadas de la sociedad a la escuela, como lo expresa Carina Kaplan (2006).

Las diversas situaciones violentas que se han venido presentado en nuestro país han sido motivo de preocupación del Ministerio de Educación Nacional, y esto se ve reflejado en las orientaciones que ofrece la Guía 49 “*Guías Pedagógicas para la convivencia escolar*, soportada en la ley 1620 de 2013, donde se manifiesta la importancia de abordar la convivencia escolar en las instituciones educativas, dado que en Colombia han identificado que más del 40% de los estudiantes en los establecimientos educativos desertaron por factores relacionados con la convivencia escolar, como violencia y maltrato por parte de docentes, compañeros y directivos (MEN, 2010).

Es así como se han creado desde el Ministerio de Educación unas rutas de atención integral RAI (2013) y la formulación de los Estándares Básicos sobre Competencias Ciudadanas (2005) con el fin de dar tratamiento a los conflictos de forma pacífica y prevenir las violencias. Sin embargo, la Secretaría de Educación de Medellín atendió hasta finales de 2017, más de 18.000 casos de diferentes problemas de convivencia, como violencias basadas en género, violencias sexuales y violencia social-comunitaria. (J. Botero, comunicación personal, 11 de octubre de 2017).

Las anteriores situaciones ameritan el abordaje de la convivencia a partir de la promoción de vínculos o relaciones en el marco del respeto por los Derechos Humanos, máxime cuando se ha ido aumentando el índice de episodios violentos en las diferentes relaciones materializadas en la escuela. Si bien es cierto que todos los actores que allí habitan son importantes, los maestros son actores claves para comprender la convivencia escolar, porque a partir de la experiencia de sus prácticas y reflexiones pedagógicas pueden develar cómo desde su rol fortalecen la convivencia, formando un ser cognoscente y social.

Consideramos que los maestros actualmente tienen un reto muy significativo: tener presente en su práctica pedagógica el enfoque de la promoción de la convivencia, ya que este es corresponsable en el tejido de mejores relaciones; formando sujetos colectivos que enmarquen sus interacciones en el respeto por la diversidad. Por eso nos preguntamos: **¿Cómo las prácticas**

**pedagógicas para la promoción de la convivencia escolar de dos maestras de preescolar de la ciudad de Medellín las convierten en mediadoras sociales?**

## **1.2. Objetivos**

### 1.2.1 Objetivo General

Analizar las prácticas pedagógicas para la promoción de la convivencia de dos maestras de preescolar de la ciudad de Medellín, que las convierten en mediadoras sociales.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

Identificar las prácticas pedagógicas que promocionan la convivencia de dos maestras de preescolar de la ciudad de Medellín.

Comprender el significado de Convivencia Escolar de dos maestras de preescolar de la ciudad de Medellín.

Interpretar las prácticas pedagógicas para la promoción de la convivencia de dos maestras de preescolar de la ciudad de Medellín, a la luz del paradigma de la mediación social.

## 2. METODOLOGÍA

Se asumió esta investigación a partir del paradigma interpretativo, porque permite comprender y develar la naturaleza del problema investigado, ya que se parte del estudio de la realidad vivida respecto a la promoción de la convivencia escolar, con relación a las experiencias de dos maestras: cómo ellas construyen y re-construyen sus prácticas pedagógicas, aquellas que median para el relacionamiento con el otro y lo otro, prácticas que las constituyen como mediadoras sociales. Desde el campo educativo este paradigma persigue la comprensión de las representaciones, significaciones, interpretaciones que los agentes del proceso educativo generan respecto a sus prácticas, experiencias o vivencias; los hechos se interpretan partiendo de los deseos, intereses y expectativas de los sujetos que participan en la investigación.

Para alcanzar los objetivos propuestos se desarrolló una metodología de carácter cualitativo, la cual permitió un acercamiento, un proceso focalizado de la promoción de la convivencia escolar a partir de un estudio de caso intrínseco con dos maestras de preescolar de la ciudad de Medellín. Esta investigación inicialmente fue pensada con un multienfoque: estudio de caso y fenomenología, el cual tendría como técnica de recolección de datos las historias de vida de las dos maestras a través de entrevistas semi-estructuradas y a profundidad.

No obstante, como lo expresan Denzin y Lincoln (1994) la investigación cualitativa es flexible y emergente. Teniendo este criterio presente, y después de reflexionar críticamente sobre la historia de vida como una técnica de recolección y la fenomenología como parte del multienfoque, entendimos que, una historia de vida no es un “medio para”, sino un fin. La fenomenología requiere mucho más tiempo junto con la historia de vida como fin, y finalmente era necesario cumplir las consideraciones éticas frente al respeto del tiempo de las maestras y sus intereses; así las cosas, se decide enmarcar la investigación con un único enfoque: el estudio de caso y con la entrevista como principal técnica de recolección de datos, dado que por cuestiones de tiempo tanto de ellas, como el tiempo programado en la maestría, sería una metodología viable.

De acuerdo con lo anterior, el enfoque que orienta todo nuestro proceso de investigación es el estudio de caso intrínseco que desde los planteamientos de Stake (1999) se define como una persona, grupo o institución que son de gran interés para el investigador, siendo la primera intención “comprender este caso” (p.17). Para el estudio de caso intrínseco, el caso ya está preseleccionado, dado que el investigador conoce sobre él, pero quiere dar profundidad en su estudio: “El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué *hace*” (...), ya que nos interesa particularmente la promoción de la convivencia escolar como investigadoras sociales de la comunicación y de la educación, con maestras que hemos identificado trabajan la convivencia escolar desde la promoción en sus prácticas pedagógicas.

El estudio de caso como enfoque permitió articular un análisis que hace parte de las teorías de la comunicación: la mediación social, que específicamente es nuestro objeto de saber, con el campo educativo. Como comunicadoras con un perfil comunitario hemos abordado en diferentes escenarios talleres edu-comunicativos con diversos temas, particularmente la promoción de la convivencia, tomada desde conceptos como: ciudadanía, ética y legalidad, medio ambiente, equidad, habilidades comunicativas y participación ciudadana.

Nuestra visión de la comunicación trasciende el carácter instrumental, con el que muchos comunicadores e investigadores asumen las interacciones comunicativas, para analizar la comunicación a partir de las prácticas sociales, donde la comunicación como lo expresa Barbero et al (1990) es producto y proceso de la práctica social, en este caso de la educación; es así como la comunicación es vista desde su carácter relacional en los procesos de educación, que para nosotros son procesos edu-comunicativos que se intencionan no para transmitir saberes (instrumental), sino para formar en saberes desde lo individual y lo colectivo: mediación social.

Lo expresado en líneas anteriores explica las intenciones de los objetivos que nos planteamos para la investigación, donde se pretende identificar las prácticas pedagógicas para la

promoción de la convivencia, comprender el significado otorgado por las maestras a la convivencia escolar, los cuales también serán analizados desde la comunicación, a través del paradigma de la mediación social propuesta por Barbero et al (1990)

La intención de develar el objeto de saber de las maestras frente al tema investigado, y al mismo tiempo, de generar aportes conceptuales desde las interpretaciones de las investigadoras, obedece al siguiente planteamiento de Stake (1999) “El estudio cualitativo de casos es una investigación de carácter muy personal. Se hace un estudio profundo de las personas. Se fomenta que el investigador aporte sus perspectivas personales a la interpretación” (p.115). De acuerdo con lo planteado por Stake (1999) se hace evidente que nuestra investigación es un tejido entre los saberes de las maestras y nuestros saberes como comunicadoras, donde los campos de la educación y la comunicación se articulan y se enriquecen respecto a la promoción de la convivencia escolar, y respecto al maestro como mediador social.

Durante el trabajo de campo se realizaron entrevistas semiestructuradas y otras a profundidad, transcripciones de todos los discursos de las maestras proporcionados en sus entrevistas y otros encuentros como observaciones en el aula de clase de la maestra Claudia Sierra, en los coloquios y clases programadas por la Maestría, con la maestra Arelis Barrios; además, construimos una bitácora donde registramos detalles de lo observado.

Para llevar a cabo este tejido edu-comunicativo, se tuvo presente el proceso de triangulación, según Stake (1999) en el estudio de caso se cuenta con diferentes métodos para llevarlo a cabo: la observación, la revisión de los interesados y la revisión de documentos: “En el estudio de casos, los actores desempeñan un papel fundamental, tanto en la dirección como en la representación. Aunque ellos son el objeto del estudio, hacen observaciones e interpretaciones muy importantes con regularidad y, en algunos casos, sugerencias sobre las fuentes de datos” (p.100)

La observación corresponde para esta investigación en la posibilidad que tuvimos de estar como observadoras en el aula de clase de la maestra Claudia Sierra, de modo que, las interacciones que ella posibilita con sus estudiantes, nosotras en nuestro rol de investigadoras, las pudimos vivenciar. Además, los espacios de socialización que ya mencionamos con la maestra Arelis, nos permitieron identificar desde su discurso y las evidencias de su práctica pedagógica para la paz, toda su propuesta de promoción de la convivencia. También se tuvo presente la revisión de los interesados como otra forma de triangular, la cual equivale a la retroalimentación de las maestras sobre las interpretaciones realizadas durante el trabajo de campo.

Finalmente la revisión de documentos para esta investigación tiene equivalencia con unos protocolos que les invitamos a realizar, en los cuales las maestras consignaban sus construcciones epistemológicas desde su discurso pedagógico sobre: práctica pedagógica, promoción, convivencia escolar, escuela, educación, maestro. Estas conceptualizaciones realizadas por las maestras nos permitieron triangular la teoría, con nuestras interpretaciones, con la observación y con el discurso de las entrevistas.

El análisis de la información y los conocimientos construidos se sustentan desde una tipología interpretativa Stake (1999) llevando a cabo un modelo de análisis inductivo, a partir del paradigma de la mediación social propuesta por Barbero et al (1990) que ha permitido comprender las prácticas pedagógicas para la promoción de la convivencia de dos maestras de preescolar, a partir una articulación de categorías conceptuales que enmarcaron la investigación en su fase inicial: práctica pedagógica, promoción, convivencia escolar y mediación social, llevando a cabo un proceso de comparación constante entre estas y las categorías emergentes: diversidad y educar para la paz.

La construcción de sentido que presenta esta investigación es un tejido desde del paradigma de las mediaciones del campo de la comunicación, en el cual se sustentan las prácticas comunicativas, que analizadas tanto en la teoría como en la práctica, le otorgan a la educación un

status de escenario comunicativo en el ejercicio de prácticas pedagógicas para la mediación social, en aras del mejoramiento de la convivencia.

Por tanto, la comunicación en esta investigación se aborda como proceso y producto de las mediaciones sociales; es decir, las relaciones que tejen las maestras con sus estudiantes con la intención de formar sujetos individual-colectivos; y es por eso que el paradigma interpretativo se enmarca en nuestra investigación, porque el análisis de la mediación comunicativa es enfocado desde el carácter relacional: cómo construyen en sus relaciones interpersonales una determinada realidad: la promoción de la convivencia a partir de tres dimensiones que propone Barbero et al (1990) socialidad, ritualidad y tecnicidad (p.12)

Este análisis fue un proceso de comparación constante entre el discurso pedagógico de las maestras generado en las entrevistas, la teoría que nos sirvió de marco de referencia, la observación, lo expresado en los protocolos por las maestras y nuestras percepciones consignadas en la bitácora; comparación que permitió identificar cómo se evidencia cada categoría principal con la descripción y la vivencia de la práctica pedagógica tanto de Claudia en su aula de clase, como Arelis en las presentaciones de sus dispositivos pedagógicos para la promoción de la convivencia, en las diferentes clases y en los coloquios programados en la maestría.

Cabe resaltar que paralelo a la categorización y comparación íbamos tejiendo nuestro análisis escrito, el cual respondía paso a paso a los objetivos planteados en el proyecto, estableciendo relaciones, que ofrecían los discursos de las maestras, con el marco teórico propuesto e identificando en sus prácticas pedagógicas las tres dimensiones que propone Barbero et al (1990) en una práctica social y comunicativa que develan en las maestras un ser mediador social.

Asimismo queremos destacar que la realización de reseñas conceptuales e investigativas desde el primer semestre de la maestría y las que se sumaron después, fueron de gran utilidad al momento de tejer nuestro análisis. Marco teórico visibilizado en reseñas, transcripción de

entrevistas, protocolos de las maestras y bitácoras, los íbamos categorizando con comentarios analíticos en Word; basándonos en la siguiente pregunta: ¿qué elementos del texto hacen parte de las categorías principales y qué elementos nuevos se evidenciaban? de modo que, los textos quedaron señalados con colores que apuntan a las diferentes categorías, con comentarios con el nombre de la categoría, análisis si lo requería y marcadores indicando que ese fragmento correspondía a una cita directa; así de manera artesanal, se llevó a cabo la construcción de sentido de cada capítulo.

El tejido analítico es producto y proceso de lo que Simons (2011) señala como “aportes interpretativos” (p.168) conocidos como memorandos en el tratamiento de datos del programa Atlas ti, que en nuestro caso se llevó a cabo de manera artesanal a través de la categorización de textos, transcripción de entrevistas, protocolos, reseñas teóricas y bitácoras, las últimas dos equivalen a apartes interpretativos. Se puede decir que los cuatro capítulos, se llevaron a cabo desde la propuesta de Simons (2011) que entrecruza “descripción, interpretación y análisis” (p.171), proceso permanente durante todas las fases de la investigación, que a la luz de esta autora se refiere a escribir y reescribir (p. 171) el cual está articulado al enfoque progresivo que ella plantea para la interpretación de los datos. Este proceso de análisis corresponde a lo planteado por Stake (1999) en los siguientes pasos: análisis en sitio, transcripción de los datos, foco del análisis, análisis profundo de la información.

### **3.1 Consideraciones Éticas**

Desde los planteamientos de Aristizábal (2012) y Sañudo (2006), la investigación a partir la ética es un ejercicio de un acto responsable, que tiene en cuenta los sujetos que investigan, los sujetos investigados, el proceso de investigación y el uso social de los resultados de la investigación, para nuestro caso, investigación en el campo educativo. Es por eso que reflexionamos sobre los sujetos que van a participar en el proceso de investigación: dos maestras que desde su discurso pedagógico y desde la reflexión de sus prácticas aportaron significativamente a la misma; porque como comunicadoras respetamos todo lo concerniente a su objeto de saber. En definitiva la ética en el campo de los sujetos participantes nos hizo conscientes

de respetar la palabra del otro, su saber, su experiencia, sus reflexiones, posturas y su voluntad de permanecer o no en la investigación.

De los sujetos que investigan: la ética pasó entonces por nuestro ser, donde reflexionamos sobre nuestras habilidades como comunicadoras e investigadoras, nuestras posturas políticas, y además, identificamos qué aspectos debíamos fortalecer desde lo educativo. Nuestro propósito como investigadoras siempre ha sido resaltar las experiencias significativas de dos maestras que promocionan la convivencia.

Asimismo, hacen partes de nuestras decisiones éticas: no llevar a cabo un estudio fenomenológico, a través de la técnica de recolección de datos historias de vida, por las razones que expusimos en líneas anteriores; respetar la voz de las maestras y su postura epistemológica, política y social; presentar el análisis a las maestras para la validación de hallazgos; dar a conocer la intención de realizar un artículo para presentar en una revista indexada y el derecho a la co-autoría de los productos de investigación; también se elaboraron unos documentos donde se firmaron consentimientos informados en la participación, grabación y transcripción; además se contempló la posibilidad de desistir de la investigación si existiesen conflictos de intereses.

De los sujetos investigados: la elaboración y socialización del consentimiento informado con propósitos, procedimientos, riesgos y beneficios de la investigación. También tuvimos presente el respeto por la privacidad de las maestras, ellas mismas decidieron qué narrar y qué no; respetamos los acuerdos pactados y los derechos, dignidad y bienestar de las participantes. A su vez, socializamos la idea del proyecto con las maestras, consultamos la disponibilidad para conocer su entorno escolar. En este orden de ideas, la maestra Claudia Sierra estuvo de acuerdo y consiguió que pudiéramos vivenciar su práctica pedagógica en varias ocasiones, sin embargo, con la maestra Arelis Barrios, no se logró concretar ninguna visita a su aula de clase. Acordamos horarios y sesiones de encuentros, los planes de trabajo de la investigación (trabajo de campo) fueron aprobados por ellas.

Con respecto al proceso de investigación, se reconoce la individualidad y el valor de los sujetos que están permeados por las interacciones, en este caso en el campo escolar. Este principio

ético nos aportó a nosotras como investigadoras, que debíamos ser profundamente respetuosas del contexto de cada maestra participante de la investigación, de su cosmovisión general del mundo y de su objeto de saber. Además, consideramos que las voces de las maestras son discursos relevantes en el tejido teórico-práctico de la investigación.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1 Contexto de la investigación

Con este capítulo pretendemos ubicar el tema de la investigación en un marco conceptual sobre la historia de la escuela apoyándonos en Martínez (2012) para comprender que la escuela hoy conocemos ha transitado por diferentes concepciones a partir de intereses políticos, generando dinámicas educativas y sociales diversas según la época.

Abordamos el concepto de maestro desde Pérez (S.F.) quien devela al maestro como un sujeto con un gran potencial transformador de la sociedad, a través de la capacitación y la formación con las que puede desarrollar unas características que le posibilitan asumir en corresponsabilidad la formación de los sujetos desde los cuatro pilares que plantea la UNESCO y así contribuir a la transformación social. Asimismo, se teje el papel del maestro con el marco normativo proporcionado por la Ley General de Educación y las leyes que consideramos aportan a la construcción de la promoción de la convivencia.

##### 3.1.1. La escuela: agente cultural para la configuración de sujetos

¿Qué es la escuela? y ¿para qué vamos a la escuela? son preguntas que debemos tener en cuenta cuando hablamos de educación, teniendo presente que, según la concepción y la misión que a esta le otorguemos, serán las acciones que llevaremos a cabo con los estudiantes. El tipo de educación, los maestros y las prácticas pedagógicas develadas desde un contexto socio-histórico permitirán comprender que la escuela es un agente cultural y que ha tenido transformaciones, eso sí, siempre aportando a la configuración de los sujetos en esa lucha por ser y estar en el mundo.

Esta consideración la comparte la maestra Claudia, una de las participantes de nuestra investigación: “La escuela es una institución social y socializadora, que en el marco de la cultura y la sociedad tiene la función de normatizar y normalizar a los estudiantes como sujetos sociales”.

Es decir, la maestra devela a la escuela como un espacio para la formación del ser desde su identidad, y al mismo tiempo, en sus relaciones con el otro.

Para nuestro contexto latinoamericano, la escuela siguiendo a Martínez (2012) surge de la necesidad y la intención por parte del Estado de la homogenización de los sujetos, para normalizar el pueblo, según las pretensiones de ciudadanos catalogados como “buenos cristianos y los buenos vasallos” (p.65), de modo que las personas no fuesen tan difíciles de gobernar; así que, la escuela nace en primera instancia como institución estatal de saber, con un prototipo de ciudadano enmarcado en las ideologías políticas de Estado-Nación e ideologías religiosas del cristianismo.

La escuela, siendo autónoma de otros espacios de saber, como lo expresa Martínez (2012), y con el objetivo de lograr “calidad en la población” (p.65) se propone mantener el orden de la nación, convirtiendo a la escuela en el “principal ramo de la policía” (p.65). Martínez (2012) hace una salvedad en el concepto de policía que difiere del concepto actual que tenemos de este; refiriéndose al proceso de civilización europea que busca “sobre todo aquello que contribuye a dar "ornamento, forma y esplendor [a] la integridad del Estado y a la dicha de todos los ciudadanos" Michael Foucault (citado en Martínez, p.66)

Desde este autor, el concepto de policía se fue configurando entre los siglos XVII y XVIII, y este obedece a la complejidad de métodos para que todas las personas fueran organizadas, se fortalecieran sus dinámicas de relación con el otro y también en el espacio público, aportando así a los intereses del Estado; potenciando como dice Martínez (2012) el comercio, la agricultura, la explotación de minas y bosques (p.66), entre otros.

De acuerdo con la lógica anterior la policía tenía injerencia en la cotidianidad de las personas, ejercían un “control penal punitivo” (p.66) a través de la observación constante del pueblo y de las diferentes correcciones a este, aprobadas por el Estado, regulando los comportamientos y hábitos de la población, sobre todo en el infante; esto debido a una necesidad detectada por el mismo Estado en ese momento histórico: crecimiento del número de pobres e indigentes, el abandono de niños y el desarrollo de las ciudades (p.67); aspectos que detonaron

una función dominadora de cuerpos, de orden, de control; siendo la policía y sus prácticas una respuesta a unas realidades que emergían, tratando de impedir el ocio, el desorden y los vicios.

La misión que se otorgó a lo que se conocía como policía era conseguir el ideal de ciudadano para el Gobierno de la época, el cual se puede sintetizar en un ciudadano que sirva para el orden de la ciudad y que sea él mismo, el ornamento de esta. Lograr el cometido de un orden desplegado por el Gobierno desde sus propios intereses devela una intención de homogeneidad que no concibe a la población como sujeto, sino como objeto de deseos.

Siguiendo a Martínez (2012) la concepción de escuela en un sentido socio-histórico, expresa que a mediados del siglo XVIII se evidenció una necesidad diferente: de civilidad, homogenización y adoctrinamiento, sugerido por la Corona Española de remodelar las estructuras burocráticas, potenciar la vida civil y la unidad de la lengua para beneficiar la masificación de la doctrina católica, y para esta última intención los curas y doctrieros fueron indispensables en el proceso castellanización: “abrazar la vida civil adoptando el idioma y costumbres de los españoles”, (p.73) como un modo de gobernar más fácil y uniformemente.

A partir del deseo de castellanización, el Gobierno establece para la escuela su foco de interés basado en la enseñanza del idioma castellano donde los niños aprendieran a leer y a escribir, con el fin que ellos se desarrollaran en diversos roles como oficiales de la república, agricultores, ganaderos y comerciantes; finalmente, refiere Martínez (2012) que la castellanización obedeció no solamente a intereses religiosos sino también políticos, ya que la preservación de los idiomas nativos era una amenaza para el dominio político, pues “los alborotos, los motines, las sediciones civiles, toman mucho cuerpo cuando se traman entre personas de extraño idioma” (p.75), estableciendo así las escuelas de lengua castellana.

En los inicios de la escuela, lo que importaba para el Gobierno era la norma por la norma, un pueblo que cumpliera desde el control y la vigilancia para poder mantener el orden; sin embargo, más adelante a esta homogenización del pueblo se articula el concepto de civilidad y adoctrinamiento que implicaba trascender dicho control de los cuerpos hacia su lenguaje, sus creencias y tradiciones, lo que debilita aún más la diversidad en las personas. El proceso de

castellanización evidencia un concepto de convivencia ciudadana que no respeta la diversidad, y cuyo objetivo no evidencia una convivencia para el bien del pueblo, sino una convivencia que lleva a la configuración de una sola lengua y la constitución de una vida útil al Gobierno.

Siguiendo a Martínez (2012) en ese deseo de castellanización, el clero asume un papel de enseñanza con unos primeros visos de lo que es ser maestro, y además, su labor consistía en mostrar a los padres la importancia que tenía el hecho que los niños fueran a la escuela a aprender el castellano. Este proceso fue de conveniencia para varios sectores, como el gobierno económico y político, el comercio y la religión; no obstante, surge la necesidad de tener maestros que no solo castellanicen desde el acto de leer y escribir, sino desde pautas de crianza que articularan a sus procesos educativos con amor, tendiendo siempre como prioridad los dogmas de la iglesia católica: “Por esto, en los planes conformados para ellas, se procuró "invertir el mayor tiempo de su Instrucción en los rudimentos de la fe, como que son el fundamento de toda buena educación" (Martínez, 2012, p.83).

Se entiende entonces que la instrucción de “buenos cristianos” (p.86) era basada en el idioma para poder adoctrinarlos en la religión cristiana, por lo que el maestro de este tipo de escuela se centraba en el control y homogenización del cuerpo, del pensamiento y de las formas de comunicarse y relacionarse de los sujetos.

Puede decirse que la concepción del maestro desde sus inicios se pensó no solamente para que tuviera presente el saber y el hacer, sino también el ser y el convivir en la formación de los maestros y para que ellos aplicaran lo aprendido en sus procesos de formación con el pueblo. Es para este tiempo histórico donde se le otorga un estatuto de escuela a ese espacio donde se congregaban los niños para ser formados y se da al maestro su estatuto, ya no como religioso perteneciente a una orden, sino como creyente cristiano y hombre libre.

Pensar la escuela como un lugar diferenciado de los quehaceres religiosos (conventos) y como un espacio exclusivo para la instrucción, según lo refiere Martínez (2012) permitió la emergencia del concepto de “práctica pedagógica” (p.87); dicho concepto le otorga identidad, forma y unidad a la escuela (p.88), cuya infraestructura se sustrae del ámbito religioso; y como lo

manifiesta este autor, aunque el convento no era el espacio para la instrucción, los clérigos no fueron excluidos totalmente de la escuela y muchos tuvieron a cargo la administración de la misma, ya que lo que se pretendía con la escuela como entidad estatal, también era la formación de ciudadanos útiles al Rey y a Dios.

Finalmente, se establece la obligatoriedad de la escuela pública y la formalización como un derecho y como un deber estatal. A partir del estatuto jurídico y administrativo de la escuela en la Nueva Granada se declara una educación “pública, gratuita, igual, sabia y sostenida” (p.93). Es a partir de esta medida que se puede entender la escuela como un espacio para el derecho a la educación, claro está que ese derecho, según la realidad socio-histórica develada por Martínez (2012) ha estado mediado por los intereses del Gobierno y de las fuerzas económicas, políticas y religiosas a lo largo de la historia.

La escuela ha transitado por diferentes propósitos según las necesidades percibidas por los gobiernos de las diferentes épocas, lo que se devela según Martínez (2012) es un rol de la escuela dado “de arriba hacia abajo” (p.92), realidad que no es ajena a la realidad de la escuela del siglo XXI donde los gobiernos en aras de una calidad en la educación hacen propuestas para abordarla; para el caso colombiano los cuatro pilares de la educación: saber, hacer, ser y convivir; evidenciando un apuesta para la formación integral, y que a pesar de esto muchos maestros las pasan por alto y solo se dedican a “dictar clase” a dosificar el conocimiento, a enseñar; otros tantos maestros “acatan” las directrices del MEN y otros, desde su autonomía y su saber pedagógico, las abordan desde diversos enfoques críticos. Como por ejemplo la maestra Arelis Barrios y la maestra Claudia Sierra, quienes desde su práctica pedagógica en el grado de preescolar, promocionan la convivencia desde su concepto de escuela.

### 3.1.2 El maestro: sembrador de paz que hace sendero al andar

Es un hecho que aún hoy la educación con sus directrices de arriba hacia abajo parece perpetuar en el maestro al ciclo que tuvo en sus inicios, obedeciendo a intereses de los gobiernos de turno; sin embargo, no se pueden desconocer dos hechos: uno es la propuesta de formación integral y de educar para la paz que se enmarca en el concepto de promoción de la convivencia, y

otro hecho es que, si bien es cierto, el maestro, desde Kaplún (2002), puede develar una concepción instrumental de la educación cuando se dedica a reproducir las guías del Gobierno Nacional para elevar los índices sintéticos de calidad, diligenciar formatos permanentemente para la acreditación, entre otros; los maestros dentro de su autonomía, con su saber pedagógico y con la experiencia, pueden hacer de su práctica pedagógica una praxis que aporta a la construcción de sujetos individual-colectivos, enfocando su práctica en el proceso, como refiere Kaplún (2002).

El maestro como agente cultural puede producir y reproducir cultura en su aula de clase, tanto desde el discurso como de los comportamientos e interacciones que genera en el aula. Es por eso que la escuela es un escenario de socialización, porque a través de sus maestros se convierte en un espacio para configurar el ser y estar en el mundo, como dice la maestra Claudia Sierra, para formar “sujetos sociales”. Parafraseando a Giroux (2014), la escuela puede aportar en la construcción de sociedades desde dos vías: una es la represión, la exclusión y el control, la otra sería desde la formación para la libertad y la transformación social, como ya lo expresó la maestra Arelis Barrios para “la construcción de proyectos de vida”.

Así las cosas, la escuela y el maestro tienen un reto muy grande, al lado de los formadores comunitarios, y es luchar por la deconstrucción de discursos y prácticas de poder, dominación y exclusión que reproducen otros agentes culturales como aquellos que pertenecen a los mass media: tv, cine, radio, prensa, internet; y también a aquellos pertenecientes a sistemas políticos y económicos.

En nuestra realidad colombiana pareciera entonces que hay un camino, aquel que propone el MEN, que es *estándar* y que se aplica cual fórmula matemática: Ley general de educación+ lineamientos curriculares + derechos básicos de aprendizaje+ Cátedra de la Paz + Ley 1620 + normas + decretos = educación de calidad. Ante esto es necesario preguntarse: ¿la aplicación de esta fórmula está aportando en la construcción sociedades más justas, que son respetuosas de la diversidad y sustentan su proyecto de vida desde la libertad?

Y cuando hablamos de maestro ¿a qué nos referimos? Una pregunta con muchas posibilidades de respuesta según las construcciones y prácticas de quien ha teorizado al respecto.

Según nuestras construcciones conceptuales y experiencias vividas en la formación de la convivencia como comunicadoras comunitarias, un maestro, desde lo que nos plantea el MEN con los cuatro pilares de la educación, lo definimos como mediador social porque sus procesos de enseñanza trascienden a la formación integral, en tanto que, abordan la construcción del ser y el convivir con la misma importancia que el saber y el hacer, en todas sus prácticas pedagógicas.

Las maestras Claudia Sierra y Arelis Barrios, son un ejemplo de la “contraescuela” que plantea Galeano (S.F). Ellas, aunque abordan sus prácticas desde proyectos educativos diferentes, tienen un punto en común en la construcción de sus senderos de paz: promocionar la convivencia, que no es otra cosa que ser mediadoras sociales, debido a que aportan en la construcción social y cultural de los estudiantes a partir del fortalecimiento de relaciones yoicas-intrapersonales-, interpersonales y con su entorno.

Para develar nuestra concepción de maestro tomamos como referencia la conceptualización de Pérez (2014) que lo expresa así:

Un maestro o maestra debe ser consciente del papel que cumple en la sociedad, y dentro de ello comprender que la relación pedagógica tiene, al menos, dos dimensiones: la capacitación y la formación. La capacitación se refiere a la aprehensión de conocimientos y al desarrollo de habilidades prácticas y capacidades de acción en el mundo (...) La formación, en cambio, comprende los procesos que contribuyen a la construcción de identidad, a modelar la cosmovisión y a re-crear los universos de significados y los dispositivos de asignación de sentido de las personas involucradas en los procesos formativos (...) contribuir a la generación de nuevos sujetos sociales que tengan las capacidades para ser co-constructores de la nueva sociedad que anhelamos (pp.10-11).

El maestro desde esta conceptualización está perfectamente alineado con lo que plantea el MEN sobre el encargo social que él tiene: aquel que permite espacios para aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir; una educación donde los estudiantes aprendan a configurarse como sujetos sociales a través de caminos en el que no solo se encuentra

el conocimiento académico, sino también escenarios de siembra, cuidado y cosecha de identidad, ciudadanía y Derechos Humanos como solidaridad, paz, justicia, respeto.

Es así como la maestra, Arelis se nombra desde su quehacer:

Soy Arelis Barrios, docente de preescolar en la Institución Educativa Antonio Derka- sede Amapolita, con más de 13 años en la docencia. Hice mis estudios de pregrado en la Universidad de Antioquia y en el momento realizo una maestría en Democracia y Convivencia en la Escuela en la misma Universidad. Me caracterizo por buscar pretextos para mejorar la convivencia y la socialización, porque a partir de ellas se puede hablar en clave de Derechos Humanos (...) en la pedagogía del afecto, que permitiera además de adquirir los conocimientos, se formaran en el amor y el respeto (A. Barrios, comunicación personal, 05 de mayo de 2019).

Por su parte, manifiesta la maestra Claudia:

Yo soy bachiller normalista, salí de la normal de Copacabana, de la primera normal que hubo en Copacabana, soy licenciada de pedagogía reeducativa de la Luis amigó, de hace mucho tiempo, del 94, tengo una Especialización en pedagogías sociales y animación cultural, y tengo una Maestría en Ciencias sociales de la Universidad de Antioquia. Y con muchos cursos de formación y de capacitación, y entonces en docencia Universitaria muy enfocada en investigación, en pedagogías y didácticas (C. Sierra, comunicación personal, 13 de mayo de 2019).

Pérez (2014) identifica que el maestro debe contar con unas características que aporten de manera positiva al desempeño de su práctica pedagógica día a día, como: “respeto, trato personal, cuidado, cautivar, competencias comunicativas, congruencia, reflexión y discernimiento, y conocimiento disciplinar y didáctico “(pp.11-15), el propósito de ser maestro tiene una connotación que articula asuntos pedagógicos, comunicativos-relacionales que transversalizan todos los procesos escolares para formar sujetos de manera integral en y para la vida, es decir, el maestro aporta en la construcción de sujetos sociales, no solo académicos.

Como refiere Pérez (2014) “el maestro tiene un potencial transformador para la convivencia y cultura democrática” (p.17). Es una realidad que la cultura democrática debe estar orientada por unas normas y leyes que enmarcan el ejercicio de la ciudadanía y de la convivencia, sin embargo, esa cultura debe estar articulada con la ética del sujeto y con un proceso de transformación hacia “el respeto, la aceptación y la solidaridad como forma natural y espontánea de relación” (p.21). Es por eso que cuando hablamos de construcción de sujetos sociales, nos referimos a promocionar la convivencia, es decir, formar para convivir pacíficamente.

Consideramos que si se tiene el propósito de lograr una convivencia pacífica y democrática, el maestro posee un corresponsabilidad<sup>1</sup> con otras instancias de formación y transformación cultural como la familia, el Estado, otras instituciones sociales y agentes educativos; porque el maestro puede lograr en todas las relaciones con sus estudiantes transformar las prácticas y discursos culturales que van en contra vía de la convivencia: el discurso patriarcal, las prácticas de exclusión y todo tipo de violencias. Además, no es suficiente con enseñar la norma, la ley y la forma como se convive con el otro, es necesario vivenciar en la escuela lo que se está aprendiendo desde el discurso.

Los cambios sociales pueden impulsarse desde distintos escenarios, unos los promueven los sistemas de gobierno y otros pueden ser llevados a cabo desde las bases: movimientos y colectivos sociales, los líderes, y desde la escuela, por medio de la comunidad educativa a través de procesos empoderados por directivos y maestros, quienes desde su potencial pedagógico construyen senderos de paz. Así las cosas ¿cómo logra un maestro la transformación social? Un maestro que permanentemente reflexiona y nutra su práctica pedagógica pensando en el fortalecimiento de las relaciones para aprender a convivir.

De acuerdo con los planteamientos de Pérez (2014) se puede poner en consideración que para la promoción de la convivencia es necesario que el maestro genere un ambiente escolar donde se asuman las normas y el conflicto desde una visión positiva, no imperativa y problemática como suele suceder en muchas escuelas según las vivencias compartidas de estudiantes y maestros que conocemos; de modo que haya una conciencia de la importancia de las normas y la aceptación del

---

<sup>1</sup> Y así lo indica la norma, Ley 1098 de 2006, principio de corresponsabilidad, art.10.

conflicto como un escenario para aprender a vivir juntos en el aula de clase, y por ende, lograr la interiorización de la convivencia pacífica para que esta pueda ser vivenciada en otros espacios sociales.

Otro aspecto de la labor ético-política del maestro, es que en su aula de clase, desde sus diferentes iniciativas pedagógicas: desde un proyecto, una asignatura, su didáctica y desde sus procesos comunicativos, evidencia a sus estudiantes que las relaciones violentas, la cultura de la guerra, el sistema patriarcal, en fin, el orden que estamos viviendo actualmente, no son relaciones estáticas o ligadas a la condición humana, sino que estas se aprenden en las diferentes interacciones sociales, por lo tanto, se pueden transformar si este es el deseo de los sujetos; demostrando entonces que nunca es tarde para aprender a vivir con el otro:

En la mirada que aquí mantenemos, concebimos que la ética se constituye en la preocupación por el bienestar del otro en términos de justicia, responsabilidad y de cuidado (Maturana, 1997, Boff, 2001), y adquiere su forma cuando aceptamos la legitimidad del otro como un ser con el cual configuramos un mundo social. Maturana y Boff (citados en Pérez, 2014., p.47)

Desde todos los planteamiento de Pérez (2014) se puede decir que los procesos de promoción de la convivencia en la escuela, que buscan el respeto de los Derechos Humanos y el bienestar integral, están contribuyendo a la transformación social, donde el maestro también tiene un rol protagónico; sin embargo, es claro que el maestro puede tomar la decisión si seguir siendo un dictador de contenidos, un técnico del gobierno o como lo diría Freire y Shor (2014) desde una “pedagogía de la liberación” un educador que desde su autonomía se transforme y busque la transformación de sus estudiantes.

Para Arelis ser maestra es:

Para mí el maestro es un ser que se apasiona, forma, y se forma. Es un ser que permite y motiva la construcción de saberes, que se pregunta para encontrar un pretexto de resignificarse en su praxis y como sujeto. El maestro es el que debe provocar sensaciones para contemplar el mundo que habitamos de otras formas e incita a la transformación (A. Barrios, comunicación personal, 27 de marzo de 2019).

Para Claudia ser maestra significa:

Para mí ser maestro, realmente para mí es una vocación, es un deseo y es un proyecto de vida, cierto. Y para mí es muy misional es un encargo social, es ayudarle al otro a ser un sujeto social. (C. Sierra, comunicación personal, 6 de junio de 2019)

La formación que promueven las maestras Claudia y Arelis, desde sus saberes pedagógicos y sus prácticas, posibilitan escenarios para una cultura de paz, en medio de contextos violentos que se viven a diario, según lo difunden los medios y según nuestras propias experiencias, porque de alguna u otra forma hemos sido víctimas de algún tipo de violencias.

3.1.3 Marco normativo: aportes en la construcción de senderos de paz en medio de contextos violentos

Son muchos los episodios de violencia que se han evidenciado en el mundo, especialmente en América Latina, y Colombia no es la excepción. Para entender la violencia en cualquier contexto, es necesario recurrir a la historicidad del concepto, el cual permite comprender que el concepto es en plural “las violencias” así lo nombra Galtung (S.F) develándolo desde “violencia directa, cultural y estructural” (p.3) y por su parte, Kaplán (2006) quien lo desarrolla epistemológicamente desde las “violencias en la escuela” (p.5).

*Tabla 1: Tipos de violencia, según Galtung*

Violencia directa	“La violencia directa, física y/o verbal, se hace visible a través del comportamiento.” (Galtung, S.F., p, 2)
Violencia estructural	“Violencia estructural (invisible): proviene de la propia estructura social. Puede observarse en las relaciones desequilibradas de poder económico, político y social (explotación, represión, desigualdad, etcétera). Galtung citado en (Alto comisionado del Gobierno de Colombia, 2017, p. 28)
Violencia cultural	“Por violencia cultural nos referimos a aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia -materializado en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia empírica y la ciencia formal (la lógica, las matemáticas) - que puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural” (Galtung, S.F., , p.149)

*Nota:* Tomado de los planteamientos de violencias según Galtung 2004 y Galtung S.F.

De acuerdo con Galtung (S.F.) las violencias se pueden entender desde diversos frentes y todas están mediadas por la cultura, por las formas que se han interiorizado de ser y estar en el mundo, hacia el otro y lo otro; formas que devienen de realidades socio-históricas de dominación, poder y exclusión como el colonialismo, la esclavitud, sistemas políticos que atentan contra los Derechos Humanos, entre otros, los cuales están soportados por la hegemonía y fuerza del sistema patriarcal. Esta forma de explicar las violencias permite deducir que la violencia al ser cultural se aprende en los procesos de socialización, así que, es posible aprender a relacionarnos sin violencia; así también se entiende desde la teorización que Kaplan (2006) hace frente a las violencias en la escuela:

Lo primero que hay que advertir es que la “violencia en la escuela” no es una cosa dada, no está ahí para ser aprehendida de inmediato. Como muchos fenómenos de la vida social que parecen obvios, no son fácilmente visibilizados en su real dimensión y magnitud. No son evidentes ni para los agentes sociales en su cotidianidad ni para aquellos científicos sociales que no han hecho una ruptura con su sentido común. Así, la violencia como fenómeno social alcanza un estatuto de naturalización (p.5)

Es así como en los diferentes espacios de formación, en este caso la escuela, se puede aportar en la construcción de relaciones pacíficas, primero desde la comprensión de las violencias como algo cultural, y que por tanto, la paz también lo es, y en segunda instancia desde la formación de sujetos para la convivencia pacífica. Según la UNESCO (2008) existe una corresponsabilidad tanto de la familia, la escuela, la sociedad y el Estado en trabajar conjuntamente por la educación: “La apropiación de la escuela por parte de la comunidad permite desarrollar una labor conjunta, donde educadores y familias se hacen corresponsables de los procesos y resultados del centro educativo” (p.61)

Colombia es un ejemplo claro del flagelo de las violencias desde sus formas mínimas de expresión hasta las formas más desgarrantes, las cuales no son aceptables de ninguna manera y estas muchas veces son “trasladadas de la sociedad a la escuela” (Kaplan, 2006). Así también lo revela la López (2014)

Las últimas décadas han visto surgir una gran preocupación por el nivel de violencia perpetrado en las escuelas. Esta preocupación es compartida a nivel internacional. En muchos países, ha llevado al establecimiento de políticas educativas orientadas a diagnosticar los niveles de violencia escolar (p. 6)

Las violencias directas en Colombia se han naturalizado en las relaciones interpersonales, formas de relacionarse que incluyen maltrato psicológico, físico y que evidencian una justicia que desdibuja los Derechos Humanos por la complacencia de intereses particulares. Es necesario que las prácticas pedagógicas de las maestras materialicen maneras diferentes de relacionarse en las que haya conciencia de que la agresión y la exclusión no pueden tener cabida en las relaciones con el otro, donde se comprendan los conflictos constructivamente, la riqueza inconmensurable de la diversidad y el respeto por los Derechos Humanos; evidenciando la búsqueda del bienestar particular y colectivo, al mismo tiempo.

Se puede considerar que, las violencias estructurales podrían ser proceso de una cultura egoísta que solo quiere conseguir sus intereses particulares; donde se recurre por diferentes vías, por ejemplo, desde la ilegalidad, con las drogas, las armas, y por una supuesta legalidad, ocupando funciones en el sistema político o del mercado, pero dedicados a la corrupción; siendo diferentes caras de una misma moneda, y en todos ellos el fin justifica los medios. Se hace urgente entonces una revolución cultural en la cual las personas quieran y aprendan otras formas de vida posible, y donde las familias y las escuelas decidan poner un alto en el camino a la reproducción de las violencias y abrir senderos hacia la construcción de relaciones que busquen el bienestar integral.

Partiendo de las realidades que se han presentado en América Latina, la UNESCO invita a unir los esfuerzos para erradicar las violencias, y la OMS propone la promoción de la salud entendida desde la búsqueda del bienestar integral (relaciones pacíficas con sí mismo, con el otro y lo otro) para lograr una transformación cultural con “hábitos de vida saludables” que se enmarcan en la paz, es decir, en el respeto por los Derechos Humanos. El concepto de promoción de la salud trasladado a la escuela se convierte en promoción de la convivencia; es por eso que podemos decir que estas organizaciones internacionales ponen sobre la mesa la necesidad de abordar la paz como proyecto de vida desde diferentes acciones en la vida cotidiana y también desde las instituciones para que haya una transformación cultural real, no solo desde el Estado, sino también por medio

de la familia, la escuela y cada sujeto. Esta realidad motiva a la OMS a proponer el enfoque de Habilidades para la Vida, y así lo plantea la UNICEF (2017)

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1999, define las habilidades para la vida o competencias psicosociales como “la habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria”. Estas habilidades, se adquieren en el trayecto de nuestras vidas a través de la experiencia directa, por medio de un entrenamiento intencional, mediante el modelado o la imitación. (p.3)

En un rastreo que realizamos sobre políticas educativas, programas, proyectos y estrategias que tienen como objetivo erradicar las violencias y construir la paz en Colombia, hemos encontrado que el Gobierno Nacional y el MEN han generado diversas propuestas, así: Ley General de Educación, 115 de 1994; Ley 1620 de 2013, de Convivencia Escolar; Ley 1732 de 2014 Cátedra de la Paz; Ley 1618 de 2013 de inclusión educativa; Guía 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar; Ruta de atención integral RAI; Programa Aulas en Paz.<sup>2</sup>

A partir de lo encontrado podemos decir que Colombia es un país que puede allanar los caminos para la paz, y el Gobierno Nacional a través del MEN ha presentado la educación como una vía posible, donde a través de las vivencias que tienen las personas, por ejemplo en las escuelas, puedan aprender a ser y a convivir. La Constitución Política de Colombia en su artículo 67 declara que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los Derechos Humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación (...) (Constitución Política de Colombia, 1991, p.29)

---

<sup>2</sup> Ver síntesis en anexo 1

Este artículo nos refuerza lo que hemos venido exponiendo sobre la necesidad de educar en el ser y el convivir, debido a que todos los escenarios educativos tienen un rol socializador, donde se aprende con el otro a construir una cultura de paz, y este proceso está transversalizado por la difusión y respeto de los Derechos Humanos.

Por su parte la ley general de educación colombiana expresa que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115 de Educación, Art.1, p.1) Además, expresan que los siguientes fines de la educación que están articulados a la promoción de la convivencia:

*Tabla 2: Fines de la educación*

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. (Ley 115 de Educación, Art.1, Numeral 1, p.2)
La formación en el respeto a la vida y a los demás Derechos Humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. (Ley 115 de Educación, Art.2, Numeral 1, p.2)
La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación. (Ley 115 de Educación, Art.2, Numeral 10, p.2)
La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre. (Ley 115 de Educación, Art.2, Numeral 12, p.2)

*Nota: Esta construcción es tomada de manera literal de la ley General de Educación de Colombia. Ley 115 de 1994*

Los fines de la educación develan un interés por las relaciones intrapersonales: con sí mismo; interpersonales: con las demás personas; y finalmente con las relaciones que se establecen con la naturaleza y los seres vivos: con el medio ambiente; lo que equivale al abordaje de la educación desde el concepto de promoción que hemos venido exponiendo, porque aboga por una formación integral del sujeto.

