

COMUNICACIÓN  
 comprensión  
 saber escuchar al  
 OTRO Respetando  
 su opinión.  
 SOLUCIÓN  
 Integración  
 DE  
 CONFLICTOS  
 JABER ESCUCHAR A  
 LOS DEMÁS.  
 RESPETA LA OPINIÓN DEL  
 OTRO.

ISBN 968442468-2



9684424682014

Si todos los niños y niñas de Colombia aprendieran a gestionar sus conflictos de manera pacífica y cooperativa, (...) aún en las situaciones más adversas de violencia directa, estructural y cultural; si todos los maestros y maestras estuvieran dispuestos a destinar esfuerzos a favor de una verdadera Educación para la Paz (...); si el Gobierno central y los Gobiernos departamentales y municipales quisieran profundizar en el fomento de la resolución pacífica de los conflictos (...). Si las universidades capacitaran realmente a los futuros maestros en pedagogías democráticas, para la paz y no autoritarias, y en métodos eficaces y realistas de mediación escolar; en fin, si todos los colombianos realmente consiguiéramos comprender y sentir, como recuerda Xesús Jares, que en ningún caso nuestra victoria puede venir por la derrota, la humillación y la expoliación del otro, estaríamos dando un paso de gigante en ese tránsito de la cultura de la violencia en la que estamos asentados hacia la deseada cultura de paz.

**Noemi Ordás García**

CONFLICTO Y VIOLENCIA CULTURAL EN COLOMBIA · Noemi Ordás García

# CONFLICTO Y VIOLENCIA CULTURAL EN COLOMBIA

Propuestas de transformación desde la escuela

Noemi Ordás García

Corporación CorreCaminoS



**CONFLICTO Y VIOLENCIA CULTURAL EN COLOMBIA**  
Propuestas de transformación desde la escuela

Noemi Ordás García

# CONFLICTO Y VIOLENCIA CULTURAL EN COLOMBIA

Propuestas de transformación desde la escuela

Noemi Ordás García



**Apoyan:**



# Tabla de contenido

CONFLICTO Y VIOLENCIA CULTURAL EN COLOMBIA  
Propuestas de transformación desde la escuela  
Noemi Ordás García

Copyright © Noemi Ordás García, 2008  
ISBN: 978-958-01-2345-6  
Primera edición: noviembre de 2008

Investigación y textos:  
Noemi Ordás García

Edición y diseño gráfico:  
Tragaluz editores S. A.  
Calle 5A #43B-25, Of. 406, T. 268 43 66  
www.tragaluzeditores.com  
Medellín - Colombia

Fotografías:  
Noemi Ordás García

Preprensa e impresión:  
Editorial Artes y Letras

La edición de esta obra fue hecha por la  
CORPORACIÓN CORRECAMINOS, apoyada por GIVE TO COLOMBIA  
y THE McMILLAN CHILDREN'S FOUNDATION

Impreso en Medellín, Colombia

Printed in Medellín, Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin la autorización  
de los editores y de los propietarios del *Copyright*.

Agradecimientos . . . . .	13
Siglas . . . . .	14
Presentación . . . . .	15
Introducción . . . . .	19
Prefacio . . . . .	21
Plan de la obra . . . . .	22
Antes de empezar... ¿Qué es un conflicto? . . . . .	24

## **CAPÍTULO PRIMERO . . . . . 27**

<b>Análisis de la situación conflictual . . . . .</b>	<b>27</b>
Análisis del conflicto colombiano . . . . .	29
Proyección temporal . . . . .	29
Dimensión del conflicto . . . . .	30
Intensidad del conflicto . . . . .	30
Violencia directa . . . . .	30
Violencia estructural . . . . .	35
Violencia cultural . . . . .	40
Ciclo de la violencia . . . . .	44
Percepciones sobre el conflicto . . . . .	45
Paz positiva y paz negativa en la sociedad colombiana . . . . .	46
Diagnóstico . . . . .	46
La transformación positiva del sistema conflictual . . . . .	47
Pregunta de la investigación . . . . .	48

## **CAPÍTULO SEGUNDO . . . . . 49**

<b>Propuesta de transformación. . . . .</b>	<b>49</b>
Antecedentes . . . . .	51
Socialización de los niños en Colombia: qué aprenden y cómo contribuye esto a la perpetuación del conflicto . . . . .	51
El marco legal de la Constitución y la Ley de Educación . . . . .	52
Principales conflictos en la escuela colombiana . . . . .	52
<b>Supuestos preliminares . . . . .</b>	<b>54</b>
La escuela como motor de cambio . . . . .	54

Necesidad de una acción integral que incluya a toda la comunidad educativa . . . . .	55	Escuelas de Madres y Padres . . . . .	84
<b>Metodología de la investigación . . . . .</b>	<b>56</b>	Descripción del componente . . . . .	84
<b>Lugar de aplicación . . . . .</b>	<b>57</b>	Beneficiarios . . . . .	84
El Retiro . . . . .	57	Objetivos . . . . .	85
Principales problemáticas . . . . .	57	Justificación teórica . . . . .	85
<b>Descripción de la Vereda Carrizales . . . . .</b>	<b>59</b>	Metodología . . . . .	86
Ubicación geográfica . . . . .	59	Contenidos . . . . .	87
Contexto socioeconómico . . . . .	60	<b>Club Juvenil Abriendo Trochas . . . . .</b>	<b>88</b>
Contexto familiar . . . . .	60	Descripción del componente . . . . .	88
Vivienda . . . . .	60	Beneficiarios . . . . .	88
Salud . . . . .	61	Objetivo . . . . .	89
Contexto recreativo, deportivo y cultural . . . . .	61	Justificación teórica . . . . .	89
Contexto educativo . . . . .	61	Metodología . . . . .	89
Distribución de los alumnos . . . . .	61	Contenidos . . . . .	90
Descripción de la planta física de la escuela rural Carrizales . . . . .	61	<b>CAPÍTULO TERCERO . . . . .</b>	<b>91</b>
<b>Beneficiarios . . . . .</b>	<b>62</b>	<b>Evaluación y resultados. Aportes a la transformación del conflicto . . . . .</b>	<b>91</b>
Características de los beneficiarios . . . . .	63	Evaluación del programa . . . . .	93
Los niños y las niñas . . . . .	63	Instrumentos de evaluación . . . . .	94
Los jóvenes . . . . .	63	Indicadores de evaluación generales . . . . .	94
Los maestros . . . . .	64	Resultados obtenidos . . . . .	94
Los padres y madres de familia . . . . .	65	Resultados con los niños según cumplimiento de indicadores: . . . . .	94
<b>Objetivos de la intervención . . . . .</b>	<b>66</b>	Preescolar y Primero de enseñanza básica. . . . .	95
Objetivo general . . . . .	66	Segundo, Tercero, Cuarto y Quinto de enseñanza básica . . . . .	95
Objetivos específicos . . . . .	66	Resultados con los maestros según cumplimiento de indicadores . . . . .	96
Recursos y entidades financiadoras . . . . .	67	Resultados con los padres de familia según cumplimiento de indicadores . . . . .	97
Recursos humanos . . . . .	67	Resultados con los jóvenes según cumplimiento de indicadores . . . . .	98
Plan de trabajo y Cronograma . . . . .	67	Validez de la pregunta planteada . . . . .	99
Componentes del Programa . . . . .	68	Resultados a largo plazo: aportes a la transformación de la situación conflictual . . . . .	99
<b>Sistema de mediación escolar y aprendizaje de valores y habilidades para la convivencia . . . . .</b>	<b>68</b>	<b>Aprendizajes . . . . .</b>	<b>99</b>
Descripción del componente . . . . .	68	La escuela está sola . . . . .	99
Beneficiarios . . . . .	69	Persistencia de las dinámicas autoritarias en la escuela . . . . .	100
Objetivo específico del componente . . . . .	69	Del autoritarismo a la disciplina . . . . .	100
Justificación teórica . . . . .	69	El tratamiento psicológico como principal forma de resolución de conflictos . . . . .	101
Metodología . . . . .	70	La creencia de que los niños no son capaces de resolver los conflictos de manera autónoma . . . . .	101
Contenidos del componente . . . . .	71	Tensiones y resistencias socio-cognitivas ante el cambio . . . . .	102
Método para resolver los conflictos . . . . .	75	Desinterés frente a la participación . . . . .	102
Hablamos hasta entendernos . . . . .	75	Demasiada carga administrativa para los maestros . . . . .	103
Pasos . . . . .	75	Persistencia de la sociedad patriarcal y machista . . . . .	103
Aprendizajes que fomenta Hablar hasta entenderse . . . . .	77		
El lugar para Hablar hasta entendernos . . . . .	78		
La reunión de clase . . . . .	79		
<b>Curso sobre Tratamiento de Conflictos Escolares para maestros y maestras . . . . .</b>	<b>80</b>		
Descripción del componente . . . . .	80		
Beneficiarios . . . . .	82		
Objetivo . . . . .	82		
Justificación teórica . . . . .	83		
Metodología . . . . .	83		
Contenidos del curso . . . . .	83		

Dificultad para expresar manifestaciones de afecto . . . . .	104	Fondo Monetario Internacional . . . . .	132
Influencia de la cultura del vivo . . . . .	104	Gobiernos europeos . . . . .	133
Percepción de los jóvenes como amenaza . . . . .	105	Naciones Unidas . . . . .	133
Incoherencia institucional ante los conflictos de los jóvenes . . . . .	105	<b>Anexo 2.</b> . . . . .	<b>134</b>
Legitimidad social de los clubes juveniles . . . . .	106	Actividades para realizar con cursos de Primaria . . . . .	134
Desconfianza estatal en las clases populares . . . . .	106	<b>Anexo 3.</b> . . . . .	<b>145</b>
Desatención a los derechos humanos de los niños . . . . .	107	Actividades para realizar con preescolares . . . . .	145
Contradicciones en la intervención estatal . . . . .	108	<b>Anexo 4.</b> . . . . .	<b>148</b>
<b>CAPÍTULO CUARTO . . . . .</b>	<b>109</b>	Dinámicas para realizar con los maestros y maestras . . . . .	148
<b>Propuestas para seguir aportando a la transformación del conflicto . . . . .</b>	<b>109</b>	Metodología: . . . . .	148
Preámbulo . . . . .	111	El Debido Proceso en la escuela . . . . .	150
<b>Recomendaciones de acción por niveles de actores . . . . .</b>	<b>112</b>	<b>Anexo 5.</b> . . . . .	<b>153</b>
Nivel 1: Líderes en la cúpula . . . . .	112	Fichas para las sesiones de las Escuelas de Padres y Madres . . . . .	153
Nivel Estatal . . . . .	112	<b>Anexo 6.</b> . . . . .	<b>158</b>
Nivel municipal . . . . .	114	Módulos para talleres con jóvenes . . . . .	158
Nivel 2: Líderes intermedios:		<b>Anexo 7.</b> . . . . .	<b>160</b>
Organizaciones locales . . . . .	115	Guía del facilitador para ayudar a los niños a <i>Hablar hasta entenderse</i> . . . . .	160
Medios de comunicación . . . . .	116	<b>Anexo 8</b> . . . . .	<b>162</b>
Nivel 3: Líderes de base:		Informe evaluativo del proyecto . . . . .	162
Directivos de las instituciones educativas . . . . .	116	<b>Anexo 9.</b> . . . . .	<b>164</b>
Maestros y maestras . . . . .	117	Evaluaciones de los maestros sobre el Curso sobre Tratamiento de Conflictos Escolares . . . . .	164
Líderes comunitarios, Juntas de Acción Comunal, Asociaciones de Padres de Familia y demás organizaciones comunitarias. . . . .	118	<b>Epílogo . . . . .</b>	<b>165</b>
Nivel internacional . . . . .	119	O vivimos en la selva o en el mundo de la ética . . . . .	165
<b>CAPÍTULO QUINTO . . . . .</b>	<b>121</b>	<b>Dedicatoria final . . . . .</b>	<b>169</b>
<b>Reflexiones finales . . . . .</b>	<b>121</b>	<b>Bibliografía . . . . .</b>	<b>173</b>
<b>Conclusiones . . . . .</b>	<b>123</b>	<b>Corporación Correccaminos . . . . .</b>	<b>179</b>
<b>ANEXOS . . . . .</b>	<b>127</b>	<b>La autora . . . . .</b>	<b>181</b>
Anexo 1. . . . .	129		
El objeto del conflicto colombiano . . . . .	129		
a) Actores armados . . . . .	129		
Guerrillas . . . . .	129		
Paramilitares . . . . .	130		
Narcotraficantes . . . . .	130		
Bandas juveniles . . . . .	130		
b) Actores estatales . . . . .	131		
Gobierno . . . . .	131		
Ejército . . . . .	131		
c) Sociedad civil no armada . . . . .	131		
Organizaciones no gubernamentales (ONG) . . . . .	131		
d) Comunidad internacional . . . . .	132		
Gobierno de Estados Unidos . . . . .	132		
Las instituciones financieras internacionales . . . . .	132		
Banco Mundial . . . . .	132		

*Para Pacho, Ignacio y Pilar.*

## Agradecimientos

Esta obra ha sido posible gracias a Gloria Bermúdez, lúcida, generosa y vital amiga y maestra, quien ha dedicado gran parte de su existencia a llenar las vidas de los niños, niñas y jóvenes de El Retiro de conocimiento, alegría y amor.

Agradezco a los miembros de la Junta Directiva y a todo el equipo de la Corporación Correccaminos su apoyo a este proyecto; y muy especialmente a mis compañeros Carlos Andrés García Builes, Jennifer Rueda, Wilmar Hoyos Patiño, y los integrantes del Colectivo Mediamos, que innovaron metodologías y acompañaron el proceso en las comunidades educativas rurales de El Retiro con gran sensibilidad, compromiso y calidad.

Gracias a las entidades que financiaron el proyecto: Give to Colombia, The McMillan Children's Foundation, y la Comisaría de Familia de El Retiro. Así como a las maestras del Centro Educativo Rural Carrizales: Martha Elena Pérez, Liliana Armijo y Paula Villada, por compartir sus experiencias y habernos dado la oportunidad de construir con ellas y los niños caminos hacia la paz.

Por último, deseo expresar mi gratitud por su asesoría y enseñanzas a Eduard Vinyamata; a todos los profesores del Master Internacional en Resolución de Conflictos de la Universitat Oberta de Catalunya; y por su minuciosa revisión del texto y sabia colaboración, a mi editor, Juan Carlos Restrepo Rivas.

NOEMI ORDÁS GARCÍA

## Siglas

**ACNUR** Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados  
**Adital** Agencia de Noticias para América Latina y El Caribe  
**APEP** Asociación de Prensa Extranjera en el Perú  
**ASDE** Asociación de Scouts de España  
**ATI** Asociación de Trabajo Interdisciplinario  
**AUC** Autodefensas Unidas de Colombia  
**CESEP** Centro de Estudios Superiores Sociales y Políticos  
**CICR** Comité Internacional de la Cruz Roja  
 Corporación Paisa Joven-GTZ  
**DANE** Departamento Administrativo Nacional de Estadística  
**ELN** Ejército de Liberación Nacional  
**FARC** Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia  
**FCE** Fondo de Cultura Económica de México  
**G8** Se denomina G8 a un grupo de países industrializados del mundo cuyo peso político, económico y militar es muy relevante a escala global. Está conformado por Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón, Reino Unido y Rusia  
**INDER** Instituto de Deportes y Recreación  
**INML** Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses  
**INPEC** Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario  
**IPC** Instituto Popular de Capacitación  
**PEI** Proyecto Educativo Institucional  
**PNUD** Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo  
**UNED** Universidad Nacional de Educación a Distancia  
**UNESCO** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)  
**UNICEF** Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (United Nations International Children's Emergency Fund)  
**UOC** Universitat Oberta de Catalunya  
**VV.AA.** Varios Autores

## Presentación

**N**oemi Ordás empacó su morral y se fue a trabajar hombro a hombro con la gente de la vereda Carrizales del municipio El Retiro, en el Oriente antioqueño. Llevó sus conocimientos, sus ideas y sus métodos a este lugar situado a 30 km. de Medellín, una zona rural con grandes potenciales y enormes problemas. Ella con su saber, su vocación, sus sonrisas e inquietudes, y con mucho amor, conversó con todos, abrazó a los niños y niñas, habló con maestros y padres de familia, y ofreció su trabajo a la administración municipal que respondió con un *¡Sí!, aquí queremos solucionar nuestros conflictos.*

Desde allí, esta socióloga sacó a relucir su fe en lo nuestro y comenzó a estudiar los complejos mecanismos de comunicación y encuentro cultural que se han venido fracturando, para descubrir formas de evitar la repetición del ciclo perverso de la violencia, la bestia que sobrevivimos en Colombia hace tiempos. Esa bestia, como el can Cerbero, que aseguraba a los muertos para que no salieran del Hades y a los vivos para que no pudieran entrar, tiene tres cabezas: una que quiere morder directamente con terror físico y afecta la moral; otra compuesta por grupos u organizaciones que practican indiscriminadamente sus métodos violentos; y la tercera cabeza que desgarrar el tejido cultural, los principios, las normas de conducta y devora las tradiciones. La violencia en Colombia es un perro atroz que no se amansa con juguetes y tiene gula.

Noemi se arma de valor y no le teme a ese lenguaje animal que legitima la violencia. Ella anota:

*La violencia cultural y estructural causan violencia directa y, de esta forma, los tres tipos de violencia están interrelacionados entre sí y se alimentan mutuamente en interconexión dinámica.*

El mismo animal potenciado; la fórmula del conflicto actual.

No se deben perder las oportunidades para buscar las soluciones de los conflictos, y un buen paso se da cuando éstos son mirados desde una nueva óptica.

Este trabajo asume la posición y el valor desde el ser humano, desde el afecto, desde el comienzo del ciclo de la educación, “con respeto, cooperación, responsabilidad, serenidad, compasión y autonomía” dice la autora. Esta es la fórmula para contrarrestar al animal que desbarata la armonía: “Nuevas prácticas pedagógicas que integren a toda la comunidad educativa y tengan como eje transversal la gestión y regulación de conflictos, fomentando valores democráticos y de convivencia pacífica para formar a seres autónomos, responsables y comprometidos, verdaderos constructores de una cultura de paz, y capaces de expresar las tensiones y las discrepancias sin recurrir a la violencia”.

No obstante esta propuesta trasciende lo pedagógico (sistematización de procesos de enseñanzas y aprendizajes –deconstrucción, reconstrucción y transformación–, reflexiones y recomendaciones de acción, integrando de manera especial la *Noviolencia*), y no se queda en una simple crítica sobre el conflicto armado, la pobreza y el subdesarrollo en este país. Da herramientas válidas para seguir trabajando por la transformación del conflicto actual y contribuye a enlazar el tejido social.

Los conflictos solucionados por la vía de la violencia necesitan ser cambiados por conceptos favorables de paz, convivencia y seguridad para alcanzar una verdadera democracia. Este trabajo apuesta por la superación de la cultura de la violencia por medio de la intervención pedagógica (en la escuela, como microcosmos social, allí donde se reproducen todos los niveles de conflictos y violencias presentes en la

sociedad). “Apostamos por la escuela como lugar desde el que se enseña y aprende a ser humanos, esto es, a responder éticamente por los otros”, concluye Noemi.

Este libro será uno de los significativos eslabones en esa cadena de acontecimientos que buscan la construcción de una cultura de paz en Colombia.

Con este método de trabajo debemos convenirnos, como anota Noemi, de que el círculo de la violencia no es inexorable.

El objetivo, “es crear un clima escolar constructivo y pacífico, donde los niños y jóvenes aprendan a identificar los conflictos, practicar las habilidades y las herramientas de resolución e imaginar situaciones alternativas, con una actitud optimista frente a la vida”.

Esperamos que este documento inevitable sea consultado, aplicado y replicado para que allí donde surjan conflictos, éstos puedan ser transformados en oportunidades de cambio, progreso y de crecimiento.

EL EDITOR

---

**Nota del editor:** En este libro se han utilizado los sustantivos genéricos empleados por la RAE para nombrar sujetos y profesiones así como el artículo correspondiente, sin precisar géneros masculino o femenino. El objetivo ha sido darle fluidez a la lectura.

# Introducción

## Enseñar Conflictología

**E**nseñar, mostrar, guarda una íntima relación con sembrar. En la siembra, como en la educación, las semillas como los conocimientos necesitan reposar en un ambiente propicio para llegar a germinar y dar fruto. Cuando lo que se pretende es transmitir paz y las maneras de resolver los conflictos, se hace necesario el concurso de la tierra, del agua, del sol y de infinidad de condiciones que permiten que fructifique. Enseñar es como sembrar a voleo, se espera e intuye que caerá en tierra fértil y que llegará a madurar, pero se necesita tiempo para cercionarse que fue bien y, con frecuencia, el que trata de enseñar no llegará a saber nunca si logró su objetivo. Educar es acostumbrarse a vivir en la soledad del corredor de fondo. Pocas veces se llegan a ver los resultados.

Con Noemi Ordás he podido ver, en poco tiempo, que ella es tierra fértil para los estudios de Paz y Conflictología; es como tierra húmeda que ha sabido hacer germinar las ideas de la Noviolencia con la caricia del sol colombiano, con el trabajo directo allá donde se hace más necesario procurar que germine una cultura de paz, allá donde la violencia es presente y más explícita.

Su obra escrita contiene el espíritu de paz implícito en los estudios de Conflictología, es lo máximo a lo que se puede aspirar cuando tratamos de comprender a las personas y a las sociedades en conflicto. Conoce los sistemas de análisis, las técnicas

de intervención en la resolución de los conflictos y, sobre todo, es una persona de paz, me parece que ha sabido somatizar unas enseñanzas que siempre son teóricas junto con la práctica directa sobre el terreno, condición necesaria para llegar a comprender el significado integral y profundo de la vida pacífica, una vida sin violencia que no rehuye la lucha por vivir.

Recomiendo decididamente su lectura.

EDUARD VINYAMATA\*

## Prefacio

*“Desde la asfixia y la altura veo el temor de la ciudad dormida  
Nada se intuye en el aire de la violencia en la que todo gira  
Colombia avanza y el mundo no sabe nada  
Y, si lo sabe, olvida  
Y todo sigue girando  
Morir al día es parte de la vida”<sup>1</sup>*

Colombia es un país que provoca sentimientos encontrados y cuyas mil realidades distintas confunden, rompen los esquemas y desafían a las certezas. Un país que lleva desangrándose entre mil guerras durante más de cinco siglos, a pesar de lo cual, paradójicamente, la mayoría de la población vive como si nada anormal pasara, o como si el fin de la violencia fuera inminente.

Un país que alberga múltiples conflictos directos, estructurales y culturales; donde la miseria, el hambre, la inequidad social, la desesperanza y el miedo azotan a los más débiles; donde las infancias están teñidas de violencia intrafamiliar, comunitaria, escolar y social; y donde demasiadas generaciones han vivido sin gozarse la fiesta de la paz.

Frente a esta realidad, en los últimos años los gobernantes vienen insistiendo en que “lo peor ya ha pasado”. Pero a pesar de tales manifestaciones de quienes tienen la voz y parecen necesitar recordar permanentemente que todo va mejor que nunca, nadie puede decir hoy que la violencia en Colombia es ya historia; al contrario, la violencia en sus diversas expresiones dirigidas siempre a la anulación de un otro simbólico o real, palpita en cada espacio cotidiano. Como lúcidamente aclara el escritor León Valencia “la guerra está viva. Más viva que nunca. Ahora hay una calma chicha. Un momento como

\* Doctor en Ciencias Sociales, Director del Campus para la Paz de la UOC (Universidad Abierta de Cataluña), del Área de Cooperación Humanitaria, Paz y Sostenibilidad y del Máster Internacional de Conflictología del Instituto Internacional de Posgrado de la misma universidad.

<sup>1</sup> Niños. Pedro Guerra.

otros que ha vivido Colombia después de una inmensa tormenta”<sup>2</sup>. Es necesario hablar de eso, y tal es la principal motivación de la presente investigación. Porque es urgente encontrar un camino de salida a la espiral de la violencia cuyo campo de batalla, como demostramos en nuestro trabajo, no está sólo en las selvas, sino en cada relación que se establece con el otro. Porque no se puede seguir retrasando la consecución de “un gran proyecto de reconciliación nacional”<sup>3</sup> en el que se involucren todos los sectores de la sociedad. Y porque Colombia lleva intentando durante siglos alcanzar la paz en un doloroso recorrido a través de la guerra y la impunidad, y ya es hora de que advirtamos la inutilidad e incalculable costo humano que supone seguir insistiendo en los medios bélicos que se fundamentan en la destrucción del otro hombre, al que se sigue percibiendo como un enemigo, en lugar de reconocer en su rostro a un hermano. En fin, es hora de comprender y reconocer la necesaria correspondencia entre medios y fines, y que si lo que se quiere es la paz (entendida no sólo como la ausencia de violencia física, sino sobre todo, como democracia, equidad, justicia social y confianza en el otro), *la paz es el camino*<sup>4</sup>.

El trabajo que presentamos no tiene otra intención que aportar humildemente a ese fin; esto es, a la construcción de una verdadera cultura de paz en Colombia.

## Plan de la obra

Se comienza con un diagnóstico en el que se priorizan los factores sicoculturales del conflicto<sup>5</sup>, y se

<sup>2</sup> León Valencia, “La Sierra, la vida breve”, en diario *El Colombiano*, octubre 5 de 2005.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Ghandi.

<sup>5</sup> Es decir, “aquellas percepciones, imágenes y significados sobre el mundo que se construyen y se comparten con otros dentro del marco de una cultura común”. A. Ariza y C. Pulecio, (Compiladores), *Tejiendo puentes: de puntos, cadenas y chismes. Sobre la relación jóvenes-conflicto urbano en las ciudades de Cali, Barrancabermeja, Bogotá y Medellín*. Bogotá, 2004, pág. 11.

postula la hipótesis de que sería necesaria la revisión de estos elementos como requisito para la transformación de las estructuras y la superación de las violencias.

Es importante destacar que análisis del conflicto colombiano los hay a millares, pero casi todos se centran o bien en la violencia directa, o bien en la importancia de los elementos estructurales, siendo aún muy escasas las voces que se atreven a hablar de una cultura de la violencia predominante y de la impostergable necesidad, por lo tanto, de dirigir esfuerzos hacia su transformación desde todos los actores de la sociedad. Quizá sea el momento de que reconozcamos que son los valores cotidianos basados en la deslealtad, el engaño y la competitividad, los que perpetúan los otros niveles de violencia en Colombia; quizá, si reconocemos esto, podremos empezar a transformar la realidad, ya que como señala Eduard Vinyamata, con frecuencia la solución a los conflictos pasa por variar o modificar su planteamiento, esto es, por mirarlo desde un ángulo diferente<sup>6</sup>.

En este sentido, y con el fin de validar nuestra hipótesis, optamos por realizar un *estudio de casos* en una comunidad educativa rural del departamento de Antioquia, considerando a la escuela la principal institución tras la familia, en donde la población colombiana es socializada e interioriza normas, valores y pautas de acción, y al conflicto escolar como una oportunidad para resignificar las prácticas sociales de sus actores.

La propuesta incluye una sistematización en la que se detallan los objetivos, contenidos y metodologías utilizadas en el trabajo realizado con los niños, jóvenes, maestros y padres de familia y, posteriormente, se ofrece una evaluación del proyecto y los resultados alcanzados según indicadores, así como los aportes reales a la transformación de la violencia cultural. Igualmente, se presentan las principales

<sup>6</sup> Eduard Vinyamata, *Conflictología, curso de resolución de conflictos*, 2ª. edición, Barcelona, Ariel, 2005, pág. 199.

reflexiones y aprendizajes que ha dejado el proceso; y las propuestas y recomendaciones de acción para seguir trabajando por la transformación del conflicto.

El estudio finaliza con una serie de anexos en los que, a modo de fichas, el lector podrá acceder a algunas de las sesiones llevadas a cabo con los beneficiarios, con el objetivo de ayudar a entender cómo aplicar prácticamente el proyecto y cómo poder aprender, mejorar y/o innovar a partir de la experiencia realizada.

Queremos aclarar que el trabajo está escrito desde una actitud que no pretende ser pesimista ni desesperanzadora, sino que, por el contrario, se busca mostrar los actuales problemas para subrayar la necesidad de ponernos manos a la obra en la tarea de buscarles salidas no violentas y constructivas hacia la pacífica convivencia; llamando a la responsabilidad de todos los actores de la sociedad, haciendo sentir los problemas como propios y generando el valor del compromiso social y la solidaridad; a la manera del *Poema Revolución* de Gonzalo Arango:

“Una mano / más una mano / no son dos manos  
/ son manos unidas / Une tu mano / a nuestras  
manos / para que el mundo / no esté en pocas  
manos / sino en todas las manos”.

### **Antes de empezar... ¿Qué es un conflicto?**

Un conflicto es un desacuerdo, discrepancia o malestar con algo o alguien. El conflicto<sup>7</sup> forma parte de la naturaleza del ser humano porque somos seres en continuo desarrollo y transformación y esta característica hace que frecuentemente nos encontremos con interrogantes, contrariedades, dificultades y momentos en los que necesitamos buscar salidas desconocidas a nuevas situaciones. Además, el conflicto surge porque el ser humano es social por naturaleza y en la necesidad de *vivir con* los otros entran en juego diferentes intereses, lo que implica

<sup>7</sup> Según su etimología latina, la palabra *conflicto* (con-flicto) significa “enfrentamiento con”.

confrontaciones y cuestionamientos tanto con uno mismo como en las relaciones con los demás. Por ello, “convivir no significa ausencia de conflictos ni debe tener por objetivo su eliminación”<sup>8</sup>, pues las situaciones por sí solas no causan conflictos, sino que éstos surgen de las interpretaciones construidas por los sujetos en su interacción constante con la cultura. Como dice Antonio Marina, la inteligencia humana es una gran capacidad de generar problemas y resolver conflictos.

En el presente trabajo hemos apostado por una visión positiva y dinámica del conflicto, entendiendo que éste es necesario para el desarrollo humano en tanto que indica un malestar y abre las puertas para su transformación, haciéndonos progresar y aprender sobre nosotros mismos. Desde este punto de vista, el conflicto es una oportunidad de cambio y de crecimiento<sup>9</sup>. Sin embargo, muchas veces se tiende a confundir los conflictos con la violencia, la agresividad, la guerra y los problemas<sup>10</sup>,

<sup>8</sup> Xesús Jares, *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid, Editorial Popular, 2001, pág. 93.

<sup>9</sup> “El conflicto hace referencia al hecho de que algo importante está pasando en nuestras vidas y prestarle atención es tener la capacidad de revisar la esfera del yo, que ha decidido entrar en movimiento hacia lo nuevo. Por eso, el conflicto siempre va a estar hablando de los claroscuros que hay en nuestra existencia”. Marco Raúl Mejía J., “Construir educativamente el conflicto, hacia una pedagogía de la negociación cultural”, en *Nómadas*, No. 15, Bogotá, 2001, pág. 34.

<sup>10</sup> Con el fin de clarificar el significado de estos conceptos podemos decir que: Un *conflicto* es una parte constitutiva de la naturaleza humana que puede resolverse con o sin violencia. Un *problema* es un asunto que requiere una solución y que hace énfasis en las dificultades que hay que superar para satisfacer una necesidad. La *agresividad* es un impulso de supervivencia natural del ser humano que comparte con otros muchos seres vivos. La *violencia* es aprendida y es cualquier forma de negación, marginación, exclusión o eliminación de un otro simbólico o real. La *guerra* es el uso de la fuerza y la violencia con el fin de exterminar al otro. Así mismo, vale la pena diferenciar entre los conceptos de paz, convivencia y seguridad: La *paz* es producto de un proceso de conciliación. La *convivencia* es poder vivir todos en un mismo lugar. Y la *seguridad* es tener satisfechas todas las necesidades básicas.

aunque son conceptos diferentes. Así, mientras que la agresividad es un impulso de supervivencia natural del ser humano que comparte con otros muchos seres vivos, la violencia –todo aquello que supone hacer daño (a uno mismo, a otras personas o al entorno)– es cultural y, por lo tanto, es posible prevenirla educativamente, así como destinar esfuerzos para desaprenderla. Es decir, la violencia es una manifestación posible del conflicto, pero no una consecuencia inevitable del mismo. La mayoría de los conflictos gestionados de una manera violenta, se desarrollan a partir de la percepción de que el otro representa un peligro o una amenaza a las propias necesidades (miedo), lo que acaba constituyendo la elaboración de planes para dominar, controlar, reducir o destruir el objeto de dicho peligro<sup>11</sup>. En cambio, si prima en nosotros la capacidad de análisis, de crítica y autocrítica, de aceptación de la diferencia, de respeto por la realidad de la otra persona, de sensibilidad por la justicia, se facilitará la solución de los conflictos de manera no violenta y favoreciendo el equilibrio de fuerzas entre las partes implicadas<sup>12</sup>.

En síntesis, como dejó escrito el pedagogo colombiano Estanislao Zuleta, “la erradicación de los conflictos y su disolución en una cálida convivencia, no es una meta alcanzable ni deseable; ni en la vida personal (en el amor o la amistad) ni en la vida colectiva. Es preciso, por el contrario, construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse sin que la oposición al otro, conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo”.

<sup>11</sup> *Op cit.*, E. Vinyamata, pág. 54.

<sup>12</sup> “Educar para la resolución de conflictos”, en *Revista de la Asamblea Andaluza de Noviolencia*.

# CAPÍTULO PRIMERO

## Análisis de la situación conflictual



*“Ya no es posible vivir en el ámbito de narraciones históricas en que toda la realidad nos quepa en un solo cuento. Muchas son las perspectivas, las miradas, las visiones y las observaciones que de lo otro hemos de imaginar para penetrar en la complejidad de su textura dinámica”<sup>13</sup>*

<sup>13</sup> Ángel Nogueira Dobarro, *Colombia. Reflexiones desde la otra orilla*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2003.

## Análisis del conflicto colombiano

### Proyección temporal

Colombia arrastra una larga historia de violencia armada: es el conflicto interno más antiguo de América y uno de los más antiguos del mundo, con más de 60 años en medio de una violencia atroz, aunque hay quien asegura que en realidad el país no ha vivido nunca en paz. Los defensores de esta última teoría se dividen en dos grandes grupos: aquellos para los que Colombia no ha tenido paz desde que los colonizadores españoles llegaron (años de masacre a indígenas seguidos de la incapacidad de restablecer la paz tras la independencia de los colonos) y aquellos que van más allá, y destacan la terrible violencia que ya caracterizaba a las sociedades prehispánicas<sup>14</sup>. Sea como fuere, lo cierto es que generaciones enteras de colombianos no han conocido la paz, y que no se encuentra una familia que sepa remontarse en el tiempo hacia un momento libre de guerra. Sea como fuere, lo cierto

<sup>14</sup> Habríamos de reevaluar, aunque históricamente se haya evitado, el “estereotipo de pacifismo y mansedumbre de nuestros indios, pues tal representación no es veraz. Los indígenas de las tribus de la gran familia Caribe constituían los mayores grupos prehispánicos. Varias de estas tribus ensartaban en estacas a los adúlteros para que muriesen de forma lenta y horrible, habiéndoles cortado antes sus genitales que luego cocinaban y obligaban a comer a sus amantes; a los sodomitas los empalaban por el ano hasta que las estacas les salieran por el cráneo. Los muzos sometían a atroces tormentos a los prisioneros, a cuyos jefes les arrancaban los ojos, mientras que a los guerreros rasos les sacaban las entrañas y les rellenaban sus vientres con cenizas. Los panches se abalanzaban sobre sus enemigos caídos en combates para chuparles la sangre de las heridas. Los armas, en lo que hoy es el Valle del Cauca, se alimentaban con los cuerpos de sus enemigos capturados, mientras los nores, no sólo se comían los prisioneros sino hasta sus propios hijos, habidos con mujeres secuestradas a tribus enemigas” (...). Germán Puyana García, *¿Cómo somos los colombianos? Reflexiones sobre nuestra idiosincrasia y cultura*, Bogotá, Panamericana Editorial, 2005, pág. 295-296.

es que “en Colombia la violencia es una expresión fundadora de la que todo parece derivar”<sup>15</sup> y que este país ingresó al siglo XXI con una geografía en la que se superponen la diversidad de conflictos, de actores involucrados y de intereses, acompañados del sabor amargo de la impotencia, la indignación o la pasividad y acatamiento del orden de las cosas *como son*, la mayoría de las veces, como si no hubiera otro camino posible de convivencia, bandeándose la gente entre tantos problemas, a pesar de los cuales, se las apaña para vivir como si nada pasara, pues hace ya mucho tiempo que en este país se abandonó la creencia de que se pueda superar algún día tal contexto de violencia y alcanzar una verdadera paz con democracia.

### Dimensión del conflicto<sup>16</sup>

Podemos clasificar a los actores del conflicto colombiano entre: 1) Los actores armados al margen de la ley: guerrillas, paramilitares, escuadrones de la muerte (sicariato), carteles de narcotraficantes, bandas juveniles. 2) El Gobierno y los militares. 3) La sociedad civil, en la que vale la pena distinguir, por su diferente implicación y grado de afectación en el conflicto, a la clase alta-media de la clase baja; y a las organizaciones de la sociedad civil. 4) La comunidad internacional: entre la que se destaca la participación de los Estados Unidos, las entidades financieras internacionales, las Naciones Unidas y algunos países de la Unión Europea.

\* Para un análisis detallado del objeto del conflicto ver en el apartado Anexo 1.

### Intensidad del conflicto<sup>17</sup>

#### Violencia directa<sup>18</sup>

En el conjunto de Colombia son generalizados los abusos que contra los derechos humanos cometen todas las partes implicadas en el conflicto. Los civiles han estado en el punto de mira para, por ejemplo, eliminar a quienes se considera que apoyan al enemigo o para sembrar el terror con el fin de limpiar territorios de interés económico o estratégico para los grupos armados o para aquellos que los respaldan<sup>19</sup>.

<sup>15</sup> Daniel Pécaut, *Guerra contra la sociedad*, Bogotá, Espasa Hoy, 2001, pág. 20.

<sup>16</sup> En los conflictos siempre existen partes, problemas y percepciones.

<sup>17</sup> Los tres grandes niveles del conflicto son: Conflicto directo (violencia física y moral); Conflicto estructural (estructuras de relación, del grupo o de organización que ejercen violencia); y Conflicto cultural (principios, normas implícitas o explícitas de conducta, tradiciones, educación que justifican la violencia).

<sup>18</sup> “Se caracteriza por ser fácilmente perceptible. Se basa en la agresión física o moral. La expresión última, más grave y naturalmente irreversible de la violencia directa es la muerte”. Sergi Farré Salvá, *Gestión de conflictos: taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*, Barcelona, Ariel, 2006, pág. 197.

<sup>19</sup> Fuente: Informe del 09/12/2004 de Amnistía Internacional.

El homicidio es la principal causa de muerte violenta en el país y desde 1985, en el conflicto han resultado muertas más de 70.000 personas<sup>20</sup>. En el año 2007<sup>21</sup> por cada cien mil colombianos, murieron 64 debido a causas violentas, lo que representó un incremento del 0,2%, frente a las cifras del 2006. Preocupa especialmente que se rompiera la tendencia de descenso que venía desde el 2003. El principal escenario donde se registraron los asesinatos fue la vía pública, con un 35% del total registrado<sup>22</sup>. Por otra parte, el Comité Internacional de la Cruz Roja tiene contabilizados 4.000 desaparecidos, “una cifra que presumiblemente debe ser mucho más elevada, dado que el CICR sólo cuenta los casos denunciados por sus propios familiares”<sup>23</sup>. Según datos de Amnistía Internacional, más del 90% de los casos han sido cometidos por los paramilitares.

Además, desde el año 2000, más de 10.000 personas han sido secuestradas, de las cuales, más de la mitad lo fueron a manos de los grupos guerrilleros o paramilitares. En junio de 2008 había 3.177 personas secuestradas en Colombia y de ellas, los menores representan cerca del 18%<sup>24</sup>.

Por su parte, más de 1.600 mujeres colombianas fueron asesinadas como consecuencia del conflicto armado interno entre los años 2002 y 2007<sup>25</sup>. Un informe elaborado por organizaciones sociales y publicado por la Escuela Nacional de Sindicatos, reveló que 233 mujeres murieron en medio de combates armados, mientras que 1.319 murieron por ejecuciones extrajudiciales u homicidio político, 63 por homicidio contra mujeres socialmente marginadas y 173 fueron desapariciones forzadas. Los datos del informe indican, además, que de las violaciones a los derechos humanos y al derecho internacional humanitario, 783 casos, el 63,48% de las muertes, son atribuidas al Estado colombiano. Según Amnistía Internacional, más del 70% de las matanzas y de los homicidios políticamente motivados han sido cometidos por los paramilitares. Las ejecuciones extrajudiciales y la desaparición forzada, la violencia sexual en diferentes formas<sup>26</sup> y el desplazamiento forzado, son algunas de las principales modalidades de terror que son empleadas en Colombia contra las mujeres<sup>27</sup>.

Así mismo, la violación y la mutilación genital de mujeres forman parte integral del conflicto armado y continúa siendo una práctica extendida que utilizan todos los bandos del conflicto. Amnistía Internacional<sup>28</sup> señala que son diversos

<sup>20</sup> Fuente: Amnistía Internacional.

<sup>21</sup> Fuente: Instituto Nacional de Medicina Legal.

<sup>22</sup> *Ibid.*

<sup>23</sup> Fuente: 11/09/2007. [www.eltiempo.com](http://www.eltiempo.com).

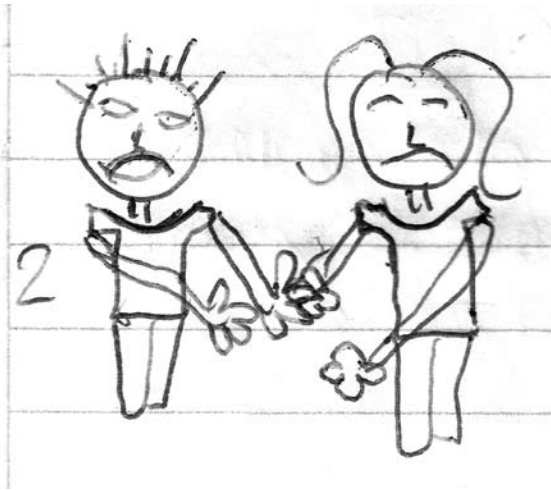
<sup>24</sup> Fuente: Fundación País Libre.

<sup>25</sup> Fuente: Red por los Derechos Humanos de las Mujeres. 5/11/2007. [www.whrnet.org/es/index.html](http://www.whrnet.org/es/index.html).

<sup>26</sup> Fuente: Estadísticas del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INML).

<sup>27</sup> Fuente: Escuela Nacional de Sindicatos. <http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=ES&cod=30391>.

<sup>28</sup> *Op cit.* 2004.



Representación de la violencia, según una niña de 2º grado de enseñanza básica, del Centro Educativo Rural Carizales.

los motivos por los cuales las mujeres están en el punto de mira de los actores armados, entre los que destacan: sembrar el terror en las comunidades, facilitando imponer el control militar; obligar a la gente a huir de sus hogares y así ayudar a conseguir territorio; vengarse de los adversarios; acumular trofeos de guerra; explotarlas como esclavas sexuales; por transgredir roles de género;

por desafiar prohibiciones impuestas por los grupos armados; y por ser consideradas un blanco útil a través del cual humillar al enemigo. Según dicho Informe, la violencia sexual contra las mujeres ha sido ignorada durante mucho tiempo, no sólo por las autoridades colombianas, sino por la población en general, que siempre la ha considerado como algo que pertenece al ámbito privado.

Además, la violencia sexista (maltrato físico, psíquico o sexual) se extiende al interior de los hogares colombianos y se estima que aproximadamente entre el 60 y el 70% de las mujeres en Colombia han sufrido en carne propia alguna modalidad de violencia machista<sup>29</sup>.

En otro orden de cosas, Colombia tenía en junio de 2008 cerca de tres millones de personas obligadas a dejar sus hogares a causa de los conflictos armados, siendo el país con el mayor número de desplazados en el mundo<sup>30</sup>. Más de la mitad de los desplazados son mujeres<sup>31</sup>. Según el Comité Internacional de la Cruz Roja, se desplazaron 45.000 personas en el 2005, 67.000 en el 2006 y 72.000 en el 2007. La mayoría de ellos son campesinos que se han visto forzados a huir de su tierra a causa de las persecuciones de diversas milicias armadas. "A pesar de la desmovilización de algunos paramilitares y de las negociaciones en curso, la situación de la población civil no ha mejorado", afirma el CICR, quien ha constatado que en estos últimos años las operaciones militares se han intensificado, lo que se refleja en la situación de la población civil. Las cifras presentadas, no obstante, son sensiblemente inferiores a las ofrecidas por las autoridades del país, que aseguran

que el conflicto armado ha provocado el traslado forzoso de 170.000 personas.