En ese sentido desde el MEN también se han elaborado unas propuestas para trabajar la convivencia escolar sustentadas desde la Ley 1620 de 2013 “Por la cual se crea el sistema nacional

de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar" y el Decreto 1665 del mismo año, llamadas "Guías pedagógicas para la convivencia escolar" (MEN, 2013) y además, la "Ruta de Atención Integral RAI" (MEN, 2013) que desarrolla unos protocolos en los componentes de atención, prevención y seguimiento frente a diversas situaciones que violan la convivencia.

Por su parte el objetivo de la Ley 1620 de 2013 es

Contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar (Ley 1620, 2013p.1).

Además, para responder a lo establecido en la Ley 1098 de 2006:

Por la cual se expide el código de la Infancia y la Adolescencia" esta busca primordialmente generar mecanismos, herramientas y rutas que permitan a la comunidad responder de manera integral a los hechos que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos. (p.1)

Asimismo, se articula a la Ley 1620, la Guía 49 y la "Ruta de Atención Integral" (RAI). La guía consigna cómo se concibe desde sustentos pedagógicos, el sistema nacional de convivencia escolar, aportando a la configuración de acciones que velen por el respeto de los Derechos Humanos; mientras la ruta establece la conceptualización de las vivencias escolares que puedan afectar la convivencia, como conflictos que puedan escalar hasta violencias en la escuela, así: situaciones tipo I, II y III y los respectivos protocolos de atención enmarcados en componentes de "promoción, prevención, atención y seguimiento" (Guía 49, 2013, p.11)

La Guía 49 es una propuesta normativa y pedagógica del MEN, que está enfocada en el abordaje de la convivencia escolar, ofreciendo a la comunidad educativa en general un panorama que busca apoyar la educación con una mirada integral desde el ejercicio y el fortalecimiento de

los Derechos Humanos, teniendo en cuenta el tratamiento y seguimiento a las diferentes situaciones escolares. Además, Contiene recursos teórico-prácticos que permiten fortalecer la comunidad educativa en sus procesos de convivencia escolar, permitiendo por ejemplo a los maestros y directivos, tener unas orientaciones para saber qué se debe mejorar y pensar el abordaje de la convivencia desde sus contextos específicos, la consideramos como una posibilidad que enriquece comprensiones, percepciones y vivencias frente a las diversas interacciones que se dan en la escuela.

Asimismo, la Guía 49 (2013) desarrolla la “Ruta de atención integral que desde sus componentes se pretende alcanzar una formación integral en el ejercicio de la ciudadanía (p. 72), y en esa medida se proponen tres dimensiones para abordar: “Convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias” (p.14), y por ende conseguir un clima escolar que deleve interacciones desde la formación integral.

Además, consideramos que también moviliza a la acción; una vez se tenga apertura frente a los planteamientos teóricos del conflicto, la violencia escolar y todas las relaciones que tejen la convivencia planteadas por la guía, se puede llevar a cabo un proceso de transformación con la inclusión de diversos mecanismos pedagógicos y didácticos que permitan caminar un proceso desde la resolución pacífica de conflictos, la erradicación de las violencias y por supuesto desde la difusión y respeto de los Derechos Humanos, es decir, desde la promoción constante de la convivencia pacífica.

Desde la RAI entendemos el concepto promoción de la convivencia, que puede ser denominado desde un asunto proactivo, es decir, que en el abordaje de la convivencia no es necesario identificar ninguna situación conflictiva o que afecta la convivencia para trabajar en pro de ella, sino que con una intención pedagógica las prácticas son construidas para el fortalecimiento de las relaciones intrapersonales, interpersonales y con el medio ambiente; el asunto proactivo promueve el bienestar integral. En la perspectiva de la prevención y la atención, ya se considera reactivo, porque existen unos riesgos latentes que podrían afectar la convivencia, aquí hablamos

de prevención; o bien, ya la situación de conflicto o violencia ha sucedido y es necesario tomar medidas de mediación escolar u otros mecanismos de resolución de conflictos o activación de rutas frente algún tipo de violencias.

Con base en las situaciones de violencias y conflicto armado, cuyo flagelo ha estado por décadas en Colombia, y que además se han trasladado a la escuela, en algunas partes en mayor medida, y en otras de forma silenciosa e indirecta; el MEN toman la iniciativa de trabajar la paz desde las Instituciones Educativas, a partir de lo consignado en la Ley 1732 de 2014 que direcciona la implementación de la Cátedra para la Paz, que deviene como propuesta de los diálogos de paz.

La firma del acuerdo de paz entre el Gobierno y las FARC nos permite comenzar a escribir una nueva historia en nuestro país. Es el punto de partida para que construyamos una Colombia con más y mejores oportunidades para todos y en la que la garantía de los Derechos Humanos, la resolución pacífica de conflictos y el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad se conviertan en los verdaderos pilares de nuestra sociedad. En este contexto, la educación es, sin lugar a dudas, la herramienta más poderosa para cimentar esa paz con equidad que tanto soñamos. (MEN, S.F. p 5)

Consideramos que educar para la paz es una iniciativa relevante en contextos violentos, aunque esta cátedra no debería agotarse en los diálogos de paz, sino que trasciende a la necesidad de promover relaciones pacíficas y humanizantes, solo por el hecho de ser sujetos de derechos; es decir, no se implementa en la sociedad y en la Instituciones Educativas porque es una imposición y un producto de una coyuntura actual, sino como un proyecto de vida, como un sendero que siempre se debe abonar pensando en el bienestar social, que no solo se aborde para la prevención, atención y seguimiento, sino desde la promoción de la convivencia permanente.

Una de las formas para abordar la promoción de la convivencia es trabajar la formación ciudadana desde la teoría y desde las vivencias cotidianas en el aula y en la escuela. La ciudadanía como un derecho y un deber, implica, según Chau y Ruiz (2005), que las instituciones educativas deben incluir en sus procesos de formación, el componente de ciudadanía y democracia. Sin embargo, estos autores resaltan que no solo es enseñar el discurso de la formación ciudadana, sino

que este debe trascender a la generación de espacios que posibiliten el ejercicio de la ciudadanía, donde los principios democráticos y de convivencia pacífica se ven reflejados en el ejercicio cotidiano de la escuela, de modo que la convivencia adquiriera un sentido compartido y co-construido (p.12)

Además, Chaux y Ruiz (2005) plantean que una posibilidad para la convivencia pacífica es formar sujetos por medio de las competencias ciudadanas, las cuales las define como “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas-integradas-relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (p.32) ; ya que estas posibilitan espacios para la inclusión, la diversidad, la participación y la contribución a un orden social justo (p.32); lo que quiere decir que la formación en competencias busca formar sujetos políticos, empoderados, respetuosos, participativos, críticos, que posibiliten mejores espacios de convivencia.

Es así como desde el programa Aulas en Paz, Chaux (2005) propone pedagógicamente las competencias ciudadanas en el ámbito educativo, donde promueve la formación en “competencias emocionales, comunicativas, integradoras y cognitivas” (p.32), de modo que los estudiantes puedan mejorar sus relaciones interpersonales e intergrupales. Se identifica en esta propuesta que la pedagogía para la educación cívica y ciudadana trasciende la mera trasmisión de conocimientos y valores, y se enfoca en construir ciudadanía por medio de la práctica, donde los estudiantes desarrollan habilidades para la vida desde el ser, y cuando lo ponen en relación con otros fortalecen esa habilidad que se convierte en competencia.

A fines del 93, asistí a los funerales de una linda escuela-taller, que había funcionado durante tres años, en Santiago de Chile. Los alumnos de la escuela venían de los suburbios más pobres de la ciudad. Eran muchachos condenados a ser delincuentes, mendigos o putas. La escuela les enseñaba oficios, herrería, carpintería, jardinería, y sobre todo les enseñaba a quererse y a querer lo que hacían. Por primera vez escuchaban decir que ellos valían la pena, y que valía la pena hacer lo que estaban aprendiendo a hacer. (Galeano, S.F. p. 105)

Otra forma de retomar la promoción de la convivencia en las instituciones educativas es adoptar la política educativa en inclusión que propone implementar el Gobierno Nacional, que está contenida en la Ley 1618 de 2013 la cual:

Tiene por objetivo garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, de acciones afirmativas, de ajustes razonables y de la eliminación de toda forma de discriminación por razón de discapacidad. (p.9)

Esta a su vez se consagra en el Decreto 1421 de 2017 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” (p.1). Esta política pública reitera el derecho a la igualdad de todas las personas y al disfrute de los mismos derechos, sin que padezcan alguna discriminación “de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica” (Ley 1618, 2013, p.1).

Promover inclusión es una lucha y un proceso que pugna por la no discriminación, queriendo eliminar de las prácticas sociales y escolares toda forma de exclusión y falta de oportunidades; en este sentido la Convención realizada para la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) esboza que socialmente existen exclusiones basadas en el sexo de las personas, su origen, sus prácticas religiosas (UNESCO, 2019, pp. 1-2).

Siguiendo a Duch (2002) se puede entender la inclusión cuando las Instituciones Educativas acogen a sus estudiantes sin que exista ningún tipo de exclusión, sin importar aspectos personales, sociales o culturales; viendo la diversidad como una oportunidad de desarrollo, como un valor y no como un problema, buscando siempre el bienestar integral de todos. “Para ser humanos el acogimiento y el reconocimiento son fundamentales, si solo se dispone de instinto, no se alcanzaría la estatura de persona humana” (Duch, 2002, p.13).

Una escuela incluyente fundamentalmente se caracteriza por su voluntad de hacer efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación de todos y cada uno de los niños y niñas; esta considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes

y el bienestar de todos en igualdad de derechos. Se convierte en un escenario que potencia el respeto de los Derechos Humanos de niños, niñas y adolescentes, y también de la comunidad educativa; ya que poniendo en marcha la política de inclusión educativa, se deberán desarrollar acciones que trabajen en pro de todos los derechos fundamentales: el derecho a la vida, el derecho a la libertad, a la dignidad, a la salud, a la educación, entre otros, derechos que, no admiten ni en teoría ni en la práctica ninguna relación que promueva la exclusión. Asimismo, consideramos que la inclusión no se puede reducir solo a personas con alguna situación de necesidades educativas especiales, sino centrada en un proceso integral de todos y cada uno de los estudiantes.

Podemos decir que en materia normativa y legal, el Gobierno Nacional Colombiano ha demostrado su interés por una transformación cultural, una que propone aceptar y respetar la diversidad y la inclusión, construir con y para ella; que la sociedad no tenga las violencias como el único camino posible y que tenga cada día la semilla de la paz en sus palabras y en sus acciones, donde el nosotros se construya y se reconstruya permanentemente desde el bienestar colectivo.

Resaltamos la relevancia de la norma como límites indispensables en el marco de los Derechos Humanos, de igual forma, todo el compendio legislativo debe contar con los esfuerzos tanto del Gobierno, las organizaciones sociales, las Instituciones Educativas y de cada ciudadano para que la transformación cultural sea real y contundente, desde la comprensión y puesta en marcha de la ley en las relaciones con el otro; no porque sea algo obligatorio, sino porque se ha dado una movilización de pensamiento y de obras que posibilitaron ese cambio. No obstante resaltamos que las prácticas pedagógicas de las maestras Arelis Barrios y Claudia Sierra no obedecen única y exclusivamente al marco normativo que indica el MEN o el Gobierno, sino que son producto y proceso de sus saberes pedagógicos y de otros aspectos que en el próximo capítulo retomaremos desde la concepción de práctica pedagógica de Echeverri y Zuluaga (1990).

Frente a la necesidad de transformar la cultura desde las acciones, también reconocemos la labor de la Secretaría de Educación de Medellín y de muchos maestros que unen sus esfuerzos para ser partícipes de los senderos de la paz, quienes en medio de un contexto de violencias y con

una profunda marca del narcotráfico que aún sigue permeando las comunas de la ciudad, y a su vez con otras condiciones como la pobreza, la desigualdad social, la inseguridad; conservan la esperanza, aquella que Freire (2011) contempla en la práctica de la libertad de los oprimidos.

La Secretaria de Educación de Medellín adopta, por ejemplo, la política de educación inclusiva en su texto *Orientaciones básicas para la incorporación del enfoque de educación inclusiva en la gestión escolar*, allí consigna la conceptualización y las acciones que deberán seguir las Instituciones Educativas de Medellín para lograr generar una educación en el marco de la inclusión:

Desde el enfoque de educación inclusiva, puede definirse la convivencia como la relación que se establece entre dos o más personas en su experiencia de vida dentro un mismo contexto, en el marco del respeto por la diversidad, la solidaridad, la colaboración y la cooperación. (Secretaría de Educación, 2015, p.10).

La inclusión entonces es un proceso educativo que busca mejorar las relaciones, comprender desde la diversidad para valorar a cada sujeto por su condición humana, promoviendo interacciones de respeto, colaboración y aprendizaje entre todos; porque el manual de convivencia, el PEI, los proyectos educativos y las prácticas pedagógicas no pueden dar lugar a relaciones violentas, de segregación, discriminación, estigmatización.

Colombia es uno de los países con más vulneración de derechos y Medellín es una de sus ciudades con más inequidad, y es precisamente en la educación donde hay un potencial de transformación, al respecto el Secretario de Educación expresa que:

Es fundamental una reflexión sincera y profunda de todos los actores sociales de Medellín en torno a la calidad educativa como un gran proyecto de ciudad para reducir brechas sociales, en una de las urbes más inequitativas del país, tal y como lo muestra el indicador Gini en 2015, que mide la desigualdad (0.489). (Medellín Ciudad del Aprendizaje, 2019)

Consideramos que reducir o erradicar las brechas sociales y la vulneración de derechos se puede lograr con esfuerzos de múltiples actores que aporten en la transformación cultural, y el escenario educativo es un espacio propicio para potenciar dicha transformación a través de la puesta en marcha de políticas públicas educativas, y por su puesto desde la capacidad agenciamiento de los maestros, quienes desde la dimensión de su sujeto político y de su saber pedagógico, pueden transformar sus prácticas pedagógicas y lograr construir mejores relaciones y lograr que los estudiantes se concienzien de la necesidad de buscar el bienestar colectivo.

A este respecto se encontró que la Secretaría de Educación de Medellín se propuso trabajar la educación de calidad desde cuatro pilares:

El primero, Niño y Joven Potente, busca impulsar el talento, la innovación y las capacidades creadoras de los estudiantes. El segundo, Escuela Como Entorno Protector, fortalece estrategias de acogida que protegen al estudiante de la delincuencia, la violencia y potencian su dignidad y el buen vivir. El tercero, Maestros Líderes de calidad y Excelencia, tendrá como principal objetivo dignificar la labor de todos nuestros docentes, reconociendo en ellos los valores de su misión como referentes de la sociedad y aliados en la construcción de una ciudad más justa. El cuarto pilar, Comunidad Educativa como escenario de desarrollo, valora la escuela como un espacio abierto de aprendizaje y transformación social, vinculando a los padres de familia y comunidades como responsables directos de la formación de los niños y jóvenes de la ciudad. (Medellín Ciudad del Aprendizaje, 2017).

Estos pilares evidencian una cobertura total desde las diferentes etapas de los sujetos: primera infancia, adolescencia y adultez; y teniendo presente los diversos roles: estudiantes, maestros, directivos y demás integrantes de la comunidad educativa, y por tanto, desde escenarios múltiples: sociales, escolares, familiares; además, desde una visión integral del sujeto y de la escuela, donde no limitan al sujeto a un sustrato meramente biológico, sino un sujeto holístico, que equivale según Moran (1990) a un sujeto biopsicosocial, un “yo” en relaciones con el otro y lo otro; y una escuela que trasciende los procesos de enseñanza aprendizaje y se convierte en un lugar de acogida, de reconocimiento, de respeto por los Derechos Humanos, de formación integral.

Se evidencia entonces una convicción en que la educación integral posibilita pensar en la transformación de las violencias directas, estructurales y simbólicas que plantea Galtung (2004) por una construcción de sujetos sociales que a través de la educación fortalecen habilidades y aprenden prácticas de bienestar integral. Así se entiende por qué en Secretaría de Educación de Medellín se ha venido trabajando desde diferentes estrategias una educación integral de calidad, entre estas resaltamos los *programas Buen Comienzo, Escuela Entorno Protector y Tejiendo Hogares*; los dos primeros anclados exclusivamente a la escuela y el último enfocado en las familias de Medellín.

*Buen Comienzo* es un programa de Secretaría de Educación que tiene como propósito brindar educación inicial desde el marco del desarrollo humano integral hasta los 5 años donde son involucrados niños y niñas con sus familias; este promueve la diversidad, la inclusión y la autonomía en sus estudiantes. Con este programa se puede decir que es posible trabajar la convivencia desde los primeros ciclos de vida del bebe, donde este es sujeto de formación y no objeto de servicios educativos. El programa *Buen Comienzo* aporta a la promoción de la convivencia porque aborda el sujeto en sus diferentes dimensiones y relaciones con los otros y las familias, con el objetivo abordar las necesidades biológicas, pero también las físicas y sociales, desarrollando habilidades y competencias que fortalezcan dichos aspectos.

El programa *Entorno Protector* se articula a la institución educativa en procesos de convivencia escolar con un enfoque más relacional, donde se ven favorecidos asuntos biológicos, psíquicos, sociales y culturales en "el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, la construcción de ciudadanía y la protección integral de niños, niñas y adolescentes" (Medellín Ciudad del aprendizaje, 2019). Este es un programa que se inscribe en el marco de la promoción de la convivencia, ya que sus principios reconocen el conflicto como oportunidad educativa, promueven el desarrollo socioemocional del sujeto para la construcción de relaciones pacíficas, la formación de ciudadanía, el fortalecimiento de la identidad y la ética sobre sí mismo y los otros; abordando estrategias en "convivencia escolar, liderazgos estudiantiles, mediación escolar, el trabajo entre la familia y la escuela y el cuidado del cuerpo" (Medellín Ciudad del aprendizaje, 2019).

*Entorno Protector* devela la misión de la escuela como lugar de acogida y motor de construcción social, donde los estudiantes no solo aprendan un saber, sino que se forman para los diferentes escenarios de la vida. Pensar en la escuela como lugar de protección, implica la promoción de la convivencia, ya que desde las relaciones y vínculos que se tejen a través de este programa, se transversaliza el bienestar individual y colectiva.

Finalmente, *Tejiendo Hogares* es un programa de ciudad promovido por la Primera Dama de Medellín que tiene como misión “formación y sensibilización para el mejoramiento de las relaciones familiares” (Medellín Ciudad del aprendizaje, 2019) por medio la promoción de contenidos pedagógicos y a través de talleres de Disciplina Positiva; impactando a padres de familia, maestros y cuidadores para que se formen en pautas de crianza.

Se puede entender que cada programa propuesto por la Secretaría de Educación equivale a un proceso integral donde se involucran todos los actores: estudiantes, padres, escuela y familia en general; mostrando una visión holística del sujeto en su desarrollo individual y en relación con sus primeros escenarios de socialización: la familia y la escuela. Esto implica que la promoción de la convivencia es un proceso complejo que involucra asuntos biológicos, psíquicos, sociales y culturales.

A modo de conclusión podemos expresar que la escuela como escenario educativo es una construcción socio-histórica que ha ido respondiendo a los intereses políticos, religiosos y económicos de cada época; fuerzas que se han caracterizado en la mayoría del tiempo por conseguir su propia idea de bienestar social que desde Martínez (2012) se caracterizan por generar buenos ciudadanos, con estrategias como la homogenización social, a través del control y vigilancia de los cuerpos, las mentes y los comportamientos.

No obstante, en la actualidad podemos considerar la escuela como un espacio que continúa perpetuando prácticas primigenias a través relaciones de control, represión y sometimiento, caracterizadas por asuntos punitivos; pero también se puede conceptualizar la escuela a partir de

la perspectiva de la UNESCO, la Ley General de Educación, como un escenario para formar integralmente, gracias a la normatividad que está en consonancia con la promoción de la convivencia y con la capacidad de agenciamiento de los maestros que con su objeto de saber hacen de la escuela el lugar para la libertad, la justicia, la diversidad, la palabra, el diálogo, para una cultura de paz.

Al igual que el surgimiento de la escuela, el maestro ha transitado por diferentes concepciones según la época. Según lo planteado por Martínez (2012) el papel del maestro se vislumbra como un adoctrinador, un reproductor del saber y más adelante cuando adquiere su estatuto docente, empieza a ser reconocido en su objeto de saber y en su práctica. Finalmente se puede decir a la luz de Pérez (2014) que el concepto de maestro se ha recargado de lo que llamaría Giroux (2014) una potencia profesional, que lo habilita como un transformador social o agente cultural, quien reproduce cultura o produce una nueva.

### **3.2 Otra mirada de las prácticas pedagógicas: promoción de la convivencia escolar**

En este acápite veremos cómo la práctica pedagógica se puede articular al abordaje de la convivencia desde el concepto de promoción, comprendiendo que el aula de clase es un escenario potente para la formación de sujeto social, y que por tanto, es uno de los espacios para aprender a convivir con el otro en dinámicas culturales de paz. Nuestro propósito es relacionar conceptos como práctica pedagógica, promoción y convivencia escolar; puntualmente abordaremos la práctica pedagógica desde Zuluaga y Echeverri (1990), porque este concepto nos permite dar cuenta de la interrelación existente entre asuntos normativos, sociales y ético-políticos del quehacer de las maestras.

Desde el concepto de promoción retomado de Czeresnia (2008), se devela que el concepto de promoción deviene del campo de la salud y se articula a la convivencia escolar para generar espacios flexibles para convivir con el otro buscando el bienestar integral, como lo expresan nuestros autores de base para el concepto de convivencia escolar, Puerta, Builes y Palacio (2011) y ambos a la práctica pedagógica. Finalmente tomamos como referencia los planteamientos de

Fisas (1998) sobre la cultura de paz, el cual, ofrece luces para comprender la promoción de la convivencia como una apuesta posible en las prácticas pedagógicas y a Galeano (S.F) que para este apartado resalta la realidad del tejido social latinoamericano, una realidad de muerte, pero también de esperanza.

Teniendo presente que todas las interacciones de la vida cotidiana generan aprendizajes en los sujetos: las relaciones con la familia, con los pares, en la escuela y con las demás instituciones, se puede pensar que lo que somos como personas, lo hemos construido a partir de esas relaciones, porque el ser humano se hace realmente humano en la medida que avanza su proceso de socialización; en palabras de Bourdieu (1997) configura su habitus -identidad- a través de sus interrelaciones, las cuales están mediadas por la cultura, y por agentes de cultura, para el caso de la escuela y los maestros.

De acuerdo con la anterior consideración el ser humano no es solo cuerpo, sino que como dice Morin (2005) es un ser biopsicosocial, con una realidad compleja que recibe influencia de la cultura en el que está inmerso y a través de ella, irá configurando su ser individual y colectivo. Quién en, sus gustos, sus posturas frente a la vida y sus formas de relacionarse, son mediadas por referentes personales e institucionales: la familia, la escuela y las tecnologías de la información y la comunicación, por mencionar algunos ejemplos; los cuales pueden influir en dinámicas de paz o de violencia que se van interiorizando en esas relaciones. Sobre la paz y la violencia ya se ha teorizado, y un planteamiento que resulta crucial al momento de pensar la promoción de la convivencia sería: tanto la violencia como la paz se aprenden en relaciones con el otro y lo otro.

Siguiendo a Fisas (1998) la paz es más que la ausencia de la guerra “y tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias” (p. 2). Esto implica la necesidad de propiciar desde nuestros quehaceres, la transformación de imaginarios, prejuicios, comunicaciones y culturas de la violencia; que nuestros pensamientos, acciones y relaciones evidencien el respeto

por los Derechos Humanos y la búsqueda del bienestar común, y esto se puede vivenciar en todos los escenarios de la vida cotidiana.

En este camino que hemos estado recorriendo para la promoción de la convivencia, nos encontramos con dos maestras que posibilitan espacios para aprender a convivir, ellas, las maestras Claudia Sierra y Arelis Barrios han transitado y co-construido senderos de paz, al igual que nosotras como comunicadoras con perfil de mediación social; los mismos que un día nos llevaron al encuentro con ellas, ya no para reflexionar y allanar el camino de la paz en espacios de ciudad, sino para hacerlo en la escuela, aquel espacio donde interactúan niños y niñas que un día saldrán a la ciudad a construir sus propios caminos.

Como ya hemos visto, con el transcurrir de los años, la escuela se ha transformado de acuerdo con la sociedad del momento y las intenciones de los gobiernos de turno; así las políticas públicas actuales en materia educativa, giran en torno, como ya vimos, a la formación en competencias ciudadanas y a la promoción de la ley de infancia y adolescencia. Tenemos normas y decretos al respecto, ¿ya todo está dicho? ¿Solo el congreso desde su quehacer legislativo es quien aporta a la construcción de una sociedad respetuosa de los Derechos Humanos? ¿El Ministerio de Educación es quien tiene la única potestad de proponer dinámicas educativas y de formación? Es hora de reconocer otros actores que le apuestan también a la transformación social desde las bases sociales y que tienen muchas experiencias significativas por narrar, no solo desde lo teórico- normativo sino también desde lo práctico.

La maestra Arelis Barrios hace una reflexión como lo planteaba Freire (1985) desde la pedagogía de la pregunta:

La teoría está y yo la puedo leer. ¿Cómo estamos nosotros transformando estas leyes que no nos lleguen a decir, es que tiene que cumplirla (...) es que el deber suyo es cumplirla, es que usted es el maestro, entonces vea hay embarazos tome su ley, entonces la drogadicción, tome su ley; no es eso, sino ¿esa misma ley cómo puedo transformar para

mejorar la convivencia? Ahí estoy promocionando la convivencia (...)nos llegó esto del Ministerio, nos llegó esto de secretaría: No ¿por qué lo tenemos que hacer? sino ¿para qué lo vamos a hacer y cómo lo vamos a hacer? (A. Barrios, comunicación personal, 5 de mayo de 2019).

Claudia Sierra, devela discursos sociales para significar la escuela y su labor como maestra, mostrando su dinámica de formación:

Acuérdense que hay un concepto de formación que propone Gadamer. Gadamer dice que nadie forma a nadie, que yo me formo en interacción conmigo mismo, con los otros y con lo otro, y esa interacción es la que me da la convivencia social. Por eso para mí es muy importante de que el niño se reconozca primero a sí mismo, se relacione con el mismo, que reconozca sus emociones, sus deseos, sus interacciones, sus demandas y que después reconozca las del otro, y que empiece a negociar lo que yo quiero, con lo que yo debo o con lo que yo puedo. (C. Sierra, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

Se puede inferir que ambas maestras dejan su sello en las aulas clase no solo desde los contenidos previstos para preescolar, llamados derechos básicos de aprendizaje, sino que manifiestan una inquietud, una vocación por hacer de sus aulas de clase y de la escuela, escenarios para la formación integral en todas sus interacciones con los estudiantes. Pensamos entonces que tanto los espacios comunitarios como los escolares son lugares para aprender a vivir y a convivir.

Lo anterior permite expresar que los agentes formativos tienen un gran reto en corresponsabilidad: formar para la convivencia pacífica, una tarea que no es fácil y tampoco imposible, ya que si la violencia se ha naturalizado en la sociedad y se aprende en el proceso de socialización, la paz también se puede aprender a través de las acciones llevadas a cabo por las diferentes agentes sociales que pueden influir. Es por eso que la promoción de la convivencia se convierte en una tarea de la educación para erradicar las violencias y promover la paz. Así lo expresa Fisas (1998):

La guerra y cualquier forma de violencia organizada son fenómenos culturales, y como tales, se aprenden y se desaprenden. Dicho en otros términos, tanto la guerra como la paz son frutos culturales, son resultados de decisiones humanas y de empeños sociales. La paz, a fin de cuentas, no es otra cosa que la síntesis de la libertad, la justicia y la armonía, que son tres elementos vivos y dinámicos que no dependen de la biología. (p.4).

La promoción de la convivencia como encargo social tiene un objetivo primordial y es la búsqueda del bienestar integral de todas las personas, y por esto resulta indispensable educar para la paz, a través de la formación ciudadana; dado que en la vida cotidiana se vivencian diversos episodios violentos, y estos en algunas ocasiones son replicados, como bien lo plantea Fisas (1998) en la cultura de masas, la cual ha normalizado la violencia:

Los niños matan, violan, roban, asaltan, se drogan a imagen y semejanza de las imágenes que les suministran determinados menús de la pantalla... Mientras buenos padres dedican acaso treinta minutos diarios a hablar con sus hijos, la televisión les consagra tres y cuatro horas. (p.8)

Si los medios masivos de información –*mass media*- no parecen interesarse por aportar en la formación de una cultura de paz, la pregunta es ¿qué pueden hacer los agentes educativos, como la escuela, por ejemplo, para contrarrestar esta situación? Una vez más se puede expresar que promover una convivencia pacífica. Eh aquí la relevancia de la gestión de los maestros con sus prácticas pedagógicas, pues los cambios no necesariamente se deben esperar desde el sistema, desde los agentes macro de la cultura. Así lo expone Fisas (1998):

Al hablar de políticas de paz, con frecuencia tenemos la mala costumbre de mirar excesivamente hacia arriba, buscando a la ONU o la mediación de las grandes potencias, o pensamos en las grandes transformaciones económicas que puedan cambiar la vida de pueblos marginados, y nos olvidamos de que la base de la práctica de la paz está también en nuestro entorno y en nuestra vida cotidiana (p.6)

Sin embargo, y siguiendo a Fisas (1998) hay que tener muy presente que la violencia no se ha naturalizado solo a través de los *mass media*, por medio de películas, series, novelas o a través de la música; esta también se promueve desde un aspecto cultural: el sistema patriarcal. El patriarcado que beneficia relaciones de dominación de géneros (el hombre vale y puede más que la mujer), -esto lo hemos reflexionado desde nuestro campo de saber como comunicadoras en nuestros talleres formativos para la mediación social en escenarios comunitarios-, puede considerarse como aquel motor de imaginarios que naturalizan prácticas de exclusión y generan múltiples violencias en sociedad, las mismas que son trasladadas a la escuela como lo expresa Kaplan (2006) y vivenciadas en sus relaciones cotidianas.

Es por eso que uno de los propósitos de esta investigación es analizar las prácticas pedagógicas para la promoción de la convivencia que hacen de las maestras agentes de mediación social. Nosotras, comunicadoras, consideramos que la pedagogía aporta sustentos teóricos y prácticos fundamentales a la mediación social, porque hace de la comunicación un escenario realmente formativo, y la comunicación desde la mediación social, hace de la educación un escenario verdaderamente comunicativo, trascendiendo la transmisión del conocimiento.

### 3.2.1. Práctica pedagógica: un escenario para la transformación

Para hablar de práctica pedagógica retomaremos la conceptualización de Echeverri y Zuluaga (1990) miembros del grupo de investigación sobre historia de la pedagogía en Colombia, quienes permiten comprender las implicaciones del concepto en nuestro contexto. Además, Martínez (S.F) quien también ha teorizado al respecto permitirá nutrir las reflexiones frente a las prácticas de las maestras, en tanto que se articula a la conceptualización que desarrollan Echeverri y Zuluaga (1990). Entenderemos la práctica pedagógica desde el discurso y la acción de las maestras, una acción que pasa por la autonomía que le otorga su rol y por sus convicciones personales y sociales que las llevan a incluir en su quehacer la promoción de la convivencia; es decir, una práctica que pasa por la reflexión de las maestras, creando una conciencia y transformación pedagógica.

Según Zuluaga (1999), la pedagogía la podemos entender como una disciplina que conceptualiza, aplica y reflexiona los conocimientos referentes a la enseñanza de saberes en diferentes culturas (p.11). Sin embargo, cuando hablamos de pedagogía, no solo hablamos de un saber, sino también de su práctica; pero como bien lo expresa Zuluaga (1999) no es posible definir una práctica sin tener presente su discurso.

Entonces para abordar el concepto de *práctica pedagógica* se deben retomar los discursos inherentes a esta, los cuales según la autora, están configurados desde el saber propio de la práctica, para nuestro caso desde el saber propio de la pedagogía y desde otros discursos: políticos, económicos, religiosos, que circulan en la sociedad; y por qué no, desde los discursos de otros saberes, los cuales generan una dinámica diversa de pensar constantemente los procesos de enseñanza según el contexto, de reconceptualización, de rescatar el sujeto de saber (maestro) de su invisibilización, reconociendo su práctica como un espacio de producción del conocimiento.

Para hablar de pedagogía, Zuluaga (1999) plantea que existen tres elementos internos que individualizan la práctica pedagógica: la institución, el sujeto y el discurso. Los discursos que se han tejido en la historicidad de la pedagogía desde Echeverri y Zuluaga (1990), develan una configuración del saber pedagógico, otro concepto importante que hace parte las prácticas pedagógicas. Asimismo es conceptualizado por Martínez (S.F.), quien reconoce que la práctica pedagógica deviene de una articulación compleja entre conceptos “pedagogía como una práctica de saber que está definida a partir de una relación compleja entre la institución (escuela), el sujeto (maestro) y el saber (saber pedagógico)” (p.6)

Desde estos autores podemos deducir que para abordar las prácticas pedagógicas en este caso para la promoción de la convivencia, es necesario tener en cuenta varios aspectos como el contexto donde se dan esas prácticas y al maestro desde su discurso y sus relaciones pedagógicas con los estudiantes en su aula de clase para fortalecer la convivencia, porque no podemos obviar

lo que se vive en su aula de clase; es decir, las relaciones e interacciones que teje el maestro y la forma como lo nombra desde su objeto de saber: lo que dice y hace el maestro, así lo sostiene Martínez (S.F):

Para decirlo brevemente el saber pedagógico es el resultado que se produce en la experiencia del maestro. Así, la trama que ha configurado al maestro está conformada por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico pero también conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, el aprendizaje, la formación y las prácticas disciplinarias. (p.20)

El saber pedagógico es entendido desde estos autores como un concepto metodológico que agrupa diversos discursos que hacen referencia a la educación y a la enseñanza, y que, siguiendo a Zuluaga (1990) ha visibilizado aspectos epistemológicos, sociales y culturales de la misma; por lo tanto, es por eso que es entendible que desde su historicidad el saber pedagógico articule un campo de producción de discursos sobre la enseñanza, el maestro y la escuela, desde sus propios discursos y desde otras disciplinas: “La práctica pedagógica como práctica discursiva está cruzada por relaciones interdiscursivas y políticas que imprimen al discurso pedagógico y a su ejercicio en las instituciones una forma específica de vincularse como saber a las prácticas sociales” (Echeverri y Zuluaga, 1990, p. 38).

La práctica pedagógica incluye entonces conceptos como enseñanza, saberes de otras disciplinas, la escuela y las dinámicas sociales que de alguna u otra manera son llevadas a las instituciones educativas, que además, sirven para la reflexión pedagógica y posiblemente para la reconceptualización del campo conceptual de la pedagogía.

Pensar en práctica pedagógica nos remite no solo a la práctica de la enseñanza, sino a todas las interacciones que suceden en el aula de clase y que están mediadas por una intención pedagógica del maestro, en la que piensa a sus estudiantes no como un repositorio de conocimiento sino que se relaciona con ellos como sujetos en formación para la vida y para la transformación social; porque según Zuluaga y Echeverri (1990) lo pedagógico es un saber, una práctica, un

acontecimiento social, un camino que comunica al maestro con el conocimiento y que relaciona al maestro con los estudiantes.

### 3.2.2 La promoción: otra forma posible de abordar la convivencia

El concepto de promoción de la convivencia, deviene del término promoción de la salud, bajo el nuevo paradigma y es un proceso que relaciona diversos factores, no solo asuntos biológicos, así lo expresa Czeresnia (2008):

La Conferencia Internacional sobre Pro-moción de Salud, realizada en Ottawa (1986), postula la idea de salud como calidad de vida resultante de un complejo proceso condicionado por diversos factores, entre otros: alimentación, justicia social, ecosistema, renta y educación (...) La idea de promoción se refiere al fortalecimiento de la capacidad individual y colectiva para lidiar con la multiplicidad de los condicionantes de la salud. Promoción en ese sentido, va más allá de una aplicación técnica y normativa, aceptándose que no basta conocer el funcionamiento de las enfermedades y encontrar mecanismos para su control. (p.5).

De acuerdo con lo planteado por Czeresnia (2008) y Marchiori (S.F) la promoción se distancia del concepto de prevención, ya que va más allá del término enfermedad y las prácticas para prevenirla; la promoción de la salud se entiende entonces articulada no solo a factores biológicos, sino también sociales, es decir, relacionales con las personas y con el entorno. Esto indica que la prevención se dispone a tomar medidas frente a factores de riesgo, llevada al campo educativo, identifica situaciones problemáticas de convivencia para trabajar en acciones que las minimice o las detenga definitivamente. Por su parte si es el concepto de promoción el que se pone en marcha, este pretende impactar en los comportamientos y relaciones de los sujetos, de modo que busca la transformación de pensamientos y acciones individuales y colectivas frente al bienestar integral: cuerpo, mente y relaciones. Así es como el concepto de promoción es un concepto más integral porque la salud según Marchiori (S.F) “tiene determinaciones sociales, económicas, políticas y culturales (p.43).

Siguiendo a Marchiori (S.F) este concepto emerge como paradigma contemporáneo de la salud, debido al incremento de medicalización de la sociedad y como teoría y práctica que no se sostiene en la enfermedad, sino en la salud; en tanto se enfoca en los hábitos de vida saludables que generan bienestar integral en las personas. Desde la perspectiva de Marchiori (S.F) podemos decir que la promoción es un concepto del campo de la salud que se constituye de postulados teóricos diferentes y de acciones de múltiples actores; postulados que inicialmente se asocian a estos valores: “vida, salud, solidaridad, equidad, democracia, ciudadanía, desarrollo, participación y asociación” (p.20). Este autor sostiene además, que la configuración conceptual de la salud está tejida con los saberes populares y con propuestas de movimientos sociales como el feminista y el ecológico-ambientalista.

Desde la salud, la promoción se entiende para Marchiori (S.F.) a partir tres ámbitos: “el autocuidado a sí mismo, desde la ayuda mutua, y la creación de ambientes saludables (p.30) esto sustenta teóricamente la pertinencia de políticas educativas, programas y proyectos propuestas por el MEN como los ya mencionados en líneas anteriores: Ley 1620 (2013) de Convivencia escolar, Ley 1618 (2013) de inclusión educativa, Estándares básicos en competencias ciudadanas (2004), Cátedra para la Paz (2015) y el Proyecto Aulas en Paz (Chaux, 2005), los cuales materializan los ámbitos de la promoción de la salud, porque buscan el bienestar integral del sujeto: relaciones con sí mismo, con el otro y con lo otro.

Claudia Sierra expresa que la promoción de la convivencia se posibilita en cada espacio de relación con los estudiantes. Al respecto manifiesta:

La promoción de la convivencia es la práctica cotidiana que permite a cada uno de los participantes en el contexto escolar ser sí mismo en la relación con los otros, entendiendo los límites, las normas y estableciendo acuerdos que nos permitan cohabitar de manera adecuada un espacio, en este caso el escolar. (C. Sierra, comunicación personal, 20 de junio de 2019).

Areliis expresa que abordar las relaciones en el aula de clase, posibilita la formación ciudadana: “posibilita ampliar el campo pedagógico en el entorno escolar, que lleva a tejer relaciones

interpersonales, permitiendo una construcción en ciudadanía”. (A. Barrios, comunicación personal, 17 de abril de 2019).

Las maestras confirman desde sus experiencias que abordar la convivencia no evidencia un enfoque que se centra en la detección de problemas o de riesgos, sino que se focaliza en las interacciones de los sujetos, en visibilizar una cultura de paz. En palabras de Galeano (S.F) existen fuerzas desde las bases sociales que pueden lograr grandes cambios.

Sobre la urdimbre de la realidad, por jodida que sea, nuevos tejidos están naciendo, y esos tejidos están hechos de una trama de muchos y muy diversos colores (...). El proceso no tiene nada de espectacular, y se da sobre todo a nivel local, pero por todas partes, en el mundo entero, están surgiendo mil y una fuerzas nuevas. Brotan desde abajo hacia arriba y desde adentro hacia afuera. Sin alharacas, están poniendo el hombro a la refundación de la democracia, nutrida por la participación popular, y están recuperando las castigadas tradiciones de tolerancia, ayuda mutua y comunicación con la naturaleza. (Galeano, p.185).

### 3.2.3 La promoción de la convivencia: una cultura de paz

Para lograr una cultura de paz, pueden existir muchos caminos, uno de ellos puede ser la apuesta por la formación ciudadana, enfocada por supuesto en educar para la paz. Una formación que promueva el ejercicio de una ciudadanía centrada en los Derechos Humanos, la justicia y la inclusión y el respeto por las diferencias; y por lo tanto, la cotidianidad escolar pueda vivenciar relaciones sociales pacíficas, que buscan el bienestar colectivo.

Ahora la pregunta que nos podría habitar es ¿cómo se puede abordar la promoción de la convivencia en el campo educativo? Y ante esta pregunta es preciso expresar que la promoción de la convivencia se puede materializar desde la educación para la paz, y este tipo de educación se moviliza a través de tres aristas importantes: la erradicación de las violencias, la resolución pacífica de conflictos y la promoción y respeto de los Derechos Humanos.

Para lograr lo anterior es necesario concienciar según lo que expresa Kaplán (2006) que las violencias no son instintivas, sino aprendidas en las diversas interacciones; y por otro lado, siguiendo a Lederach (2003) el conflicto es connatural al sujeto, hace parte de su realidad compleja, y asimismo, se considera como un escenario de aprendizaje y de respeto por la diversidad; y finalmente que todas las relaciones entre las personas serán construidas con un enfoque de derechos. Es decir, la paz no es ausencia de conflictos, pero sí de violencias, la paz no es solo un derecho es también un deber, y es así como nuestra relación con el concepto de paz en la teoría y en la práctica, será entendida como un proyecto de vida co-construido.

La paz como proyecto de vida compartido, se construye en el día a día, y aunque es de largo aliento, educar para la paz es un rol por el cual es necesario apostar y la escuela es uno de los escenarios propicios para contribuir en este proyecto. Las Instituciones Educativas son espacios pertinentes para la formación de sujetos individual-colectivos que sean capaces de relacionarse con sí mismos, con los demás y con lo otro; esto podría lograrse articulando a la práctica pedagógica los cuatro pilares planteados por Delors (1994): “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (p.34).

Claudia y Arelis, como maestras de preescolar, evidencian una articulación con los pilares de la educación desde la construcción de sus prácticas pedagógicas, que no solo están centradas en lo cognitivo, sino que los contenidos están transversalizados por la formación del ser, el convivir y el hacer, que se enlazan a las dimensiones propuestas por el MEN para desarrollar el grado preescolar.

Al respecto, la maestra Claudia plantea:

Nosotros no enseñamos temas, temas pues, que hoy vamos a enseñar el número uno, o que vamos a enseñar la letra a, eso puede estar pasando en muchos preescolares, incluso con compañeras mías acá, no debiera estar pasando, porque el objetivo en preescolar es la socialización y la formación, no la enseñanza de la lectura ni la escritura, y eso lo dicen una cosa que se llaman los lineamientos del preescolar y los derechos básicos, hay una cosa

que se llama los derechos básicos de preescolar. (C. Sierra, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

La maestra Arelis aborda sus procesos con preescolar en una línea parecida a la maestra Claudia. Arelis expresa que:

Cuando uno se para en los pilares de la educación, que nos hablan pues de ser, del hacer, el convivir y hay otra, el emprender (...) es como el ser humano es integral; el ser humano no es: yo voy hacer aquí el ser, pero entonces el hacer después, ¡no! o sea, tiene todo junto (...) Y con los niños de allá de la Amapolita, la intencionalidad es esa: que los niños en primer lugar, si bien en primer lugar necesitan su parte académica, que necesitan que se les atienda en sus dificultades cognitivas, diagnósticas (...) que se les trabaje su integralidad. Entonces ahí qué estoy haciendo, implícitamente estoy trabajando la inclusión, implícitamente estoy trabajando el reclamo de los derechos de todos, pero no porque el otro sea mejor que el otro, sino porque estoy trabajando todo en conjunto.

Pensar en fortalecer esos cuatro ejes, que son llamados por el MEN, los pilares de la educación, equivale a replantear que el papel de la escuela y de todos los agentes educativos es aprender a construir el mundo juntos, a ser ciudadanos no solo desde la teoría o el discurso, sino también en la vivencia, como lo considera Cortina (1997) “porque se aprende a ser ciudadano como a tantas otras cosas, pero no por la repetición de la ley ajena o por el látigo, sino llegando al más profundo de ser de sí mismo” (p.33).

Así lo subraya la maestra Arelis con su práctica pedagógica pensada desde la concepción de formación ciudadana sustentada desde dicha autora:

Yo no lo construyo con ser competitivo, no competir con los demás, para aplastar a los demás ni para minimizar a los otros, sino que tenga esa habilidad de reconocer en el otro algo que me puede aportar a mí (...) como dice Cortina, los ciudadanos del mundo; o sea, ¿para qué estamos formando ciudadanos para el mundo? No para estar ahí, el año en preescolar, porque yo soy docente de preescolar, sino cómo ese niño va ser con los elementos que tiene para ser, ¡no competir!, para ser hábil en esa sociedad que le está

reclamando soporte. Ahí es donde estoy formando un sujeto político. (A. Barrios, comunicación personal, 05 mayo de 2019).

De acuerdo con lo manifestado por Cortina (1997) y la maestra Arelis, es que podemos decir que los maestros, y en suma cualquier profesional que tenga como encargo social la educación, puede aportar en la construcción de paz. Sin embargo, cuando se habla de este concepto saltan muchas preguntas y comentarios ¿Pero, esto en qué consiste? ¿Acaso es una meta fácil de alcanzar? y otros dirán “Es muy difícil, es una utopía”. Nuestra percepción al respecto va de la mano con lo que expresa Freire, cuando expresa que quienes cambian el mundo son las personas a través de la educación, y es precisamente esta apuesta de la educación, la que puede lograr un cambio significativo en las personas y en sociedad.

La educación para la paz es un enfoque que permite resignificar las prácticas educativas y pedagógicas, para formar sujetos responsables, autónomos, críticos, creativos, que piensen también en el bienestar colectivo; de modo que sus relaciones con el otro y lo otro se fortalezcan, se resuelvan los conflictos pacíficamente y por ende se elimine la violencia. Pensar en educar para la paz implica entonces la transformación de imaginarios y prácticas que están naturalizadas en la sociedad y que generan diversas formas de exclusión: invisibilización, desigualdad, estigmatización, rechazo, como ya habíamos mencionado; expresiones de violencia que desde Galtung (2003) se denominan violencia “directa, estructural y cultural” (p.3).

La maestra Claudia por su parte, trabaja la formación en preescolar desde las propuestas de Kolber al expresar que:

Kolber dice que los niños desde los 3 años empiezan desarrollar conciencia social y conciencia moral. Sí a los 3 años yo ya desarrollo conciencia social y conciencia moral, es porque yo ya puede empezar a saber que hay cosas bien hechas y cosas que no están tan bien hechas, que puedo hacer una cosa y no puedo hacer otra, cierto. Que yo tengo que aprender a compartir, que tengo unas horas para comer, unas horas para dormir y unas horas para ir al baño, y las rutinas te van generando auto-control, y si te generan auto-

control, te generan autonomía, y sí generas autonomía, generas buenas relaciones con el otro. (C. Sierra, comunicación personal, 8 de mayo de 2019).

Ambas maestras soportan su discurso pedagógico para la promoción de la convivencia desde diferentes autores, no obstante, se evidencia un mismo fin: fortalecer las relaciones intrapersonales, interpersonales y con el entorno. En el caso específico de la maestra Arelis, ella educa para la paz desde la construcción y la vivencia del proyecto Cátedra de la Paz, mientras que la maestra Claudia hace de su encuentro con los estudiantes de preescolar un escenario para la paz, por medio de proyectos de aula basadas en el PEI y también, desde sus saberes de pedagogía social, articulando temas como diversidad e inclusión. Las maestras evidenciaron en su discurso y en su práctica el respeto por la diversidad en el marco de los Derechos Humanos.

La educación para la paz tiene un enfoque integral que cobija a quienes han sido excluidos históricamente: mujeres, niños, minorías étnicas u otros grupos poblacionales; es por eso que se desarrollan algunas perspectivas pedagógicas para trabajar en pro de una cultura de paz. En nuestra ciudad y en nuestro contexto colombiano es indispensable una educación para la paz, que se asume desde la promoción de la convivencia, como un enfoque que posibilita la difusión y respeto de los Derechos Humanos, máxime en un contexto donde pulula la violencia individual, de género y comunitaria; además los conflictos interpersonales y el conflicto armado, los cuales han generado desesperanza a la hora de pensar en la búsqueda y obtención de la paz.

Según el texto *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?* (2017), educar para la paz es un concepto que se ha difundido con más fuerza en los últimos años, desarrollándose como disciplina en el campo teórico y práctico; cabe resaltar que tuvo sus inicios en años posteriores a la primera y segunda guerra mundial cuando los educadores empezaron a buscar herramientas para la prevención de la guerra y se propusieron enseñar para la paz:

En este sentido, distintos teóricos y pedagogos han desarrollado pedagogías para la paz cuyo fin último es la puesta en práctica de metodologías que pueden enseñar a las personas y a la sociedad a transformar la cultura de la violencia hacia una cultura de paz. (p.17)

Lo anterior evidencia que la educación para la paz es un campo que se ha venido trabajando en otros contextos, y por tanto, amerita conocerlo, resignificarlo y apropiarlo en diferentes escenarios de la sociedad; en este caso, para el ámbito de la convivencia escolar resulta útil conocer los contenidos, enfoques o propuestas metodológicas que apuntan a la cultura de paz y develar experiencias significativas de maestras o profesionales dedicados a la formación que en su cotidianidad aportan a dicho propósito. Por este motivo consideramos pertinente develar las experiencias significativas de maestras que abordan la convivencia desde el componente de promoción.

Si en un escenario formativo se promociona la convivencia, es claro que se adopta la perspectiva de una cultura de paz, que es denominada como: “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos basados en el respeto a la vida, la promoción y la práctica de la no-violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación” (Naciones Unidas, 1999).

Se puede decir que asumir la convivencia en la teoría y en la práctica desde el componente de promoción, posibilita una mirada holística del ser humano, que se humaniza en relación con los otros y lo otro; una mirada cuyo trasfondo es la igualdad, el respeto y la libertad. Así la educación para la paz, es definida por el Alto Comisionado del Gobierno de Colombia (2017) como:

Educación para la paz, en otras palabras, significa proveer a las personas y a los grupos sociales de la autonomía suficiente para que puedan discernir y razonar acerca de la realidad que los rodea y, finalmente, decidir con toda libertad la defensa de los derechos propios y de las y los demás; la aceptación de diferencias y divergencias de una manera no-violenta, donde además se reconozca y valore la diversidad y las particularidades de los distintos territorios en nuestro país (p.18).

Por ejemplo, la Institución Educativa Antonio Derka, sede la Amapolita, donde labora Arelis como maestra de preescolar, acoge la educación para la paz desde lo que plantea el MEN

sobre el proyecto de Cátedra de la Paz; ella es quien lo coordina siguiendo algunas directrices del Gobierno y articulando propuestas desde su autonomía y su saber pedagógico. La maestra expresa que

Cuando empecé a mirar la legislación de la 1732 y la Ley 1038, la Ley y el Decreto de la paz, ahí se mencionan unos objetivos que las Instituciones Educativas no deben seguir pero sí tomar, o sea, tomar lo que dentro de ese principio de autonomía, me sirva para transformar el territorio y para restaurar el territorio. (A. Barrios, comunicación personal, 24 de abril de 2019).

Areli evidencia entonces que ella como maestra, asume la Cátedra de la Paz, tomando como referencia los planteamientos de la ley y el decreto de la misma, es decir, ella otorga un reconocimiento y valor a los lineamientos del MEN, teniéndolo como punto de partida; y a su vez trasciende los asuntos técnicos u operativos, y articula un valor agregado desde su saber pedagógico, a través de la creación de diferentes dispositivos pedagógicos para vivir la cátedra de la paz en la Institución Educativa. La maestra nos permitió identificar que este enfoque de educación para la paz propuesto por el Gobierno de Colombia invita a pensar y a reflexionar las prácticas pedagógicas, donde el propósito principal sea la formación integral de las personas: el fortalecimiento de su individualidad y también de su ser social, para que aporten a relaciones pacíficas y no violentas.

Cuando Claudia se refiere a su práctica pedagógica expresa que se puede formar en convivencia al niño a partir de los tres años, como ya lo habíamos mencionado, desde la teoría de Kolber, frente al desarrollo moral y social del niño; es por eso que ella manifiesta que el grado de preescolar, que en su caso particular son de transición, genera un proceso de concienciación individual y social que permite al niño y a la niña paulatinamente comprender la importancia de la convivencia desde el reconocimiento de su ser individual, de los otros y del entorno. Cuando Claudia reflexiona sobre el abordaje de la convivencia en su práctica pedagógica, manifiesta:

Entonces yo sí creo que la convivencia social sí se tiene que instaurar, entre más pequeño, mucho mejor. Por ejemplo, en preescolar nosotros instauramos mucho la norma, la relación

con el otro, pero la relación con el otro tiene que ser pensada: qué me gusta que me hagan a mí, para yo hacerle al otro, cómo me gusta que me traten a mí, para tratar al otro, cierto. Entonces en eso empieza una cosa muy interesante que es la ética, la ética es la que entra a mediar la relación con el otro.

Según lo expresado por la maestra Claudia es pertinente abordar los temas de convivencia desde temprana edad, esto no solo lo han expresado los teóricos, sino que ella desde su praxis lo ha podido experimentar; y por eso la maestra está convencida de poder enfocar su práctica pedagógica promocionando relaciones para la paz. Por su parte el Gobierno Nacional (2017) enriquece la propuesta Educar para la Paz desde unos contenidos basados en una perspectiva holística y sistemática desarrollada por Toh (citado en Gobierno Nacional, p. 20) pa partir de los seis pétalos de la educación para la paz que él propone:

*Tabla 3: Pétalos de Educación para la paz*

PÉTALOS	PROPÓSITO
Educación para vivir con justicia y compasión.	Formar personas con capacidades de comunicarse de manera no-violenta; es decir, de forma empática para reconocer emociones, sentimientos y necesidades propias y de los otros.
Educación para promover los Derechos Humanos y la responsabilidad.	Formar en DD.HH.: cuáles son, para qué sirven y cómo se defienden; difundiendo desde las realidades que los estudiantes viven.
Educación para construir el respeto cultural, la reconciliación y la solidaridad.	Formar en la valoración de la interculturalidad y en el fortalecimiento de la cultura propia.
Educación para vivir en armonía con la Tierra.	Promover prácticas y estilos de vida que no atenten contra el ambiente; crear conciencia ambiental.
Educación para cultivar la paz interior.	Promover la espiritualidad para fortalecer el autorreconocimiento, cultivar la paz interior y el respeto por la diversidad de creencias y tradiciones.
Educación para dismantelar la cultura de la guerra.	Formar para la transformación de los conflictos de forma pacífica y la erradicación de las violencias.

*Nota:* Producción propia de carácter informativo basada en la teoría de Toh (2007) consignada en el texto ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Del Alto Comisionado del gobierno de Colombia (2017)

Ahora bien, existen además, unos enfoques pedagógicos que promueven la educación para la paz orientada al diálogo de saberes, al reconocimiento y acogida respetuosa de todas las personas, los cuales proponen una formación participativa, horizontal y por su puesto dialógica; es así donde los agentes educadores pueden pensar, reflexionar y transformar sus prácticas a partir de preguntas como ¿qué tanto aportan mis prácticas pedagógicas a la cultura de paz? , por mencionar un ejemplo. Los enfoques pedagógicos de educación para la paz aportan desde las tres dimensiones de la promoción: en las relaciones con sí mismos, con las demás personas y con lo otro, de modo que las prácticas pedagógicas para la promoción de la convivencia tienen como sustento alguno o algunos de estos enfoques:

*Tabla 4: Enfoques de educación para la paz*

ENFOQUE PEDAGÓGICO	PROPÓSITO
Enfoque participativo y de horizontalidad.	Prácticas que promueven procesos inclusivos y democráticos; generan espacios para el diálogo y relaciones horizontales.
Enfoque vivencial o experiencial. También es conocido como enfoque socio-afectivo.	Parte de las experiencias que viven los sujetos en determinados escenarios para luego generar propuestas desde la reflexión, análisis, creatividad y co-construcción de todos las personas; de modo que aquí el sujeto es activo y protagonista de su proceso de conocimiento y de su cotidianidad.
Énfasis en las emociones y la neuroconvivencia.	Promueve el conocimiento y reconocimiento de las emociones propias y de las emociones de las otras personas, articulado a una gestión asertiva de las mismas y a la transformación de imaginarios y comportamientos violentos.
Enfoque apreciativo.	Promueve estrategias de trabajo que surjan desde las necesidades que reconocen los grupos y desde sus propios recursos, para buscar el cambio y la producción de nuevas realidades desde el empoderamiento y el fortalecimiento de su capital social.
Enfoque de evaluación formativa.	Desde esta perspectiva que se enfoca en una evaluación del aprendizaje, se considera que la evaluación siempre debe ser de carácter formativo, no de carácter punitivo; buscando

	siempre desarrollar capacidades que fortalezcan las relaciones.
Enfoque artístico y lúdico.	Este enfoque pedagógico propone la utilización de metodologías con recursos artísticos y lúdicos para desarrollar capacidades creativas, debido a que estas son consideradas motores de transformación social; son el arte y el juego los que potencian habilidades creativas.
Enfoque reflexivo.	Promueven la creación del conocimiento a partir de las experiencias y contextos de los propios sujetos: reflexionando sus vidas, actividades y cotidianidad.
Enfoque diferencial.	Reconoce la necesidad de dar respuestas diferenciadas por parte del Estado y la sociedad para mejorar los niveles de bienestar de los diversos grupos poblacionales. Partiendo de la premisa de que todas las personas son titulares de derechos y tienen necesidades específicas.

*Nota:* Producción propia basada en las propuestas consignadas en el texto *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?* Del Alto Comisionado del gobierno de Colombia (2017)

Según lo desarrollado en nuestro contexto colombiano sobre educación para la paz, sentimos que el sendero que hemos recorrido con las dos maestras partícipes de la investigación, tiene evidencias de prácticas pedagógicas que ellas han llevado a cabo desde los diferentes enfoques pedagógicos -prácticas que desarrollaremos en el capítulo final de la tesis-. Se puede inferir que son enfoques también transversales en todas las interacciones que generan las maestras.

Como vemos existen muchos caminos para educar en y para la paz. La educación para la paz se puede asumir en cualquier escenario formativo, siempre y cuando se tenga presente el contexto: necesidades, intereses e ideales de vida propias de las personas. Por ejemplo, existe un enfoque promovido a nivel internacional por la Organización Mundial de la Salud –OMS-, llamado *Habilidades para la Vida*, el cual abordamos en procesos formativos comunitarios para la mediación social en convivencia ciudadana; en nuestro contexto colombiano existen propuestas para el campo educativo desde el Ministerio de Educación, ellas son Competencias Ciudadanas y Cátedra para la Paz; los cuales se articulan en su propósito al enfoque de la OMS: promocionar buenas relaciones.

En el texto de Mantilla y Chahín (2012) ¿De qué estamos hablando? aspectos conceptuales del enfoque de habilidades y competencias para la vida., se expresa que las habilidades son entendidas como “sinónimos de destrezas, de saber hacer, que se pueden desarrollar y fortalecer mediante la práctica” (p.10). Estas llevadas al mundo de la vida se denominan desde la OMS habilidades o destrezas psicosociales que posibilitan saber actuar frente a las diferentes situaciones de la vida cotidiana. Este enfoque que pertenece al paradigma contemporáneo de la OMS, se concentra en la búsqueda de una vida grata, entendiendo la salud como una forma de vivir con autonomía, solidaridad y gozo; estas aportan en la construcción del bienestar de las personas y las sociedades. El paradigma contemporáneo de la salud, no entiende este término desde la ausencia de enfermedad, sino desde el bienestar integral, por consiguiente, un bienestar comprendido desde hábitos de vida saludables a nivel individual (cuerpo y mente), en lo social (la familia, la escuela, la ciudad) y en lo ambiental (relaciones con la tierra y sus seres vivos).

Las prácticas pedagógicas que vivenciamos en el preescolar de la Institución Educativa Santa Teresa con la maestra Claudia y con las socializaciones que la maestra Arelis hacía de su práctica, nos permiten inferir que los niños y las niñas están siendo formados para ser conscientes primeramente de su relación consigo mismo: su cuerpo, sus emociones, la responsabilidad del cuidado de sí, de sus valores, destrezas, del reconocimiento del yo individual; habilidades que pudimos percibir en los niños y niñas en sus senderos de formación cuando compartimos con ellos, las cuales en la medida en que las maestras abren espacios para relaciones interpersonales e intergrupales, se van fortaleciendo como competencias.

### 3.2.4 Convivencia escolar desde la promoción: un sendero para el bienestar integral

La convivencia escolar para América Latina, según la UNESCO, desde el marco de una "Educación para todos" tiene varios significados: “prevención de violencia, generación de climas escolares constructivos y formación ciudadana” (p.1). Según López (2014) estas concepciones se han ido constituyendo en un eje central de análisis para planear políticas educativas que garanticen

los Derechos Humanos en las Instituciones Educativas, políticas que permitan mejorar la convivencia a través de la educación social, emocional y ética:

(...) es cierto que mejorar la convivencia es un fin en sí mismo. La escuela debiese ser un espacio donde los niños construyan aprendizajes académicos y socioemocionales y aprendan a convivir de manera democrática, convirtiéndose en los protagonistas de sociedades más justas y participativas. Así, la educación social, emocional, ética y académica es parte del derecho humano a la educación que se debe garantizar a todos los estudiantes.” (p.2).

De acuerdo con la forma como se asume la convivencia desde la perspectiva del derecho a la educación, se puede considerar que los componentes: promoción, prevención, atención y seguimiento que plantea el MEN en Colombia para el abordaje de la convivencia, son congruentes con lo que sugiere la UNESCO para América Latina y el Caribe, especialmente desde la teoría, porque las realidades que se viven en las escuelas de nuestro contexto evidencian en su mayoría más énfasis en el componente de atención<sup>3</sup> y en algunos momentos de prevención, cuando se otorga tratamiento a las situaciones de conflicto y violencias; por su parte el componente de promoción es aún muy incipiente en las escuelas, aunque no se pueden desconocer experiencias significativas de maestras y del MEN para promocionar relaciones en el marco de los Derechos Humanos, ejemplo de ello son las maestras Claudia Sierra y Arelis Barrios.

Para lograr avanzar en la comprensión de la convivencia desde aspectos prácticos y teóricos, la UNESCO encontró que en América Latina y el Caribe las prácticas de convivencia escolar tienen su razón de ser desde las diferentes concepciones que se tienen de la misma, aunque puede resultar obvia la afirmación; sin embargo, ofrece luces para identificar que una educación integral tendría muy pocas posibilidades de llevarse a cabo cuando la convivencia es el medio y

---

<sup>3</sup> Esta consideración está basada en las experiencias socializadas por las maestras que nos acompañaron en este camino de la convivencia escolar. Además, las maestras Claudia y Arelis, reconocen al igual que la Unesco, que desde la institucionalidad y la postura de muchos maestros y maestras se aborda la convivencia solo desde el componente de atención y en algunos casos se hace trabajo de prevención, un ejemplo es la gestión del programa Escuela entorno Protector.

no el fin en los mismos procesos educativos, además cuando la convivencia no es el motor del aprendizaje de los estudiantes para ser, conocer, hacer y convivir en sociedad.

Por ejemplo, siguiendo a López (2014) se enuncia que una concepción de la convivencia focalizada en los problemas de conducta de los estudiantes, pone el énfasis de la convivencia en la imposición de normas y en el castigo cuando estas no se cumplen; la concepción centrada en el ambiente de aprendizaje pondrá la lupa en los aspectos técnico-pedagógicos porque se interesan en el rendimiento académico de los estudiantes; y finalmente la otra concepción la consideran de tipo transformacional, la cual está vinculada al concepto de promoción de la convivencia, pues se enfoca en la formación de valores sociales y humanos, aquí la convivencia escolar es equivalente al “*ethos* escolar” (p.3), el cual promueve acciones de sentido de pertenencia con la escuela, buscando que dichas acciones trasciendan el aula.

López (2014) expresa que en el enfoque preventivo, los métodos son punitivos y de vigilancia, en tanto quieren evitar que la violencia escale; el despliegue de cámaras de vigilancia, el control del crimen y la racionalidad penal son la brújula que direcciona la política educativa “donde el marco de la “disciplina estudiantil” ha sido reemplazado por el del control del crimen”. (p.9). Por su parte, a nivel internacional el enfoque de promoción, promueve desarrollar en los estudiantes competencias de autorregulación individual y agenciar en los actores de la escuela el cambio educativo; así lo expone López (2014):

Uno es el paradigma de control y sanción, y otro el paradigma de convivencia democrática. Mientras que el primero aborda fundamentalmente como problemática social la inseguridad ciudadana según se aplica al ámbito escolar, el segundo aborda la seguridad, el bienestar y la construcción de ciudadanía (p.10).

López (2014) refiere tres perspectivas que plantea la UNESCO como la formación ciudadana: fortalecer procesos democráticos y formar ciudadanos críticos, capaces de dialogar y vivir juntos; perspectiva de justicia social, para que la escuela sea incluyente, la cual se lleva a

cabo desde las pedagogías de la liberación y feministas, de modo que los sujetos reconozcan formas de opresión social y puedan transformar estos comportamientos; y la perspectiva de bienestar social, para lograr políticas cercanas a la gente favoreciendo su salud mental, el desarrollo social y la democracia.

Finalmente López (2014) refiere que la UNESCO, siguiendo las recomendaciones de la OMS, manifiesta que un camino clave en materia de convivencia escolar es trabajar la promoción, la cual contempla acciones, no desde la patologización de los estudiantes, se sugiere para ello que el currículum sea centrado no solo en el desarrollo de hábitos de estudio, sino también centrados en el bienestar y el desarrollo de competencias ciudadanas.

Sin embargo, para referirnos al concepto de convivencia escolar, tal y como lo queremos desarrollar en nuestra investigación retomamos la definición de Mockus (2002) que la define como “convivir es llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias” (p.20) pensando en que la escuela no resulta exenta de violencias y de conflictos tratados de una forma contraproducente para las relaciones. Su concepto trasciende la definición sencilla de convivencia que solo sugiere las interacciones presentes en un escenario social, porque plantea su conceptualización desde interacciones que no sean violentas y desde una visión constructiva de la diversidad.

Desde Mockus (2002) la convivencia implica varios retos en y para la diversidad, en primer lugar el fortalecimiento de la propia identidad y la visión positiva de la misma; además, para no caer en comportamientos de exclusión, la aceptación y respeto de diferentes proyectos de vida y la construcción de acuerdos entre las personas. En segundo lugar no optar por la violencia en las relaciones, así sean estas aceptadas culturalmente o legales para un grupo determinado, empero poner en marcha el desarrollo de competencias para resolver los conflictos pacíficamente (p.2).

Las maestras desde su práctica pedagógica definen así la convivencia escolar:

Son los procesos de relación, interacción y relacionamiento que se dan en la escuela, mediados por la norma y por unos adultos de referencia que regulan las interacciones y relaciones de los estudiantes, en el marco de la normatividad vigente y las prácticas sociales dadas desde la cultura (C. Sierra, comunicación personal, 08 de mayo de 2019).

Como vemos es una concepción que articula el concepto de cultura a los procesos educativos, develando que la educación es más que la enseñanza de un conocimiento, es el escenario propicio para que el sujeto se inserte a la cultura a través de un abordaje de la convivencia escolar, que le permita aprender a ser y a estar en el mundo.

Asimismo la maestra Arelis ve en el abordaje de la convivencia escolar una posibilidad para la transformación:

Se convierte en una oportunidad -a pesar de todo- como una apuesta para originar una conciencia crítica para estar con el otro, donde se puede favorecer procesos de consensos y prácticas mediadoras, con posibilidades de que todos seamos interlocutores activos para generar correlatos y abrir nuevos panoramas en el entorno educativo para ver y estar con los otros -sujetos- y con lo otro -entorno- (A. Barrios, comunicación personal, 27 de marzo de 2019).

Además, retomamos el desarrollo conceptual de Puerta, Builes y Palacio (2011), porque consideramos pertinente para comprender una propuesta de promoción de la convivencia a través de sus planteamientos. Puerta et al (2011) parten de la preocupación de docentes y directivos de la escuela formal colombiana por aprender a vivir juntos, ya que en los entornos escolares se evidencia no solo la conflictividad como producto de interacciones de sus integrantes, sino también violencias de otros espacios que se han instalado en las escuelas. Estos autores desarrollan el concepto de convivencia escolar desde una postura propositiva, donde a través del desarrollo de los escenarios de convivencia escolar se comprende la importancia de aprender a vivir juntos, reconociendo la dimensión individual, colectiva y compleja de las personas.

Pensando en la realidad compleja y cambiante de los seres humanos, la convivencia escolar debe ser un marco donde las prácticas pedagógicas tengan un impacto significativo, es decir que sean un lugar de reconocimiento individual y también de reconocimiento colectivo, donde a todos se les reconozca como actores importantes y donde se evidencie la lucha por un bienestar general, y de esta manera, la formación académica y el ejercicio de ciudadanía orienten articuladamente todas las relaciones.

Pensar la convivencia en la escuela formal, como lo expresan Puerta et al (2011), implica tener en cuenta que el objetivo no es eliminar o disminuir los conflictos, sino las violencias, ya que los conflictos se pueden ver como un escenario de transformación y de aprendizaje, al ser inherentes a la condición humana, mientras las violencias anulan a las personas, porque atentan contra los Derechos Humanos, las vuelven objeto de deseos.

Desde Puerta et al (2011), para construir un tejido individual-colectivo que evidencie una convivencia escolar pacífica; es necesario trabajar paralelamente en cinco escenarios de la convivencia escolar: escenario de reconocimiento, de participación, de construcción colectiva de normas, de conflictos escolares y de las formas negociadas de tratamiento de los conflictos escolares. Cada escenario devela la importancia de apoyar la construcción de seres sociales y políticos, que crezcan e interactúen desde el respeto y reconocimiento de sí mismos y del otro.

*Tabla 5: Escenarios de la convivencia escolar*

<b>ESCENARIOS</b>	<b>PROPÓSITO</b>
Reconocimiento	Representa desde la dimensión social, afectiva y territorial: la dignidad humana, el buen vivir, personas vivan en libertad, se les respeten sus derechos. Desde la dimensión territorial se busca formar personas socialmente responsables, que desde su identidad se reconozcan como seres colectivos, para reconocer al otro como su igual.
Participación	Pretende que los estudiantes puedan sentirse importantes, en igualdad con los otros estudiantes y en un lugar seguro que les posibilite su desarrollo como ser humano; por lo tanto, toda clase de estereotipos, marginación o rechazo, arbitrariedad de poder y homogenización en la escuela, atentan contra este escenario. Es el ejercicio consciente de ciudadanía, donde se reconozca la riqueza de la diversidad cultural, política, religiosa y sexual, desde el marco de los Derechos Humanos.

Construcción colectiva de normas	Aquí se sugiere construcción de las normas en la escuela desde todos sus integrantes, que estas sean analizadas y comprendidas desde diferentes perspectivas, y por ende, consideradas como valiosas y acatadas por todos los integrantes de la comunidad educativa. Puerta et al (2011) plantean que en el hecho de ser construida por el colectivo, la norma sigue conservando su legitimidad, y manifiestan que es menos transgredida cuando es conocida y reconocida por todos (p.149).
Conflictos escolares	Propone asumir la diversidad desde una dimensión positiva, y si bien es cierto que en las interacciones se producen disensos por diferentes motivos, y esto genera que el conflicto sea algo que no se quiera vivir o afrontar; la forma como nos paramos en el mundo y nos relacionarnos con los demás debe ser transversalizada desde una visión positiva del conflicto, como espacio que permite transformación personal y social.
Formas negociadas de tratamiento de conflictos	En este escenario se destaca la importancia de no invisibilizar el conflicto o querer erradicarlo desde el abuso del poder, lo cual resulta contraproducente para la convivencia; considerando más adecuado tratar el conflicto escolar desde la mediación. Asimismo, pretende hacer de la escuela un escenario flexible donde todos caben y se genera la posibilidad de una convivencia pacífica. Las formas negociadas del conflicto suscitan la necesidad de aprender a corresponsabilizarnos del tratamiento de los conflictos y fortalecer aspectos como el respeto, la autoestima, la participación y la construcción de relaciones que busquen el bien común.

*Nota: Producción propia basada en las propuestas consignadas por Puerta et al (2011) en el texto Abriendo espacios flexibles en la escuela.*

Referirnos a la convivencia escolar a partir de los planteamientos Puerta et al (2011) abordando escenarios como el reconocimiento, la participación, la construcción colectiva de normas, los conflictos escolares y sus formas de negociación, permiten pensar la escuela como espacio diverso y complejo, que debe procurar fortalecer las relaciones desde el respeto por la pluralidad y así contribuir al mejoramiento de los espacios de aprendizajes tanto académicos como sociales. Para construir un tejido individual-colectivo que evidencie una convivencia escolar pacífica es necesario trabajar paralelamente en los cinco escenarios de convivencia escolar, porque en el campo de la educación integral es indispensable apoyar la construcción de seres sociales y políticos, que crezcan e interactúen desde el respeto y reconocimiento de sí mismos y del otro. Para lograr lo planteado se pueden citar las propuestas del MEN en competencias ciudadanas y Cátedra de la Paz.

### 3.2.5 Competencias ciudadanas: tejiendo un “yo” con un “tú” por un “nosotros”

La escuela debe trascender del escenario académico hacia la generación de espacios que posibiliten el ejercicio de la ciudadanía, donde los principios democráticos y de convivencia pacífica se vean reflejados en el ejercicio cotidiano de la misma, de modo que la convivencia adquiera un sentido compartido y co-construido. Chaux y Ruiz (2005) en su texto *La formación en Competencias Ciudadanas* nos invitan a reconocer en la formación ciudadana una posibilidad para mejorar la convivencia en la escuela y en la sociedad; a través de diferentes comprensiones, desde asuntos normativos hasta prácticos.

Para llegar al concepto de competencias ciudadanas, Chaux y Ruiz (2005) desarrollan los conceptos de civilidad y ciudadanía. Al respecto refieren:

La ciudadanía es la condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino, es algo que o bien se acata o bien se ejerce. Acatar la ciudadanía significa, al menos, tener conciencia de que se hace parte de un orden social e institucional que se encuentra regido por normas de convivencia que nos cobijan a todos, como individuos y como parte de los grupos sociales (p.15).

Desde estos autores se entiende que ser ciudadano tiene unas implicaciones desde un rol político, que consisten en la participación de proyectos sociales con sentido de responsabilidad en la construcción y reconstrucción de una sociedad justa e incluyente. Así la educación cívica o civilidad se refiere al aprendizaje de estructuras y funciones de las instituciones y procedimientos de la vida política, y la educación ciudadana a través de reflexiones intencionadas, posibilita que los sujetos desarrollen la capacidad de participación en proyectos sociales y políticos. Se puede comprender que pedagógicamente las competencias ciudadanas facilitan la construcción de relaciones, espacios, estrategias y condiciones para generar pensamiento crítico, valoración de la diversidad y construcción de identidad.

Al respecto la maestra Claudia expresa que:

La norma y la convivencia no es evitar golpear al otro, es aprender a convivir con el otro, con lo otro y con el entorno. En la medida en que la familia le enseñe al niño, nos vamos a

bañar, nos vamos a tomar tetero, vamos a recoger juguetes; está generando disciplina y está generando rutinas, y eso le va a permitir ser un sujeto más social, que aquel que no lo involucran en las prácticas cotidianas. (C. Sierra, comunicación personal, 17 de julio de 2019).

Podemos identificar en la maestra Claudia un significado de convivencia y de la norma desde los planteamientos de Puerta et al (2011), en tanto que la norma y la convivencia trascienden asuntos punitivos, que sancionan e invisibilizan al ser, siendo la convivencia algo más que una instauración de normas, es enfocarse en el fortalecimiento de las relaciones. Para la maestra la norma es importante, la resignifica otorgándole un intención pedagógica, para que el niño y la niña concientice su valor, como aquella que regula comportamientos y visibiliza los límites de la convivencia y el respeto por los Derechos Humanos.

A través de la conceptualización de civilidad, ciudadanía y norma se manifiesta la importancia de las competencias ciudadanas en las prácticas pedagógicas, puesto que estas posibilitan espacios para la inclusión, la diversidad, la participación y la contribución a un orden social justo; esto quiere decir que la formación en competencias busca formar sujetos políticos, empoderados, respetuosos, participativos, críticos, que posibiliten mejores espacios de convivencia.

Según Chauv y Ruiz (2005) existe una posibilidad para la convivencia pacífica, desde la formación de las personas por medio de las competencias ciudadanas, las cuales son definidas como “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas-integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (p.32).

Las competencias ciudadanas son trabajadas en los preescolares desde las prácticas de las dos maestras: Arelis con el proyecto Cátedra de la Paz y Claudia desde sus proyectos de aula enfocados en la diversidad y la inclusión. Ambas se identifican en que sus encuentros formativos no evidencian una enseñanza de las competencias desde la teoría, sino desde la práctica; los niños

y niñas de cada preescolar vivencian los senderos de paz desde una puesta en marcha de todas las competencias ciudadanas en forma holística.

Las competencias cognitivas se enmarcan en la capacidad para elaborar procesos mentales, con miras de ponerse mentalmente en la posición del otro; un ejemplo de ellas son: toma de perspectiva, interpretación de intenciones del otro, distintas maneras de imaginar la solución de conflictos y el pensamiento crítico.

La maestra Claudia asume los aspectos cognitivos de sus estudiantes partiendo de los saberes previos en cada uno de los encuentros que están mediados por los proyectos de aula, los mismos que están co-construidos desde la semana institucional por las maestras de los preescolares de la Institución Santa Teresa y, desde una intención pedagógica son enriquecidos por el saber pedagógico de Claudia, el cual deviene de la educación popular. Es así como busca que los estudiantes aprendan a comprender, analizar, reflexionar y a explorar en todos los momentos de la jornada escolar. Claudia, además, planea y lleva a cabo sus interacciones con los niños y niñas desde y para la mediación de conflictos, promoviendo constantemente en sus estudiantes hacerse consciente de sus emociones y responsabilizarse de sus actos; la maestra manifiesta frecuentemente: “Yo aplico la teoría de Piaget: Escucho, pienso y digo”, pueden jugar, pero se deben cuidar, si hay quejas, ya saben que ustedes pueden resolver”.

Siguiendo a Chauv y Ruiz (2005) otras competencias son las emocionales, que se refieren a sentimientos y emociones como ira, amor, afecto, tristeza, alegría, las cuales deben articularse con el sentido moral y político de las acciones individuales, que tienen en cuenta la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, en las relaciones interpersonales. Se trata de conocer entonces las emociones, para aprender a tener control sobre ellas: reconocerlas, nombrarlas, y autorregularlas, es decir, ser empáticos, pensar en el otro.

Al respecto, la maestra Arelis expresa que

Porque yo para trabajar la convivencia tengo que empezar a reconocermelo primero por mí, por mis emociones (...) Si yo no reconozco mis emociones, yo no soy capaz de vivir con los demás porque siempre lo voy agredir, porque siempre voy a sentirme frustrado, y

reclamar, porque no reconozco al otro. (A. Barrios, comunicación personal, 27 de abril de 2019).

La maestra Claudia manifiesta la importancia de abordar las emociones con los estudiantes porque su concienciación permite mejorar las relaciones, plantea entonces que: “yo creo que los niños son autónomos, no se deben infantilizar, ellos se pueden autorregular (...) y además agrega que “aprendemos a respirar cuando estamos tristes, enojados”.

La competencia comunicativa hace alusión a la capacidad que tenemos las personas de interactuar no solo con el lenguaje, sino desde una amplia realidad simbólica compartida, por eso va de la mano con la competencia lingüística y cognitiva, siendo la competencia comunicativa aquella que devela sujetos socializados. Asimismo, estas se comprenden como las habilidades que nos permiten establecer diálogos desde el respeto, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses. La escucha activa, la negociación de significados, reconocer el punto de vista de los demás, dar a conocer nuestros intereses, valorar los acuerdos que establecemos, son ejemplos de habilidades que aluden a esta competencia. La comunicación entendida no solo desde el lenguaje articulado o escrito, también desde otros lenguajes como el arte, la pintura, el teatro, la fotografía, la música.

La competencia comunicativa en preescolar, explican las maestras, trasciende lo académico, es decir, no solo el hecho de aprender a leer y a escribir para expresar, sino que a través de las diversas interacciones que las maestras propician en su aula y desde diferentes estrategias pedagógicas, los estudiantes aprenden a relacionarse con el otro, a utilizar un lenguaje de respeto y a tejer vínculos en el marco de los Derechos Humanos, a partir de los múltiples lenguajes vivenciando realidades simbólicas que posibilitan la promoción de la convivencia. Como maestras de preescolar, ambas coinciden en el abordaje de la competencia comunicativa: “el objetivo de preescolar no es enseñar a leer ni a escribir, es enseñar múltiples lenguajes, el lenguaje literario, el afectivo, el corporal y también el lingüístico, que es el alfabético (...)” (C. Sierra, comunicación personal, 05 de mayo de 2019).

Finalmente, las competencias integradoras que articulan las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas, aluden a la capacidad de manejar conflictos de manera pacífica y constructiva, se trata de ser creativos, capaces de regular emociones, contar con la capacidad de transmitir asertivamente los intereses del otro, no agredir a ninguna de las partes y saber tomar decisiones morales.

Al respecto las maestras Arelis y Claudia, evidencian en su discurso la importancia de trabajar las dimensiones de preescolar desde los lineamientos del MEN para abordar los procesos de formación de manera integral, donde los conocimientos son aprehendidos desde dimensiones afectivas, cognitivas y comunicativas de manera articulada. Ellas consideran que estas no solo se deben abordar en preescolar sino en los demás grados, ya que dichas dimensiones se adhieren al propósito de los pilares de la educación y de las competencias ciudadanas que Chau y Ruiz (2005) desarrollan.

Aunque el MEN indique que es a partir del primer grado de básica primaria que las competencias ciudadanas deberán ser abordadas, las maestras siempre manifestaron la relevancia que tiene posibilitar espacios para saber, hacer, ser y convivir desde los 3 años en adelante; como lo expresó en líneas anteriores, la maestra Claudia apoyada en la conciencia moral y social de Kolber; y además esto lo enfatiza la maestra Arelis porque considera que, preescolar es “la base para desarrollar las competencias”. Es así como expresan:

Entonces ahí, uno no puede minarle a los niños de preescolar esas bases, porque ahí está la base, ahí está la base de generar en los niños esa habilidad para... y destrezas para que sean competentes en una sociedad que los reclama a ellos, no a nosotros los adultos (A. Barrios, comunicación personal, 05 mayo de 2019).

Entonces con los niños en preescolar, es cuando apenas se empieza a controlar la norma y el límite, porque es que ellos son egocéntricos, son egoístas, son demandantes, entonces eso genera conflicto escolar, pero es un conflicto que genera

más la mediación que la sanción (C. Sierra, comunicación personal, 17 de julio de 2019).

Las maestras en su discurso evidencian la importancia de trabajar desde preescolar asuntos de la convivencia escolar, en este caso desde la promoción. Es por eso que, rescatan la formación en competencias ciudadanas, que según sus experiencias les permiten llevar a cabo una práctica pedagógica pensada en el sujeto y su contexto. Así, las competencias ciudadanas se convierten en un sustento teórico y práctico respecto a la promoción de la convivencia en el aula; puesto que permiten comprender que estas prácticas posibilitan al maestro mediar en el aula de clase, a través de todas las interacciones con sus estudiantes.

### 3.2.6 Cátedra para la paz: un proyecto de vida posible

Los postulados desde el Gobierno Nacional giran en torno a una visión integral del sujeto, puesto que apunta a entender la paz desde el saber, el conocer, el ser y el convivir. Desde el saber porque tiene unos contenidos pilares para difundir y aportar en la comprensión de la paz: Convivencia Pacífica, Participación ciudadana, Diversidad e identidad, Memoria histórica y reconciliación, Desarrollo sostenible, Ética, cuidado y decisiones (Gobierno Nacional, 2017, p.15); el conocer, que permite profundizar en los diversos temas propuestos por la cátedra y sus aplicaciones en la vida diaria; y este a su vez se materializa en el “ser” donde se evidencia el reconocimiento y la resignificación del sujeto en su yo personal; y finalmente desde su “yo colectivo” para aprender a convivir pacíficamente.

Educar para la paz desde las concepciones que propone el Gobierno Nacional a partir de la Cátedra de la Paz, implica que quienes se proponen abordar el concepto en dinámicas de formación, puedan recontextualizar la cátedra según el entorno y el contexto en el que se encuentren. La paz es un concepto que se puede definir desde diversos enfoques que van desde un enfoque específico: convivencia pacífica y esta equivale a los estándares básicos de competencias

ciudadanas desde el primer ámbito propuesto por Chauz y Ruiz (2005) “convivencia y paz” (p.16); en el enfoque intermedio se encuentra la formación ciudadana que aborda no solamente las relaciones pacíficas, sino también, el pleno ejercicio de la ciudadanía; y finalmente , el enfoque amplio para abordar la paz, se concibe desde la educación para contribuir en los procesos a la paz con justicia.

El Gobierno Nacional deja claro que la Cátedra de la Paz se enmarca en el enfoque de formación ciudadana, no obstante, este es uno de muchos caminos para hacer de la escuela una experiencia de paz y que esta se vivencie no solo en el campo educativo, sino que se puedan visibilizar en otros escenarios de la sociedad. Es necesario hacer hincapié en que la Cátedra de la Paz no debe ser solo un discurso, lo cual implicaría un asunto instrumental de la educación y la transmisión de saberes, sino un asunto contenido por acciones que trasciendan a la mediación social; es decir, que se tejan vínculos que formen sujetos individual-colectivos desde el respeto por la diversidad, la inclusión y la participación activa en diferentes espacios, donde prima el bienestar integral de todos.

Según lo expresado, la Cátedra de la Paz en la escuela, llevada a cabo desde el asunto relacional, atraviesa los procesos de enseñanza-aprendizaje: la comunicación se caracteriza por ser horizontal, la información o transmisión de saberes pasaría a un segundo plano y solo es relevante la formación integral; las relaciones que se tejen, promueven la convivencia y dicen un no rotundo a toda práctica de exclusión. De esta manera, los maestros o formadores independientemente del área en la que se desempeñen o de su objeto de saber, pueden incluir la Cátedra de la Paz, teniendo presente uno o varios temas que esta propone, articulándolos por supuesto desde los principios propuestos por ella.

*Tabla 6: Principios Cátedra de la Paz.*

PRINCIPIOS	PROPÓSITO
Partir de lo construido	Tener presente los avances que ha tenido la Cátedra de la Paz a través de diferentes experiencias e iniciativas que se han logrado desarrollar.

Oportunidad	Generar espacios creativos para implementar la cátedra y fomentar la paz en la escuela.
Autonomía	Otorgar libertad para definir estrategias pedagógicas para desarrollar la cátedra y para la elección de los temas que se quieran tratar.
Diversidad	Adaptar las propuestas sugeridas por el MEN al contexto de la institución.

*Nota: Producción propia informativa basada en elementos consignados en el texto Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia.*

Estos principios expuestos por el MEN indican que la Cátedra de la Paz no hace parte de una materia específica, es una propuesta transversal a los diferentes procesos educativos, en la cual puede referenciarse la escuela y adaptar sus diseños curriculares por área, para vivenciar una cultura de paz; teniendo presente otras experiencias o propuestas que hayan sido satisfactorias y puedan ser retomadas, eso sí, sin olvidar las situaciones particulares (necesidades, intereses) de la escuela donde se vaya a implementar.

En conclusión, abordar la Cátedra de la Paz implica tener presente que esta no se agota en la erradicación de la violencia o en la resolución pacífica de conflictos, es decir, no solo la constituyen los componentes prevención y atención, esta es mucho más integral, dado que abarca también el componente de promoción de buenas relaciones que fortalecen la convivencia, promoviendo interacciones incluyentes y respetuosas de la cultura y la identidad. No es solamente la socialización del saber académico de los diferentes temas propuestos, es también la vivencia de los mismos en el aula de clase o en los espacios de formación; lo que indica que toda acción, interacción y proceso de enseñanza-aprendizaje materializa el fortalecimiento y desarrollo de competencias ciudadanas.

### **3.3 Mediación social: la otra mirada de la comunicación**

En este capítulo se aborda la mediación social propuesta por Barbero (1991) la cual es nuestro lente para analizar las prácticas pedagógicas que promueven la convivencia desde las maestras Arelis Barrios y Claudia Sierra. Para poder comprender el concepto de mediación social

en el campo comunicativo, vamos a partir de Kaplún (1998) definiendo qué es la comunicación, luego nos enfocaremos en los paradigmas clásicos de la investigación desde Alsina (2001) y cómo se articula la comunicación en ellos: paradigma funcionalista, interpretativo y crítico, de modo que se pueda tener un panorama más amplio de las investigaciones en Comunicación y por ende lograr identificar el campo de acción de las comunicaciones, especialmente en la mediación social.

En segunda instancia retomaremos el concepto de mediación desde autores como Serrano (1977), quien planteó el paradigma de los medios a las mediaciones; Duch (2008) y (2011) quien conceptualiza la mediación desde la perspectiva antropológica y Barbero (1991) que construye una epistemología de la mediación retomando la propuesta paradigmática de Serrano (1977) y proponiendo el énfasis de análisis en la comunicación como práctica que es “producto y proceso” de las relaciones sociales.

Finalmente, articulamos al análisis a Kaplún (1998), quien plantea los conceptos de educación y comunicación desde sus características particulares y sus interrelaciones en los procesos formativos. Con los planteamientos de este autor podremos entender el papel de la mediación en la edu-comunicación<sup>4</sup> y a esta propuesta epistemológica articularemos los planteamientos de Torrego (S.F.) sobre el maestro mediador, el cual trasciende la mediación pedagógica hacia la mediación de la convivencia.

Cuando hablamos de comunicación, sobre estudios e investigaciones en esta, muchas veces se piensa inmediatamente en los medios masivos de comunicación, y esto según Kaplún (1998) es debido a que en sus inicios el sistema de medios masivos como la televisión, la radio y la prensa, nombrados y conocidos como *mass media*, tomaron una fuerza y poder desmedido en la sociedad y “Se apropiaron del término comunicación». Y ahí probablemente nació el equívoco” (p.54). Además, expresa Kaplún (1998), que la forma como operaban y su auge les permitió convertirse en modelo y paradigma de comunicación:

Para estudiarlos, se construyó toda una «teoría de la comunicación» que se centraba exclusivamente en la transmisión de señales y mensajes. Lo que ellos hacían —transmitir—

---

: eso era la comunicación. Así, en lugar de partir de las relaciones humanas, fueron la técnica, la ingeniería, la electrónica las poderosas empresas propietarias de los medios— quienes impulsaron la forma de concebir la comunicación. (p.54 y 55)

Estamos entonces ante la presencia hegemónica de una concepción de la comunicación que se ha ido interiorizando en los sujetos, especialmente desde la imagen que los *mass media* han querido instituir; dejando relegada la concepción de comunicación que visibiliza lo que realmente implica la comunicación humana. Con definiciones de comunicación como informar y transmitir mensajes vemos una reducción e instrumentalización de la comunicación y relaciones de poder desde jerarquías por supuesto verticales; que como lo refiere Kaplún (1998) es un factor que deviene del carácter autoritario y jerárquico de nuestras sociedades (p.55).

“Definir qué entendemos por comunicación, equivale a decir en qué clase de sociedad queremos vivir” (Kaplún, 1998, p.57). Esta referencia de Kaplún (1998) nos permite reafirmar la necesidad de ver, asumir y desplegar la comunicación desde el paradigma de la mediación social de Barbero (1991) quien propone abordar la comunicación como producto y proceso de las prácticas sociales, la cual promueve una transformación en los sujetos y en sus relaciones, donde se tejan vínculos que se contraponen a relaciones autoritarias, de exclusión y dominantes; porque se buscan relaciones cada vez más justas, participativas, en libertad, solidaridas, que dignifican al sujeto y propician relaciones democráticas.

La verdadera comunicación —dicen— no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos, aunque sea a distancia a través de medios artificiales. (Kaplún, 1998, p. 58)

El anterior planteamiento permite comprender que en su mayoría, aquellos *mass media* que se nombraron como medios de comunicación social, son realmente medios de información, porque la comunicación trasciende el mensaje y promueve la participación constante, donde sus interlocutores son ambos perceptores, y por tanto, activos en el proceso de interacción, en palabras de Kaplún (1998) : “los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia

individual aislada a la existencia social comunitaria” (p.58), esto a través de la comunicación desde una perspectiva de mediación social.

Ahora bien, la comunicación se puede abordar desde diversas perspectivas, y según Alsina (2001) cada una tiene una visión diferente sobre la construcción de sentido de la comunicación y aportan postulados diferenciados a la investigación en comunicaciones y a las prácticas sociales según la intención de los actores; ellas son el paradigma funcionalista, interpretativo, crítico y, más recientemente, el paradigma de las mediaciones que propone Barbero (1991).