Por otra parte, Colombia es uno de los países con mayor número de minas antipersona. El Comité Internacional de la Cruz Roja, señala que existen en vastas regiones del país, y "que afectan mayoritariamente a los soldados, pero también a los civiles, que son sus víctimas en un 35% de los casos"<sup>32</sup>.

En cuanto a los casos de tortura, la Comisión de Juristas de Colombia, organización defensora de los derechos humanos, viene declarando que las fuerzas gubernamentales y paramilitares, así como la guerrilla, cometen torturas sistemáticas y generalizadas en el país. Dicha coalición expresa que "en este momento, los agentes oficiales como el ejército, la policía y el IMPEC desarrollan el mayor número de torturas haciéndose evidente que la práctica de la tortura como mecanismo de coacción social sigue siendo persistente en escenarios judiciales, penitenciarios y policiales, sin que a la fecha el Estado colombiano haya tomado medidas al respecto"<sup>33</sup>. También los grupos ilegales están desarrollando acciones de tortura contra la población civil. Así mismo, son numerosos los grupos colombianos de derechos humanos que afirman que la tortura está en aumento por falta de castigo para los perpetradores.

Víctimas de la violencia directa son también el medio millón de colombianos en el exilio que reporta el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). Cerca de 250 mil viven ahora en Ecuador, 200 mil en Venezuela y el resto en otros países del hemisferio<sup>34</sup>.

Respecto a las violaciones sexuales, durante el año 2007, 20.232 personas fueron examinadas en Medicina Legal por lesiones causadas por ataques de orden sexual. Dicha entidad atendió en ese año a 14.000 personas más por lesiones personales sexuales con respecto al 2006.

Según la Unicef, los niños de Colombia son las principales víctimas de la violencia. Miles de niños y niñas son violados y agredidos sexualmente cada año por adultos en el país, con un promedio diario de 15 niños, niñas y adolescentes, siendo el violador, en la mayoría de los casos, alguien cercano: desde un vecino hasta el abuelo. De acuerdo con la Coordinadora Nacional de Niños, Niñas, Adolescentes y Familias, de la Procuraduría General de la República, estas estadísticas no incluyen a los niños y niñas de familias económicamente acomodadas, ya que en la clase alta y media alta, las violaciones tienden a no ser denunciadas para evitar escándalos<sup>35</sup>.

El maltrato familiar a menores afecta principalmente a niños y niñas entre 10 y 14 años, con una tasa del 32,6%. La mayoría de estos hechos ocurren los domin-

<sup>32</sup> Fuente: Comité Internacional de la Cruz Roja.

<sup>33</sup> Fuente: *Informe sobre Casos de Tortura en Colombia entre los años 2004 y 2006*.

<sup>34</sup> Fuente: 20/06/2007. [http://www.acnur.org/index.php?id\\_pag=6573](http://www.acnur.org/index.php?id_pag=6573).

<sup>35</sup> Fuente: Coordinadora Nacional de Niños, Niñas, Adolescentes y Familias. 18/07/2005. [http://www.elcaribecdn.com/articulo\\_multimedios.aspx?id=55752&guid=673AC9597E794B2E87FB845E3B092B6A&Seccion=63](http://www.elcaribecdn.com/articulo_multimedios.aspx?id=55752&guid=673AC9597E794B2E87FB845E3B092B6A&Seccion=63).

<sup>29</sup> Fuente: PNUD, en su Informe sobre Desarrollo Humano del año 2000, cuyas estadísticas son las más recientes disponibles.

<sup>30</sup> Fuente: Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR).

<sup>31</sup> Fuente: Amnistía Internacional.

gos, cuando los menores pasan mayor tiempo con sus padres y en sus casas.

Además, en el año 2001 la Unicef calculaba que en Colombia había 35.000 niños y niñas vinculados a la explotación sexual<sup>36</sup>. Según el mismo estudio, la mayoría de los menores prostituidos han sido además abusados sexualmente por algún conocido. Muchos huyen de sus casas y caen en la droga o el alcohol. En ese momento, el proxeneta puede llegar a adquirir un papel paternal en la vida del menor que pocas veces lo denuncia. Una menor puede recibir en Cartagena hasta 300 dólares por acompañar al turista durante unos días. En los barrios más marginales, el precio puede bajar hasta los tres o cuatro dólares por un intercambio sexual. "Hay promotoras de turismo que ofrecen el paquete completo bajo el nombre de *dama de compañía*". En Cartagena, la demanda de turismo sexual por parte de extranjeros la encabezan italianos y españoles<sup>37</sup>.

Otra forma de violencia directa contra los niños y niñas es el trabajo infantil. En el año 2001, alrededor del 14,5% de los niños y niñas entre 5 y 17 años se encontraba ocupado en alguna actividad laboral. Más del 36% de los menores trabajadores se ocupan en la agricultura, cerca de un tercio lo hacen en el comercio, mientras que en la industria trabajan un 12%, al igual que los servicios (especialmente el servicio doméstico)<sup>38</sup>. En promedio, los niños, niñas y jóvenes colombianos trabajan 40 horas a la semana, sin embargo, la intensidad de la jornada aumenta con la edad y varía según la zona (en las zonas rurales el porcentaje aumenta a un 22,5%) y el género (la incidencia del fenómeno es dos veces mayor para los niños en comparación con las niñas). Al revisar los ingresos puede observarse que los niños, niñas y jóvenes trabajadores no alcanzan a recibir en promedio medio salario mínimo legal por hora. En la zona rural, los niños trabajadores de 12 a 13 años de edad reciben menos de un cuarto de salario mínimo legal, mientras que en la zona urbana este mismo grupo de población recibe casi el doble<sup>39</sup>.

Según la Coalición para Frenar el Uso de Soldados Niños<sup>40</sup>, hay más de 14.000 niños y niñas soldados en Colombia y cerca del 25% de los grupos políticos armados están integrados por menores de 18 años. En las FARC se cree que hay aproximadamente 7.400 niños y niñas, lo que representa un cuarto del total de la fuerza; en el Ejército de Liberación Nacional (ELN) hay unos 1.500, lo que representa un tercio del total de combatientes; y en el grupo paramilitar Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) se cree que hay unos 2.200 niños y niñas. El informe señala, así mismo, que el Gobierno utiliza a niños y niñas para tareas de espionaje

<sup>36</sup> Fuente: Informe de la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia. Unicef. 2001.

<sup>37</sup> Fuentes: <http://www.unicef.org.co/pdf/estado-colombia.pdf> y [www.ninosdepapel.org/espanol/article.php?sid=78-45k](http://www.ninosdepapel.org/espanol/article.php?sid=78-45k).

<sup>38</sup> Fuente: Encuesta de Trabajo Infantil realizada por el DANE. 2001.

<sup>39</sup> Fuentes: <http://www.voltairenet.org/article143292.html> y <http://www.monografias.com/trabajos10/train/train.shtml?relacionados>.

<sup>40</sup> Fuente: Informe del 18 de noviembre de 2004.

y programas que los ponen en contacto con fuerzas de seguridad. Los menores, según el informe, son forzados a combatir, a entrenarse en el uso de explosivos y armas, además de ser sometidos a violaciones, trabajo pesado y otros tipos de violencia. Un tercio de los 14.000 niños involucrados con los grupos armados con actuación en el país son niñas, expuestas a todo tipo de violencia<sup>41</sup>.

Finalmente, hay que destacar el suicidio, el cual mostró un incremento en 20 casos más en el año 2007 con respecto al año anterior, con 1.771 resultados fatales en ese periodo<sup>42</sup>.

### Violencia estructural<sup>43</sup>

En Colombia podemos hablar de una geografía de la pobreza y la exclusión social. 25.000.000<sup>44</sup> de colombianos viven en situación de pobreza. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo<sup>45</sup> señala que el índice de pobreza se encuentra en el 42,6%. En el año 2007 había 5 millones más de personas viviendo en el umbral de la pobreza y 547.000 más de indigentes que en el año 1991<sup>46</sup>. Colombia presenta uno de los mayores índices de desigualdad de América Latina—tercer lugar después de Haití y Brasil— que, a su vez, es el continente más desigual del mundo, según el PNUD. El 26,6% de hogares pobres y el 31,4% en condiciones de indigencia, tienen jefatura femenina, y las mujeres reciben 14,28% menos salario que los hombres. Por otra parte, hay 3.546.893 de colombianos entre los 15 y 24 años que no saben leer ni escribir, con una tasa de analfabetismo del 9%, que sigue creciendo anualmente. Sin embargo, esta situación tiende a invisibilizarse al contemplarse mayoritariamente las dinámicas sociales desde las lentes de la violencia directa, lo que termina por desdibujar muchas de las contradicciones estructurales de la sociedad, generadas por la propia cultura, y que legitiman este tipo de contextos, donde la exclusión y la pobreza se justifican como marca identitaria de un sector de la población, algo así como la inevitabilidad de la pobreza en cualquier sistema social. Es la naturalización de la exclusión y de la segregación. "En nuestra sociedad, y con más fuerza en el periodo neoliberal, se explican los fenómenos de pobreza, exclusión y segregación como normales y como consustanciales al desarrollo de la sociedad en la cual vivimos, volviendo así de forma más elaborada al viejo discurso ideológico-religioso de que pobres siempre van a existir"<sup>47</sup>. La estratificación oficial<sup>48</sup> es, según el Departamento

<sup>41</sup> Fuente: Adital el 04/06/2004 07.47.

<sup>42</sup> Fuente: *El País de Cali*, 7/07/2008 y de *Forensis* 2007.

<sup>43</sup> "La que emana de los elementos constitutivos que conforman el sistema conflictual", *Op cit.*, S. Farré Salvá, pág. 198.

<sup>44</sup> Fuente: Marcha Mundial de Mujeres y Corporación Mujer y Economía. Bogotá, D.C. 03/11/2006.

<sup>45</sup> Fuente: Informe publicado el 18/10/2007.

<sup>46</sup> Fuente: "Colombia, entre la desigualdad y la esperanza". 20/03/2007 <http://www.polodemo-cratico.net/Colombia-entre-la-desigualdad-y-la-esperanza>.

<sup>47</sup> *Op. cit.*, Marco Raúl Mejía J., pág. 31.

<sup>48</sup> En Colombia los ciudadanos están clasificados en 6 estratos oficiales, del 1 al 6.

Administrativo Nacional de Estadística: “el instrumento técnico que permite clasificar la población de los municipios y distritos del país, a través de las viviendas y su entorno, en estratos o grupos socioeconómicos diferentes”<sup>49</sup>, con el fin de orientar la planeación de la inversión pública; es decir, establece un marco de acción en el que hay unas medidas para los ciudadanos de los estratos más bajos y otras para los ciudadanos privilegiados, dando *al pobre lo del pobre y al rico lo del rico* y normalizando, de paso, la desigualdad, en lugar de considerar a la pobreza como una anomalía de la estructura social que se debe erradicar.

Lo estructural de las relaciones excluyentes, a su vez, se concreta en problemas de infraestructura y el acceso a bienes y servicios. De esta forma, la estructura social se convierte en una fábrica de inmovilidad que perpetúa la brecha entre las clases sociales. Pero además, los ciudadanos de los diferentes estratos no sólo viven en barrios distintos, sino que tampoco dialogan entre sí, no intercambian puntos de vista ni comparten sus modos de vida, favoreciéndose, de esta forma, la deshumanización del otro diferente que, por este camino, se constituye en el enemigo. La falta de comunicación entre los pobladores por razón de su estrato produce el desconocimiento de las alternativas de acción del otro, “lo que termina por erosionar la vida colectiva, fisurar las redes de confianza, dividir, desconcertar, atomizar, producir crisis de identidad, pesimismo, ambivalencia y mentira, con el fin de acabar con el enemigo”<sup>50</sup>.

Por otra parte, en el centro del conflicto estructural encontramos la ausencia del Estado o la precariedad de su presencia. Como afirma Manuel Castell, Colombia es el único Estado de América Latina del Sur “donde extensas zonas del país escapan del control del Gobierno, lo que es una causa directa del ejercicio de control y dominio de los grupos armados al margen de la ley”<sup>51</sup>. De alguna manera, podemos decir que la guerrilla, los paramilitares o la delincuencia, entran para dar a los ciudadanos el derecho a la protección y seguridad, ante el abandono o carencia de esta función por parte del Estado. En este orden de cosas, lo que el conflicto pone en juego son los derechos ciudadanos, los cuales, “aunque consagrados institucionalmente, no son amparados por ninguno de los órdenes en disputa, razón por la cual, los sujetos dependen de la protección y seguridad que sean capaces de brindarles los diferentes aparatos de la guerra”<sup>52</sup>.

<sup>49</sup> Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE: [http://www.dane.gov.co/index.php?Itemid=281&id=93&option=com\\_content&sectionid=23&task=category](http://www.dane.gov.co/index.php?Itemid=281&id=93&option=com_content&sectionid=23&task=category).

<sup>50</sup> Francisco Javier Ocampo Duque, “Pensamientos, emociones y conflictos, Cómo se vive el conflicto desde la mente, las emociones, las razones y el contexto”, en *Tratamiento de conflictos*, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Sociología, Universidad de Antioquia, Medellín, 2005, pág. 200.

<sup>51</sup> Manuel Castells, “La era de la información”, Vol. 3, en *Fin de milenio*, Madrid, Alianza, 1998, pág. 218.

<sup>52</sup> María Teresa Uribe, *Nación, ciudadano y soberano*, Medellín, Corporación Región, 2001, pág. 270.

Así mismo, “el Estado colombiano ha sido presa de una exigua oligarquía y profundamente penetrado por la corrupción”<sup>53</sup>. Esta característica se encuentra en la base de la posición central de Colombia en el tráfico de cocaína mundial. El narcotráfico marca profundamente la estructura de la sociedad colombiana actual. Éste ha permeado en las instituciones del Estado y la organización social. Manuel Castell resume muy bien la situación: “El aumento extraordinario de la industria del narcotráfico en los años setenta ha transformado la economía y la política de América Latina”. Además, “en torno a las poderosas redes criminales creadas por el tráfico de drogas, se están organizando otras actividades criminales (blanqueo de dinero, contrabando, tráfico de armas, tráfico de inmigrantes, prostitución internacional y secuestros) (...). Las áreas de cultivo en Colombia mejoran su renta, pero no sus condiciones de vida. Colombia parece haberse beneficiado económicamente de su posición central en este rentable negocio, pero sus beneficios se han visto contrarrestados por la destrucción causada por el terrorismo, el clima de violencia y la inestabilidad política generada por las presiones contradictorias de los traficantes de drogas y el Gobierno de los Estados Unidos”<sup>54</sup>.

Por otra parte, la vinculación a actividades ilegales aparece referida también a la necesidad de contar con recursos básicos para la subsistencia, como consecuencia de la falta de oportunidades de educación y empleo, que contribuye a su vez, a los altos niveles de población ocupada en la economía sumergida<sup>55</sup> o ilegal: 6.796.084 personas están subempleadas en condiciones laborales precarias, debido a la flexibilización laboral<sup>56</sup>, política prioritaria del Gobierno de Álvaro Uribe.

La situación de la justicia es especialmente preocupante, pues se encuentra “corroída por la corrupción, por la infiltración de sus cargos, por las amenazas e intimidaciones que sufren sus agentes, por la connivencia con grupos armados, por la falta de protección de sus miembros y por el escaso número de los mismos”<sup>57</sup>. De esa situación se derivan una lentitud paralizadora y,

<sup>53</sup> *Op. cit.*, M. Castells, pág. 271.

<sup>54</sup> *Ibid.*, pág. 217.

<sup>55</sup> Lo que se traduce para el trabajador en no gozar de un sistema de seguridad y asistencia en salud y en pensiones de jubilación.

<sup>56</sup> La flexibilidad laboral se esboza en la ley 50 (1990) de Colombia. Dicha ley va desde la formulación de nuevos contratos temporales sin necesidad de autorización administrativa, pasando por la extensión del periodo de prueba, la limitación de la estabilidad laboral, hasta la configuración de algunas formas de flexibilidad salarial (la Ley 50 elimina de la noción de salario algunos conceptos como la participación en las utilidades). Con relación al marco legal de las relaciones laborales, se observa una clara tendencia a limitar la negociación por rama, a permitir acuerdos colectivos extra sindicales y a mantener restringida la negociación colectiva en el sector público. Fuente: Organización Internacional del Trabajo, en <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/worker/doc/otros/viii/cap4/index.htm>

<sup>57</sup> “El conflicto de Colombia”, 21 diciembre 2007, en *Tu mundo virtual*. <http://tumundovirtual.wordpress.com/2007/12/21/127/>.

algo más importante, altos índices de impunidad de hecho para los delitos importantes: “el 97% de los mismos no tiene consecuencias para quienes los perpetraron”<sup>58</sup>. La política de Seguridad Democrática impulsada por el Gobierno de Álvaro Uribe desde el año 2002, sitúa como prioridad nacional la derrota militar de las guerrillas y la desmovilización de los paramilitares como condición necesaria para lograr el desarrollo social<sup>59</sup>. Sin embargo, no constituye, según Amnistía Internacional<sup>60</sup> “una política de derechos humanos sino, al contrario, ha agudizado los problemas de protección de derechos humanos de Colombia”<sup>61</sup> y “en lugar de aumentar la seguridad de la población civil, la estrategia de Seguridad Democrática la ha hecho más vulnerable a los abusos cometidos por grupos armados ilegales y por las fuerzas de seguridad”. Las medidas tomadas dentro de dicha política “están arrastrando aún más si cabe a la población en el conflicto y consolidando la impunidad para los miembros de grupos paramilitares, de las fuerzas armadas y de la guerrilla, responsables de crímenes de guerra de lesa humanidad y otros crímenes bajo el derecho internacional”<sup>62</sup>. La defensa de los derechos humanos no se puede concebir sin un ataque frontal a la impunidad del pasado, del presente y del futuro, concluye Amnistía Internacional.

Por otra parte la estructura social colombiana se caracteriza por la distribución desigual de la propiedad (2.428 propietarios poseen el 53,5% de la tierra)<sup>63</sup>, cuya tenencia se disputan por medio de la guerra los diferentes grupos armados y ante lo cual, la parte de la sociedad que no esta armada debe huir: de la vereda a la cabecera municipal, de ahí a la capital del departamento, a las principales ciudades o a otros países.

<sup>58</sup> *Ibid.*

<sup>59</sup> Esto “explica la descomunal inversión en el gasto militar en detrimento de la inversión social, lo que a su vez propicia el aumento de la pobreza y la concentración de la riqueza”, *Un poco de luz en la oscuridad. Derechos Humanos Integrales*, Medellín, Instituto Popular de Capacitación (IPC), 2004, pág. 163.

<sup>60</sup> Amnistía Internacional. Comunicado de prensa 16 de diciembre de 2002 <http://archive.amnesty.org/library/Index/ESLAMR231422002?open&of=ESL-2M3>.

<sup>61</sup> En ella está contemplado el recaudo de tres billones de pesos para la guerra: la utilización de una red de un millón de informantes que estarán “infiltrados” en la población civil cooperando mediante aparatos de comunicación con las autoridades militares. La creación de dos Zonas de Rehabilitación en zonas de fuerte presencia guerrillera. La implementación de cuatro nuevas brigadas móviles. La utilización de campesinos como soldados de medio tiempo. La creación de grupos de antiterrorismo urbano. La presencia de tropas extranjeras, principalmente estadounidenses. El recibo de recursos económicos. El entrenamiento de militares nacionales por extranjeros y la utilización de equipos militares como los localizadores y rastreadores, como aviones Sky y satélites. Fuente: Informe de Derechos Humanos. Arauca 2002. <http://www.derechos.org/nizkor/colombia/libros/arauca/cap2.html>.

<sup>62</sup> Fuente: Amnistía Internacional. *Colombia: La política de seguridad democrática no es una política de derechos humanos*. 16 /12/2002. <http://asiapacific.amnesty.org/library/Index/ESLAMR231422002?open&of=ESL-COL>.

<sup>63</sup> Fuente: “Colombia, entre la desigualdad y la esperanza” 20/03/2007. <http://www.polodemocratico.net/Colombia-entre-la-desigualdad-y-la-esperanza.html>.

Finalmente, no se puede omitir del análisis la globalización neoliberal, un fenómeno transversal que actúa como importante motor en el conflicto estructural. En Colombia existe una economía liberalizada, abierta a la economía mundial, para beneficio de las multinacionales que puedan tener intereses en el país, y con crecimiento macroeconómico; sin embargo, se trata de un desarrollo muy desigual que deja en la cuneta a amplios sectores sociales vulnerables (como los pequeños campesinos, los pobres urbanos y las mujeres en general, sobre todo las cabeza de familia)<sup>64</sup>. “Quizá uno de los aspectos más graves de este fenómeno sea la eliminación de la dimensión política y el que deje todo confundido con la economía especulativa y desligada de la territorialidad donde actúa y vive la gente”<sup>65</sup>. La globalización permite a los empresarios y sus asociados reconquistar y volver a disponer del poder negociador política y socialmente domesticado del capitalismo democrático organizado<sup>66</sup>. La política de la globalización de línea neoliberal y apoyada hoy por el Gobierno colombiano, pretende restar poder a todos los actores sociales del Estado-Nacional-Democrático, buscando un Estado mínimo para actuar en el campo de las inversiones con mayor libertad y sin responsabilidad respecto al trabajador ni a la población. En este sentido, en Colombia se ha optado por el control estricto del gasto público, la reforma del sistema de protección social por medio de las privatizaciones (sistema de salud y pensiones privado) y la flexibilidad laboral, con la consecuente precariedad para amplios sectores y el “despojo de la capacidad de resistencia a aquellos cuya rigidez está a punto de doblegarse”<sup>67</sup>. Así, no hay acceso a la salud ni a la educación de manera universal: 16 millones de colombianos no reciben asistencia básica en salud<sup>68</sup>. Lo mismo ocurre en cuanto a los servicios públicos: 12,9 millones de mujeres y hombres no tienen acceso al agua potable, el 16% de la población no tiene servicios de recolección de basura y el 23,1% de los hogares está sin alcantarillado<sup>69</sup>. Otra de las consecuencias del actual contexto social y político son los altos niveles de desnutrición entre la población colombiana, donde sufren de anemia el 30% de niños y niñas menores de 5 años, el 32% de las mujeres entre 13 y 49 años, y la mitad de las mujeres en embarazo.

<sup>64</sup> Karlos Pérez Alonso de Armiño, [http://www.Unesco.org/base/bakea.php?id\\_atala=6&id\\_azpiatala=360&hizk=es%20&id\\_kont=497](http://www.Unesco.org/base/bakea.php?id_atala=6&id_azpiatala=360&hizk=es%20&id_kont=497).

<sup>65</sup> *Op. cit.*, Ángel Nogueira Dobarro, pág. 86.

<sup>66</sup> Ulrich Beck, *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona, Paidós, 1999, pág. 15.

<sup>67</sup> Zygmunt Barman, *La globalización. Consecuencias humanas*, México, FCE, 1999, pág. 136.

<sup>68</sup> 20/03/2007 “Colombia, entre la desigualdad y la esperanza”. <http://www.polodemocratico.net/Colombia-entre-la-desigualdad-y-la-esperanza.html>.

<sup>69</sup> Fuente: 28 /04/2008 <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-159108.html>.

## Violencia cultural<sup>70</sup>

“Todo pende de las opciones, sentimientos y proyectos íntimos del ser humano, de los cuales la sociedad es únicamente un reflejo y el testimonio de su producción material y simbólica”<sup>71</sup>. Desde esta perspectiva, el sujeto es producto y productor de su cultura. En Colombia, “la tendencia a dar solución a los conflictos por la vía violenta al punto de plantearse, en sus múltiples formas, la eliminación del otro diferente”<sup>72</sup>, tiene su mayor soporte en la existencia de un lenguaje y discurso legitimador de la misma, que logra anclarse en la subjetividad de los pobladores de forma tal, que muchos autores señalan que se puede hablar de una naturalización de la violencia como medio de resolución de conflictos, aún en quienes son víctimas potenciales o directas de la agresión. Es como si todos se insertaran en la lógica de la víctima o el victimario, entregándose a cada uno de estos roles según sus posibilidades de ejercer el poder violento sobre el otro (asumiendo su papel, legitimado por la cultura, de victimario) o tener que rendirse a la sumisión como víctima<sup>73</sup>. Así, prevalecen unas dinámicas de conflicto que están permeadas por una cultura de la negación del otro, por la intolerancia, la xenofobia, el etnocentrismo<sup>74</sup>, el individualismo y el afán de lucro, por la competencia frente al otro, caiga quien caiga, úsese las artimañas y máscaras necesarias para tal fin. Estos elementos, no son exclusivos de los actores armados, como a menudo intentamos convencernos, sino que hacen parte de las lógicas relacionales del común de los ciudadanos colombianos, y permiten hablar de la configuración de “unas formas de sociedad culturalmente autoritarias en la que se legitima el ejercicio del poder y la subordinación del más débil y desde donde se validan el uso de la fuerza y la coacción física como factores de dominación social”<sup>75</sup>.

Son muchos los autores que ubican la falta de identidad y de sentido de pertenencia en el centro del conflicto cultural colombiano. Tras la proclamación de independencia, la patria que se fundó fue la *patria del criollo*, “cuyos elementos nacionales de identificación (la lengua, la religión, las costumbres y el derecho) provenían del tronco étnico blanco; los *otros* fueron excluidos del

<sup>70</sup> “Nos pasamos la vida solucionando problemas, sin ir a las razones de fondo que están precisamente en la acumulación de los elementos constitutivos del conflicto y los cuales son el verdadero epicentro de aquello que se manifiesta. Podemos hacer un símil con un terremoto: vemos sus desastres, pero hay que buscar sus verdaderas causas muchos kilómetros bajo tierra”, *Op cit.*, Marco Raúl Mejía J., pág. 34.

<sup>71</sup> *Op cit.*, Ángel Nogueira Dobarro, pág. 35.

<sup>72</sup> Francisco Gutiérrez Sanín, “Aprendizaje, cultura, cultura de la cultura, “c” elevado al cubo y así sucesivamente”, en *Nómadas*, No. 15, pág. 181.

<sup>73</sup> De la misma manera como se presenta la lógica del amo y el esclavo en Hegel, en donde la independencia del siervo radica en el temor ante el amo y no en su reconocimiento.

<sup>74</sup> “Nos encontramos con tres posibles variantes de etnocentrismo: el *otro* tiene una moral (o un conjunto de costumbres) inferiores porque vive lejos, porque es pobre o porque pertenece a otra generación”, *Op cit.*, Francisco Gutiérrez Sanín, pág. 182.

<sup>75</sup> *Op cit.* Alexis Ariza y Catherine Pulecio, 2004.

Julio 30/08

1) Para mi un conflicto pequeño es cuando un día mi hermanita tuvo una pelea con el novio

2) Para mi un conflicto mediano es cuando cuando mi mamá y yo fuimos a Rio Negro y cuando supe que iba a ser tía

3) Para mi un conflicto grande es cuando cuando mi papá se enbovalla y mi mamá se pone a pegarle a mi papá

Apuntes del cuaderno de un alumno.

pacto fundacional y del *corpus social*<sup>76</sup> o bien, debieron renunciar y negar sus sentidos ancestrales de identificación: “sólo blanqueándose, era posible llegar a formar parte del Pueblo-Nación”<sup>77</sup>. Quienes no quisieron pagar el precio de la negación de su identidad étnica optaron por la resistencia abierta y violenta, o por su invisibilización, aumentando los rencores y malestares. Además, cabe destacar que el sector dominante que fundó el proyecto del Estado nacional, “no se formó como clase en el espacio del mercado o de las relaciones económicas; sino que sus primeras experiencias de lo nacional fueron la guerra y la política”<sup>78</sup>. De esta forma, en nuestros días aún son muchos los colombianos que sienten que ya no se reconocen ni se reflejan en su entorno<sup>79</sup>, que su identidad y su sentido de pertenencia han sido atacados y, de esta forma, “se llenan de miedos y de inseguridades, muchas veces no confesados, por causa de esa implacable desposesión”<sup>80</sup>.

Así mismo, los pobladores no cuentan con unos imaginarios de futuro colectivo compartidos al que asir su reconocimiento y que contribuyan a cohesionar

<sup>76</sup> *Op cit.*, María Teresa Uribe, pág. 23.

<sup>77</sup> *Ibid.*

<sup>78</sup> *Ibid.*

<sup>79</sup> No confundir con la abundancia de retóricas patrioterías imperantes en la actualidad, de las cuales sirvan como ejemplo la obligación gubernamental hacia los medios de comunicación de emitir a las 6:00 a.m. y a las 6:00 p.m. el himno nacional.

<sup>80</sup> F. Cruz Kronfly, *La tierra que atardece. Ensayos sobre la modernidad y la contemporaneidad*, Bogotá, Ariel, 1998, pág. 170.

su tejido social, más allá del referente de la condición de víctimas de un conflicto de larga duración. De esta forma, los ciudadanos “sienten una inseguridad mucho más honda que la que viene de la agresión directa de los actores armados: una angustia cultural y pauperización psíquica, la fuente más secreta y cierta de la agresividad de todos”<sup>81</sup>. La guerra ha alterado la escala de valores éticos, erosionado las pautas habituales que regulan la convivencia social<sup>82</sup>, e incluso hace que la vida humana pierda valor. Igualmente, conlleva un fuerte impacto psicológico, provocando perturbaciones como las englobadas en el llamado estrés post-traumático<sup>83</sup>, así como sentimientos de desconfianza ante el futuro y de desesperanza. De esta forma, los colombianos parecen ahogarse cada vez más en el *miedo ambiente*: “como no nos hemos preparado para la construcción colectiva y nos hemos dejado anestesiar por el consumismo al extremo de privatizar nuestras vidas, enrejamos los espacios de la ciudad y creamos atmósferas policivas, con el fin de protegernos de unos agresores externos que suponemos anónimos e imprevisibles, pero que tal vez no sean otros más que nosotros mismos”<sup>84</sup>.

Y junto al miedo, la indiferencia. Pareciera que las tragedias les ocurren a los demás, a los pobres y lejanos. “Sólo nos conmueven un tanto las víctimas de los desastres naturales porque quizás en el fondo seguimos temiendo que ellos son muestras de la ira divina. Por lo demás, nos acostumbramos a los secuestros, los asesinatos selectivos, las masacres, la toma de pueblos con pipetas, las voladuras de oleoductos, pensando muchas veces que las víctimas algo tendrían que ver, estarían untadas, o peor, no estaban en misa. Estas informaciones nos llevan a renegar del Gobierno o de los bandos en pugna, pero pronto olvidamos o no queremos volver a saber o mirar”<sup>85</sup>.

Por otro lado, se encuentra una fractura en los dispositivos de comunicación y encuentro intergeneracional, unido a una falta de memoria histórica. No se reconocen relatos ni sentidos de vida comunes entre jóvenes y adultos o comunitarios, lo que genera la construcción de estigmas y la reproducción de prácticas violentas.

Algunos autores han señalado como fuente de referente identitario de los colombianos el creado alrededor de la cultura del narcotráfico, que revertió los referentes heredados del colonialismo español. “Antes del narcotráfico era muy

claro quién era el patrón y quién el subordinado, el excluido, con señales claras como, por ejemplo, que el patrón era el blanco. Sin embargo, con el narcotráfico el patrón es el que tiene dinero, y por lo tanto poder y la posibilidad de dominar a los otros a través de la fuerza”<sup>86</sup>. Pero, a su vez, Castells encuentra la génesis del narcotráfico en Colombia en su identidad cultural. Sobre todo, por la combinación original de unas redes latentes de narcotráfico vinculadas con los Estados Unidos, la existencia de una clase marginada por la industrialización fallida de América Latina y la crisis perenne de legitimidad y control del Estado. En este sentido, destaca el caso del Cartel de Medellín, liderado por Pablo Escobar, proveniente de la clase media-baja, el cual, en una cultura donde la riqueza es la única fuente de respeto, el tráfico de drogas pretendió ser el medio con el que ajustar sus diferencias de clase con la élite local. Además, Escobar financió un programa de viviendas y servicios sociales en Medellín, legitimando de esta forma su apoyo entre las clases populares.

Así mismo, hay que destacar el afianzamiento de la identidad masculina de los niños y jóvenes a partir de los patrones de la cultura patriarcal-autoritaria (la asignación del lugar de superioridad al hombre y de inferioridad a la mujer), propios de una sociedad que “construye mitos y da permiso a sus hombres para demostrar su poderío y control”<sup>87</sup>.

Igualmente, los valores católicos permean la cultura colombiana y están presentes en las relaciones sociales y en la forma de hacer política. Recordemos en este punto, que el catolicismo posee una larga tradición de intolerancia y siempre ha tenido dificultad para coexistir con el otro. Así, en el seno de la nación “existen prejuicios contra los habitantes de otros departamentos, las etnias, los géneros, las generaciones, los oficios, las opciones sexuales...”<sup>88</sup>. Y se busca al *pater mesías*<sup>89</sup> en cada institución y relación humana, lo que significa la sumisión a un ente superior que libera al sujeto de su libertad de decisión a la vez que lo aleja de su responsabilidad con el otro.

Por otra parte, el conflicto cultural se relaciona con la presencia de pobladores procedentes de diversas zonas del país como efecto del desplazamiento, con tradiciones y costumbres que en muchas ocasiones se convierten en el centro de los conflictos. En la geografía rural y urbana, tejida alrededor de las invasiones de desplazados, se busca el reconocimiento y la supervivencia intentando otorgarle sentido al mundo en medio de “una diversidad conflictiva y una pluralidad casi siempre intolerante”<sup>90</sup>. Así, al desplazado, recién llegado,

<sup>81</sup> *Ibid.*, pág. 58.

<sup>82</sup> Karlos Pérez Alonso de Armiño, “Diez argumentos básicos sobre rehabilitación posbélica”, por Unesco Etxea [http://www.Unesco.org/base/bakea.php?id\\_atala=6&id\\_azpiatala=360&hizk=es%20&id\\_kont=497](http://www.Unesco.org/base/bakea.php?id_atala=6&id_azpiatala=360&hizk=es%20&id_kont=497).

<sup>83</sup> “La prolongación de las experiencias traumáticas lleva a los sujetos con frecuencia a buscar fugas psíquicas hacia síndromes esquizoides, a huir de la realidad que no pueden manejar o hacia la militarización de su propia mente, es decir, a legitimar y acceder a la violencia”, *Op cit.*, Francisco Ocampo Duque, pág. 202.

<sup>84</sup> *Ibid.*, pág. 105.

<sup>85</sup> *Ibid.*, pág. 102.

<sup>86</sup> *Op cit.*, Alexis Ariza y Catherine Pulecio.

<sup>87</sup> *Op cit.*, IPC, pág. 181.

<sup>88</sup> William Fernando Torres, “¿Educar para la inserción social o reconstruir lo colectivo en colectivo?”, en *Nómadas*, No. 15, Bogotá, 2001.

<sup>89</sup> Líder carismático enviado por Dios que habrá de convertirse en el liberador o libertador poniendo fin a un periodo connotado de forma negativa e inaugurando otro caracterizado por la bonanza y la prosperidad.

<sup>90</sup> *Op cit.*, F. Cruz Kronfly, pág. 192.

o que llegó de último, se le margina y estigmatiza, atribuyéndosele significados como sucio, bullicioso, que vino a alterar la paz en este lugar. Una vez más, la construcción del enemigo es la que salva y libera a cada sujeto de su responsabilidad. En este sentido, el territorio es algo físico, pero también una extensión mental<sup>91</sup> y, por lo tanto, central en los conflictos culturales, aunque para el Estado la mayoría de las veces el espacio sea valorado tan sólo en función del precio del suelo.

Por otro lado, la falta de oportunidades laborales y de ingresos económicos suficientes fracturan las posibilidades de pensar en el futuro y de fortalecer lazos de cohesión social, en tanto se privilegia la lucha por la sobrevivencia individual y familiar y se desestiman alternativas colectivas como salida para una mejor vida. Ante dichas condiciones, la supervivencia se caracteriza por la cultura del *rebusque*<sup>92</sup>.

Haciendo referencia a la crisis de legitimidad del Estado ya mencionada, la autoridad es percibida por muchos colombianos como una amenaza de la que hay que desconfiar<sup>93</sup>. En este sentido, “acudir a la autoridad es considerado como debilidad, como incapacidad y falta de valor al no hacer uso de la propia defensa. Quien recurre a ella, deja de ser digno de confianza”<sup>94</sup>.

Finalmente, como una característica importante no queremos olvidarnos del papel que juegan en los visionarios sociales de los colombianos los medios de comunicación, los cuales refuerzan muchos de los valores descritos como la resolución violenta de los conflictos, la cultura del crimen organizado, la competitividad y la desconfianza hacia el otro. No obstante, no es posible caracterizar la cultura política colombiana en su totalidad solamente desde el fenómeno de la violencia, pues incluso en las zonas de conflicto armado, es posible encontrar “esfuerzos de toda índole por escapar de la guerra y por tratar de construir, a pesar de la violencia, formas nuevas de solidaridad y de participación ciudadana”<sup>95</sup>.

## Ciclo de la violencia

Como hemos expuesto, la violencia directa es la más visible en Colombia, pero dichas acciones tienen sus raíces en una estructura que en sí misma es violenta (desigual, excluyente y poco democrática) así como en una cultura de la

violencia (negadora del otro, patriarcal y competitiva, entre otros). La violencia cultural y estructural, causan violencia directa y, de esta forma, los tres tipos de violencia están interrelacionados entre sí y se alimentan mutuamente en interconexión dinámica.

En la sociedad colombiana muchas personas no sólo mueren y sufren por causa de la violencia directa, sino también por la violencia estructural y cultural (por razón de estrato, género, etnia, etc.) y por sus correspondientes estructuras socioeconómicas y jurídico-políticas. Sin embargo, como dice Sergi Farré,<sup>96</sup> el goteo mortal de personal por falta de alimentos, de atención sanitaria o de oportunidades socioeconómicas es menos impactante mediáticamente que las expresiones de violencia directa, las cuales reciben por ello más atención.

La pretensión de la presente investigación es superar la retahíla de problemáticas asociadas al conflicto violento, y pasar de los análisis centrados en las causas estructurales hacia las dimensiones subjetivas de los actores sociales, sus prácticas y sus discursos. Esto es, buscar en la cultura colombiana las claves que permitan orientarse en la indagación del presente; entendiendo por cultura “esa dimensión esquiva, huidiza, hecha de apariencias y representaciones, de imaginarios y máscaras, que muestran y ocultan al mismo tiempo, en un juego de espejos”<sup>97</sup>.

## Percepciones sobre el conflicto

“En Colombia ha predominado una visión negativa del conflicto que se ha visto extremada por la crudeza de los enfrentamientos bélicos, aunque estos siempre han encontrado múltiples justificaciones”<sup>98</sup>. Para la mayoría de los colombianos el conflicto posee una carga valorativa negativa, que impide la cohesión y armonía de la sociedad y, en este sentido, tiende a perder su valor agregado como posibilidad transformadora. Tal perspectiva nos muestra “una comunidad preocupada por el orden donde el conflicto aparece como comportamiento anómico<sup>99</sup> y, por lo tanto, considerado indeseable”<sup>100</sup>. De este modo, la pasividad, huida o evitación de los conflictos constituyen la forma dominante de afrontarlos. “Esta actitud hacia el conflicto está íntimamente relacionada con el aprendizaje de la obediencia, el conformismo y la indiferencia”<sup>101</sup>, que caracterizan buena parte de los valores dominantes de la sociedad.

<sup>96</sup> *Op cit.*, S. Farré Salvá, pág. 201.

<sup>97</sup> *Op cit.*, María Teresa Uribe, pág. 10.

<sup>98</sup> Martha Cecilia Herrera, Alexis Pinilla y Raúl Infante Acevedo, “Conflicto educativo y cultura política en Colombia”, en *Nómadas*, No. 15, pág. 44.

<sup>99</sup> Concepto desarrollado por Émile Durkheim para describir la ausencia de normas sociales o jurídicas en el individuo o la sociedad lo cual afecta la integración en la misma.

<sup>100</sup> S. M. Hincapié, *Conflicto urbano y jóvenes en la Comuna 13, Informe final*, Medellín, Instituto Popular de Capacitación (IPC), 2002.

<sup>101</sup> *Op cit.*, Xesús Jares, pág. 128.

<sup>91</sup> Las relaciones del habitar están atravesadas porque “yo no puedo habitar ni transitar por ciertos espacios”.

<sup>92</sup> Dícese de la informalidad o subempleo que caracteriza a la estructura económica colombiana.

<sup>93</sup> Las prácticas de corrupción y el clientelismo prevalecen como los principales referentes de relación de los ciudadanos con las instituciones estatales y, de esta forma, los sujetos ya no creen en ellas y aprenden a resolver sus necesidades por su cuenta, es decir, a sobrevivir en la informalidad.

<sup>94</sup> Jaime Alberto Saldarriaga Vélez, *Educación en la adversidad. Prácticas y estrategias escolares frente al impacto de la violencia en niños y niñas*, Medellín, Corporación Región, 2006, pág. 146.

<sup>95</sup> *Op cit.*, Daniel Pécaut, pág. 20.

## Paz positiva y paz negativa en la sociedad colombiana

Históricamente, la mayoría de propuestas de salida a la violencia llevadas a cabo desde los diferentes ámbitos de la sociedad colombiana han apostado por una Paz Negativa (o imperfecta)<sup>102</sup>, esto es, por la ausencia de violencia directa<sup>103</sup>. Sin embargo, no han sido tantas las propuestas dirigidas a la consecución de una Paz Positiva, es decir, a aquella paz caracterizada por la ausencia de todo tipo de violencia. En este sentido Farré<sup>104</sup> señala que “si no se transforman los elementos estructurales y/o culturales que produjeron la violencia, el ciclo volverá a iniciarse”<sup>105</sup>.

La Paz Positiva, sinónimo de cultura de paz, requiere el trabajo continuo de promoción de la paz cultural y estructural, por lo que tiene un sentido dinámico, que vela permanentemente por la ausencia también de violencia directa. “La cultura de paz social, supone la culturización de todos los ciudadanos hacia una gestión positiva de los conflictos. Significa el autoexamen permanente de los elementos estructurales y culturales de la sociedad, para cerciorarse que éstos no generen violencia y conflictividad negativa. Implica, a su vez, la puesta en marcha de mecanismos (como la mediación, o protocolos que, mediante convenio o estatuto, establezcan procedimientos claros y públicos de expresión del conflicto) que permitan la natural expresión y exteriorización de percepciones divergentes por cada parte, para permitir su gestión positiva y evitar así su enquistamiento”<sup>106</sup>.

## Diagnóstico

El análisis arroja que la violencia ha llegado a constituirse en Colombia, por su persistencia histórica y diversidad de manifestaciones, en una compleja cultura. Aunque desde las ciencias sociales y humanas se ha tendido a buscar las

<sup>102</sup> En relación con los tres tipos de violencia anteriormente identificados, Johan Galtung distingue entre dos conceptos de paz: Paz Negativa y Paz Positiva.

<sup>103</sup> De ello se encuentran numerosos ejemplos en todos los niveles, como la política impulsada por el Gobierno para la desmovilización de los paramilitares, así como las numerosas estrategias para su integración en la sociedad llevadas a cabo, mientras sus crímenes quedan impunes, las voces de las víctimas continúan siendo silenciadas y no se ha avanzado en un verdadero proceso de reconciliación nacional; o como las indemnizaciones estatales otorgadas a los campesinos desplazados a causa de la violencia directa, que consisten en la donación de casas de cuestionable habitabilidad en las laderas de las ciudades, dejando sin implementar de manera paralela medidas para transformar los elementos estructurales y culturales que produjeron el desplazamiento; o como la falta de constancia en las directivas escolares de conflictos abiertos con los estudiantes, por lo que se niega su existencia, aunque hayan aumentado los niveles de deserción y abandono escolar, así como el rendimiento de algunos alumnos/as.

<sup>104</sup> *Op cit.*, Farré Salvá, pág. 203.

<sup>105</sup> “¿Qué pasa cuándo se va el jefe pacificador?: ¿Qué ocurre cuándo el desplazado se reincorpora en la misma sociedad estructural y culturalmente violenta?”, *Ibid.*

<sup>106</sup> *Ibid.*

causas de esta violencia exclusivamente en los factores socioeconómicos y políticos, los cuales darían cuenta del conflicto estructural, cuando se analizan con detenimiento las raíces de esta espiral de la violencia, aflora el reconocimiento del protagónico papel de la cultura. La búsqueda de las causas más remotas de la violencia “debería llevarnos a reconocer que corresponden a factores genéticos y culturales legados por nuestros ancestros, tanto de los blancos como de los indígenas, primarias fuentes raciales del pueblo colombiano”<sup>107</sup>.