Desde la perspectiva funcionalista, siguiendo a Alsina (2001), podemos decir que, se entiende la sociedad como un todo, en donde cada elemento que la compone, se interrelaciona para formar un conjunto o estructura social, su objetivo es explicar el comportamiento de quienes conforman la sociedad, y además, comprender sus principales instituciones; es por eso que estudian la sociedad como un sistema porque piensan que “analizar la función de un elemento social implica mostrar el papel que juega en el funcionamiento de una sociedad” (Alsina, 2001, p. 183).

Los funcionalistas “Se interesan por la diversidad de conductas de los individuos que están en un mismo ámbito cultural, pero que tienen diferentes status sociales” (Alsina, 2001, p. 186). Para los funcionalistas, las funciones sociales son aquellas que ayudan a configurar la estructura de la sociedad “así como la estructura ayuda a determinar la eficacia con que se realizan las funciones” (Alsina, 2001, p. 186). Bajo el paradigma funcionalista, como lente de estudio en el campo educativo, la escuela se podría entender como una estructura que busca el orden, el control y la enseñanza, entendida como trasmisión de saberes; aquí los procesos comunicativos son verticales, en el campo educativo, puede decirse que buscan la conservación del poder y autoridad de los maestros y los directivos docentes.

Otro foco de análisis es el paradigma interpretativo, que tiene como objetivo el sujeto social y todas aquellas interacciones manifestadas en el proceso de socialización del sujeto. Podemos decir que a diferencia de la mirada funcionalista, la teoría interpretativa no pretende hacer un

estudio concienzudo del sistema social o de los medios; es preciso indicar que su primer objeto de estudio es la comunicación interpersonal: “A partir de una aproximación subjetivista a la comunicación se pone de manifiesto la intersubjetividad de las relaciones sociales” (Alsina, 2001, p. 163). Lo que indica que el estudio de la comunicación se centra en cómo se da la interacción simbólica para ser y estar en el mundo.

Siguiendo a Alsina (2001) los conceptos que son objeto de estudio de esta perspectiva son: interacciones, grupos culturales, sentido, interaccionismo simbólico, construcción de realidad y socialización; ya que para ellos la comunicación no es el simple mensaje contenido por información que genera un emisor hacia su receptor, sino que ella va más allá, dado que es un proceso en el cual confluyen una multiplicidad de mensajes: las palabras, pero también los gestos, las miradas, las interpretaciones y el contexto.

El paradigma interpretativo se enfoca más en el estudio de cómo los individuos y los grupos forman una significado social: “Para el interaccionismo simbólico la sociedad puede ser entendida como un sistema de significados compartidos” (Alsina, 2001, p. 168). Este paradigma concibe a la sociedad como una construcción social, que se establece gracias a los consensos sobre la interpretación de la realidad que realizan los individuos de la misma. Esto permite expresar la fuerte relación que tiene esta teoría con el paradigma de las mediaciones de Barbero (1991), donde el sujeto se hace sujeto en interacción con otros y lo otro, a través de un proceso simbólico que atraviesa la socialidad- relaciones intersubjetivas-en el proceso de socialización.

Por su parte el paradigma crítico tiene postulados que se enfocan en los medios masivos de información – mass media-, siendo la escuela de Fráncfurt, los estudios culturales y la teoría de la acción comunicativa, sus corrientes más representativas. Aquí hacen un estudio más riguroso de los medios de información, su objeto de estudio está basado en demostrar la manipulación y dominación que estos producen como uno de sus principales efectos, generando un sistema de desigualdad social; y además proponen un análisis crítico del sistema político, económico y cultural, los cuales han generado una incapacidad crítica en los individuos, según este paradigma.

De acuerdo con lo anterior se puede decir que para la perspectiva crítica los medios de información tienen un poder como institución económico-política dentro de la sociedad, a través de representaciones simbólicas que producen y reproducen cultura; al igual que la escuela y el maestro en los procesos formativos tienen esa posibilidad de transformar la sociedad. Sin embargo, son muy pocos los escenarios que evidencien enculturación para la paz desde los medios, es por eso que desde los procesos de comunicación interpersonal la escuela y el maestro tienen un llamado a trabajar para la promoción de la convivencia, ya que los medios tienen varios productos que, como habíamos mencionado en otras líneas, naturalizan la violencia.

### 3.3.1 Las mediaciones: paradigma ámbito socio-cultural y comunicativo

La mediación es un concepto que se puede asociar posiblemente en el campo comunicativo con medios de información y sus mediaciones en la sociedad, y también en el campo educativo, directamente con la mediación escolar o con la mediación propuesta por Vygotsky; con todas las asociaciones puede tener algo que ver, sin embargo, en el campo educativo no se reduce solo a la mediación escolar, entendida como proceso de trámite de conflictos, adscrito a los MARC: mecanismos alternativos de resolución de conflictos. El concepto de mediación para esta investigación trasciende la mediación escolar, la contiene pero no se agota en ella, ya que los estudios de mediación que propone Barbero (1991) no solo conciben la gestión pacífica de los conflictos sino que transversalizan las relaciones humanas que se tejen a partir de la comunicación de las prácticas sociales.

Este concepto consideramos pertinente incluirlo en nuestra investigación, ya que permite, en este caso, comprender la promoción de la convivencia como una práctica social que es llevada a cabo en cualquier escenario, para nuestro propósito en el campo escolar, como un proceso necesario, útil y transformador desde las prácticas pedagógicas hacia el exterior, es decir, desde la escuela hacia la sociedad.

Con nuestro análisis de la mediación intentamos orientar una concepción de la comunicación desde las mediaciones que ella genera cuando un maestro como sujeto político y cultural aporta al fortalecimiento de la convivencia. Estamos hablando desde el asunto relacional de la comunicación, retomando la construcción teórica realizada por Barbero et al (1990) quien plantea el análisis de la comunicación desde las prácticas sociales, o sea las relaciones entre los sujetos, a partir de tres dimensiones: la ritualidad, la tecnicidad y la socialidad.

La mediación, que tenemos como referencia de Barbero et al (1990), es ese proceso de enculturación que tienen las instituciones y los sujetos en sociedad, produciendo y reproduciendo cierta cultura, y es entendida entonces como mediación social; para nuestra investigación dos maestras de preescolar de la ciudad de Medellín, Claudia y Arelis son mediadoras sociales porque incluyen en sus prácticas pedagógicas la promoción de la convivencia.

Abordando la mediación desde el campo comunicativo, la mediación es un concepto clave en dos corrientes teóricas, una es en los *mass media*, desarrollada por Serrano (1977) y otra desde las prácticas sociales propuesta por Barbero et al (1990). Además es un concepto que retoma Duch (2002) desde la antropología de la comunicación para entender los procesos de socialización del sujeto. Si bien es cierto, que nuestro hilo conductor para entender las prácticas pedagógicas de las maestras en sus aulas de clase es la propuesta del paradigma de las mediaciones de Barbero (1990), consideramos conveniente esbozar este concepto desde los otros autores mencionados para conocer la raíces teóricas que aportan a la comprensión de la mediación social, específicamente desde la comunicación como producto y proceso, es decir, desde su carácter relacional.

En Chasqui (2011) se expone claramente el paradigma de la mediación estudiado por Serrano, señalando que este teórico analiza y relaciona conceptos como información, organización y prácticas sociales, donde se examinan transformaciones en las formas de vida, las mentalidades y la comunicación de los sujetos (p.8). La comunicación como mediación desde este autor es estudiada en el plano del funcionamiento y cambio de las sociedades; es decir, la importancia de las mediaciones comunicativas en las transformaciones sociales. Estas mediaciones son actividades de las instituciones que juegan un papel importante en la reproducción de la sociedad.

Serrano (1977) expresa que la sociedad desarrolla y utiliza medios institucionalizados que funcionan como sistemas de regulación, que no son más que modelos de orden (p.2); entonces plantea que la mediación equivale al sistema de reglas y operaciones aplicadas a cualquier hecho (acontecimientos, valores, instintos), para introducir un orden. Son mediadores aquellos aparatos que tienen a su cargo ajustar las prácticas sociales.

Esta autor desarrolla el paradigma de las mediaciones, desde dos dimensiones: las mediaciones y la sociedad y las mediaciones y la comunicación. En la dimensión social plantea que “Mediar es operar con la acción que transforma, la información que conforma y la organización social que vincula, para introducir un diseño”. (Orozco, 1998, p.29) Con toda su teoría enseña a pensar la comunicación, no solamente como información o mensajes, sino como la generadora de relaciones y vínculos.

En la dimensión comunicacional, se refiere a las características de las mediaciones comunicativas, al funcionamiento mediador de las infraestructuras, estructuras y superestructuras de los sistemas de comunicación; estudiando las mediaciones sociales y las tecnologías de la comunicación y las mediaciones de los usos y contenidos de las comunicaciones, buscando comprender los efectos socioculturales de las tecnologías comunicativas en la reconstrucción de las organizaciones y relaciones sociales, identificando cuáles son las aplicaciones y su papel en las formaciones sociales capitalistas. Orozco (1998) conceptualiza así el paradigma de las mediaciones:

Las sociedades y las personas tenemos la capacidad de orientar el funcionamiento de las sociedades y de las personas (...) He denominado “mediaciones sociales” a esas afectaciones con las que tratamos de dirigir nuestro destino, sea individual o colectivo, utilizando la comunicación para producir y reproducir nuestras sociedades. Las mediaciones sociales están implicadas en la orientación de las acciones que cuando transforman el mundo, lo preservan o le ponen en riesgo; en la conformación de las organizaciones que liberan u oprimen; en las representaciones que humanizan o deshumanizan. (p.40)

Este paradigma propone analizar el impacto o los efectos de las instituciones y de las personas que dentro de su papel en sociedad son agentes culturales, y por ende, para la constitución y transformación de la sociedad. Su relevancia radica en que reconoce la capacidad de agenciamiento de los sujetos y su potencial constructor o detractor del sistema social. Es desde este paradigma que se ubica Barbero et al (1990) para sus planteamientos de los medios a las mediaciones y de los medios a las prácticas, que son nuestros lentes para referirnos a las prácticas pedagógicas de dos maestras de preescolar que promocionan la convivencia escolar.

Barbero (1991) desarrolla la propuesta de las mediaciones comunicativas desde lo planteado por Serrano (1977) sobre la mediación social, y sugiere su comprensión de los medios a las prácticas, trasladando la atención y el análisis también a las prácticas sociales desde la comunicación que producen los agentes sociales, en este caso las maestras de preescolar. Sin embargo, para el abordaje de las medicaciones sociales desde la comunicación- mediaciones comunicativas- podemos acercarnos al concepto desde su comprensión antropológica realizada por Duch (2011) y las concepciones de edu-comunicación de Kaplún (2002)

Duch (2011) conceptualiza las mediaciones como procesos simbólicos donde a partir de las interacciones, los sujetos se reconocen y van construyendo su ser individual y colectivo. Duch (2011) reconoce la familia y la escuela como lugares de socialización, por tanto, estructuras que juegan un papel fundamental en la formación del sujeto como individuo y para la convivencia; desarrollando su propuesta desde estas instituciones como “estructuras de acogida” (p.12)

Las mediaciones son procesos comunicativos que permiten la configuración de lo humano, es decir, de humanización, el cual es un proceso de mediaciones complejo y necesario para vivir y convivir con el otro y lo otro; esta complejidad se explica porque las personas poseemos una realidad biopsicosociocultural.<sup>5</sup> No se es humano, porque se nace humano, sino que esa humanización es un proceso que comienza al nacer y se va desarrollando en la medida que la

---

<sup>5</sup> Introducción al paradigma de la complejidad de Edgar Morín (1998): La condición humana se adquiere en relación con otros, ese cuerpo mediado y mediador de la cultura y la sociedad.

persona se articula gradualmente a un nuevo mundo, el cual no solo permite el desarrollo biológico del sujeto, sino también la construcción de su identidad, que no es estática, sino cambiante y múltiple.

Es en ese nuevo mundo donde el sujeto también se articula a los constructos sociales y culturales: tradiciones, normas, símbolos, estilos de vida; mediaciones que se materializan a través de del cuerpo y del despliegue del lenguaje en relación con otros; como plantea Duch (2008) “El ser humano no puede prescindir de mediaciones (...) la gran mediación es el cuerpo humano” (p. 148-149). Se puede decir que ser humano, no se da *per se*, no es una cuestión de mero instinto; la humanización es un entramado continuo de relaciones familiares, sociales e institucionales.

Como comunicadoras consideramos que el ser humano “es” en la medida que se relaciona con los demás y con el ambiente. Este se distancia de la especie animal porque se relaciona a través del símbolo, y además, porque las mediaciones lo insertan en la sociedad. Los animales son meramente instintivos, el desarrollo del lenguaje y la capacidad de representación es la característica de lo humano, esto es posible a través de procesos simbólicos, como los rituales, las expresiones de afecto y la palabra, es a través de ellos que interactúa con todo lo que le rodea. Las estructuras de acogida permiten la configuración del sujeto “natural” en sujeto humanizado, porque es a través de mediaciones que adquiere el lenguaje, se reconoce en un cuerpo, adquiere la capacidad de relacionarse y se ubica en el mundo.

Por otro lado Kaplún (2002) evidencia las concepciones de la educación y la comunicación, que en palabras de Barbero (S.F.) equivalen a prácticas sociales que influyen en la configuración del sujeto; que están interrelacionadas en el proceso formativo. Referirnos entonces a las prácticas pedagógicas para la mediación social, es tener presente que los actos educativos son actos comunicativos, mediados por el lenguaje, pero para la mediación social no es cualquier lenguaje, es un lenguaje que pase por la reflexión pedagógica, es decir, que tenga una intención de formar, no simplemente de informar o de emitir un mensaje.

Abordar la educación desde la comunicación con una mirada desde asuntos relacionales, como plantea Kaplún (1998), es entender que de “un determinado método de enseñanza/aprendizaje, subyace una opción por una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación” (p.158) esto quiere decir que cuando vamos a realizar un acto educativo, la comunicación deberá estar alineada con los propósitos pedagógicos, en dos vías: para la socialización del saber y para la creación de vínculos para la formación del ser y del convivir. Como refiere Kaplún (1998) “supone considerar a la Comunicación no como un mero instrumento mediático y tecnológico sino ante todo como un componente pedagógico” (p.158)

A continuación veremos tres enfoques de la educación y la comunicación desde lo referido por Kaplún (2002) con relación al maestro y al estudiante: educación y comunicación con énfasis en los contenidos, lo que se conoce como educación tradicional y comunicación funcionalista; educación y comunicación con énfasis en los efectos, educación reconocida desde el modelo pedagógico conductista y comunicación persuasiva enmarcada en el funcionalismo; finalmente una educación y comunicación con énfasis en el proceso, ambas enmarcadas en la pedagogía crítica de Freire y equivalentes a la mediación social que planteamos desde la investigación.

*Tabla 7: Concepción de la Educación y la Comunicación. Kaplún (2002. Énfasis en los contenidos*

ENFASIS	EDUCACIÓN	COMUNICACIÓN	MAESTRO	ESTUDIANTE
EN LOS CONTENIDOS  El objetivo es que el estudiante aprenda	-Educación basada en la trasmisión de conocimientos  -“Educación bancaria desde Freire” (p.20).	-Transmisión de informaciones mediante el empleo de signos y palabras» (Berelson y Steiner citados en Kaplún, 2002, p. 23).  -Su modo de comunicación es, pues, el monólogo (p.23)  - “Comunicación bancaria" (p.22)	-Es el que sabe, tiene un papel activo y es sujeto de la educación(p.23)	-Es el que no sabe, quien recibe la información o los contenidos, tiene papel de receptor y es pasivo. Es quien obedece y es objeto de la educación

*Nota: Tabla realizada desde los planteamientos de Kaplún (2002)*

Este modelo con énfasis en los contenidos es un modelo que se centra en la transmisión de información o contenidos. Quien se relaciona bajo este modelo lo hace desde una relación vertical; solo es activo el sujeto emisor, el mensaje es unidireccional, no existe la participación de los demás interlocutores o sujetos del proceso formativo. Por lo tanto, se puede entender que es un modo de educación y comunicación que no favorece el diálogo, ni se preocupa por abordar una formación integral.

Tabla 8: Concepción de la Educación y la Comunicación. Kaplún (2002. Énfasis en los efectos

ÉNFASIS	EDUCACIÓN	COMUNICACIÓN	MAESTRO	ESTUDIANTE
<p>EN LOS EFECTOS</p> <p>El objetivo es el saber y el hacer: que el educando haga (p.36)</p>	<p>-Conocido como modelo pedagógico conductista, que no favorece el desarrollo de raciocinio de los educandos, ni tampoco el despliegue de la creatividad y de conciencia crítica.</p> <p>-Condiciona al individuo para que adopte una conducta (p.28)</p> <p>-Modelo rígido basado en la programación de contenidos, en el cual se proveen procesos de enseñanza desde el individualismo, para que el estudiante haga lo que diga el maestro.</p>	<p>-Tipo de comunicación clásico: EMISOR-MENSAJE-RECEPTOR, en este caso con la particularidad de lograr un efecto en el receptor a través de la persuasión.</p> <p>-Pretende influir directamente en el receptor para que haga lo que el emisor desea: “una comunicación persuasiva cuyo objetivo es el de conseguir efectos” (p.37)</p> <p>-Comunicación domesticadora que pretende lograr acatamiento (p.38)</p>	<p>-Fomenta una estructura mental de acatamiento al autoritarismo.</p> <p>-Es quien tiene el conocimiento</p> <p>-Es impositivo desde la persuasión y el poder</p> <p>-Valida solo lo que considera verdadero</p>	<p>-De condición pasiva, solo reproduce lo que el maestro le indica</p> <p>-No tiene oportunidad de desarrollar su capacidad de razonar y su conciencia crítica.</p> <p>-En ocasiones interioriza el opresor (maestro) y lleva esas actitudes aprendidas a otros escenarios sociales</p> <p>-Otras veces puede sentirse inseguro, pierde su autoestima, siente que no sabe, que no vale. (p.21)</p>

	-Educación domesticadora (p.36)			
--	---------------------------------	--	--	--

*Nota: Tabla realizada desde los planteamientos de Kaplún (2002)*

Este modelo pone su énfasis en los efectos del proceso educativo, centrándose en el moldeamiento, domesticación, persuasión para la aprehensión de hábitos y conductas. Sigue siendo un modelo vertical de interacción igual que el modelo que pone énfasis en los contenidos; aquí la diferencia es que se quiere influir además en el pensamiento y acción de los sujetos, valiéndose de un adoctrinamiento desde la psicología que promueve la adopción de conductas bajo la forma estímulo-respuesta.

*Tabla 9: Concepción de la Educación y la Comunicación. Kaplún (2002). Énfasis en el proceso*

ÉNFASIS	EDUCACIÓN	COMUNICACIÓN	MAESTRO	ESTUDIANTE
<p><b>EN EL PROCESO</b></p> <p>El objetivo es que el sujeto pueda pensar, reflexionar y proponer para la transformación de la realidad.</p> <p>Desde esta situación, Kaplún (2002) cita a Freire: : «La educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo». (p.45)</p>	<p>-Se enfoca en los sujetos y en hace hincapié en los procesos educativos, por lo tanto su modelo pedagógico deviene de las pedagogías críticas, desde los planteamientos de Freire: «educación liberadora» o «transformadora». (p.43) o pedagogía del oprimido</p> <p>-Educación comunitaria</p> <p>-Propone la autogestión de los estudiantes,</p>	<p>-Enfatiza en la interacción de los participantes, en el diálogo, sin descuidar la información.</p> <p>-Propone que “el educando aprenda conocimientos y destrezas instrumentales, al mismo tiempo que conoce la realidad que lo rodea y desarrolla su conciencia crítica y su espíritu solidario mediante el diálogo, el debate y la participación en la acción transformadora. (Juan Díaz Bordenave citado en Kaplún, 2002, p. 51)</p>	<p>-Es Reflexivo y crítico</p> <p>-Se interesa en la promoción de la transformación social.</p> <p>-Forma de manera integral: saber, hacer, ser y convivir</p> <p>-Educa desde la problematización</p>	<p>-Es sujeto activo de su proceso de formación.</p> <p>-Reconoce el contexto y propone para la transformación.</p>

	su participación activa en sociedad			
--	--	--	--	--

*Nota: Tabla realizada desde los planteamientos de Kaplún (2002)*

Este modelo con énfasis en el proceso, lo podemos entender como aquel que se centra en el fortalecimiento del ser desde su dimensión compleja: biopsicosociocultural. Además, como deviene la pedagogía crítica y sus procesos llamados educomunicativos o comunicación educativa, aporta en la configuración de sujetos que sientan, piensen, reflexionen y se movilicen a la acción en la búsqueda del reconocimiento de su dignidad, de la justicia, la libertad, la equidad, y además, de la transformación de su comunidad; ya que propicia relaciones horizontales, cooperativas y empáticas.

Para concluir, queremos expresar que el modelo con énfasis en los contenidos es desde Kaplún (2002) aquel que más se visibiliza en sociedad, lo podemos vivenciar en las instituciones educativas y en muchos escenarios sociales. Este modelo favorece las relaciones de poder autoritarias, generan exclusión, produce apatía, no promueve la participación, el diálogo o la reflexión; dado que invisibiliza a los sujetos porque el único interés es realmente transmitir conocimientos desde unas relaciones verticales, así que, no evidencia ningún interés por la transformación social.

Un camino parecido toma el modelo con énfasis en los contenidos, pero haciéndose más complejo porque se propone moldear la conducta humana, algo que va en contravía de las opciones de libertad del sujeto, invisibilizándolo en su pensar, actuar y proponer; es decir, no da lugar para que el sujeto construya su ser individual y social desde su decisión personal, limitando su autonomía, reflexividad, criticidad, libertad y creatividad. No obstante, la opción educativa que pone su foco en el proceso es un camino para la deconstrucción de situaciones de exclusión, de injusticias, de relaciones opresoras y dominantes que promueve el sistema patriarcal; posibilitando la construcción como dice Escobar (2016) de otros “mundos posibles”, porque se interesa no solo

en el conocimiento académico, sino también en las realidades individuales y sociales del sujeto en esa búsqueda del bienestar integral.

### 3.3.2 El maestro mediador

La educación es una práctica social que permite generar espacios de concienciación de asuntos económicos, sociales, políticos y culturales, a partir de reflexiones desde lo que sienten y piensan los sujetos que interactúan en ese espacio formativo. En el caso particular de la escuela, los maestros pueden ser generadores de dichos espacios principalmente en el aula de clase, generando interacciones que permitan a los estudiantes pensar, reconocer, dialogar, reflexionar y proponer frente a diferentes dinámicas que promueven las estructuras sociales como la familia, la iglesia, la escuela, en fin, aquellas que pertenecen a los sistemas económicos, políticos y culturales, especialmente las dinámicas que desde discursos y prácticas hegemónicas generan opresión, exclusión y violencia.

Es decir, el maestro puede generar mediaciones en la configuración de sujetos críticos para la convivencia pacífica. Torrego (S.F.) expresa que existe una meta para mejorar la educación: “no es otra que la formación de ciudadanos críticos transformadores, en una escuela con unos profesores que mantienen y trabajan por valores como la equidad y el éxito para todos, dentro de un proyecto cultural y social (Escuelas democráticas)” (p.1)

Desde lo que refiere Torrego (S.F.), la práctica pedagógica de un maestro que contribuye en la formación de ciudadanos críticos para promocionar la convivencia; permite referir una práctica que trasciende asuntos técnicos de la educación, al igual que de la comunicación, en tanto que la comunicación y la educación tienen una intención pedagógica desde la configuración de sujetos que se relacionen pacíficamente y un sentido crítico, sintiendo y pensando su ser interior, como también su ser en relación con el otro y lo otro. Torrego (S.F.) enumera así las características de este maestro en particular:

- 1° ideología, valores, creencias y compromisos con una ética de la justicia y crítica sobre la educación caracterizada por el imperativo de perseguir una buena educación para todos,
- 2° ética profesional. Conocimientos y capacidades docentes para facilitar el éxito escolar

de todos los estudiantes, 3° ética de relación educativa basada en el respeto, cuidado, responsabilidad y amor, 4° ética comunitaria democrática para el trabajo con los colegas, con el centro escolar, las familias y la comunidad (p.4)

Lo que plantea va de la mano con los cuatro pilares de la educación y lo indicado por la UNESCO sobre la corresponsabilidad del maestro en una formación integral; lo cual analizado desde el paradigma de las mediaciones de Barbero et al (1990) es congruente con la capacidad de agenciamiento de los individuos, quienes pueden mediar en la enculturación de las personas. El maestro va tejiendo vínculos desde las diferentes éticas que plantea Torrego (S.F.) para abordar la convivencia escolar desde el concepto de promoción.

Lo anterior se sustenta, además, cuando Torrego (S.F) expresa que existen tres ámbitos dentro del sistema educativo, en los cuales actúa el maestro: “ejecutivo, instructivo y formativo” (p. 4) Esto reafirma, una vez más, que el maestro no es un simple dosificador o trasmisor del conocimiento, sino que su quehacer pedagógico abriga la configuración de los sujetos.

Este autor también expresa que el maestro es un facilitador, concepto muy relacionado con la mediación, porque quien media no impone, no trasmite, no deposita sus conocimientos como si los estudiantes fueran un repositorio, sino que es un sujeto que facilita conocimiento pero también relaciones; donde su conocimiento es importante, y al mismo tiempo, valora los conocimientos y saberes de los estudiantes, es un continuo enseñanza-aprendizaje, tanto en la escuela como en otros escenarios. Además, Torrego (S.F.) expone que el maestro es *orientador y gestor de la convivencia* (p.10) –*ámbito formativo*-, siendo la finalidad de ésta, el contribuir a su desarrollo integral con el objetivo de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad” (p.5).

Finalmente, manifiesta que el maestro es miembro de una organización, y por tanto, está ligado a asuntos legales y laborales porque también hace parte de una estructura organizativa (p 5). Esto implica pensar que no es menos importante esta función, ya que el maestro debe conocer y articular las directrices normativas y legales que indica el MEN, en todos sus procesos. En el

ámbito de instrucción, entiende al maestro como “mediador y potenciador de la autonomía del aprendizaje del alumnado” (p.5) y además arguye que:

Los profesores no pueden ser considerados como transmisores de contenidos y calificadores de rendimiento; su tarea profesional consiste en ejercer una labor de mediador en el aprendizaje, actuando como un investigador que diagnostica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención adaptadas al contexto. (Torrego, S.F., p.5)

No obstante, el maestro mediador social devela en su práctica pedagógica ser un mediador del aprendizaje, pero articulándole una intención de formar sujetos sociales y políticos; para ello Freire y Shor (2014) señalan que los maestros deben potenciar la autonomía del estudiante. Hablar del maestro como potenciador de la autonomía del estudiante es pensar en un maestro que propicie espacios para que sus estudiantes se hagan responsables de sus actos, reflexionen y se potencien en la creatividad.

Nosotras proponemos entender la escuela, el maestro y las prácticas pedagógicas desde las posibilidades que brinda las mediaciones sociales, en este sentido, para entender la convivencia escolar desde la socialidad, la ritualidad y la tecnicidad, las cuales son dimensiones comunicativas que refiere Barbero (1990), como ya hemos señalado. La comunicación desde el paradigma de las mediaciones es una práctica social que atraviesa la educación, en este caso, las mediaciones comunicativas para la convivencia desde las prácticas pedagógicas de las maestras, las cuales son llevadas a cabo por medio de diversos lenguajes que son pensados desde su objeto de saber: la pedagogía.

Desde Barbero et al (1990) las mediaciones trasladan la atención a las prácticas para la construcción y reconstrucción social, es decir en los cambios culturales que se generan en sociedad por medio de los sujetos o instituciones, como la familia, la escuela, el barrio, los movimientos sociales y en este caso, el maestro, que como agente socio-cultural lleva a cabo diversas prácticas comunicativas desde el arte, la oralidad, la escritura, la comunicación no verbal y los lenguajes audiovisuales con una intención de formar. Así lo expresa Barbero (S.F.): “Hoy no podemos comprender la comunicación sin reflexionar sobre lo que ella tiene de secreto escenario de la

interpelación y constitución de los sujetos sociales, de reorganización del sentido y las identidades ciudadanas”. (p. 2).

Con el anterior planteamiento el autor ubica la comprensión de la comunicación más allá del escenario instrumental, en el ámbito de lo relacional teniendo presente las tres dimensiones ya mencionadas, porque es una comunicación que trasciende para mediar, se genera desde la configuración de lo humano a partir de los sentidos sociales, y es por eso que la ciudadanía es un término que él rescata desde la mediación comunicativa en el escenario educativo, para la construcción de sujetos sociales, y por tanto, políticos. Así que, resultan trascendentes las prácticas pedagógicas que aportan por medio de la promoción de la convivencia a una educación integral.

Barbero (S.F.) expresa en su texto *La educación desde la comunicación* que en la sociedad de hoy se ven varias tensiones en la educación, estas se deben abordar paralelamente y son: primero, el vínculo “educación-cultura” (p. 13); segundo, la capacitación que se refiere a la formación de capacidades y competencias para ingresar al mundo laboral, y a su vez que esta capacitación esté alineada con la cultura y la formación de ciudadanos: “personas capaces de pensar con su cabeza y de participar activamente en la construcción de una sociedad justa y democrática” (Barbero, S.F., p.13) Así, este autor propone pensar y llevar a cabo prácticas comunicativas para la mediación social, las cuales en el campo educativo tienen afinidad con la formación ciudadana y las pedagogías para la paz, consignadas en el capítulo anterior.

Para formar sujetos sociales o hacer mediación social, Barbero et al (1990) propone la comunicación entendida en el tejido de las interacciones cotidianas donde se fortalecen los sujetos y los vínculos entre ellos, a través de escenarios de diálogo, como lo expresa Chasqui (1998) “en donde se producen acciones comunicativas que construyen interacciones políticas, procesos de organización social, producción simbólica, etc.” (p.1)

Una comunicación intencionada para tejer relaciones o vínculos con el otro y que configura significados a cada acción realizada; así las prácticas pedagógicas para la medicación social tendrán unos sentidos y significados desde la comunicación y educación para la promoción de la convivencia; a través de la socialidad, la ritualidad y la tecnicidad.

Barbero (S.F.) define la socialidad expresando que:

En las prácticas de comunicación se juega, en primer lugar, la socialidad, que es la trama de relaciones cotidianas que tejen las gentes al juntarse y en la que anclan los procesos primarios de socialización de los modelos y los modos de vida. Esa en que yace la racionalidad comunicativa de que habla Habermas, esto es la comunicación como cuestión de fines y no solo de medios, la cuestión del sentido de la comunicación, pues en los modos de comunicar se juegan y se expresan dimensiones claves del ser social.” (p.2)

Referirnos a la socialidad para la promoción de la convivencia escolar es abordar la prácticas pedagógicas de las maestras en su aula de clase, desde una mirada de sus relaciones con los estudiantes, quienes no solo se dedican a socializar un conocimiento, sino a formarlos en su ser individual y colectivo; es decir, abordar la intención de las maestras en el tejido de interacciones que propician en su práctica pedagógica.

Maestras que hacen de su aula de clase un escenario para la educación integral, formando en el ser y en el convivir, promoción de la convivencia desde y para la libertad, la justicia, la democracia, la empatía, la solidaridad, la criticidad, el afecto; una socialidad entendida desde las acciones cotidianas, que como dice Chasqui (1998) “pone en la escena de lo cotidiano diferentes actores sociales en su lucha por sobrevivir, relacionarse y mantener su identidad” (p. 6) relaciones que se van interiorizando para configurar el ser individual y social de los estudiantes.

En esta dimensión radica la importancia del maestro como “modelo y guía” que esboza Chau y Ruiz (2004) para exponer una de las características de su propuesta “Aulas en paz”. Este planteamiento lo desarrollan así: “En este contexto el papel del maestro es fundamental: tiene la

doble tarea de dar ejemplo y de dirigir las acciones que conduzcan a que los estudiantes establezcan relaciones armoniosas tendientes al bienestar individual y del grupo, a promover la participación de los alumnos en la toma de decisiones y solución de problemas, a reconocer la individualidad, y a respetar y valorar la diferencias.” (p.38)

Un maestro como modelo y guía desde la mediación social, por tanto, se ocupa de propiciar espacios intencionados con sus estudiantes para que en ellos se revitalice el tejido social, así es definido por Barbero (S.F): “Socialidad es la trama que forman los sujetos y los actores en sus luchas por horadar el orden y rediseñarlo, pero también sus negociaciones cotidianas con el poder y las instituciones”

Esta dimensión de la comunicación se puede entender en el campo educativo desde las posibilidades que el maestro tiene como sujeto de saber y como sujeto político para deconstruir y para co-construir la convivencia no solo escolar sino social. Un maestro forma y transforma su entorno en un escenario para el respeto de los Derechos Humanos a partir de la generación de vínculos que generan dinámicas de comprensión en el aprendizaje de vivir con el otro. Con la socialidad para la promoción de la convivencia, se evidencia por parte del maestro una negociación de la materialización de su práctica pedagógica entre lo que plantean las hegemonías: el Gobierno y el MEN y la producción de conocimiento a partir de sus experiencias y su potencial profesional.

La segunda dimensión es la ritualidad, definida como:

Es a la vez, lo que en las prácticas sociales habla de la repetición y de la operabilidad (...)  
Y al activar el ciclo- que no es nunca mera repetición o inercia sino entrelazamiento y coordinación de acciones- la ritualidad hace posible que la acción no se agote en el significar y se convierta en operación” (Barbero, 1990, p.12)

Se entiende entonces la ritualidad como algo que va más allá de una acción meramente mecánica y que trasciende porque está dotada de significado y está filtrada por un componente característico de las prácticas- la reflexión-, porque una práctica ritual no es operable en todos los

contextos, y por tanto, la intención del ritual puede variar. En las prácticas pedagógicas para la convivencia pueden evidenciarse diversos rituales, que apuntan a diferentes objetivos pero con un fin común: la transformación social.

La última dimensión que desarrolla Barbero et al (1990) es la tecnicidad que “será en las prácticas sociales aquella dimensión que articula la innovación a la discursividad. Pues más que objetos adquiribles o actividades especializadas la tecnicidad es parte fundamental del diseño de nuevas prácticas, más que artefacto es “competencia en el lenguaje” (p.13) que trasciende también lo instrumental para generar nuevas sensibilidades y percepciones frente al tema tratado, otorgando sentidos y significados de las relaciones entre sujetos, configurando los sujetos en su individualidad y para la socialidad.

La tecnicidad en las prácticas pedagógicas se evidencia en la didáctica de la maestra, o sea en la manera como la maestra logra formar a sus estudiantes, y la intención que tiene para formar integralmente la lleva a la utilización de múltiples lenguajes para dinamizar los conocimientos y el proceso de aprehensión: la escritura, el arte y la oralidad, permiten generar aprendizajes significativos.

La socialidad, la ritualidad y la tecnicidad son dimensiones que hacen de la comunicación un proceso que permite al maestro dotar de sentido los procesos de enseñanza-aprendizaje como una práctica social que tiene presente al sujeto, su contexto, sus formas de aprender y sus relaciones para la transformación individual y social.

Podemos concluir que la mediación social es un aspecto inherente a la condición humana, porque para ser y estar en el mundo se necesitan de mediaciones, y por tanto, esta tiene un rol activo en la configuración de los sujetos. Así los seres humanos en su capacidad de agenciamiento

median a través del cuerpo, del lenguaje, de las prácticas sociales, para el caso de esta investigación desde sus prácticas pedagógicas en la promoción de la convivencia.

La mediación social comprendida desde los planteamientos de Barbero (S.F.) posibilita un camino de educación y comunicación intencionado a partir de las dimensiones comunicativas que el desarrolla: socialidad, ritualidad y tecnicidad; estas se convierten en un potencial para la transformación social en las prácticas de los maestros, porque dinamizan las interacciones y generan aprendizajes significativos.

## **4. Resultados y discusión**

### **4.1. Mediación social: una forma de construir senderos de paz**

En este último capítulo se presenta un tejido entre la teoría y la práctica sobre las experiencias significativas de promoción de la convivencia de las maestras Claudia Sierra y Arelis Barrios, quienes develan su concepción de convivencia escolar y cuáles son las prácticas pedagógicas que llevan a cabo y constituyen mediación para la convivencia. Arelis trabaja la “Paz escondida” desde el proyecto Cátedra de la Paz y Claudia a partir de los proyectos institucionales aborda la mediación social desde la educación en y para la diversidad, ambas por caminos diferentes aportan a la transformación social para aprender a convivir en paz, a través del abordaje de las emociones y de las relaciones que se configuran en interacción con otros.

Este capítulo dará respuesta a los objetivos planteados en el diseño de la investigación. En primer lugar encontraremos la presentación de las maestras, quiénes son y qué hacen en su aula de clase, develando el sentido y el significado que otorgan a sus prácticas pedagógicas, concretando cómo materializan sus intenciones en las interacciones con sus estudiantes; además conoceremos con su discurso pedagógico, cuál es el abordaje de convivencia escolar que las maestras tienen presente en las relaciones con sus estudiantes y finalmente encontraremos un análisis de sus prácticas pedagógicas para la mediación social a partir de tres dimensiones planteadas por Barbero et al (1990): socialidad, ritualidad y tecnicidad, las cuales develan un potencial movilizador y transformador de las prácticas sociales.

Siendo Claudia Sierra y Arelis Barrios las voces principales en este acápite, su discurso pedagógico y las diferentes experiencias que posibilitan en su aula de clase permitieron visibilizar senderos para la mediación social; es por eso que, desde el paradigma de las mediaciones de Barbero et al (1990), se lograron identificar tres dimensiones de la comunicación: socialidad, ritualidad y tecnicidad, que articuladas a las prácticas sociales contribuyen en una transformación cultural y social.

La maestra Claudia Sierra es una persona que inspira tranquilidad, seguridad, autoridad, respeto, empatía, afecto, conocimiento, responsabilidad y acompañamiento constante con sus estudiantes; esto lo pudimos vivenciar al recorrer los senderos que ha construido en la Institución Educativa Santa Teresa, ubicada en la comuna 1 de Medellín, en el barrio Andalucía La Francia. Allí la maestra lleva a cabo los proyectos transversales planeados institucionalmente para el grado de preescolar, pero imprimiendo su sello de maestra que la caracteriza, la formación del sujeto social: una educación emocional y una educación en y para la diversidad.

Por su parte Arelis Barrios, perteneciente a la Institución Educativa Antonio Derka- sede Amapolita-, localizada en el barrio Santo Domingo de la ciudad de Medellín, es una maestra que

demuestra pasión, entrega, respeto, compromiso y amor por sus estudiantes; refleja en sus palabras, su expresión corporal, sus reflexiones, el deseo de aportar en la co-construcción pacífica de los territorios: la escuela y el barrio, a través de la formación integral de sus estudiantes. Esta maestra hace de su práctica pedagógica un espacio para caminar por senderos de paz, potenciando habilidades y competencias en el ser y en el convivir de sus estudiantes, a través del proyecto Cátedra de la Paz.

Ambas maestras le apuestan a la formación integral de los niños y niñas desde preescolar, formando no solo en lo académico, sino en aspectos emocionales, de relacionamiento y lectura del contexto. Son maestras que como refiere Chaux (2004) son modelos y guías desde los principios de aulas en paz y esto lo evidencian tanto en su discurso como en las relaciones y vínculos que generan con sus estudiantes. Claudia expresa: “El papel de la maestra es muy importante porque ellos aprenden por modelación, todo lo que yo hago, ellos lo quieren hacer”.

Indagar en las maestras por sus prácticas pedagógicas para la promoción de la convivencia, implica reconocer su saber pedagógico, que según Martínez (2012) “Es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad” (p.20); partir de este planteamiento dio las pautas para identificar su quehacer pedagógico, reconociendo y comprendiendo su intencionalidad, cómo y para qué sus saberes pedagógicos abren caminos para la convivencia.

Cuando les preguntamos por el sentido de sus prácticas pedagógicas, las maestras coinciden en que esta trasciende la enseñanza de un conocimiento. Arelis expresa que “La práctica pedagógica es huir de todas las lógicas, para encontrar en los diferentes caminos conocimientos y aprendizajes para la vida” Y Claudia considera que “esta incluye procesos de investigación de contexto, realidades y sujetos, para desarrollar intencionalidades formativas desde la planeación,

ejecución y seguimiento de procesos de enseñanza aprendizaje”. (C. Sierra, comunicación personal, 17 de julio de 2019).

Según lo que plantean las maestras, la práctica pedagógica debe tener presente las realidades en que está inmerso el sujeto para llevar a cabo procesos educativos que se centren en lo académico, y al mismo tiempo, en formar para la vida. Además, las maestras evidenciaron en las entrevistas que sus prácticas pedagógicas son enriquecidas desde varios escenarios: institucionales, normativos, epistemológicos, contextuales y reflexivos, que visibilizan un sujeto de saber pedagógico con habilidades y prácticas para la mediación social, esto es para la promoción de la convivencia.

Con respecto a los asuntos institucionales podemos indicar que llevan a cabo proyectos en los que ambas maestras abordan las dimensiones sugeridas por el MEN para el grado de preescolar, dimensiones ética, actitudinal valorativa, afectiva, cognitiva, comunicativa, corporal y estética. Las maestras reconocen el modelo pedagógico de su institución, que en el caso de la Institución Educativa Santa Teresa es el modelo desarrollista y en el Derka, Arelis lo nombra como el modelo social desarrollista; no obstante, las maestras en su convicción de abordar la convivencia desde la promoción, independientemente de los propósitos de la institución, siempre incluyen el abordaje de la convivencia pacífica en sus prácticas.

Abordando el componente institucional con las maestras en sus prácticas pedagógicas, quisimos indagar por su concepción de escuela. Claudia manifiesta que:

La tarea de la escuela, realmente es la construcción de sujeto social, la socialización, la interiorización de la norma y la cultura (...) Un maestro estudioso y juicioso es capaz de desarrollar los temas de ciencias, sociales y matemáticas; pero en lo que se debe centrar es en la formación social de los niños. Entonces es un papel distinto. La escuela es un agente socializador de construcción de sujeto y ciudadanía, más que de enseñanza. (C. Sierra, comunicación personal, 17 de julio de 2019)

Y esa construcción de sujeto social que refiere la maestra Claudia es vista por Arelis como un escenario para la subjetividad y la convivencia:

La escuela para mí, es un lugar de encuentro de subjetividades, donde estoy en contacto con la diversidad, con los sueños y miedos de los otros. Es un espacio donde se pueden jalonar y seducir al otro con el saber, pero también el aprender y fortalecer procesos para la convivencia (...) donde se permite la construcción de proyectos de vida y de humanidad, se crea y se promueve interrelaciones, se habla de solidaridad, respeto, tolerancia. (A. Barrios, comunicación personal, 17 de julio de 2019)

Desde sus concepciones, las maestras en su discurso también nos referenciaron asuntos normativos que se plantea el MEN y la Secretaría de Educación de Medellín, y que son asumidos por la institución y ellas los acogen desde sus particularidades como maestras que forman integralmente con una perspectiva crítica. Normas del manual de convivencia de ambas instituciones, leyes y decretos expedidos por el Gobierno, de los cuales los referenciados por ambas maestras son la Ley 1098, Código de infancia y adolescencia, Ley 1620 de convivencia escolar y sus respectivos decretos reglamentarios, con los procesos de activación de ruta, además la Ley 1732, la cual reglamenta la Cátedra de la Paz.

Para que pudiéramos comprender su perspectiva pedagógica en la práctica, las maestras socializaron sus tejidos teóricos, por ejemplo Arelis devela en su discurso pedagógico a Piaget, para retomar el desarrollo del niño; Jares, para los dispositivos pedagógicos; Nussbaun, en relación con el sujeto político; Chaux para el manejo de emociones. Por su parte Claudia ha construido su discurso pedagógico desde Kolber, en el manejo de emociones en el niño; Gadamer, para entender los procesos formativos, junto con Piaget y Barbero, para abordar el sujeto social. Las propuestas epistemológicas de dichos teóricos articuladas a los saberes pedagógicos de las maestras les han permitido tener una visión diferente de la formación de sus estudiantes para abordar los cuatro pilares de la educación planteados por el MEN y construir su perspectiva de la convivencia desde el concepto de promoción.

Asimismo, las maestras tienen muy presente el contexto social y político de los estudiantes para planear, socializar y reflexionar su práctica pedagógica: tiene en cuenta el lugar geográfico al que pertenecen los niños y las niñas, se interesan por conocer sus dinámicas familiares y las de su barrio, de modo que los temas abordados en cada período puedan contener el reconocimiento de sí mismo desde su propio cuerpo, en su familia y en el barrio; siempre buscando resignificar las relaciones de los niños y las niñas consigo mismo y con los demás.

La reflexión de la práctica en las maestras Arelis y Claudia resulta trascendental para acompañar los procesos formativos con los niños y las niñas que cada año llegan a socializar con ellas en el grado de preescolar, y aunque las dos maestras han interactuado con otros grados en sus respectivas escuelas, manifiestan un potencial en el trabajo con los niños y niñas a partir de los 3 años para abordar con ellos y ellas la convivencia desde el concepto de promoción.

Esta investigación nos permitió conocer que las maestras se articulan a teóricos diversos, es decir, comprenden y tejen el campo de la pedagogía con saberes de otros campos como el psicológico, sociológico y antropológico, develando una mirada de la escuela, de sus estudiantes y de su práctica pedagógica centrada en una intención clara: la co-construcción de sujetos individuales y colectivos desde una cultura de respeto por la diversidad, la inclusión y la paz.