El problema de Colombia es más complejo que la guerra misma, situándose sus raíces en elementos estructurales como la desigualdad social, económica, política, de posesiones, de derechos..., pero estos elementos son compartidos de una u otra forma por la mayoría de los países latinoamericanos, que sin embargo, no llevan sumidos décadas en un conflicto armado como el que nos ocupa. Por lo tanto, más allá de estos elementos estructurales, se destacan los elementos culturales como los más grandes y profundos que subyacerían a la violencia estructural y directa en Colombia<sup>108</sup>. Siendo necesaria, entonces, la deconstrucción<sup>109</sup>, reconstrucción y transformación de estos elementos como requisito para la transformación de las estructuras y poder avanzar desde la cultura de la violencia a una verdadera cultura de paz.

## La transformación positiva del sistema conflictual

Si reconocemos un elemento positivo en el conflicto colombiano, ese es sin duda su posibilidad de cambio, pues como decía Einstein un problema irresoluble no es más que un problema mal planteado, por lo que la intervención de la presente investigación se basa en el paradigma de paz de la *Transformación de Conflictos*, el cual permite el tratamiento holístico y sistémico de todos los aspectos y niveles de un conflicto. Este paradigma integra la fuerza de la comunicación y se fundamenta en el cambio sistémico para lograr una paz positiva (ausencia de violencia directa, estructural y cultural) y proactiva (trabajando continuamente y de manera preventiva por la paz). Optar por la transformación de conflictos supone integrar de manera especial la *Noviolencia* (la fuerza de la *Satyagraha* y el cambio moral y espiritual) y la resolución de conflictos (basada

<sup>107</sup> *Op cit.*, Germán Puyana García, pág. 295.

<sup>108</sup> Así mismo, se deben superar las explicaciones que sitúan las raíces culturales del conflicto exclusivamente en la herencia dejada por los conquistadores españoles, ya que tales intentos de nuevo fracasan al reconocer que otros países de la región sufrieron en igual o mayor grado el terror de los colonos sin haber padecido posteriormente un conflicto de las características del colombiano.

<sup>109</sup> “La diferencia y el conflicto conducen a profundizar en la agenda de cambios para construir de otra manera la vida cotidiana, todo lo cual, exige un trabajo de deconstrucción”, *Op. cit.*, Marco Raúl Mejía J., pág. 28.

en la fuerza de la comunicación para obtener resultados ganar-ganar).

El objetivo es abordar las disputas sociales de forma que las personas o los grupos adquieran pleno conocimiento de las causas que originan sus diferencias y, sobre todo, “que comprendan cuáles han sido las rutas que han emprendido para solucionarlas”<sup>110</sup>. La principal limitación de este paradigma es que invita a una transformación que, a menudo, las personas que forman parte del conflicto no desean emprender; así mismo, es necesario destacar que no genera resultados inmediatos, tangibles y fáciles de evaluar<sup>111</sup>. Sin embargo, ayudar a las personas y sociedades a transformar por ellas mismas los conflictos, en sus mentes y corazones, es el único camino que conduce a la paz<sup>112</sup>.

## Pregunta de la investigación

Como ya se dijo, priorizaremos el conflicto cultural colombiano, al considerarlo en la base de la violencia estructural y directa. Así mismo, consideraremos el conflicto desde una perspectiva crítica y positiva, donde éste no es sólo inherente al ser humano y las organizaciones sociales, sino que además, es un elemento necesario para la transformación de la sociedad. De ahí que la siguiente sea la pregunta que atraviesa nuestro trabajo:

¿Es posible aportar a la transformación del conflicto colombiano superando la cultura de la violencia mediante la intervención pedagógica en resolución de conflictos en las comunidades educativas que permita la construcción, deconstrucción y resignificación de las prácticas sociales de los niños, niñas y jóvenes, que viven situaciones de violencia directa, estructural y cultural?

<sup>110</sup> *Op. cit.*, Martha Cecilia Herrera, Alexis Pinilla y Raúl Infante Acevedo, pág. 45.

<sup>111</sup> *Op. cit.*, Farré Salvá, pág. 310.

<sup>112</sup> *Op. cit.*, Vinyamata, pág. 125.

# CAPÍTULO SEGUNDO

## Propuesta de transformación

## Antecedentes



### *Programa de resolución de conflictos y prevención de la violencia en El Retiro<sup>113</sup>*

<sup>113</sup> El *Programa de Resolución de Conflictos y Prevención de la Violencia en el municipio El Retiro* fue formulado y diseñado durante el año 2007 como un proyecto académico de su autora, quien poseía una experiencia de cuatro años en la implementación de programas educativos con las escuelas del municipio, por lo que ya contaba con un saber de las principales dinámicas presentes en la región así como con el reconocimiento de la comunidad. Ese mismo año se realizaron los primeros acercamientos para la socialización del Programa a las Juntas de Acción Comunal, la Dirección Municipal de Educación, el Consejo Municipal y la Corporación Correccaminos, y se presentó en su idea general a algunas maestras y líderes comunitarios de El Retiro, quienes avalaron la sentida necesidad de un programa de resolución de conflictos como el propuesto. El objetivo era involucrar el Programa en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de las escuelas beneficiarias, y proyectar su funcionamiento básico a través de la Corporación Correccaminos con el fin de que poseyera, desde el principio, posibilidades de sostenibilidad económica, política y social. Igualmente, se previno la constante participación para la implementación del Programa de maestros, líderes comunitarios, madres y padres de familia, siendo con ellos y ellas con los que, desde su experiencia y sus conocimientos de primera mano de las necesidades del municipio, se desarrollarían y concretizarían los contenidos de la propuesta. La meta fue garantizar que los conocimientos generados por el Programa se quedaran en la comunidad y que los actores de las comunidades educativas beneficiarias fueran capaces de continuar con las actividades una vez finalizara la primera fase de implementación, cerciorando así, la reproducción de sus resultados tanto en estas comunidades como en otras veredas del municipio y del país.

### ***Socialización de los niños en Colombia: qué aprenden y cómo contribuye esto a la perpetuación del conflicto***

**P**odríamos afirmar que al momento de escribir la presente investigación, agosto del año 2008, la gran mayoría de los niños y niñas colombianas se están formando argumentos, valoraciones y formas de actuación y de relación social coherentes con las violencias recibidas acerca de “la justeza de la venganza, de la violencia como forma de ser reconocido y de alcanzar poder, de ver la toma de decisiones sobre la vida de los otros como patrimonio de quienes son fuertes y poderosos, de no recurrir a la autoridad por desconfianza o por considerarse un acto vergonzoso, valorar como bueno a quien hace justicia sin importar el medio que use, juzgar la mentira como un medio útil, asumir posiciones autoritarias, negarse a asumir responsabilidades sociales y a solidarizarse en situaciones de riesgo para los otros, crear sus propias leyes, etc.<sup>114</sup>. Mal que nos pese, este desafortunado listado describe buena parte de los idearios culturales de la sociedad colombiana, y todavía hoy, desde la gran mayoría de los sectores de la sociedad y desde cada individuo, es lo que estamos enseñando a nuestros hijos. De lo anterior, podemos proyectar como mínimo otros cincuenta años de conflicto armado, de pobreza y de subdesarrollo en este país.

<sup>114</sup> *Op. cit.*, Jaime Alberto Saldarriaga Vélez, pág. 11.

## El marco legal de la Constitución y la Ley de Educación

La Constitución Colombiana de 1991 reconoce la pluriculturalidad del país, planteando convertirse en una democracia participativa, aceptando los derechos de las minorías y el derecho al libre desarrollo de la personalidad. Sin embargo, la mayor parte de los ciudadanos no se han apropiado de las normas que defienden sus derechos. “La prédica de la tolerancia ha llevado a que muchos se sientan viviendo más bien en una *zona de tolerancia* –del *laissez faire*<sup>115</sup>– cuya máxima parece ser “hagámonos pasito”, es decir, que sigamos con el mismo clientelismo y corrupción pero sin ponernos con escándalos”<sup>116</sup>. Muchas son las referencias sobre Colombia como la más antigua democracia de América Latina. Mucho se vanaglorian hoy los colombianos de vivir en un país democrático. Pero es clara la falta de cultura política y democrática. Es cierto que con todas sus imperfecciones se trata de una democracia muy antigua, pero el problema consiste en que ese marco institucional tiene más alcance teórico que práctico y que la realidad contradice a la ley de manera persistente<sup>117</sup>.

Por otro lado, el marco legal de la educación colombiana asume en la actualidad, como referente, los principios éticos y políticos de la Constitución Política de 1991, derivados a su vez de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de sus desarrollos, convertidos en los fines de la educación colombiana por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), entre los que se destacan “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”; y “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”<sup>118</sup>. Sin embargo, la institución educativa actual sigue marcada por ambientes autoritarios y verticales donde la coerción y la expulsión aparecen como los recursos más usuales ante los conflictos.

## Principales conflictos en la escuela colombiana

La escuela colombiana no ha podido inmunizarse en su relación con sus contextos y entornos violentos, de los cuales ella misma es causa y efecto. “En las

instituciones educativas ha predominado el autoritarismo y el abuso de poder para dirimir las diferencias expresadas en su interior, es decir, la violencia se ha prefigurado como herramienta legítima para la regulación de las relaciones escolares y sociales”<sup>119</sup>. Negando muchas veces las situaciones de violencia que en ella se dan y que su entorno genera, la escuela trató de inmunizarse frente a la violencia que azota el país, pero lo que se observa es que esta última ha terminado por atropellar a la escuela. Alfredo Ghiso<sup>120</sup> menciona refiriéndose a Medellín: “nosotros los educadores barríamos las escuelas y dejábamos la basura afuera, del otro lado de las puertas; hoy abrimos las puertas y el viento social, la poderosa realidad nos devuelve lo que creíamos haber desterrado de nuestros espacios. Queríamos una escuela limpia de realidad y ahora tenemos que la realidad desechada invade y abate la escuela. Lo peor es que ya no sabemos qué hacer, porque nuestras viejas tácticas evasivas ya no dan resultado”.

Así mismo, en la escuela se enseña una historia de la humanidad que ha evolucionado y resuelto sus conflictos a través de las guerras y el uso de la violencia; donde la victoria ha surgido por la imposición, la mayoría de las veces militar, de los más fuertes sobre los más débiles<sup>121</sup>. En su mayoría “los manuales de historia y geografía contribuyen a fortalecer y promover imágenes hostiles, estereotipos discriminatorios, conflictos políticos y militares, exaltando el carácter épico de las guerras y de sus héroes, contribuyendo a que la enseñanza de la historia genere una cultura de intolerancia que poco ha favorecido la resolución pacífica de los desacuerdos, en lugar de avanzar en la necesidad de erradicar la violencia y erigir los baluartes de la paz en la mente de los hombres”<sup>122</sup>. De esta forma, pareciera que desde la escuela se educa para la guerra, perpetuando los valores bélicos y no los propios de una cultura de paz.

Por último, en la escuela colombiana predomina la aplicación de normas que, en los momentos críticos del conflicto, eliminan la responsabilidad por el otro, lo que no permite establecer en las instituciones educativas climas de confianza, sinceridad y honestidad, generando, además, “entornos de turbulencia y distor-

<sup>119</sup> *Op. cit.*, Martha Cecilia Herrera, Alexis Pinilla y Raúl Infante Acevedo, pág. 46.

<sup>120</sup> Alfredo Ghiso, “Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar”, en *Convivencia escolar. Enfoques y experiencias*, Medellín, Centro de Estudios Superiores Sociales y Políticos-CESEP, Instituto Juventud XXI de la Corporación de Promoción Popular, Instituto de Capacitación Popular IPC, Corporación Paise Joven-GTZ, 1998.

<sup>121</sup> “Históricamente, las guerras han sido consideradas como un mal necesario, un mal congénito de la humanidad que únicamente podía ser suavizado pero de ninguna manera resuelto. Hoy en día este razonamiento resulta un tanto pueril. Se empiezan a entrever alternativas de protección a los métodos bélicos tradicionales. Métodos que nacen más de la razón y el conocimiento que de planteamientos moralistas alejados de la realidad. La guerra, como sistema de solución de conflictos resulta cara, poco eficaz y no resuelve, puesto que únicamente retrasa los conflictos mediante lo que justifica su existencia” *Op. cit.*, Vinyamata, pág. 172.

<sup>122</sup> Felipe E. McGregor, S.J., *Enseñanza de la historia y cultura de paz*, Lima, APEP & Unesco, 1999.

<sup>115</sup> Expresión francesa que significa dejar hacer, dejar pasar

<sup>116</sup> *Op. cit.*, William Fernando Torres, pág. 104.

<sup>117</sup> Además, el concepto de *democracia* está corrompido y manoseado. Sin ánimos de hacer un extenso tratado sobre el tema, que bien merecería el esfuerzo, pero que no es intención de la presente investigación, basta aclarar que democracia liberal moderna no es únicamente voluntad del pueblo, como se piensa comúnmente por estos lares; sino que, sobre todo, es Estado de Derecho y división de poderes. Y que de la anulación de la separación de poderes han surgido todos los grandes dictadores de la historia de la humanidad.

<sup>118</sup> Fuente: Artículo 5º, referido a los fines de la educación, en [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_.pdf).

siones cognitivas que no garantizan un buen clima de diálogo<sup>123</sup> a la vez que perpetúan valores como la indiferencia ante el dolor del otro y la primacía de los intereses individuales sobre los colectivos.

## Supuestos preliminares

*“Sólo mediante la educación podremos edificar una paz duradera en la mente de los hombres y pasar así de una cultura de guerra a una Cultura de Paz”<sup>124</sup>*



Taller de regulación de conflictos con niñas y niños de primaria de la escuela Carrizales.

### La escuela como motor de cambio

La construcción de prácticas sociales y de sus representaciones se hace en la interacción<sup>125</sup> en la convivencia cotidiana. Así mismo, la capacidad de resistir situaciones de violencia o vulneración (*resiliencia*) no es una capacidad innata, sino que requiere de procesos de formación, aprendizaje y discernimiento de experiencias y del fortalecimiento de potencialidades. Como todo en la vida, a vivir *con* los otros de manera pacífica, se aprende

conviviendo con los otros, a medida que los niños pasan de la infancia a la adolescencia. En este sentido, la escuela sería aquel espacio de socialización donde se convierte el saber en un bien común, y donde se generan formas de relación y construcción con y sobre lo social<sup>126</sup>, y por eso, “la educación

tiene un papel destacado en la medida en que a través de ella buena parte de la población colombiana es socializada e interioriza normas, valores y pautas de acción, respecto a elementos relacionados con la estructuración social y conformación de la cultura política<sup>127</sup>.

En síntesis, la escuela no es una víctima del contexto, no es un puro resultado de lo que ocurre afuera. Ella es dinamizadora y actora, por lo que, empezando por transformar la escuela es posible contribuir a la transformación de los entornos. O dicho de otra forma: invertir en la escuela es una posibilidad de invertir en los entornos.

Como hemos visto, en Colombia persisten una multiplicidad de culturas de violencia, y por lo tanto, “sólo una pedagogía cultural podrá contrarrestar la múltiple exclusión del otro (...) y podrá (de esta manera) engendrar una cultura de paz”. Porque “no nacemos humanos ni la humanidad está garantizada con el carnet de identidad” como señala Manuel Reyes Mate. Tal es la lección de nuestra larga historia de violencias. Por eso, desde aquí, apostamos por la escuela como lugar desde el que enseñar y aprender a ser humanos, esto es, a responder éticamente por los otros<sup>128</sup>.

### Necesidad de una acción integral que incluya a toda la comunidad educativa

Si se quiere impactar en la socialización de los niños y jóvenes se hace necesario un enfoque global de transformación de conflictos en la escuela lo que supone realizar una acción integral que involucre a todos los miembros de la comunidad educativa; esto es, a alumnos, maestros, padres y madres, líderes comunitarios y agentes estatales. Por eso, además del trabajo con los estudiantes, resulta imprescindible capacitar en estrategias de gestión y regulación de conflictos a los maestros, con el fin de prepararles para poder transmitir las nuevas prácticas y valores pedagógicos a sus alumnos de una manera transversal; es necesaria también la coherencia entre lo que se enseña en la escuela y lo que los niños viven en sus casas, por lo que es fundamental atender a los adultos encargados del cuidado de los niños, buscando la integralidad de la acción; y hay que buscar la articulación con los planes y proyectos educativos del Estado, así como con las propuestas desarrolladas por organizaciones comunitarias para asegurar la sostenibilidad del proceso.

<sup>123</sup> *Op. cit.*, Francisco Javier Ocampo, pág. 206.

<sup>124</sup> Unesco.  
<sup>125</sup> Para Kohlberg, la interacción es el ámbito en el que se construye y desarrolla la autonomía moral, más allá de ser ésta un ejercicio individual del razonamiento del tipo *yo me autorregulo o me pongo normas en las que creo porque soy racional y libre*, como postuló Kant. Para Kohlberg nos hacemos autónomos con los otros, “en un proceso de relación intersubjetiva en la cual se respetan las perspectivas de otros y uno se descentra de la propia”, Bermúdez y Jaramillo, *El análisis de los dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía*, Bogotá, Corpoeducación, 2000.  
<sup>126</sup> “Entiendo por cultura escolar el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir, condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerza la vigencia de valores, creencias y expectativas ligadas a la vida social y a los grupos que constituyen la institución social” (“Funciones de la escuela en la sociedad postindustrial”, en *Revista europea de la educación y del ambiente*, No. 36, 1995.)

<sup>127</sup> *Op. cit.*, Martha Cecilia Herrera, Alexis Pinilla y Raúl Infante Acevedo, pág. 43.

<sup>128</sup> “La cultura occidental ha vivido en el horror a lo múltiple, que abarca también a lo otros; en una ontología que reduce lo Otro a lo Mismo (...) En verdad, la realidad del otro sólo puede acogerse desde una pedagogía del don, cuya actividad fundamental será el cuidado del otro. Donde se aprenda a ser sujeto “como respuesta y responsabilidad del otro”, y en consecuencia, a hacerse sujeto humano en la medida en que no se reduzca al otro a lo mismo”, Joan-Carles Mélich, *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*, Barcelona, Anthropos, 2001.

## Metodología de la investigación

Se utilizó la metodología de estudio de casos, con el objetivo de “obtener una mirada contextualizada, integral y sistémica, desde una perspectiva compleja”<sup>129</sup>, de experiencias escolares tipo, en donde pudiéramos leer los modelos de tratamiento de conflictos en la organización escolar, las prácticas pedagógicas, la convivencia escolar interpersonal y la postura frente al entorno y sus actores.

El estudio de casos es a la vez una metodología de la investigación cualitativa y una metodología de la formación-didáctica. “Este doble carácter investigativo y formativo se constituye en su mayor potencial estratégico”<sup>130</sup>. En el campo investigativo, el estudio de casos “observa las características de una unidad individual a profundidad”<sup>131</sup>. Siguiendo a Saldarriaga, se justifica como herramienta útil porque: 1) hace visible de manera estratégica una determinada situación; 2) permite conocer en profundidad una situación típica; 3) pone un punto crítico frente a situaciones aceptadas de manera consensual; 4) percibe que las generalidades halladas acerca de una realidad determinada no son satisfactorias; y 5) muestra en un individuo aspectos típicos de una población: “perfil de atributos promedio”<sup>132</sup>. De esta forma, en tanto metodología investigativa permite identificar y hacer visible la génesis y desarrollo de los modos sociales, a la vez que como estrategia formativa “permite al protagonista reconocer su propia situación y convertirla en motivo de reflexión y estudio, así como evaluar su propio proceso”<sup>133</sup>.

Desde la perspectiva compleja de Morín, “la realidad se interpreta a partir del principio hologramático según el cual, en la parte está contenido el todo”<sup>134</sup>. Por lo tanto, “un conocimiento a profundidad de un caso debe permitir el conocimiento de las lógicas de transformación, movimiento y reproducción del sistema o sistemas con los que está interactuando”<sup>135</sup>.

Entre los criterios para la selección de casos se destacan:

1) Caso típico o representativo. 2) Caso extremo o desviado. 3) Caso crítico: que muestre desequilibrios o insuficiencias. 4) Políticamente estratégico: demostrativo de éxitos propios o fracasos ajenos. 5) Conveniencia para un grupo o institución específico. 6) Población relevante<sup>136</sup>. Siguiendo estos criterios, el presente proyecto se realizó en la vereda rural Carrizales, perteneciente al munic-

pio de El Retiro en el Oriente del departamento colombiano de Antioquia, el cual se consideró, en primer lugar, un *caso representativo* por sus características, relaciones y problemáticas, en la medida en que representa la situación del resto de las veredas rurales, de El Retiro en particular, y de todo el país en general. En este sentido, se estimó que su estudio podría ser una fuente de avance en la investigación al abrir caminos no explorados o superar teorías insuficientes y aún erróneas. En segundo lugar, tanto el reciente Plan de Desarrollo del municipio como las organizaciones locales con las que venimos trabajando desde hace más de cuatro años, identifican los mayores niveles de conflictos violentos, pobreza, alcoholismo y desnutrición crónica de todo el municipio precisamente en esta vereda, lo cual llevó a situarla como políticamente estratégica, por su población relevante y la posibilidad de mejoramiento de los procesos pedagógicos a partir de la presente intervención, que si lograban ser exitosos, serían susceptibles de reproducirse también en las otras veredas del municipio.

## Lugar de aplicación

### El Retiro

El Retiro es un municipio situado en un valle del Oriente antioqueño a 30 km. de Medellín, segunda ciudad de Colombia después de Bogotá. Cuenta con una población de 18.391 habitantes, de las cuales el 57,88% (10.644 personas) viven en la zona rural y 3.000 viven en miseria absoluta (menos de un dólar al día). Además de estos altos índices de pobreza, el municipio ha sido afectado por la incursión de grupos armados y el desplazamiento forzado por causa de la violencia política, económica y social que azota a Colombia.

### Principales problemáticas

Entre las principales dinámicas que afectan al municipio<sup>137</sup> pueden destacarse la presencia de enfermedades epidemiológicas y desnutrición, la violencia de grupos armados al margen de la ley, el miedo y la desconfianza en la comunidad, la violencia intrafamiliar, los abusos sexuales a menores, los altos niveles de abuso del alcohol y consumo de sustancias psicoactivas, el desempleo, el deterioro de la convivencia veredal, la insuficiente vinculación de la población al Sistema General de Seguridad Social en Salud, las altas tasas de mortalidad por suicidio, la contaminación de las aguas, el alto riesgo de proliferación de plagas y enfermedades y la alta vulnerabilidad al riesgo de pobreza absoluta.

Así mismo, faltan caminos de acceso y transporte para desplazarse a buscar otras posibilidades en la zona urbana y se evidencia la escasez de actividades constantes a nivel cultural, lúdico y deportivo, lo que ocasiona un mal uso del tiempo libre en los menores, drogadicción, delincuencia, alcoholismo y ludopa-

<sup>137</sup> Fuente: Plan de Desarrollo del Municipio 2008-2011, “El Retiro pa’todos”.

<sup>129</sup> *Op. cit.*, Jaime Alberto Saldarriaga Vélez, pág. 38.

<sup>130</sup> *Ibid.*, pág. 41.

<sup>131</sup> E. López-Barajas, “La investigación y el estudio de caso único” en *El estudio de casos, fundamentación y metodología*, Madrid, UNED, 1995, pág. 10.

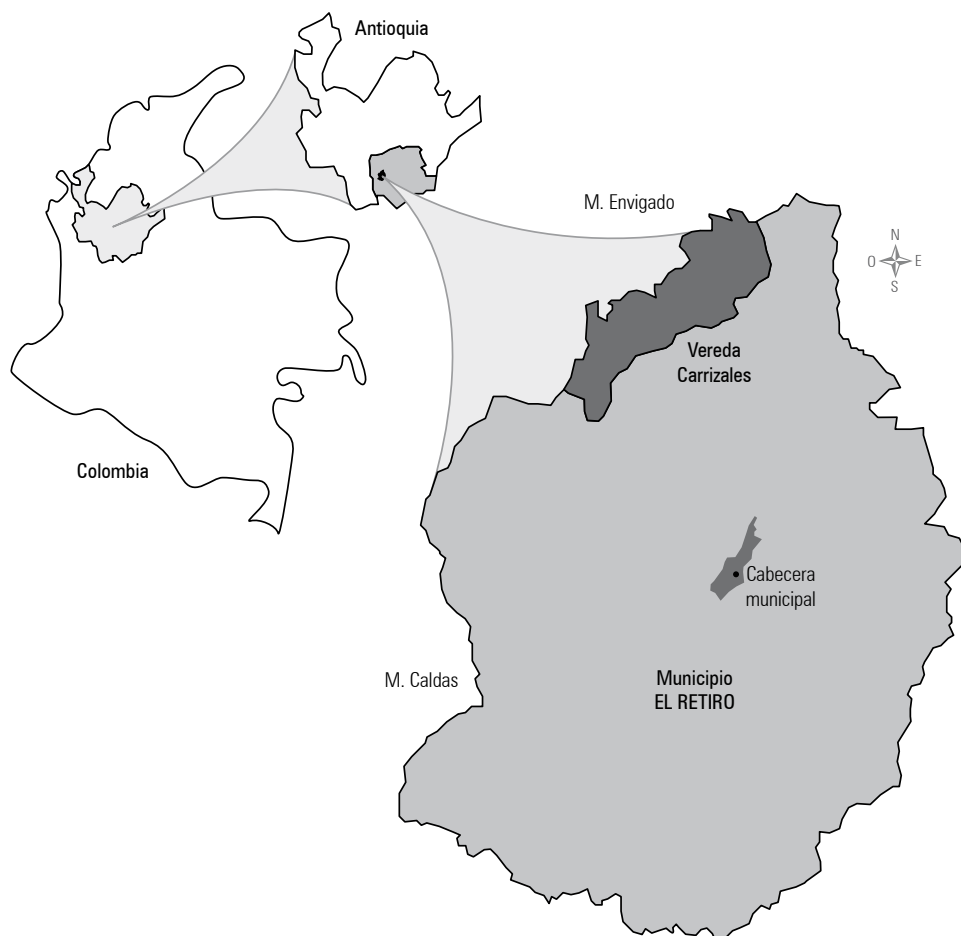
<sup>132</sup> *Ibid.*, pág. 14.

<sup>133</sup> *Op. cit.*, Jaime Alberto Saldarriaga Vélez, pág. 44.

<sup>134</sup> Edgar Morín, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1997.

<sup>135</sup> *Op. cit.*, Jaime Alberto Saldarriaga Vélez, pág. 44.

<sup>136</sup> *Op. cit.*, López-Barajas, pág. 13.



Mapa de la vereda Carrizales en el municipio El Retiro, Antioquia.

tía. Igualmente, es de resaltar el embarazo precoz en adolescentes, la escasa participación de la población en la dinámica comunitaria, la inseguridad y el poco sentido de pertenencia al municipio.

Respecto a la educación, las escuelas rurales de El Retiro presentan un mal estado de las infraestructuras además de altas deficiencias en las áreas básicas del currículum, con programas poco estructurados, escasez de materiales de apoyo, educativos y recreativos, y falta de ayudas científicas y tecnológicas.

Estas características sumadas a problemas como la baja cantidad de profesores con buenos niveles de formación profesional y las pocas oportunidades de aprendizaje que caracterizan a las comunidades más pobres, inciden en altos índices de analfabetismo y deserción escolar, y en que los docentes carezcan de una adecuada preparación y recursos para afrontar las situaciones conflictivas con que llegan sus alumnos.



Mapa parlante de la vereda Carrizales hecho por niños y niñas de la escuela.

## Descripción de la vereda Carrizales

### Ubicación geográfica

La vereda Carrizales<sup>138</sup> está situada al Norte del municipio El Retiro, y alberga aproximadamente a 300 habitantes, de los cuales, el 71% pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2<sup>139</sup>. En esta zona existen grandes plantaciones forestales y bosques nativos, con una población que se emplea principalmente en actividades de explotación poco tecnificada de la madera. Cabe destacar que en esta vereda se encuentran asentamientos de precaria situación económica con viviendas en malas condiciones, muchas de las cuales están ubicadas en zonas de alto riesgo por derrumbamientos.

El Centro Educativo Rural Carrizales está ubicado en el alto de la vereda Carrizales, a tres minutos de la vía las Palmas-Medellín, a una distancia de 12 km. de la cabecera municipal de El Retiro. La vereda se formó en la década de 1970 debido al fenómeno del desplazamiento que caracteriza a Colombia. Así, campesinos provenientes de otros lugares y pueblos de los que tuvieron que huir perseguidos o amenazados por causa de la violencia ejercida por los grupos

<sup>138</sup> El Retiro posee 20 veredas rurales, muchas de las cuales están compuestas por un gran porcentaje de población indígena: Carrizales, El Portento, Lejos del Nido, Nazareth, Pantanillo, La Luz, La Amapola, El Barcino, Don Diego, Puente Peláez, Villa Elena, La Honda, La Hondita, Los Salados, Normandía, Pantalio, El Chuscal, Tabacal, Los Medios y El Carmen.

<sup>139</sup> Sobre una escala oficial de 6 estratos, en la que los más bajos, 1 y 2, se consideran población con muy alta vulnerabilidad a la pobreza: menos de un dólar al día.

armados, se asentaron en Carrizales y fueron construyendo humildes viviendas en los bordes de la carretera, extendiéndose progresivamente hacia abajo de las laderas.

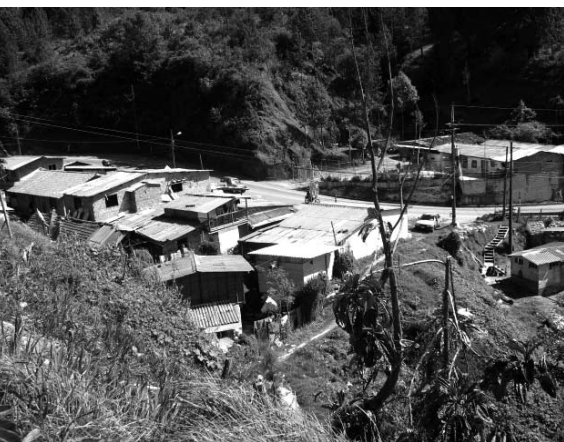
### Contexto socioeconómico

La principal fuente de ingresos entre la población de la vereda es el empleo en carpinterías y la construcción de kioscos, aunque algunos se dedican a los trabajos en las carreteras, a las ventas en graneros, o son mayordomos de fincas de recreo. Los niños y jóvenes se ocupan de las ventas de comestibles en los autobuses y el peaje de la autopista y las madres de familia trabajan en servicio doméstico, estaderos y floristerías. Algunos niños les colaboran a sus padres a sacar tierra, capote y cáscara de pino para venderla.

### Contexto familiar

La mayoría de las familias están constituidas por unión libre y son muy numerosas. Algunas tienen muchos hijos debido a la falta de orientación en planificación familiar y a los escasos recursos económicos para subsidiar el método.

En una misma casa viven varias familias hacinadas con malas condiciones de higiene. Así mismo, se presentan muchos problemas en las relaciones familiares como peleas, maltratos y abusos. Otro de los problemas más sentidos son los embarazos en adolescentes y el alcoholismo en un alto grado, ocasionando en los niños maltratos psicológicos y físicos.



Casas de la vereda Carrizales en el municipio El Retiro, Antioquia.

### Vivienda

La mayoría de las familias viven en humildes casas por las que pagan arriendo. Sólo algunas viviendas aún conservan su infraestructura en tapia del pasado, pues la mayoría son pequeñas y están construidas con maderas, plásticos y materiales de desecho, con tejas de uralita. Los suelos son en tierra o en cemento y los animales se mantienen dentro de la habitación. Casi todas las casas se encuentran en mal estado y muy pocas poseen todos los servicios públicos, pues a la vereda

no llega agua potable<sup>140</sup>. Además, las casas están construidas en terrenos muy erosionables, con gran peligro de derrumbarse.

<sup>140</sup> El 70% de los acueductos en la zona rural de El Retiro no cuenta con infraestructura física para el tratamiento y distribución de agua potable. Fuente: Plan de Desarrollo Municipal 2008-2011.

### Salud

No existe un centro de salud en la vereda. Tan sólo una vez al año se realizan brigadas de salud por el hospital San Juan de Dios o la Seccional del municipio de El Retiro. Los altos niveles de contaminación por estar cerca de la carretera, el alto consumo de tabaco y alcohol, una alimentación mal balanceada<sup>141</sup>, las aguas contaminadas y la no esterilización del agua para el consumo humano, generan con frecuencia enfermedades virales en los habitantes, como gripes e infecciones intestinales, dolores estomacales y de cabeza.

### Contexto recreativo, deportivo y cultural

En la vereda se realizan bingos y festivales promovidos principalmente por la Acción Comunal y el Comité de Deportes comunal, para recoger recursos y mejorar las condiciones de la vereda.

Los adultos en su mayoría disfrutan de la música de *carrilera* y folclórica colombiana de los años 60. Los jóvenes, por su parte manifiestan interés por nuevos géneros musicales como el *reggeton*.

### Contexto educativo

En el curso 2007-2008 el Centro Educativo Rural Carrizales atiende a 64 estudiantes distribuidos en los grados de preescolar y básica primaria, y cuenta con un total de tres educadoras. De este personal, dos son licenciadas en educación. La institución trabaja con una metodología adaptada de la Escuela Nueva<sup>142</sup>. El horario de clase es de 8:00 a.m. a 2:00 p.m., incluyendo media hora de recreo para el almuerzo que aporta una organización no gubernamental.

### Distribución de los alumnos

Hay tres salones multigrado, es decir, cada maestra atiende a dos grados a la vez, organizados en: Preescolar y Primero; Segundo y Tercero; y Cuarto y Quinto. En cada salón hay una media de 20 alumnos.

### Descripción de la planta física de la escuela rural Carrizales

Posee un terreno de 40x25 metros aproximadamente. La edificación fue renovada en el año 2008, construyéndose una segunda planta. Sin embargo, a pesar de la reciente remodelación, la escuela se encuentra en regulares condiciones, so-

<sup>141</sup> Los habitantes de la vereda Carrizales presentan desnutrición crónica. Fuente: Plan de Desarrollo 2008-2011.

<sup>142</sup> *Escuela Nueva* es un modelo pedagógico que surgió en Colombia en la década de los años 70, como respuesta a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país. El proceso de aprendizaje se basa en unas guías con una serie de actividades didácticas que les permiten a los niños avanzar a su ritmo. De esta forma, si tienen que cumplir con las labores del campo, una vez retornen a la escuela, encontrarán su guía en el momento en el que la dejaron y podrán continuar con su proceso de aprendizaje. Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Colombia Aprende.

bre todo por la filtración de humedad por las paredes que potencia la formación de hongos en las puertas, paredes y mobiliario. La edificación está construida en ladrillo y cemento, y posee tres aulas (dos en la planta superior y una en la inferior) cada una con dos ventanales grandes que permiten el paso de buena cantidad de luz y ventilación. También hay un salón mediano con mobiliario adecuado y con un baño destinado para la oficina de las maestras y un pequeño espacio contiguo con una cama vieja y un mueble donde se guardan algunos humildes materiales y juguetes donados. Así mismo, hay un amplio salón destinado a un aula múltiple, de reciente creación, donde se destaca la parafernalia para celebrar misas. En la primera planta hay también un pequeño salón destinado a cocina y comedor. La zona de recreación la constituye un patio del tamaño de una cancha de fútbol-sala que cuenta con dos porterías, dos cestas, y un estandarte católico con la figura de la Virgen. Aquí también se encuentran los sanitarios, separados para niñas y niños, y de los cuales sólo tres están en uso, pues el resto carece de accesorios. Con bastante frecuencia la escuela se queda sin agua y las condiciones higiénicas presentan altos niveles de insalubridad. Cuando esto ocurre, los niños deben compartir los platos y cubiertos sucios en el almuerzo y los sanitarios no pueden ser vaciados. Hay también una pequeña biblioteca que hace las veces de sala de informática, con ocho ordenadores antiguos donados por una institución educativa privada. La biblioteca cuenta con una colección de libros viejos que los alumnos ya no usan y están llenos de humedades. En cuanto al material didáctico, es escaso, y las clases mayoritariamente se basan en cartillas que facilita a los alumnos/as la administración departamental. Los estudiantes no cuentan con materiales básicos como lápices, colores o papel; los que más, poseen un cuaderno pequeño para cada materia.

## Beneficiarios

Bajo el supuesto ya mencionado sobre la necesidad de realizar una acción integral que incluya a todos los miembros de la comunidad educativa, los destinatarios del programa son: 64 niños y niñas campesinos de 6 a 12 años; 64 maestros de las 17 escuelas rurales del municipio; 20 jóvenes con sanciones al Manual de Convivencia del Liceo Ignacio Botero y remitidos a la Comisaría de Familia de la administración municipal; y 60 padres y madres de familia.



Grupo de niños y niñas en la escuela.

## Características de los beneficiarios

### Los niños y las niñas

Los niños y niñas de la vereda Carrizales cuentan con escasas oportunidades de aprendizaje y altos índices de vulnerabilidad cultural, a la vez que se ven entorpecidas sus relaciones psicoafectivas con su familia, amigos y compañeros de la escuela. Las manifestaciones del problema de baja calidad de la educación identificado en el Plan de Desarrollo Municipal, no escapan a las dificultades de convivencia que acusa la comunidad en general, especialmente a los conflictos de convivencia intrafamiliar que también se ven reflejados en la escuela. Los niveles de respeto y tolerancia entre los actores de la comunidad educativa no son los requeridos para lograr una escuela armónica, donde la diferencia se entienda como elemento que favorece el crecimiento mutuo y no como motivo de destrucción del otro. Esto se puede apreciar en las relaciones, no siempre las mejores, entre los profesores y las familias, entre los alumnos, y entre los alumnos y sus padres o acudientes. Es probable que esta situación haya incidido en los altos índices de repetición (12%) y deserción escolar (23%)<sup>143</sup>.

Su contacto cotidiano con situaciones de violencia se constituye en uno de los principales ámbitos en los que los niños y niñas campesinos de Carrizales construyen sus propios significados y prácticas sobre la vida en sociedad. Entornos que, como ya mostramos, van desde la guerra y el desplazamiento, hasta la violencia familiar, el secuestro de familiares, el maltrato, la extrema pobreza, la desnutrición<sup>144</sup>, el hacinamiento, el déficit educativo, "pasando por prácticas de justicia privada y por diversas formas de violencia estatal y social estructural"<sup>145</sup>.

La cara directa y visible de estas violencias vividas se manifiesta en la violencia cotidiana que los niños ejercen contra otros o contra sí mismos, como un síntoma de la violencia que sus mayores ejercen contra ellos mismos y de los malestares que llevan a la escuela. Es decir, se puede afirmar que los niños aprenden a diario la violencia como la forma más óptima de resolver los conflictos, lo que además, les causa otros problemas como baja autoestima, frustración, aislamiento, depresión, ira, etc.

### Los jóvenes

Los jóvenes de El Retiro se enfrentan a diferentes tipos de conflictos intrapersonales, colectivos y sociales, la mayoría de las veces acompañados por fac-

<sup>143</sup> Fuente: Plan de Desarrollo Municipal El Retiro, 2004-2007.

<sup>144</sup> "Las carencias de determinados componentes (vitaminas, oligoelementos, proteínas), acaban teniendo consecuencias en la salud humana, en el comportamiento y en la actitud frente a las dificultades y los conflictos, lo cual acabará generando situaciones críticas (...). Las carencias de vitaminas están relacionadas directamente con la irritabilidad, la inestabilidad emocional, la confusión y las manías persecutorias", *Op cit.*, Vinyamata, pág. 202.

<sup>145</sup> *Op. cit.*, Jaime Alberto Saldarriaga Vélez, pág. 11.

tores sociales como la exclusión y marginación social, económica y cultural, la ineficiencia y poca legitimidad del Estado, las secuelas de conflictos armados vividos y de un ambiente familiar y social disociado. Se destaca su condición de vulnerabilidad, la cual se vincula a los altos niveles de adicción a sustancias psicoactivas. Así mismo, el tiempo libre es mal ocupado, al no existir espacios suficientes y adecuados para el ocio; o bien, aquellos existentes no son del gusto de los jóvenes o no tienen la suficiente divulgación. La pobreza, la marginalidad, el desempleo, la exclusión del sistema educativo y de los medios que proporcionan la ciencia y la tecnología, acercan a los jóvenes a formas violentas de subsistencia como opción importante dentro de este municipio.

La estigmatización social de estos jóvenes se genera a partir de las relaciones sociales que establecen, dando lugar a formas identitarias, que muchas veces se convierten en resignación. "El actuar de los jóvenes no sólo puede ser entendido como una respuesta a la mirada del mundo adulto, sino que también corresponde a condiciones socioeconómicas y políticas"<sup>146</sup>. En la lógica de esta exclusión, los jóvenes definen su lugar, tanto en lo local, desde la mirada de los otros cercanos, como en lo global, desde su propia visión ante el mundo. De esta forma, "reproducen las construcciones hegemónicas de poder por medio del dominio de un microespacio que posibilita un micropoder para la obtención de reconocimiento y autorreconocimiento social y simbólico"<sup>147</sup>.

Desde esta perspectiva, los jóvenes de El Retiro se enfrentan de manera permanente a formas de control y vigilancia por parte de vecinos, organismos estatales y grupos de control social armados, quienes intentan contener y prevenir comportamientos socialmente indeseados; ya sea a través de programas de promoción juvenil en el ámbito de lo legal, como el que nos encargó en el marco de la presente intervención la Comisaría de Familia del Municipio, o de hostigamientos, reclutamientos y amenazas desde los actores ilegales armados. En todo caso "la pretensión de fondo tiende a buscar coartar y enderezar a quienes son considerados por fuera de la norma"<sup>148</sup>; y tiene como principales efectos el alto nivel de deserción escolar y los bajos niveles educativos de los jóvenes más marginados, que no pueden acceder a recursos económicos, reproduciéndose la espiral de discriminación social, pobreza y violencia.

### Los maestros

La mayoría de las maestras de las escuelas rurales de El Retiro proceden de contextos urbanos, lo cual se constituye en uno de los principales conflictos, pues implica que no conocen ni comprenden los usos culturales de la vida campesina, a la vez que los aleja de las familias de sus estudiantes, que los perciben como

extraños. La mayoría de los maestros tienen, además, su vivienda permanente en la ciudad de Medellín, lo que les impide proponer actividades en horario extraescolar para todos los habitantes de la vereda, perdiéndose la oportunidad de convertir a la escuela en verdadero centro de dinamización comunitaria. En el caso de los maestros y maestras destinadas a veredas muy alejadas, deben permanecer toda la semana en la vereda, muchos tienen sus familias en Medellín, y desean pasar su periodo profesional en la escuela rural para poder ascender y pedir un traslado a una institución educativa de la ciudad o, en todo caso, de la cabecera municipal de El Retiro. Como consecuencia, se observa una gran rotación de maestros en las escuelas rurales del municipio, siendo dos años el tiempo promedio de estancia en una vereda.

Por otra parte, hay que destacar la presencia de actores armados al margen de la ley en las veredas. Así, es frecuente que si algún docente comprometido empieza a realizar proyectos de dinamización comunitaria desde la escuela (como actividades extraescolares de recreación, cine, tertulias, alfabetización, etc.) surgen amenazas por parte de paramilitares, lo que obliga a muchos maestros a abandonar el lugar. De esta forma, la escuela pierde su poder de transformación social y se convierte en cómplice del *statu quo* dominante en la comunidad.

Finalmente, los diversos testimonios de los maestros rurales señalan como principal interferencia a la deficiencia de su labor docente la limitada integración y colaboración de los padres de familia con las necesidades y proyectos escolares; así como el abandono del Estado, al que demandan seguridad para la escuela, dotación de materiales, garantías de salubridad (sobre todo agua potable y servicio de limpieza en las instituciones educativas), y recurso humano con que afrontar los contextos de violencia que viven los niños, como la desestructuración familiar, los maltratos, las violaciones sexuales, las peleas, la pobreza y la desnutrición.

### Los padres y madres de familia

La violencia predomina como modo de relación interpersonal en las familias y como forma de reivindicación social y de adquisición de respeto en la comunidad. La estructura familiar se fundamenta en prácticas patriarcales y machistas, y al interior de las familias destacan problemáticas como el alcoholismo, el maltrato físico y psicológico a los menores y a las mujeres, las violaciones sexuales, el porte de armas, el desempleo, el madrolterismo, la desnutrición e insalubridad, el trabajo infantil y la vinculación a grupos armados al margen de la ley, entre otros. Igualmente, los procesos de participación de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos, en general, son muy pobres y existen altos niveles de analfabetismo.

Para explicar estos fenómenos, hay que destacar que muchas familias han llegado a la vereda Carrizales huyendo de la violencia en otras regiones del país, y que no son pocos los hogares donde se destaca la ausencia del padre o de

<sup>146</sup> *Op. cit.*, Alexis Ariza y Catherine Pulecio.