Las prácticas pedagógicas para la promoción de la convivencia de las maestras Claudia y Arelis son una evidencia de sus concepciones teórico-prácticas sobre el ser maestras. Claudia otorga al ser maestra un significado desde las relaciones, así:

Realmente para mí es una vocación, es un deseo y es un proyecto de vida. Y para mí es muy misional es un encargo social, es ayudarle al otro a ser un sujeto social, cierto. Entonces para mí ser maestro es un acompañamiento de proyectos de vida, y ojalá sea un maestro que disfrute su profesión, que le guste, que le agrade, que viva feliz en el aula de clase (...) Entonces ser maestro es ser acompañante de procesos sociales. (C. Sierra, comunicación personal, 08 de mayo de 2019)

Arelis define que para ella ser maestra es formación permanente a nivel individual, profesional y social:

Un ser que se apasiona, forma, y se forma. Es un ser que permite y motiva la construcción de saberes, que se pregunta para encontrar un pretexto de resignificarse en su praxis y como sujeto. El maestro es el que debe provocar sensaciones para contemplar el mundo que habitamos de otras formas e incita a la transformación. Es aquel que debe instalar la semilla del saber, para hacer cosas con los otros. (A. Barrios, comunicación personal, 05 de mayo de 2019)

Siguiendo a Martínez (2012), Claudia y Arelis evidencian su práctica pedagógica como sujetas políticas, ya que trascienden su dominio de la enseñanza hacia el campo de la formación integral, articulando el fortalecimiento del ser y de sus procesos de convivencia para la mediación social. Así lo refiere el autor:

Esta conceptualización del saber dota al maestro de un lugar en el que puede devenir como intelectual y como actor político y estético del saber. Incluso lo ubica dentro de un campo, para utilizar aquí la expresión de Pierre Bordieu que lo relaciona con su propia disciplina pero también lo conecta con otras especialidades, temporalidades, discursividades que amplían y tensionan su lugar como campo conceptual. El maestro no se restringe a la operación del enseñar.” (p.20)

Para Claudia, su ser cognoscente y social es lo que define su práctica pedagógica, desde la articulación de conocimientos de normas y leyes establecidas por el MEN, el saber discursivo que ha construido desde su proceso de formación, sus intencionalidades formativas con los estudiantes; además, desde los procesos de evaluación y diseño curricular. Al respecto la maestra Claudia expresa “Yo soy formada en colegio salesiano, una universidad también regentada por terciarios capuchinos, entonces para nosotros es muy importante más el sujeto que el saber, para nosotros la función de ser maestros es construir sujeto, que aprenda a saber”.

Arelis define su práctica pedagógica actual desde las vivencias que ha tenido desde su primer contacto con la docencia y los demás procesos pedagógicos en otros contextos de Antioquia como Urabá, Argelia y Marinilla; también ha formado estudiantes en Medellín en los barrios Moravia y Granizal. Dichas experiencias abordadas desde el ser y el convivir le han permitido potenciar sus procesos formativos, máxime cuando siempre ha estado en contextos vulnerables y de violencia, donde ella se ha podido dar cuenta que no solo es importante formar en el saber y en el hacer, sino en el ser y el convivir, ya que le permite generar unos lazos más fuertes con sus estudiantes en ese deseo de formar sujetos sociales y políticos.

La reflexión intencionada de la práctica permite transformar dicha práctica y por eso es definida por la maestra Claudia como: “una caja mágica muy particular, ninguno tiene la misma práctica pedagógica del otro (...) pero la acción reflexiva es lo que te permite transformar tu práctica pedagógica (...) si el maestro lo hace de manera consciente”. La maestra Arelis manifestó que, es importante la reflexión de las prácticas pedagógicas porque para ella se “orientan hacia la transformación” y por consiguiente estas se “renuevan y se innovan”.

Las dos maestras manifiestan la importancia de trascender la práctica pedagógica en dos vías, una en “formar sujetos para la sociedad”- dice Arelis- y la otra, para reflexionar sobre su misma práctica: qué puede mejorar, qué hubiese sido más enriquecedor, qué logros obtuvo desde su intencionalidad para la configuración de sujetos individuales y colectivos; además, para resignificar su práctica pedagógica de acuerdo con los niños y las niñas que las acompañan en ese ciclo escolar y con la apertura de sus estudiantes durante todo el desarrollo del año lectivo. Al respecto Perrenoud (2011) expresa: “evidentemente, a todos nos sucede alguna vez que reflexionamos espontáneamente sobre la propia práctica, pero si este planteamiento no es metódico ni regular no va a llevar necesariamente a concienciaciones ni a cambios” (p.42).

La importancia de la reflexión de la práctica radica precisamente en sus frutos, en lo que produce en el maestro y sus procesos de formación, es decir, no es reflexionar por cumplir una directriz institucional, sino una reflexión consciente desde la intención pedagógica que le permita

reconstruir su saber, su ser, su hacer y su convivir<sup>6</sup> Estos son los abordajes que determinan como pilares de la educación desde el Ministerio de Educación de Colombia. Perrenound (2011) define la reflexión como un proceso de perfeccionamiento:

Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque el mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prever una nueva forma de actuar para la próxima vez, para el próximo año, se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y sus métodos. La práctica reflexiva es un trabajo que, para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particulares. (p.43)

Esto quiere decir que la práctica pedagógica reflexionada no solamente es enriquecedora en momentos críticos, sino en cada encuentro que tenga el maestro con sus estudiantes, incluso desde el momento en que el maestro planifica sus encuentros; aún en procesos satisfactorios a la luz del maestro, este puede reflexionar críticamente para un mejoramiento continuo. Además, dicha reflexión se puede ampliar hacia las prácticas educativas u otros escenarios donde el maestro interactúa con sus estudiantes: el recreo, un acto cívico, una salida pedagógica.

Una de las conclusiones que podemos considerar sobre la práctica pedagógica a la luz de Zuluaga y Echeverri (1990), es que ella más allá de un conjunto de procedimientos que se dan en una aula de clase, implica tener presente que está tejida por asuntos normativos sobre la enseñanza y la educación, y también como una práctica llevada a cabo por un sujeto que tiene saber pedagógico y que es un sujeto histórico atravesado por la dinámica social. Teniendo presente lo mencionado en líneas anteriores, conozcamos dos experiencias significativas de prácticas pedagógicas para la promoción de la convivencia que dos maestras de preescolar posibilitan para fortalecer las relaciones.

#### 4.2. Prácticas pedagógicas para la promoción de la convivencia escolar desde las maestras Arelis Barrios y Claudia Sierra

---

<sup>6</sup> Estos son los abordajes que determinan como pilares de la educación desde el Ministerio de Educación de Colombia

Como ya hemos mencionado la promoción de la convivencia es una perspectiva que se sustenta desde los planteamientos de la Organización Mundial de la Salud-OMS- que aborda desde el paradigma contemporáneo el concepto de salud desde el bienestar individual y colectivo, el cual se consigue a partir del fortalecimiento de habilidades para la vida -enfoque de la OMS- o con el desarrollo de competencias ciudadanas, propuesta del MEN. Este concepto de promoción de la salud llevado a la escuela se materializa en el componente promoción de la convivencia escolar, que propone no esperar a que se vivencien violencias o que los conflictos escalen a violencias, sino que permanentemente se están promocionando las buenas relaciones intrapersonales e interpersonales, articulando a la práctica pedagógica la potenciación de habilidades y competencias desde el concepto de diversidad, inclusión y paz.

Al preguntarles a las maestras sobre el concepto de promoción, ellas plantean que se inserta en el campo escolar para mejorar las relaciones con sí mismo y con los otros, para formar en el bienestar común. Para la maestra Claudia:

La promoción de la convivencia es la práctica cotidiana que permite a cada uno de los participantes en el contexto escolar ser sí mismo en la relación con los otros, entendiendo los límites, las normas y estableciendo acuerdos que nos permitan cohabitar de manera adecuada un espacio, en este caso el escolar. (C. Sierra, comunicación personal, 06 de junio de 2019)

Areli define la promoción como:

Abrir nuevas rutas en los escenarios, que posibiliten ampliar el campo pedagógico en el entorno escolar, que lleve a tejer relaciones interpersonales, permitiendo una construcción en ciudadanía (...) que conduce además, a ir tramitando los conflictos en experiencias de autorreflexión y autorregulación de nuestras actitudes, y con nuestros lenguajes propios acercarnos para instituir encuentros hacia un bienestar común. (A. Barrios, comunicación personal, 05 de mayo de 2019)

Dichas concepciones de promoción de la convivencia escolar, las vimos evidenciadas tanto en la teoría como en la práctica en los sustentos que identificamos de educación para la paz con las pedagogías de la paz, los escenarios de abordaje desde la cátedra de la paz y las habilidades y competencias para la inclusión social y el respeto de la diversidad. Es decir, sus prácticas pedagógicas evidencian una postura teórico-práctica de la convivencia por medio de asuntos proactivos en su abordaje, a partir de la promoción de relaciones y vínculos que posibilitan escenarios para desarrollar habilidades y competencias en la convivencia pacífica, y estas construcciones son el producto y el proceso de tejidos conceptuales y de sus experiencias a lo largo de su trayectoria como maestras.

Cuando indagamos en las maestras sobre el significado de la convivencia escolar, la maestra Claudia la define así:

Son los procesos de relación, interacción y relacionamiento que se dan en la escuela, mediados por la norma y por unos adultos de referencia que regulan las interacciones y relaciones de los estudiantes, en el marco de la normatividad vigente y las prácticas sociales dadas desde la cultura. Entonces yo sí creo que la convivencia social (...) la convivencia social trabajada desde la diferencia, yo la trabajo bajo el marco lógico desde lo que se llama el DUA, diseño universal del aprendizaje. El DUA dice que todos somos diferentes, y por lo tanto todos somos especiales, y se quita esa categoría de niños con discapacidad, niños con problemas, porque todos somos distintos, (C. Sierra, comunicación personal, 08 de mayo de 2019)

En el discurso pedagógico de la maestra Claudia priman las relaciones entre los estudiantes y con lo otro, las cuales están reguladas por la norma y las personas que son referente en la institución educativa; no obstante, la norma para su concepción de convivencia no es expresada desde asuntos punitivos, sino desde un asunto ético: conciencia de la necesidad de regular las interacciones para respetar a los otros. Además, el concepto de diversidad le permite planear una práctica que promueve la inclusión, porque está atenta a las necesidades, intereses y deseos individuales, y al mismo tiempo a nivel grupal.

Es así como pudimos identificar que la maestra aborda los escenarios de reconocimiento, participación, construcción colectiva de normas y resolución pacífica de conflictos planteados por Puerta et al (2011), dado que su práctica pedagógica tiene en cuenta al niño y a la niña desde su proceso individual, les posibilita momentos de reflexión, les permite participar desde sus intereses e ideas en las interacciones que ella le propone al grupo y les otorga un papel activo en su proceso de aprendizaje; construye acuerdos académicos y de convivencia con ellos y ellas; les muestra una visión positiva del conflicto, además de proporcionar momentos para que sus estudiantes se motiven a solucionar las dificultades que se les presenta en relación con sus compañeros, promoviendo la expresión de los sentimientos de forma empática.

El abordaje de los escenarios propuestos por Puerta et al (2011) no solo los identificamos en el discurso de la maestra, también lo pudimos presenciar en las visitas que realizamos al preescolar, porque tuvimos la oportunidad de ver cómo los estudiantes se expresaban sus sentimientos de una forma respetuosa y luego se pedían disculpas, todo desde su autonomía porque la maestra no intervenía. En las rutinas académicas la maestra promueve interacciones para compartir y aprender con el otro, para establecer y cumplir los acuerdos de grupo; de modo que la teoría de la maestra se visibilizaba en su práctica.

Por su parte, al preguntar a la maestra Arelis sobre el significado de convivencia escolar para ella, manifiesta:

Para mí la convivencia es un acontecimiento álgido y complejo, ya que ella trae consigo emociones que convulsionan porque en esos contextos la diversidad emerge, en vista de ello, llegar a comprender al otro, escucharlo, dialogar y CON VIVIR en medio de tantas fisuras y manifestaciones de conflictos que son propios de los escenarios escolares, hay que fortalecer la convivencia, como en una oportunidad -a pesar de todo- como una apuesta que va originando procesos para estar con el otro, favorecer procesos de consensos y prácticas mediadoras, con posibilidades de que todos seamos interlocutores activos para generar correlatos y se abran nuevos panoramas en el entorno educativo para ver y estar con los otros -sujetos- y con lo otro -entorno-. (A. Barrios, comunicación personal, 17 de abril de 2019)

El sentido que le otorga a la convivencia no dista de la concepción de la maestra Claudia, también Arelis en su discurso pedagógico devela una visión de la convivencia escolar desde el respeto por la diversidad: por los otros y por lo otro; como la oportunidad de reconocer al otro, otorgarle valor a su palabra y construir con el otro. Esta concepción de la maestra Arelis explica por qué articula la promoción de la convivencia a sus prácticas pedagógicas a través del proyecto Cátedra de la Paz, es por medio de este que co-construye un relato de relaciones mediadas por el respeto a la diversidad; promocionando la convivencia a través del diálogo y de la utilización de dispositivos pedagógicos que promueven interacciones pacíficas

Nótese que las maestras en ningún momento hacen énfasis en la instauración de normas autoritarias ni en los castigos, ellas reconocen que la convivencia escolar, especialmente desde la promoción se enfoca en el fortalecimiento de la individualidad del estudiante y también en la manera de relacionarse con otras personas y con su entorno. Como las maestras lo expresan, la promoción se centra en una visión positiva de la convivencia y del conflicto, y aunque esta se puede tornar compleja, es un enfoque que reconoce la potencialidad de la palabra, del sujeto, de tejer relaciones y no de fragmentarlas.

Conociendo los senderos de paz construidos por Claudia y Arelis, tanto en su discurso como en sus interacciones, las consideramos semillas de paz que han empezado a florecer, algunas un poco más lento, otras un tanto más rápido, todas diversas, al igual que bellas. En este camino de reconocimiento de su saber pedagógico, pudimos percibir en sus senderos impactantes aromas que emanaban justicia, compasión, paz interior, armonía con la tierra, reconciliación, solidaridad, respeto por la cultura, paz positiva, promoción de derechos; aromas que llegaron a lo más profundo de nuestro ser recordando que sí se puede lograr, y al tiempo, también venían a nuestra mente aquellos, por oposición, los maestros e instituciones que reflejan desesperanza para abrir senderos de paz, de promoción de la convivencia.

Asimismo, sentimos profunda alegría, motivación, esperanza y convicción en que los aromas de la paz se pueden respirar, sentir y vivir con los niños y niñas de preescolar; gracias a maestras como Arelis y Claudia que han permitido tanto a la comunidad educativa como a nosotras, conocer y recorrer sus senderos, aquellos que nos demuestran que todavía hay esperanza y que la promoción de la convivencia a través de la formación ciudadana desde un enfoque de paz proporciona un camino humanizante.

A continuación describiremos cómo se evidencian en las maestras los seis pétalos que plantea Toh (citado en Gobierno Nacional, p. 20) en Educar para la paz, los cuales fueron desarrollados en el capítulo dos desde la teoría y que ahora se devela desde las prácticas pedagógicas.

*Tabla 10: Prácticas pedagógicas desde los pétalos de Educar para la Paz*

PÉTALOS	PROPÓSITO	CLAUDIA	ARELIS
Educar para vivir con justicia y compasión	*Formar personas con capacidades de comunicarse de manera no-violenta; es decir, de forma empática para reconocer emociones, sentimientos y necesidades propias y de los otros.	*Concienciación constante de las emociones propias y de los compañeros, para vivenciar relaciones de respeto. *Establecer relaciones yo-tú para formar en la responsabilización de los actos, en el reconocimiento del otro y en comunicación asertiva. *Formar en el respeto por la diversidad y la inclusión. *Reconocimiento de las individualidades: ritmos de aprendizaje, habilidades poco desarrolladas y fortalezas.	*Comunicación asertiva de los sentimientos y las emociones para establecer interacciones pacíficas. *Reconocimiento del ser: su cuerpo como primer territorio de aprendizaje. *Reconocimiento del contexto para transformar: sanar y restaurar el territorio.
Educar para promover los	Formar los DD.HH.: cuáles son, para qué	*Formar en el cuidado de sí y del otro.	*Derecho a una vida en paz y reconciliación.

Derechos Humanos y la responsabilidad	sirven y cómo se defienden; difundiéndolos desde las realidades que los estudiantes viven.	*Respeto a la libre expresión y desarrollo de la personalidad. *Derecho a la libertad de culto. *Reconocimiento de la dignidad humana. *Derecho a la protección.	*Reconocimiento de la dignidad humana.
Educación para construir el respeto cultural, la reconciliación y la solidaridad	Formar en la valoración de la interculturalidad y en el fortalecimiento de la cultura propia	*Reconocimiento de la diversidad y el entorno.	*Reconocimiento de la diversidad y el entorno.
Educación para vivir en armonía con la Tierra	Promover prácticas y estilos de vida que no atenten contra el ambiente; crear conciencia ambiental.	*Reconocimiento del entorno. *Promoción de relaciones de cuidado.	*Formar en el cuidado del medio ambiente.
Educación para cultivar la paz interior	Promover la espiritualidad para fortalecer el autorreconocimiento, cultivar la paz interior y el respeto por la diversidad de creencias y tradiciones	*Reconocimiento y respeto por la espiritualidad. *Promoción de vivencias que trabaja asuntos intrapersonales.	*Reconocimiento de las emociones.
Educación para desmantelar la cultura de la guerra	Formar para la transformación de los conflictos de forma pacífica y la erradicación de las violencias	*Formar en la mediación escolar para la resolución de quejas y conflictos.	*Utilización de dispositivos pedagógicos para transformación de imaginarios y vivencias que apuntan a la violencia

*Nota: Construcción propia a partir de las prácticas pedagógicas identificadas en las maestras Claudia y Arelis*

Consideramos que estas propuestas equivalen a prácticas pedagógicas que las maestras realizan para transformar imaginarios, prejuicios y formas de relacionarse que se enmarcan en la dominación, la exclusión o cualquier tipo de violencias: psicológica, de género y física, por mencionar algunas; en tanto que, promueve relaciones justas, de respeto, de diálogo e incluyentes; lo que demanda formar, desde la teoría y las vivencias, en el respeto por los Derechos

Humanos. Lo anterior se evidencia en los senderos que las maestras han recorrido: Arelis Barrios en la implementación del Proyecto Cátedra de la Paz, a partir de su resignificación posibilitado por su saber pedagógico en articulación con los aportes de sus estudiantes; y Claudia Sierra, a través de proyectos institucionales donde articula de la educación en y para la diversidad, promoviendo el cuidado de si, de los otros y lo otro.

Arelis Barrios es una maestra de preescolar que conocimos en la maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, ya que compartimos con ella el mismo objeto de estudio: la convivencia escolar. Durante estos dos años, ella ha socializado en diferentes espacios como exposiciones y aportes en clase, coloquios desarrollados por el grupo Diverser -quien lidera la línea a la cual estamos adscritas- y en las entrevistas que nos concedió para nuestra investigación, las bases teóricas y prácticas de su abordaje de la convivencia escolar.

Su discurso pedagógico evidencia un saber que se ha ido tejiendo con cada una de sus inspiraciones, con la misión que señala de su vocación como maestra y de las experiencias que ha tenido en las diferentes Instituciones Educativas en las que se ha desempeñado como tal. Arelis reconoce que dos mujeres han sido su mayor inspiración para estudiar licenciatura en pedagogía infantil: su hermana y su maestra de escuela:

Desde que me gradué del colegio, en la Institución Educativa, San Antonio María Claret, hace ya mucho, en el 89, yo tuve una docente, lo voy a mencionar, se llamaba Libia (...) y ella fue la que me transmitió a mí esa emoción por ser maestra, porque ella así conforme lo estoy haciendo en el momento en mis 20 años que tengo casi de servicio, hacía uso de esos dispositivos de aprendizaje y de emoción y de amor frente a lo que ella estaba transmitiendo. Entonces ahí vi yo en ella, que yo necesitaba ser maestra, porque ella nos decía: “forme para la vida porque yo los estoy formando a ustedes para la vida, para que ustedes tengan ese sello de recordarme como esa persona que los guió en su proceso profesional” (...) Cuando yo me presenté a la Universidad de Antioquia, que tenía que ser a la Universidad de Antioquia, decidí estudiar licenciatura en preescolar (...) En cierta

medida porque tuve un evento personal del fallecimiento de mi hermana y ella quería ser licenciada en preescolar. (A. Barrios, comunicación personal, 27 de marzo de 2019).

Arelis da cuenta de que su decisión de ser maestra y la forma como aborda su vocación y misión surge de las interacciones que tuvo con dos mujeres, quienes de diferente manera, dejaron huella en su ser, siendo ellas referentes de socialización en la familia y en la escuela, respectivamente. La hermana promueve el ser de Arelis y la maestra marca una ruta de su ser maestra: la orientación de su práctica pedagógica, aquella que fortalece la configuración del ser y sus relaciones con el otro y con lo otro.

Ella expresa que su misión como maestra es reconocer el territorio, para entender los comportamientos de sus estudiantes y de sus familias y amar su quehacer:

Cuando uno teje la práctica pedagógica, primero debo de situarme yo como maestro en el aula, en ese escenario, en ese territorio; y tener mi apropiación de mi rol de ser maestra, porque no sé qué docente nos mencionaba algo: si yo no tengo amor frente a lo que hago, al estar ahí los niños y las niñas van a percibir eso... “es que a la profe no le gusta”, entonces ¿qué voy a llegar hacer?, al regaño, a ser autoritaria y a desesperarme. Pero si yo reconozco que estos momentos, 2019, tenemos una población compleja comparada con hace 10 años atrás, que eran otro tipo de niños y niñas todavía siento que yo amo la educación y amo ser docente de preescolar. (A. Barrios, comunicación personal, 27 abril de 2019)

Asimismo, Arelis otorga una relevancia a las políticas educativas que señalan todo el marco normativo tanto desde instituciones gubernamentales: el MEN y la Secretaría de Educación, como lo indicado por la Institución Educativa en la cual desarrolla su práctica pedagógica. La maestra sostiene que es importante conocer la normatividad, resignificarla según el contexto y tener presente que no se articula a su práctica pedagógica como una obligación, sino con una intencionalidad para la formación integral, y además, rescata que siempre su práctica pedagógica

tiene como base la dimensión afectiva, la cual es la que le permite tejer todos sus procesos de formación.

Se puede resaltar que pese a que haya en la institución unas directrices claras frente al desarrollo de procesos cognitivos particularmente para los niños y niñas de preescolar: las dimensiones sugeridas por el MEN, la maestra Arelis construye todos los procesos de enseñanza aprendizaje del grado de preescolar sobre las bases del ser y el convivir, dos pilares de la educación que transversalizan sus procesos, posibilitando la potenciación de los otros pilares: el saber y el hacer; argumentando que en primer lugar se deben abordar asuntos afectivos para generar relaciones y vínculos con el niño y la niña que permitan alcanzar las metas para preescolar. De este modo la maestra manifiesta que su práctica pedagógica la enfoca desde el reconocimiento de emociones, el control de las mismas y las relaciones interpersonales entre sus estudiantes, así la formación de competencias ciudadanas y habilidades para la vida se convierten en uno de los ejes de trabajo de su preescolar.

La maestra Arelis en su práctica pedagógica propicia escenarios en su aula de clase para que los niños y niñas empiecen a desarrollar aspectos individuales y sociales que logren que ellos y ellas en sociedad se relacionen desde una cultura de paz; abordando principalmente la resolución pacífica de conflictos, la empatía, la comunicación asertiva y el pensamiento crítico, competencias contempladas en los Estándares Básicos de competencias ciudadanas, propuestas por el MEN en cabeza de Chau (2005).

Cuando Arelis nos narra su práctica pedagógica desde su primera experiencia hasta la actualidad siempre enfatizaba en la afinidad que ella tiene con a la educación afectiva, o sea el enfoque socio-afectivo para la relación con sus estudiantes, el cual caracteriza su práctica para los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto explica que el amor, las emociones y formar para la vida sean las palabras más recurrentes en el discurso pedagógico de la maestra. Su práctica es un tejido que está construido desde las siguientes frases: “amor por lo que hago” y desde la esperanza “volver a la humanidad”, “dar un poco de mí, que ellos transformen su vida”, “yo necesito del otro

para ser”, “formar ciudadanos para el mundo” “le apuesto a un sujeto político”, “desde la convivencia puede uno ir transformando”.

Se puede resaltar que el contexto siempre ha permeado a la maestra Arelis, ha sido su lente para pensar su práctica pedagógica y para las relaciones con sus estudiantes desde la promoción de la convivencia escolar, a través de propósitos diversos según el contexto donde se encuentre.

*Tabla 11: Prácticas pedagógicas en contexto de la maestra Arelis Barrios.*

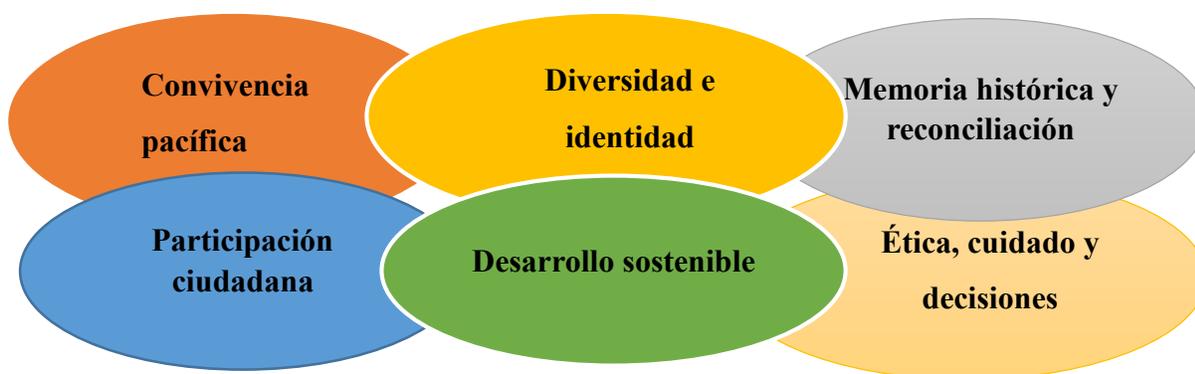
TERRITORIO	PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ACCIONES INTENCIONALIDAD
Argelia: En este escenario reconoce la desmovilización de Karina, integrante de las FARC	El uso del arte, especialmente la pintura para resignificar el contexto desde la imagen y las interacciones de los sujetos: “cómo quieren ver el municipio”. Realización de una huerta escolar que permitiera desarrollar habilidades y competencias para el bienestar individual y comunitario.
Moravia: regido por las bandas criminales	Mejorar la comunicación con el otro: propiciar espacios de diálogos: “círculos de la palabra”.
Marinilla: es visibilizada como una educación técnica, con énfasis en emprendimiento	Dedicado a fortalecer la propuesta académica de la institución y acercar las familias a la escuela.
Urabá: contexto recordado por el accionar de los grupos paramilitares y por la escasez de recursos	Canto y baile para mejorar la convivencia. Rescate de las tradiciones y conocimientos de otros lenguajes. El cuerpo en movimiento para resignificar violencias.

*Nota: Construcción propia a partir del discurso de la maestra Arelis cuando narra la historicidad de su práctica pedagógica*

La anterior tabla evidencia que la maestra Arelis siempre piensa, reflexiona y lleva a cabo la práctica pedagógica teniendo presente el entorno y los sujetos en sus necesidades e intereses y con la intención siempre de aportar en la construcción de una convivencia pacífica. En cada escenario educativo donde ha ejercido Arelis como maestra, señala que ha utilizado diversos dispositivos pedagógicos para abordar la convivencia. Actualmente en la IE Derka, con la intencionalidad de apoyar las prácticas educativas para darle cumplimiento a la Ley 1732, es líder

del proyecto Cátedra de la Paz; sin embargo, la maestra no agota este proyecto solo por el cumplimiento de la ley, sino que además, resignifica su práctica pedagógica con sus estudiantes de preescolar, a través del desarrollo de las diferentes categorías que propone el MEN para implementar la Cátedra de la Paz, a partir de conceptos como la reconciliación, la paz, la diversidad, la memoria histórica y la comunicación, imprimiendo un sello que la caracteriza: educar con amor para la convivencia.

*Figura 1: Categorías para la implementación de la Cátedra de la Paz*



*Nota: Categorías propuestas por el MEN para implementación de la Cátedra de la Paz*

● Corresponde al ámbito de convivencia y paz de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Sus principales temas son: Resolución pacífica de conflictos y Prevención del acoso escolar. La convivencia pacífica según las propuestas del MEN se entiende por la promoción de las relaciones de manera incluyente, constructiva y de cuidado de sí y de los otros; donde promueva la eliminación de las prácticas de exclusión y todo tipo de violencias, como por ejemplo el acoso escolar; además, aquí el conflicto sería un espacio para el diálogo y la negociación. En este énfasis la maestra Arelis enfoca su práctica pedagógica desde la resolución pacífica de conflictos y el acoso escolar, reconociendo la utilidad de la cartografía social, con el objetivo de identificar asuntos individuales para abordar el reconocimiento de las emociones y desde lo colectivo para mejorar las relaciones.

Esta categoría devela la necesidad de erradicar las violencias y de comprender que el conflicto es inherente a la condición humana, y también a las interacciones sociales, lo importante entonces es no permitir que este escale a violencia, sino solucionarlo pacíficamente; es así como los conflictos permiten que haya un aprendizaje para el mejoramiento de las relaciones y del sujeto como tal, a partir del reconocimiento y manejo de las emociones.

● Esta categoría es equivalente con el ámbito de Participación y Responsabilidad Democrática de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Sus principales temas son: Participación política y Proyectos de impacto social. Educar a partir de la cultura de paz propone trabajar la formación de ciudadanos activos, tanto desde lo político como desde lo social, ya que no solo enfatiza en la participación consciente y responsable en el gobierno escolar y la democracia, sino que apoya también en la formación de ciudadanos que busquen el bienestar de sus contextos, a partir de la generación de proyectos sociales que impacten positivamente.

La maestra Arelis, en este aspecto, tiene presente a los adolescentes, mirando qué proyectos están liderando desde su acción comunal, los eventos que hacen, y asimismo, qué proyectos están haciendo para compartir con los más pequeños y para transformar a su familia. Arelis tiene una estrategia llamada “Tengo una idea” que tiene como objetivo que los adolescentes teatralicen una situación de conflicto o convivencia en general, den propuestas de solución y realicen un proyecto innovador para ser replicado en otros escenarios.

Frente a esta categoría, consideramos que los sujetos se forman en lo individual y también en lo colectivo, desde un rol activo como sujetos políticos que participan, proponen y construyen cooperativamente. La participación ciudadana es más que una formación de derecho al voto u otros mecanismos de participación política o jurídica, es promover el pleno ejercicio de la ciudadanía, para generar conciencia de los propios derechos y de los derechos de los demás, y empoderar a los sujetos para la participación activa en proyectos de impacto social.

● Esta categoría corresponde con el ámbito de Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, con temas como: Diversidad y pluralidad y Protección de las riquezas culturales de la Nación. Esta propone reconocer las diversas identidades y expresarlas respetuosamente a través de diferentes símbolos: artísticos, religiosos, entre otros.

La maestra Arelis realiza la estrategia “Reconocien-do-nos”: a través de un espejo que se les entrega a los estudiantes para que se reconozcan a sí mismos y a los otros. A partir de esta estrategia se generan espacios de diálogo sobre el reconocimiento del cuerpo, las emociones, las personalidades y las tradiciones; valorando las individualidades y la diversidad. Reconocer la diversidad cultural, implica el reconocimiento del yo, la comprensión de la vivencia de cada sujeto dentro de su contexto social; respetar por tanto, creencias, tradiciones, ideologías y estilos de vida de todos. Además, genera conciencia de la importancia de los sujetos a nivel individual y comunitario, promoviendo también habilidades interculturales, viendo la diversidad cultural como una riqueza.

● En esta categoría de Memoria histórica y reconciliación se abordan los temas: Memoria histórica e Historia de los acuerdos de paz, nacionales e internacionales. Desde la Cátedra de la Paz, se propone el énfasis de la construcción de la memoria histórica como un proceso complejo en el que varios actores desempeñan su rol y tejen sus realidades desde sus propias perspectivas, comprendiendo las múltiples interacciones que se han vivido desde el conflicto armado y desde las múltiples violencias en Colombia; de modo que se entiendan dichas situaciones desde los diferentes contextos del pasado y del presente de la sociedad colombiana.

Trasciende el reconocimiento de las realidades y pretende formar en la paz y la reconciliación, con el fin de generar conciencia frente a las diversas situaciones de exclusión, maltrato, discriminación o cualquier tipo de violencia en el marco del conflicto armado o sin relación directa con el mismo; logrando el fortalecimiento de la empatía, el espíritu crítico y la generación de propuestas que permitan transformar sus contextos. En esta categoría la maestra

Arelis incluye en sus prácticas pedagógicas un espacio de diálogo de la historia personal y familiar, que inicia con un símbolo: “Las huellas”, las cuales pertenecen a los adultos: padres de familia de la institución, ya que muchos de ellos han vivido esas violencias en los territorios. Esta propuesta permite reescribir, reconstruir y resignificar la historia de ellos para contarla a los niños, niñas y adolescentes.

Y otro dispositivo que utiliza es la escritura de un cuento: “Escribir para no olvidar”, retomado la “cultura indígena para no olvidar el legado”. La maestra propone que los estudiantes hagan conciencia de las realidades históricas desde diferentes voces; aquí los niños son invitados a contar de qué manera pueden transformar sus territorios. Formar un ciudadano a partir de la memoria histórica y en la reconciliación, posibilita en los sujetos pensarse su contexto, su familia, su escuela y demás escenarios desde las múltiples verdades, del reconocimiento del sufrimiento del otro y desde los roles que pueden cambiar el panorama violento por uno pacífico, buscando ciudadanos propositivos y activos en el tejido social.

● Esta categoría se enfoca en temas como: Uso sostenible de los recursos naturales y Protección de las riquezas naturales de la Nación. Aquí se pretende una educación basada en la comprensión de la importancia que tiene el medio ambiente en la vida de los seres humanos, y por tanto, la generación de conciencia sobre el cuidado del mismo. Es por eso que se propone reflexionar sobre las acciones de los sujetos, que impactan a corto y largo plazo en los animales, la naturaleza y la sociedad, tanto en el presente como para el futuro, con principios éticos como el autocuidado, el cuidado del otro y el cuidado de todo ser vivo. Además, con este énfasis se busca que los sujetos se involucren en proyectos o iniciativas de investigación o de intervención ambiental, para desarrollar conocimientos, actitudes, prácticas y valores que busquen contribuir al desarrollo sostenible.

Aquí la maestra Arelis recurre a un proceso de comunicación escrita: “Carta del futuro”, la cual consiste en una carta que envía un emisario imaginario del año 2.080 para la actualidad, en la cual los niños y niñas generan una propuesta de cómo se puede cambiar el ambiente del aula;

generando que los estudiantes desplieguen su creatividad para cuidar y preservar su entorno. Además, Arelis promueve a través del ejemplo el cuidado del medio ambiente y es por eso que en todas las estrategias de su práctica pedagógica utiliza material reciclable y lleva a cabo propuestas que no atenten contra los recursos naturales.

Abordar el concepto de desarrollo sostenible exhorta a la reflexión continua con los otros y con el entorno: la naturaleza, los animales y con quienes se convive. Es decir, se promueve un bienestar integral, donde el ambiente sea más saludable desde las diversas interacciones con el yo individual y con el colectivo, desde lo físico, social y ambiental; a partir de la reflexión crítica que permita identificar qué aspectos de los estilos de vida no contribuyen al mejoramiento de dichas relaciones.

● Se enfoca en temas como Justicia y Derechos Humanos, Dilemas morales, Proyectos de vida y prevención de riesgos. Este enfatiza en la formación de los Derechos Humanos para el reconocimiento de los derechos propios y de los derechos de los demás; fortaleciendo en la autonomía para la toma de decisiones y la construcción del proyecto de vida, en la generación de alternativas y en la consideración de las consecuencias de los actos. Es así como busca formar sujetos conscientes de su responsabilidad individual y social.

La maestra Arelis habla sobre la importancia de la empatía: “la comprensión de la empatía, porque es mirarme yo, para comprender al otro”. La estrategia que realiza es llamada “Bosque de las relaciones” que equivale a una construcción participativa de un bosque, donde cada uno construye una pequeña parte del bosque desde su individualidad y de forma cooperativa; esta didáctica es orientada durante su proceso por la maestra quien tiene como objetivo mejorar la convivencia en sus estudiantes. Esta categoría llamada ética, cuidado y decisiones, promueve la conciencia crítica, la responsabilidad y la búsqueda del bienestar desde la no vulneración de los Derechos Humanos; posibilitando que las personas no solo luchen por intereses individualistas, sino que busquen también el bienestar comunitario.

Ahora hagamos un recorrido por los senderos que Claudia Sierra ha construido con sus estudiantes para abrir caminos en la promoción de la convivencia para la inclusión social y la diversidad. En este apartado conoceremos que la maestra Claudia Sierra evidencia en su discurso y práctica pedagógica un enfoque de la convivencia escolar también desde la promoción, trabajando algunas categorías de Cátedra de la Paz, esto fue lo que vivenciamos al compartir con ella y sus estudiantes. Hacemos la salvedad que la maestra no las nombra como un proyecto, pero en sus prácticas pedagógicas pudimos conocer diversas categorías abordadas:

Claudia Sierra es una maestra con una práctica pedagógica que aborda la promoción de la convivencia escolar, como ya vimos, a partir de conceptos (materializados en sus experiencias) que tejen las relaciones con sus estudiantes y sus procesos de enseñanza-aprendizaje: convivencia pacífica, diversidad y ética del cuidado, los cuales aportan a la construcción permanente de la individualidad y la colectividad de sus estudiantes.

A Claudia la conocimos cuando estábamos realizando en la Universidad San Buenaventura de Medellín un Diplomado en Pedagogía para profesiones no licenciados, ella facilitó el módulo de Didáctica y allí llevaba ejemplos de su práctica pedagógica para apoyar los temas que eran pertinentes para el Diploma, así que, logramos identificar en su discurso pedagógico una visión diferente de la práctica pedagógica a la que acostumbrábamos vivenciar como estudiantes y la cual estaba complementada en consonancia con el paradigma de las mediaciones de Barbero et al (1990) quien conceptualiza las prácticas comunicativas para la mediación social. Podemos decir *grosso modo* que la maestra expresaba en reiteradas ocasiones que su práctica pedagógica siempre giraba en torno a la formación de sujetos sociales.

La práctica pedagógica que teje en su preescolar en la IE Santa Teresa parte de sus saberes sobre convivencia social. Aquí resulta indispensable, a criterio de la maestra, relacionarse con el niño y la niña como sujetos de derechos y como sujetos que vivencian procesos académicos centrados en el fortalecimiento del ser en particular y de relaciones con los otros. Los niños y niñas tienen en el preescolar la oportunidad de reconocer emociones y expresarlas de manera respetuosa,

de hacer acuerdos de aula, de mediar la norma, de participar activamente en los proyectos institucionales pensados desde el currículo para preescolar y de ejercer liderazgo en las diferentes propuestas que la maestra Claudia realiza a su grupo.

Los asuntos normativos, la convivencia social y los proyectos institucionales son sus referentes curriculares para trabajar las dimensiones a desarrollar en preescolar:

Uno no prepara una clase pues para una dimensión, ¿sí?, sino que uno prepara proyectos, y a partir de proyectos transversaliza todo eso. Nosotros en este colegio tenemos tres proyectos: en el primer proyecto se trabaja “soy persona” en la escuela y en la familia, entonces trabajamos quién soy yo, el cuerpo, trabajamos la escuela y trabajamos la familia; en el segundo proyecto trabajamos el entorno, la naturaleza y los seres, entonces trabajamos plantas, animales y el barrio; y en el tercer entorno, soy ciudadano y conozco el mundo, ¿cierto?, que es como el tercer proyecto, ahí trabajamos los medios de comunicación, los medios de transporte, el universo y la navidad, a partir de eso transversalizamos todo. (C. Sierra, comunicación personal, 13 de mayo de 2019)

Sin embargo, Claudia siempre hace hincapié en que si bien es cierto que existen indicaciones macro: desde el MEN, la Secretaría de Educación y el PEI de su Institución, ella planea y socializa su práctica pedagógica con las particularidades que le brinda su enfoque humanista, las teorías de educación y convivencia en las que cree, la reflexión de sus diversas experiencias, y también, a partir de su ética como profesional social que la define desde sus convicciones por hacer de la escuela un escenario de socialización, de reconocimiento y de acogida, como es planteado por Duch (2008). La maestra Claudia a partir de una vocación expresa:

Es un deseo y es un proyecto de vida (...) Y para mí es muy misional es un encargo social, es ayudarle al otro a ser un sujeto social, ¿cierto? Yo soy formada en colegio salesiano (...) entonces para nosotros es muy importante más el sujeto que el saber, para nosotros la función de ser maestros es construir sujeto. (C. Sierra, comunicación personal, 08 de mayo de 2019)

Claudia en su discurso referencia la Ley 1620 que creó el sistema de convivencia escolar y en su práctica logramos identificar y vivenciar que la maestra aborda asuntos normativos no solo de esta ley, sino también de la Ley 1732, que establece la Cátedra de la paz, y de la Ley 1618, sobre diversidad e inclusión,. Los asuntos o indicaciones planteadas en leyes que hacen referencia a la convivencia escolar pacífica la maestra las articula y los resignifica desde su saber pedagógico y sus saberes de discursos sociales.

En este sentido la práctica pedagógica de Claudia está estrechamente relacionada con la convivencia escolar, a partir de lo que plantea la Ley 1620, bajo la perspectiva del componente de promoción:

Mi práctica pedagógica yo realmente la centro en el proceso de convivencia, cierto, y en la práctica social, para mí es más una práctica social. La intencionalidad del niño en preescolar es la socialización. Entonces para mí la convivencia es que el niño se constituye en sujeto social. Para uno ser sujeto social tiene que aprender primero a reconocerse a sí mismo: entonces ¿quién soy yo?, ¿cuál es mi nombre?, ¿cómo me relaciono?, ¿cuáles son mis características?, y luego identifico la relación con el otro: ¿quién es el otro?, y desde cuando yo veo el otro, empieza la convivencia, la práctica de la convivencia, porque es respetar la diferencia, es respetar las otras maneras como los otros se relacionan, es tratar de aceptar al otro desde la diferencia, incluso aceptar al que siempre me molesta y siempre es necio. (C. Sierra, comunicación personal, 06 de junio de 2019)

Claudia hace evidente que su práctica pedagógica no tiene como pilar fundamental los procesos cognitivos, en tanto que la base es la convivencia, sus procesos de enseñanza-aprendizaje se posibilitan a través de interacciones que genera en el aula de clase, los cuales fortalecen vínculos entre ella y sus estudiantes, y entre los mismos estudiantes; son estos procesos de convivencia que traen consigo la aprehensión de los conocimientos académicos pensados para preescolar. Se puede decir que, su práctica pedagógica evidencia explícitamente la configuración de sujetos individuales y sociales, y estos traen diversos aprendizajes: “la práctica pedagógica es una intención de divertirse, de construir, de relacionarse, pero detrás de ello también va un aprendizaje, porque realmente los niños salen a prendiendo formas, tamaños, colores, un montón de cosas que sirven para desarrollarse”, (C. Sierra, comunicación personal, 17 de julio de 2019)

Claudia manifiesta que trabaja las siete dimensiones articuladas entre sí en cada encuentro con el preescolar, y esto tiene relación con la promoción de la convivencia porque equivale a definir y llevar a cabo una práctica que forma integralmente a los niños y a las niñas. Una de las formas que facilita este proceso es la formación en competencias ciudadanas.

Las prácticas pedagógicas que identificamos en Claudia y que aportan a la promoción de la convivencia, las vivenciamos en las visitas que realizamos a su aula de clase, en las que pudimos compartir con ella y los niños y niñas de su preescolar; allí logramos observar que la maestra evidencia la puesta en marcha de tres categorías que propone el proyecto Cátedra de la Paz: “convivencia pacífica, diversidad e identidad y ética, cuidado y decisiones” (MEN, 2017, p.15). A través de estas categorías que logramos observar en su práctica pedagógica, porque no lo hace explícito en su discurso, la maestra visibiliza en su práctica el desarrollo de competencias ciudadanas.

Ahora bien, Claudia apuesta por la convivencia pacífica, en primera instancia por el reconocimiento de las emociones, el desarrollo de la capacidad de expresar emociones de una forma respetuosa y desde “yo frases”, es decir, haciendo uso de la comunicación asertiva; en segundo lugar, la potenciación del diálogo entre los estudiantes para fortalecer su autonomía y su capacidad de relacionarse desde el respeto por la diversidad.

La categoría de Diversidad e identidad la trabaja la maestra Claudia a través de los postulados de la inclusión educativa donde se respetan las diferencias en varios aspectos: diversidad religiosa, ritmos de aprendizaje, formas de relacionarse; donde la concienciación constante de la maestra frente a esta categoría se evidencia en que posibilita escenarios de trabajo cooperativo que les permite a los estudiantes fortalecer su autonomía, y esto se logra porque la maestra no infantiliza al estudiante, cree en ellos como sujetos de derechos y promueve relaciones desde la solidaridad, el afecto y el respeto por las diferencias de pensamiento, tradiciones culturales

y el conocimiento de las mismas, al involucrar a las familias de los estudiantes en su práctica pedagógica.

Además, aborda la categoría ética, cuidado y decisiones a partir de la dimensión actitudinal valorativa, promoviendo la formación del sujeto en su proyecto de vida potenciando la autonomía, la responsabilidad de los propios actos, la autoestima; conceptos que articula en cada momento pensado pedagógicamente para su encuentro escolar. “La ética es la que entra a mediar en la relación con el otro”, expresa la maestra; es así como busca generar conciencia a partir de la frase: “cómo me gusta que me traten a mí, para tratar al otro”. (C. Sierra, comunicación personal, 17 de julio de 2019)

Estas categorías abordadas por la maestra aportan a la promoción de la convivencia porque no se basan solo en la atención de conflictos y violencias, sino que enfatizan en fortalecer las relaciones, y por ello cuando preguntamos a Claudia por su objetivo con preescolar, responde:

Este año mi único objetivo, y lo saben muy bien los coordinadores (...) es que el niño aprenda a convivir consigo mismo y con el otro, cierto, después aprenderá a resolver otros problemas de cómo escribir, cómo leer; pero cuando él ya se siente seguro de quién es, es capaz de relacionarse de manera adecuada en cualquier escenario: en un acto cívico, en una clase; por ejemplo, no están en clase conmigo y si ahorita nos asomamos ellos se están manejando bien porque ahorita hicimos un trabajo: quién soy yo, yo me abrazo, yo me saludo; hicimos acuerdos para trabajar en el día y saben qué tienen que hacer, y sobre los acuerdos nos vivimos evaluando, reflexionando, incluso sancionando. (C. Sierra, comunicación personal, 06 de junio de 2019)

El discurso de su práctica evidencia además, un concepto de la convivencia con enfoque transformacional como lo expresa López (2014), o de promoción de convivencia escolar como lo contempla la Guía 49 del MEN, porque otorga importancia al bienestar desde la autoestima, las relaciones interpersonales, la negociación y la norma, no como un asunto punitivo, sino como mediadora de las relaciones, o sea desde el asunto propositivo.

Cuando participamos en los encuentros de la maestra con su preescolar son recurrentes estas frases: “aunque nadie me está mirando, me comporto bien”, “escucho y pienso antes de hacer las cosas”, “dile a tu amigo lo que me estás diciendo a mí, tú sabes cómo es la manera de hacerlo”, “piensa, tú sabes cómo hacerlo”, “Tú sabes que puedes ayudar a tu compañero”. Estas indicaciones discursivas develan una conciencia permanente que genera la maestra frente a las relaciones intrapersonales y con el otro, para ser sujetos honestos, reflexivos, empáticos, solidarios y cooperativos.