<sup>147</sup> *Ibid.*

<sup>148</sup> R. Villamizar y S. Zamora, *Conflictos urbanos y jóvenes. Informe final*, Bogotá, Asociación de Trabajo Interdisciplinario (ATI), 2003.

algún hermano que están retenidos por grupos armados. Así mismo, en la mayoría de las familias falta alguien que fue asesinado o desaparecido; y casi la totalidad de los miembros, incluidos los niños y jóvenes, han presenciado o vivido actos de gran carga violenta como torturas físicas, destrucción y masacres de comunidades, incendios de casas, amenazas de muerte, apuñalamientos, tiroteos, robos, violaciones sexuales, separaciones físicas y culturales de su territorio o lugar de origen, de amigos, mascotas, o seres queridos... en una extensa y desafortunada lista de barbaries y crueldades humanas, que permanecen grabadas en la memoria de las familias y cuyos principales efectos son el estrés postraumático por el horror vivido: la desconfianza en el otro, el miedo, la incertidumbre, el aislamiento, la rabia, la indefensión, la impotencia, la inseguridad interior, los sentimientos de odio y venganza, la indiferencia (falta de empatía), la despreocupación por los sentimientos de los demás, la desesperanza...

Además, muchas familias de la vereda Carrizales sufren situación de marginalidad, rechazo y estigma, debido a su condición de desplazados, que se suma a los efectos del estrés postraumático y conlleva, a su vez, el trauma psicosocial en todo el tejido social.

En fin, casi la totalidad de los padres y madres del Centro Educativo Rural Carrizales se enfrenta en la actualidad a los efectos de conflictos resueltos de manera violenta, lo que supone la "fragmentación del tejido social y ruptura de los lazos conectivos sobre los cuales se construyen la subjetividad, la memoria y la identidad, tres aspectos fundamentales del acontecer humano"<sup>149</sup>; o, en palabras de Erich Fromm<sup>150</sup> "el destrozamiento de la esperanza y el endurecimiento del corazón".

## Objetivos de la intervención

### Objetivo general

En relación a la pregunta de la investigación, el objetivo general del proyecto es implementar en el Centro Educativo Rural Carrizales nuevas prácticas pedagógicas que integren a toda la comunidad educativa y tengan como eje transversal la gestión y regulación de conflictos, fomentando valores democráticos y de convivencia pacífica para formar a seres autónomos, responsables y comprometidos, verdaderos constructores de una cultura de paz, y capaces de expresar las tensiones y las discrepancias sin recurrir a la violencia.

### Objetivos específicos

- Crear un clima escolar constructivo y pacífico, donde los niños aprendan a identificar los conflictos, practicar las habilidades de gestión de conflictos e

<sup>149</sup> *Op. cit.*, Francisco Javier Ocampo Duque, pág. 203.

<sup>150</sup> Erich Fromm, *La revolución de la esperanza*, Fondo de Cultura Económica, 1970.

imaginar situaciones alternativas a las conocidas, con una actitud positiva y optimista ante la vida.

- Capacitar a los maestros rurales de El Retiro en nuevas prácticas pedagógicas de gestión y regulación de conflictos, con el fin de mejorar la convivencia escolar.
- Formar a jóvenes del municipio con problemas de cumplimiento de la norma, en metodologías no violentas de resolución de conflictos, y fomento de valores y principios democráticos y de convivencia.
- Crear Escuelas de Familia donde los padres y madres interactúen, reflexionen sobre sus prácticas, intercambien saberes y aprendan a solucionar problemas en grupo.

### Recursos y entidades financiadoras

El proyecto lo lidera la **Corporación Correccaminos**, que trabaja en El Retiro desde hace 12 años. Más de 4.000 niños y jóvenes se han beneficiado de sus actividades educativas, artísticas, científicas y deportivas, por lo que cuenta con el reconocimiento de todos los sectores de la comunidad, con quienes se trabaja en espacios abiertos de diálogo para conocer sus expectativas de desarrollo y, sobre todo, su deseo de ser parte activa del mismo. De esta forma, los proyectos de la Corporación se ajustan a necesidades reales identificadas por los propios beneficiarios, lo que garantiza la apropiación por parte de la comunidad y el éxito de los mismos. Además, Correccaminos integra a profesionales de diferentes áreas en su equipo, y posee el apoyo y respaldo económico de prestigiosas instituciones locales, nacionales e internacionales.

El proyecto también se financia con recursos que aportan las entidades de los Estados Unidos Give To Colombia y The McMillan Children's Foundation. Así mismo, se cuenta con la colaboración técnica y financiera de la Administración Municipal de El Retiro, a través de la Dirección de Educación y de la Comisaría de Familia.

### Recursos humanos

El programa cuenta con el siguiente equipo humano:

- Una directora.
- 3 talleristas para el trabajo con los niños y niñas.
- Un coordinador del componente de jóvenes.
- 5 docentes para el curso de Conflictos Escolares.
- Más el apoyo del recurso humano de Correccaminos, en concreto:
- Un revisor fiscal.
- Una auxiliar administrativa.
- Presidente, directora ejecutiva y junta directiva.

### Plan de trabajo y Cronograma

El cronograma de actividades del primer año de ejecución es el siguiente:

Actividad	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Compra de materiales	•											
Consecución de otros socios y cooperantes	•	•	•									
Alianza con Juntas de Acción Comunal y líderes comunitarios	•											
Contratación de talleristas y capacitadores	•											
Articulación del proyecto al PEI de cada escuela beneficiaria	•											
Capacitaciones a maestros		•	•	•	•	•	•					
Actividades con los niños		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Actividades en Escuelas de Padres y Madres		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Actividades con jóvenes		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Informes de seguimiento y evaluación	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Presentación del Programa en foros y encuentros locales, nacionales e internacionales		•				•					•	•
Informe final y sistematización de la experiencia												•

### Componentes del Programa

El proyecto es una propuesta integral sustentada en cuatro grandes pilares<sup>151</sup> alrededor de la comunidad educativa: 1) Componente de los niños: sistema de mediación escolar y aprendizaje, a través de juegos cooperativos y dinámicas, de valores y habilidades para la convivencia; 2) Componente de los maestros rurales: Curso sobre Tratamiento de Conflictos Escolares; 3) Componente de las familias: creación de Escuelas de Padres y Madres; y 4) Componente de los jóvenes: formación en resolución de conflictos, valores y principios de la Noviolencia.

## Sistema de mediación escolar y aprendizaje de valores y habilidades para la convivencia

*“Nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan”*<sup>152</sup>

### Descripción del componente

Los niños aprenden haciendo. Aprenden matemáticas, a leer o a escribir, leyendo, escribiendo y manipulando objetos y números. De igual manera, se aprende

<sup>151</sup> Hay que destacar que antes de dar inicio a la intervención en la escuela, las maestras se comprometieron a llevar adelante todas las nuevas propuestas y a integrarlas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

<sup>152</sup> Gabriel García Márquez, *Por un país al alcance de los niños*, Bogotá, Villegas Editores, 1996, pág. 5.

a resolver conflictos de manera autónoma y responsable y sin hacerse daño a uno mismo o a los otros, a través de la práctica. Así que enseñar a los niños las habilidades para resolver sus conflictos “requiere igual grado de concentración, compromiso y paciencia que cualquier otra tarea docente”<sup>153</sup>. Además, la mayoría de los niños necesitará que el maestro les lleve de la mano por cada parte del proceso, acercándose su rol más al de un guía y facilitador que al de un juez.

### Beneficiarios

Se realizan talleres semanales de dos horas de duración con cada uno de los tres salones multigrado de primaria del Centro Educativo Rural Carrizales; en total, sesenta y cuatro niños y niñas de 4 a 11 años. A los talleres también asisten las tres maestras de la escuela.

### Objetivo específico del componente

Utilizar de manera didáctica el conflicto desde una perspectiva no violenta y democrática, para que los niños y niñas aprendan a gestionar los conflictos sin recurrir a la violencia.

### Justificación teórica

El proyecto se sustenta en la pedagogía del amor y la Educación para la Paz. Por pedagogía del amor nos referimos a la dimensión afectiva de la educación que siempre debe estar presente, pues “es así, más que por inculcación o mera transmisión, como para el educando la percepción del aprendizaje deviene significado y se impregna de lo que ve vivir, más de lo que oye decir”<sup>154</sup>. Esta pedagogía resulta trascendental ante las situaciones con que llegan los niños a la escuela Carrizales, caracterizadas por el abandono total o parcial, las múltiples violencias, el desarraigo por el desplazamiento forzado y la desintegración familiar, entre otras, pues “parece imposible superar la adversidad sin la presencia del afecto”<sup>155</sup>. Por lo tanto, en palabras de Burguet “habría que posibilitar una educación en y desde la ternura, para que la vertiente socioafectiva sea generadora de paz”<sup>156</sup>. El amor y afecto incondicional favorece la propia aceptación de los niños, “nada es tan motivador como el reconocimiento positivo, acompañado de propuestas de objetivos reales y alcanzables”<sup>157</sup>. Y la aceptación pasa aún por un estado previo: estar contentos de ser y amar la vida. Es mediante el amor que los niños logran reconocer con gozo su ser, y sienten que son únicos

<sup>153</sup> Bárbara Porro, *La resolución de conflictos en el aula*, Buenos Aires, Paidós, 2004, pág. 24.

<sup>154</sup> “No hay más pedagogía que la del ejemplo. Y la del amor”. Federico Mayor Zaragoza, *Correo de la Unesco*, No. 225.

<sup>155</sup> Henderson y Militen, *Resiliencia en la escuela*, Buenos Aires, Paidós, 2003, pág. 33.

<sup>156</sup> *Op. cit.*, Marta Burguet, 1999, pág. 100.

<sup>157</sup> *Ibid.*

er irrepetibles. “De esta aceptación brota la autoestima básica necesaria para la vida y la autorrealización personal (...). Quien no se acepta probablemente no se ha sentido aceptado”<sup>158</sup>. Por lo tanto, desde la pedagogía se habrán de trabajar las vías para lograr que los estudiantes se sientan aceptados, reconocidos y valorados, sabiendo que “el enemigo más terrible es uno mismo, por lo que, se habrán de propiciar estrategias para la aceptación total y gozosa de lo que uno es”<sup>159</sup>. En síntesis, partimos de una pedagogía del amor, porque creemos firmemente que “las escuelas deben ser lugares en que los alumnos sean felices, se sientan a gusto y seguros; lugares en que todos los estudiantes se encuentren queridos y se sientan valiosos”<sup>160</sup>. La pedagogía del amor debe mostrarles a los niños y niñas que tenemos una apuesta por ellos, “independientemente de su comportamiento, rendimiento y cualidad individual”<sup>161</sup>. Porque como decía Goethe, da más fuerza saberse amado que saberse fuerte: la certeza del amor, cuando existe, nos hace invulnerables.

Por otro lado, podríamos describir a la Educación para la Paz “como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, y que, a través de la aplicación de métodos problematizantes (aprendizaje por la experiencia), pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, *la Cultura de Paz*, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia”<sup>162</sup>. Trabajar este ámbito supone educar en valores como justicia, igualdad, cooperación, solidaridad, tolerancia, desarrollo de la autonomía personal, responsabilidad, participación, equilibrio ecológico, etc. Lo que implica, también, una revisión crítica de dichos valores, ya que “no se trata tanto de educar en unos valores preestablecidos por los dictados de la moda o una ideología, sino más bien de facilitar que cada una de las personas los puedan descubrir y construir por sí mismas”<sup>163</sup>. Así mismo, no se trata de ocuparse de contenidos de un área específica, sino más bien de una educación interdisciplinaria orientada hacia la acción transformadora que favorezca un desarrollo humano sostenible, en el nivel individual, comunitario e internacional, y que a la vez, cultive la capacidad de entusiasmo.

## Metodología

La metodología del presente componente se fundamenta en el método socio-afectivo, el cual conlleva tres fases:

<sup>158</sup> *Ibid.*, pág. 140.

<sup>159</sup> *Ibid.*

<sup>160</sup> Curwin y Mendler, *La disciplina en clase. Guía para la organización de la escuela y el aula*, Madrid, Nancea, 1983, pág. 77.

<sup>161</sup> *Op cit.*, Xesús Jares, 2001, pág. 134.

<sup>162</sup> ASDE, 2003.

<sup>163</sup> *Op. cit.*, E. Vinyamata, pág. 67.

1. **Sentir:** mediante la experimentación vivenciada de un juego, una dinámica o una situación de la vida real.
2. **Reflexionar:** sobre las vivencias experimentadas. Después de cada juego se dedica un tiempo a reflexionar sobre la actividad realizada y su relación con la vida real, haciendo preguntas abiertas del tipo: ¿Tienes algún comentario? ¿Qué te parece? ¿Cómo te has sentido? Así mismo, debemos preguntamos sobre los objetivos generales y específicos de la actividad: ¿Qué dificultades ha habido? ¿Qué inconvenientes? ¿Qué hemos aprendido? El maestro tendrá la máxima delicadeza a la hora de respetar lo que digan las niñas y niños, reconduciendo con mucho cariño todas las expresiones aportadas por ellos hacia los valores de la convivencia.
3. **Actuar:** El proceso educativo termina exitosamente cuando las personas participantes llevan a la vida práctica su nuevo aprendizaje. Les preguntamos a las niñas y niños qué compromiso o compromisos les gustaría tomar y elegimos uno entre todos, lo cual sería la situación ideal. En caso de que no se les ocurra algo concreto, entonces el maestro podría indicarles algunas sugerencias<sup>164</sup>.

## Contenidos del componente

**A) Aprendizaje de valores y habilidades de convivencia**<sup>165</sup>: a través de juegos cooperativos y dinámicas de activación de valores básicos, se fomentan habilidades para la regulación de conflictos como el conocimiento de uno mismo y de los otros, la relajación, la confianza, la distensión, la autoestima y estima a las demás personas, la cooperación, la no competitividad, la capacidad de análisis, la escucha activa, la empatía, la creatividad, el respeto, la responsabilidad... las cuales nos ayudan “a que haya menos conflictos o que estos se regulen sin traumas cuando aparezcan”<sup>166</sup>. De esta forma, se realizan dinámicas para fomentar el desarrollo de:

- **La capacidad comunicativa de la expresión verbal, escrita, gestual, etc.** Dinámicas de conocimiento, de sí mismo y de las demás personas. “Con este tipo de dinámicas tendremos la oportunidad de exponer las cosas que nos gustan o no nos gustan, nuestras aficiones, experiencias agradables o desagradables que hemos tenido, nuestro ori-

<sup>164</sup> Para una teoría amplia sobre el método se pueden consultar las obras de Emilio Arranz y de Sergi Farré.

<sup>165</sup> Concretamente se realizan juegos cooperativos y dinámicas de grupo a partir de juegos de rol, mapas parlantes de los conflictos existentes, teatralizaciones, literatura infantil, películas, debates, creación de historietas, etc. Existe amplia bibliografía sobre estas dinámicas así como numerosas y útiles Web, de las cuales ofrecemos un listado al final de la investigación. Recomiendo especialmente las obras de Paco Cascón y de Emilio Arranz, inspiración principal de nuestro trabajo.

<sup>166</sup> *Ibid.*

gen, nuestros sueños, etc., y nos acercarán mucho más a las demás al descubrir que hay muchos puntos en común entre todas”<sup>167</sup>.

- **La comunicación y la escucha activa.** Para aprender a expresarse correctamente, conocer el lenguaje no verbal y aprender a escuchar de manera activa, pues los problemas de comunicación están en la base de muchos conflictos.

La capacidad de escucha activa significa escuchar los sentimientos de las demás personas hasta el punto de intentar sentir lo que siente la otra persona<sup>168</sup>; y de esta forma, poder tomar decisiones consensuadas, de forma igualitaria, participativa, y no sexista ni excluyente.

- **La empatía<sup>169</sup> y la asertividad.** Dinámicas que permitan a los niños experimentar situaciones enfocadas principalmente a “ponerse en el lugar de otra persona” (empatía) y a hacer valer los propios derechos, expresar los sentimientos, opiniones y deseos de forma adecuada, clara y directa, sin agresividad, y sin dejarse manipular ni manipular a las demás personas (asertividad). “Ganaremos mucho en la vida si somos libres y capaces de defender nuestros derechos a la vez que potenciamos los mismos derechos en las demás personas. Todo el mundo se beneficia del comportamiento asertivo”<sup>170</sup>. No debemos olvidar que todo derecho tiene la correspondiente responsabilidad de respetar el uso de los mismos derechos por parte de las demás personas.
- **La confianza y la estima.** “La estima es la capacidad de aprecio y afecto por otras personas. Nos hace sentir parte del grupo, nos une a los demás y nos proporciona seguridad”<sup>171</sup>. Aprender a estimar a los demás se basa en “la apreciación de la diferencia como algo positivo y enriquecedor”<sup>172</sup>, esto es, a ser tolerantes. Éstas son actividades lúdicas que nos habitúan a manifestar afectos positivos hacia otras personas y aprender a dar sin esperar recompensa. Así mismo, la confianza permite, en palabras de Cascón, enfrentar los conflictos sin miedo, con valentía y franqueza. La construcción de la confianza supone la creación de un clima favorable, en que el conocimiento y afirmación dejan paso a un sentimiento de correspondencia. El grado de esa confianza supone una configuración de interrelaciones entre cada participante y los otros, y el grupo como tal<sup>173</sup>.

<sup>167</sup> Emilio Arranz, *Regulación de conflictos. Guía para docentes de enseñanza primaria*, pág. 4.

<sup>168</sup> La nasecencia del otro en la comunicación. En palabras de Foucault “el mundo sólo se nos revela si aprendemos a verlo”.

<sup>169</sup> La empatía es la capacidad de ponerse en el lugar del otro para comprender lo que le sucede y cómo se siente.

<sup>170</sup> Paco Cascón, *La alternativa del juego (2). Juegos y dinámicas para la paz*, Madrid, Catarata, 2003.

<sup>171</sup> *Op. cit.* Arranz, pág. 12.

<sup>172</sup> *Op. cit.* Vinyamata, pág. 135.

<sup>173</sup> *Op. cit.*, Paco Cascón, 2003.

- **La autoestima y la heteroestima.** Lo que significa sentirse bien con uno mismo, y tener confianza en sí mismo, pensando *yo puedo* afrontar las situaciones de conflicto y no huir para evitar el esfuerzo. “Partimos de la idea y el trabajo para que cada persona se quiera y se considere el ser más valioso. Esto no incluye desarrollar un gran narcisismo, más bien al contrario, supone un alto grado de solidaridad, ya que la otra persona también es el ser más valioso”<sup>174</sup>. Por eso, no sólo se trabajan las cualidades y valores personales, sino también los de los demás. Por ejemplo, los valores de las diferentes culturas. Es importante destacar que la persona con autoestima se siente querida y se respeta a sí misma, hace valer sus derechos y sus necesidades a la vez que tiene en cuenta los derechos y necesidades de la otra parte.



*Siluetas del afecto*, para fomentar el cuidado del otro y la identificación con el propio cuerpo.

- **La cooperación.** Es la habilidad de participar como individuo que aporta sus cualidades y destrezas personales a un grupo, sin competición. Los juegos cooperativos, así como los trabajos realizados en equipo, son aquellos en los que la colaboración entre las personas participantes es un elemento esencial y que por lo tanto, cuestionan el culto a la competitividad que empapa todas las relaciones sociales, dentro y fuera de la comunidad educativa. En los juegos cooperativos nadie pierde, nadie se elimina, no hay premios ni castigos. Todas las personas juegan, sin competir, por lo que sirven para “descubrir e interiorizar que la diferencia es un valor y una fuente de enriquecimiento mutuo; que la persona diferente no tiene por qué ser un enemigo a eliminar”<sup>175</sup>. Además, son útiles para experimentar las ventajas, obstáculos y dificultades del trabajo en común y desarrollar la capacidad de compartir, coordinarse y colaborar.

<sup>174</sup> *Op. cit.*, Emilio Arranz, pág. 14.

<sup>175</sup> *Op. cit.*, Paco Cascón, 2003.

**B) La mediación escolar**<sup>176</sup>: se basa en el reconocimiento mutuo, la reciprocidad y la autonomía, y es un valioso camino para ayudar a que los estudiantes se responsabilicen de sus actos y a que vayan aprendiendo que son capaces ellos solos de elegir la mejor opción como salida a sus conflictos. La mediación escolar, reconocida en el Artículo 41 de la Constitución Política Colombiana, se justifica porque: 1) Permite avanzar en la institucionalización al promover el respeto y el sentido de pertenencia. 2) Aporta a la paz y a la convivencia al favorecer el diálogo y la expresión de los propios sentimientos. 3) Permite manejar los espacios, pues implica el esfuerzo de superar la primera impresión y de averiguar qué sucede en el contexto, así como ser flexibles para transformar las creencias más profundas de cada uno. 4) Favorece la creatividad. 5) Fomenta la autoridad basada en el respeto y la igualdad, así como la democracia, al promover la participación de todos los estamentos. 6) Enseña a ser capaces de decir No y de reivindicarse (asertividad). 7) Da a todos los actores responsabilidad y el poder de la palabra (ruta autocompositiva de resolución de conflictos). 8) Se obtienen formas de resolver conflictos diferentes a la violencia y se reconoce la dignidad humana, porque con ella no hay un perdedor y un ganador, sino que se busca que todas las partes ganen<sup>177</sup>. 9) Permite hacer aportes a la sostenibilidad de la paz y también de los procesos. 10) Fomenta la humildad y el reconocimiento del otro.

La mediación es la oportunidad de hacer de los conflictos una acción pedagógica, para fomentar las prácticas democráticas y recuperar el valor de la palabra. "La mediación se opone a una cultura de la inmediatez que tenga presente el factor tiempo y responde a la ética discursiva que favorece un diálogo abierto entre las partes"<sup>178</sup>. Así mismo, aprender a tramitar los conflictos a través de la mediación, recupera la capacidad de sacrificio y enseña a los niños sobre la necesidad

de *Hablar hasta entenderse* cuando surge algún desacuerdo, fomentando en ellos el esfuerzo y el razonamiento como un valor.

### Método para resolver los conflictos: *Hablamos hasta entendernos*

Además de realizarse juegos cooperativos y dinámicas para aprender a convivir, se implementó el sistema de mediación escolar *Hablar hasta entenderse*<sup>179</sup> con el fin de resolver los conflictos cotidianos de la escuela. Dicho método consta de seis pasos principales, a través de los cuales los niños participan activamente en la gestión de sus conflictos.

#### **Pasos**<sup>180</sup>:

1. Hacer un alto. Recuperar la calma.
2. Hablar y escucharse uno al otro.
3. Determinar lo que ambos necesitan.
4. Proponer soluciones.
5. Elegir la idea que más les guste a los dos.
6. Diseñar un plan. Ponerlo en práctica.

Como supuestos preliminares, se asume que nunca se ejercerá violencia para resolver un conflicto y que lo importante no es llegar a un acuerdo final, sino facilitar la comunicación entre las partes.

#### **1. Hacer un alto. Recuperar la calma.**

Cuando surge un conflicto es difícil analizar la situación con objetividad, por eso es importante relajar la situación e incluso esperar un tiempo para verlo con serenidad. En este sentido, parece conveniente congelar el conflicto: tenerlo paralizado hasta que las partes implicadas sean capaces de tratar el tema con calma y sin carga emocional<sup>181</sup>. Esto no quiere decir que no haya que hacer nada en el momento, pues, por ejemplo, es una buena oportunidad para entrenar a las partes implicadas en habilidades de relajación, que ayuden cuando los nervios están muy alterados, o en cualquier otro momento a actuar de una manera pausada y tranquila.

Algunos remedios cuando los nervios están muy alterados son los siguientes: Contar hasta cinco an-

<sup>176</sup> Siguiendo a Emilio Arranz, la mediación es una técnica para el trabajo de conflictos en la que participan de forma voluntaria las personas enfrentadas. Participa también una tercera persona neutral que cumple la función de facilitar la comunicación y superar las dificultades que se van presentando en la sucesión de las diferentes fases. Posibilita el muestreo de posibles soluciones y la elección de un acuerdo. La mediación puede realizarla una persona que sea profesora, facilitadora, amiga o compañera de las partes implicadas, pero es conveniente que haya participado en algún taller de entrenamiento. *Op. cit.*, Emilio Arranz, pág. 20.

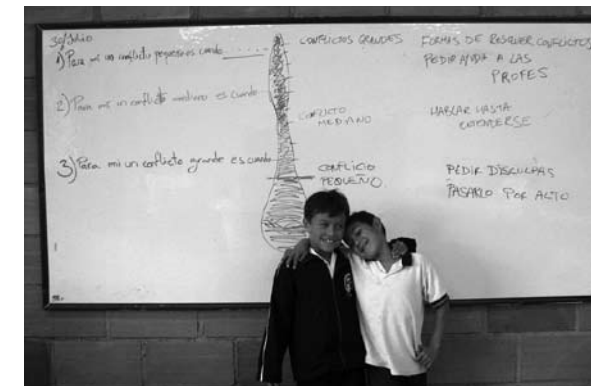
<sup>177</sup> Se pueden distinguir cuatro grandes estrategias de regulación de conflictos: 1) Cuando se decide evitar los conflictos, es decir, alejarse física o mentalmente del mismo, lo más probable es que ambas partes terminen perdiendo. 2) Si por el contrario, se elige utilizar el poder para imponer una opción, una parte ganará mientras que la otra perderá, por lo que el verdadero conflicto quedará latente. 3) El mismo resultado perder-ganar obtendremos cuando ante un conflicto intentamos suavizarlo, esto es, adaptarnos a los intereses manifestados por la otra parte. 4) Sólo podremos lograr que ambas partes vean satisfechas sus necesidades si optamos por afrontar directamente el conflicto de manera no violenta y consensuar una solución mutuamente satisfactoria. La mediación es uno de los caminos que permite desarrollar esta última estrategia que persigue el resultado ganar-ganar.

<sup>178</sup> Marta Bargout, *El educador como gestor de conflictos*, Bilbao, Desclée De Brouwer, 1999, pág. 185.

<sup>179</sup> Un método con el que la autora Bárbara Porro adaptó la mediación a los grados de primaria, y que nosotros implementamos en el Centro Educativo Rural Carrizales.

<sup>180</sup> Se facilita una guía para ayudar a los niños a hablar hasta entenderse en el apartado **Anexos**.

<sup>181</sup> *Ibid.*



Aprendiendo el tamaño de los conflictos y las formas respectivas de gestionarlos.



Estudiantes practican la solución de conflictos.

tes de dar una respuesta; respirar hondo durante unos instantes; relajarse despacio; tragar saliva; congelar todo movimiento en prevención de violencia física; lavarse las manos y/o la cara; salir de la clase, por ejemplo al baño; beber agua; leer un cuento; hacer un dibujo; agarrarse a un cojín; etc. Para aprender a recuperar la calma, además, se pueden promover dinámicas y juegos cuyo objetivo específico sea la distensión o la relajación.

### 2. *Hablar y escucharse uno al otro.*

En esta fase se utilizan los carteles de *la oreja y la boca* para que cada parte comunique lo que le pasa, cómo se siente y lo que piensa, y

también para comprender lo que le pasa, cómo se siente y qué piensa la otra persona. El objetivo de este momento es dejar que cada parte implicada en el conflicto se exprese libremente respetando su turno de palabra pues, a menudo, los conflictos se solucionan cuando se clarifican las percepciones y se hacen comprensibles a ojos de las dos partes.

A la hora de expresar los sentimientos se fomentará en los niños la utilización de la primera persona: *yo*, de manera que aprendan a asumir la responsabilidad de sus propios sentimientos, fomentando la asertividad<sup>182</sup>. En este momento de la mediación los niños aprenden que todas las personas tienen derecho a ser escuchados y a expresar sus emociones y sentimientos mientras no violen los derechos de otras personas; y que es normal sentirse dolido, disgustado y/o enfadado.

### 3. *Determinar lo que ambos necesitan.*

En esta etapa se trata de que cada niño sintetice lo que escuchó y busque y exprese qué es lo que en realidad necesita, más allá de su posición manifestada. Una posición es lo que decimos que queremos, mientras que los intereses y las necesidades son las razones por las que queremos eso. Es más fácil encontrar soluciones mutuamente satisfactorias cuando nos centramos en las verdaderas necesidades de cada parte y no en las posiciones. Para encontrar las necesidades es útil preguntar a cada niño por qué ha adoptado una determinada posición.

<sup>182</sup> Cuando usamos los mensajes "Tú" transmitimos psicológicamente la sensación de quitarnos de encima la responsabilidad y echársela a la otra persona sin dejarle capacidad de opción. Esto provoca a veces enfado y resentimiento en la otra persona y puede bloquear la comunicación. *Op. cit.*, Emilio Arranz, pág. 16.

Posteriormente, se tratará de descubrir los intereses o necesidades que ambas partes comparten, con el fin de que ambos puedan salir ganados y sea posible la reconciliación. En el caso de que las partes no encuentren ningún interés en común, "hay que incluir los intereses de ambas en la solución del conflicto"<sup>183</sup>. En esta fase, como en las anteriores, no debemos olvidar que la tarea del facilitador es permanecer neutral, pues de otro modo "los niños aprenderán que *Hablar hasta entenderse* no es más que un nuevo modo de exponerse a ser sancionados"<sup>184</sup>.

### 4. *Proponer soluciones.*

Por medio de una *lluvia de ideas* cada niño propondrá la idea que considera más óptima para resolver el conflicto. Se puede escribir cada idea en la pizarra o en una hoja de papel, con el fin de evaluarlas entre las partes implicadas en el siguiente paso. Es importante que el facilitador no sancione ninguna de las soluciones propuestas por los niños y que les deje desarrollar libremente su creatividad.

### 5. *Elegir la idea que más les guste a los dos.*

En este punto se trata de evaluar las ideas de solución, colocando al lado de cada propuesta caritas felices, tristes o serias, según la propia opinión de cada niño. Una carita feliz significa "*sí me gusta la idea*", una carita seria "*tal vez*" y una carita triste quiere decir "*no me gusta la idea*". Las soluciones ganadoras serán las que aparezcan con dos caritas felices juntas. Si no hay ninguna idea que haya recibido dos caritas felices, se podrá pensar un rato más en otras soluciones o elegir la idea que más se acerque a una solución ganar-ganar, por ejemplo una que haya recibido una carita feliz y una seria, preguntándoles a los niños cómo podrían hacer para que con esa propuesta ambos ganaran. Como apunta Porro, si la idea elegida afecta al maestro, éste también podrá evaluar la propuesta con una carita expresiva.

### 6. *Diseñar un plan. Ponerlo en práctica.*

Una vez que los niños han elegido la idea que más les gusta a los dos, entre ambos tendrán que realizar un plan de acción. Para esto, el facilitador podrá preguntarles "¿qué tiene que pasar antes?; ¿Y después de eso?; ¿Cómo vas a...? ¿Quién se va a encargar de...? ¿Dónde, cuándo...? ¿Y si no funciona que harán?".

El facilitador puede guardar tanto el listado de ideas como el plan de acción acordado para que en caso de ser necesario, los niños puedan más adelante volver a consultarlos.

Para terminar, el facilitador dará por finalizada la sesión enunciando el plan y verificando si el problema ha quedado resuelto. Entonces, se felicitará a los dos niños por haberse puesto de acuerdo y haber resuelto su conflicto.

### ***Aprendizajes que fomenta Hablar hasta entenderse***

El objetivo de resolver los conflictos *Hablando hasta entenderse*, no es tanto el resultado final como lo aprendido durante el proceso, es decir, lo importante no

<sup>183</sup> *Op. cit.*, Bárbara Porro, pág. 36.

<sup>184</sup> *Ibid.*

es llegar al acuerdo sino haber favorecido la comunicación y que las partes hayan vivenciado que los conflictos se pueden resolver con más de un ganador y sin perdedores, que salir ganando no implica que el otro deba perder; y que pueden conseguir lo que quieren sin ser irrespetuosos y violentos. Durante el proceso, los niños se habrán escuchado y aprendido a poner en el lugar del otro, se habrán comunicado, analizado sus problemas, buscado soluciones creativas, hecho responsables de sus actos, expresado sus sentimientos<sup>185</sup> y necesidades, tomado decisiones de manera autónoma y evaluado los resultados. Es importante tener en cuenta que el proceso puede abandonarse en cualquiera de las fases siempre que las partes así lo deseen, aunque el facilitador deberá animar a continuar. No obstante, si logran llegar a la última fase del proceso, aprenderán que “si piensan juntos, serán lo suficientemente creativos como para encontrar soluciones que satisfagan a todos”<sup>186</sup>.

Con esto se consigue el desarrollo de la autonomía moral, lo que significa en palabras de Kamii<sup>187</sup> “llegar a ser capaz de pensar por sí mismo, con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual”<sup>188</sup>.

### **El lugar para Hablar hasta entendernos**<sup>189</sup>

Una buena idea es crear y decorar entre todos el espacio del salón que se destinará para *Hablar hasta entenderse*. En él se pueden colocar tres sillas en forma de triángulo para favorecer la mediación, algunos cojines y cuentos para recobrar la calma, colgar carteles con las reglas y los pasos del proceso, un *Buzón de los Conflictos* donde los niños puedan escribir de manera anónima, y si así lo desean, temas o problemas importantes para ser discutidos en clase o en el lugar para *Hablar hasta entendernos*, etc. El objetivo del *Lugar para Hablar hasta entendernos*, es que sea un espacio para resolver los conflictos o recobrar la calma, reconocido por todos, agradable para las partes en conflicto y el facilitador, y a la vez, respe-

<sup>185</sup> Daniel Goleman asegura que únicamente cuando un niño puede reconocer y comunicar sus emociones, logra responder a las emociones de otras personas y sentir empatía con ellas. En este sentido, Goleman ofrece una perspectiva de los principales componentes emocionales que deben ser presentados a los niños en los años de educación primaria, los cuales son: evaluación de la intensidad de los sentimientos; manejo de los sentimientos; postergación de la gratificación; dominio de los impulsos; reducción del estrés y conocimiento de la diferencia entre sentimientos y acciones. Estas capacidades, en combinación con las habilidades cognitivas de tomar decisiones y resolver problemas, son aptitudes imprescindibles para aprender a gestionar los conflictos de manera no violenta. Daniel Goleman, *La inteligencia emocional*, México, Editorial Vergara, 1997.

<sup>186</sup> *Op. cit.*, Bárbara Porro,.

<sup>187</sup> K. Kamii, “La autonomía como finalidad de la educación”, en *El número en la educación pre-escolar*, Madrid, Visor, 1982.

<sup>188</sup> En este sentido, la autonomía no se limita a la capacidad de autodeterminación (primera dimensión del desarrollo moral de Kohlberg) sino que en su mayor contenido (nivel postconvencional –Estadio 6– de Kohlberg), la autonomía es “obrar y razonar teniendo como referente y fundamento la plenitud de la dignidad humana (cuyo perfil son los valores que subyacen a los derechos humanos) como proyecto de vida”, *Op. cit.*, Jaime Alberto Saldarriaga Vélez, pág. 30.

<sup>189</sup> Ver fotografía p. 79.

tado por los otros niños que no están implicados en el mismo.

### **La reunión de clase**

Es una buena metodología para aprender y practicar entre todos los estudiantes del aula a *Hablar hasta entenderse*. El procedimiento para guiar a los niños a través del procedimiento de resolver problemas en público es el mismo que se emplea en el *Lugar para Hablar hasta entendernos*, excepto que se invita a todo el salón a participar en la lluvia de ideas si los alumnos que tienen el problema piden ayuda para encontrar soluciones. Una vez que se recaban, los niños implicados pueden evaluarlas frente al salón o en privado, y luego informar al grupo qué idea han elegido<sup>190</sup>. Los aplausos con que se da por terminado el proceso sirven para reconocer el aporte que han hecho los dos niños al salón.



El lugar para *Hablar hasta entendernos*. Al lado, el *Buzón de los Conflictos*.

### **c) Proyectos de aprendizaje**<sup>191</sup>

- **Trabajo en equipo:** permite a los niños experimentar diferentes reacciones ante situaciones conflictivas relacionales, psicológicas, emocionales, etc. Y los estudiantes se darán cuenta de que han trabajado, aprendido y participado con otros con el fin de realizar una tarea o enfrentar un problema concreto.
- **Exhibir los trabajos de los niños:** exponer los poemas, dibujos, cuentos o presentaciones de los niños fomenta su autoestima a la vez que alimenta su motivación para aprender pues engrandecen el sentimiento de logro y dan cuenta de lo que están aprendiendo. “Los niños ponen aún más esfuerzo en su trabajo al saber que lo van a compartir con el resto de sus compañeros y que se va a exhibir en el aula. Del mismo modo, eso les permite a las familias ver ejemplos del trabajo de los estudiantes y conocer lo que éstos están aprendiendo. Aún si los padres de los alumnos no saben leer, pueden ver con orgullo que sus hijos están avanzando en el aprendizaje”<sup>192</sup>.
- **Crear eventos:** es un tipo de aprendizaje muy especial y sus posibilidades de enseñanza son innumerables. Proveen instrucción interdisciplinaria y ofrecen un producto final a la comunidad. Los productos pueden ser

<sup>190</sup> *Op. cit.*, Bárbara Porro, pág. 77.

<sup>191</sup> Inspirados en la obra de Melannie Uttech, *Imaginar, facilitar, transformar*, Barcelona, Paidós, 2002.

<sup>192</sup> *Op. cit.*, Melanie Uttech, 2002.

obras de teatro, conciertos, ferias, o un acto especial para conmemorar un día festivo. Además, implican trabajar con sus familias y vecinos así como en el salón de clases, y desarrollar competencias relacionadas con la colaboración y la cooperación.

- **Proyectos de servicio comunitario:** permiten a los niños aprender contenidos académicos y desarrollar competencias esenciales para la identificación de problemas o carencias en la escuela o la comunidad y para aplicar sus conocimientos a fin de llevar a cabo un cambio favorable. Requieren que los niños analicen las realidades sociales y se los aliente a responsabilizarse de asuntos que les atañen a ellos o a sus familias. En estos proyectos, los niños se sensibilizan y se hacen conscientes de los problemas de los demás; aprenden a ser ciudadanos responsables y comprometidos; practican sus habilidades de comunicación al escuchar las opiniones de la gente y al hacer preguntas o entrevistas; analizan los problemas y encuentran soluciones creativas apropiadas; se trabaja en equipo y adquieren papeles de liderazgo dentro de la comunidad; aprenden hábitos positivos de trabajo; y se percatan de que son capaces de ser agentes de cambio.

\* Ver fichas de sesiones y talleres para trabajar con los niños y niñas de preescolar y primaria en el apartado **Anexos**.

## Curso sobre Tratamiento de Conflictos Escolares para maestros y maestras



Juego de rol sobre mediación con los maestros: el conflicto en el colegio

### Descripción del componente

Para manejar conflictos en el ámbito educativo se necesitan sistemas más apropiados y efectivos que el recurso a la expulsión, la intervención judicial y la detención. Por eso se proponen alternativas pedagógicas que van dirigidas a

*“Los maestros no son meros accidentados ni simples transmisores. Son catalizadores de violencias o factores de profundización de sus efectos. Sus posturas pedagógicas, su visión política y ética, sus prácticas y su estilo de relación, sus actitudes y opciones de vida, son filtros o resonadores de situaciones adversas”*<sup>193</sup>

<sup>193</sup> *Op cit.*, Jaime Saldarriaga, pág. 142.

potenciar los valores y actitudes que ayuden a crear un ambiente positivo en la escuela, en el que haya respeto, cooperación, responsabilidad, serenidad, compasión, se potencie la autoestima y estima hacia las demás personas y la autonomía, entre otras. El estudio de los diferentes tipos de conflictos y sus formas de tratamiento le servirá a los docentes para recordarlos cuando se presente la ocasión y estar preparados para actuar.

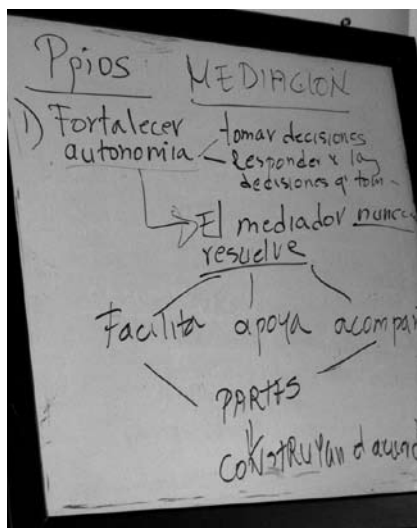


Profesores participantes en el curso sobre tratamiento de conflictos escolares.

Se transmitirá la importancia que juega en la convivencia escolar la construcción de la identidad personal (como seres humanos y como sujetos sociales a partir de las interacciones con el otro: aquel que es igual a mí pero también diferente); la construcción de la identidad colectiva (el sentido de pertenencia y el sentido de inclusión: cuando me siento incluido me vuelvo aportante), la participación (la posibilidad de formar parte de algo)<sup>194</sup>, la construcción colectiva de normas (los mínimos negociados<sup>195</sup> que permiten a todos *vivir con* el otro: si las normas se construyen de manera colec-

<sup>194</sup> Para participar son necesarios los siguientes pasos: 1) Informarse sobre el proceso en cuestión. En este sentido, la Constitución Política Colombiana reconoce el principio de transparencia que debe primar en las Instituciones Educativas. Es decir, todas las acciones de la escuela son públicas, a menos que la Ley diga lo contrario. 2) Formarse el propio criterio sobre esa información. 3) Construir un espacio de tolerancia activa en el aula: esto significa que hay que fomentar la manifestación de las propias opiniones a partir de la información suministrada, abriendo debates donde quepan todas las ideas y su defensa. 4) De esas ideas contrarias, a veces derivan conflictos. 5) Los conflictos se resuelven negociando. Debemos tener claro que la palabra es la reina y el argumento es lo que vale. 6) Producción de acuerdos que pueden consignarse por escrito. 7) Se debe realizar un seguimiento a esos acuerdos. Todo este proceso estará atravesado, como siempre, por el afecto.

<sup>195</sup> “Defendemos unos mínimos morales compartidos que no serían en función de la ausencia o no de discrepancia, sino defendiendo la disparidad de criterios. La razón de ser de estos mínimos éticos radica en el hecho de que no existen principios morales materiales que todos los miembros de la sociedad acepten. Si hubiera una manera igual de concebir la vida buena, la educación moral debería inculcar y adoctrinar en principios morales, lo cual supone una sociedad con un monismo axiológico que no da lugar a la pluralidad como forma de expresión de la heterogeneidad humana. Por eso, en palabras de Adela Cortina, la sociedad civil necesita un mínimo de valores compartidos para sustentar el respeto al pluralismo. Esto es, un conjunto de valores universales que no chocan con el respeto a la pluralidad. Por ejemplo, como subraya Puig, los derechos humanos marcan una línea de consenso orientada a la construcción de principios universales y mínimos de valor que permiten regular la convivencia entre sujetos y grupos diferentes. La existencia y el reconocimiento de estos mínimos además contribuye a velar por unas relaciones de justicia que rompan con los desequilibrios de poder (...). Esta ética de mínimos fundamenta la base de una cultura de paz”. *Op. cit.*, Burguet, pág. 41-45.



Papelógrafo con datos del curso sobre tratamiento de conflictos escolares.

tiva se convierten en legítimas y es menos probable que sean violentadas)<sup>196</sup>, y la perspectiva de los derechos (en una escuela democrática es fundamental la difusión y promoción permanente y transversal de los Derechos Humanos y Derechos del Niño)<sup>197</sup>.

Es decir, las políticas de convivencia en la escuela deberían asentarse en estos campos expuestos, donde el maestro sea un referente de adulto que sabe controlar la calma y la cordura ante los conflictos, que aprende a autorregularse y conoce formas de tratamiento de los conflictos, y que les enseña a los niños a interactuar, participar, ar-

gumentar, opinar, disentir, negociar y acordar. Un maestro que se acerca al niño siempre desde el afecto, que dialoga continuamente con él, que le enseña las normas y juntos negocian los mínimos. Un maestro que hace saber que hay autoridad, límites y reglas. Y que ante los conflictos siempre se acerca a la historia personal de cada estudiante y lo trata desde la comprensión de su situación particular y desde el amor.

## Beneficiarios

Sesenta y cuatro maestros de las 18 escuelas rurales de El Retiro asistieron al Curso sobre Tratamiento de Conflictos Escolares, el cual constó de seis sesiones de 4 y media horas cada una, dentro del espacio mensual denominado *Microcentros*<sup>198</sup>. El curso contó con el apoyo de la Dirección de Educación de la administración municipal, y con prestigiosos docentes de la Universidad de Antioquia y del Colectivo Colombiano de Mediación *Mediamos*.

## Objetivo

Sensibilizar a los maestros sobre formas de tratamiento de conflictos escolares,

<sup>196</sup> Hay tres tipos de normas: 1) Jurídicas, 2) Morales (lo que personalmente se considera bueno o malo, de acuerdo a las creencias personales) y 3) de Cortesía. Las normas que tienen que regir una escuela democrática son las normas jurídicas, aquellas que me obligan, me guste o no me guste (heteronomía); pero que ojalá me gusten (legitimidad).

<sup>197</sup> Así como el cumplimiento de deberes por parte de todos los miembros de la institución educativa como reverso de los derechos.

<sup>198</sup> Los docentes se reúnen para compartir opiniones y analizar su desempeño en espacios denominados Microcentros.

más allá de los procesos disciplinarios, que contribuyan a transformar las relaciones escolares y por ende, a mejorar los ambientes de aprendizaje.