Su práctica pedagógica podemos sintetizarla en las siguientes palabras que nos expresó: “la función de la escuela es socializar, la enseñanza es un valor agregado”, “en eso me paso todo el día, creando conciencia”, “la convivencia social parte del reconocimiento del otro y del reconocimiento de lo valioso del otro”. Su discurso ofrece una mirada de la escuela, la educación y la práctica pedagógica desde la humanización, o sea con una perspectiva de mediación social.

Es importante destacar que la maestra Claudia reconoce la importancia de cumplir con la planeación de los proyectos institucionales, los cuales son planeados por el conjunto de maestras de preescolar, aunque ella indica que cada una tiene una práctica pedagógica particular. La maestra cumple con los objetivos trazados por la Institución Educativa, pero por sus propios senderos, aquellos que conducen a la formación de sujetos integrales, como ya hemos señalado.

*Tabla 12: Proyectos institucionales del grado de preescolar de la maestra Claudia Sierra*

PROYECTO	EJE DE TRABAJO
Soy Persona en la escuela y en la familia	¿Quién soy yo?, la escuela y la familia
Entorno: naturaleza y seres	Plantas, animales, barrio
Soy ciudadano y conozco el mundo	Medios de comunicación, medios de transporte, el universo y la navidad

*Nota: Construcción propia desde el discurso pedagógico de la maestra Claudia*

Los proyectos que nos refiere Claudia develan una intención institucional de formación que ubica al niño y a la niña en las diferentes esferas de la sociedad, donde los asuntos cognitivos se aprenden en la medida que se conocen y se reconocen como sujetos, se ubiquen en un espacio

y tiempo determinados, se relacionen con lo local y con lo global y se identifiquen en su propia cultura a partir del respeto por la diversidad. En el proyecto *Educación en la diversidad en los países de MERCOSUR* se contempla que un maestro que eduque en y para la diversidad está abriendo caminos para una educación inclusiva, porque cumple con características como: modificaciones del contexto escolar, se preocupa por el clima del aula y fomenta la cultura colaborativa.

Pudimos identificar en las observaciones que realizamos en el preescolar, que Claudia articula modificaciones en tiempo y modo a los proyectos institucionales diseñados para preescolar; estas modificaciones obedecen a la importancia que le otorga la maestra a la diversidad, por lo tanto, ella conoce a cada estudiante: sus gustos, sus miedos, su familia, por mencionar algunos ejemplos. Actualmente aprovecha que sus estudiantes manifiestan un gusto por los animales y las plantas, y fue por este motivo que permitió que entre todos vivenciaran la crianza de unos gatos y la evolución de una planta, la cual fue durante 2019 el símbolo del grupo y es llamada por todos como “abrecaminos”. La maestra les otorga reconocimiento tanto individual, como en público, a través de su nombre, de la posibilidad que les da para expresarse, para comunicarse con el otro y de resolver sus dificultades.

El clima escolar lo va propiciando desde el ejemplo de la escucha y la palabra. Es una maestra que se permite escuchar a sus estudiantes, y por tanto, les muestra que la comunicación desde la escucha activa y la palabra asertiva es fundamental en las relaciones; además, fija límites y promueve la autonomía de los niños y las niñas en el momento de hacer sus compromisos de clase, en la hora del recreo y al momento de participar en las actividades que ella planea.

La cultura colaborativa que promueve Claudia se evidencia desde la posibilidad que tienen los estudiantes en su clase de realizar sus tareas en equipos, donde cada uno tiene una responsabilidad, pero es invitado a colaborar a sus compañeros con sugerencias, explicaciones, estímulos o préstamo de materiales. Esta característica de educar en y para la diversidad también se ve evidenciada en la conciencia permanente que hace la maestra frente al cuidado del otro y del

ambiente, donde los estudiantes se configuran como sujetos que son responsables de sí mismos y del bienestar de sus compañeros.

Abordar la configuración del sujeto social para Claudia resulta fundamental en la escuela porque es allí donde los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo, y por tanto, allí en la escuela se aprende a ser y a relacionarse con los demás. Así los conceptos de diversidad e inclusión son claves en la práctica pedagógica de Claudia, tanto en su discurso como en la materialización de su planeación pedagógica de vela llevar a cabo las indicaciones que sugiere MERCOSUR respecto a educar para la diversidad.

Ahora nos dedicaremos a analizar desde el paradigma de las mediaciones propuesto por Barbero et al (1990) las prácticas pedagógicas de las maestras Claudia Sierra y Arelis Barrios, a partir de las dimensiones comunicativas: socialidad, ritualidad y tecnicidad (p.12) las cuales desde el autor se manifiestan interrelacionadas en las prácticas comunicativas, es decir, como producto y proceso de la comunicación para la mediación social.

### **4.3. Análisis sobre mediación social en las prácticas de las maestras**

4.3.1 Caminos de mediación social con prácticas comunicativas en y para la diversidad: Estudio de caso Claudia Sierra.

#### **La socialidad: vínculos para la diversidad**

La base de todo es el lugar de la palabra. Freud en psicoanálisis habla muy bien de eso, que el otro pueda poner la palabra, que pueda decir cómo está, cómo se siente, qué quiere, por qué. Si no hay palabra no hay sujeto, recuérdate que lo que nos constituye a nosotros como sujetos sociales es el lenguaje. Si no hay lenguaje mediado por la palabra, la emoción y la expresión, no soy sujeto social. (C. Sierra, comunicación personal, 20 de junio de 2019)

Hablar de la socialidad según la epistemología de las mediaciones de Barbero et al (1990) a partir de la maestra Claudia, nos lleva primero a hacer referencia a su ser de maestra, ella lo concibe como una vocación de ser maestra para asuntos sociales, especialmente con los niños y niñas de preescolar, porque como ella siempre lo indicó, la formación en la escuela debe ser para formar “sujeto social”, es decir, que su intencionalidad como maestra es planear y reflexionar su práctica pedagógica en la formación de los cuatro pilares de la educación: saber, hacer, ser y convivir. Para lograr su propósito, la maestra materializa los proyectos institucionales articulándoles su intención pedagógica con el objetivo de tejer vínculos con sus estudiantes y entre sus estudiantes para el fortalecimiento de las relaciones intrapersonales, interpersonales, intergrupales, y además, para que esa co-construcción del sujeto social se escenifique en sociedad.

La socialidad que articula Claudia a su práctica pedagógica es pensada y llevada a cabo con vínculos sociales que se escapan a la racionalidad institucional porque estos no son promovidos desde la planeación de los proyectos para preescolar, sino que el ser maestra de Claudia es quien los hace realidad, vínculos que están entendidos desde la empatía, los cuales forman para la construcción individual y social.

Esta dimensión de las mediaciones a partir las prácticas comunicativas en el escenario escolar le permiten a Claudia formar en y para: la autonomía, la solidaridad, el respeto y el cuidado. Los vínculos que promueve la socialidad en el grado de preescolar de la maestra Claudia giran en torno a vínculos sociales, éticos, simbólicos y rituales. Sociales en la medida que no solo se transforma la identidad individual, sino también la identidad colectiva, ya que es una práctica pedagógica que tiene por esencia el bienestar social; asimismo desde asuntos éticos, porque los vínculos también son pensados desde una intención del autocuidado y del cuidado del otro y de lo otro. Finalmente su práctica pedagógica teje desde vínculos simbólicos y rituales, porque generan identificación en los estudiantes y aprendizajes significativos:

Recuerda que los niños son muy simbólicos, como los niños son tan simbólicos, ponerlos a jugar desde los cuentos (...) porque ellos trabajan por modelos identitarios, Ellos se identifican por modelos identitarios. Esos modelos (...) que trabaja mucho Martín Barbero en la sociología. Los modelos identitarios son aquellos personajes que adoptan los niños y

las sociedades para hacer ejercicios modelación de personalidad. (C. Sierra, comunicación personal, 20 de junio de 2019)

Con Claudia logramos comprender que, los vínculos simbólicos y rituales como los que permiten los cuentos por ejemplo, hacen posible vehiculizar el saber académico a través del aprendizaje de habilidades y características desde lo cotidiano para configurarse como sujeto desde aspectos cognoscentes y sociales. En el caso de Claudia, ella expresa que los cuentos y también los videos permiten alcanzar diversidad de intenciones pedagógicas como aprender los números, las letras, los animales, los colores, identificarse con un personaje para ir construyendo y reconstruyendo su personalidad, para entender el mundo de la vida. Aquí la socialidad la comprendemos en la maestra, relacionada con habilidades para la vida y competencias ciudadanas.

Claudia manifiesta que la convivencia escolar está transversalizada por el vínculo, develando una socialidad con sus estudiantes a partir de un vínculo desde la palabra y la emoción; “si usted no pone palabra que le dé lugar al otro usted no tiene convivencia”, y seguidamente expresa que estas palabras y emociones son “mediadas desde el afecto”, para dar un “lugar al otro” y para la “mediación escolar”, una práctica que permite la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento de las relaciones. Así es narrado por la maestra:

Por ejemplo, otra práctica de convivencia social que tengo aquí es que ellos tienen derecho a decir, qué pasó, cómo pasó, pero siempre hay un tercero que les ayuda a entender el problema, ya sea un amiguito, el personaje, el representante, la profesora o el coordinador; pero primero hay que escuchar. Entonces esa es otra clave de la convivencia social, enseñarle al niño a escuchar, a escuchar al otro, a pedir la palabra, a expresarse de manera adecuada, cierto. Entonces ellos van asentándose en el proceso; por ejemplo, yo a mi grupo lo puedo dejar solo, solo, ellos ya trabajan porque saben que hay unas rutinas. (C. Sierra, comunicación personal, 06 de junio de 2019)

Desde la observación de la práctica pedagógica de la maestra Claudia, logramos comprender que la vivencia de rutinas en la socialidad constituye un componente ritual en todos

sus procesos de enseñanza-aprendizaje, que develan una educación integral con una intención pedagógica que enfatiza en las prácticas comunicativas para la mediación social.

### **La ritualidad: un escenario simbólico desde la palabra y la acción**

Para cuando lleguen los niños, yo siempre tengo el salón abierto y los recibo, porque los niños en la edad que tienen, que están entre los 5 y 6 años, necesitan siempre tener un referente de adulto para darle la seguridad, entonces ellos lo ven a uno y ya se tranquilizan, si no lo ven a uno se van a correr y a buscar por todas partes (...) Entonces la idea es tener el salón abierto, ellos entran, organizan sus bolsos y esperamos que suena el timbre; suena un primer timbre, que quiere decir que nos alistamos y suena un segundo timbre y quiere decir que ya todos tenemos que estar en clase (...) cuando ya todo el grupo está, empezamos la rutina de saludarnos a nosotros mismos, de saludar a los otros, de hacer la oración, hacemos canto, hacemos juego; pues depende, todos los días hay una rutina, pero normalmente la variamos, uhmmm ¡cantamos!, ¡leemos cuentos! y establecemos lo que vamos a hacer durante el día, y con base en el plan de trabajo hacemos los acuerdos de convivencia, entonces eso es lo que pasa normalmente en el día. (C. Sierra, comunicación personal, 20 de junio de 2019)

La maestra Claudia tiene varios rituales que convierten al aula de preescolar y a otros espacios donde comparte con sus estudiantes en un escenario de formación continua en temas como el reconocimiento de sí mismo, reconocimiento de las demás personas y del entorno; además, en la participación de proyectos institucionales y de proyectos adelantados desde la reflexión de su práctica pedagógica.

Se puede inferir que en el reconocimiento de sí mismo, la maestra fortalece en sus estudiantes la capacidad de reconocer sus emociones, su corporalidad, todo esto basado en el amor propio, ya que en primer lugar y después del saludo de la maestra, ella hace la invitación de saludarse a sí mismo, de brindarse afecto a sí mismo con un abrazo. También genera una conciencia permanente del espacio que ocupan los niños y las niñas en el cuidado de sí y de los compañeros. El trabajo de las emociones en los estudiantes contribuye a que el niño y la niña

empiecen a desarrollar autoimagen, autoconcepto, autoestima, autocuidado, generando así una construcción del yo individual desde el afecto.

Trabajar el reconocimiento de las demás personas, se ve identificado en los rituales de saludo: cuando motiva para saludar a los compañeritos y preguntarles cómo están, una vez hayan terminado el saludo a sí mismo. Otro momento de reconocimiento de los demás es en la disposición que tienen para escuchar la socialización del líder de la semana, respecto a lo que deciden compartir de sus vidas y su familia. El líder de la semana es respetado dentro del grupo en cada una de sus funciones : el orden de la clase, colaborar con los refrigerios, con la maestra en algo que necesite, de abrir el salón y recibir a quién llegue, colaborar en las necesidades que el grupo presente. Este ritual posibilita la configuración del yo colectivo: que los estudiantes se interesen en el cuidado del otro, que reconozcan que el otro es importante; asuntos socio-afectivos, que posibilitan una mejor relación con los compañeros, un aspecto de la promoción de la convivencia porque se busca el bienestar integral.

En el reconocimiento del entorno se destaca principalmente la exploración del espacio físico y el cuidado que deben tener los niños y niñas en cada lugar, por ejemplo en el descanso el grupo recuerda los acuerdos: autocuidado, recordar zonas de peligro, autorregulación. La maestra Claudia en este ritual está realizando una articulación entre la infraestructura y las relaciones interpersonales, enfatizando con frecuencia, en concienciar y vivenciar el bienestar individual y la búsqueda del bienestar de los otros compañeros.

El reconocimiento del planeta y sus seres vivos, y por ende su cuidado, es otra interacción que la maestra ha convertido en ritual; aquí los estudiantes recuerdan permanentemente el respeto por los animales, las plantas y la higiene en los diferentes espacios. En los senderos de promoción de la convivencia que la maestra Claudia nos permitió vivenciar, conocimos a “Abrecaminos”, uno de los símbolos del preescolar, y al respecto nos contó:

Esta plantica se llama el “abrecaminos”, es la que está abriendo los caminos para ganar preescolar y pasar a primero; entonces ellos la cuidan, entonces cada semana hay alguien

que se la lleva para la casa, y queda el fin de semana al cuidado de ellos, no se la pueden dañar, le han salido nuevas hojitas, cierto, retoñan, pero todo el mundo la cuida (...) Me parece muy linda porque es muy simbólica, el representante de grupo cuando ganó las elecciones, se las trajo de regalo al grupo para que la cuidaran y les explicó que se llama “abrecaminos”, porque les está abriendo el camino para pasar a primero, imagínense, nos la regalaron desde marzo y no se ha muerto, no la han dañado y ha ido por ahí a 10 casas. (C. Sierra, comunicación personal, 13 de mayo de 2019)

Finalmente, el contacto con la deidad, siempre siendo muy respetuosa la maestra sobre el Dios en el que creen sus estudiantes o si no reconocen a ninguno. Se evidencia que la oración es respetuosa de la diversidad religiosa, la maestra les habla del “Dios que ustedes quieran”, y expresa que los que deseen persignarse lo pueden hacer y quienes no, no. La maestra Claudia devela con este ritual, un respeto por los Derechos Humanos, en este caso el derecho a la identidad y a la libertad religiosa y de cultos, respetando la diversidad cultural.

La elección del líder de la semana y los acuerdos de convivencia son rituales característicos en la práctica pedagógica de Claudia. El primero posibilita a todos los estudiantes que tengan un rol de colaborar, acompañar, cuidar y proponer en todos los encuentros de enseñanza y de compartir entre todos como grupo en otros espacios; y los acuerdos de convivencia se realizan con base en el plan de trabajo, estos se pactan entre la maestra y lo que los estudiantes de preescolar proponen, potenciando la comprensión de la norma, la negociación y la generación de relaciones de bienestar.

La elección de la líder de la semana puede considerarse un ritual que evidencia el reconocimiento que la maestra otorga a sus estudiantes desde su ser, en doble vía, en primer lugar puede nombrarse que cada estudiante es importante en el aula de clase, y el otro, como posibilidad de conocer y reconocer las individualidades de sus estudiantes; demostrando que la maestra le otorga un valor a la vida de los niños y las niñas: sus gustos, su familia, los momentos especiales en su vida.

Este ritual permite acoger al estudiante y a su familia, haciéndolos parte de un proceso en corresponsabilidad: la educación de sus hijos. El relacionamiento con los padres de familia es un ritual que transversaliza el proceso de formación en la práctica pedagógica de la maestra Claudia, los padres participan desde la presentación de la líder de la semana hasta en compromisos que tienen los estudiantes en algunas tareas para la casa y en los detalles simbólicos que tienen con ellos los días especiales de nuestra cultura, como el día de la madre, del padre o la navidad.

Frente al ritual de los acuerdos de convivencia la maestra refiere que:

Normalmente yo negocio con ellos, o sea, qué debemos hacer, sino lo hago cómo me pueden castigar y cuánto tiempo dura el castigo. Entonces como yo tengo todos esos acuerdos, para mí es muy fácil porque ellos mismos van sabiendo si van haciendo lo adecuado o no es lo adecuado, y ellos mismo incluso se auto-regulan y se auto-castigan. Entonces eso es muy importante también (...) Aquí hacemos acuerdos: qué quieren ellos y proponen ellos mismos la sanción. (C. Sierra, comunicación personal, 13 de mayo de 2019)

En su práctica pedagógica existe también un ritual discursivo, el cual equivale a mensajes o palabras generadoras como lo expresa Giroux (2014), aquellas que dinamizan la comunicación para movilizar pensamientos, discursos y empezar a trabajar en pro de la transformación. Si bien es cierto que en una interacción comunicativa recurrir a mensajes frecuentes puede ser comprendido desde la comunicación a partir del paradigma funcional, apelando al sentido estímulo-respuesta, es decir, desde una intención de moldear al sujeto o disciplinarlo, si es el caso de una interacción en el aula de clase; en el caso particular de la maestra Claudia, logramos identificar que ella utiliza palabras o frases de manera positiva para posibilitar que sus estudiantes estén en permanente reflexión de sus relaciones consigo mismo, con el otro y con lo otro.

Igualmente la maestra nos indicó que ella tiene una función constante de estar generando conciencia en sus estudiantes: “La práctica educativa es un acto netamente humano y comunicativo, ¡no más!, mediado por cualquier elemento como estrategia pedagógica, pero

realmente es un acto de relación humana con el otro mediado por la comunicación y la palabra” (C. Sierra, comunicación personal, 17 de julio de 2019), develando una intención no desde el paradigma funcional, sino con una perspectiva crítica para las mediaciones, concibiendo su quehacer desde la práctica comunicativa.

Todas las ritualidades que visibiliza Claudia en su práctica pedagógica son equivalentes a lo que la maestra llama rutinas, las cuales según su discurso tienen como objetivo potenciar:”el autocontrol, la autorregulación y la autoformación” (C. Sierra, comunicación personal, 17 de julio de 2019). A través de dichas rutinas o ritualidades la maestra evidenció su motivación por formar a sus estudiantes en el reconocimiento de su cuerpo, su emociones, de las señales del ambiente, de hacerse consciente de cómo se ve y se percibe él o ella como persona, de cómo se está relacionado con el otro, en su capacidad de resolver conflictos; todo esto a partir del respeto por sí mismo y por el otro, y es por eso que través de las ritualidades los estudiantes van decidiendo su forma de ser y estar en el mundo.

### **Tecnicidad: la caja mágica de lenguajes para la comprensión**

Son 7 dimensiones, cierto. Yo las asocio mucho pues como a la formación: está la dimensión ética, actitudinal valorativa, recuerden que reemplazaría lo religioso, ya nosotros no trabajamos lo religioso como un dogma, sino la actitudinal valorativa como la formación del sujeto en su proyecto de vida y está la afectiva, que los niños son muy afectivos, muy emocionales, cierto; está la cognitiva donde desarrollamos todas las competencias matemáticas, sociales, ciudadanas y de exploración del mundo; está la dimensión comunicativa, la que trabajamos múltiples lenguajes, no solo la alfabetización, o sea, el objetivo de preescolar no es enseñar a leer ni a escribir, es enseñar múltiples lenguajes, el lenguaje literario, el afectivo, el corporal y también el lingüístico, que es el alfabético, cierto; y tenemos la corporal y la estética, son siete dimensiones. (C. Sierra, comunicación personal, 13 de mayo de 2019)

De acuerdo con lo expresado en líneas anteriores por la maestra Claudia, se puede develar que su práctica pedagógica está contribuyendo a la formación de sujeto social, teniendo presente la materialización de diferentes lenguajes, como lo refiere Barbero et al (1990) con la dimensión de tecnicidad para que los niños y las niñas aprehendan todo tipo de conocimientos: académicos y sociales, dicha intención de la maestra, es explícita siempre en su discurso pedagógico. Recurrir a esta dimensión de las prácticas comunicativas para la mediación social, permite que los estudiantes interioricen dichos conocimientos con una actitud reflexiva para después ponerlos en escena en las relaciones cotidianas:

Los niños empiezan a seriar, a contar, aprender unas letras básicas y trabajamos lo que nosotros llamamos las cuatro actividades rectoras del preescolar, que son el juego, el arte, la exploración del mundo y la literatura infantil. Por ejemplo, a mí me encanta la literatura infantil, entonces en este salón los niños y yo podemos leer en el año entre 60 y 70 cuentos, porque para cada tema hay un cuento, para cada tema hay un video, para cada tema hay una canción; por ejemplo, estamos en las plantas, entonces tenemos un cuento que se llama las 10 semillitas, tenemos una canción, tenemos un video (...) ellos hicieron un rompe cabezas, se llevaron un proyecto de investigación; y van trabajando asuntos que van relacionando. (C. Sierra, comunicación personal, 13 de mayo de 2019)

La maestra hace explícito que los cuentos, los videos y las canciones son utilizados en su práctica para lograr su intención pedagógica; ella visibiliza una práctica comunicativa y una concepción de educación, no desde la persuasión con énfasis en los efectos como lo expresa Kaplún (2002), sino con énfasis en el proceso, donde co-construye una formación integral posibilitando la reflexión de los niños y las niñas en los acontecimientos cotidianos de su práctica para la transformación social; asunto que se articula como lo señala Kaplún (2002) a la pedagogía crítica de Freire. Al respecto, la maestra Claudia precisa que: “A partir de esas cositas sencillas, yo voy instaurando unos discursos con ellos que los vuelven reflexivos, que los llevan a tomar decisiones” (C. Sierra, comunicación personal, 17 de julio de 2019).

Lo expresado en líneas anteriores evidencia que los videos, los cuentos y las canciones no son utilizados por Claudia con una perspectiva instrumental dado que no son para tiempos muertos,

por tener a sus estudiantes en silencio o por entretenerlos de alguna manera; porque la intencionalidad devela una práctica para la mediación social, así lo expresa Claudia:

Normalmente nosotros en la cotidianidad en los grupos de transición en casi todos hay líder de la semana, hay trabajo con juego, trabajo con cuentos, lo que uno le pone como valor agregado es la intencionalidad, por ejemplo, el líder de la semana de mi salón puede ser distinto al de la profe de enseguida, ¿por qué? porque yo lo lleno de significado. Por ejemplo, el líder de la semana abre la puerta, se encarga de la leche, se encarga del tablero, se encarga de cuidar el salón, de resolver problemas; entonces yo le doy mucha más relevancia a simplemente traer una cartelera y ya, yo le pongo mucho más sentido. (C. Sierra, comunicación personal, 20 de junio de 2019)

La tecnicidad implica entonces dotar de sentido a los múltiples lenguajes, tanto para Barbero et al (1990) como para la maestra Claudia, así lo pudimos identificar en las visitas que realizamos a su preescolar, cuando por ejemplo utilizaba videos para el manejo de emociones: “Maripositas de yoga” para promover relajación y autocontrol después del recreo; canciones que movilizan emociones espirituales y conocimientos con la naturaleza; cuentos para que los niños y las niñas se identifiquen desde sus emociones, necesidades y deseos con personajes, formas de ser y actitudes que contribuyen a la configuración de la identidad individual y colectiva.

El concepto de tecnicidad apuesta por la utilización de los múltiples lenguajes para la transformación individual, y al mismo tiempo, para la transformación social, de modo que los rituales de la práctica pedagógica tienen la intención de lograr lo que la dimensión de tecnicidad se propone. Así las tres dimensiones que propone Barbero et al (1990) en su paradigma de las mediaciones se presentan en teoría y en la práctica de manera interrelacionada, para este caso puntual en la práctica pedagógica desde la perspectiva de promoción de convivencia de la maestra Claudia.

4.3.2 Caminos de mediación social con prácticas comunicativas a partir del proyecto Cátedra de la paz: Estudio de caso Arelis Barrios

## **Socialidad en movimiento para la paz**

Para mí educación es un dispositivo en movimiento, ya que se transforma, es dinámica, en ella se logra humanizar y humanizarnos, donde se pueden escribir discursos, dibujar imágenes que incitan a caminar en el conocimiento, y donde es desde el preescolar que se van propiciando la interiorización de los valores porque en ella no se enmarcan discursos hegemónicos, sino que son diálogos desde la realidad de los contextos y desde sus experiencias de vida (A. Barrios, comunicación personal, 05 de mayo de 2019)

La socialidad en la maestra Arelis como dimensión de las prácticas comunicativas para la mediación social propuesta por Barbero et al (1990), se devela por la interiorización que ella hizo del discurso de una maestra cuando realizaba el bachillerato, el cual proponía “formar para la vida”, este discurso que habitó a Arelis desde la secundaria fue fortalecido cuando empezó su práctica pedagógica y la rectora de la Institución Educativa Las Cometas, desde un enfoque afectivo, le sugiere “formar con amor”.

Es así como la maestra Arelis teje la socialidad en su práctica pedagógica para trascender los asuntos de enseñanza-aprendizaje y hacer de su aula de clase un espacio para potenciar competencias y habilidades para que los niños y las niñas sean reconocidos, se reconozcan y reconozcan a sus compañeros y compañeras, para que se fortalezcan en su carácter y en las relaciones interpersonales en el respeto, la responsabilidad, el perdón, la reconciliación, el afecto; su discurso pedagógico siempre enfatiza en “yo me centro en la dimensión afectiva, que es lo primordial cuando el niño llega a la institución”. (A. Barrios, comunicación personal, 05 de mayo de 2019)

Arelis reconoce que su práctica pedagógica tiene como objetivo “formar sujeto político” respetuoso de sí, de los demás y de lo otro, de modo que articula a su práctica el proyecto Cátedra de la Paz, tejiendo una socialidad centrada en el reconocimiento del sujeto, basada en su individualidad y respetando y promoviendo su diversidad; teniendo siempre presente en su tejido pedagógico el territorio y las relaciones entre ellos, las cuales son reconocidas por la maestra como

complejas y en su mayoría constituidas por violencia; por eso resalta que debe ir tejiendo así una socialidad desde el diálogo y el reconocimiento del entorno.

La socialidad es una dimensión que Arelis visibiliza en su discurso cuando expresa el propósito de posibilitar espacios donde el lenguaje transgresor se transforme en algo positivo para una convivencia pacífica, es por eso que la maestra se propone desnaturalizar las palabras que circulan entre sus estudiantes, aquellas que tiene connotación o carga simbólica negativa, y que por supuesto, no aportan a la convivencia escolar; así de una manera respetuosa la maestra conciencia al niño y la niña sobre su lenguaje a partir de una deconstrucción de la palabra en el contexto, movilizándolo a los niños a pensar qué significa esa palabra y qué puede causar en el otro.

Es que la convivencia para mí lo es todo (...) la escuela es como un escenario social donde llegan infinidad de sujetos con sus problemáticas. Promocionar la convivencia no como desde lo teórico, sino desde mi ser (...) es importante porque le puede generar al otro instalarlo en su contexto inmediato; porque yo para trabajar la convivencia tengo que empezar a reconocermelo primero por mí, por mis emociones. (A. Barrios, comunicación personal, 17 de abril de 2019)

La maestra en sus entrevistas rescata que la promoción de la convivencia es fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje porque ello genera unas dinámicas positivas en el entorno escolar y fuera de este, también refiere que no se aprende a convivir desde el discurso sino desde las vivencias, y esta vivencia comienza por el ser de la maestra, que reflexiona su práctica desde su ser y su quehacer para su propia transformación y para buscar fortalecer los vínculos escolares. Es por eso que la maestra promociona la convivencia desde aspectos como: dar lugar a los niños y niñas desde la palabra, el reconocimiento, la acogida y el respeto. Cuando se refiere a sus estudiantes de preescolar manifiesta que:

No se les puede minar su saber, antes bien, hay que dar un lugar a los niños, donde se promueva diariamente una aproximación a sus realidades desde sus cosmogonías, sus experiencias, y saberes previos” a través de la promoción del respeto por el otro y la cooperación entre sus estudiantes, la apropiación de su cultura y de la diversidad; todo esto

expresa la maestra, transversalizado por los Derechos Humanos. (A. Barrios, comunicación personal, 05 de mayo de 2019)

Arelis hace mucho énfasis en la necesidad de formar para la convivencia, plantea que para ella empezar a tejer los vínculos con sus estudiantes, es decir, la socialidad que plantea Barbero et al (1990), lo primero que hace es observar el territorio y a los estudiantes para identificar factores que le permitan comprender el comportamiento del niño y sus dinámicas sociales, señala que la “primera acción es el diálogo con los niños y niñas sobre sus sueños, qué piensan, cómo se proyectan como adultos -desde sus oficios y profesiones”. (A. Barrios, comunicación personal, 07 de abril de 2019)

La mediación social que manifiesta Arelis en su práctica pedagógica, a través de la dimensión de la socialidad, evidencia una intencionalidad de fortalecer los proyectos de vida de sus estudiantes, por medio de las relaciones que promueve en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, develando una vez más que en el aula de clase se aprende a ser y a estar en el mundo.

### **Ritualidad: huellas para construir senderos de paz**

Estos pasos dados, me han llevado a pensar que siempre existen formas para abrir panoramas y aperturas en los escenarios educativos, un mundo de posibilidades para que los maestros no nos quedemos inmóviles, sino volver a situarnos en las aulas, para que desde nuestras prácticas se promocioe la convivencia y la paz, y se vaya convirtiendo en un lenguaje institucional. (A. Barrios, comunicación personal, 05 de mayo de 2019)

A partir de la socialidad que Arelis se propone vivenciar en su aula de clase, la maestra articula sus saberes de Cátedra de la Paz adquiridos en dos diplomados que realizó -“*Laboratorio pedagógico, para maestros, haciendo memoria, construyendo historia*” en el Museo Casa de la Memoria, y luego “*Escuelas de Paz*” con MOVA”- a su práctica pedagógica e institucional, a

través de la puesta en marcha de su propuesta *La paz escondida*, con la utilización de unos dispositivos pedagógicos como “las llaves de la paz, las gafas de la paz, el libro los cuentistas de paz y el mural de Don Chucho, todo ellos eran productos que iban emergiendo del baúl de la paz”.

El baúl fue el primer símbolo utilizado por la maestra para ejemplificar el estado de la paz en ese momento en que materializó la propuesta, la paz estaba escondida en un baúl: “su objetivo era incentivar en las nuevas generaciones la importancia de construir acciones de paz y de resolución de conflictos para el mejoramiento de la convivencia”. De este modo el baúl se convierte en un símbolo de la promoción de la convivencia, y al mismo tiempo, el que hace la apertura ritual de *La Paz escondida*.

La ritualidad en la maestra, como dimensión de su práctica pedagógica para la mediación social, nace de su motivación de promocionar la convivencia debido a las situaciones que presenta cada territorio, donde genera diferentes estrategias que se convierten en rituales de su práctica pedagógica. Ahondaremos en este apartado en la ritualidad de la maestra que se soporta en la implementación del proyecto Cátedra de la Paz de la Institución Educativa Derka- sede Amapolita- en su práctica pedagógica con el grado de preescolar.

Arelis nombra los objetos que generan ritualidad en su práctica pedagógica, como dispositivos pedagógicos, porque evocan conocimiento y generan recordación, es por eso que podemos llamarlos símbolos, porque dichos objetos son resignificados por la maestra para generar un impacto desde las emociones y los conceptos de la paz, respeto, diversidad, ética, cuidado, inclusión, perdón, justicia, reconciliación, restauración, mediación, diálogo y resiliencia.

La ritualidad con el baúl permite la vehiculización de los anteriores conceptos apelando a asuntos cognitivos, emocionales y motrices, en tanto que los estudiantes aprehenden desde la vivencia una convivencia pacífica, movilizando el reconocimiento de emociones y el control de las mismas, a través de la escritura, la reflexión, el tejido de la palabra con el otro y la construcción

de estos símbolos por parte de los mismos estudiantes. Dicha co-construcción hace que en la propuesta de Arelis vayan emergiendo nuevos dispositivos, como los llama ella, o símbolos para la ritualidad como nosotras los reconocemos desde la comunicación, porque desde el paradigma interpretativo en el que se asume esta investigación, los identificamos como un interaccionismo simbólico<sup>7</sup> que se utiliza para fortalecer relaciones.

En las entrevistas con Arelis, logramos identificar que la ritualidad que genera su propuesta está mediada por una intención comunicativa y pedagógica, porque su concepción de educación y comunicación va más allá de moldear un sujeto, persuadirlo para que haga o deje de hacer desde lo que piensa la misma maestra, o emitir un simple mensaje; sino que ella a través de dichos dispositivos busca que se generen entre los estudiantes reflexiones de manera crítica sobre la convivencia, posibilitando diversos espacios para pensar, reflexionar, dialogar y solucionar conflictos de manera pacífica.

La práctica pedagógica de Arelis devela una concepción de la educación y la comunicación, siguiendo a Kaplún (2002) con énfasis en los procesos, donde los temas o conocimientos son importantes de la misma manera que lo es la transformación social; la cual es lograda desde la ritualidad que genera con El baúl de la paz con otros dispositivos así:

*Tabla 13: Dispositivos pedagógicos para la promoción de la convivencia: maestra Arelis Barrios*

---

<sup>7</sup> El interaccionismo simbólico es una teoría que hace parte del paradigma interpretativo. Esta teoría es representativa de George H. Mead nos expresa que los símbolos permiten que las personas se comuniquen entre sí y que es mediante ese proceso que se establece la sociedad. Se puede decir entonces que por medio del interaccionismo simbólico, la teoría interpretativa se enfoca más en el estudio de como los individuos y los grupos forman una significado social: “Para el interaccionismo simbólico la sociedad puede ser entendida como un sistema de significados compartidos” (Alsina, 2001, p. 168).

En dicha teoría se concibe a la sociedad como una construcción social, que se establece gracias a los consensos sobre la interpretación de la realidad que realizan los individuos de la misma. La teoría interpretativa entiende la sociedad como un producto del interaccionismo simbólico que se presenta en los sujetos: “Para el interaccionismo simbólico, los símbolos permiten que las personas se comuniquen entre sí, y explica que es mediante esta comunicación como se establece la sociedad” (Alsina, 2001, p. 167).

Dispositivos-significado	Intencionalidad
Títeres, sombras chinescas, mimos	Atraer la atención de los niños. Estos dispositivos como “algo recursivo”. “Vimos que ellos ayudan a una transformación”
<b>Baúl de la reconciliación</b> Objeto que sirva para guardar, que sea duradero	<b>“La paz está escondida”</b> metáfora desde el contexto
<b>Llaves (abrir o cerrar)</b> Búsqueda- objeto para encontrar la paz escondida	<b>Mejorar la convivencia</b> El ritual de las llaves posibilita nuevas interacciones desde los conceptos de la Cátedra de la paz (convivencia pacífica, perdón, justicia, reconciliación, reparación)
<b>Gafas</b> Diversidad	<b>¿Cómo vamos a mirar la paz?</b> Transformar imaginarios sobre la paz
<b>Don chucho</b> Referente para la convivencia	Generar identificación de los estudiantes con el proyecto
<b>Huellas</b> Diversidad	<b>Tras las huellas de la paz:</b> Desarrollar habilidades y promover relaciones con el otro
<b>Escritura de un cuento</b> Cuentistas de paz	Fortalecer relaciones con el otro y fortalecer habilidades cognitivas desde la escritura

*Nota: Construcción propia desde el discurso pedagógico de la maestra Arelis<sup>8</sup>*

Cuando Arelis narra su práctica pedagógica para la promoción de la convivencia hace referencia a todo lo que ha construido desde sus inicios como maestra, con la promoción de la convivencia, y su práctica pedagógica se fortalece aún más con la propuesta *La paz está escondida*. Los dispositivos que utiliza están pensados desde los temas que propone el MEN frente al proyecto Cátedra de la Paz; sin embargo, ella los dota de un significado según el contexto. Parte de un objeto que tiene un significado cultural, que le permite movilizar conceptos que aporten a la paz, a partir de la pedagogía de la pregunta, junto con los niños y niñas del preescolar o de otros grados, va construyendo el paso a paso de sus rituales de promoción de convivencia y paz.

Arelis devela cada dispositivo desde una analogía que permite que los niños más pequeños puedan comprender. Por ejemplo, el baúl lo asocia con el espacio donde se guardan las cosas valiosas, los tesoros, o sea la paz como algo valioso, que está escondida y que se debe encontrar; las llaves, aquellas que abren y cierran, las que pueden abrir o cerrar el baúl de la paz; las gafas

---

<sup>8</sup> Los dispositivos pedagógicos acá contenido serán analizados desde el paradigma de las mediaciones Barbero et al (1990) al finalizar el informe

para tener otras visiones, la cual promueve la diversidad y la empatía; las huellas, las señales o el rastro que se deja, para promover los aportes de cada persona en los caminos de la paz; Don Chucho, como personaje reconocido, es decir, que cada persona tiene un rol activo en la búsqueda de la paz ,y por tanto es reconocida en la convivencia pacífica.

Finalmente el ritual de *Cuentistas de paz*, es quien permite consignar los aprendizajes de los estudiantes a través de la escritura, dándole reconocimiento a la vivencias y construcciones que han tenido en relación con los otros: en la escuela y en su familia: “hemos hablado, conversado y escrito mensajes que vayan fortaleciendo la paz como una forma de mediar e impulsar nuevas formas para ir sembrando en los estudiantes un espíritu crítico frente a las realidades del contexto”, narra Arelis.

Además, la propuesta de la maestra Arelis sobre *La paz escondida* se convierte en un ritual macro de su práctica pedagógica porque no solo se hizo en el año 2016, sino que se convirtió en una práctica recurrente año tras año, tanto a nivel institucional como en su aula de clase. Se identificó con la maestra que cada símbolo en su ritual de la paz, genera emociones que devienen en aprendizajes significativos: el reconocimiento del valor del sujeto y sus relaciones, la aprehensión del conocimiento y la exteriorización de dicho aprendizaje.

### **Tecnicidad: la puerta que abre otros mundos posibles**

Para mí la paz se debe convertir en un verbo, ya que ella lleva a transformar, conversar, direccionar, acoger, construir, crear, enfrentarse. Es una palabra corta en su escritura, pero encierra un sinnúmero de significantes con muchos receptáculos que cada día se debe llenar de acciones cargados de valores y de construcción permanente hacia ellos. (A. Barrios, comunicación personal, 05 de mayo de 2019)

La paz es un sustantivo que en la práctica pedagógica de la maestra Arelis se convierte en diversos verbos que permiten la transformación del sujeto y su entorno. Como el objetivo de la

maestra es formar sujetos para la convivencia recurre a los rituales de su propuesta *La paz está escondida*, ritual que lleva a la práctica a nivel institucional, y en su aula de clase para promocionar las relaciones pacíficas desde lenguajes musicales, audiovisuales y escritos: cuentos, canciones y videos.

La maestra Arelis tiene presente todos los temas que siguiere la Cátedra de la Paz, no obstante su vocación de maestra la lleva a abordar la cátedra no desde la imposición de la norma, ni con una enseñanza catedrática de los temas, sino partiendo del análisis de las situaciones o necesidades que identifica en sus estudiantes, en la Institución Educativa y en la comunidad, a través de las posibilidades que brindan otros lenguajes; evidenciando un proceso de constante negociación entre el marco normativo y su saber pedagógico, es decir, una tecnicidad que la lleva a socializar sus conocimientos de paz y a vivenciarlos con y entre sus estudiantes.

Siguiendo a Barbero et al (1990) la dimensión de tecnicidad también tiene como propósito la aprehensión y la externalización de los conocimientos con las diferentes posibilidades que ofrece el lenguaje, haciendo uso de la creatividad para movilizar pensamientos y acciones. Arelis en su propósito de aportar en la transformación social, retoma lo que ha aprendido en su licenciatura, lo que plantea el MEN frente a la convivencia y sus prácticas pedagógicas en otros contextos para hacer senderos de cultura de paz; siendo ella la que abre los caminos, además, le otorga un rol activo a sus estudiantes para que aporten en esa construcción.

Elegir objetos, resignificarlos y convertirlos en dispositivos pedagógicos, escenifica su tecnicidad como maestra, a partir de una intencionalidad pedagógica de hacer partícipes a los otros de nuevos mundos posibles, y dando lugar al sujeto y a la palabra, inicia su promoción de la convivencia. La maestra expresó que ella no construye sola su propuesta, sino que también reconoce los saberes de sus estudiantes y por medio de la palabra, que es para la maestra de gran valor para su práctica pedagógica, su propuesta de Cátedra de la Paz se va fortaleciendo también a partir de lo que los niños y niñas piensan y proponen.

El hecho que la maestra no construya sola su propuesta, sino que sea en conjunto con sus estudiantes genera un fortalecimiento de vínculos, reconocimiento y acogida, y como señala Arelis “aprendizajes significativos” que llevan a sus estudiantes a la comprensión, reflexión y a poner en práctica en sus interacciones *La paz escondida*; la cual han encontrado y la han vivenciado poco a poco en la institución y en sus familias; esto salió a la luz en uno de los procesos que hizo la maestra para la sistematización de su tesis de maestría.

Se puede concluir que las prácticas pedagógicas como la plantean Zuluaga y Echeverri (1990) están atravesadas por diferentes asuntos normativos, educativos, institucionales y sociales, que si bien influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje del conocimiento académico, también lo hacen en asuntos para la mediación social.

Las maestras Claudia y Arelis develan en estas prácticas una intención pedagógica clara en formar para la convivencia, convirtiéndose en mediadoras sociales, ya que la planeación y materialización de sus prácticas evidencian como lo expresa Kaplún (2002) una educación para la transformación, y como lo señala Barbero et al (1990) tres dimensiones: socialidad, ritualidad y tecnicidad, las cuales hacen de la comunicación un producto y proceso de las relaciones interpersonales que las maestras tejen en su aula de clase para la mediación social. Estas dimensiones que dinamizan las interacciones entre los sujetos, haciendo de la comunicación un proceso que posibilita el diálogo respetuoso, el fortalecimiento de vínculos, el trabajo colaborativo, los aprendizajes significativos, la reflexión y co-construcción de la cultura y las realidades.

## **5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

La escuela que hoy conocemos ha tenido diferentes concepciones y prácticas, así lo demuestra la historicidad de la escuela desde los planteamientos de Martínez (2012), quien ha evidenciado transformaciones desde propósitos sociales, políticos, religiosos y económicos, eso sí, siempre aportando a la configuración de los sujetos, los cuales han respondido a la visión sociopolítica de los diferentes gobiernos en esa lucha por ser y estar en el mundo; y por tanto, la escuela se puede considerar como un agente cultural.

La escuela ha transitado por diferentes propósitos según las necesidades percibidas por los gobiernos de las diferentes épocas, lo que se devela según Martínez (2012) es un rol de la escuela dado “de arriba hacia abajo” (p.92), aspecto que no es ajeno a la realidad de la escuela del siglo XXI donde los gobiernos en aras de una calidad en la educación hacen propuestas para abordar la escuela; para el caso colombiano los cuatro pilares de la educación: saber, hacer, ser y convivir. Sin embargo, también existen otras acciones, aquellas que comienzan en las bases y se generan desde la horizontalidad, maestros que abordan las prácticas pedagógicas desde su autonomía y su saber pedagógico con diversos enfoques críticos, como por ejemplo la maestra Arelis Barrios y la maestra Claudia Sierra, quienes desde su práctica pedagógica en el grado de preescolar, promocionan la convivencia desde su concepto de escuela.

Podemos afirmar que el maestro como lo señala Giroux (2014) siendo agente cultural puede producir y reproducir cultura en su aula de clase, tanto desde el discurso como desde los comportamientos e interacciones que genera en el aula. Es por eso que la escuela es un escenario de socialización, porque a través de sus maestros se convierte en un espacio para configurar el ser y estar en el mundo, como dice la maestra Claudia Sierra, para formar “sujetos sociales”. Parafraseando a Giroux (2014), la escuela puede aportar en la construcción de sociedades desde dos vías: una es la represión, la exclusión y el control, la otra sería desde la formación para la libertad y la transformación social, como ya lo expresó la maestra Arelis Barrios para “la construcción de proyectos de vida”.

Un maestro que trasciende los procesos de enseñanza-aprendizaje articulando a su práctica pedagógica los cuatro pilares de la educación, lo definimos como mediador social porque forma integralmente, en tanto que, aborda la construcción del ser y el convivir con la misma importancia que el saber y el hacer, en todas sus prácticas pedagógicas.

Articular los cuatro pilares de la educación planteados por el MEN a la práctica pedagógica implica un cambio de paradigma educativo y de comunicación, porque implica comprender que los estudiantes no son objetos sino sujetos de derechos y como tal deben ser formados integralmente, así la práctica pedagógica estará orientada a una convivencia escolar de tipo transformacional, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje estarán encaminados a fortalecer

no solo aspectos cognitivos, sino también el desarrollo humano del estudiante, porque se ocupará de aportar en el desarrollo de su personalidad y en el fortalecimiento de sus relaciones.

Se puede decir que en los procesos de promoción de la convivencia el maestro tiene un rol protagónico, para lograr una convivencia pacífica y democrática, porque es un adulto referente en el aula de clase, tiene autoridad pedagógica y comparte una gran parte del tiempo con sus estudiantes; además, porque el maestro puede lograr en todas las relaciones con sus estudiantes transformar las prácticas y discursos culturales que van en contravía de la misma: el discurso patriarcal, las prácticas de exclusión y todo tipo de violencias. El maestro posee así una corresponsabilidad con otras instancias de formación y transformación cultural como la familia, el Estado, otras instituciones sociales y agentes educativos, en la búsqueda del respeto por los Derechos Humanos y el bienestar integral de los sujetos.