## Justificación teórica

Cuatro son los pilares sobre los que se sustenta el presente componente:

1. En la escuela las formas de resolver los conflictos que penalizan deben ser las últimas y antes hay que buscar otras salidas.
2. Si se mejoran los ambientes se reducen las posibilidades de violencia y se encuentran otras opciones para resolver conflictos.
3. No hay que penalizar la protesta, sino pasar del malestar al qué hablar, pues la palabra fortalece las relaciones.
4. Hay que hacer a los niños corresponsables del conflicto, para que de esta forma se hagan responsables de la situación y sean capaces de responder éticamente por sus propios actos y por el otro.

## Metodología

La metodología combina la teoría con la práctica, intentando construir los conocimientos a partir de las propias experiencias de los maestros para que al finalizar el curso puedan aplicar con sus alumnos y en sus clases, como parte de unas metodologías transversales en el currículo y cronograma escolar, los conocimientos, dinámicas y herramientas aprendidas. Así, las sesiones son activas, participativas y centradas en las realidades conflictivas del entorno de los participantes; y se trabajan dinámicas a partir de textos y teorías, propiciando el debate y la reflexión entre los maestros para aprender conceptos y herramientas propias de la conflictología y la resolución de conflictos.

## Contenidos del curso

- Qué es un conflicto.
- Introducción a los procesos de convivencia escolar.
- Formas de tratamiento de los conflictos escolares
- Formas Autocompositivas de resolución de conflictos: Negociación directa y Negociación asistida (mediación y conciliación).
- Elementos transversales en el tratamiento de los conflictos: Asertividad, Empatía, Escucha Activa, Capacidad de diálogo, Cooperación, etc.
- Intervención práctica sobre negociación directa en la escuela.
- Intervención práctica sobre mediación y conciliación en la escuela.
- Evaluación general del curso.

\* Ver dinámicas para realizar con los maestros en el apartado **Anexos**.

## Escuelas de Madres y Padres

*“Las pequeñas vidas de los seres humanos más pequeños son las que pueden decirnos algo nuevo. Los grandes de este mundo ya nos han dicho y repetido todo ad nauseam. Ellos (en cambio) nunca fueron escuchados, ni entrevistados siquiera, hablan en un susurro y todos sus océanos y mundos de alegría o sufrimiento están sin descubrir”<sup>199</sup>*



Taller sobre regulación de conflictos en la Escuela de Padres y Madres de Carrizales.

### Descripción del componente

Se plantean como una propuesta socio-educativa para la construcción de saberes desde la participación activa y comprometida de los padres y las madres que tienen a sus hijos matriculados en el centro educativo rural. El propósito es que sean lugares de encuentro y reunión donde se generen procesos de reflexión en lo personal y colectivo, que permitan a los adultos encargados del cuidado y crianza de los niños recuperar todo el saber acumulado por la experien-

cia, con el fin de comprender la manera de relacionarse en la cotidianidad con los hechos violentos y cómo se pueden prevenir y/o evitar, a partir de las causas que los generan, de su reconocimiento, y de su entendimiento y valoración, haciendo énfasis en el desaprendizaje de la violencia en la vida comunitaria, cultural, escolar y familiar, desde el postulado de que “el desaprendizaje de la violencia en los espacios cotidianos aporta a la construcción de la paz, en la medida en que contribuye a generar crecientes niveles de convivencia social y participación ciudadana”<sup>200</sup>.

### Beneficiarios

En el primer año de ejecución, la Escuela de Padres y Madres del Centro Educativo Rural Carrizales cuenta con una asistencia regular de 20 mujeres, entre madres, abuelas, tías y hermanas responsables de los estudiantes de la institución, aunque en determinadas actividades llegan a asistir casi la totalidad de los acudientes de la escuela (40 personas aproximadamente). Cabe destacar

que cuatro hombres se han unido al proceso y asisten de manera sostenida, enfrentando los prejuicios machistas presentes en la comunidad.

A las sesiones también acuden las maestras, lo que les permite aprender las diferentes metodologías y contenidos para que en el futuro puedan ser ellas, las responsables de conducir los encuentros.

### Objetivos:

- Implicar a las familias y comunidad en la vida de la escuela.
- Acompañar y dar orientación especializada, comprometida y responsable para la resolución de los conflictos interpersonales, familiares, comunitarios, educativos y conyugales, entre otros.
- Desaprender la violencia, a partir de la toma de conciencia de los actos cotidianos de violencia.
- Fomentar el desarrollo de comunidades y hogares más pacíficos.

### Justificación teórica

Cuando los problemas de los niños aparecen, muchas veces los padres y madres muestran su desconcierto con la actitud: “no fuimos preparados para educar a nuestros hijos”. Por otra parte, los maestros, al observar las dificultades en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, caen en la cuenta de que los obstáculos a este proceso, en gran parte, provienen de las relaciones de los niños con sus familias, así como de la incapacidad de la estructura familiar para vincularse coherentemente con el núcleo escolar con el fin de incidir positiva y conjuntamente en el proceso de aprendizaje, y sobre todo, en la construcción de la autonomía y la responsabilidad, base no sólo para una adecuada apropiación del conocimiento sino también para una sólida configuración de la personalidad.

De este modo, las Escuelas de Padres y Madres se convierten en el espacio adecuado para reflexionar sobre la educación de los hijos porque allí los adultos pueden tomar distancia del ámbito familiar para recapacitar sobre las dificultades que de éste surgen y, al mismo tiempo, no dependen de la dinámica propia del aparato escolar<sup>201</sup>. A través de cada sesión, se posibilita que las familias, por un lado, tomen conciencia de su responsabilidad y del papel definitivo que tienen en la educación integral de sus hijos y, por el otro, se comprometan con acciones concretas con el fin de realizar los cambios personales necesarios para la creación de ambientes colectivos de convivencia. Además, al tener un espacio donde no se sienten amenazados ni presionados, comparten experiencias e inquietudes con otros padres y madres, comprendiendo que no son los únicos con problemas.

<sup>199</sup> Jiménez Lozano y Galparsoro, *Una estancia holandesa*. Barcelona, Anthropos, 1998, pág. 43.

<sup>200</sup> *Desaprender la violencia y re-construir la convivencia*, Medellín, Corporación Simón Bolívar, 2003, pág. 7.

<sup>201</sup> *Fundación Gestamos, Hacer nuestra escuela de padres. Guía para profesionales*, Cali, Edición FES, 1994.



Integrantes de la Escuela de Padres y Madres identificando conflictos de la vida cotidiana.

## Metodología<sup>202</sup>

Los talleres son expresión de diferentes saberes y lenguajes en los que se parte del enunciado “*Todos sabemos algo, nadie lo sabe todo*”. Así, aunque el coordinador organiza el taller, la construcción del mismo es colectiva, a partir de las vivencias cotidianas de los participantes. La metodología promueve la expresión mediante el uso de la palabra, siempre escuchando y respetando la opinión del otro, aunque sea diferente y divergente, a través de diversas dinámicas y juegos que parten del contexto local y global para entender los hechos.

Se tiene en cuenta la apreciación subjetiva que cada persona construye de la realidad, y se combina la práctica y la teoría para la comprensión de los conceptos. Una vez construidas las reflexiones, los padres y madres definen las acciones y compromisos de cambio para su propio desaprendizaje de la violencia.

En cada taller se pueden distinguir los siguientes momentos generales:

- A) Concertación colectiva de las reglas de juego.
- B) El facilitador hace una pequeña introducción al tema, destacando su importancia y pertinencia.
- C) Se propicia un espacio para la sensibilización y reflexión creativa sobre el tema: por medio de diversas dinámicas y el trabajo en grupo o individual, los participantes recrean su cotidianidad y diferencian conceptos.
- D) Una vez reconocidos los conflictos, se socializa el trabajo de cada grupo o participante (exposición de carteleras, fotografías, relatos, historietas, etc.)
- E) Plenaria y construcción conceptual con la participación de todos con el objetivo de madurar las opiniones y fomentar la creatividad para transformar los conflictos. El facilitador guía el debate haciendo las aclaraciones y puntualizaciones necesarias.
- F) Valoración colectiva de aprendizajes. Al final de cada sesión, los participantes deben decir qué aspectos de los discutidos y analizados les pueden ayudar. Igualmente, cada participante establece sus propios compromisos de transformación para el desaprendizaje de la violencia y, de manera voluntaria, los comparte con las demás asistentes. Por último, se da la oportunidad

<sup>202</sup> En la realización de las Escuelas de Padres y Madres fue de gran ayuda el manual *Desaprender la violencia y re-construir la convivencia*, Medellín, Corporación Simón Bolívar, 2003.

de hacer sugerencias acerca de la metodología y los contenidos trabajados y se concerta entre todos la siguiente sesión.

## Contenidos

Se realizan talleres, charlas y lecturas, intentando crear espacios de discusión para el autorreconocimiento personal, compartir experiencias, hablar sobre las preguntas propuestas y otras reflexiones con los elementos que surgen del debate y con los que trae cada sesión sobre las relaciones interpersonales y los instrumentos de regulación de conflictos.

Algunos de los temas trabajados en la Escuelas de Padres y Madres son: Caracterización de las diferentes respuestas que las familias dan a sus conflictos (cuáles son, quiénes son los actores, cuáles son las causas y cuáles las consecuencias). Identificación de patrones de relación y manejo de los conflictos que propician el aprendizaje de la violencia (cómo aprendemos la violencia en la familia, la escuela, la vereda y otras organizaciones sociales). Introducción y clarificación de conceptos claves alrededor de la Resolución de Conflictos, a partir de la recreación de la cotidianidad de los participantes (conflicto, problema, agresividad, violencia, guerra, seguridad, paz, convivencia, etc.). Presentación de las estrategias de acción ante los conflictos (evitación, suavización, imposición y confrontación). Diferenciación entre las formas de manejar los conflictos familiares y/o sociales cotidianos (¿por qué nuestras prácticas son así?, ¿podrían ser de otra manera?, ¿qué factores del contexto económico, social, cultural y político favorecen estas prácticas?). Análisis de las conductas o comportamientos que fomentan el acercamiento afectivo y pacífico a los conflictos. Reconocimiento de las percepciones que los padres y madres han construido frente a los otros. Reflexión sobre los modelos o formas psico-sociales que generan esas percepciones y las mantienen. Identificación de los conflictos que se generan entre los asistentes debido a una orientación irreflexiva de las percepciones. Análisis grupal de la incidencia de una comunicación insatisfactoria en la aparición de conflictos y en su efectiva resolución. Elementos transversales para una buena comunicación (escucha activa, parafraseo, empatía, asertividad, etc.). Realización de un *Plan de Cambio* personal para desaprender la violencia (identificación



Socialización de trabajos en un taller de la Escuela de Padres y Madres de Carrizales.

de comportamientos, actitudes y valores que me permiten desaprender la violencia y compromisos personales para el cambio: con quiénes, a través de cuáles acciones, etc.).

\* Ver fichas de actividades para realizar en las Escuelas de Padres y Madres en el apartado **Anexos**.



Jóvenes elaborando el mandala del grupo.

## Club Juvenil Abriendo Trochas

*Una propuesta para los jóvenes a partir de la formación en resolución de conflictos, y los valores y principios de la Noviolencia<sup>203</sup>*

### Descripción del componente

La propuesta pedagógica se fundamenta en la conformación de un grupo juvenil que facilite la apropiación por parte de los integrantes de maneras pacíficas de resolución de conflictos, tanto de forma individual como en escenarios colectivos (co-

legio, amigos, familia, etc.), y desde el cual se puedan generar, además, momentos para la duplicación de lo aprendido, retroalimentando de forma vivencial sus conocimientos frente al tema y elaborando alternativas de continuidad del trabajo. Así mismo, el proceso trata de articularse a otros espacios juveniles del municipio y pretende la participación de algunos docentes del colegio.

### Beneficiarios

El *Club Juvenil Abriendo Trochas* está conformado por 20 jóvenes del Liceo Ignacio Botero Vallejo de El Retiro, con sanciones graves al Manual de Convivencia de

<sup>203</sup> “La *Noviolencia* como un solo vocablo se la debemos al teórico italiano Aldo Capitini quien interpretó la lucha *satyagraha* de Gandhi para el mundo europeo, entendiéndolo como un esfuerzo y un recorrido de concienciación para la puesta en práctica de un programa constructivo humanista que no sólo es un conjunto de técnicas y de métodos en los que se renuncia al uso de las armas y de la violencia para influir en el curso y en el resultado (pacífico) de un conflicto sino, sobre todo, un programa constructivo de tipo político, ético, social y económico abierto, humanista y espiritual. Una metodología activa, que en su traducción oriental es también, una forma de vida y cosmovisión del mundo que indaga sobre las posibles alternativas a un mundo en que la violencia pretende ser una construcción cultural dominante”. Mario López, *Noviolencia*, en: “Conflictos armados, violentos y gestión de crisis”, UOC, 2008.

la institución, lo que significa que su matrícula escolar está condicionada a mejoras en su comportamiento.

### Objetivo

Fomentar que los jóvenes participantes aprehendan elementos conceptuales y prácticos en la resolución y tramitación de conflictos, principios y valores de la Noviolencia, los cuales les permitan redimensionar el conflicto desde elementos positivos, servir como mediadores, construir identidad y sentido de pertenencia, y fortalecer dinámicas y escenarios locales juveniles desde perspectivas propositivas y conciliadoras.



Mandala del Club Juvenil Abriendo Trochas.

### Justificación teórica

Cuando queremos que los jóvenes reflexionen y aprendan a resolver sus conflictos desde la filosofía de la Noviolencia, se busca que comprendan que no tienen la verdad absoluta, que no tienen que imponer sus ideas y entender la solución del conflicto como una victoria sobre el otro. El proceso formativo trabaja desde la imagen, la lectura del contexto y la apropiación de los espacios comunitarios del municipio, con el fin de fomentar en los jóvenes valores y habilidades como la autoestima, el perdón, la tolerancia, la asertividad, el respeto por el otro, la cooperación y la solidaridad, fundamentales para la tramitación de los conflictos; así como propiciar la ruptura del estigma que les señala como estudiantes problemáticos en el colegio y la comunidad.

### Metodología

La metodología retoma la pedagogía de la pregunta de Paulo Freire, pues “las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida”<sup>204</sup>. En este sentido, los jóvenes, preguntándose, haciendo y experimentando, se convierten en los protagonistas de su propio proceso de socialización; aprenden a partir de su cotidianidad, intereses y necesidades; y pueden resignificar sus elecciones, formas de ver el mundo, de sentir y de relacionarse con los demás.

<sup>204</sup> Paulo Freire, *Pedagogía de la pregunta*, en: “Educación y cultura” No. 11, abril 1987.



Integrantes del grupo dibujando los conflictos que ocurren en los diferentes espacios del municipio.



Encuentro familiar *Abrazando la realidad*, para fomentar la comunicación y el reconocimiento entre padres y jóvenes.

Así mismo, desde la vivencia de los valores de la Noviolencia –a partir del juego, el diálogo, las expresiones artísticas y la elaboración colectiva, entre otras– se fomenta el aprendizaje de las habilidades para la gestión de conflictos, buscando siempre que el proceso sea ameno, llamativo y lúdico; e intencionando la lectura permanente de los contextos de los jóvenes para reflexionar acerca de lo que ocurre en la familia, el colegio, y en sus relaciones afectivas y sociales, y cómo éstas influyen en la generación de conflictos.

Además, el Club Juvenil programa sesiones de integración docente y de familias, buscando transformar los referentes construidos alrededor de estos jóvenes, y dando a conocer a los adultos sus verdaderas propuestas, sueños e inquietudes, con el fin de fortalecer el reconocimiento mutuo y mejorar así la convivencia.

### Contenidos

Los contenidos se agrupan en dos grandes ejes: 1) *Eje de formación personal*, orientado a promover la construcción de la identidad desde lo comunitario, lo ético-político, lo estético y lo afectivo, así como el desarrollo de las potencialidades de cada joven, con actividades que posibilitan el reconocimiento personal y la profundización en los diferentes aspectos de su condición de seres humanos; y 2) *Eje de formación social*, dirigido a desarrollar las habilidades de convivencia social para que los jóvenes estén en armonía con ellos mismos y su entorno.

Entre otras actividades, se realizan talleres creativos, recorridos por el municipio, caminatas ecológicas, campañas de sensibilización comunitarias, video *forum*, juegos de roles, juegos cooperativos, debates, sociodramas, tertulias, eventos culturales, etc., propiciando la expresión de los sentimientos, los rituales para compartir, las reflexiones participativas, el trabajo individual y en grupo, y la adquisición de compromisos.

\* Ver los módulos de los talleres para jóvenes en el apartado *Anexos*.

## CAPÍTULO TERCERO

### Evaluación y resultados. Aportes a la transformación del conflicto



La casa ideal para creer y crecer elaborada por las madres y padres de Carrizales.

## Evaluación del programa

Por medio del seguimiento y la evaluación, según indicadores de resultado, entre otros, se examina el impacto y fomenta el trabajo en equipo garantizando la participación activa de la comunidad en todo el proceso. Es necesario realizar una *Evaluación ex ante*<sup>205</sup> para identificar la situación inicial que presenta el niño o el grupo respecto del objeto de conocimiento en cuestión. Esta fase ofrece la información necesaria para orientar el inicio de la práctica pedagógica. Por otra parte, a lo largo de todo el proceso hay que llevar a cabo una *Evaluación continua*<sup>206</sup>, que tiene por objeto ofrecer datos relevantes para encaminar la enseñanza de acuerdo con la evolución del aprendizaje de los estudiantes. Ambas evaluaciones permiten a los docentes, a partir de los indicadores establecidos por el proyecto, construir una imagen de las habilidades adquiridas por los alumnos.

<sup>205</sup> La Evaluación Ex-ante se realiza antes de la ejecución del programa y tiene como objeto la recogida de datos acerca de la situación inicial de la institución o del programa. Se pretende determinar la viabilidad de generar el impacto social deseado, y los resultados de esta evaluación constituirán un insumo fundamental para la etapa de la formulación de las decisiones.

<sup>206</sup> En el presente proyecto utilizamos unas fichas de seguimiento de cada taller que se realiza en la escuela, en las que aparecen los objetivos, actividades, procedimiento, evaluación y propuestas de mejora.



Reunión de seguimiento del proyecto con las maestras del Centro Educativo Rural Carrizales.

## Instrumentos de evaluación

De manera permanente se realizan informes sobre las fases en ejecución del proyecto y se conciertan reuniones con las maestras y el equipo ejecutor que permite hacer un seguimiento continuo, técnico y financiero, dando cuenta del estado, avances, logros y dificultades, con el fin de poder realizar los ajustes necesarios.

Los principales instrumentos de evaluación son las fichas de seguimiento, la observación directa, las

actas de reuniones, las hojas de registro, los listados de participantes en las actividades y las evaluaciones escritas hechas por los propios beneficiarios, entendiendo que es un proceso que se construye con las personas y las instituciones involucradas.

## Indicadores de evaluación generales

A lo largo del proceso se evalúan tres indicadores principales:

- Qué relación ha ocurrido entre las estrategias pedagógicas implementadas, y la transformación o permanencia de las prácticas sociales y los argumentos culturales que las sustentan en la comunidad educativa.
- La forma en que niños, niñas y jóvenes argumentan y dirimen sus conflictos tras la implantación del proyecto, comparándolo a como lo hacían al inicio de éste (evaluación *ex ante*) donde la autodefensa violenta era la principal forma de resolución de conflictos.
- El inicio por consenso de las primeras medidas transformativas a nivel escolar y de la institución educativa, las cuales repercuten en las familias y en toda la comunidad.

## Resultados obtenidos

### Resultados con los niños según cumplimiento de indicadores:

- El programa se ha incluido en el Proyecto Educativo Institucional de la escuela y asesora en la construcción del Manual de Convivencia de la institución, en conjunto con la toda la comunidad educativa.
- Se está en continua creación y adaptación de pedagogías y actividades para la implementación de la mediación y el fomento de habilidades para la resolución pacífica de los conflictos, acordes a cada uno de los tres salones multigrado que conforman la escuela, según las edades y necesidades de los niños.

- Se realizan observaciones mensuales de las que hay registros escritos sobre diferentes actitudes conflictivas que se dan en la escuela, priorizándose las que se revelan como más graves, para la búsqueda de actividades y soluciones con la ayuda del equipo del proyecto.

## Preescolar y Primero de enseñanza básica

- Se han detectado aquellas situaciones violentas que el niño no percibe como tales y realizado actividades para que cambie su actitud.
- Se han premiado las actitudes y valores positivos, partiendo de lo que no nos gusta para no hacérselo a los demás.
- Se han realizado trabajos en grupo aplicando las metodologías del aprendizaje cooperativo.
- Se han programado actividades que fomentan las habilidades sociales para la convivencia.
- Se ha avanzado en el autorreconocimiento de los niños y niñas respecto a la relación con su cuerpo, y reacciones como la agresividad y el uso de la fuerza, enseñándoles formas de canalizarla, como el yoga y técnicas de respiración.
- Ha crecido la confianza en el grupo, la capacidad de escucha y de autocontrol de las emociones.
- Han compartido las responsabilidades del aula.
- El afecto, el apoyo incondicional, las actividades artísticas y creativas, y la lúdica han permitido el aprendizaje y desarrollo de potencialidades en los niños que han mejorado la convivencia escolar.



*Embarradas divertidas*, para promover la autoestima mediante el reconocimiento del cuerpo, fomentar la expresión corporal, la cooperación y la confianza.

## Segundo, Tercero, Cuarto y Quinto de enseñanza básica

- Se ha implementado el sistema de mediación para la resolución de conflictos *Hablamos hasta entendernos*.
- Han aprendido a identificar las situaciones de violencia o agresivas a través de juegos.
- Han aprendido a ponerse en el lugar del otro (empatía), para comprender identidades diferentes a las propias y rechazar cualquier forma de marginación y discriminación.



Juegos cooperativos donde todos ganan y nadie pierde.

- Han aprendido a ayudar a otros y a pedir ayuda.
- Se ha avanzado en el aprendizaje y las competencias para resolver conflictos de manera autónoma, respetando al otro y llegando a soluciones satisfactorias para ambos, sin la necesidad de venganza.
- Han aprendido a crear caminos alternativos y soluciones a los problemas siempre con la palabra y el diálogo.
- Han tomado conciencia sobre el conflicto y su gestión por medios no violentos.
- Han descubierto que son capaces de resolver sus problemas sin la ayuda del maestro.
- Se ha avanzado en la confianza del grupo, el reconocimiento y las habilidades, actitudes y valores para resolver conflictos, a través de diferentes dinámicas y juegos cooperativos.
- Ha aumentado la capacidad de expresión de los niños, quienes han perdido el miedo a hablar en el salón y expresar sus opiniones, gracias a las metodologías activas y participativas basadas en el diálogo y las habilidades comunicativas fomentadas por el proyecto.
- Se ha logrado que expongan sus puntos de vista con mayor tranquilidad y credibilidad y lo que dicen tiene validez y lugar en los ejercicios.
- Han disminuido las burlas y el rechazo frente a las opiniones y expresiones de los demás.
- En 4º. y 5º. se han alcanzado niveles altos de análisis, argumentación y proposición.
- Han aprendido a aclarar sus dudas o a complementar sus posturas a través de los aportes de sus compañeros.

\* Ver Informe de Evaluación de las maestras en el **Anexo 9**.

### Resultados con los maestros según cumplimiento de indicadores

- El estudio de los diferentes tipos de conflictos les servirá para recordarlos cuando se presente la ocasión y estar preparados para actuar.
- Las maestras de Carrizales han roto con los esquemas autoritarios en la convivencia y el control disciplinario.
- Han introducido nuevas acciones pedagógicas para el tratamiento de los conflictos en el Manual de Convivencia y en el PEI, más allá de la expulsión.
- Han impulsado pedagogías y metodologías que permiten la expresión, que reconocen los saberes propios de los estudiantes y que incluyen sus necesidades, intereses y problemas.

- Han avanzado en el entendimiento de los conflictos como una oportunidad pedagógica de aprendizaje y de transformación y mejora de la convivencia escolar.
- Han promovido vínculos afectivos, comunicativos y de confianza entre sus alumnos y las familias.
- Las maestras de Carrizales tienen como prioridad el afecto, y gracias a ello, la transformación de los niños hacia la mediación y la convivencia pacífica ha sido visible. Las maestras han comprobado que los niños pueden resolver sus conflictos sin su ayuda, y que de esta forma, les queda más tiempo para dar las clases planificadas<sup>207</sup>.

\* Ver evaluaciones de los docentes sobre el curso en el **Anexo 9**.

### Resultados con los padres de familia según cumplimiento de indicadores

- Al menos un 40% de los padres y madres de la escuela Carrizales pertenecen y acuden regularmente a las actividades de la Escuela de Padres y Madres.
- Los padres y madres se han implicado en las actividades programadas desde las escuelas: asistir a las charlas informativas, seminarios para padres, actividades para toda la comunidad, etc.
- Se ha contado con la asistencia regular de algunos jóvenes y adultos del género masculino, rompiéndose con prejuicios machistas basados en que estos espacios son cosa de mujeres.
- Las sesiones se han apoyado en las vivencias personales y comunitarias como insumo clave para la transmisión y validación de los contenidos.
- Se han cuestionado los modos cotidianos de actuar y vislumbrado que existen otras formas de afrontar los conflictos diferentes a la violencia.
- Se ha recuperado la palabra y la voz de los participantes.
- Se han utilizado recursos y materiales que representan de manera gráfica los contenidos relacionados con la Resolución de Conflictos.
- Los padres y madres se han apropiado de algunos conceptos y su transmisión por medio de ejemplos prácticos.
- Se han intercambiado puntos de vista como medio para lograr el consenso y dirigir el disenso.
- Se ha tematizado en clave de Resolución de Conflictos las informaciones que los medios de comunicación emiten frente a la situación colombiana de orden público y social.
- Se ha fomentado la toma de conciencia de que el desaprendizaje de la violencia se gesta a nivel personal y luego trasciende a nivel social y colectivo.

<sup>207</sup> *Op. cit.*, Bárbara Porro.

- Se han trabajado respuestas para manejar las dificultades y preocupaciones que tienen raíces en los hijos y en las relaciones de pareja.
- A través de diferentes dinámicas, los padres y las madres han reconocido el miedo como factor que produce, reproduce y perpetúa los conflictos y problemas familiares y comunitarios.
- Se ha empoderado a las madres participantes, quienes han avanzado en seguridad y confianza al hablar e interactuar en este espacio, lo que supone un valioso aporte para su vida familiar y comunitaria
- Los participantes han reconocido la pertinencia de los contenidos trabajados frente al contexto local, regional y nacional.
- Se han generado expectativas entre los padres y madres por la efectividad del proyecto como alternativa de aprendizaje y formación en resolución de conflictos.
- Los padres y madres intercambian regularmente información con las maestras.
- Las familias informan a las maestras sobre los problemas de convivencia que se puedan estar dando fuera del ámbito escolar y del cual las docentes no son conscientes.
- Los participantes están tomando conciencia de que es posible lograr cambios significativos en grupos reducidos de personas que están comprometidas con una sociedad más pacífica, incluyente y con mejores niveles de convivencia.

### Resultados con los jóvenes según cumplimiento de indicadores

- Se ha consolidado un club juvenil en El Retiro que permite romper el estigma generado en torno a estos jóvenes en la institucional escolar y la comunidad.
- Se ha propiciado el reconocimiento del otro a partir del diálogo fraterno, la escucha activa y las reflexiones colectivas.
- Se ha invitado a los jóvenes a apropiarse de los espacios públicos del municipio para fomentar el sentido de pertenencia.
- Se han nombrado y recreado los momentos de la vida cotidiana, favoreciendo la comunicación con su interior y el reconocimiento de cómo el contexto incide en ellos.
- Se han brindado elementos de análisis sobre el actuar de cada uno de los integrantes del grupo, para así llegar a la construcción de nuevas formas de comunicación con los otros.
- Se han ofrecido a las familias y docentes espacios de reflexión donde han podido identificar las situaciones conflictivas que se generan en el vínculo con los jóvenes y descubrir nuevas estrategias que mejoren la convivencia familiar y escolar.
- Las actividades han estimulado en los jóvenes la expresión de sentimientos como un medio para aminorar tensiones con los otros.
- Las diferentes dinámicas han fomentado valores como la responsabilidad, la autoestima y estima hacia las demás personas, la tolerancia, la asertividad y

la solidaridad, entre otros, haciendo a los jóvenes competentes para gestionar de manera no violenta los conflictos.

### Validez de la pregunta planteada

La evaluación de los resultados obtenidos ha demostrado que sí es posible aportar a la transformación del conflicto colombiano y superar la cultura de la violencia, mediante la intervención pedagógica en las comunidades educativas que viven situaciones de violencia directa, estructural y cultural, fomentando el aprendizaje en todos los actores de que "cualquier causa justa, defendida mediante el terror, se deslegitima al instante porque cancela el modo humano de defender causas, que es la palabra y no su definitivo acallamiento"<sup>208</sup>.

### Resultados a largo plazo: aportes a la transformación de la situación conflictual

Como destaca Burguet, se "percibe que ha habido codificación y adaptación de un aprendizaje en un nivel proyectivo, es decir, cuando el educando revierte de forma social aquello que ha aprendido"<sup>209</sup>. Por lo tanto, se espera que a largo plazo, aunque persistan las diferencias personales en la comunidad, se haya avanzado en una atmósfera de mayor seguridad, libertad y cordialidad gracias a la existencia de mecanismos y al desarrollo de actitudes que permitan tratarlos positivamente. La transformación de los elementos culturales y estructurales violentos traerá beneficios generales a largo plazo de mejora de la convivencia en el municipio, y tendrá repercusiones en todas las demás esferas de la vida comunitaria, como la economía y la política.

## Aprendizajes

*Es hora de cambiar la cultura de la queja por la cultura de la acción*<sup>210</sup>

### La escuela está sola

En primer lugar, el proceso adelantado en El Retiro ha demostrado de manera crucial que "el conflicto es un elemento esencial para la transformación de las estructuras educa-



Estudiantes de la escuela Carrizales.

<sup>208</sup> Reyes Mate, *La razón de los vencidos*, Barcelona, Anthropos, 1991.

<sup>209</sup> *Op. cit.*, Marta Burguet, pág.101.

<sup>210</sup> José Antonio Marina, filósofo y escritor.

tivas”<sup>211</sup>. Y en segundo lugar, nos ha permitido ver que la escuela rural colombiana, además de estar afectada por múltiples violencias, está sola: se encuentra cerrada a los fenómenos sociales, aislada de las comunidades y de la realidad política, incapacitada para proponer transformaciones culturales que aborden, en el ámbito escolar, elementos como el miedo, la desconfianza, la intolerancia, el irrespeto en las diferentes relaciones sociales, y el uso de amenazas y de comportamientos violentos. Este ambiente, a su vez, “afecta la forma en que niños, jóvenes, educadores y demás actores de las comunidades educativas resuelven los conflictos, creando el imaginario de medios rápidos y contundentes para resolverlos a partir de la intimidación, la imposición y la fuerza”<sup>212</sup>.

### **Persistencia de las dinámicas autoritarias en la escuela**

La mayoría de los maestros de El Retiro son conscientes de las características socioculturales del entorno y de la adversidad en que viven sus estudiantes, y mostraron al finalizar el *Curso sobre Tratamiento de Conflictos Escolares*, buenos propósitos en relación a la mediación y la transferencia de responsabilidades. Sin embargo, se ha constatado que aún no se ha logrado romper con las dinámicas tradicionales y autoritarias en las comunidades educativas, y que las escasas alternativas quedan en las voluntades y saberes individuales, más que en propuestas institucionales reales. El modelo de una escuela homogénea sigue imponiéndose<sup>213</sup>. En este sentido, lo primero que debemos destacar es que de esta forma no se alcanzará el impacto suficiente para la transformación del conflicto cultural pretendido.

### **Del autoritarismo a la disciplina**

La mayoría de los maestros con los que trabajamos confunde el autoritarismo con la disciplina y creen que cierto grado de coerción es necesario en la escuela o, de lo contrario, el *todo vale* se instalará en sus aulas. Sin embargo, autoritarismo y disciplina democrática, (entendida como autorregulación), son los dos extremos de un mismo continuum<sup>214</sup>.

En este punto, es necesario aclarar que el autoritarismo se basa en la administración, por parte de los adultos, de premios y castigos externos, es decir, los maestros controlan y manejan el comportamiento del estudiante y enseñan que los adultos y la autoridad son necesarios para resolver los conflictos. En el otro extremo del continuum se encuentran los programas basados en la enseñanza a los alumnos de las competencias y habilidades de autorregulación. Estos programas se caracterizan por la ausencia de supervisores externos para resolver

los conflictos, y potencian en los educandos comportamientos responsables, autorregulativos y autosatisfactorios basados en la disciplina, el respeto y la tolerancia hacia el otro. Por eso, es necesario seguir insistiendo en que frente al autoritarismo “la disciplina democrática es aquella que se asienta en los valores del respeto mutuo, clave de toda convivencia, de los derechos y de los deberes”<sup>215</sup>.

### **El tratamiento psicológico como principal forma de resolución de conflictos**

Existen en El Retiro dos grandes tendencias institucionales en relación con el conflicto: “1) negar, ocultando o minimizando, la existencia de conflictos internos; ó 2) reconocerlos de una manera reducida, tratándoles sólo como un problema de carácter individual de sujetos conflictivos y agresivos, y atribuyendo las causas a factores externos a la institución escolar”<sup>216</sup>. Así, la mayoría de los actores (maestros, funcionarios de la alcaldía, padres de familia...) destacan la importancia de las oficinas de orientación psicológica en la resolución de los conflictos, lo que supone, en palabras de Jares, que “el tratamiento del conflicto recae en el nivel individual, al tratar de modificar las actitudes, comportamientos y visiones particulares que tienen los individuos, evitando así la acción sobre las condiciones estructurales y culturales desde las cuales se configuran esas visiones y comportamientos”<sup>217</sup>.

### **La creencia de que los niños no son capaces de resolver los conflictos de manera autónoma**

Ciertos maestros aún tienen la visión de que el estudiante, en relación con el conflicto, posee un estatuto de minoría de edad y, en consecuencia, los conflictos “no deben ser llevados a las aulas para tratarlos y afrontarlos conjuntamente”<sup>218</sup>. Es decir, todavía son muy pocos los docentes que entienden que “los problemas de los niños les incumben a ellos, (y que) no se necesita dar sermones, ni obligar a nadie a pedir perdón, ni emitir juicios, pues la tarea del maestro es mantenerse emocionalmente neutral y ayudar a los niños a descubrir sus propias respuestas”<sup>219</sup>.

Cabe destacar que estas visiones se han transformado en la comunidad educativa de Carrizales gracias a la intervención realizada, donde se han dado los primeros pasos no sólo para reconocer el conflicto, sino para que todos los actores lo asuman como parte constitutiva de la dinámica institucional, lo valoren y adopten actitudes positivas frente a él, considerándolo como una oportu-

<sup>215</sup> *Op. cit.*, Xesús Jares, 2001, pág. 107.

<sup>216</sup> Valderrama, Carlos Eduardo, “Nociones del conflicto en actores escolares”, en *Nómadas*, No. 15, Bogotá, 200, pág. 77.

<sup>217</sup> Xesús Jares, “El lugar del conflicto en la organización escolar”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 15, 1997.

<sup>218</sup> *Op. cit.*, Carlos Eduardo Valderrama, pág. 82.

<sup>219</sup> *Op. cit.*, Bárbara Porro, pág. 25.

<sup>211</sup> *Op. cit.*, Xesús Jares, 2001, pág. 75.

<sup>212</sup> Marco Fidel Vargas Hernández y Alberto Rincón López, “La educación creadora de relaciones posibles” en *Nómadas*, No. 15, Bogotá, 2001, pág. 119.

<sup>213</sup> *Op. cit.*, Jaime Saldarriaga, pág. 149.

<sup>214</sup> Según Jonson y Jonson (1995), citado por Ramón Alzate Sáez de Heredia, en “Educación y Conflicto”, Universitat Oberta de Catalunya.

nidad para mejorar los procesos pedagógicos y transformar el actual y extenso contexto violento.

### Tensiones y resistencias socio-cognitivas ante el cambio

Apostarle al tratamiento positivo del conflicto implica reevaluar las propias concepciones y prácticas pedagógicas y de ahí que, durante el proceso formativo que emprendimos con todos los actores de la comunidad educativa, nos sumergimos en una serie de tensiones, contradicciones y resistencias socio-cognitivas ante las nuevas alternativas promovidas de tratamiento de los conflictos.

Quizá esto se deba a que los sentimientos que nos provoca el conflicto “son como las grietas por donde se asoma nuestra epidermis humana y, en la misma, toma forma la agresividad, el miedo, la hostilidad, o el moralismo descalificador”<sup>220</sup>. Además, es difícil asumir que “tenemos una zona oscura y para nosotros, educados en la cultura cristiana de la verdad, reconocer que el conflicto introduce una forma ambigua que nos saca de nuestras certezas y significa abrirnos a la dualidad y aceptar la incertidumbre como condición del crecimiento”<sup>221</sup>.



Niños de tercer grado de educación básica hablando hasta entenderse.

### Desinterés frente a la participación

Por otra parte, el proyecto nos ha mostrado que no se cree en la fuerza de la cohesión ni en la lucha por intereses comunes y que aparecen escasas respuestas de resistencia que planteen acciones civilistas frente al conflicto<sup>222</sup>. Todos los actores de la comunidad educativa, incluido el Estado, parecen renegar de tal tarea: los padres piensan que le corresponde a la escuela y ésta, a su vez, toma postura frente a los problemas dándole explicación como fruto de las relaciones familiares<sup>223</sup>. Así, en esta cadena, los alumnos consideran que tampoco es su responsabilidad, sino de la institución. “Pareciera que todos van a lo suyo, sin entender que es en la interacción con el otro donde nos jugamos la sobrevivencia”<sup>224</sup>.

<sup>220</sup> *Op. cit.*, Marco Raúl Mejía, pág. 34.

<sup>221</sup> *Ibid.*

<sup>222</sup> *Op. cit.*, Pulecio y Ariza.

<sup>223</sup> En El Retiro existe la profunda convicción de que nos encontramos frente a una crisis de la familia a causa de la alta incidencia de maltrato y abusos en las familias, la falta de afecto y desatención hacia los hijos, y la permisividad y desinterés de los padres por el proceso educativo de sus hijos.

cia”<sup>224</sup>. Todavía prima la subsistencia personal sobre el bien común, y aún no es suficiente la toma de conciencia sobre la necesidad de pasar de la lógica del *yo puedo hablar contigo* a la de *yo puedo construir contigo*.

Además, “seguimos habitando una sociedad autoritaria, donde se evidencia el agotamiento de la palabra, la pérdida de la indignación frente a las condiciones inhumanas en las que viven amplios sectores de la población y al alto grado de vulneración de los derechos, la falta de escucha y de propuestas”<sup>225</sup>. En fin, predomina una tendencia a poner en el *afuera* las responsabilidades, olvidando que para la construcción de tejidos sociales y la salida a la violencia se necesita de la responsabilidad de todos los actores, quienes desde su especial espacio de acción (ya sea la escuela, la administración estatal, la familia, el vecindario, etc.) deben manifestar públicamente, de manera individual u organizada, el malestar frente a los conflictos que amenazan la convivencia pacífica en la comunidad.

### Demasiada carga administrativa para los maestros

La principal limitación que manifiestan los maestros a la hora de innovar y aplicar proyectos pedagógicos tendientes a la mejora de la convivencia escolar es, según sus propios testimonios, la obligación impuesta por el Estado de realizar demasiados trámites administrativos, rutinarios y burocráticos. En este sentido, se observa que la educación básica sigue sin concebirse como prioritaria por parte de los actores estatales, y que se continúa contemplando a la escuela más como una oficina cuya principal tarea es la rendición de cuentas e informes, que como el espacio humanista y fundamental de socialización que debería ser.

### Persistencia de la sociedad patriarcal y machista

La experiencia del trabajo en las Escuelas de Padres y Madres deja el aprendizaje de que la cultura patriarcal sigue vigente tanto al interior de las familias como en el resto de las organizaciones sociales, en las que culturalmente se han asignado roles inamovibles para los géneros, caracterizados por la inferioridad de la mujer y el dominio social, económico, político y sexual del hombre. Es preocupante la gran cantidad de mujeres y niñas beneficiarias del proceso que sufren de la violencia machista —en sus múltiples manifestaciones— en su cotidianidad familiar, así como sus mayores niveles de pobreza debido a la ausencia de responsabilidad paterna, el desempleo, la vinculación a la economía informal y la retribución de ingresos más bajos por discriminación de sexo.

Problemáticas que se agudizan por la falta de eficacia de las políticas públicas tanto de prevención y atención como de seguridad, supuestamente vigentes en el municipio, pero que en la práctica dejan impunes a los victimarios, con el consiguiente miedo, silencio, zozobra, falta de autoestima y sentimiento

<sup>224</sup> *Ibid.*

<sup>225</sup> *Op. cit.*, Pulecio y Ariza.

de culpa e inferioridad que produce en las mujeres. Todo esto, es un “grave impedimento para el ejercicio de la ciudadanía plena y el logro de la igualdad, el desarrollo y la paz”<sup>226</sup>.

### Dificultad para expresar manifestaciones de afecto

Para los habitantes de la vereda Carrizales es más sencillo expresar las acciones violentas de las que son víctimas o de las que hacen víctimas a otras personas, que las manifestaciones de afecto hacia sus seres queridos y vecinos. Así, en las dinámicas en que se abordó la reflexión de la violencia ejercida desde conductas cotidianas, los listados de las mismas fueron bastante nutridos<sup>227</sup>; sin embargo, a la hora de hablar de las muestras de afecto no fue tan sencillo profundizar en ellas y como respuesta se obtuvieron silencios, risas nerviosas, imprecisiones y evasivas.

### Influencia de la cultura del vivo

Buena parte de las relaciones interpersonales se caracterizan por la desconfianza y el juego de deslealtades, lo que en Colombia se conoce popularmente como la *cultura del vivo*, y que tiene sus raíces en la creencia de que el bienestar de los otros es sinónimo de reducción del propio, por lo que hay que evitarlo a toda costa. Una cultura causada por el “miedo incontrolado a no ver satisfechas las propias necesidades por culpa de que otros también necesitan satisfacerlas, (...) lo cual contribuye a desarrollar una imagen negativa y de desconfianza del contrario (...) que inevitablemente llevará a desarrollar algún tipo de coerción o de violencia hacia él”<sup>228</sup>.

Por lo tanto, la búsqueda de alternativas para la transformación del conflicto debe pasar por la reducción de la tensión y el miedo entre los pobladores, mediante la resignificación del vínculo social pues es claro que “una comunidad con alta cohesión social, tiene más posibilidades de encontrarle salidas a sus diferencias y conflictos y sentar precedentes frente al ejercicio de la violencia en sus territorios”<sup>229</sup>. De nuevo, destacamos el papel de la escuela como dinamizador de estas transformaciones a partir de la práctica vivencial del aprendizaje de valores y habilidades para gestionar las tensiones sociales y culturales de manera cooperativa y desde la confianza en el otro (el otro como amigo), en el camino hacia una verdadera cultura de paz (positiva) en Colombia.

<sup>226</sup> Como ya manifestaba el documento final de la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas para la Mujer en el año 1985 celebrada en Nairobi.

<sup>227</sup> Los padres y madres reconocen como las principales formas de violencia que ejercen en su cotidianidad los gritos, insultos, palmadas, jalones del cabello, patadas, empujones, cachetadas, correazos, golpes con cordones, chanclas, zapatos u ollas de cocina. Fuente: talleres Escuelas de Padres y Madres.

<sup>228</sup> *Op. cit.*, Vinyamata, pp. 54, 148, 182.

<sup>229</sup> *Op. cit.*, Pulecio y Ariza.

### Percepción de los jóvenes como amenaza

La diversidad y el desarrollo de la subjetividad de los jóvenes son percibidos como altamente amenazantes para las instituciones escolares de El Retiro. Así, llevar *piercing*, el uniforme con la camisa afuera o el pelo largo, son faltas comunes sancionadas por los manuales de convivencia. Los y las jóvenes con los que trabajamos son catalogados como agresivos y conflictivos, poseen faltas graves y muy graves al Manual de Convivencia y muchos han terminado desertando de la institución escolar. Comprobamos que el Consejo Directivo busca “salvar” del caos que estos jóvenes están causando a la institución y a los “sanos”, de su influencia, a través de nuestro programa. Asimismo, se observa como respuesta de los jóvenes las resistencias ante las estructuras rígidas y verticales de los procesos escolarizantes tradicionales. El sentido institucional coercitivo no se presenta como legítimo para ellos, quienes de esta forma “no pueden dejar de actuar ambiguamente frente a la norma, generando conflictividad escolar”<sup>230</sup>.

Como afirma Rosa Reguillo “de maneras diversas y desiguales, los jóvenes colombianos siguen haciendo estallar las certezas y continúan señalando, a través de los múltiples modos en que se hacen presentes, que el proyecto social privilegiado por la modernidad en América Latina ha sido, hasta hoy, incapaz de realizar las promesas de un futuro incluyente, justo y, sobre todo, posible”<sup>231</sup>.

### Incoherencia institucional ante los conflictos de los jóvenes

No hay coherencia entre lo que se espera de los estudiantes y el tipo de relaciones que se viven en la cotidianidad. Hay una crisis institucional generada por un contexto de violencias externas e internas, por malos manejos administrativos y por concepciones pedagógicas basadas, como ya se señaló, en el autoritarismo, cuyo efecto inmediato y visible es que “los jóvenes tienden, ante el vacío que deja la institución, a resolver sus conflictos por medio de la autodefensa y de la justicia por propia mano”<sup>232</sup>. Así mismo, constatamos que en los manuales de convivencia se califican y jerarquizan las faltas en leves, graves y gravísimas, leyendo e interviniendo no sobre los sujetos, sino sobre la falta y el síntoma, y contemplándose como únicas acciones pedagógicas los llamados de atención que terminan en expulsión, las cuales apuntan al castigo del culpable y dejan sin tratamiento los conflictos. Estas visiones “generan ambivalencia en los estudiantes, tanto frente al Manual de Convivencia como frente a los docentes en la medida en que se juega a transgredir y a no ser pillado, o a plegarse a la autoridad para ganarse beneficios y evitarse dificultades. Así, los conflictos permanecen y se profundizan, pese a los intentos de erradicarlos por la vía del reglamento”<sup>233</sup>.

<sup>230</sup> *Op. cit.*, Carlos Eduardo Valderrama, pág. 82.

<sup>231</sup> Rosana Reguillo, *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias de desencanto*, Bogotá, Norma, 2000, pág. 22.

<sup>232</sup> *Op. cit.*, Jaime Saldarriaga, pág. 151.

<sup>233</sup> *Ibid.*, pág. 154.

## Legitimidad social de los clubes juveniles

Tanto para los jóvenes como para los adultos (padres de familia, docentes, directivos escolares, y Comisaría de Familia de la Alcaldía), pertenecer a un grupo juvenil con trabajo comunitario genera una diferencia importante frente a los denominados jóvenes apáticos, que se hacen más vulnerables con respecto al consumo de sustancias psicoactivas, la vinculación a grupos ilegales, etc., en tanto no habrá lugares de orientación que los protejan de este tipo de situaciones. De esta forma, creamos el Club Juvenil, con el objetivo de facilitar a los jóvenes espacios alternativos de socialización desde los cuales compartir y construir otras subjetividades propositivas y reivindicativas con el contexto, fomentando el reconocimiento del joven y la juventud como transformador social; su reconocimiento como sujeto político en el escenario público, como ciudadanos que en ejercicio de sus derechos pueden opinar y decidir frente a los destinos de la comunidad y el municipio.

Es necesario señalar una vez más, que es responsabilidad de todos los actores sociales promover escenarios para el desarrollo juvenil, que tengan en cuenta las necesidades que desde ellos se formulan, y en donde se posibilite su formación a la vez que se generen soluciones a sus problemas económicos, sociales y afectivos, “para poder vislumbrar proyecciones personales y colectivas que construyan ese futuro que se percibe como adverso”<sup>234</sup>.



Joven del grupo nombra y recrea los momentos de la vida diaria y escribe la carpeta de los sueños.

## Desconfianza estatal en las clases populares

Desde los agentes estatales predomina una marcada desconfianza en las clases populares, a las que se ha considerado como menores de edad e incapaces de crear proyectos de Nación. Además, en muchas ocasiones se mantienen percepciones sobre los pobladores de ciertas veredas o barrios de la cabecera municipal como amenazantes, lo cual revierte en los estigmas que sobre estos campesinos se tejen y legitiman: como pobres, violentos y desestructurados.

<sup>234</sup> *Op cit.*, Villamizar y Zamora, 2003.

## Desatención a los derechos humanos de los niños

Por otro lado, son considerables los altos niveles de privaciones afectivas observados en los niños, así como las manifestaciones de angustia y los síndromes mentales postraumáticos, los cuales siguen sin ser atendidos con rigor por los adultos responsables de garantizar el bienestar y cuidado físico y mental de los menores. En este sentido, cabe destacar el caso de varias niñas de la vereda Carrizales, quienes han sido violadas sistemáticamente por familiares con los que conviven en el mismo espacio y que, a pesar de existir denuncia del abuso ante la Comisaría de Familia del municipio, después de varios años, aún las menores deben convivir con el agresor, pues la administración municipal ha optado por *lavarse las manos* al respecto alegando que “los casos ya están remitidos en la Fiscalía” y que, por lo tanto, “ya no son asuntos de su competencia”. Mientras tanto, las niñas crecen y viven con las consiguientes angustias, traumas, miedos y perjuicios incalculables, tanto al rendimiento escolar como al normal desarrollo de su personalidad.

Así mismo, es necesario resaltar que a pesar de que la vereda Carrizales aparece en el reciente Plan de Desarrollo municipal<sup>235</sup> como una comunidad caracterizada por la desnutrición crónica, el Estado continúa sin garantizar el almuerzo escolar a los niños y sólo hasta meses recientes se ha podido ofrecer este derecho fundamental a través de una corporación privada, la cual sule de esta forma los deberes del Estado colombiano.

Igualmente, la administración municipal, responsable de velar por la educación pública del municipio, no ofrece condiciones básicas de seguridad a la escuela, la cual afronta cada noche y fin de semana intromisiones y daños a su infraestructura y mobiliario.

Tampoco el Estado garantiza las condiciones mínimas de salubridad de la institución, que carece de agua potable (con los consiguientes efectos sobre la salud de los niños que pasan en la escuela seis horas diarias) así como de servicio de limpieza, del cual, debido al abandono del Estado al respecto, han de encargarse de manera voluntaria algunas madres comprometidas.

<sup>235</sup> *Plan de desarrollo El Retiro pa'todos. 2008-2011.*



Integrante de la Escuela de Madres y Padres de Carrizales.

Desde este espacio, expresamos la necesidad de que el Estado colombiano garantice a los niños y niñas seguridad, así como una buena salud física y psíquica, una alimentación sana, un buen descanso y condiciones óptimas de habitabilidad; todos ellos, derechos humanos universales reconocidos, entre otros tratados internacionales, en la Constitución Política Colombiana, y que se constituyen, además, en elementos previos para la predisposición al manejo pacífico de los conflictos.

### **Contradicciones en la intervención estatal**

Por otra parte, se encuentran contradicciones en la intervención institucional, presentándose unas lógicas desde el Estado marcadas por la competencia, los celos, la pugna por los recursos y la corrupción. Además, esto se suma a que muchas de las acciones emprendidas no se consultan a la comunidad y no están respondiendo a las causas estructurales ni culturales del conflicto.

La presente intervención nos ha demostrado que “la institucionalidad no existe como una red que sostenga a los sujetos en un contexto social; así, cada programa es independiente uno de otro, las acciones son diversas y, en ocasiones, saturan a los sujetos”<sup>236</sup>.

Los proyectos y procesos educativos impulsados por los Gobiernos colombianos se preocupan más por realizar aportes económicos, que además muy pocas veces llegan íntegros a los beneficiarios, pues se van perdiendo en numerosos puntos intermedios, que por el desarrollo humano y social. Además, “el sistema educativo colombiano no posee estrategias claras de autoevaluación y el magisterio se niega sistemáticamente a ser evaluado. Se evalúa el logro del alumnado, o el desempeño docente, pero no el sistema como un todo, con lo cual se deja la impresión de que los bajos resultados son de exclusiva responsabilidad individual, preservando al Estado de asumir su cuota de participación en el fracaso”<sup>237</sup>.

## CAPÍTULO CUARTO

### Propuestas para seguir aportando a la transformación del conflicto

<sup>236</sup> *Op cit.*, Pulecio y Ariza.

<sup>237</sup> Luis Fredy Mejía Betancur y Armando González Lopera, *Cultura política y construcción de ciudadanía* (caso de cuatro instituciones educativas de Urabá-Colombia), Medellín, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Trabajo Social, Universidad de Antioquia, 2002.

## Preámbulo



*“Lo más evidente es que se habla demasiado para hacer poco. Estamos presos de la alienación del discurso (...). Somos conscientes de nuestros males, pero nos hemos desgastado luchando contra los síntomas mientras las causas se eternizan”*<sup>238</sup>

En el presente trabajo se ha apostado por la implantación de estrategias de democratización y de Educación para la Paz en las comunidades educativas colombianas, por considerar a la escuela como el espacio más importante de socialización junto a la familia y, por lo tanto, desde donde es posible realizar aportaciones a la transformación de las dimensiones subjetivas de los actores sociales, a sus prácticas y a sus discursos y, de esta forma, a las normas, valores y pautas de acción que son, como ya señalamos en el diagnóstico de la situación conflictual, la raíz que alimenta la violencia estructural y directa en Colombia.

No obstante, no se trata de que los maestros transformen los valores de la cultura de la violencia de forma quijotesca. Educar a los niños y jóvenes, y dirigir esfuerzos hacia una cultura de paz es responsabilidad de todos, lo que significa, por un lado, que todas las estrategias dependen unas de otras y se enriquecen mutuamente y, por otro lado, siguiendo a Lederach<sup>239</sup>, que hace falta una infraestructura

<sup>238</sup> Lederach destaca tres elementos claves para un marco integrador para la transformación sostenible de los conflictos: 1) La integración de perspectivas a corto y largo plazo; 2) la necesidad de establecer una infraestructura que envuelva a los diversos niveles de población afectada por el conflicto; y 3) el esfuerzo y el apoyo de una base social de paz, que incluya el reconocimiento de los recursos culturales que contiene. John Paul Lederach. “Un marco englobador en la transformación de conflictos sociales crónicos”, en: *Tratamiento de conflictos*. *Op. cit.*, pág. 222.

que legitime e integre a los diferentes niveles de la población afectada para que hagan su aportación al proceso de transformación del conflicto<sup>240</sup>.

Así mismo, existen tres dimensiones básicas de acción estratégica<sup>241</sup>: **a) la dimensión institucional**: referida a la responsabilidad del Estado en asuntos como el control legítimo de la fuerza, la administración de justicia, la prevención del delito, la garantía de los derechos humanos y de la seguridad ciudadana; **b) la dimensión socioeconómica**: relacionada con la necesidad de reducir factores que generan pobreza, marginalidad y exclusión social; y **c) la dimensión educativa y cultural**: orientada a impulsar procesos de socialización que den lugar a la formación de una ética de convivencia social, a la construcción de una racionalidad pública fuerte, de una noción de respeto al otro basada en la tolerancia y el reconocimiento de la diferencia.

## Recomendaciones de acción por niveles de actores

*“Al venir al mundo, todo ser humano tiene el derecho a que se le eduque; después, en pago, tiene el deber de contribuir a la educación de los demás”<sup>242</sup>*

Teniendo en cuenta estas tres dimensiones, así como los diferentes niveles de actores presentes en la pirámide social<sup>243</sup>, ofrecemos las siguientes recomendaciones de acción:

### Nivel 1: Líderes en la cúpula Nivel Estatal

- Realizar intervenciones en múltiples frentes (pacificación, generación de empleo y lucha contra la pobreza, democratización, etc.), concibiendo tales actuaciones como simultáneas y estrechamente interrelacionadas entre sí<sup>244</sup>.
- Dirigir esfuerzos hacia la seguridad y el respeto a los Derechos Humanos, no

<sup>240</sup> Según Lederach, se trataría de crear espacios para la participación activa de los pobladores implicados en la transformación del conflicto. El que ellos se vean a sí mismos como el recurso con qué tratar sus propios problemas, es tan importante como cualquier producto o solución.

<sup>241</sup> Fernando Chaparro, *Conocimiento, innovación y construcción de sociedad. Una agenda para la Colombia del siglo XXI*, Bogotá, TM Editores-Colciencias, 1998, pág. 1-2.

<sup>242</sup> Unesco.

<sup>243</sup> “El tratamiento del conflicto ha de hacerse a diferentes niveles, pero no concebidos de forma estática y monolítica, sino que deben influirse mutuamente e interactuar, a fin de que la construcción de la paz no se haga sólo desde arriba sino también aprovechando las ideas y energías de todos los componentes de la sociedad, hasta el último ciudadano de a pie”, *Op cit.*, Farré Salva.

<sup>244</sup> *Op cit.*, Karlos Pérez Alonso de Armiño.

sólo con la presencia de entes gubernamentales sino con la disminución de la impunidad, de manera que los ciudadanos se sientan respaldados social y jurídicamente, y se termine con el silencio que empeora su situación de víctimas.

- Promover intervenciones orientadas hacia el refuerzo de las capacidades locales (formación de los funcionarios públicos, capacidad de planificación y gestión, etc.), con la aspiración de reducir la dependencia del exterior e ir sentando unas bases para un desarrollo local sostenible<sup>245</sup>.
- Situar a la enseñanza básica como prioritaria en “inversión de recursos, en atención institucional y también como centro de interés público.”<sup>246</sup>
- Promover la implementación de leyes y políticas educativas para la democratización de la escuela, que potencien las relaciones entre escuela, joven, conflicto y sociedad.
- Extender la representación y participación estudiantil a los primeros años escolares, pues la legislación colombiana<sup>247</sup> restringe la representación estudiantil a los jóvenes de grado 11<sup>o</sup>., por lo que los niños de primaria escasamente son tenidos en cuenta en los espacios institucionales para la toma de decisiones, reforzando “el preconceito que define a los niños como carentes de criterio”<sup>248</sup>.
- Generar espacios públicos de debate, análisis y construcción, que apunten a la transformación de los conflictos violentos en los que se destaca la población juvenil.
- Fomentar una cultura política donde se encuentren consensos básicos y alternativas pacíficas ante los posibles conflictos.
- Dignificar la profesión de maestro, su prestigio social y el papel de la escuela en la sociedad, a través de medidas como el aumento de su remuneración, con el fin de evitar “el actual círculo vicioso que hace huir a los docentes más capacitados a niveles de enseñanza superior, lo que refuerza los prejuicios que desvalorizan el magisterio”<sup>249</sup>.
- Prestar mayor atención a la educación universitaria y a la formación de los profesionales de la educación, que asuma los nuevos contextos culturales y se abra a los diferentes planteamientos y supuestos, como la resolución de conflictos.
- Incorporar a las políticas educativas, programas y proyectos, contenidos que hagan visibles las múltiples ocasiones en las que los seres humanos hemos avanzado y progresado gracias a la cooperación, la ayuda mutua, la solidaridad y la amistad, frente a los valores de la guerra, la lucha y el uso de la violencia en cualquiera de sus acepciones.

<sup>245</sup> *Ibid.*

<sup>246</sup> Fernando Savater, *El valor de educar*, Bogotá, Ariel, 2007, pág. 10.

<sup>247</sup> Ley General de Educación, 1994.

<sup>248</sup> *Op cit.*, Jaime Saldarriaga.

<sup>249</sup> *Op cit.*, Fernando Savater.

## Nivel municipal

- Aprovechar el nuevo marco del reciente Plan de Desarrollo municipal para integrar los alcances del presente Programa en la política pública.
- Favorecer la capacitación de los maestros de las escuelas del municipio, quienes reconocen que no han sido formados para afrontar el nivel de conflictividad con que llegan sus alumnos, por lo que el Estado debe responder a esta demanda. El modelo presentado en este trabajo pretende ser una guía hacia este fin.
- Duplicar la experiencia en el resto de las escuelas del municipio.
- Fomentar la producción y circulación de saberes que profundicen en la manera como se expresan los conflictos sociales en el municipio.
- De manera especial, la administración municipal debe garantizar y proteger los derechos humanos de las mujeres y las niñas, con estrategias y acciones que trabajen tanto en el marco preventivo como en el de la atención a las afecciones que ya se han generado por causa de la violencia doméstica, los abusos sexuales, la discriminación sexual y la desigualdad económica, política y social.
- Seguir potenciando la formación de grupos y clubes juveniles, donde a partir del aprendizaje en el tiempo libre, los jóvenes aprendan las actitudes, valores y habilidades para ser miembros de una sociedad democrática y convertirse en sujetos políticos transformadores del conflicto.
- Impulsar propuestas alrededor de la resolución de conflictos, la Noviolencia y la mediación en aquellas instituciones del municipio que deberían tener un proceso continuo y con incidencia real en la transformación de los conflictos culturales, estructurales y directos de la comunidad; como en el Liceo, los gremios de la madera, las dependencias de la alcaldía, el hospital, el Instituto Nacional de Deportes (INDER), etc.
- Fomentar proyectos dedicados a la recuperación de la memoria histórica del municipio que contengan una panorámica temporal de los momentos más significativos con relación a los conflictos, la forma en que se solucionaron, los dolores de las víctimas, etc.
- Realizar un análisis histórico de las dinámicas de resolución de conflictos intergeneracionales en el municipio con el fin de explorar las formas de tratamiento comunitario, tanto las elaboradas por la vía del diálogo y la mediación, como aquellas dadas por la vía de la violencia, enfatizando en las primeras por ser menos visibles como acciones de tratamiento.
- Garantizar la seguridad en todos los territorios, veredas y cabecera urbana, en la búsqueda del fin del miedo y la muerte. Esto es, atender al miedo y la desesperanza de las víctimas.
- Poner en marcha estrategias para que los jóvenes puedan conseguir fuentes de empleo e ingresos sustitutos de los que obtienen por su vinculación a grupos armados y pandillas<sup>250</sup>.

<sup>250</sup> Por ejemplo, fomentar proyectos de emprendimiento cultural y artístico y/o de otros sectores productivos.

- Potenciar la participación de todos los sectores de la comunidad en la construcción de lo público. En este sentido, se estaría apuntando a la refundación de la cultura, logrando la construcción de todos y todas las pobladoras como actores públicos, de manera que sus intereses y búsquedas se visibilicen y sean incorporados a los procesos de toma de decisión que tienen que ver con sus destinos colectivos. “Estas iniciativas pueden articularse alrededor de tres ejes: 1) los derechos económicos, sociales, culturales y políticos; 2) la resolución y tratamiento de conflictos, justicia y fortalecimiento del vínculo social; y 3) los vínculos generacionales”<sup>251</sup>.
- Buscar puentes de trabajo que permitan la vinculación de unos jóvenes con otros, de tal modo que el tejido de base en las zonas más marginadas sirva como referente importante en la construcción de políticas públicas.
- También es necesaria una cierta rehabilitación psicológica. Se trata de ayudar a la población a superar los sentimientos y percepciones negativos que suele generar el conflicto y que acrecientan su vulnerabilidad y reducen su capacidad de iniciativa: miedo, resignación, desconfianza, vivir al día sin perspectiva de futuro, etc. Es necesario infundir en las personas confianza y esperanza así como una perspectiva de futuro (necesaria para estimular su capacidad de planificación, de ahorro, etc.) a fin de que tengan mayores posibilidades de ser actores y beneficiarios del proceso de reconstrucción”<sup>252</sup>.

## Nivel 2: Líderes intermedios: organizaciones locales

“La sociedad civil, tiene la gran tarea de ayudar al Estado a recuperar su responsabilidad social”<sup>253</sup>. Así mismo, la participación civil debe ser animada por el Estado.

- Crear mecanismos de denuncia y presión al Estado para la aplicación de medidas transformadoras del conflicto, así como para luchar contra la impunidad y la amnesia (del griego: olvido de lo pasado), de manera que los pobladores se sientan respaldados jurídicamente y terminen con el silencio que empeora su situación de víctimas.
- Potenciar actividades en tratamiento no violento de los conflictos a partir del conocimiento y la experiencia de las comunidades afectadas, brindando herramientas e integrando a los diferentes sectores poblacionales en las propuestas de construcción de convivencia.
- Desarrollar en las instituciones educativas programas de resolución de conflictos y prevención de la violencia, fomentando espacios de socialización donde se enseñe a convivir de manera pacífica.
- Apoyar la reconstrucción del tejido cívico, las redes de solidaridad y los va-

<sup>251</sup> *Op cit.*, Pulecio y Ariza.

<sup>252</sup> *Op cit.*, Karlos Pérez Alonso de Armiño.

<sup>253</sup> A. Benavides, “Hacia una definición de lo público”, en: *Proyecto Vida Pública: Modelos pedagógicos para la formación en ciudadanía*, Bogotá, Grupo Sinapsis, 2004.

lores sociales comunes como medio para construir una nueva sociedad más cohesionada y reconciliada. El apoyo a determinadas organizaciones sociales de grupos vulnerables (mujeres, pequeños campesinos, discapacitados) es además un medio para ayudarles a defender sus derechos y promover su empoderamiento, esto es, incrementar su peso sociopolítico.

- Fomentar en los jóvenes su identidad desde otro lugar diferente al de victimización. Por ejemplo, la posibilidad de resistencia sobre la exigibilidad de los derechos con respecto a los actores armados.
- Potenciar las experiencias de tratamiento no violento de los conflictos en las comunidades, de tal manera que se propicien nuevas miradas hacia los conflictos, es decir, aquellas en donde la violencia no sea su manifestación.
- Integrar a los niños y jóvenes como parte activa en el engranaje que se requiere para la construcción de lo social.

### Medios de comunicación<sup>254</sup>

- Impulsar programas informativos y educativos sobre la resolución pacífica de los conflictos.
- Restablecer la comunicación social alejándose de contenidos que contribuyan a generar la desconfianza, el odio o los sentimientos de venganza entre la población, así como basarse en una ética periodística en la que los medios como la televisión o la radio no puedan utilizarse como instrumento político y se fundamenten en la veracidad, la objetividad y el respeto.
- Propiciar investigaciones, debates, publicaciones, tertulias y artículos que permitan un acercamiento a las formas cómo se han elaborado cultural e históricamente los discursos legitimadores del control social por medio del uso de la fuerza, el autoritarismo y la represión, posibilitando nuevas apuestas y alternativas.
- Desarrollar una estrategia informativa que lleve a reflexionar sobre los conflictos del pasado y el presente desde la serenidad, a la vez que intente recuperar el hábito de convivir y compartir<sup>255</sup>.

### Nivel 3: Líderes de base: directivos de las instituciones educativas

- Implantar programas educativos más democráticos, horizontales y participativos (más allá de los manuales de convivencia).
- Impulsar de manera real las posibilidades de acción del Gobierno Escolar (que la mayoría de las veces se limita a las elecciones para personero una vez al año).

<sup>254</sup> "Los medios de comunicación juegan un papel destacado en la generación o solución de los conflictos", *Op. cit.*, Vinyamata, pág. 189.

<sup>255</sup> *Ibid.*, pág. 192.

- Incluir en los proyectos escolares "la etnoeducación, a partir de la cual los profesores y jóvenes conozcan la composición regional y cultural del país con el fin de encontrar canales de tratamiento, tolerancia en interculturalidad"<sup>256</sup> y contribuyendo, así mismo, a la formación de ciudadanos comprometidos y responsables, que no se inhiben ante el dolor de los que sufren ni ante la violencia de sus comunidades.
- Resignificar la historia y los modos de lectura del conflicto. Esto incluye renombrar las relaciones, darles otro lugar desde las emociones y el ejercicio real del reconocimiento del otro, acabando con elementos como el resentimiento, el estigma y el dolor.
- Propiciar el diálogo intergeneracional para romper ciclos de violencia y poner en escena diferentes intereses, haciendo posible que los actores reflexionen sobre sus propias posturas, el sentido y las consecuencias de los valores que adoptan.
- Fomentar la asunción de la propia responsabilidad en los procesos de transformación y situar el concepto de ciudadanía como ejercicio consciente de exigibilidad de derechos a la vez que de responsabilidades para con el entorno, para transmitir a los estudiantes la necesidad de asumir un papel determinante en el mejoramiento de las condiciones presentes en la zona.
- Romper con el modelo de disciplina coercitivo y autoritario basado en premios y castigos, e introducir "programas basados en la enseñanza de las competencias para la autorregulación y la habilidad para actuar de forma socialmente adecuada en ausencia de supervisores externos"<sup>257</sup>. Es decir, enseñar a los estudiantes a evaluar las situaciones y tener en cuenta las perspectivas de los otros, antes de juzgar qué comportamiento es el adecuado.
- Transformar las acciones pedagógicas que intervienen sobre la falta y el síntoma apuntando al castigo del culpable (expulsión de la institución) y dejando sin tratamiento los conflictos; pasando a modelos más flexibles donde el conflicto escolar sea mirado como una oportunidad pedagógica que permite mejorar la convivencia a la vez que aprender y practicar habilidades y valores democráticos entre los estudiantes.

### Maestros y maestras

- Transformar las creencias que sostienen que la minoría de edad de los niños, niñas y adolescentes es equivalente a menores capacidades y menos derechos, "lo que es una puerta de entrada al autoritarismo o paternalismo"<sup>258</sup>.
- En este sentido "la exigencia para los formadores es radical: hay que cons-

<sup>256</sup> *Op. cit.*, Pulecio y Ariza. Así mismo incluir la Educación para la Paz.

<sup>257</sup> *Op. cit.*, Ramón Alzate Sáez de Heredia.

<sup>258</sup> Rubén Fernández, *Educación en la adversidad. Prácticas y estrategias escolares frente al impacto de la violencia en niños y niñas*. Estudio Exploratorio en Medellín. Jaime A. Saldarriaga Vélez, pág. 7



Madres reflexionan sobre cómo se ven afectadas las relaciones familiares y escolares, debido a un manejo no constructivo de los conflictos.

truir relaciones de respeto con todos aquellos con quienes establecen vínculos formativos". Y esto incluye, "construir una imagen del 'otro en formación' como un sujeto con necesidades pero también con capacidades, un sujeto que ha sufrido despojo y violencia, pero que es resiliente<sup>259</sup>"<sup>260</sup>.

- Convertir a las instituciones educativas en verdaderas replicadoras comunitarias, resignificadoras de la riqueza de la diversidad, y potenciar su papel como mediadoras e inhibidoras de los conflictos.
- Partir del optimismo pedagógico. "Podemos ser ideológicamente o

metafísicamente profundamente pesimistas. Podemos estar convencidos de la triste estupidez del sistema (...), pero en cuanto educadores, no nos queda más remedio que ser optimistas"<sup>261</sup>.

- El maestro no enseña cultura política y valores democráticos, los aprende y practica con y entre sus estudiantes y colegas, cuando se reconoce él también, como un sujeto social inacabado. Esto exige "valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros y hacia los demás"<sup>262</sup>. Concluía Freire "cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mí mismo, si sólo me veo a mí mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve"<sup>263</sup>.

### Líderes comunitarios, Juntas de Acción Comunal, Asociaciones de Padres de Familia y demás organizaciones comunitarias<sup>264</sup>.

- Fomentar una noción de conflicto que en lugar de identificarse con la violencia, esté relacionado con la posibilidad de movilizar la acción colectiva en

<sup>259</sup> Se entiende por Resiliencia "la capacidad de no dejarse doblegar en la adversidad y, desde allí, construir caminos para la propia superación. Los seres humanos somos mucho más que lo que el contexto quiere hacer con nosotros; incluso cuando es hostil o violento. Aún en las condiciones más extremas, las personas tenemos posibilidades y también responsabilidades" (Rubén Fernández. *Op. cit.*, Saldarriaga Vélez, pág. 8).

<sup>260</sup> Rubén Fernández. *Op. cit.*, Saldarriaga Vélez, pág. 8.

<sup>261</sup> *Op. cit.*, Savater, pág. 18.

<sup>262</sup> *Op. cit.*, Freire, 1996.

<sup>263</sup> *Ibid.*

<sup>264</sup> "La construcción de un proyecto educativo liderado por las comunidades y que responda a las necesidades colectivas garantiza la sostenibilidad de los procesos y que los pobladores ganen en confianza y seguridad en sus capacidades, para aceptar y valorar lo que son". La educación creadora de relaciones posibles. *Op. cit.*, Vargas Hernández y Rincón López, pág. 121.

función del cambio que se requiere para empezar a pensarse de una manera diferente, en donde un factor fundamental sería la posibilidad de transformar el modelo de relación basado en las mutuas estigmatizaciones y señalamientos, que se ha interiorizado en los otros diferentes a mí.

- Destinar esfuerzos y proyectos para la comprensión de toda la comunidad de la realidad de sus espacios cotidianos y de la situación social, económica y política del país y del mundo<sup>265</sup>.
- Promover el diálogo y la comprensión entre todos los habitantes de la comunidad.
- Fomentar actos de paz y de reconciliación.
- Brindar alternativas de integración comunitaria.
- Promover a través de diferentes iniciativas comunitarias la responsabilidad de cada persona en la creación de ambientes colectivos de convivencia.
- Ser garantes de la vivencia de los derechos humanos en los espacios de la comunidad<sup>266</sup>.

### Nivel internacional

- Apostar por "una mirada global de paz"<sup>267</sup> entendiendo que cualquier ciudadano y ciudadana de cualquier país, es responsable y, por lo tanto, no puede permanecer indiferente en su tranquila felicidad desarrollada mientras tres cuartas partes de la humanidad están condenadas a la miseria, el hambre y las guerras. Por eso, la participación de la comunidad internacional en el conflicto colombiano es no sólo necesaria, sino una responsabilidad.
- Esta responsabilidad universal ha quedado reflejada en tratados internacionales como la *Carta de la Tierra*<sup>268</sup> ("Todos compartimos una responsabilidad hacia el bienestar presente y futuro de la familia humana y del mundo viviente en su amplitud"), resultado de un proceso de concertación intercultural de más de una década que se llevo a cabo a nivel mundial; así como en los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas<sup>269</sup>, un plan convenido por todas las naciones y todas las instituciones de desarrollo más importantes del mundo. Igualmente, *promover la paz y la seguridad internacionales* es la razón de ser de las Naciones Unidas; y el

<sup>265</sup> *Op. cit.*, Corporación Simón Bolívar, pág. 45.

<sup>266</sup> *Op. cit.*, Corporación Simón Bolívar, pág. 42.

<sup>267</sup> *Op. cit.*, Xesús Jares, 2001, pág. 122.

<sup>268</sup> [www.cartadelatierra.org](http://www.cartadelatierra.org)

<sup>269</sup> Los ocho *Objetivos de Desarrollo del Milenio* son: erradicar la pobreza extrema y el hambre, lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer, reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna, combatir el VIH/Sida, el paludismo y otras enfermedades, garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y fomentar una asociación mundial para el desarrollo. Fuente: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>

G8<sup>270</sup> ha reconocido que la paz y la estabilidad democráticas son indispensables para el crecimiento económico y el desarrollo sostenible, por lo que “puede utilizar su papel de proveedor principal de ayuda al desarrollo para conducir iniciativas específicas para la prevención de los conflictos”<sup>271</sup>.

- Además, la cooperación económica y de ayuda al desarrollo auspiciada por agencias gubernamentales y organizaciones no gubernamentales tiene un papel importante para favorecer la paz y la estabilidad en Colombia. Los programas de cooperación se basan en el intercambio, la reciprocidad y la formación dentro de una perspectiva de desarrollo local y de fomento de la sociedad civil; e implican la redistribución de la riqueza material basada en el equilibrio de la utilización de los bienes y servicios con el fin de erradicar la pobreza.
- Una eficaz cooperación al desarrollo propone acciones integradas en los procesos autóctonos de desarrollo en un programa de transformación sostenible de la realidad para mejorar el nivel de vida de la población<sup>272</sup>. Para ello, es necesario profundizar en el conocimiento de las causas que provocan situaciones de pobreza y luchar contra toda injusticia.

<sup>270</sup> Se denomina G8 a un grupo de países industrializados del mundo cuyo peso político, económico y militar es muy relevante a escala global. Está conformado por Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón, Reino Unido y Rusia.

<sup>271</sup> Alexis Bautzmann, “Previsión y gestión de crisis internacionales”, en *Conflictos armados, violentos y gestión de crisis*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.

<sup>272</sup> Héctor Palacios, “Resolución de conflictos y cooperación internacional”, en *Conflictos armados, violentos y gestión de crisis*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.

## CAPÍTULO QUINTO

### Reflexiones finales

## Conclusiones

*“El futuro no está escrito en ninguna parte, será lo que nosotros hagamos de él. La historia es el producto de nuestros proyectos, decisiones y acciones”* <sup>274</sup>

Los han sido las premisas principales del presente trabajo: 1) Siempre habrá conflictos pero si nos esforzamos por aprender a gestionarlos sin violencia, serán positivos y un gran aporte para nuestro crecimiento individual y/o de grupo; y 2) Las comunidades educativas juegan un rol destacado en la reproducción de las dinámicas de la violencia cultural, la cual está en las raíces de la violencia armada colombiana y de las numerosas violencias estructurales como la pobreza, la desigualdad y la exclusión social.

En la cultura colombiana predominan los sistemas de relación y las transacciones ganar-perder o, en otras palabras, la idea del cada cual para sí mismo de Adam Smith, que supone el principio rector de valores y actitudes competitivas, (el “cada cual maximiza sus ganancias”) frente a aquellos valores cooperativos en los que todos ganan al tener presentes las decisiones de los demás. En este sentido, conviene destacar la aportación sistémica del equilibrio de Nash<sup>275</sup> el cual se fundamenta en “la creencia implícita en la racionalidad de los otros, que deberían ser capaces de observar entre la gama de opciones a su disposición la que mejor encaja con

<sup>274</sup> *Ibid.*, pág. 41.

<sup>275</sup> John Forbes Nash Jr., obtuvo el Premio Nobel de Economía en 1994 por sus aportes a la Teoría de Juegos y los procesos de negociación, junto con Reinhard Selten y John Harsanyi. La película *Una mente maravillosa* (2001) está basada en la biografía de Nash.



*“La alternativa a una profunda y enquistada cultura de la violencia sólo puede generarse a partir de otra cultura y educación”* <sup>273</sup>

<sup>273</sup> *Op cit.*, Nogueira Dobarro, pág. 187.



Los conflictos en el salón de Segundo y Tercero de primaria se resuelven averiguando lo que las partes implicadas necesitan, proponiendo soluciones entre todas y eligiendo la idea que más les gusta a ambas.

sus intereses y con los del grupo en su conjunto. Esta perspectiva sistémica trae aparejada la responsabilidad de comunicarse, aproximarse y entender las necesidades del otro ya que sin una interpretación correcta sobre las respectivas ideas de racionalidad no será posible el entendimiento y el 'cada cual para sí mismo' dominará el juego"<sup>276</sup>.

En la presente investigación hemos defendido la tesis de que si no se logran superar los modelos de relación basados en el ganar-perder o el cada cual para sí mismo, la vida humana no es viable, por lo que es imprescindible transmitir a las gene-

raciones más jóvenes el esfuerzo por alcanzar una solución óptima global, en el reconocimiento de la vinculación profunda entre todos los jugadores, quienes forman parte de un sistema mayor que la suma de sus intereses. Esto vuelve a llevarnos a la ya señalada necesidad de buscar la creatividad en la resolución de los conflictos humanos.

En la escuela, como microcosmos social, se reproducen todos los niveles de conflictos y violencias presentes en la sociedad colombiana, por lo que su forma de tratar los conflictos supondrá el aprendizaje de las generaciones más jóvenes acerca de cómo afrontarlos, teniendo principalmente dos grandes opciones: las justificaciones a favor de resolverlos de manera violenta y competitiva, o por el contrario, el convencimiento (aprehendido a través de la práctica) de que la mejor opción es su gestión pacífica y cooperativa. Por eso, le apostamos al conflicto como oportunidad pedagógica y reconocemos la capacidad de transformación del contexto por parte de los actores escolares a través de sus pedagogías, sus estilos y sus formas de relacionarse con los estudiantes; es decir, creemos en su capacidad de generar resistencias frente a un contexto violento y, de esta forma, contribuir a su transformación, pues, como señalaba Freire, "aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo"<sup>277</sup>. Es decir, como espacio institucionalizado de socialización, la escuela es todavía capaz de incidir en las estructuras básicas y en la cultura de una sociedad.

Por ejemplo, en la escuela se puede aprender a resolver los conflictos de

manera democrática y cooperativa, lo cual "representa en estos momentos difíciles de la realidad colombiana un sano ejercicio mediante el cual intentamos explorar nuevas formas de interacción social"<sup>278</sup>.

Pero no sólo cultura democrática, sino que muchos otros son también los aprendizajes que resultan del tratamiento pedagógico de los conflictos. El conflicto nos invita a salir de la lógica del enemigo, nos hace capaces de elegir sin dominar a los demás, nos permite entender que somos construcción permanente y que cada día podemos ser otros nuevos, constructores de un mundo diferente y mejor. Por eso, "lo más importante, es que destierremos la idea de que el conflicto es una amenaza a lo humano y a su felicidad, (pues por el contrario) el conflicto es una nueva forma de utopía, la certeza de poder ser distinto si lo proceso educativamente, es decir, ser *otro* sin miedo al cambio: pues hay otro lugar hacia el cual ir"<sup>279</sup>. En este sentido, recordaba el maestro colombiano Estanislao Zuleta que sólo una sociedad madura para los conflictos, es una sociedad preparada para la paz.

Si todos los niños y niñas de Colombia aprendieran a gestionar sus conflictos de manera pacífica y cooperativa, como lo están haciendo los niños, niñas y jóvenes de Carrizales, aún en las situaciones más adversas de violencia directa, estructural y cultural; si todos los maestros y maestras estuvieran dispuestos a destinar esfuerzos a favor de una verdadera Educación para la Paz, como las maestras de la escuela Carrizales; si el Gobierno central y los Gobiernos departamentales y municipales quisieran profundizar en el fomento de la resolución pacífica de los conflictos a través del aumento real de la inversión, la capacitación de los docentes y el reconocimiento institucional hacia este tipo de aprendizajes en la escuela, sin olvidar las estrategias dirigidas a procurar la justicia social de todos y cada uno; si las universidades capacitaran realmente a los futuros maestros en pedagogías democráticas, para la paz y no autoritarias, y en métodos eficaces y realistas de mediación escolar; en fin, si todos los colombianos realmente consiguiéramos comprender y sentir, como recuerda Jares, que en ningún caso nuestra victoria puede venir por la derrota, la humillación y la explotación del otro, estaríamos dando un paso de gigante en ese tránsito de la cultura de la violencia en la que estamos asentados hacia la deseada cultura de paz<sup>280</sup>; pues como subrayó Albert Camus en su libro *El primer hombre*, "supo así, que la guerra no es buena, porque vencer a un hombre es tan amargo como ser vencido por él"<sup>281</sup>.

Debemos convencernos por lo tanto de que el círculo de la violencia no es inexorable. Que la sociedad colombiana no está condenada a ser violenta, y que si desde las comunidades educativas se implantan pedagogías democráticas y

<sup>278</sup> *Op cit.*, Martha Cecilia Herrera, Alexis Pinilla y Raúl Infante Acevedo, pág. 47.

<sup>279</sup> *Op cit.*, Marco Raúl Mejía J., pág. 39.

<sup>280</sup> *Op cit.*, Xesús Jares, 2001, pág. 119.

<sup>281</sup> *Op cit.*, Jares, pág. 119.

<sup>276</sup> José Monzó Marco, *Pensamiento sistémico, ideas y reflexiones sistémicas para un mundo complejo*, <http://jmonzo.blogspot.com/2006/10/equilibrio-de-nash-y-pensamiento.html>.

<sup>277</sup> *Op. cit.*, Freire, 1996.

respetuosas con los derechos humanos universales (igualitarias, no sexistas, cooperativas, participativas, etc.) se podrá avanzar de manera importante en la construcción de una cultura de paz<sup>282</sup>.

Se necesita comprender lo apremiante de la situación, pues mientras más tardemos en emprender acciones urgentes desde diferentes escenarios y diversos actores sociales, más estaremos aplazando la perspectiva de construir salidas al conflicto o maneras de transformarlo en términos de mediana y larga duración.

Por eso, finalmente, lo que necesitamos es cultivar el valor del compromiso social y la solidaridad, apelando a la responsabilidad de todos los actores de la sociedad y aprendiendo, de paso, cómo el compartir, ser solidarios y comprometidos, nos hace más felices: “la única manera de crecer individualmente no reside en la lucha descarnada por el beneficio personal. Los esfuerzos colectivos también son espacios que posibilitan el desarrollo personal. Los actores transformando sus entornos se transforman a sí mismos. Los intercambios con ‘el afuera’ abren una nueva conciencia de los otros y del sí mismos”<sup>283</sup>. Es decir, trabajando por los demás o por las instituciones, crecemos como personas. Y, además, seremos más felices.

<sup>282</sup> “De nosotros depende, de nuestra visión y coraje, que nadie enturbie o predetermine los trazos y características del día de mañana. Es nuestro compromiso supremo: del pasado tenemos que extraer sus lecciones, y aplicarlas. Pero —no me canso de repetirlo— el pasado no podemos cambiarlo. Es como fue. Podemos describirlo tan sólo. Y debemos hacerlo fidedignamente. El futuro sí podemos, sí debemos cambiarlo. Es nuestra tarea esencial. Nuestro desafío. No podemos distraernos ni mirar hacia otro lado. Los ojos de nuestros descendientes nos contemplan ya”. Federico Mayor Zaragoza. <http://www.fundculturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/Articulos,%20mensajes,%20prologos/2005/librocartatierra.pdf>.

<sup>283</sup> *Op. cit.*, Luís Frey Méjía Betancur y Armando González Lopera.

## ANEXOS

## Anexo 1

### El objeto del conflicto colombiano<sup>284</sup>

#### a) Actores armados

##### **Guerrillas**

De orientación primigenia marxista aparecieron en la década de 1960, pero existen lazos reconocidos con organizaciones de las décadas anteriores como el Partido Liberal. Actualmente existen dos grupos guerrilleros supervivientes principales en Colombia: Las FARC<sup>285</sup> y el ELN<sup>286</sup>, con aproximadamente 20.000 y 4.000 combatientes cada uno respectivamente. Sus posiciones se basan en la lucha revolucionaria hacia la toma del poder y la regeneración igualitaria de las estructuras del país. Dicen defender los intereses del pequeño campesinado y de los trabajadores del campo que no poseen tierra propia y querer forzar cambios de fondo en la distribución del poder y de los recursos, acercándolos a un sistema socialista. Sus fuentes de financiación provienen del cobro de *impuestos* sobre cultivos ilícitos, petróleo, y secuestros. Entre las necesidades destacamos el ingreso de campesinos en las guerrillas como medio de su-

<sup>284</sup> En este apartado distinguiremos para cada parte implicada en el conflicto entre:

- Posiciones (aspectos materiales del conflicto y negociables): ¿Qué quieren?
- Intereses (aspectos materiales del conflicto y negociables): ¿Por qué lo quieren?
- Necesidades (aspectos inmateriales del conflicto y no negociables): ¿Para qué lo necesitan?

<sup>285</sup> Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia.

<sup>286</sup> Ejército de Liberación Nacional.

pervivencia, ya que éstas les otorgan seguridad y protección ante los demás actores armados, así como sustento. Otros se hacen guerrilleros para defender sus derechos ante una estructura poco igualitaria, participativa y democrática que les excluye, y/o para no ser excluidos de zonas estratégicas afectadas por importantes proyectos económicos.

### **Paramilitares**

Poseen una ideología de derecha y tienen su origen en las autodefensas civiles legalmente constituidas que el ejército creó en las décadas de los años 1970 y 1980 para ayudar en operaciones de contrainsurgencia. Carecen de base legal desde 1989, pero en los últimos 20 años su presencia se ha extendido y hay unos 20.000 miembros repartidos por todo el país. Se les atribuyen<sup>287</sup> el 70% de las víctimas del conflicto colombiano y son el principal exportador mundial de cocaína. Quieren acabar con las guerrillas y sus colaboradores; expulsar de la tierra a los campesinos que acusan de insurgentes; determinar las políticas de los Gobiernos locales y ejercer el control sobre las poblaciones bajo su mando. Dicen defender los intereses de los latifundistas y las grandes empresas agropecuarias y petroleras. Algunos especialistas aseguran que se trata de "violencia por delegación" del Estado para acabar con las guerrillas ("guerra sucia" de la estrategia de contrainsurgencia de las Fuerzas Armadas). Pese a que declararon una "tregua unilateral" a finales de 2002 y a que se encuentran en un proceso de negociaciones de paz con el Gobierno, siguen perpetrando violaciones generalizadas de derechos humanos contra la población civil. Sus fuentes de financiación provienen del cobro de impuestos sobre cultivos ilícitos, petróleo y secuestros. Y como en el caso de los guerrilleros, algunos campesinos que conforman las bases de las autodefensas necesitan tomar las armas para satisfacer sus necesidades de seguridad y protección ante los demás actores armados. Otros, así mismo, lo hacen como medio de subsistencia o buscando no ser excluidos de las zonas estratégicas afectadas por importantes proyectos económicos. Actualmente más de la mitad del Congreso colombiano está siendo investigado por nexos con este grupo armado ilegal.