Una de las formas para abordar la promoción de la convivencia es trabajar la formación ciudadana desde la teoría y desde las vivencias cotidianas en el aula y en la escuela. La ciudadanía como un derecho y un deber, implica, según Chau y Ruiz (2005), que las instituciones educativas deben incluir en sus procesos de formación, el componente de ciudadanía y democracia; de modo que la convivencia adquiera un sentido compartido y co-construido (p.12)

Podemos decir que en materia normativa y legal, el Gobierno Nacional Colombiano ha demostrado su interés por una transformación cultural, una que propone aceptar y respetar la diversidad y la inclusión, construir con y para ella; que la sociedad no tenga las violencias como un único camino posible y que tenga cada día la semilla de la paz en sus palabras y en sus acciones, donde el nosotros se construya y se reconstruya permanentemente desde el bienestar colectivo. Esta aseveración obedece a lo que plantean los estándares básicos de competencias ciudadanas, desde la formación de sujetos críticos, lo cual se aleja de un moldeamiento del sujeto.

Resaltamos la Guía 49 como una materialización de la Ley 1620 de convivencia escolar, la cual desde la pedagogía nutre los procesos de formación integral de las escuelas, se convierte en una alternativa para movilizar comprensiones tradicionales que poco han demostrado surtir un efecto positivo en el abordaje de la convivencia, como por ejemplo los asuntos punitivos y la visión negativa del conflicto, en tanto que la guía proporciona una mirada positiva del mismo, a partir de varios protocolos para abordar situaciones de convivencia escolar como los mecanismos de resolución de conflictos.

Enfocar la convivencia escolar a partir de la promoción equivale a tener presente los enfoques de educar para la paz, los cuales promueven la justicia, la libertad, la equidad, la solidaridad, para que se generen mejores relaciones y vínculos entre las personas, con las instituciones y con el medio ambiente. Así la paz no será producto de una coyuntura y no se agotará en un aula de clase a partir de una cátedra, sino que esta se deberá abordar como proyecto de vida en todos los escenarios sociales.

La promoción es un componente que humaniza el acto educativo y comunicativo, ya que rechaza todo tipo de discriminación, exclusión, en fin cualquier violencia; además reconoce el valor de aspectos inherentes a la condición humana como la comunicación y el conflicto, la primera como aquella que posibilita las interacciones con otras personas, y por tanto, la inserción en la cultura, a la sociedad; el segundo -el conflicto-, lo reconoce como un escenario positivo, que posibilita el desarrollo y fortalecimiento de habilidades y competencias para ser y estar en el mundo: competencias emocionales y de comunicación.

Se puede leer en las prácticas pedagógicas cuando un maestro es técnico de la educación o cuando realmente es un sujeto de saber y poder pedagógico; técnico cuando su práctica se define desde la reproducción de las directrices del MEN y sujeto pedagógico, cuando como sujeto ético-político tiene presente lo indicado por el MEN, pero su práctica está mediada por una intención, una reflexión, por sus experiencias y conocimientos adquiridos en la teoría, de los estudiantes y del contexto; de esta manera la práctica pedagógica se ocupa también de la convivencia escolar.

Una práctica pedagógica para la promoción de la convivencia tiene presente la formación ciudadana, esto en la educación tradicional implica resignificar las prácticas pedagógicas para formar sujetos en y para la participación, la co-construcción, sujetos críticos, autónomos, políticos, que no solo piensen en el bienestar individual sino también en el colectivo; por tanto, la formación en competencias ciudadanas es un camino para promocionar la convivencia en la escuela y en la sociedad, al formar sujetos en y para la diversidad: capaces de reconocerse a sí mismos, controlar sus emociones, construir relaciones empáticas y colaborativas.

La formación ciudadana debe estar incluida en las prácticas de todas las instituciones educativas, ya que en la Constitución Política de Colombia se contempla que para lograr una sociedad justa e incluyente los procesos educativos deben incluir formación desde la civilidad y la ciudadanía. Ejercer ciudadanía va más allá del simple hecho de exigir unos derechos, implica también una relación con los deberes, partiendo del respeto por las diferencias.

Desde el concepto de promoción enmarcado en el nuevo paradigma de la salud, que consiste en la búsqueda del bienestar integral, encontramos una relación estrecha entre la promoción y la formación ciudadana a través de la formación en competencias ciudadanas, en los enfoques de educación para la paz, en el enfoque de habilidades para la vida propuesto por la OMS y en la Cátedra para la Paz propuesta por el Gobierno Colombiano, porque todas velan por el bienestar individual y social

Abordar la práctica pedagógica desde la promoción de la convivencia, devela una comunicación intencionada para establecer vínculos y fortalecer las relaciones. Desde los planteamientos de Kaplún (1998) sobre comunicación, esta debe estar en sintonía con los propósitos educativos. La comunicación es inherente a todo ser humano, y si es articulada a un proceso educativo no puede reducirse a un simple mensaje, porque la comunicación solo aporta al proceso formativo si se aborda como producto y proceso de las prácticas sociales; es decir, con

una intención de mediación social, ya que en este ámbito las interacciones comunicativas deben ser para formar, no para informar. La comunicación con este enfoque otorga a los interlocutores la calidad de sujetos, no de objetos como sucede en la triada emisor-mensaje-receptor; ambos interlocutores son sujetos que emiten y a la vez perciben las comunicaciones, porque son sujetos que piensan, sienten y tienen capacidad de retroalimentar la interacción.

Abordar la educación desde la comunicación con una mirada en los asuntos relacionales, como plantea Kaplún (1998), es entender que de “un determinado método de enseñanza/aprendizaje, subyace una opción por una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación” (p.158) esto quiere decir que cuando vamos a realizar un acto educativo con miras a la mediación social, la comunicación deberá estar alineada con los propósitos pedagógicos en dos vías: para la socialización del saber y para la creación de vínculos en la formación del ser y del convivir. Como refiere Kaplún (2002) “supone considerar a la Comunicación no como un mero instrumento mediático y tecnológico sino ante todo como un componente pedagógico” (p.195)

La mediación nos permite entender que, el ser humano “es” en la medida que se relaciona con los demás y con el ambiente. Este se distancia de la especie animal porque se relaciona a través del símbolo, y además, porque las mediaciones lo insertan en la sociedad. Los animales son meramente instintivos, el desarrollo del lenguaje y la capacidad de representación es la característica de lo humano, esto es posible a través de procesos simbólicos, como los rituales, las expresiones de afecto y por la palabra; es a través de ellos como interactúa con todo lo que le rodea. La mediación permite la configuración del sujeto “natural” en sujeto humanizado, porque por esta adquiere el lenguaje, se reconoce en un cuerpo, adquiere la capacidad de relacionarse y se ubica en el mundo.

Desde Barbero et al (1990) las mediaciones trasladan la atención a las prácticas para la construcción y reconstrucción social, es decir, en los cambios culturales que se generan en sociedad por medio de los sujetos o instituciones, como la familia, la escuela, el barrio, los movimientos

sociales. En este caso las maestras con sus prácticas pedagógicas, como agentes socio-culturales, llevan a cabo diversas prácticas comunicativas desde el arte, la oralidad, la escritura, la comunicación no verbal y los lenguajes audiovisuales con una intención de formar para ser y convivir.

Los múltiples lenguajes que refiere este autor en sus diversos escritos, son los caminos desde una comunicación como práctica para materializar expresiones creativas que simbolizan una determinada realidad y hacen de las interacciones escenarios para la aprehensión del conocimiento y para la negociación interna en esa configuración del ser individual y social. El símbolo en su creación y vivencia dinamiza las relaciones y hace de ellas, acontecimientos pedagógicos que generan aprendizajes significativos.

Barbero (1990) conceptualiza las mediaciones como procesos simbólicos y de negociación donde, a partir de las interacciones, los sujetos se reconocen y van construyendo su ser individual y colectivo. Las mediaciones son procesos comunicativos que permiten la configuración de lo humano: la humanización es un proceso de mediaciones complejo y necesario para vivir y convivir con el otro y lo otro

El proceso de mediación social resalta que la comunicación es una praxis, la cual desde los planteamientos de Barbero et al (1990) está mediada por tres dimensiones llamadas socialidad, ritualidad y tecnicidad que, en las prácticas sociales, entre ellas el acto educativo, no se dan de forma excluyente, sino que las tres están articuladas. Además, permite generar espacios para concienciar, aprehender, exteriorizar conocimientos y mejorar relaciones.

La socialidad le imprime a la comunicación el carácter de fin y no solo de medios, porque es a través de las interacciones que se da el proceso de enculturación, de socialización del sujeto. Esta dimensión en el acto educativo genera procesos de interiorización, negociación de cómo los sujetos son y están en el mundo; es por eso que resulta relevante pensar la socialidad de las

interacciones cotidianas en la escuela y otros escenarios porque así como puede existir una socialidad que aporta a la promoción de la convivencia, también existe una socialidad hegemónica que en muchas ocasiones hemos vivido, aquellas relaciones que promueven el sistema patriarcal: de dominación, poder punitivo, exclusión y jerarquías.

La ritualidad en la comunicación para la mediación social, no se reduce al carácter repetitivo de una acción, al ser un conjunto de acciones coordinadas develan una producción simbólica que cada vez que se materializa tiene una intención previamente planificada; esta dimensión otorga a la comunicación la esencia reflexiva a los comportamientos del sujeto, y al mismo tiempo, abre la puerta a nuevas formas de comprensión.

La última dimensión de la comunicación para la mediación social es la tecnicidad, ella es ese componente que se puede considerar como un puente que permite interiorizar para luego exteriorizar en el proceso de relacionamiento; trascendiendo lo instrumental y promoviendo creatividad en las formas de expresarnos.

Nuestro análisis de las prácticas de las maestras se orienta a partir de concepción de la comunicación desde las mediaciones que esta posibilita cuando un maestro como sujeto político y cultural aporta al fortalecimiento de la convivencia; estamos hablando desde el asunto relacional de la comunicación; retomando la construcción teórica realizada por Barbero et al (1990) quien plantea el análisis de la comunicación desde las prácticas sociales, es decir, las relaciones entre los sujetos, a partir de tres dimensiones: la ritualidad, la tecnicidad y la socialidad.

La práctica pedagógica trasciende el simple hecho de reflexionar sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje, para reflexionar otros asuntos que influyen en la educación de los estudiantes, como son el tejido de relaciones que los maestros generan en sus aulas de clase; sería entonces una reflexión intencionada en un nivel integral desde los cuatro pilares de la educación,

una práctica pedagógica para la promoción de la convivencia que, se interesa por el fortalecimiento de competencias cognoscentes, emocionales y de relacionamiento.

Las maestras Claudia y Arelis evidencian una socialidad en sus prácticas pedagógicas pensadas desde la promoción de la convivencia: relaciones empáticas, cordiales, solidarias, que promueven la autonomía, la libertad, el respeto, el cuidado de sí y del otro. Todas sus ritualidades giran en torno al reconocimiento del estudiante, a la visibilización de su ser, a la reflexividad y a la cohesión social pacífica; movilizandando en los estudiantes el pensamiento crítico para valorar lo individual y lo social. Finalmente la tecnicidad se devela en la apropiación de los diversos lenguajes por parte de las maestras para la promoción de la convivencia, dicha apropiación posibilita que los estudiantes tengan aprendizajes significativos; además, genera motivación en los estudiantes para participar en las propuestas de las maestras y para poner en práctica lo aprendido en sus relaciones.

La maestra Claudia forma a sus estudiantes para la convivencia de una forma cercana y amigable, para ella no es necesario llevar a cabo acciones impositivas porque como ella lo expresa “educando en y para la diversidad” se reconoce al otro, se respeta, le es otorgado un lugar y le posibilita interacciones que le generan aprendizajes significativos a nivel cognitivo y para la vida. Con Claudia aprendimos que, la educación debe estar enfocada en formar sujetos sociales y para la convivencia es importante trabajar el concepto de la norma y generar otras prácticas con ella, esto sugiere que la norma no debe ser impositiva, sino co-construida. Desde el concepto y la práctica, la norma no debe utilizarse para estigmatizar, castigar, discriminar, sino que esta debe ser entendida desde la construcción de acuerdos solidarios con sentido, que faciliten las relaciones y que su acatamiento sea voluntario.

Arelis es una maestra que siempre ha tenido una convicción sobre la educación como escenario para promocionar la convivencia, su apuesta por la paz y la reconciliación es evidenciada desde una práctica macro por medio del proyecto Cátedra de la Paz y a nivel micro en la forma como se relaciona con sus estudiantes: desde la horizontalidad, el respeto, la escucha activa y el

diálogo. La práctica pedagógica de Arelis nos permitió reafirmar que en todo acto educativo el sujeto y el contexto son trascendentales para lograr un impacto positivo desde las intenciones propuestas. Aprendimos con ella que la paz como proyecto de vida sí es posible, ya que ella lo ha vivenciado en la forma como se expresan sus estudiantes y se relacionan entre ellos.

Con esta investigación develamos dos mediadora sociales, las maestras Claudia y Arelis quienes aportan en la construcción social y cultural de los estudiantes a partir del fortalecimiento de relaciones yoicas-intrapersonales-, interpersonales y con su entorno. Con ambas aprendimos que es posible y pertinente trabajar la promoción de la convivencia desde preescolar, porque desde temprana edad según las maestras y su saber pedagógico hay más receptividad y hay capacidad de ir mejorando las relaciones y los vínculos con ellos mismos, con los otros y con lo otro.

Así, resulta relevante hacer de la educación y la comunicación una praxis, de modo que el acto formativo y las interacciones cotidianas en la escuela y en el aula de clase sean cada vez más conscientes, que tenga una intención definida no solo para los procesos académicos sino también para las relaciones, que estos últimos aporten significativamente a la configuración de la personalidad de los sujetos, a su desarrollo humano y a relaciones que respeten la diversidad y contemple opciones de relacionamiento pacífico.

## 6. REFERENCIAS

- Alsina, M. (2001). Teorías de la comunicación: ámbito, métodos y perspectivas. Capítulo III. Las perspectivas de las teorías de la comunicación.
- A.Barrios, comunicación personal, 5 de mayo de 2019.
- C. Sierra, comunicación personal, 6 de junio de 2019
- Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México.
- Barbero, J., Piccini, M., García, N., y García, J. (1990). *La comunicación desde las prácticas sociales. Reflexiones en torno a su investigación*. Universidad Iberoamericana. México, D. F.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas sobre la teoría de la acción*. Traducido por Thomas Kauf. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Cortina, A. (1997). Educar en la ciudadanía: aprender a construir el mundo juntos. En: *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial, S, A., Madrid. 183-207
- Chasqu (2011). *Manuel Martín Serrano y sus aportes a la comunicación*. Revista Latinoamericana de Comunicación Nb.62. pp 01-63
- Chaux, E., y Ruiz, A. (2005). Ciudadanía y escuela. En: *La Formación de Competencias Ciudadanas*, Bogotá, Ascofade. 10-23
- Chaux, E., y Ruiz, A. (2005) Las competencias ciudadanas. En: *La Formación de Competencias Ciudadanas*, Bogotá, Ascofade. 28-65
- Congreso de la República. (15 de marzo de 2013). Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Ley 1620 de 2013. Bogotá: Diario Oficial 48733. Recuperado en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Congreso de la República. (01 de septiembre 2014). Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país. (Ley 1732 de 2014) Bogotá: Diario Oficial n°. 49261. Recuperado en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>
- Congreso de la República. Constitución política de Colombia 1991. Recuperado en: <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf>

- Congreso de la República. (8 noviembre 2006). Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. (Ley 1098 de 2006). Bogotá. Diario Oficial n°. 46.446. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-social/pol%C3%ADticas-sociales-transversales/Paginas/infancia-y-adolescencia.aspx>
- Congreso de Colombia. (27 de febrero de 2013). Balance proceso reglamentario por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad (Ley estatutaria 1618 de 2013). Bogotá. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>
- Concejo de Medellín. (14 de diciembre de 2015). Regulación municipal sobre la Política Pública de Primera Infancia y el Programa Buen Comienzo. (Acuerdo 54 de 2015). Recuperado de: [https://www.medellin.gov.co/normograma/docs/a\\_conmed\\_0054\\_2015.htm](https://www.medellin.gov.co/normograma/docs/a_conmed_0054_2015.htm)
- Delors, J (1994). Los cuatro pilares de la educación. En: *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO. 91-103
- Denzin, N. y Lincoln, I. (1994). Capítulo 6. Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En: *Handbook of Qualitative Research*
- Entrevista con Duch, Ll. (2008). Del trayecto autobiográfico al proyecto antropológico, por B. Solares y M. Lavaniegos. PDF. Leer el apartado 9. Estructuras de acogida, Símbolo y trayecto biográfico. Pág. 145-15
- Duch, Ll. (2002). El ser humano como ser acogido y reconocido (introducción). Madrid: Trotta. P.p 11-4
- Duch, LL. (2011). Introducción al pensamiento de. El trabajo del símbolo. Joan Carlès Mèlich. Tomado de Empalabrar el mundo. Fragmenta editorial, sll.
- Fisas, Vicenç (1998). Cultura de paz y gestión de conflictos, Barcelona, Icaria, Antrazyt Unesco.
- Freire, Paulo (2011). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI
- Freire, P. y Shor, I. (2014). ¿Cómo puede un profesor transformarse en un educador liberador? Cómo se relaciona la educación con el cambio social. En Freire, Paulo y Shor, Ira, Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora (pp. 35-85). México: Siglo XXI
- Freire, P. y Shor, I. (2014). El sueño de la transformación social: ¿cómo empezar el lunes por la mañana? ¿Tenemos derecho a cambiar la conciencia de nuestros alumnos? En Freire, Paulo y Shor, Ira, Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora (pp.259-282). México: Siglo XXI
- Galeano, E. (1998) Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Ed. Siglo XXI.

- Galtung, J (2003). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México: Transcend – Quimera
- Galtung, J. (2004). *Violencia, guerra y su impacto Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia* pp. 01-2
- Galtung, J. (2004). *La violencia: cultural, estructural y directa*. Capítulo V. 147-16
- Galtung, J. (2004). *Violencia, guerra y su impacto Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia*. 1-12
- Giroux, H. (2014). *Teoría crítica y prácticas educativas*. En Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación* (pp. 26-66). México: Siglo XXI editores
- Kaplan, C. (2006). *Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto*. En: *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Ed. Miño y Dávila
- Kaplún, M (1998). *Procesos educativos y canales de comunicación* Comunicar, núm. 11. Grupo Comunicar Huelva, España.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación. El comunicador popular*. Editorial Camino, La Habana.
- Kincheloe, J. (2008). *La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir*. En Peter McLaren, J.L. Kincheloe (editores), *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-67). Barcelona, Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L
- Lederach, J. (2003) *El pequeño libro de la transformación de conflictos*.
- López, V. (2014). *Convivencia Escolar*. Oficina de Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. *Apuntes de Educación y Desarrollo post 2015* (4), 1-14
- Martínez, A. (2012) “Verdades y mentiras sobre la escuela” IDEP. Capítulo 2 PDF.
- Marchiori, P. (S.F). *Una introducción al concepto de promoción de la salud*. 20-45
- Martínez, A. (S.F). *Pedagogía: Saber, Práctica y Disciplina*. 1-25
- MEN. (2013). *Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar: Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013*. Bogotá. Recuperado en: <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- MEN. (S.F). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Gobierno

- Nacional de Colombia. Recuperado en:  
<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/orientacionesedupaz.pdf>
- MEN. (2013). *¿Qué es la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar?*. En: Guía 49, Guías pedagógicas para la Convivencia Escolar, 72-120
- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. En: *Perspectivas*, vol, XXXII.
- Morin, E. (2005). Introducción al pensamiento complejo. Traducido por Marcelo Pakman. Editorial Gedisa, Barcelona. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/269531147/Edgar-Morin-Introduccion-al-pensamiento-complejo-pdf>
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz, & Acción CaPaz. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?*. Educación y pedagogía para la paz. Material para la práctica. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo – PNUD. Recuperado a partir de <http://bit.ly/2RSDYOB>
- Orozco, G. (1998): “Las prácticas en el contexto comunicativo”. Revista *Chasqui*, N° 62, junio.
- Puerta, I., Builes, L., y Palacio, M. (2012). Convivencia Escolar. En: *Abriendo espacios flexibles en la escuela*, Medellín, Imprenta Universidad de Antioquia, pp.143-153
- Pérez, T. (2014). El poder transformador de los educadores: reflexiones y herramientas para cultivarlo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Serrano, M. (2007): “Prólogo para La mediación social en la era de la globalización”, *Mediaciones Sociales*. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación, n° 1, pp. 1-24. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/mediars/MediacioneS1/Indice/MartinSerrano/martinserrano.html> Reproducido en *La mediación social*. Edición conmemorativa del 30 aniversario. Madrid: Akal, 2008, pp. 9-27. ISBN: 978-84-460-2896-3. Recuperado el 15 de noviembre de 2019, de <http://eprints.ucm.es/10651/>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata
- Torrego. J. (S.F.). El profesor como gestor del aula. Universidad de Alcalá. 1-25
- UNESCO. (2008) *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. En: *Primera parte marco conceptual*, 11-4

UNESCO. (2019). Convención realizada para la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960). 1-2

UNICEF. (2017). Habilidades para la vida. Herramientas para el Buen Trato y la Prevención de la Violencia. 1-11

Zuluaga, O., y Echeverri, A. (1990) El florecimiento de las investigaciones pedagógicas, en Día, Mario (1990) Pedagogía, discurso y poder, Bogotá, Ecoe Ediciones, 175-201.

Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia, 9-87

## **CIBERGRAFÍA**

Aristizábal Franco, L. (2012). El por qué de la ética en la investigación científica. Investigaciones Andina, 14 (24), 369-371

Carta de Ottawa para la promoción de la salud. (1986). Recuperado de <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>

Czeresnia, Dina. (1999). El concepto de la salud y la diferencia entre prevención y promoción, pp.1-9. Recuperado de [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/czeresnia\\_\\_dina\\_\\_el\\_concepto\\_de\\_salud\\_y\\_la\\_diferencia\\_entre\\_prevenicion\\_y\\_promocion\\_.CONCEPTO\\_DE\\_SALUD\\_DIFERENCIA\\_ENTRE\\_PROMOCION\\_Y\\_PREVENCION.pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/czeresnia__dina__el_concepto_de_salud_y_la_diferencia_entre_prevenicion_y_promocion_.CONCEPTO_DE_SALUD_DIFERENCIA_ENTRE_PROMOCION_Y_PREVENCION.pdf)

Escobar, A. (2016). Desde abajo, por la izquierda y con la Tierra. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2016/01/desde-abajo-por-la-izquierda-y-con-la-tierra.html>

Habilidades para la vida. (2018). Recuperado de <http://www.habilidadesparalavida.net/modelo.php>

Mantilla, L. y Chahín, I. (2012). Habilidades para la vida: manual para aprenderlas y enseñarlas (pp. 95–121). Bilbao: Edex. Recuperado de <http://bit.ly/2TSCDII>

- Naciones Unidas (1999). Resolución No.53/243, Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, Asamblea General de la ONU. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/53/243>
- Philipp, P. (2011). De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva. En: Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. 69-83
- Ruiz, J. (2005) Elementos Para Una Teoría Del Conflicto. En: Revista Electrónica La sociología en sus escenarios. No. 11. Medellín, pp. 1-28. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1692>
- Sañudo, L. (2006). La ética en la investigación educativa. Hallazgos, (6), 83-98.
- Serrano, M. (1976). “Mediación”, en DEL CAMPO, Salustiano (dir.): Diccionario de Ciencias Sociales. Madrid: Instituto de Estudios Políticos patrocinado por la UNESCO, pp. 179-184. ISBN: 84-259-0434-X. Reeditado en 4 volúmenes por Planeta Agostini (1987-1988). ISBN: 9508850051. Recuperado el 15 de septiembre de 2017, de <http://eprints.ucm.es/10657/>
- Redacción 2020. (29 de noviembre de 2019). Investigar más la ciudadanía para generar cambios en la convivencia. El Espectador. Recuperado de <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/investigar-mas-la-ciudadania-para-generar-cambios-en-la-convivencia-articulo-856078>
- Secretaría de Educación (2015). Orientaciones básicas para la incorporación del enfoque de educación inclusiva en la gestión escolar. Recuperado de <https://medellin.edu.co/doc/herramienta-integrada/437-orientaciones-incorporacion-del-enfoque-de-educacion-inclusiva-en-la-gestion-escolar/file>

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Agudelo, S. (2016). *El impacto del proyecto artístico pedagógico “Dante” en la convivencia de los estudiantes de la Institución Educativa José María Bernal del Municipio de Medellín* (tesis de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bello, Colombia
- Aviá, S y Víguer, P. (2009). Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario. *Cultura y Educación*, 21 (3), 345-359
- Barbero, J (1993). La comunicación en las transformaciones del campo cultural *ALTERIDADES*, 3 (5): 59-68
- Barbero, J. (2002). La educación desde la comunicación. Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar. Capítulo III. Editorial Norma.

- Botero, J. Comunicación personal, 15 de septiembre de 2017. Informe general de Secretaría de Educación de Medellín.
- Cañate, S., Mendoza, Y., y Zárate, Y. (2014) Estrategias dinamizadoras para el mejoramiento de la convivencia escolar de los educandos de grado primero de la institución educativa hijos de maría sede Rafael Tono de Cartagena (tesis de pregrado). Universidad de Cartagena, Colombia.
- Castro, B., Hincapié, D., y Serna, I. (2014). *Convivencia escolar: un estudio desde las representaciones sociales de estudiantes de grados de 5 a 8 en dos instituciones educativas públicas del municipio de Bello* (tesis de maestría). Universidad de Manizales y Cinde, Sabaneta, Colombia.
- Céspedes, C., y López, M. (2013). *Comprensión de las prácticas educativas que median la convivencia escolar* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2004). Formar para la ciudadanía...¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: Autor. Obtenido de <http://bit.ly/2WnZXk0>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2010). Competencias ciudadanas. Obtenido de <http://bit.ly/2Rj2NDc>
- Duarte, J. (2005). Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín. *Estudios en Pedagogía*, XXXI ( 1 ) , 137-165
- Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, &, Ros-Morente, A. (2016). Evaluation of the Emotional Education program “Happy 8-12” for the assertive resolution of conflicts among peers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 582-601
- Felix, V., Soriano, M., Godoy, C., y Martínez, I. (2007). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia en la Comunitat Valenciana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 15-34.
- Gaviria, A., Guzmán, N., Mesa, O., y Rendón, P. (2016). *Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía Sede primaria-Municipio de Itagüí* (tesis de maestría). Universidad de Manizales y Cinde, Itagüí, Colombia.
- Guzmán, E., Muñoz, J., y Preciado, A. (2012) *La convivencia escolar: una mirada desde la diversidad cultural* (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Hidalgo, C., Hidalgo, J. (2014). *Convivencia escolar y formación para el ejercicio de las ciudadanías. Una mirada desde las voces de los actores de la comunidad educativa Santa Rosa de Lima* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia Seccional Occidente, Colombia

- Jiménez, N., Lleras, J y Nieto, A. (2013). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educ.Educ*, i3(3), 347-359
- Kaplún. (2001). A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa. Segunda edición. Ediciones Ciespal. Ecuador
- Leiva, J y Marquez, M. (2013). La comunicación intercultural: una herramienta de inclusión en los contextos educativos de diversidad cultural. *Revista de Pedagogía*, 33(93), 71-93
- López, D. (2013). Los lenguajes artísticos y el contexto cultural como mediadores pedagógicos y sociales. *Revista Infancias Imágenes*, 12 (2), 48-59
- Mejía, M. (2001). *Construir educativamente el conflicto*. Hacia una pedagogía de la negociación cultural, 24-39
- Morales, J. Las Prácticas Restaurativas. En: Lizardo Carvajal, *Educación para la Paz- Prácticas Restaurativas en la escuela del posconflicto*, Cali, Poemia, 104-128
- Ochoa, A., Pérez, L., y Salinas, J. (2018). Proyecto APS de México: El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 15-34.
- Ortiz, A. (2014). *Mediación docente antes situaciones de conflicto en la IE Mariscal Robledo* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Patiño, D. (2011) *La convivencia escolar como elemento fundante para una formación en ciudadanía* (tesis de maestría). Universidad de Córdoba, Montería, Colombia.
- Zuluaga, O., y Herrera, S. (2009). *La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas*. En: Martínez, Alberto y Peña Fausto. (Eds.) *Instancias y estancias de la pedagogía*. Bogotá: Bonaventuriana.

## ANEXOS

### ANEXO 1. Marco normativo sobre convivencia escolar.

QUÉ	OBJETIVO
Ley 115 de Educación	“La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115 de Educación, Art.1, p.1)
Política Pública: Creación del sistema nacional de convivencia, Ley 1620/13 de convivencia escolar	“crear mecanismos de prevención, protección, detección temprana y de denuncia ante las autoridades competentes, de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes dentro y fuera de la escuela” (Ley 1620, 2013, p.1)
Guía 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar	La Guía 49 es una propuesta normativa y pedagógica del MEN que está enfocada en el abordaje de la convivencia escolar, ofreciendo a la comunidad educativa en general un panorama que busca apoyar la educación con una mirada integral desde el ejercicio y el fortalecimiento de los derechos humanos, teniendo en cuenta el tratamiento y seguimiento a las diferentes situaciones escolares
Ruta de atención integral RAI	Desarrolla unos protocolos en los componentes de atención, prevención y seguimiento frente a diversas situaciones que violan la convivencia.
Ley 1732/14 Cátedra de la paz	“La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con

	el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución”
Programa Aulas en Paz	Desde el programa Aulas en Paz, Chauv (2005) propone pedagógicamente las competencias ciudadanas en el ámbito educativo, donde promueve la formación en “competencias emocionales, comunicativas, integradoras y cognitivas” (p.32)
Política Pública: ley 1618/13 de inclusión educativa	“Tiene por objetivo garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, de acciones afirmativas, de ajustes razonables y de la eliminación de toda forma de discriminación por razón de discapacidad” (Ley 1618, 2013, p.20)

## ANEXO 2. ENTREVISTAS

### 2.1 Maestra Arelis Barrios

#### Para usted que es ser maestra?

Desde que me gradué del colegio, en la IE Antonio María Claret, hace ya mucho en el 89, yo tuve un docente, lo voy a mencionar, se llamaba Libia de idiomas, de francés, de inglés, y ella fue la que me transmitió a mí esa emoción por ser maestra, porque ella así conforme lo estoy haciendo en el momento en mis 20 años que tengo casi de servicio, hacía uso de esos dispositivos de aprendizaje y de emoción y de amor frente a lo que ella estaba transmitiendo. Entonces ahí vi yo en ella, que yo necesitaba ser maestra, porque ella nos decía: forme para la vida porque yo los estoy formando a ustedes para la vida, para que ustedes tengan ese sello de recordarme como esa persona que los guio en su proceso profesional.

Entonces fue esa profesora, y estábamos en once, en el último año nos dijo eso: yo siempre los voy a recordar. En el momento ella tiene su red social en Facebook, todavía es maestra, y ya tiene el aspecto así ya de antaño, de la profe que ya ha pasado por todo eso; y yo le escribo y ella todavía se acuerda de mí, me dice la señorita Barrios, sí, se acuerda de mí, usted qué está haciendo, ya es maestra, y yo, sí. Entonces ahí nació como mí...

Cuando yo me presenté a la Universidad de Antioquia, que tenía que ser a la Universidad de Antioquia, decidí estudiar licenciatura en preescolar, yo quiero sería ser profesora de preescolar. En cierta medida porque tuve un evento personal del fallecimiento de mi hermana y ella quería ser licenciada en preescolar. Entonces no sé si eso me indujo a que era seguir como la, lo que ella quería ser mi hermana y me enamoré de preescolar.

Cuando me gradué quise, empecé en muchas partes trabajando dando danzas, y yo veía a los profes como estaban con los niños, unos no eran como la forma del trato, pero yo dije esa es la carrera que yo quería hacer, en la que yo me veía siendo profesora en ese tiempo.

Empecé mi primera experiencia en Granizal, eso queda en la comuna 1 en Medellín en la zona nororiental, una zona compleja, periférica, de conflictos, de violencias, pero en esa institución en las cometas, no era una institución, sino que era, estábamos acogiendo a los niños de los 2 años hasta los 5, maestras en formación y creamos la corporación, primero se llamó el grillito saltarín, luego estrellas del mañana y posteriormente las cometas.

En las cometas tuvimos a Olga Parra, ya falleció, nuestra directora, y ella nos decía: ustedes están muy jóvenes y tienen ese amor que les brota pues por hacer de todo, pero va a llegar el momento en que ustedes tienen que aterrizar su práctica, pero aterricen su práctica desde el afecto siempre, aterricen su práctica desde el afecto; llámele la atención al niño, dígame: yo te quiero mucho pero no te permito esto, esto y esto. Entonces a partir de ahí, las que estuvimos en las cometas, los 12 docentes que estuvimos en las cometas nuestra práctica pedagógica se inclina a eso; así es Gloria, así es Patricia, Gladis, o sea todos hacemos uso de esos dispositivos para estar con los niños.

Eso fue lo que nos quedó como de las cometas; y esa parte de Olga Parra, que a pesar de que ella tenía una forma de ser dura, ella suavizaba mucho las situaciones en las cometas, y los niños, y ahora como yo lo estoy haciendo en el Derka, a pesar de que tenemos esa parte de generar el límite en la autoridad, sentíamos que había un afecto con relación con el otro sin necesidad de ser permisivo. Ahí en las cometas fue mi formación como maestra.

### **Cómo es su práctica pedagógica**

**Personal:** Cuando uno teje la práctica pedagógica, primero debo de situarme yo como maestro en el aula, en ese escenario, en ese territorio; y tener mi apropiación de mi rol de ser maestra porque no sé qué docente nos mencionaba algo si yo no tengo amor frente a lo que hago, al estar ahí los niños y las niñas van a percibir eso... es que a la profe no le gusta, entonces qué voy a llegar hacer,

al regaño, a ser autoritaria y a desesperarme. Pero si yo reconozco que estos momentos 2019 tenemos una población compleja comparada con hace 10 años atrás, que eran otro tipo de niños y niñas todavía siento que yo amo la educación y amo ser docente de preescolar. Que me he formado, que me he equivocado, que he dicho palabras que no debo decir, actitudes frente a los otros que reconozco que me equivoqué; pero siempre tengo la esperanza que los niñas y niños se forjen en ese carácter que no les permee mi actitud frente al otro, sino porque me lo dijo en el momento. Fue hace muchos años. Que se lo manifesté a un niño de preescolar, y ahora el niño es grande y me dice: profe lo que usted me dijo como que sí, usted me aterrizó; y ya el niño tendrá como 19 años.

Entonces es reconocer que somos seres humanos, que a pesar de que el maestro tiene un rol, que tiene una posición en la sociedad, somos seres humanos que nos podemos equivocar frente al otro, pero que también tenemos la posibilidad de esa interacción con el otro mejorar mi comunicación y decirle que me equivoqué contigo, porque es un ser humano. Porque a pesar de que yo tengo el título, él también tiene el título de ser persona.

Entonces es como a largo del tiempo yo he visto eso, que a pesar que puedo caer en los mismos errores, pero me he fortalecido, primero que todo cuando estudié la licenciatura, cuando formamos la corporación, cuando trabajé en Moravia que era también era una población compleja, cuando pasé el concurso y me fue para Marinilla que era un tipo de población muy tranquila, y los niños pues del campo y ellos ven al docente como ayyy!, el que sabe, que está ahí; pero también cuando me fui para Argelia que era una población de conflicto, de violencia, de miedo, de zozobra, que los niños no querían; y luego de eso me fui para Urabá, y eran los niños costeños, de seño y yo me veía como en ese choque cultural, siendo yo que nací en Arboletes, pero criada en Medellín, y llegar otra vez donde yo nací a mirar cómo estaban esos niños en la costa y lo que produjo en ellos en 6 meses.

Ese cambio de ellos, yo no, me vas a decir seño, pero también se dice maestra, pero también se dice profe, porque es que al niño también hay que sacarlo como de, que se expanda a otro tipo de territorio, pero es que esto también es Antioquia, pero es que usted va a llegar a Medellín y no te van a entender que es seño, explícale. O sea, son lenguajes que los niños van, van como adquiriendo, fueron 6 meses de una pequeña transformación que hasta el mismo coordinador me dijo: que pesar que de fuiste, con los niños, porque ya los tenía como, como miremos esta otra forma, la educación es importante, tienes que salir de aquí, mirar otras cosas, y ya después tuve la oportunidad de retornar otra vez a Medellín donde estoy ahora, en el Antonio Derka. Volver como otra vez a esa comuna donde inicié, porque es como un ciclo. Yo comencé en Granizal y volví otra a la misma comuna donde, no sé, digo yo, se necesita.

Precisamente ayer se lo decía a los padres de familia en una reunión, les decía: es que siempre la vida a mí me da la vuelta y llego a la comuna donde inicié, ¿por qué, no sé, ahí me necesitan. Y les estoy dando a los niños y las niñas un poco de mí, que ellos puedan cambiar su propia vida. Entonces eso es lo personal, de mi rol. Qué algún día me voy a ir, sí, me jubilaré en 8 o 9 años; puedo dejar la semilla, puede que no deje nada; pero uno se va con cierta satisfacción de que los

niños están manejando esa parte de afecto con el cual inicié en Granizal, porque es ahí lo que necesitamos en el momento, volver a esa humanidad con los niños. Eso fue lo que yo les expuse ayer a los papás, es que volvamos a eso, no nos olvidemos de que ellos son personas, sino que nosotros todos somos humanos, y que yo necesito del otro para ser. Ahí en lo personal

**Normativo:** A nosotros nos rige la Ley General de Educación. Cuando la Ley General de Educación salió en 94, 96, leyendo el capítulo de los principios de preescolar, siempre se habla desde el inicio de la formación de la persona, siempre, o sea desde ahí; desde ahí uno sin pegarse mucho a lo normativo, uno dice sí, implícitamente me están hablando de cómo convivo, de cuál es mi competencia y no me la están mencionando, o sea porque es que, cuando se inició la ley General, el escrito de la Ley General anteriormente qué era lo que nos regía como maestros, y cuál es mi posición de ese título de maestro que yo tengo para seguir una legislación, porque no es seguirla por el cumplimiento, sino por lo que yo hago ahí en el aula con ellos. Ejemplo, si un principio dentro de los objetivos de preescolar está la formación, la formación en las dimensiones, por qué cuando el niño entra al grado quinto, me olvido de la dimensión y ya es un área, si igualmente él es ser humano, eso está dentro la ley General de Educación.

Que ahora cuando ya va pasando y surgió lo de los lineamientos curriculares de preescolar, siempre lo desglosan cuál es la dimensión y cuáles son las bases de esa dimensión, y me centro en la dimensión afectiva, que es lo primordial cuando el niño llega a la institución; de ahí, porque la dimensión cognitiva, sí, excelente, el niño tiene que aprender ciertas cosas, la dimensión comunicativa también, el niño tiene que empezar a dialogar con el otro, el niño tiene que saber expresar, el niño tiene que... el vocabulario, una palabra que ofenda a otro, pero todo eso se forma desde lo inicial que es lo afectivo. Desde ahí.

O sea, entonces cuando los lineamientos curriculares de preescolar salieron también uno hace una lectura frente a lo que me puede aportar desde lo real, porque no es leerlo, sino que me puede aportar esos lineamientos desde lo real, desde el contexto donde yo estoy trabajando, que han sido contextos complejos.

Luego sale los lineamientos, ya la parte de las competencias ciudadana, los estándares y por último estamos trabajando frente a los DBA (Derechos Básicos de Aprendizajes). Entonces si yo reúno toda esa legislación que nos provee Secretaría o el Ministerio, ¿qué puedo sacar como referente de todo?, que el niño o la niña tiene que ser competente en la sociedad. Eso, o sea si uno hace como toda una lectura de toda esa legislación desde hace años, supongamos 10 años atrás en lo que estamos ahora, siempre se enfatiza en eso: cómo el docente está elaborando ahí en su aula que es el escenario pequeño con los niños y niñas para hablar de competencias y para hablar de habilidades para la vida, que es como en lo último que nos estamos enfocando. Entonces es como el común denominador, que está implícito en lo que nos rige. Eso, esa parte.

**Cómo construye ese concepto de competencia?**

Yo no lo construyo con ser competitivo, no competir con los demás, para aplastar a los demás ni para minimizar a los otros, sino que tenga esa habilidad de reconocer en el otro algo que me puede aportar a mí, sin estar de acuerdo, sí me sirve a mí, me puede servir; ejemplo, lo que ustedes me están manifestando, cuáles es la intencionalidad que tienen esos dispositivos en la sociedad real, porque con el niño hay que hablar desde lo real, porque es como a nosotros nos decían, como dice Cortina, los ciudadanos del mundo, o sea, para qué estamos formando ciudadanos para el mundo, no para estar ahí el año en preescolar, porque yo soy docente de preescolar, sino cómo ese niño va ser con los elementos que tiene para ser, no competir, para ser hábil en esa sociedad que le está reclamando soporte.

Ahí es donde estoy formando un sujeto político, en eso; cómo es desde mi posición maestra, como comunicadora o psicóloga, cuál es ese aprendizaje con el cual yo puedo tejer esa parte del mundo, o sea, que es esa parte ahí, ese tejido como maestra para el mundo desde mi competencia y mi habilidad y unirme con las comunicadoras, que me están dando otro tipo de aporte, sin necesidad de decir: es que yo soy la maestra; porque es que dicen que maestro es el que sabe todo, no el maestro no se sabe todo, el maestro tiene que ser como nos dice Echeverri, buscar el tejido para hablar de esa parte conceptual, porque yo no soy solo maestra, yo también me tengo que comunicar, yo también necesito del psicólogo que me ayude o me oriente cuando tengo dificultades con algún niño que presenta algún tipo de diagnóstico, porque el maestro desde la pedagogía nosotros podemos hacer mucho, nos podemos unir frente a la legislación, pero yo necesito al otro para ser competente, no para competir con Kelly y con Lina, porque que ellas son las comunicadoras, con el de ciencias sociales porque él es el que conoce los parámetros del mundo, no; pero desde preescolar qué les puedo aportar es la base, sí es la base, porque entonces si yo no hago eso desde preescolar estoy minando como esa parte de los niños, o sea, ya los estoy excluyendo, no les estoy dando como la vos que ellos necesitan. Se supone que cuando ellos crezcan, quiénes son ellos, los niños de preescolar, ellos no se van a quedar en preescolar, ellos son, como les dije a los profes, ellos son los que nos van a reemplazar a nosotros. Quiénes nos van a reemplazar, los de preescolar; en 20 años quiénes van a ser los maestros, ellos, quiénes van a ser los médicos, ellos.

Entonces ahí, uno no puede minarle a los niños de preescolar esas bases, porque ahí está la base, ahí está la base de generar en los niños esa habilidad para y destrezas para que sean competentes en una sociedad que los reclama a ellos, no nosotros los adultos. Nosotros cuando trabajamos la parte de la cátedra de la paz, que nos estamos trabajando esa parte del conflicto, nosotros somos los que vivimos ese conflicto como adultos que tenemos ya más de 40, los niños son los que van a cambiar esa nueva historia de Colombia; son ellos ahí los que nos están reclamando a nosotros como maestros. Qué estamos nosotros haciendo desde nuestra competencia a los niños para que abran ese panorama, ahí lo veo como la parte ser competente.

**Pregunta social:** Uno como se es maestro lo rigen muchas políticas, las políticas educativas pues regidas por el Ministerio, de Secretaria, de la institución desde el PEI, desde el núcleo, pero cómo es, pero cómo transformar esa política, como yo lo decía en una clase que no fuera obligación de cumplirla, sino esa invitación si voy hacer otro tipo de lectura, frente a esa norma que nos está rigiendo y que es válida. Porque tampoco podemos ser pues como, lo voy a decir: caballos como desbocados, que no tengamos algo que nos permita sentar como ahí y seguir.

En la institución Educativa Antonio Derka, cuando llegué en el 2015 mitad de año, junio o julio de 2015, y estábamos hablando, ejemplo, de Paz en ese tiempo de acuerdos, de negociación, y observé como esa parte en los niños agresivos, de agresividad del poco contacto con el otro, de tener baja autoestima, de la dificultad de leer; y mi labor social, porque ser maestro es social, porque eso no es como, eso es una labor, pero no una labor de ayudar al otro para que sea mínimo, sino para ser un sujeto que me pueda servir en algún momento. Porque ese niño que yo estoy formando ahora es el que me atiende cuando sea un médico.

Entonces es eso, desde lo social es volvernos a mirar no esa educación con esa desesperanza que tenemos ahora los maestros, o sea porque sí, es una desesperanza total, por todo pues, que ya han visto reclamos de que nos reconozcan como las personas que hemos formado a otros, al político, al presidente; o sea, siempre pasó por las manos de un maestro. Entonces ahí en el Derka desde lo social, que el modelo pedagógico de la institución es el social desarrollista, de ahí uno se tiene que basar, desde ahí, desde ese modelo y desde la misión y la visión que tiene la institución, que es formar personas competentes para la vida, o sea desde ahí se da visión.

El modelo social desarrollista, entonces es eso, primero mira el ser pero ese ser tiene muchas competencias para estar en una sociedad real, de conflicto, de violencias, de inequidad, de poco igualdad, pero cómo va ser él, no para cambiar al otro sino cambiarse por sí mismo o cambiar o transformar mínimamente su primer estructura que es la familia, mínimamente, humanamente. Porque cuando uno habla desde lo social es lo humano que uno pueda hacer y lo que le puede transmitir al otro. Hasta ahí, en esa parte.

### **Qué sientes al encontrar que en el Derka se trabaja el modelo social-desarrollista?**

Cuando yo llegué al Derka, precisamente me acordé de la población de Granizal que es la misma comuna. Leyendo el PEI, yo vi! Es social-desarrollista, o sea, vengo por la misma línea de las semillas que he dejado en cada institución, o sea porque lo que dejó en la institución es eso, es el ser personas; no es tanto como el maestro que me da unos conocimientos, y que igual siempre he dicho que es válido. Pero no, dije esta es la institución que reclama que yo esté aquí en estos momentos.

Leyendo precisamente lo del modelo, sin acordarme pues de mucho, por qué el Derka lo planteó así, porque lo hubiera podido plantear desde otro tipo de modelo, porque ese territorio reclama la

presencia y la voz de los que están ahí de los que los compone; porque Santo Domingo y precisamente Carpinelo es como una Colombia pequeña, o sea, ahí están todos y está todo.

Entonces cuando yo hablo desde lo social, que es mi labor como maestra, siempre lo hago pensando en que esa persona que está ahí con sus conflictos, por su estructura familiar, por su parte socio-económica, por el territorio está reclamando también no solo que lo eduque, sino que lo forme en ese desarrollo, no solo que lo eduque, sino que él también está diciendo: yo necesito que usted también me dé ese plus, por decirlo así, que yo soy una persona que reclama su presencia de maestro, por lo menos, para que me empuje de ese territorio donde yo estoy o para salir, o para definitivamente hundirme. Yo leyendo eso, sí, así es mi línea.