### **Narcotraficantes**

Hicieron su aparición en la década de 1980. Sus principales acciones son el tráfico de drogas y la competición con bandas o carteles rivales. En ocasiones se enfrentan a la Policía o al Ejército pero también pueden colaborar con los paramilitares y con las guerrillas. Les interesa enriquecerse con negocios ilegales y tener la primacía del mercado de la droga para satisfacer su necesidad de ocupar el puesto que creen merecer entre la clase dirigente a tenor de la fortuna que poseen.

### **Bandas juveniles**

Participan en las cadenas de economías ilícitas como el narcotráfico y a veces se ofrecen como sicarios a otros grupos, especialmente a los narcotraficantes.

Sus principales intereses son dominar los barrios y sus recursos; obtener poder y defender a sus familias. Las necesidades de los jóvenes que integran las bandas juveniles delincuenciales son seguridad y protección frente a los grupos armados; así como fuentes de empleo e ingresos; sentido de arraigo y pertenencia; y reconocimiento social y político.

## **b) Actores estatales: (diplomáticos, actores de cooperación y militares)**

### **Gobierno**

El Estado se encuentra ausente de muchas zonas del país, especialmente en el campo. Además, no goza de legitimidad entre amplios sectores de la población. El Gobierno lucha por el monopolio constitucional respecto al uso de la fuerza pública (posiciones) con el fin de controlar el conjunto del territorio (intereses). Para algunas partes del conflicto, el Gobierno colombiano quiere defender los intereses de la clase dominante y mantener su *statu quo*. Desde la década de los años 80 el Gobierno colombiano ha proyectado sucesivos planes de paz pues necesita mantener y salvaguardar los intereses nacionales.

### **Ejército**

El ejército quiere acabar con los grupos armados al margen de la Ley y poner fin a las masacres, secuestros, cultivos ilícitos, etc. pues su interés dice ser la defensa de los civiles, aunque un informe de Human Rights Watch afirma que la mitad de las brigadas del Ejército tienen lazos con los paramilitares, en particular la 30, la 40 y la 130. Sus necesidades emanan del monopolio de la fuerza que le otorga la Constitución Política Colombiana.

## **c) Sociedad civil no armada**

La mayoría de las víctimas pertenecen a la población civil la cual no sólo ha quedado atrapada entre dos fuegos, sino que a menudo las partes implicadas en el conflicto la han colocado de forma directa y deliberada en su punto de mira. La clase alta está interesada en mantener su *statu quo* mientras que los estratos más bajos caracterizados por la desatención tradicional por parte del Estado, la exclusión y el ataque de los grupos armados, quieren una mayor movilidad social, salir de la pobreza y que sus derechos sean reconocidos en igualdad de condiciones. El conjunto de la sociedad civil necesita para ello vivir en paz.

### **Organizaciones no gubernamentales (ONG)**

Quieren realizar propuestas para la salida de la violencia y exigir la paz a las diferentes partes involucradas en el conflicto. Representan los diversos intereses de los actores de la sociedad civil. Algunas trabajan más directamente en la resolución y la prevención de los conflictos (en el ámbito del análisis político o en el terreno) otras (religiosas, universitarias, sindicales...) contribuyen a tejer redes internacionales. Sus necesidades innegociables son ser reconocidas de-

<sup>287</sup> Fuente: Observatoire Géopolitique de la Drogue (1997).

mocráticamente como interlocutoras y como puente entre las demandas de la sociedad y los actores del conflicto.

#### **d) Comunidad internacional**

##### **Gobierno de Estados Unidos**

Ha impulsado el Plan Colombia con el objetivo de aumentar la eficacia contra la guerrilla y fumigar más de 60.000 hectáreas de cultivos de coca. El Plan ha representado no sólo el incremento de la colaboración económica de los EEUU con el Gobierno de Colombia –país que recibe la mayor ayuda económica norteamericana de todo el continente– sino también la presencia directa de más de cuatrocientos Marines<sup>288</sup> lo que confirma su opción por la primacía del uso de la fuerza como instrumento de gestión de conflictos (posiciones). El Congreso norteamericano aprobó el Plan con la explícita condición de que se concediera prioridad a la apertura de Colombia a las inversiones extranjeras, especialmente a las de la industria petrolera y al comercio exterior (intereses). De esta forma, se ha rearmado a la policía y el ejército colombianos con material procedente de los Estados Unidos y existen diferentes proyectos de explotación económica petrolera y turística, así como de explotación de la Amazonia<sup>289</sup> por parte de este país. Se puede afirmar que los EEUU necesitan garantizar su hegemonía política y económica en la región.

##### **Las instituciones financieras internacionales**

Están implicadas en la gestión de los asuntos internos de Colombia, mediante la reforma de las políticas públicas y el establecimiento de ajustes estructurales iniciados al principio de la década de los años 70. En los últimos años han ampliado tímidamente sus acciones para el desarrollo social.

##### **Banco Mundial<sup>290</sup>**

Quiere proveer las bases económicas para la paz a través del apoyo en cuatro pilares fundamentales: (1) un rápido crecimiento sostenible, (2) un Gobierno de calidad, (3) mejor distribución para fomentar igualdad y (4) la promoción de una paz sostenible. (Posiciones). Para ello, comprometió más de 3.300 millones de dólares para financiación de proyectos entre 2003 y junio de 2006, pues su interés es apoyar a sectores que son esenciales para el desarrollo financiero del país, dentro del marco de acuerdos de libre comercio.

##### **Fondo Monetario Internacional**

Asesora sobre los riesgos que comprometen la estabilidad y el crecimiento del país y recomienda ajustes de política económica en los casos pertinentes (posiciones). Su interés es la eliminación de todas aquellas restricciones que impiden

el funcionamiento del mercado, el libre comercio internacional y la libertad del flujo de capitales, para estabilizar el sistema monetario internacional.

##### **Gobiernos europeos**

Han mantenido posiciones de mediación tanto en los conflictos internos (mediación con guerrillas) como regionales (con Venezuela y Ecuador principalmente). Los intereses de la Unión Europea en Colombia se dividen entre políticos, para mantener su influencia en la región y su deuda histórica, y económicos. Europa necesita garantizar en la región la paz para asegurar la estabilidad de sus inversiones. A la vez, atiende las demandas crecientes de la sociedad europea que exige ayuda para luchar contra la pobreza en los países en vías de desarrollo.

##### **Naciones Unidas**

En 1996 se creó la Oficina del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos en Colombia a invitación del Gobierno. Muestra su continua preocupación por la situación de los DDHH en el país (posiciones), y su objetivo es asesorar a las autoridades en la aplicación de políticas, programas y medidas específicas de promoción y protección de los Derechos Humanos en el contexto del conflicto armado colombiano. Su razón de ser es promover “la paz y la seguridad internacionales”<sup>291</sup>.

<sup>288</sup> *El Tiempo*, Bogotá, 24/11/2003

<sup>289</sup> La expulsión masiva y sistemática de pequeños cultivadores de las tierras del Urabá a manos de los paramilitares parece coherente con algunos de tales proyectos.

<sup>290</sup> Una organización internacional que es propiedad de 184 países –tanto desarrollados como en desarrollo–, que son sus Estados miembros.

<sup>291</sup> En general, los Gobiernos colombianos no siguen las recomendaciones de la Oficina.

## Anexo 2

### Actividades para realizar con cursos de Primaria

FICHA 1	
Objetivos	Enseñar qué es un conflicto y las tres formas de reaccionar cuando se produce el desacuerdo. Generar confianza y conocimiento en el grupo.
Actividades	-Representaciones teatralizadas de las tres opciones. -Examinar las consecuencias de cada una de ellas. -La canción de La Foca Marisol. -El baile del Bogui-Bogui.
Procedimiento	<p>1) Analizar qué es un conflicto. Un conflicto es un desacuerdo por algo que es importante. El conflicto es natural en los seres humanos. Todos tenemos conflictos a diario. Los conflictos ocurren debido a que todos somos diferentes y a que algunas veces tenemos ideas y sentimientos diferentes. Todos los seres humanos tenemos conflictos.</p> <p>2) Pedir a los niños que describan brevemente algunos conflictos que han presenciado o protagonizado</p> <p>3) Presentar las tres opciones que tenemos cuando se produce un conflicto. (Escribirlas en el tablero).</p> <p>4) La opción <i>pasarlo por alto</i>, es la que se da cuando están enojados con algo o alguien, pero en vez de decir lo que les molesta, hacen como si no tuvieran un problema.</p> <p>5) La opción <i>pelear</i> se da cuando están enojados con alguien y se desquitan agrediendo, le dicen algo malo o tratan de obligarlo a que les dé lo que ustedes quieren.</p> <p>6) <i>Hablar hasta entenderse</i> significa que cuando están enojados u ofendidos con alguien, le dicen a esa persona lo que les molesta, sin acusarlo y sin herirlo. Luego escuchan lo que el otro tiene que decir y encuentran modos de resolver el conflicto que les guste a los dos.</p> <p>7) Dramatizar (con niños y niñas o con títeres) un cuento en el que se puedan representar las tres formas de resolver los conflictos.</p> <p>8) Dramatizar el primer final: <i>pasar por alto el conflicto</i>. Dos niños dramatizan este final. Después, el grupo realiza preguntas sobre la dramatización y se reflexiona sobre las consecuencias que tiene no afrontar los conflictos cuando ocurren (seguirán sucediendo). ¿Es esta opción una buena manera de resolver un conflicto? ¿Por qué sí, por qué no? Sintetizar las consecuencias de esta opción: Cuando pasan por alto un conflicto que tienen con alguien, la otra persona no se da cuenta de lo que sienten, y si la situación vuelve a ocurrir, se repetirá el mismo problema. Se pueden utilizar caritas expresivas para ilustrar las consecuencias de esta opción. (Una persona gana y la otra pierde).</p> <p>9) Dramatizar el segundo final: <i>pelear</i>. Dos niños o niñas dramatizan este final. Después, el grupo realiza preguntas sobre la dramatización y se reflexiona sobre las consecuencias que tiene resolver los conflictos de manera violenta. ¿Es esta opción una buena manera de resolver un conflicto? ¿Por qué sí, por qué no? Sintetizar las consecuencias de esta opción: Cuando pelean con alguien con quien tienen un conflicto, la otra persona se defenderá también peleando. Y como no hay ninguna solución, el conflicto se agravará. Además se sentirán tristes por haber lastimado a otra persona y porque ella ya no querrá ser más su amiga. Se pueden utilizar caritas expresivas para ilustrar las consecuencias de esta opción. (Las dos personas pierden).</p> <p>10) Dramatizar el tercer final: <i>Hablar hasta entenderse</i>. Dos niños o niñas dramatizan este final. Después, el grupo realiza preguntas sobre la dramatización y se reflexiona sobre las consecuencias que tiene resolver los conflictos hablando hasta entenderse. Sintetizar las consecuencias de esta opción: Cuando están enojados y le dicen al otro lo que les molesta, y escuchan lo que esa persona tiene que decir, el conflicto se podrá resolver de un modo que sea justo para los dos, la situación mejorará y se harán más amigos que antes del conflicto. Se pueden utilizar caritas expresivas para ilustrar las consecuencias de esta opción. (Las dos personas ganan).</p> <p>-Canción: La Foca Marisol. -Baile Bogui-Bogui.</p>
Materiales	Un cuento en el que aparezca un conflicto entre los personajes y en el que podamos inventar los tres finales.

FICHA 2	
Objetivos	Ayudar a los niños a reconocer que el enojo y la frustración son emociones normales que suelen acompañar los conflictos. Presentar y trabajar el primer paso de Hablar para Entendernos: Cómo recobrar la calma. Definir la acción de recobrar la calma y su importancia para resolver problemas. Ayudar a los niños a encontrar estrategias para recobrar la calma.
Actividades	<p>1) Ayudar a los niños a reconocer las emociones asociadas a situaciones conflictivas y sus opciones en cuanto a cómo expresarlas.</p> <p>2) Presentar una manera positiva de manejar el enojo. Primer paso de Hablar hasta Entenderse: hacer un alto y recobrar la calma.</p> <p>3) Encontrar estrategias entre todos para recobrar la calma.</p> <p>4) Analizar cuándo emplear las estrategias para recobrar la calma.</p> <p>5) Poema para recobrar la calma.</p>
Procedimiento	<p>1) Cómo se dan cuenta cuándo tienen un problema.</p> <p>2) Reconocer y explorar el enojo.</p> <p>3) Analizar posibles maneras de expresar el enojo.</p> <p>4) Dar un ejemplo de cómo recobrar la calma.</p> <p>5) Dramatizar con algunos niños o con títeres el cuento con tres finales "Marta mantiene la calma".</p> <p>"Escena 1: Llega Marta a la escuela con una gorra nueva. Escena 2: Llegan a la escuela Martín y Santiago, le quitan la gorra a Marta y comienzan a jugar con ella. Escena 3: Marta muy enojada, se pone a gritar, pero después de ver que no puede conseguir de esta forma su gorra, decide irse al baño a beber agua. Escena 4: La profe toca el silbato para entrar en clase y todos hacen fila. Marta le dice a Martín: No me gusta que me hagas estas cosas. Y Martín le responde: Fue una broma nada más. Y así se acabó el conflicto".</p> <p>6) Analizar la dramatización.</p> <p>7) Iniciar una Lluvia de Ideas, "¿Qué puedo hacer para sentirme mejor cuando estoy enojado?" (Contar hasta diez, beber agua, dar un paseo, leer un cuento, lavarme la cara, etc.).</p> <p>8) Anotar las ideas en el tablero.</p> <p>9) Establecer modos admisibles de recobrar la calma en la escuela.</p> <p>10) Establecer modos admisibles de recobrar la calma en el salón.</p> <p>11) Debate sobre cómo actúan cuando se sienten enojados, consecuencias y formas de recobrar la calma.</p>
Materiales	Cuento de <i>Marta mantiene la calma</i> u otro similar, con el que podamos ejemplificar cómo recuperar la calma.

FICHA 3	
Objetivos	Presentar y trabajar el segundo y tercer paso de <i>Hablar hasta entenderse</i> : Cómo expresar nuestros sentimientos y cómo escuchar al otro.
Actividades	<p>1) Presentar el paso dos: Hablar y escucharse uno al otro.</p> <p>2) Practicar haciendo que por parejas se turnen para transmitir mensajes en primera persona correspondientes a diferentes situaciones.</p> <p>3) Considerar en qué momento y de qué modo conviene transmitir lo que uno siente.</p> <p>4) Origami: La foca Marisol.</p>
Procedimiento	<p>1) Cómo expresar lo que uno siente, sin ofender ni herir al otro.</p> <p>2) Cómo enunciar mensajes ante un problema.</p> <p>3) Dramatizar situaciones para expresar lo que uno siente. Por ejemplo: Le prestaste un libro a un amigo y cuando te lo devolvió, una de las hojas estaba llena de garabatos; estás en la fila del comedor y alguien se cuela delante de ti; estás corriendo una carrera y alguien te llama tortuga.</p> <p>4) Si quieren que alguien entienda lo que les molesta deben hablarle en forma respetuosa y en un momento adecuado.</p> <p>5) Debate: ¿Cuándo es un mal momento para expresarle a alguien lo que uno siente? ¿Cuándo es un buen momento? ¿Qué tono de voz es el más adecuado para que el otro escuche lo que tienes que decirle? Anotar las ideas en el tablero.</p> <p>6) Cómo escuchar a la persona con las que se tiene el problema: escuchar lo que nos dice el otro.</p> <p>7) En parejas: hablen con su compañero sobre los motivos por los que es importante escuchar al otro.</p> <p>8) Hacer en origami La Foca Marisol, como un momento de distensión que favorece la creatividad y la psicomotricidad.</p>
Materiales	Marcadores, pinturas y papel.

FICHA	4
Objetivos	<p>Presentar la película <i>Kirikou y la hechicera</i>. Reflexionar sobre algunas actitudes como las burlas hacia el que parece más débil, el odio al diferente, la búsqueda del conocimiento, el trabajo y el esfuerzo. La indulgencia y el perdón. Discutir cómo viven en otras culturas, con otras costumbres, otras creencias que pueden ser diferentes a las nuestras pero no menos valiosas. Las funciones de la familia. El valor de la generosidad y la pertenencia a una sociedad que puede cambiar su forma de pensar sin recurrir a la violencia. La dicotomía entre el bien y el mal deja de ser una verdad absoluta.</p>
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Se proyecta la película.</li> <li>2) Al finalizar, se hace un trabajo y reflexión por salones, con el fin de que ésta sea adecuada a cada edad.</li> <li>3) Los niños dibujan su escena favorita de la película, la colorean y la ponen un título.</li> <li>4) Los niños responden individualmente a una serie de preguntas sobre la película.</li> <li>5) Se reflexiona sobre las respuestas entre todo el salón.</li> <li>6) Nos volvemos a reunir con todos los niños de la escuela en el aula múltiple.</li> <li>7) El grupo de danzas del municipio llevan tambores y hacemos con ellos bailes africanos.</li> <li>8) Cantamos la canción de Kirikou, introduciendo variaciones como: "Kirikou es pequeño, pero es valiente", "Kirikou es pequeño y sabe compartir", "Kirikou es pequeño pero no pelea", etc. Los bailes incluyen aeróbicos, danzas por parejas y en grupo, hasta que todos formamos un gusano gigante que danza al ritmo del tambor.</li> </ol>
Procedimiento	<p><b>Contestar a las siguientes preguntas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) ¿Qué impulsó a Kirikou para ir en busca del sabio de la aldea?</li> <li>2) Explica las razones por las que la gente de la aldea se reía de Kirikou y por qué Kirikou se convirtió en el blanco de todos los ataques de los demás.</li> <li>3) ¿Crees que estas razones son justas y con fundamento?</li> <li>4) ¿Cómo se sintió Kirikou cuando los niños de la aldea se reían de él? ¿Qué hizo?</li> <li>5) ¿Has tratado alguna vez a alguien como menos capaz o valioso por sus características personales o aspectos de su vida como ser más pequeño o débil?</li> <li>6) ¿Crees que todas las personas pueden convivir aunque sean diferentes y tengan diferentes gustos? ¿En que se benefician? ¿Qué aprenden? ¿Qué problemas surgen cuando las personas discriminan a los que son diferentes? Pon algunos ejemplos de discriminación que conozcas.</li> <li>7) ¿Alguna vez alguien ha herido tus sentimientos? ¿Por qué? ¿Qué hiciste para solucionar el problema?</li> <li>8) Kirikou superó su miedo y consiguió llegar hasta el sabio y enfrentarse a la hechicera. Hablar del valor que demostró para hacer esto.</li> <li>9) ¿Por qué era mala la hechicera?</li> <li>10) ¿Por qué crees que a veces la gente es mala como la hechicera? Cuando la gente es mala ¿crees que se sienten bien y en paz consigo mismos?</li> <li>11) ¿Por qué la hechicera dejó de ser mala?</li> <li>12) Kirikou demostró a su pueblo que el mal siempre tiene un origen, y que una vez que éste es encontrado y eliminado, la maldad no tiene motivos para persistir. ¿Cómo hizo Kirikou para cambiar la forma de pensar de la aldea sin recurrir a la violencia?</li> <li>13) Kirikou le dio una nueva oportunidad a la hechicera para que cambiara su maldad por arrepentimiento. ¿Por qué crees que es importante dar nuevas oportunidades a la gente de ser otra vez nuestro amigo?</li> </ol>
Materiales	Película Kirikou y la hechicera, Video Beam, equipo de sonido, tambores, pinturas y papel.

FICHA	5
Objetivos	<p>Presentar el tema de "escuchar", segunda parte del paso 2 de <i>Hablar hasta Entenderse</i>. Presentar el paso 3: Determinar lo que ambos necesitan. Proponer soluciones. Elegir la idea que más les gusta a las dos partes. Demostrar el paso 6: formular un plan y llevarlo adelante.</p>
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Canciones de distensión.</li> <li>2) Determinar qué propósito tiene escuchar al otro.</li> <li>3) Dramatización de un conflicto.</li> <li>4) Realización del Buzón de los Conflictos.</li> </ol>
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Canciones de distensión y un baile para liberar mucha energía y mover todo el cuerpo: La tía Mónica, La foca Marisol y el Baile del Bogui-Bogui.</li> <li>2) Determinar qué propósito tiene escuchar al otro. Actitudes para escuchar al otro. En construcción con los niños se llega a la importancia de: mirar a la cara, guardar silencio hasta que toque el turno de hablar, pensar en lo que el otro está diciendo, demostrarle que le entendemos,...</li> <li>3) A partir de la dramatización de un conflicto entre la profesora y los alumnos (la profesora está evaluando las tareas de los niños, mientras que éstos deben trabajar en sus cartillas. Sin embargo, los niños no paran de hacer ruido, de correr por el salón y de molestarse unos a otros, por lo que la profesora no se puede concentrar en su actividad), se define el problema en función de las necesidades. (Necesidades de la profesora: Necesita silencio para poder concentrarse y evaluar los trabajos. Necesidades de los alumnos: Necesitan jugar porque están cansados de hacer tareas).</li> <li>4) A partir de una <i>Lluvia de ideas</i> todos los niños proponen soluciones para satisfacer las necesidades identificadas de cada una de las partes. La profesora apunta todas en el tablero sin emitir juicios al respecto.</li> <li>5) Entre todos, se evalúan cada una de las soluciones propuestas. La profesora dibuja en el tablero, al lado de cada solución, dos columnas con caritas expresivas, una para la profesora y otra para los niños. Se les enseña que utilizaremos tres tipos de caritas: felices, tristes y serias para evaluar cada solución desde el punto de vista de los alumnos y de la profesora.</li> <li>6) Una vez evaluadas las soluciones, se procede a la elección entre todas de las soluciones ganadoras, es decir, aquellas que tienen dos caritas felices.</li> <li>7) Concretar el plan elegido: Consiste en un trato entre las partes: Los alumnos trabajan en silencio durante 15 minutos más, mientras que la profe evalúa los trabajos, y a cambio, la profe les dejará salir 15 minutos antes al recreo. Con este plan, tanto la profesora como todos los niños terminan felices.</li> <li>8) Se les felicita a los niños por haber llegado a una solución para resolver el conflicto. Todos aplaudimos por haberlo logrado.</li> <li>9) Se acuerda que como ya conocemos todos los pasos de <i>Hablar hasta entenderse</i>, a partir de la siguiente sesión, practicaremos el método con los conflictos surgidos en el grupo durante la semana. Para ello, les presento una caja, que será nuestro <i>Buzón de los Conflictos</i>, en el que cada vez que tengan un conflicto, podrán escribirlo o pintarlo en una ficha de cartulina y depositarlo en el buzón, con el fin de ser tratado en la reunión de clase o en el lugar para <i>Hablar hasta entendernos</i>.</li> <li>10) Les entrego cartulinas, pinturas, tijeras, papeles de colores, para que cada uno haga un dibujo o recortable y decorar entre todos el Buzón de los Conflictos.</li> </ol>
Materiales	Caja de cartón, pinturas y otros materiales para decorar el <i>Buzón de los Conflictos</i> .

FICHA 6	
Objetivos	Reflexionar sobre la cooperación a partir de dos juegos cooperativos. Brindar a los alumnos la oportunidad de comprobar cómo funciona el método Hablar hasta Entenderse practicándolo en una reunión del salón.
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Juegos cooperativos: "Historia de burros" y "¿Cómo comerse la galleta con el brazo estirado y sin poder doblarlo?". Reflexión colectiva.</li> <li>2) Debate sobre los conflictos que se dieron durante la semana y cómo se resolvieron.</li> <li>3) Invitar a los que tengan conflictos con un compañero del salón para resolverlo en el centro del aula utilizando el método <i>Hablar hasta entenderse</i> para que toda la clase pueda aprender cómo se hace.</li> <li>4) Dinámica de distensión: <i>El bosque tranquilo</i>.</li> <li>5) Pedirles que traigan cojines y cosas para crear el <i>Lugar para Hablar hasta entendernos</i> en el salón.</li> <li>6) Pintar y hacer una reflexión sobre historia de los burros que cooperan para poder comer.</li> </ol>
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Juego cooperativo "¿Cómo comerse la galleta con el brazo estirado y sin poder doblarlo?". Se forman dos filas paralelas con todos los niños y niñas, de modo que todos tengan enfrente a un compañero. Extienden el brazo y la maestra les pone en la mano del brazo que está extendido una galleta. Después les dice: "Intenten comer la galleta sin doblar el brazo". "A ver quién lo consigue primero". Tras unos minutos de varios intentos fallidos, una pareja descubre que la solución está en dar la galleta que cada uno tiene en su mano al compañero y viceversa.</li> <li>2) Juego cooperativo "Historia de burros". Se forman parejas y se colocan dándose la espalda y con los brazos entrecruzados uno con otro. Las parejas se ubican en medio del salón, cada miembro de la pareja mirando hacia un lado diferente. En los dos extremos del salón se pone una hilera de galletas. El objetivo del juego es comerse cada burro la galleta colocada en la hilera que tiene enfrente. Tras varios minutos de empujones, descubren que la solución está en cooperar con la pareja (burro) y llegar al acuerdo de ir primero a una hilera y después a la otra.</li> <li>3) Reflexión de los juegos cooperativos sobre el tema de la competitividad-cooperación y las formas creativas y cooperativas de resolver los conflictos.</li> <li>4) La maestra pregunta: ¿Cómo les fue esta semana con los conflictos del salón? ¿Utilizaron el método <i>Hablar hasta entenderse</i> para resolverlos?</li> <li>5) Si no hay ninguna ficha en el <i>Buzón de los Conflictos</i>, se pregunta quiénes tuvieron un conflicto y quieren resolverlo hoy con todo el salón.</li> <li>6) Se elige a dos niños que tuvieron un conflicto y que acceden a <i>Hablar hasta entenderse</i>.</li> <li>7) Se colocan tres sillas a manera de triángulo en medio del círculo formado por todos los alumnos y se empiezan los pasos del método, guiados por la profesora que hace de mediadora neutral en el conflicto.</li> <li>8) Al final, se da un aplauso y toda la clase felicita a los niños por haber resuelto su conflicto y que vuelvan a ser amigos.</li> <li>9) Dinámica de distensión: <i>El bosque tranquilo</i>. Imaginamos que somos árboles. Situados de cuclillas sobre el suelo imaginamos su crecimiento. Esta fantasía guía su incorporación, una incorporación lenta hasta las nubes... Una vez de pie, procurarán crecer aún más, estirando sus brazos con la intención de tocar el cielo. Se estirarán a más no poder, todo lo que permitan sus cuerpos. Luego, tras los estiramientos, el árbol florece y las hojas caen hacia el suelo. Lo hacen con suavidad. Así, se van bajando poco a poco los brazos. La brisa mece con suavidad, y se imita el movimiento de los árboles movidos por el viento. Se procura que en todo momento los movimientos sean suaves y hermosos.</li> <li>10) En los últimos minutos de la sesión, cada niño trabaja individualmente la <i>Historia de los burros</i>. Los más pequeños tienen que poner un título o dibujar la historia. Los mayores, escribirla.</li> </ol>
Materiales y equipos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cartel de cómo <i>Hablar hasta entenderse</i>.</li> <li>-Palos con señales dibujadas; uno con una boca y otro con una oreja para escuchar o explicar los propios sentimientos.</li> <li>-Fichas de evaluación de soluciones.</li> <li>-Hojas para cada niño con la <i>Historia de los burros</i>.</li> </ul>

FICHA 7	
Objetivos	<p>Descubrir las diferentes percepciones de cada parte ante los conflictos.</p> <p>Evaluar nuestras actitudes y respuestas a los conflictos a partir del cuento de <i>Caperucita Roja</i>.</p> <p>Cuestionar nuestras percepciones del otro ante los conflictos.</p> <p>Favorecer el diálogo y la escucha como herramienta para la resolución de conflictos.</p> <p>Reflexionar sobre la importancia de la cooperación y la ayuda mutua a partir de dos juegos cooperativos.</p>

Actividades	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Lectura y construcción del cuento tradicional de <i>Caperucita Roja</i>.</li> <li>2) Evaluación del cuento.</li> <li>3) Lectura del cuento del <i>Lobo feroz</i>.</li> <li>4) Evaluación del cuento.</li> <li>5) Juegos cooperativos: <i>Cruzar el río</i> y <i>Diagonal por alturas</i>.</li> <li>6) Reflexión sobre los juegos.</li> </ol>
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Con motivo del <i>Día del Idioma</i> proponemos al salón trabajar sobre un cuento popular. A partir del siguiente ejercicio, deberán adivinar qué cuento es.</li> <li>2) Se entrega a cada niño un texto con espacios vacíos, como el título y algunas frases. El objetivo es que adivinen que se trata del cuento de <i>Caperucita Roja</i>, que todos conocen de cursos anteriores. Posteriormente, se lee el cuento pintando o escribiendo las palabras que faltan. Reforzamos el relato de la historia con las imágenes del cuento.</li> <li>3) Tras leer entre todos <i>Caperucita Roja</i>, se entrega a cada niño una ficha de evaluación que contiene las siguientes preguntas: ¿Quién es el bueno del cuento? ¿Y el malo? ¿Cuál es el problema que enfrenta a los personajes? ¿Cómo resuelve el leñador el conflicto? ¿Qué crees que nos contaría el lobo sobre lo sucedido?</li> <li>4) Comentamos entre todos el cuento, y se llega al consenso de que el lobo es el malo, <i>Caperucita Roja</i> la buena, el problema que enfrenta a los personajes es que el lobo miente a <i>Caperucita</i>, la asusta y se la intenta comer. El leñador resuelve el conflicto dándole garrotazos al lobo y echándole de la casa de la abuelita. En cuanto a la pregunta de cómo contaría el lobo sobre lo sucedido, la mayoría opinan que mentiría sobre los hechos para quedar bien.</li> <li>5) En plenaria, se anima a los niños a inventar un final alternativo al cuento. Los que proponen otro final, salen al centro del salón a dramatizarlo, con una caperuza roja y una máscara de lobo feroz. Algunos de los finales propuestos son: <i>Caperucita</i> y el lobo se hacen amigos y juegan juntos y <i>Caperucita</i> pega al lobo, que se pone a llorar.</li> <li>6) Tras las representaciones, se invita a los niños a sentarse en círculo en el suelo y la maestra narra el cuento del <i>Lobo Feroz</i>: "El bosque era mi hogar. Un día vi llegar a una niña vestida de forma muy extraña y como había entrado en mi bosque sin avisarme decidí darle una lección para que aprendiera que cuando se va a casa de alguien hay que avisar primero. Corrí a la casa de su abuelita y la señora estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección, así que me prestó su camión y su cama. Cuando llegó la niña, ella me dijo algo muy desagradable acerca de mis orejas, mis ojos, mis dientes y mi voz. Así que ustedes comprenderán que me sentí muy mal y como estaba muy ofendido y furioso por tales insultos, no pude controlarme y salté de la cama gruñéndola. Seamos serios, un lobo no puede comerse a una niña, pero esa niña loca le contó a un leñador que yo la quería comer, y no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz que yo era un lobo malo y todo el mundo empezó a evitarme... Yo nunca más pude ser feliz".</li> <li>7) Tras leer el cuento del <i>Lobo Feroz</i>, se propicia un debate a partir de preguntas como: ¿Cómo les ha parecido esta historia? ¿Cuáles son las diferencias con el primer cuento? ¿Qué es igual en los dos cuentos (el bosque, los personajes, la casa de la abuelita, etc.)? ¿Qué es lo que cambia (el punto de vista de los personajes)? ¿Cuáles son tus sentimientos hacia el Lobo ahora que escuchaste su versión de lo sucedido? ¿Qué piensas ahora de <i>Caperucita Roja</i>? ¿Ha existido en tu vida una situación en que has pensado de una manera y has cambiado de opinión al escuchar el punto de vista de la otra persona? ¿Cómo terminó la historia (con violencia)? ¿Cómo podría haberse solucionado mejor el conflicto y evitado los daños (si el lobo y <i>Caperucita</i> hubieran <i>Hablado hasta entenderse</i>)? ¿Hubiera sido mejor si cada uno hubiera expresado sus sentimientos al otro? ¿Qué has aprendido de estos dos cuentos?</li> <li>8) Juego cooperativo <i>Cruzar el río</i>. Todos se ponen pegados en una de las paredes del salón. Son una expedición que está en la selva en busca de un tesoro. De pronto, se encuentran con el río Amazonas, que empieza en la línea que está junto enfrente de ellos, y que llega hasta el otro extremo del salón. Todos deben cruzar el río si quieren alcanzar el tesoro. Para ello, tienen que elegir a un líder de la expedición. La profe les pregunta quiénes quisieran ser líderes, y cinco alzan la mano. Hacemos una rápida votación y una niña es elegida por mayoría. Se entrega a la líder unas piedras (hojas de papel usadas), que deberá ir poniendo en el río, para pasar ella primero y su expedición después, pero sin tocar el agua. Para conseguir el tesoro, todos deben llegar a la otra orilla. Nadie puede tocar el agua, porque se hundirá. Así, deben organizarse y animarse entre todos para que ninguno se caiga al río. Si algún niño toca el agua es necesario volver a empezar el juego. Es una dinámica divertida en la que se fomenta la cooperación, la democracia y el sentimiento de grupo y confianza en el otro.</li> <li>9) Juego cooperativo: <i>Diagonal por alturas</i>. La última prueba que tiene que pasar la expedición para conseguir el tesoro es formar una fila de extremo a extremo del salón formando una línea diagonal, según las alturas de cada uno. Sin embargo, ellos deberán consensuar cómo, sin la ayuda de la profesora. (Por ejemplo: del más bajo al más alto; del más alto al más bajo; por este orden: los más bajos, lo más altos y los medianos; etc.).</li> </ol>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fotocopias del cuento de <i>Caperucita Roja</i> para construirlo entre todos.</li> <li>-Cuento de <i>Caperucita Roja</i> con dibujos.</li> <li>-Cuento del <i>Lobo Feroz</i>.</li> <li>-Fotocopias de evaluación del cuento de <i>Caperucita Roja</i>.</li> </ul>

FICHA 8	
Objetivos	Estimular la comunicación entre los participantes impulsando otros canales. Estimular los procesos de decisión. Favorecer la escucha activa. Analizar las limitaciones de una comunicación unidireccional. Estimular la comunicación no verbal (expresión gestual, contacto físico, mirada...) para favorecer nuevas posibilidades de comunicación.
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Formación de parejas.</li> <li>2) Juego cooperativo: <i>Con las manos en la masa</i>.</li> <li>3) Juego cooperativo: <i>Dictar dibujos</i>.</li> <li>4) Juego cooperativo: <i>¿Alegre o triste?</i></li> <li>5) Juego cooperativo: <i>Refugios numerados</i>.</li> <li>6) Juego cooperativo: <i>El teléfono roto</i>.</li> <li>7) Reflexión, debate y aprendizajes.</li> </ol>
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Para dividir al grupo en parejas, se introducen en una caja papeles con nombres de animales. Los niños deben buscar a su pareja imitando por el salón al animal correspondiente sin hablar. De esta forma, se consigue que ninguna persona quede sin grupo o se sienta rechazada.</li> <li>2) <i>Con las manos en la masa</i>: se trata de modelar por parejas y con la boca tapada un trozo de plastilina. Las parejas deben llegar al consenso de qué hacer sin comunicarse verbalmente. Evaluación colectiva: ¿Cómo se decidió qué hacer? ¿Cómo fue la comunicación si no podían hablar? ¿Quién tomó la decisión? ¿Participaron los dos modelando la figura? ¿Cómo se sintieron?</li> <li>3) <i>Dictar dibujos</i>: Se trata de que todo el grupo dibuje de manera individual lo que un compañero les va comunicando verbalmente. Se les deja claro que hasta el final de todo el ejercicio, no se pueden mirar los dibujos dictados ni copiar los del resto de compañeros. Al final, el líder muestra el dibujo que estaba dictando a todos los compañeros y se compara con los que los demás hicieron. Evaluación colectiva: ¿Cómo se sintieron sólo escuchando? ¿Fue difícil comprender lo que el líder dictaba? ¿Por qué? ¿Qué conflictos surgieron al escuchar? ¿Por qué si todos escuchamos lo mismo, hicimos dibujos tan diferentes?</li> <li>4) <i>¿Alegre o triste?</i>: Cada niño coge de una caja un papel que contiene un estado de ánimo, por ejemplo: "estoy muy alegre". Se trata de que por turnos, cada uno salga al centro del salón y represente lo contrario de lo que pone en su papel con el cuerpo y la cara, pero mientras lee el papel en voz alta. Por ejemplo: estoy muy triste, y hacer como que riera. Evaluación colectiva: ¿qué tipo de comunicación utilizamos en este juego? ¿Lenguaje corporal o lenguaje verbal? ¿Cuál es más importante? ¿Qué dificultades encontraron?</li> <li>5) <i>Refugios numerados</i>: Se dibujan en el suelo del salón tres refugios con tiza. Cuando la profesora dice "uno", va todo el grupo al refugio número uno. Si dice "dos", van al refugio número dos, y así sucesivamente. A veces se dicen los números y otras se enseña un número determinado de dedos u objetos para indicar el refugio al que deben ir. Una vez se dice muy bajito para que todos se esfuerzen por escuchar. Se complica el juego diciendo un número diferente mientras se están dirigiendo a uno de los refugios. Evaluación colectiva: ¿Qué era importante en este juego para poder llegar al refugio?</li> <li>6) <i>El teléfono roto</i>. Los niños se sientan en círculo en el suelo muy cerca unos de otros y se pasan frases al oído, uno por uno, hasta que todas las personas han recibido el mensaje. La última persona dice entonces en voz alta el mensaje que ha recibido y se compara con el secreto original. Evaluación colectiva: ¿Por qué no llegaron los mensajes originales hasta la última persona? ¿Por qué es tan difícil la comunicación y hacemos entender?</li> <li>7) La sesión se cierra con una breve plenaria sobre los valores y actitudes trabajados ese día. Se pide que reflexionen sobre por qué los seres humanos tienen dos orejas y una sola boca.</li> </ol>
Materiales	Plastilina, vendas, tizas, papeles con mensajes.

FICHA 9	
Objetivos	Reconocer los diferentes tipos de conflictos que ocurren en los distintos espacios de la vereda. Reconocer los lugares favoritos de la vereda. Estimular el trabajo en grupo y la cooperación.
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Dibujar entre todos la vereda, a modo de mapa parlante.</li> <li>2) Reflexión.</li> <li>3) Señalar mediante etiquetas el lugar favorito de cada uno en la vereda.</li> <li>4) Reflexión.</li> <li>5) Juego cooperativo: <i>Tragapeces</i>.</li> <li>6) Debate y aprendizajes.</li> </ol>
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) En un papelógrafo se trata de ponerse de acuerdo entre todos para dibujar la vereda. ¿Por dónde empezaremos? ¿A qué lado del papel situaremos la escuela?, ¿Y el resto de los lugares? Los materiales, pinturas de colores y marcadores, se colocan en el centro del papelógrafo, y se da la indicación de que deben ser compartidos entre todos.</li> <li>2) El grupo decide ubicar la escuela en el centro del papelógrafo, y a partir de ahí, los niños van dibujando la carretera, las casas, las nubes, etc.</li> <li>3) Posteriormente, se da la indicación de que se deben dibujar los conflictos que ocurren en cada lugar.</li> <li>4) Reflexión: ¿Cómo nos hemos sentido trabajando en grupo? ¿Qué dificultades han aparecido? (al tener que ponerse de acuerdo sobre qué pintar, dónde y quién hacerlo, al tener que compartir los materiales, etc.)</li> <li>5) Reflexión y debate sobre los conflictos que dibujaron. ¿Dónde marcaron conflictos? ¿En qué consisten? ¿Quiénes son las partes del conflicto? ¿Cómo me siento? ¿Y cómo se siente la otra parte con el conflicto? ¿Cómo lo resolvemos? ¿Cómo lo resolvería mejor? ¿Qué piensa la otra parte? ¿Qué pasa si no resolvemos el conflicto?</li> <li>6) Después, cada niño debe colocar una etiqueta en la que hay una carita feliz en su lugar favorito de la vereda. La etiqueta dice: "El lugar favorito de... (nombre del niño o niña)".</li> <li>7) Reflexión grupal: ¿Cuál es el lugar favorito de cada uno? ¿Por qué?</li> <li>8) Juego cooperativo: <i>Tragapeces</i>. Consiste en crear un momento distendido tras el trabajo. Se trata de evitar ser comido por el Tragapeces. Cuando el que dirige el juego grita "barco", todos los jugadores corren hacia la pared que señala. Al grito de "costa", cambian rápidamente de dirección y corren hacia la pared contraria. A la señal de "Tragapeces", se tiran al suelo bocabajo y enlazan sus brazos, piernas o cuerpos con uno o más amigos. El Tragapeces se mueve por el salón con los brazos extendidos hacia delante como si tuviera una boca enorme intentando comerse algún pez. Los jugadores están seguros mientras todos estén enlazados físicamente. Si alguien es tocado en esta fase o se equivoca ante alguno de los gritos anteriores, pasa a ser el nuevo Tragapeces, continuando con los gritos. Una vez que el Tragapeces ve que todos están unidos, da la señal de "piraña", y en ese momento, todos los jugadores se convierten en pirañas y salen detrás del Tragapeces. El primero que lo toca, es el nuevo Tragapeces. (Idea de Paco Cascón).</li> </ol>
Materiales	Papelógrafo, pinturas, marcadores, etiquetas del lugar favorito.

FICHA	10
Objetivos	Fomentar el cuidado del otro y la identificación con el propio cuerpo. Favorecer la autoestima. Estimular la actitud de valoración positiva ante otras personas.
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Dibujar por parejas las siluetas de cada cuerpo.</li> <li>2) Intercambio de siluetas.</li> <li>3) Pintar al compañero.</li> <li>4) Colgar en la pared las siluetas de todos los niños y niñas y escribir mensajes de aprecio.</li> <li>5) Juego cooperativo: <i>Juego espía</i>.</li> <li>6) Debate y aprendizajes.</li> </ol>
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Por parejas, los niños se tienden en el suelo y dibujan sobre un papel kraft la silueta del compañero. Cuando hayan terminado la primera silueta, intercambian posiciones para que haya una silueta de cada uno.</li> <li>2) Se intercambian las siluetas, de modo que cada niño se quede con la silueta del compañero, en la que deberá destacar elementos como el nombre de la persona, el color de sus ojos, del pelo, de su piel, las cualidades que quiera resaltar, las partes del cuerpo de su compañero o compañera que más le gusten, etc. Se ponen en el centro del salón materiales como vinilos, pinceles, colores, telas, etc. y se explica que los materiales deberán ser compartidos entre todos.</li> <li>3) Una vez terminados todos los dibujos, se recortan las siluetas y se pegan en la pared.</li> <li>4) Cada niño con un marcador, se pasea por el aula escribiendo en cada silueta lo que más le gusta de cada compañero.</li> <li>5) Juego cooperativo: <i>Juego Espía</i>. Todos los niños se vendan los ojos y en silencio van caminando por el aula. Cuando se encuentran con alguien, intentan adivinar quién es por la ropa que lleva, el pelo, etc. El primero que consigue adivinar al compañero, dice el nombre de la persona que tiene enfrente. Si adivina quién es, se pone detrás de esa persona. Si ninguno de los dos se reconocen, cada uno dice su nombre y se separan. Cuando se encuentran filas de dos o más personas, las dos personas cabeza de fila realizan el reconocimiento. La persona que acierta primero, coge al otro, le separa de su fila, y ambos se ponen detrás. Por otra parte, el facilitador se acerca a alguien y le da el papel de espía. Cuando alguien se encuentra con el espía y le reconoce, no pasa nada. Pero si no le reconoce al espía, este dirá: ¡Espía!, haciendo que la fila se rompa. Quien no le descubrió, se convierte en el nuevo espía. (Sobre una idea de Paco Cascón).</li> <li>6) Reflexión: ¿Cómo se sintieron con las actividades de hoy? ¿Qué conflictos ocurrieron en la realización de las siluetas y por qué? ¿Cómo se sintieron con el dibujo y las frases de aprecio que los compañeros hicieron de cada uno? ¿Qué sensaciones produjo el silencio y la oscuridad en el <i>Juego Espía</i>? ¿Y el contacto físico?</li> </ol>
Materiales	Papel kraft, pinturas, marcadores, vinilos, cinta enmascarar, vendas.