Mi línea de maestro cuando yo me vinculé, no me vinculé cuando empecé en Granizal y ya seguí como mi trayectoria pues de aprendizaje, siempre me quise enfatizar frente a estos modelos.

Qué sientes, ¿cómo lo podías nombrar? Una felicidad, porque es que es mi ser, no lo hago, no lo hago porque tan linda, como que la profe, no, sino porque esa fue mi formación, o sea, desde mi hogar esa fue mi formación; es que usted no puede estar con el otro si lo está maltratando, si usted va hacer eso como maestra, entonces empaque y vámonos, usted no está haciendo, no tiene esa pertinencia para seguir. Entonces fue eso.

Porque el modelo de Granizal era basado en el afecto, el modelo de Argelia por sus conflictos también fue basada en lo social y el modelo de Marinilla, era más enfocado a esa parte de generar más en la población lo social pero frente a lo laboral, o sea, era más desde, o sea que, cuál era mi formación, laboral, pero no para cambiar sino para aportar a la producción. Esa era la de Marinilla.

¿Cómo te sientes cuando estás trabajando frente ese modelo? Muy bueno porque igualmente nosotros somos trabajadores, y estamos aportando algo y necesitamos un ingreso también económico, pero en Marinilla sin bien fue una población que, en este momento no recuerdo ni siquiera los niños, o sea no fue como, es que yo dije aquí no, aquí no está mi quehacer docente.

Yo dije, muy rico, ¿influyó el modelo? Sí, influyó el modelo y la población que no debería porque uno como docente debería de enfrentarse a cualquier población, sino que era Marinilla, Marinilla era más que todo sí, compita, compita porque usted tiene que ser muy bueno, porque usted es de Marinilla, porque Marinilla es como la puerta del Oriente, y hay unas edificaciones muy hermosas, y es gente de mucha, que puede económicamente.

Pero yo dije no, si bien el niño o la niña se tiene que formar frente a lo laboral porque cuando tenga pues su vida adulta, necesita como ese tipo de ingresos, pero es pasando por encima de los otros, minimizando al otro, y dije no, hay que cambiar. O sea, el modelo en sí, porque era un modelo que regía casi todas las instituciones, era casi lo mismo frente a lo laboral porque la institución de nosotros era académica, pero por ejemplo la otra institución lo enfatizaban más en esa parte, en la formación para la producción hacia el otro. Pero dónde se está quedando lo social, lo social no se estaba quedando, estaba ahí implícito que lo mencionaban, sí, pero no estaban pensando en ser, sino más en el hacer.

### **¿Qué significa ser maestra, y siempre enfocar las relaciones con tus estudiantes desde la convivencia?**

Es que la convivencia para mí lo es todo, porque es que de todos modos la escuela como un escenario social donde llegan infinidad de sujetos con sus problemáticas. Promocionar la convivencia no como desde lo teórico, sino desde mi ser, la vida pues como real de lo que vivo a diario; es importante porque le puede generar al otro instalarlo en su contexto inmediato; porque yo para trabajar la convivencia tengo que empezar a reconocermelo primero por mí, por mis emociones, pues como no ha mencionado tanto la profe en este seminario.

Si yo no reconozco mis emociones, yo no soy capaz de vivir con los demás porque siempre lo voy agredir, porque siempre voy a sentirme frustrado, y reclamar, porque no reconozco al otro. Entonces ahí desde la institución educativa, precisamente ahora donde estoy laborando en la actualidad, que es en el Antonio Derka, en la Amapolita.

Cuando llegué en ese año en el 2015, y vi que los niños no presentaban esas manifestaciones de agredir de una forma con la vida al otro, sino con, con la expresión, con la palabra que me ofendió, y que desde ahí uno puede ir transformando, ahí es donde uno realmente existe esa parte de mediación, es ahí, en esa palabra donde le me dijo hijuepucha o me dijo chinga o me dijo que go...ahí en esa parte es donde yo, bueno, partamos de ahí; primero se va construir y deconstruir esa palabra, qué significa para usted chinga y qué le puede producir en el otro; que esa es una palabra que está naturalizada en el territorio, sí, pero no naturalizada para otra persona que está contigo ahí, ejemplo, yo, yo no conocía esa palabra, que significa esa palabra.

Ahí es donde se empieza desde el diálogo a construir realmente la convivencia, no desde un parámetro teórico y que nos dé la 1620, que es donde nos hablan pues de la convivencia y qué hacemos con eso, si igualmente no lo estamos haciendo. ¡Sí, muy bueno! El maestro, yo, como maestra puedo decir, sí tenemos muchas leyes que nos rigen, entonces hubo muchos embarazos y entonces salió la 1620 para la prevención del embarazo, pero qué estamos haciendo con el otro. Yo le puedo decir, muchachos utilicen condón u opérese o no tenga nada.

Pero qué le estamos dando a él real para que él pueda decir, sí, voy a cambiar; porque la teoría está y yo la puedo leer. Cómo estamos nosotros transformando estas leyes que no nos lleguen a decir, es que tiene que cumplirla, tiene que, es que el deber suyo es cumplirla, es que usted, es el maestro, es el maestro, entonces vea hay embarazos tome su ley, entonces la drogadicción, tome su ley, no es eso, sino esa misma ley cómo puedo transformar para mejorar la convivencia, ahí estoy promocionando la convivencia.

Muchachos hay esto, nos llegó esto del Ministerio, nos llegó esto de secretaría, cómo lo vamos hacer, no por qué lo tenemos que hacer, porque yo dije por qué lo tenemos que hacer, porque esto, porque esto y porque esto; sino para qué lo vamos hacer y cómo lo vamos hacer. Ahí lo promociono.

Y ahí, cuando nos sale lo de la cátedra de la paz, ahí se trabaja todo desde los territorios, cómo restauro yo un territorio frente al convivir con el otro, frente a sanar con el otro, que me permita no solamente ser para la vida, para mí misma como persona, como maestra, que me tocó vivir en el conflicto que me pasaban las balas por encima con los niños, y que o generaba en mí un desasosiego, que yo podía de decir, no, yo no quiero. Sino que son esas experiencias reales que cada persona tiene, es lo que me permite a mí trabajar una convivencia pacífica de acuerdo con el otro, una convivencia pacífica no de sumisión, no es decir él tiene la razón y yo me voy a quedar callada, no; sino estar de acuerdo con el otro y qué es lo que el otro me puede aportar, no estar de acuerdo con el otro, pero que me puede aportar él para uno empezar a tejer lo social, lo político, lo económico, lo cultural sin necesidad de decirle eso no me sirve, no me sirve.

Entonces, con los proyectos que he trabajado a lo largo pues de la experiencia, siempre han dejado esa base de que primero antes de generarle a los niños un trabajo académico, primero mírese usted como persona, qué me puede aportar a mí como persona para yo poder trabajar una convivencia, que anteriormente no se llamaba así, anteriormente se llamaba instrucción cívica, o sea, de Carreño, que diga buenos días, buenas noches, buenas tardes. Ahora cómo la estamos manejando, con las competencias ciudadanas; o sea, desde ahí es que yo tengo que promocionar.

Que esos son los lineamientos que tenemos como, qué se legislan, pero cómo los voy a transformar en mi contexto, en el momento; que es complejo, sí, que los niños y niñas no quieren, sí, a veces nosotros los maestros no queremos porque se nos impone todo, pero es lo que desde el amor que yo le tengo a la educación, es lo que yo puedo transformar desde ahí. Desde ahí, si yo quiero que los niños y niñas sean esos gestores o esos promotores para ellos mismos, es el amor a pesar de que yo tenga muchas cosas que hacer es hacer lo mínimo, lo mínimo que produzca en ellos cierto cambio.

### **¿Desde qué intención pedagógica genera espacios para formar en el ser y en el convivir?**

**Cuál es tu motivación, qué te mueve?** Cuando uno se para en los pilares de la educación, que nos hablan pues de ser, del hacer, el convivir y hay otra, el emprender, yo creo que salió como otra, el emprender, es eso, es como el ser humano es integral; el ser humano no es, yo voy hacer aquí el ser, pero entonces el hacer después, no, o sea, tiene todo junto, y con los niños, ahí pues siempre yo menciono los niños de preescolar porque es como mi motivación, no significa que los otros no me interesen porque ellos ya van teniendo como esa base de lo que yo les estoy mínimamente como dando, si se puede decir como así.

Eh! Esa dimensión, esas dimensiones del desarrollo de los niños que dentro de los lineamientos formulan 8, no la formulación de que trabaje primero lo socio-afectivo, después lo cognitivo y después lo corporal; porque si el niño y la niña conoce su cuerpo en primer lugar como un territorio de aprendizaje, él ya está trabajando el ser sin necesidad de que yo le esté diciendo, es que ese es usted, ese es el respeto a su cuerpo como territorio de aprendizaje.

Sí el niño reconoce, ¡ah sí!, yo ya reconozco que tengo dos manos, ya está haciendo la parte cognitiva, y yo no le estoy diciendo que estás trabajando lo cognitivo, y si el niño me dice: hay profe me están haciendo bullying, está trabajando lo comunicativo, y sin necesidad de decir vamos a trabajar lo comunicativo, sino que es la parte integral. Cuál es la parte, no tanto la motivación, sino lo que realmente el maestro no debe separar en ningún grado; porque es que yo no puedo separar el ser y el hacer, o sea competente, o sea hábil o tenga la destreza, sino que yo lo tengo que trabajar como una unidad, porque es que el cuerpo es una unidad, el cuerpo no es aquí una fractura de que mi mano está aquí y mi cabeza está allá, sino como la unidad del cuerpo. Cuando yo trabajo la unidad del cuerpo estoy trabajando las dimensiones, y eso es integralidad de eso.

Entonces cuando uno, me hacen la pregunta del ser y el convivir por qué es importante, si yo soy un ser humano, yo necesito al otro, yo necesito a lina, yo necesito a Kelly, por qué, me están aportando algo o para pelear con el otro, pero siempre lo necesito. Cuando uno está con la otra persona sin tener las mismas ideas o aportes, ahí estoy trabajando la convivencia y ahí estoy trabajando toda la parte de interculturalidad porque ahí estoy trabajando lo que el niño, la niña o la otra persona trae que me pueda permitir hilar una sociedad que necesita esos sujetos sociales, entonces ahí yo no puedo decir, yo voy a ser y después convivo o primero convivo y después soy, tengo que trabajarlo al mismo tiempo.

Y con los niños de allá de la Amapolita, la intencionalidad es esa: que los niños en primer lugar, si bien en primer lugar necesitan su parte académica, que necesitan que se les atienda en sus dificultades cognitivas, diagnósticas, pues los niños que tienen alguna dificultad de aprendizaje o ya algo que será, neurológico, ellos también necesitan que se les trabaje su integralidad. Entonces ahí qué estoy haciendo, implícitamente estoy trabajando la inclusión, implícitamente estoy trabajando el reclamo de los derechos de todos, pero no porque el otro sea mejor que el otro, sino porque estoy trabajando todo en conjunto. Entonces me parece que la motivación es esa, que el maestro tiene que volver a leerse a sí, volverse a leer a sí, o sea, que la persona es trabajarle todo sin necesidad de decirle vamos a trabajar mucho, mucho el ser y nos estamos olvidando también del hacer, no, sino el conjunto. Entonces estás siendo y estás haciendo y estás emprendiendo, todo al mismo tiempo.

Ejemplo: Con los niños de preescolar yo siempre parto del nombre, de ahí sale todo, porque es que ahí, o sea si a mí me nombran Arelis, me están reconociendo, yo no soy el monito, el negrito, el blanquito, sino que lo estoy llamando por su nombre; desde ahí parte toda la parte académica con los niños de preescolar, lo hago de ahí, desde el nombre. Yo nunca empiezo que vamos a conocer los números ni las vocales ni los colores, no; porque desde el nombre si lo voy a trabajar desde la parte académica, yo estoy trabajando vocales, estoy trabajando conteo, cuántas letras tiene su nombre, yo no le estoy enseñando a decir los números, estoy contando; si estoy trabajando la parte motriz, que es el apesamiento, entonces cómo es la m, es curva, cómo es la l, es una línea, entonces es ahí estoy trabajando todo; cómo es la a, un círculo, estoy trabajando las figuras geométricas.

Entonces el nombre me permite a mí, que el niño está reconociendo que hace parte de esa aula, de los 30 niños que en el momento tengo, hace parte de ahí, que tengo un nombre, por qué es importante su nombre y qué significado tiene tú nombre o por qué el nombre que te colocaron fue este y no este, y que fuerza te da a ti que te mencionen. Entonces desde ahí yo trabajo toda la parte académica, entonces de ahí sale todo.

El nombre, vamos a escribir la fecha, hoy es martes, quién tiene la letra m en su nombre, ah profe yo, María Isabel, ah profe, lo tiene Mariana, ya; yo no tengo que decir que vamos a trabajar el abecedario, ya lo estoy trabajando; vamos hacer un conteo, ¿cuál es el nombre más largo, el de josehp, ¡ah sí! el de josehp tiene muchas palabras; cuál es el más corto, ah el de Nicolás porque apenas tiene un nombre, entonces vamos a contar cuántas letras tiene Nicolás, cuántas letras tiene pedro, entonces vamos a decir cuál es el número, que el dos, bueno, Ejemplo, y cómo es el dos, medio círculo, línea, líneas; y no tengo que decir que hoy vamos a trabajar las figuras geométricas. De ahí parte todo.

Con los textos, con los libros, bueno yo le leo los cuentos a los niños y siempre les digo: ese libro fue escrito por este señor o esta señora, porque él se pensó que ese libro le podía servir a los niños; él no lo escribió porque muchas letras, sino que ese es el autor. Cuando nosotros escribimos, ejemplo, en los cuentistas de paz, ellos tienen que poner su nombre, es el autor, es el reconocimiento de que él lo hizo. Entonces así menciono todo como la parte académica, pero desde ahí; no desde algo como hoy vamos a trabajar los colores, no, cuando trabajamos los colores es la parte de las personas, de lo físico, ah profe, que es el color piel, y cuál es el color piel, que el más clarito, no, porque yo soy negra, pero tú eres un poquito más clarito que yo. Entonces es todo ahí mismo, yo no digo hoy vamos a trabajar los colores primarios, no, sino primero desde el cuerpo, desde el primero, desde ahí.

## **2.2 Maestra Claudia Sierra**

### **¿Cuál es la tarea de la escuela?**

La tarea de la escuela, realmente es la construcción de sujeto social, la socialización, la interiorización de la norma y la cultura.

Los temas académicamente no son tan avanzados. Un maestro estudioso y juicioso es capaz de desarrollar los temas de ciencias, sociales y matemáticas; pero en lo que se debe centrar es en la formación social de los niños. Entonces es un papel distinto.

La escuela es un agente socializador de construcción de sujeto y ciudadanía, más que de enseñanza. Es que los maestros se dedican a enseñar y no a formar, esa es la gran diferencia.

Y cuando llega el maestro licenciado en preescolar, a mí me da tristeza, porque parece ser que los formaron para recortar y pegar, y se les olvidó lo otro... las maestras son muy artesanales, hacen

maravillas con sus manos, pero se les olvidan los niños. Por ejemplo, yo tuve una discusión fuerte alrededor de las tarjetas del día de la madre porque hacen tarjetas muy hermosas, pero las hace la maestra, en cambio los míos hicieron tarjetas muy lindas, pero la hicieron los niños.

La diferencia es completamente, porque esta tarjeta está llena de amor, de afecto; son mis manos, son mis flores, mi dibujo, es mi mariposa, es mi yo puesto para el otro; en cambio esta es muy bonita pero no la hice yo. Entonces hay diferencias en las que uno se va... porque es realmente dejar al niño que sea, que sea sujeto, que sea.

### **¿Qué significa para usted ser maestra?**

Para mí ser maestro, realmente para mí es una vocación, es un deseo y es un proyecto de vida, cierto. Y para mí es muy misional es un encargo social, es ayudarlo al otro a ser un sujeto social, cierto. Yo soy formada en colegio salesiano, una universidad también regentada por terciarios capuchinos, entonces para nosotros es muy importante más el sujeto que el saber, para nosotros la función de ser maestros es construir sujeto, que aprenda a saber, cierto; para hacer alguna cosa en la vida.

Entonces para mí ser maestro es un acompañamiento de proyectos de vida, y ojalá sea un maestro que disfrute su profesión, cierto. Que le guste, que le agrade, que viva feliz en el aula de clase porque si no lo hace corre el riesgo de tener problemas de salud mental, realmente la educación es un campo de mucho problema de salud mental, pero porque el maestro cree, que tiene que enseñarle a todo el mundo de la misma manera y que todos tienen que aprender de la misma manera; cuando uno logra identificar diferencias individuales todo van en el proceso, cierto. Entonces ser maestro es ser acompañante de procesos sociales.

Yo soy bachiller normalista, salí de la normal de Copacabana, de la primera normal que hubo en Copacabana, soy licenciada de pedagogía reeducativa de la Luis amigó, de hace mucho tiempo, del 94, tengo una especialización en pedagogías sociales y animación cultural, y tengo una maestría en Ciencias sociales de la Universidad de Antioquia. Y con muchos cursos de formación y de capacitación, y entonces en docencia Universitaria muy enfocada en investigación, en pedagogías y didácticas.

### **Queremos conocer su práctica pedagógica, cómo la nutre. Cómo podría describir esa práctica en preescolar, por ejemplo.**

Entran todo lo social. En la educación nosotros lo llamamos requisito de norma y ley, que es lo que establece el MEN, para orientar los procesos de formación; uno los comprende y los adapta al proceso de escuela, lo segundo es el saber discursivo del maestro, el maestro tiene qué para tener una buena práctica pedagógica, tiene que saber cuál es su discurso, o sea, de qué sabe, para qué se formó y cómo lo hace, y cómo seguir siendo un estudioso, cierto.

Lo segundo, pienso que la práctica pedagógica se nutre también de los procesos de evaluación y diseño curricular, un maestro sin planeación y sin diseño tiene una práctica que unos días es improvisada; cuando tienes planeación, tienes rutas de trabajo, y lo segundo es que la práctica pedagógica se nutre mucho cuando el maestro comprende los niños o los sujetos con lo que trabaja, o sea, que esté trabajando con niños sus etapas de desarrollo, si está con adolescentes o si está con adultos porque no es lo mismo, o sea, no es lo mismo enseñarle a un niño, a un adolescente o a un adulto. Todo eso le da un proceso que se llama una reflexión, y que es intencionada sobre lo que hace.

La práctica pedagógica es una reflexión intencionada de lo que uno hace, para que el otro aprenda o se forme, la práctica pedagógica es como una caja mágica y es muy particular, ninguno tiene la misma práctica pedagógica del otro ni tiene recetas, es que no tiene recetas. Un día le funciona a uno, puede que al otro día no le funcione; pero la acción reflexiva es lo que te permite transformar tu práctica pedagógica.

### **¿En la investigación cómo ha nutrido su proceso?**

Toda práctica pedagógica en sí misma es una acción reflexiva, por lo tanto, es un proceso de investigación permanente, lo que pasa es que el maestro no la hace consciente, y la necesidad es hacerla consciente. De dónde se saca cuando una lo hace consciente, en la medida que tú lees, que tú escribes, que tú propones, que tú elaboras material, pero después lo llevas al diario pedagógico o al semanario y lo sistematizas, estás produciendo investigación; Si el maestro lo hace de manera consciente, porque a veces el maestro repite y repite, pero no hace consciencia de lo que hacen, entonces no hace investigación.

Porque investigar es tomar distancia del objeto con que trabajo y volverlo reflexivo, teorizarlo y producir nuevo conocimiento. Cuando el maestro hace eso es realmente un maestro investigador dentro del aula; no es que tenga que estar publicando libro, pero por lo menos está permanentemente reflexionando qué hice, cómo lo hice, cómo me fue, por qué me equivoqué, qué otros caminos puedo tomar, qué otras metodologías, que otras rutas, y todo eso daría una práctica pedagógica desde la reflexión.

Desde el colegio santa teresa, hablan desde la paz , hay un montón de leyes frente a la convivencia escolar, qué de ella toma el colegio o las remiten todas a los maestros?

Aquí de todas maneras está el manual de convivencia, esa manual de convivencia hace 3 años más o menos 2016, 2017 se ajustó a la ley de infancia y adolescencia, a la ley de convivencia escolar y a los procesos de activación de rutas. Se hicieron varios talleres de formación con los maestros, con los padres de familia y con los estudiantes hasta que se consolidó el manual; aquí se tiene varias instancias como para trabajar la convivencia, y es que están los representantes de grupo que también son los mediadores escolares, es que aquí se trabaja mucho la mediación escolar; está la coordinación de convivencia, hay una coordinación de convivencia en la mañana y otra en la tarde;

y está el comité de convivencia escolar, cierto, pero internamente en cada grupo los profe tiene que resolver todo lo que son faltas tipo I y la primera que es proceso de intervención, que es un proceso de aula, se resuelve en el aula y para eso tenemos un acuerdos de clase, que se construyen la primera semana del año escolar, se llevan al proyecto de aula y se deben tener visibles en todas las aulas; en todas las aulas de aquí tú tienes que encontrar cuales son los acuerdos, de preescolar a once, cierto.

Se sigue el debido proceso, o sea, dependiendo de la dificultad primero se resuelve con el compañero, con el profesor, se cita al padre de familia, luego al coordinador, si entre todas esas instancias no se resuelve el asunto, pasa dependiendo de la falta o al comité de convivencia o a la rectoría.

### **¿En el caso de preescolar con usted?**

Lo que pasa es que yo sí creo en las pedagogías sociales, o sea, yo creo de una manera distinta en eso, yo creo mucho en que el niño pueda poner la palabra, pueda expresar emociones, pueda hacer acuerdos con el otro y resolverlo sin necesidad de acudir al cuaderno de disciplina o al observador, porque el niño de preescolar que es un niño de 5 años, no es un niño objeto de sanción, porque el objeto de sanción es el adulto que lo acompaña. Por ejemplo, nuestro manual de convivencia dice que tres llegadas tardes reiterativamente le da una sanción; en un chico grande cuarto o quinto, sexto u once, es muy fácil sancionar al estudiante porque él puede desplazarse por sí solo y llegar al colegio, pero un niño de 5 años, no llega tarde, lo traen tarde, cierto. Entonces, ahí no habría que sancionar al niño sino al adulto, porque es el adulto el que llega tarde, cierto.

Yo no creo mucho en el cuaderno de comportamiento o de observador, de hecho, yo no lo lleno, cierto. Pero es por mi formación porque es que yo creo que el niño puede resolver el problema, lo puede mediar, lo puede resolver, enseñarle la diferencia entre un problema y una queja, quien me pega con culpa y me pega sin culpa. Los niños de preescolar tienen un proceso motor grueso que no controlan mucho su corporeidad y que no tiene el freno de reflejo, por ejemplo, Gabriel no controla su corporeidad y fácilmente se choca, vuela la mano y le pega al otro, echa zancadilla, pero él a veces no lo hace con la intencionalidad de pegar; cuando uno le hace conciencia, él es capaz de devolverse a pedir perdón, disculpas, frenarse, controlarse ya mucho más.

Entonces con los niños en preescolar, es cuando apenas se empieza a controlar la norma y el límite, porque es que ellos son egocéntricos, son egoístas, son demandantes, entonces eso genera conflicto escolar, pero es un conflicto que genera más la mediación que la sanción.

## **CONVIVENCIA**

La convivencia se trabaja en la medida que yo me relaciono con el otro, el solo hecho de interactuar con el otro ya implica que existe unas condiciones, unas normas, una manera de relacionarse, no cierto. Yo a diferencia de ellos, incluso, considero incluso que la norma se tiene que empezar a

instaurar desde el principio, desde que el niño nace hasta los 3 años, debe haber un lenguaje emocional y afectivo en la familia desde las pautas de crianza que el niño le empiece a seguir rutinas e instrucciones.

La norma y la convivencia no es evitar golpear al otro, es aprender a convivir con el otro, con lo otro y con el entorno. En la medida en que la familia le enseñe al niño, nos vamos a bañar, nos vamos a tomar tetero, vamos a recoger juguetes, está generando disciplina y está generando rutinas, y eso le va a permitir ser un sujeto más social, que aquel que no lo involucran en las prácticas cotidianas.

Cuando el niño pasa al preescolar, que realmente es de 3 a 6 años, son jardín, pre-jardín y transición, porque estos están es en transición, porque que es que preescolar tiene tres grados, a diferencia Kolber dice que los niños desde los 3 años empiezan desarrollar conciencia social y conciencia moral. Sí a los 3 años yo ya desarrollo conciencia social y conciencia moral, es porque yo ya puede empezar a saber que hay cosas bien hechas y cosas que no están tan bien hechas, que puedo hacer una cosa y no puedo hacer otra, cierto. Que yo tengo que aprender a compartir, que tengo unas horas para comer, unas horas para dormir y unas horas para ir al baño, y las rutinas te van generando auto-control, y si te general auto-control, te generan autonomía, y sí generas autonomía, generas buenas relaciones con el otro.

Entonces yo sí creo que la convivencia social, si se tiene que instaurar entre más pequeño, mucho mejor. Por ejemplo en preescolar nosotros instauramos mucho la norma, la relación con el otro, pero la relación con el otro tiene que ser pensada: qué me gusta que me hagan a mí, para yo hacerle al otro, cómo me gusta que me traten a mí, para tratar al otro, cierto. Entonces en eso empieza una cosa muy interesante que es la ética, la ética es la que entra a mediar la relación con el otro, si la relación es de una manera adecuada, existe un momento de gratificante social, entonces tengo amigos, me quieren, juegan conmigo, pero sí mi relación no es adecuada, entonces el otro no me quiere, el otro no juega conmigo, el otro no me presta juguetes, cierto.

Entonces el niño va a empezar a que me quieren o no me quieren, me aceptan o no me aceptan, pero él decide cómo me quiero comportar yo, y fuera de eso siempre va aparecer un adulto de referencia, entonces yo creo mucho en el adulto de referencia, para este caso sería la maestra que es la que le dice, sonó un timbre, el timbre es una señal, por lo tanto es una regla; hay unas tareas que cumplir entonces hay que hacerlas, cierto; hay unos procedimientos por hacer, hay que hacerlos. Porque entonces es muy importante, yo si creo que la convivencia escolar se debe instaurar desde más pequeños.

Y mire aquí, ustedes ya lo vieron con los niños, ellos aceptan, expresan sentimientos, median la norma, ponen límite, buscan soluciones y eso son competencias ciudadanas.

**¿Cuáles son los asuntos más importantes para formar en el ser y en el convivir?**

Acuérdense que hay un concepto de formación que propone Gadamer. Gadamer dice que nadie forma a nadie, que yo me formo en la interacción conmigo mismo, con el otro, con los otros y con lo otro, y esa interacción es la que me da la convivencia social. Por eso para mí es muy importante de que el niño se reconozca primero a sí mismo, se relacione con el mismo, que reconozca sus emociones, sus deseos, sus interacciones, sus demandas y que después reconozca las del otro, y que empiece a negociar lo que yo quiero con lo que yo debo o con lo que yo puedo.

Eso le va a permitir a él irse formando, porque él puede saber, yo quiero jugar, pero estoy en el aula de clase, no puedo jugar, cierto; yo quiero chutar el balón, estoy en la hora de clase, no debo chutar, dónde debo de chutar, en el patio; yo estoy comiendo lonchera, pero quiero salir a correr, pero es que debo terminar primero la lonchera. Entonces esa, incluso en el psicoanálisis se llama la castración del deseo, y eso es lo que te da la norma, cierto, porque si yo dejaría solo en deseo sería un Lezeferista, todo lo que yo tengo que hacer... por eso tenemos niños tan demandantes, porque es que dejo la lonchera aquí tirada y me voy a jugar, no, primero termina la lonchera, y después te vas a jugar; primero hago la tarea y después salgo a recreo, cierto.

Entonces, creen mucho en el concepto de formación, creer mucho en los niños como sujetos sociales, instaurar rutinas de maneras adecuadas, cierto, y acompañarlas, o sea, yo siempre digo, los niños en primera y segunda infancia necesitan un adulto que acompañe, y que acompañe permanentemente, que controle y que ponga el límite, pero que le haga conciencia en lo que tiene que mejorar, no solo que sancione porque nos dedicamos solo a golpear, a sancionar, a gritar, ¡no!, es..si yo me enojo es explicarles por qué estoy enojada o si yo los castigo, debo explicarlos porque los castigo.

Normalmente yo negocio con ellos, o sea, qué debemos hacer, sino lo hago cómo me pueden castigar y cuánto tiempo dura el castigo. Entonces como yo tengo todos esos acuerdos, para mí es muy fácil porque ellos mismos van sabiendo si van haciendo lo adecuado o no es lo adecuado, y ellos mismo incluso se auto-regulan y se auto-castigan. Entonces eso es muy importante también.

### **¿Qué dimensiones se trabajan en preescolar?**

Son 7 dimensiones, cierto. Yo las asocio mucho pues como a la formación: está la dimensión ética, actitudinal valorativa, recuerden que reemplazaría lo religioso, ya nosotros no trabajamos lo religioso como un dogma, sino la actitudinal valorativa como la formación del sujeto en su proyecto de vida y está la afectiva, que los niños son muy afectivos, muy emocionales, cierto; está la cognitiva donde desarrollamos todas las competencias matemáticas, sociales, ciudadanas y de exploración del mundo; está la dimensión comunicativa, la que trabajamos múltiples lenguajes, no solo la alfabetización, o sea, el objetivo de preescolar no es enseñar a leer ni a escribir, es enseñar múltiples lenguajes, el lenguaje literario, el afectivo, el corporal y también el lingüístico, que es el alfabético, cierto; y tenemos la corporal y la estética, son siete dimensiones.

Uno no prepara una clase pues para una dimensión, ¿sí!, sino que uno prepara proyectos, y a partir de proyectos transversaliza todo eso. Nosotros en este colegio tenemos tres proyectos: en el primer proyecto se trabaja “soy persona” en la escuela y en la familia, entonces trabajamos quién soy yo, el cuerpo, trabajamos la escuela y trabajamos la familia; en el segundo proyecto trabajamos el entorno, la naturaleza y los seres, entonces trabajamos plantas, animales y el barrio; y en el tercer entorno, soy ciudadano y conozco el mundo, cierto, que es como el tercer proyecto, ahí trabajamos los medios de comunicación, los medios de transporte, el universo y la navidad, a partir de eso transversalizamos todo.

Los niños empiezan a seriar, a contar, aprender unas letras básicas y trabajamos lo que nosotros llamamos las cuatro actividades rectoras del preescolar, que son el juego, el arte, la exploración del mundo y la literatura infantil. Por ejemplo, a mí me encanta la literatura infantil, entonces en este salón los niños y yo podemos leer en el año entre 60 y 70 cuentos, porque para cada tema hay un cuento, para cada tema hay un video, para cada tema hay una canción, por ejemplo, estamos en las plantas, entonces tenemos un cuento que se llama las 10 semillitas, tenemos una canción, tenemos un video, tenemos un rompe cabezas, ellos hicieron un rompe cabezas, se llevaron un proyecto de investigación; y van trabajando asuntos que van relacionando.

Por ejemplo, vamos a ver la utilidad que tienen las plantas, entonces vamos a leer por ejemplo mañana un cuento que se llama “una cena fabulosa” cierto, entonces vamos a ver para qué sirven las plantas; a veces hacemos un canelazo, pero hacemos aguapanela con aromáticas, tomamos aguapanela con aromáticas toda la tarde ahí (patio), entonces ellos y ellas traen plantas aromáticas, las presentan, las cuentan. Entonces a partir de eso siempre habrá una actividad de eso en el cuaderno, una ficha; va haber algo que les ayude a ellos a entender, pero nosotros no enseñamos temas, temas pues, que hoy vamos a enseñar el número uno, o que vamos a enseñar la letra a, eso puede estar pasando en muchos preescolares, incluso con compañeras mías acá, no debiera estar pasando, porque el objetivo en preescolar es la socialización y la formación, no la enseñanza de la lectura ni la escritura, y eso lo dicen una cosa que se llaman los lineamientos del preescolar y los derechos básicos, hay una cosa que se llama los derechos básicos de preescolar.

### **Mostrando el diario de trabajo:**

Estas son las reuniones que hicimos, este es el directorio, estos son los niños que son personajes de la semana, o sea yo los reparto durante el año, los que van a trabajar por semana conmigo, aquí está una carta que le mandamos a los papás, la carta que el cuaderno le manda a los niños para que lo cuiden y lo quieran, estos son los compromisos que son esos mismos (sañala tablero) y ellos los tienen en sus cuadernos, las familias los conocen, cierto. Y aquí empiezan los proyectos, entonces el primer periodo soy feliz en familia, entonces aquí están los temas, los centros de interés: escuela y amigos, el cuerpo por dentro y por fuera, la familia y la casa; y así nos vamos semana por semana, este es nuestro punto de acuerdo como profesora, metodológicamente todo el mundo lo desarrolla distinto, pero todos tenemos lo mismo. Esta es la citación a padres de familia. Este es el segundo

período, en el que estamos: explorando la naturaleza y descubriendo el entorno, entonces trabajamos plantas, animales y el entorno.

Cada uno va trabajando de acuerdo a su ritmo, entonces por ejemplo aquí está la identificación, tenemos un propósito, construimos una pregunta, en esta semana ya vamos con los, se supone que ya estamos terminando plantas y empezando animales...yo dejo hojas para copiar cositas (pasando hojas) y este es el tercer período, descubriendo el mundo y el universo: entonces los medios de transporte y la comunicación, el universo y la navidad (pasa hojas) normalmente nosotros sacamos los temas, los videos, los valores y los cuentos sugeridos; y en la semana institucional, preparamos todo, son construcciones colectivas, todos tenemos este cuadernito, cada uno lo va llevando a su manera.

### **Mostrando una planta del grupo:**

Esta patita se llama el abrecaminos, es la que está abriendo los caminos para ganar preescolar y pasar a primero, entonces ellos la cuidan, entonces cada semana hay alguien que se la lleva para la casa, y queda el fin de semana al cuidado de ellos, no se la pueden dañar, le han salido nuevas hojitas, cierto, retoñan, pero todo el mundo la cuida. Tiene 3 caminos estas son flores (mostrando otras flores en la maceta) que le traen a la profe todos los días y la profe las siembra, se llama abrecaminos. Me parece muy linda porque es muy simbólica, el representante de grupo cuando ganó las elecciones, se las trajo de regalo al grupo para que la cuidaran y les explicó que se llama abrecaminos, porque les está abriendo el camino para pasar a primero, imagínense, nos la regalaron desde marzo y no se ha muerto, no la han dañado y ha ido por ahí a 10 casas, incluso Daily se la llevó cierto ( pregunta a la estudiante). El símbolo nació fue de la idea de los niños, entonces Luciana se la llevó el viernes y la trajo hoy, el jueves se la lleva el que sigue para líder y la trae el lunes, debe cuidar la planta en la casa (pasa hojas de cuaderno), cierto por ejemplo sigue Sara y después Dulce María, y en vacaciones se la debe llevar Nayara y volver con ella en julio.

### **ANEXO 3 Bitácora**

#### **Bitácora o diario de campo**

**Fecha: 13 de  
mayo**

**Lugar: IE.  
SANTA  
TERESITA**

**Hora:  
7:30am a  
11:30 pm**

<p><b>Participantes:</b>  <b>Grado de preescolar y maestra Claudia</b></p> <p><b>Actividad:</b>  <b>Clase</b></p>	
<p><b>Desarrollo del evento que se registró</b></p> <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La profe saluda en general y los niños y niñas contestan</li> <li>✓ Da la indicación de saludarse a sí mismo, de brindarse afecto a sí mismo con un abrazo</li> <li>✓ Presenta al representante del grupo y a las líderes de la semana, quienes se encargan de: el orden de la clase, colaborar con los refrigerios, con la profe en algo que necesite, de abrir el salón y recibir a quién llegue y de presentar su familia a través de una cartelera</li> <li>✓ Se realiza una oración pidiendo por cada uno, por sus familias, por sus amigos. <i>La oración es respetuosa de la diversidad religiosa, la profe les habla del “Dios que ustedes quieran” y expresa que los que deseen persignarse lo hacen y quienes no, no.</i></li> <li>✓ Luego se canta la canción: ángeles de Dios</li> <li>✓ Aunque nadie me está mirando, me comporto bien</li> <li>✓ La profe explica el plan de trabajo: se trabajará con las plantas que cada uno presentará</li> </ul> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La líder presenta ante el grupo lo que hay en su cartelera: momentos importantes de su vida, bautizo, con su mascota.</li> <li>✓ La profe no llama a lista, <i>toma un espacio para recordar números, identificar al otro.</i> Pregunta al grupo cuántos están en la clase, niños y niñas se cuentan con la ayuda de la profe, luego empiezan a mencionar sus compañeros que no fueron.</li> </ul>	<p><b>Palabras claves</b></p> <p><b>Reconocimiento del yo individual</b></p> <p><b>Reconocimiento del otro</b></p> <p><b>Respeto por la diversidad</b></p> <p><b>Reconocimiento del otro</b></p>

<p><i>Aquí la profe les pide que se miren unos a otros, piensen para hablar, tomen la palabra, y manifiesten.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Recuerdan un cuento que habla de sembrar semillas</li> <li>✓ Luego se explica sobre la actividad con las plantas, la profe da indicaciones numerándolas y recuerda el proceso: siembra semilla, crece raíz y tallo, salen flores, Todos los seres vivos, nacen, crecen , se reproducen y mueren</li> <li>✓ La profe indica que con un amigo vayan y miren sus plantas</li> <li>✓ Yo aplico la teoría de Piaget: Escucho, pienso y hablo</li> <li>✓ Antes de ponerme una queja qué se debe hacer? Hablar con mis amigos</li> <li>✓ Cuando ya todo el grupo recorrió el salón observando las plantas de todos, se sientan a ver un video que la profe indicó que les mostraría: “Semillas en tu corazón” que explica que el planeta verde, planeta azul, nos da flores y frutos por montón, y todos sembramos semillas en tu corazón (tierra)</li> <li>✓ Escucho y pienso antes de hacer las cosas</li> <li>✓ La profe indica la tarea, lo hace enumerando acciones, les pide que se sienten en la mesa que quieran, <i>los deja tomar sus decisiones</i>, les explica que quien vaya terminando el primer paso puede salir a comer la lonchera</li> <li>✓ El grupo tiene un espacio para hacer la tarea, sentados en mesas de trabajo. <i>La profe hace énfasis en escuchar, pensar y luego hacer, colaborar uno al otro, compartir, con materiales. Mientras el grupo realiza su trabajo la profe pasa por las mesas estimulando, prestando material (colores, colbón) y si resulta alguna queja siempre responde: Dile a tu amigo lo que me estás diciendo a mí, tú sabes cómo es la manera de hacerlo.</i></li> <li>✓ “yo creo que los niños son autónomos, no se deben infantilizar, ellos se pueden autorregular”</li> <li>✓ “Aquí hacemos acuerdos: qué quieren ellos y proponen ellos mismos la sanción”</li> <li>✓ <i>Hablo menos y trabajo más</i></li> <li>✓ Les recuerda a los niños y niñas que es importante decirle al compañero lo bueno de su trabajo</li> <li>✓ <b>Recuerden que pueden compartir</b></li> <li>✓ “El papel de la maestra es muy importante porque ellos aprenden por modelación, todo lo que yo hago, ellos lo quieren hacer”</li> </ul>	<p><b>Competencias cognitivas</b></p> <p><b>Mediación</b></p> <p><b>Tecnicidad</b></p> <p><b>Autonomía</b></p> <p><b>Competencias comunicativas</b></p> <p><b>Trabajo colaborativo</b></p> <p><b>Asertividad</b></p>
---	--



“Retomo la Neurociencia, neurodesarrollo: Los niños son muy emocionales, afectuosos, por eso se reconocen y se establecen vínculos con ellos

## 2. Reflexión:

Pudimos vivenciar que la maestra Claudia aborda su práctica pedagógica en la puesta en marcha de proyectos institucionales pensados para preescolar y articulando sus saberes de pedagogía social frente a la convivencia en el aula. Reconocimiento de sí mismo, del otro y de lo otro, sintetiza la definición de su práctica pedagógica. Ella pone todo su ser de maestra en la resignificación del niño como sujeto de derechos, posibilita su práctica como un espacio para el reconocimiento del cuerpo, las emociones propias y de los demás, para el afecto, el trabajo colaborativo, el compartir, los saberes previos, los diversos lenguajes: escrito, audiovisual.

El grado de preescolar con la maestra Claudia no tiene solo momentos de enseñanza sino de formación integral.

## ANEXO 4. Conducta de entrada

### 4.1 Maestra Claudia Sierra

**Escriba qué se le viene a la mente con esta frase o palabras:**

#### Escuela

La escuela  
es una institución social y socializado5ra, que en el marco de la cultura y la sociedad tiene la función de normatizar y normalizar a los estudiantes como sujetos sociales

La maestra consigna su escritura

#### Maestro

El maestro es un sujeto ético y político, con una con encargo social, contribuir a la formación de los ciudadanos que el contribuyan a la transformación histórica y social.

La maestra consigna su escritura

## Práctica Pedagógica

La maestra consigna su escrit

La práctica pedagógica es el que hacer del docente en los procesos educativos y formativos, esta incluye procesos de investigación de contexto, realidades y sujetos, para desarrollar intencionalidades formativas desde la planeación, ejecución y seguimiento de procesos de enseñanza a aprendizaje, y al finalizar implica nuevos procesos de reflexión y evaluación que determinen los proceso formativos a seguir

## Convivencia escolar

La maestra consigna su escritura

Son los proceso de relación, interacción y relacionamiento que se dan en la escuela, mediados por la norma y por unos adultos de referencia que regulan las interacciones y relaciones de los estudiantes, en el marco d3e la normatividad vigente y las prácticas sociales dadas desde la cultura

## Promoción de la convivencia

La maestra consigna su escritura

La promoción de la convivencia es la práctica cotidiana que permite a cada uno de los participantes en el contexto escolar ser sí mismo en la relación con los otros, entendiendo los limites, las normas y estableciendo acuerdos que nos permitan cohabitar de manera adecuada un espacio, en este caso el escolar

## Inclusión

La maestra consigna su escritura

La inclusión es mirar al otro desde su propia realidad y desde la diferencia ser capaces de interactuar de la misma manera, como lo plantea el diseño universal de aprendizaje(DUA) desde la diferencia todos somos iguales, por lo tanto todos tenemos derecho a ser diferentes pero a ser tenidos en cuenta desde su individualidad

## **Norma**

La maestra consigna su escritura

Son los límites, reglas, acuerdos que se establecen para interactuar y cohabitar en un espacio de manera adecuada, están determinadas por el contexto histórico, político y cultura

## **4.2 Maestra Arelis Barrios**

### **1. Conducta de entrada**

**Escriba qué se le viene a la mente con esta frase o palabras:**

**Escuela**

La maestra consigna su escritura

La escuela para mí, es un lugar de encuentro de subjetividades, donde estoy en contacto con la con la diversidad, con los sueños y miedos de los otros.

Es un espacio donde se pueden jalonar y seducir al otro con el saber, pero también el aprender y fortalecer procesos para la convivencia -una condición del ser humano que se torna complejo- que permitan la construcción de proyectos de vida y de

humanidad, ya que en ella se crea y se promueve las interrelaciones, donde se puede hablar de solidaridad, respeto, tolerancia. Ese lugar para la libertad, se llama escuela.

## **Maestro**

La maestra consigna su escritura  
 Para mí el maestro es un ser que se apasiona, forma, y se forma. Es un ser que permite y motiva la construcción de saberes, que se pregunta para encontrar un pretexto de resignificarse en su praxis y como sujeto.

El maestro es el que debe provocar sensaciones para contemplar el mundo que habitamos de otras formas e incita a la transformación.

Es aquel que debe instalar la semilla perversa del saber, para hacer cosas con los otros.

## **Práctica Pedagógica**

La maestra consigna su escritura  
 La práctica pedagógica es huir de todas las lógicas, para encontrar en los diferentes caminos conocimientos y aprendizajes para la vida.

Estas son las que van posibilitando nuevas miradas de la realidad donde habitan los sujetos, ya que leen, comunican, dialogan, y puede llegar a hacer polisémicas, ya que en ellas se puede conversar con otras disciplinas generando un ejercicio interdisciplinar para ir entendiendo la escuela como un acontecimiento, donde todo pasa. Las prácticas pedagógicas es una guía que orienta, y vehicula hacia la transformación, ya que cada día ellas se renuevan, se innovan o solamente quedan estáticas.

## **Convivencia escolar**

La maestra consigna su escritura

Para mí la convivencia es un acontecimiento álgido y complejo, ya que ella trae consigo emociones que convulsionan y la diversidad emerge, en vista de ello, llegar a comprender al otro, escucharlo, dialogar y CON VIVIR en medio de tantas fisuras y manifestaciones de conflictos propios de los escenarios escolares, fortalecer la convivencia, se convierte en una oportunidad -a pesar de todo- como una apuesta para originar una conciencia crítica para estar con el otro, donde se puede favorecer procesos de consensos y prácticas mediadoras, con posibilidades de que todos seamos interlocutores activos para generar correlatos y abrir nuevos panoramas en el entorno educativo para ver y estar con los otros -sujetos- y con lo otro -entorno-.

### **Promoción de la convivencia**

La maestra consigna su escritura

Estos términos son palabras que invitan a abrir nuevas rutas en los escenarios, que posibilita ampliar el campo pedagógico en el entorno escolar, que lleva a tejer relaciones interpersonales, permitiendo una construcción en ciudadanía, -que tanto reclaman los contextos- donde se permita la divergencia y la convergencia, que conduce además, a ir tramitando los conflictos en experiencias de autorreflexión y autorregulación de nuestras actitudes, y con nuestros lenguajes propios acercarnos para instituir encuentros hacia un bienestar común.

### **Educación**

La maestra consigna su escritura

Para mí educación es un dispositivo en movimiento, ya que se transforma, es dinámica, en ella se logra humanizar y humanizarnos, donde se pueden escribir

discursos, dibujar imágenes que incita a caminar en el conocimiento, y donde se puede pensar en los sentidos de la emancipación, la libertad y la autonomía, porque en ella no se enmarcan discursos hegemónicos, sino que se instauran diálogos desde la realidad de los contextos.

## **Paz**

La maestra consigna su escritura

Para mí la paz se debe convertir en un verbo, ya que ella lleva a transformar, conversar, direccionar, acoger, construir, crear, enfrentarse. Es una palabra corta en su escritura, pero encierra un sinnúmero de significantes con muchos receptáculos que cada día se debe llenar de acciones cargados de valores y de construcción permanente hacia ellos. No para tener contextos donde no pasa nada, sino que en esos puntos de inflexión donde se muestren sombras, se aúnen luz que iluminen los caminos a las sendas extensas que se debe recorrer cada día en su búsqueda y solidez.