FICHA	11
Objetivos	Identificar los diferentes tipos de conflictos según su tamaño y las formas respectivas de gestionarlos.
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) El termómetro de los conflictos.</li> <li>2) Identificación de los tamaños de los conflictos: pequeños, medianos y grandes.</li> <li>3) Construcción colectiva de las formas de actuar según el tamaño del conflicto.</li> <li>4) Realización de cuentos: Para mí un conflicto grande es cuando...</li> <li>5) Juego cooperativo: <i>La ere</i>.</li> <li>6) Debate y aprendizajes.</li> </ol>
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) La maestra inicia la explicación: Cuando tienen un conflicto con alguien, lo primero que hay que decidir es el tamaño de ese conflicto. En general, los conflictos son de tres tamaños: pequeños, medianos y grandes.</li> <li>2) ¿Cómo podemos medir el tamaño de los conflictos? Con el <i>Termómetro de los conflictos</i>, al igual que se mide la temperatura del cuerpo, podemos medir la temperatura de nuestras emociones.</li> <li>3) Se dibuja en el tablero un termómetro, en el que se distinguen, en la parte inferior, los conflictos pequeños, en la parte de la mitad, los medianos, y en la parte superior, los conflictos grandes.</li> <li>4) Se continúa con la explicación: Cuando se produce un conflicto pequeño, uno se siente disgustado por un rato, y luego, el conflicto desaparece. Se colorea en el termómetro hasta la línea marcada como conflictos pequeños. ¿Qué conflictos pequeños suceden en la escuela? Se van escribiendo todas las ideas de los niños en el tablero, al lado del termómetro.</li> <li>5) Se pregunta a todos: ¿Cuál es la mejor forma de manejar los conflictos pequeños? Se abre una lluvia de ideas, y finalmente se explica que los conflictos pequeños se pueden solucionar si no se les da demasiada importancia. "A veces, alguien los molesta tan sólo para ver qué harán ustedes; y si no le prestan mucha atención, se aburre y deja de molestarlos". "Otras veces, la persona no se da cuenta de que los está molestando y si se lo piden de buenas maneras que no lo hagan más, dejará de hacerlo".</li> <li>6) Pasemos a los conflictos medianos, que son aquellos que molestan más y que no se solucionan fácilmente. Colorear el termómetro en el tablero hasta la línea de <i>Conflictos Medianos</i>. Debate: los conflictos a veces se vuelven medianos y entonces habrá que hacer algo al respecto. ¿Qué conflictos medianos han tenido alguna vez? Se escriben las ideas de los niños en el tablero.</li> <li>7) La mejor manera de solucionar los conflictos medianos es <i>Hablar hasta entenderse</i>, pues si alguien se burla de tu ropa, y tú no le haces caso, pero la persona sigue haciéndolo, el conflicto aumentará y tendrás que hacer algo al respecto.</li> <li>8) Colorear en el termómetro hasta los conflictos grandes. Explicar: estos conflictos son demasiado graves y serios, y son muy difíciles de resolver para que los manejen ustedes solos. Por ejemplo, puede que sea un problema que les asuste mucho o que la otra persona no quiera escucharlos.</li> <li>9) Preguntar: ¿Quién me dice algún conflicto grande que ocurre en la escuela o en la vereda? Los niños pueden decir cosas como: Cuando alguien te pega, te roba algo, te amenaza, etc. Escribir sus ideas en el tablero.</li> <li>10) La mejor manera de solucionar los conflictos grandes, si alguien te está haciendo daño o está haciendo algo peligroso, es pedir ayuda o avisar a las profesoras.</li> <li>11) Actividad escrita: Todos somos diferentes, lo que para uno es un conflicto grande, para otros es uno pequeño. Por ejemplo, las persecuciones no siempre son conflictos para algunos, pero otros niños las detestan. Ahora quisiera saber de qué tamaños son los conflictos que tienen en la escuela. Para esto, individualmente van a escribir y/o dibujar un cuento acerca de un conflicto pequeño, uno mediano y uno grande; de la siguiente forma: a) Para mí un conflicto pequeño es cuando... (y puedo pasarlo por alto). b) Para mí un conflicto mediano es cuando... (y podemos <i>Hablar hasta entendernos</i>). c) Para mí un conflicto grande es cuando... (y le pido ayuda a las profes). (Sobre una idea de Bárbara Porro).</li> <li>12) Cada uno lee su cuento en voz alta al resto del salón.</li> <li>13) Juego cooperativo: <i>La ere</i>. En el patio, el maestro elige un número del 1 al 20. Quien lo adivine, será la <i>Ere</i>. La <i>Ere</i> persigue a los demás. Cuando toca a otra persona, ésta se incorpora a la <i>Ere</i> y los dos, agarrados de la mano, persiguen a los demás. El proceso continúa hasta incorporar a todas las personas.</li> <li>14) Reflexión sobre el juego: ¿Cómo se sintieron? Ventajas e inconvenientes del trabajo individual y en grupo, las aportaciones que conlleva si se une más gente, etc.</li> </ol>
Materiales	Marcadores, pinturas y colores.

## Anexo 3

FICHA	12
Objetivos	Estimular la creatividad y la imaginación a la hora de resolver conflictos. Aprender a respetar la diferencia y a superar las discriminaciones por razones de sexo.
Actividades	1) Juego de rol: <i>El partido de fútbol</i> . 2) Reflexión. 3) Realización de historieta.
Procedimiento	1) Hoy vamos a hacer teatro. ¿Qué es el teatro? En el teatro hay actores que representan papeles, es decir, personajes. El personaje no se parece al actor real. Nuestra obra de teatro va a tener como personajes a Carla y a Juan. 2) A Carla le encanta jugar al fútbol, y juega muy bien, tanto, que cuando juega con sus hermanos, siempre les gana. 3) Juan es el capitán del equipo de fútbol de la escuela. Piensa que el fútbol es sólo para los chicos, porque las chicas no saben jugar bien. 4) El conflicto ocurre un día en el recreo, cuando Carla le pide a Juan jugar con ellos al fútbol y Juan no la deja porque dice que ella es una niña. 5) Ahora hacemos grupos de tres personas. Una hará de Carla, otra de Juan y la tercera será el Observador. Cada 5 minutos se intercambian los papeles, de modo que todos los integrantes del grupo representen a cada personaje. 6) Los que hagan de Carla: tiene que convencer a Juan para que le deje jugar al fútbol. Los que hagan de Juan: no quieren que Carla juegue con ustedes porque tú piensas que las niñas no saben jugar bien. Los que hagan de observador: tienen que observar la escena entre Carla y Juan. 7) Reflexión colectiva: ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Cómo se sintieron las Carlas? ¿Y cómo los Juan? ¿Qué pensaron los observadores? ¿Ocurre esto en la vida real? ¿Qué pensamos de que las chicas no puedan jugar al fútbol con los chicos? ¿Por qué? ¿Qué piensan los chicos? ¿Por qué no les dejan jugar? ¿Qué podemos hacer como grupo para solucionar el conflicto? ¿Podemos llegar a algún acuerdo? ¿Qué tal si hacemos un torneo mixto de fútbol? 8) Realización de historieta. Cada uno debe dibujar la historia de Juan y Carla, que deben solucionar el conflicto <i>Hablando hasta entenderse</i> . Cada niño propone en su historia las soluciones de Carla, las de Juan, y elige la más satisfactoria para ambos. Las historietas después se colorean. Se fomenta que los niños mayores ayuden a los más pequeños en la realización de sus historietas. 9) Socialización de las historietas: ¿Quién quiere contar su historia y mostrarla al grupo? Se debate entre todos las soluciones que cada niño o niña propuso para solucionar el conflicto de Carla y Juan, ayudándonos con caritas expresivas que se van dibujando en el tablero al lado de cada solución. ¿Llegaron Carla y Juan a un acuerdo? ¿Creen que lo cumplirán? ¿Hemos vivido alguna vez un conflicto parecido? ¿Cómo lo solucionamos? ¿Cómo lo intentaremos solucionar a partir de ahora?
Materiales	Plantilla para realizar la historieta de Carla y Juan, marcadores, pinturas y colores.

## Actividades para realizar con preescolares

FICHA	1
Objetivos	Identificar las situaciones cotidianas de resolución de conflictos. Introducir el método <i>Hablar hasta entenderse</i>
Actividades	Cuento con tres finales
Procedimiento	Cuento con tres finales: Mediante cartel con caricaturas y dibujos, se representa un cuento con tres finales, donde dos perros concilian la tenencia y uso de un hueso. Cada gráfica contiene una calificación mediante caritas expresivas sobre las formas de resolver el conflicto: 1. Primera situación: pelea. 2. Segunda situación: evasión. 3. Tercera situación: conversación y conciliación. Luego cada niño colorea los dibujos del cuento y califica con caritas expresivas las diferentes situaciones. Nota: Los dibujos y caricaturas facilitan la asimilación de conceptos, además estimulan la atención y concentración de los niños. La pintura posibilita realizar un acercamiento mediante la conversación, donde se logra verbalizar los conflictos cotidianos y los sentimientos que producen. Los cuentos incitan la curiosidad de los niños.
Materiales	Cartel, dibujos para colorear, colores, crayones, cuento.

FICHA	2
Objetivos	Trabajar la agresividad y el manejo de ésta frente a los conflictos. Fomentar la creatividad.
Actividades	<i>La fuerza de los animales</i> . <i>El valor de la amistad</i> .
Procedimiento	1) <i>La fuerza de los animales</i> : Mediante el cuento <i>La selva</i> se representa la fuerza que caracteriza a todos los seres vivos. Posteriormente, se entregan máscaras para ser pintadas y se representan a los animales del cuento, buscando el reconocimiento de la fuerza que los niños y niñas poseen ante los otros. 2) <i>El valor de la amistad</i> : Con plastilina se crean figuras que representan la amistad. Esta actividad permite la distensión y fomenta la concentración, la creatividad y la confianza. 3) Debate sobre la amistad.
Materiales	Plastilina, cuentos, máscaras, colores, crayones, cinta pegante.

FICHA 3	
Objetivos	Identificar las formas de tratar los conflictos a nivel familiar. Favorece la escucha activa. Fomentar la creatividad.
Actividades	1) <i>Familiograma</i> . 2) ¿Cómo solucionamos los problemas en mi familia? 3) <i>Derecho a una familia</i> .
Procedimiento	1) Realización de <i>Familiograma</i> : Mediante figuras y con la participación de los niños, se construyen en el tablero diferentes tipos de familias, con el fin de ilustrar la variedad de las mismas. Luego, cada niño dibuja su familia en una hoja de papel, y posteriormente se explica a todo el grupo. La socialización de los dibujos, permite potenciar la capacidad de escucha activa y su importancia en la solución de los conflictos. Así mismo, se fomenta el reconocimiento del otro a través de su historia de vida. 2) Juego de roles: Los niños prepararan vestuario y demás elementos decorativos que reflejen los roles de las personas que conforman una familia y representan las dinámicas y conflictos que ocurren en sus familias. Posteriormente se provoca la reflexión colectiva sobre el juego. 3) ¿Cómo solucionamos los problemas en mi familia? Retomando los gráficos o dibujos del "Cuento con tres finales", cada estudiante escoge la forma o formas más usuales para solucionar los problemas en su familia, calificando sus opciones con papeles de colores. 4) <i>Derecho a una familia</i> . Finalmente, se realiza un debate sobre el derecho de todos los niños y niñas a tener una familia, y al cuidado de los adultos hacia ellos.

FICHA 4	
Objetivos	Introducción sobre las diferentes formas de resolver los conflictos. Considerar la conciliación como la alternativa que potenciara e integrará aspectos fundamentales para una sana convivencia y bienestar individual.
Actividades	1) <i>Arriba-Abajo</i> . 2) Juego de roles. 3) <i>Hablar hasta entenderse</i> . 4) Títeres. 5) Bienvenida a una nueva estudiante.
Procedimiento	1) <i>Arriba-Abajo</i> . Mediante la lectura del cuento "Arriba-Abajo", que relata un conflicto entre los personajes, se introduce el método <i>Hablar hasta entenderse</i> . 2) Juego de roles: Para fomentar la comprensión de la temática, al finalizar la lectura se pintan los rostros para representar, por grupos, el conflicto del cuento. 3) <i>Hablamos hasta entendernos</i> . Tras la representación del cuento, a través de fichas se explican los pasos de <i>Hablar hasta entenderse</i> . La explicación se refuerza con la simulación de un caso cotidiano en el aula, que posteriormente se representa con títeres. 4) Títeres. Con los títeres se realizan preguntas reflexivas buscando una mayor comprensión del tema. 5) Bienvenida. Se lee el cuento El nuevo amigo de Franklin para darle la bienvenida a una nueva estudiante.
Materiales	Cuentos: Arriba-Abajo, El nuevo amigo de Franklin; pinturas para rostro, mireyas, lápiz para ojos, fichas de <i>Hablar hasta entenderse</i> .

FICHA 5	
Objetivos	Promover la autoestima mediante el reconocimiento del cuerpo. Fomentar la expresión corporal, el compañerismo, la cooperación y la confianza.
Actividades	Embarradas divertidas.
Procedimiento	1) Embarradas divertidas. Los niños cubren sus cuerpos con barro industrial de manera individual, en pareja y en grupo, buscando que mediante el barro sientan cada parte de su cuerpo como propia y única. Así mismo, se da la oportunidad de compartir el contacto corporal, puesto que los masajes entre ellos y ellas representan una forma divertida de sentir al otro como igual y amigo. El barro permite que las interacciones entre el grupo sean divertidas, pacíficas, amables y colaborativas. La actividad finaliza con el baño con una manguera, permitiendo que el agua libere las energías de sus cuerpos. 2) Reflexión. ¿Cómo se sintieron con la actividad? Se puede hablar sobre el contacto físico, los prejuicios, etc.
Materiales	Barro industrial, manguera, agua, disfraces, juguetes, maquillaje.

FICHA 6	
Objetivos	Promover el autorreconocimiento, la autoestima, el autocontrol, el apoyo mutuo y la cooperación. Favorecer la confianza en el grupo.
Actividades	Dinámica corporal. Reflexión. Representación de mimos. Técnica de respiración.
Procedimiento	1) Dinámica corporal: Los niños y niñas con la ayuda del maestro hacen trajes de papel que cubran en especial: manos, pies y tronco. Luego se les pide ubicar las partes del cuerpo que utilizan para solucionar sus conflictos, tanto a nivel personal como familiar y en la escuela. Posteriormente, en parejas, se hace un dibujo que representa un conflicto y la forma de actuar de cada parte. 2) Reflexión: Mediante la representación de títeres se reflexiona de manera colectiva sobre la actividad y los dibujos de cada pareja. Preguntas para la reflexión: ¿Qué partes del cuerpo ubicaron? ¿Qué sienten en cada una de esas partes cuando se agreden? ¿Qué sentirían si en vez de agredirlos, hablaran, se mimaran, acariciarán, quisieran? ¿Qué proponen para hacerlo realidad? 3) Representación de mimos: Se escoge a un niño o niña que hará de mimo, imitando una situación u objeto, que el resto de la clase tendrá que adivinar. Es una buena oportunidad para pasar un rato divertido y representar las manifestaciones violentas más frecuentemente utilizadas para resolver conflictos, en contraste con opciones pacíficas y amigables. Además, permite en los niños y niñas el autorreconocimiento frente a sus posibilidades de actuación y expresiones corporales. 4) Técnica de respiración y relajación basada en el yoga.
Materiales	Fotocopias, hojas iris o de color, tijeras, pinturas para piel, maquillaje, papel periódico, grapadora, pinturas, trapos, pinceles.

## Anexo 4

6. ¿Cómo es la relación de sus estudiantes con el aprendizaje?

7. ¿Cómo puede describir las relaciones entre los estudiantes y de estos con los adultos representativos?

### **Me siento feliz de ser yo**<sup>292</sup>

Responda por escrito las siguientes consignas:

Me llamo: \_\_\_\_\_

Porque: \_\_\_\_\_ Soy: \_\_\_\_\_

Me gustaría ser más: \_\_\_\_\_

Mis amigos piensan que soy: \_\_\_\_\_

Mis compañeros piensan que soy: \_\_\_\_\_

Mis padres piensan que soy: \_\_\_\_\_

Nadie sabe que soy: \_\_\_\_\_

Sueño con: \_\_\_\_\_

Si algún día escribo una carta para mí, diré: \_\_\_\_\_

### **La comunicación y la escucha activa**

- Realiza con alguien de tu familia o de tu institución educativa un ejercicio de escucha activa utilizando algunas de sus herramientas. Escribe qué opinas y cómo les fue.
- Entre los estudiantes de tus cursos, trata de identificar a aquellos que cuentan con confianza de los demás compañeros y un liderazgo que les permitiría, eventualmente, formarse como mediadores escolares (no confundir este ejercicio con uno para identificar los mejores estudiantes o los más disciplinados).
- Por lo menos cada quince días abre un espacio de escucha en el aula que te permita identificar conflictos escolares y la forma en que se están resolviendo. En este espacio utiliza las herramientas de la escucha<sup>293</sup> y recuerda

<sup>292</sup> Taller diseñado por Isabel Puerta Lopera con base en el texto *Cómo educar en valores*. 310 pp. Quinta edición, Madrid, Narcea S.A., 1997.

<sup>293</sup> Mirar a los ojos, mostrar una postura abierta hacia la persona que habla, hacer comentarios acerca del tema, gestos de asentimiento y de acompañamiento, preguntas aclaratorias, no interrumpir, reflejar posturas iguales, parafrasear, realizar pequeños resúmenes con las propias palabras mostrando interés y ganas de verificar si se está entendiendo, etc.

### **Dinámicas para realizar con los maestros y maestras**

Algunos talleres y dinámicas que se pueden realizar con los maestros en torno al tratamiento de los conflictos escolares son:

- **Mi lugar favorito:** Escribir el lugar favorito de El Retiro y luego señalar los conflictos presentes en ese lugar. Puesta en común y plenaria.
- **¿Qué es convivir?:** Debate sobre las implicaciones de la convivencia para llegar al tema de la necesidad de la convivencia escolar.
- **Ambientes escolares de convivencia:** Para reflexionar sobre la forma en que los diferentes ambientes escolares se relacionan con la convivencia en las instituciones educativas.

### **Metodología:**

- Los participantes se reúnen por Institución Educativa (que no exceda de seis participantes).
- Nombrar un relator.
- Conversar sobre las siguientes preguntas:
  1. Establezca la relación entre los siguientes ambientes físicos escolares y la convivencia:
    - Aulas
    - Laboratorios
    - Biblioteca
    - Zonas verdes, canchas y patios
    - Otros ¿cuáles?
  2. ¿La planeación que desde la parte administrativa se realiza tiene algo que ver con la convivencia escolar?
  3. ¿Cómo describe las relaciones que desde la escuela se establecen con los padres de familia?
  4. ¿Cómo se manifiestan las jerarquías en la institución educativa?
  5. En los momentos de clase con sus estudiantes, ¿cuales son las cosas que más le molestan?

que la diversidad enriquecerá la sesión de trabajo, por lo que debes asistir con mente abierta para conocer las distintas situaciones conflictivas y tratar, entre todos, de hallar formas de resolverlas.

### **El Debido Proceso en la escuela**

Recuerda que:

- Siempre habrá conflictos en la escuela pero que no siempre se tienen que resolver por medio de sanciones.
- Cada vez que vayas a gestionar un conflicto debes escuchar todas las versiones para tratar de construir la verdad de forma conjunta.
- Aunque el estudiante haya cometido una falta, siempre tiene derecho a defenderse.
- El incumplimiento de deberes no acarrea la pérdida de los derechos.
- Todos los procesos para gestionar un conflicto deben contener elementos pedagógicos.
- Revisa en el Manual de Convivencia la parte que corresponde al proceso disciplinario y analiza si se respeta en el texto el *debido proceso*.

### **Caso "conflicto en el colegio"<sup>294</sup>\***

#### **Información general**

El Colegio San Alcides es una institución privada que imparte educación mixta, considerada de buena calidad. Este año llegó un joven profesor (Luis Ochoa) a servir los cursos de Filosofía e Historia. Por su forma de pensar, de abordar los contenidos y la metodología impuesta a sus clases, así como la forma de llegar a sus alumnos, entendiendo los problemas y expectativas de la juventud, pronto adquirió gran prestigio. Empezó a plantear que la educación impartida en la institución era alienante, retrógrada, niveladora y autoritaria. Que como efecto los jóvenes perdían toda capacidad de creatividad e iniciativa y formaba ciudadanos-robots.

Las clases se convirtieron en el centro de discusiones críticas acerca de conocimientos y acontecimientos actuales y de las perspectivas de la juventud en el país. Tal vez como resultado de estos planteamientos y discusiones, empezaron a aparecer en las carteleras artículos acerca de problemas económicos y sociales, educación sexual, música moderna, etc. También los estudiantes reivindicaban su derecho a pensar y actuar como la juventud moderna, los cursos del colegio se convirtieron en centros de discusión y análisis de nuevos temas y nuevas formas de mirar el mundo.

El rector, fraile Tomás Agustín, un sacerdote aficionado a la lectura de los clásicos, reunió a los profesores para analizar la situación creada. Dijo que ellos eran los culpables por no obrar con más energía: se trataba de imponer la disci-

plina y la autoridad. No invitó al profesor de Filosofía e Historia y decidió adelantar consultas, para lograr su retiro del colegio.

Después de una inusual **reunión general**, los estudiantes decidieron no entrar a ninguna clase si cambiaban al profesor de Filosofía e Historia o si sancionaban a algún compañero. Ante las reiteradas amenazas de expulsión y las naturales interferencias familiares, conformaron un denominado **colectivo estudiantil**, que no fue reconocido por el rector como legítimo representante de los alumnos.

El director de la orden religiosa decidió someter el litigio a un **proceso de mediación** y después de poner en consideración varios nombres de posibles mediadores, el rector y el profesor aceptaron que fuese el señor Alfonso Uribe, antiguo egresado del colegio y quien ha manifestado su deseo de que se obtenga una solución justa para todos los actores del conflicto.

#### **Rol del profesor Luis Ochoa**

Usted es el profesor de Filosofía e Historia en el Colegio San Alcides. Ha sido citado a una sesión en la que estará un mediador, cuyo nombre ha aprobado y a la que, es obvio, asistirá el señor rector del colegio.

Usted es una persona amante del saber, que propende por la libertad individual al servicio de la creatividad. Cree que el desarrollo del mundo es múltiple: por ello no se deben prohibir *a priori* formas artísticas o manifestaciones culturales pues es el individuo el que debe decidir qué le gusta y por qué. Está dispuesto a discutir sobre el valor de la educación y la comunicación en el aula. Usted, al respecto, se ha ceñido a los siguientes principios:

1. Trabajar según su leal saber y entender dentro de los límites que ofrecen los programas de los cursos.
2. Respetar en los contenidos la libre investigación científica.
3. Respetar la individualidad de los alumnos.
4. Aplicar innovaciones metodológicas.
5. Criticar el tipo de educación impartida en el colegio.

Usted sabe del *impasse* con el señor rector y además conoce la magnitud del conflicto que ha terminado involucrando a sus amigos estudiantes y a un grupo minoritario de profesores que consideran su actitud académica como digna de seguir. Se siente amparado por la Constitución Política de la República de Colombia de 1991 y por la Ley General de Educación.

Antes de la reunión usted debe aclarar sus intereses y los de las otras partes involucradas, directa o indirectamente, en el problema actual. Debe tener en cuenta las opciones de todas las partes, las diferentes conexiones, las relaciones y los demás factores que lo afectan social y profesionalmente.

#### **Rol del rector Fray Tomás Agustín**

Usted es el rector del colegio San Alcides y por lo tanto considera su deber "man-

<sup>294</sup> \* Elaborado por Jairo Alarcón y Sergio Gómez, profesores de la Universidad de Antioquia.

tener la casa en orden”, aunque sea apareciendo a veces como autoritario.

Cree que los programas de los cursos deben desarrollarse tal como están escritos. Ni a los profesores, ni a los estudiantes se les debe permitir mayor autonomía, ni dentro ni fuera de la clase, mientras estén en el colegio.

La educación, en su concepto, debe desarrollarse dentro de los más estrictos cánones de la ética tradicional. Nuevos temas y nuevas posibilidades culturales “de avanzada” deben ser evaluados previamente. Cualquier situación que pueda estropear o poner en peligro la estabilidad y la buena marcha del colegio debe proibirse. En general, no deben permitirse actitudes o prácticas que afecten la tradición pedagógica del plantel.

Ante la situación presentada con el “libertario” profesor de Filosofía e Historia, su superior ha decidido someter el conflicto a un proceso de mediación. Usted considera que ceder algún punto a la parte contraria es “perder la guerra”.

Aunque usted reconoce en el docente cuestionado su profesionalismo y personalidad, lo considera culpable de la situación conflictiva que vive la institución.

Antes de la reunión usted debe aclarar sus intereses y los de las otras partes involucradas, directa o indirectamente, en el problema actual. Debe tener en cuenta las opciones de todas las partes, las diferentes conexiones, las relaciones y los demás factores que lo afectan social y profesionalmente.

## Anexo 5

### Fichas para las sesiones de las Escuelas de Padres y Madres

Sesión	1
Objetivos	<p>Presentación y conocimiento del grupo.            Motivar y generar confianza en el grupo.            Aclarar inquietudes y desmontar prejuicios sobre lo que se piensa que son las Escuelas de Padres y Madres.            Fomentar una mirada positiva del conflicto como oportunidad de mejorar.            Realizar acuerdos sobre horarios, lugar de encuentro y construir entre todos las reglas de las sesiones.</p>
Actividades	<p>1) <b>Juego de presentación.</b>            2) <b>Limitantes potenciales.</b> Se organizan varios equipos de cuatro personas, donde cada integrante representa una limitación del cuerpo, lo cual se convertirá en potencialidad al trabajar en equipo para el cumplimiento de una tarea asignada; por ejemplo: la persona A tendrá sus ojos vendados y de este modo dispondrá de la voz, las manos y/o los pies; de la misma manera el participante B tendrá la boca vendada, por lo tanto, estará capacitado con su visión, sus manos y sus pies; consecuentemente el actor C tendrá vendadas las manos y por último la persona D los pies. (Los dos últimos también podría ser amarrados así: la mano derecha de C e izquierda de D en un nudo y así mismo los pies, para representar una sola persona con una mano y un pie libres cada uno). Finalmente sólo podrá escribir la persona que tiene vendados los ojos, los demás podrán recortar, pegar u otros.            Organizados los equipos, se les pide la elaboración de un cartel con la siguiente información:            a) Cómo han sido las Escuelas de Padres y Madres;            b) Cómo quiero que sean las escuelas de padres.            Para iniciar el cartel, cada equipo debe escoger los materiales que requiere, los cuales están ubicados a un extremo del salón.            Además, es importante el tiempo límite en la ejecución de las actividades –cuidando que cada equipo logre realizar su trabajo– ya que la presión ofrece resultados a nivel grupal interesantes para el debate posterior.            Lo anterior será socializado y discutido mediante la siguiente actividad compuesta por dos fases:            1. <b>Escuelas de Padres y Madres:</b> En primer lugar, se discutirá el trabajo realizado en las escuelas de padres, donde habrá una interlocución frente a lo que han sido y un espacio que propicie la construcción de nuevas expectativas; la coordinadora establece lo que no van a ser las escuelas de padres y lo que sí van a ser, de acuerdo a las expectativas de los padres y/o adultos y a las ambiciones del proyecto.            2. <b>Presentación del proyecto:</b> Luego, se continuará el conversatorio con el desempeño del grupo frente a la actividad, de acuerdo a los “limitantes potenciales” de los participantes, a través de una ficha que se asignará a cada grupo donde tendrá que registrar un valor significativo del trabajo en equipo. Cada ficha constituye una parte de un rompecabezas, el cual se irá construyendo a medida que cada equipo presente su valor.            El rompecabezas contiene el nombre del proyecto disgregado en algunas fichas, de esta manera al formarlo, quedarán relacionados los valores con el tema: “Resolución de conflictos”, y esto significará la relación de todos aquellos elementos positivos que se presentan en las relaciones e interacciones cotidianas. Se introducirá el tema de qué es un conflicto y por qué es una oportunidad de cambio que no tiene porqué representar algo negativo.            3. Se evalúa el encuentro y realizan entre todos los acuerdos respecto a los horarios, lugar de encuentro y las reglas que seguiremos en las Escuelas de Padres y Madres.</p>
Materiales	Sillas, trozos de tela, papelógrafos, marcadores, revistas, rompecabezas, cinta.

Sesión	2
Objetivos	Introducir y aclarar las nociones con que se relaciona o confunde la solución y el manejo de los conflictos: agresividad, violencia, guerra, paz, seguridad, problema, entre otros. Diferenciar las estrategias de acción frente a los conflictos familiares y/o sociales cotidianos: la evasión, imposición o violencia, la adaptación y la confrontación.
Actividades	<p>1. <b>Asociación:</b> se elaboran carteles en los que se escribe cada una de las palabras que se desean aclarar: conflicto, problema, violencia, guerra, agresividad, paz, afecto, convivencia y seguridad. Luego se pide a los asistentes que se formen en cuatro grupos y se les entregan dos o tres palabras de las mencionadas con marcador y papel para escribir las diferencias que consideran existen entre ellas y dos ejemplos de cada una.</p> <p>2. A cada grupo se le facilita un sobre que contiene frases, noticias de actualidad, imágenes, láminas, etc., que representan una noción específica relacionada con los conflictos; los grupos deben realizar un análisis sobre lo que se les muestra o expresa en tres de ellas y llegar a un consenso, para luego socializar ante el grupo completo lo que obtuvieron.</p> <p>3. La coordinadora va categorizando lo que los grupos elaboraron y lo escribe en el tablero, para contrastarlo con las nociones que lleva para la orientación, de esta forma se puede pasar al debate, y a la construcción y aclaración de los conceptos entre todos, guiados por la coordinadora.</p> <p>4. Identificar la historia: crear cuatro historias en que sea posible diferenciar las formas en que se manejan los conflictos: la evasión, imposición o violencia, la adaptación y la confrontación. A cada grupo se le entregan las cuatro historias para que por medio de su lectura, análisis y discusión colectiva, determinen, a partir de sus propias estructuras vivenciales, qué historia se corresponde con qué forma de manejo de los conflictos.</p> <p>5. Historias:</p> <p>A. Sofía es la hija mayor de una familia de tres hijas; ella es quien paga los servicios de la casa en que viven y, por esta razón, no está cómoda por la forma en que su hermana Paula gasta luz planchando a diario su cabello, y hablando por teléfono durante horas con sus amigos. Sin embargo, Sofía prefiere no manifestarle sus sentimientos a su hermana, pues entre la familia no se debe discutir y además Paula es muy brava cuando se enfada y Sofía teme que se rompa la armonía familiar. (<b>Evasión</b>).</p> <p>B. Cada mañana, luego que Felipe se iba a estudiar, su hermano Daniel tomaba su bicicleta y se iba en ella por horas con sus amigos. Esto ocurría casi todos los días, pues Daniel estudiaba por la tarde y tenía la mañana libre; así que luego que Felipe salía de la escuela corría a su casa a cambiarse, almorzar y salir en bicicleta para su entrenamiento de fútbol. Pero el viernes llegó de la escuela y a punto de salir se dio cuenta de que su bicicleta no estaba y que ya había pasado muchas veces sin que le informaran o pidieran permiso, por lo que se llenó de rabia, no fue a su entrenamiento y esperó a que Daniel llegara para insultarlo y golpearlo por su actitud irrespetuosa. (<b>Imposición</b>).</p> <p>C. Laura se levanta a diario a las 5:00 a.m., para cocinar el almuerzo, hacer el aseo de la casa y preparar a su hijo para ir a la escuela. Su esposo Juan se levanta a las 7:00 a.m., y deja que Laura haga todo sola, quien ya está muy agotada y siente que no puede seguir así pues se va al trabajo tan cansada como si hubiera acabado de llegar de él. Así que una tarde decide pedirle a Juan que hablen y le propone distribuirse entre los dos las obligaciones de la casa y del niño. Juan al principio se muestra inconforme con lo que su esposa le pide, pero después acaba entendiendo que si se le ayuda a Laura, ambos podrán salir justo a tiempo para el trabajo y sin el agotamiento que produce hacer todo solo o sola. (<b>Afrontar</b>).</p> <p>D. Martha se sienta todos los días a las 4:00 p.m. a ver sus novelas, ella deja todo listo para que cuando llegue Antonio le pueda servir la comida caliente y rápido. Antonio cambió de turno en el trabajo y está de 6:00 a.m. a 2:00 p.m. Cuando llega, almuerza y se acuesta a dormir un par de horas; cuando se levanta toma el control del televisor y busca el canal de deportes sin importarle que a su esposa le interese ver sus novelas. Martha no dice nada y todas las tardes cuando él se levanta, ella se retira de la sala del televisor o ve los programas que a su esposo le gusta, siempre anhelando ver qué pasa con la protagonista. (<b>Adaptarse</b>).</p> <p>E. <b>Plenaria:</b> este momento sirve para articular colectivamente todas las nociones trabajadas con las diferentes formas de manejar los conflictos.</p> <p>6. Evaluación de la sesión. Propuestas de los padres y madres sobre temas para tratar y metodologías.</p>
Materiales	Papelógrafo, marcadores, láminas, imágenes, lapiceros, tablero, borrador, marcador borrable, papel.

Sesión	4
Objetivos	Reflexionar en torno a la forma como se ven afectadas las relaciones familiares y escolares, debido a un manejo no constructivo de los conflictos. Identificar patrones de relación y manejo de los conflictos que propician el cambio, por una parte, y otros que lo dificulten, por la otra. Asumir de manera personal y grupal los compromisos de cambio en los comportamientos y actitudes violentas en los diferentes espacios cotidianos que habitamos, generando una dinámica de trabajo que nos permita evidenciar los compromisos personales.
Actividades	<p>1) <b>Caso para escenificar:</b> Doña María es la madre de Jennifer y Jonathan. Su esposo Jesús llega a las 6 de la mañana, borracho y exigiendo el desayuno de inmediato, sabiendo que María está organizando a sus hijos para la escuela. Los hijos presencian una discusión muy fuerte entre sus padres. Al llegar a la escuela, Jennifer se muestra muy desconcentrada, inquieta y no logra realizar la evaluación de matemáticas; el profesor le grita por dicho comportamiento. Cuando Jennifer regresa a su casa, le muestra el examen a su mamá y ésta furiosa, le pega y castiga. Jonathan, aburrido por lo que ha pasado, se reúne con sus amigos, quienes lo invitan a realizar una <i>vuelta</i> para conseguir dinero. Él piensa que es una buena oportunidad para irse de la casa y cambiar de vida.</p> <p>2) <b>Análisis del caso.</b> Los participantes se organizan en varios equipos y se les presenta el caso: a continuación se les pide que cada equipo entre en escena y trate de transformar los hechos de violencia en hechos que aporten a la convivencia y la paz. Los grupos deberán reemplazar unos actores o agregar personajes a la obra. (Puede ser que representen la obra, o que hagan historietas).</p> <p>3) <b>Secuencia vivencial:</b> Este ejercicio consiste en realizar un diagnóstico de situaciones que reproducen la violencia y las prácticas que fomentan la convivencia en la cotidianidad de las familias; se desarrolla por medio del análisis y reflexión de diferentes situaciones que conforman un evento específico. Para esto, se entregan a los participantes siluetas o dibujos con situaciones concretas de conflicto, y con ellas se invitará a los padres y madres a adivinar qué sucedió en cada historia, y a identificar en qué momentos de su vida han vivenciado algo similar. Así mismo, se pedirá que creen una nueva secuencia que refleje sus ideales frente al manejo de los conflictos y las situaciones que desde sus posibilidades pueden llevarse a cabo para afrontar constructiva y positivamente los conflictos.</p> <p>4) <b>Plenaria:</b> A partir de preguntas como: ¿Cuáles son los comportamientos o hechos de violencia que son más repetitivos en el caso y la secuencia? ¿Cuáles fueron las actitudes y valores que llevaron a ese acto? ¿De dónde creen que provienen esas formas de afrontar los conflictos que se vivencian? ¿Cuáles creen que serían los comportamientos, actitudes y valores que ayudarían a desaprender la violencia en este caso? ¿Dónde creen que es posible aprender esos comportamientos y valores que generan mayores niveles de convivencia?</p> <p>5) <b>Trabajo individual: plan de cambio.</b> A partir de la reflexión sobre el caso trabajado, cada participante escribirá sus propósitos de cambio personales, y se comprometerá en la vivencia de ellos. (Con quiénes, a través de qué acciones, y cuáles serán los valores y actitudes que promoverá para orientar esas acciones). Podemos entregarle a cada participante una hoja como esta:</p> <p><b>Plan de cambios:</b>  Hecho más repetitivo de violencia que ejerzo con otros u otras.  ¿Con quiénes? ¿En qué ámbito?  ¿Cree que es posible transformar esta situación? ¿Por qué?  ¿A través de qué acciones?  Valores y actitudes para promover en las nuevas acciones.  De acuerdo a esta reflexión, ¿Cuál sería su ideal de convivencia?</p> <p>6) <b>Intercambio.</b> Los participantes que quieran podrán, de manera voluntaria, compartir con los demás su plan de cambios. Este plan de cambios debe ser consistente con las situaciones, comportamientos y valores que dificultan la convivencia y un manejo adecuado de los conflictos. (Basado en los talleres de la corporación Simón Bolívar de Medellín).</p> <p>7) <b>Evaluación de la sesión y acuerdo y compromiso para la siguiente.</b></p>
Materiales	Papelógrafo, marcadores, fotocopias de las situaciones, papel.

Sesión 5	
Objetivos	Caracterizar las diferentes respuestas que las familias dan a sus conflictos. Potenciar en los participantes la reflexión sobre los manejos improductivos de los conflictos. Recuperar en el análisis las conductas o comportamientos que fomentan el acercamiento afectivo y pacífico.
Actividades	<p><b>1) Conversatorio:</b> Recordar lo trabajado en las sesiones anteriores sobre la resolución de conflictos, su importancia a nivel socio-familiar, etc.</p> <p><b>2) Siluetas parlantes:</b> En parejas, se trata de que cada una dibuje sobre el papel la silueta del compañero. Se facilitan pliegos de papel y marcadores.</p> <p><b>3)</b> Se pide que ubiquen en las siluetas los objetos que usan con mayor frecuencia en la solución de los conflictos.</p> <p><b>4)</b> A modo de guía, se pegan en el tablero las imágenes y objetos más comunes que los adultos utilizan para solucionar los conflictos, como: bofetadas, golpes en la cabeza y en la boca, palmadas, patadas, empujones y puños, zapatos, navajas, correas, etc.</p> <p><b>5)</b> Como complemento se pide que dibujen en sus siluetas, también las acciones pacíficas que llevan a cabo.</p> <p><b>6)</b> Se realiza una socialización y reflexión colectiva de las siluetas dibujadas con el fin de profundizar en aquellas acciones que intervienen en los conflictos como formas de solución.</p> <p><b>7) Plenaria:</b> se guía por medio de preguntas como: ¿Por qué utilizan esos recursos? ¿Dónde fueron aprendidos? ¿Encuentran similares acciones en sus compañeros o vecinos? ¿De dónde creen que provienen tales acciones? ¿Qué acciones nuevas o diferentes se pueden realizar para cambiarlas y obtener mejores resultados?</p> <p>Con la diferenciación hecha en las sesiones anteriores (conflicto, violencia, problema, afecto, guerra, etc.), ¿En qué categoría ubican esas acciones? ¿Alguna vez han intentado un manejo diferente de los conflictos? Si es así ¿qué pasó?, ¿Cómo te sentiste, cómo se sintió la persona con quien lo intentaste, falló o funcionó?</p>
Materiales	Papelógrafo, marcadores, tablero, carteles, cinta de enmascarar.

Sesión 6	
Objetivos	Reconocer las percepciones que los padres y madres han construido frente a los otros. Reflexionar sobre los modelos o formas psico-sociales que generan esas percepciones y las mantienen. Identificar los conflictos que se generan entre los asistentes debido a los prejuicios y la intolerancia. Analizar en grupo la incidencia de una comunicación insatisfactoria en la aparición de conflictos y en su efectiva resolución.
Actividades	<p><b>1) Ejercicio de percepción:</b> Se muestran diferentes imágenes que permiten diversas interpretaciones en cuanto a su contenido (por ejemplo, en una misma imagen se puede distinguir un rostro humano, o una selva llena de animales, en otra se ve a Don Quijote de La Mancha, o si se mira desde otra perspectiva, se ve a Sancho Panza con los molinos de viento y los gigantes, etc.). Se permite que cada participante exprese libremente qué es lo que ve en cada diapositiva. ¿Qué puede observar en la imagen? ¿Qué otras percepciones se pueden obtener de la imagen?</p> <p><b>2) Plenaria:</b> Posteriormente se propicia el debate en torno a los diferentes puntos de vista posibles, respecto a una misma realidad. La reflexión colectiva se puede orientar con preguntas como las siguientes: ¿Creen que las cosas son siempre como cada uno las percibe? ¿Qué conflictos han vivido por no compartir la visión que los otros tienen sobre una determinada situación? ¿Por qué ocurre esto? ¿Cómo se puede llegar a un acuerdo sobre las diferentes percepciones que tiene cada parte involucrada en el conflicto? ¿Creen que es posible comunicarse con el que piensa diferente? ¿Cómo?, etc.</p> <p><b>3) Cuento del elefante:</b> "Esta historia ocurrió hace muchos años a seis ciegos en un pueblo de Kenya cuando el rey fue a visitarlos. Estos seis ciegos se enteraron que el rey estaba de camino al pueblo montado en un elefante. Ninguno había visto un elefante. ¡Un elefante! ¿Cómo será? Se preguntaron. Y se fueron en su busca. Cada uno fue por su lado. El primero se encontró con la trompa. El segundo con un colmillo. El tercero, una oreja. El cuarto, una pata. El quinto, la barriga. Y el sexto, la cola. Todos ellos regresaron a casa seguros que sabían cómo era un elefante. Tan pronto llegaron, empezaron a charlar sobre lo que habían descubierto. "¡Qué fantástico es un elefante!" dijo el primero, "tan blando y bajo". "No, un elefante es muy duro y alargado", dijo el segundo que había tocado el colmillo. "¡Qué va!", dijo el tercer, que se había encontrado con la oreja, "un elefante es plano y delgado como un filete". "¡Qué dices!, si era como un gran árbol!" dijo el que tocó la pata. Los otros dos se habían encontrado por el camino y venían discutiendo, uno decía que un elefante era como la pared de una cueva y el otro que era como una cuerda. Discutieron y discutieron, y cada vez se hacía más violenta y absurda la conversación; incluso empezaron a pegarse. Entonces llegó un vecino que sí podía ver y les dijo, "todos tienen razón, todas esas partes forman un elefante".</p> <p><b>4) Reflexión colectiva:</b> Generar un espacio de discusión orientado por las siguientes preguntas: ¿Cuándo te encuentras en un espacio no muy cotidiano para ti, qué sientes? ¿Cómo es el comportamiento de las personas que se encuentran contigo en ese espacio? ¿Qué deberían saber de tí esas personas y qué deberías saber tú de ellas? ¿Crees que esa información es suficiente para establecer unas relaciones estrechas? ¿En qué situaciones has utilizado la poca información que tienes sobre alguien, y cuál ha sido el resultado de tu actuar?</p> <p><b>5) Video:</b> Se proyecta un video del autor Bruno Bozzetto, sobre un conflicto provocado por la falta de comunicación en un bloque de apartamentos, que termina en guerra y finalmente en la muerte de todos los vecinos.</p> <p><b>6) Debate sobre el video</b> y las situaciones de la cotidianidad que reflejan un modo de actuar similar al de los personajes: ¿Qué conflicto se generó entre los personajes del video? ¿Por qué creen que esto ocurrió? ¿Qué conflicto en sus vidas se ha generado por actuar como los vecinos del video? ¿Cuál sería la solución al conflicto y a sus posibles consecuencias? ¿Qué actos de violencia y guerra identifican en los personajes? ¿En qué momentos han actuado como el personaje que prende fuego a su vecino y al edificio?</p>
Materiales	Computador, video beam, parlantes, video, diapositivas.

## Anexo 6

### Módulos para talleres con jóvenes<sup>295</sup>

EJE TEMÁTICO	ACTIVIDAD	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	RECURSOS
-Integración y Conocimiento.	-Caminata ecológica.  -Elaboración de mándala.	-Invitar a los jóvenes a apropiarse de los espacios públicos del municipio. -Construir un mándala como símbolo del encuentro del grupo. -Visualizar a la comunidad las actividades del grupo juvenil con el fin de aportar a la convivencia solidaria, fomentando el reconocimiento y el diálogo intergeneracional.	-Taller creativo -Conversatorio: las partes hacen el todo y el todo esta en las partes.	-Marcadores -Papelógrafo -Papel periódico -Pinturas -Pinceles
Relato de viaje por el mundo de la vida.	-Taller artesanal: construcción de la carpeta de los sueños.	-Nombrar y recrear los momentos de la vida diaria. -Darle color y significado a cada momento.	Taller creativo. Conversatorio.	-Papel por kilos reciclado -Pinturas -Pinceles -Agujas -Pegamento
Encuentro familiar.	-Taller: Abrazando la realidad.	-Fomentar la comunicación entre padres y jóvenes. -Ofrecer espacios de reflexión intergeneracional donde se identifiquen las situaciones conflictivas entre padres y jóvenes para poder implementar estrategias que mejoren la convivencia familiar.	-Canción mensaje -Exposición de creaciones de los y las jóvenes -Taller -Reflexión participativa	-Papelógrafo -Equipo de música -Pinturas
Creación plástica.	Campaña para dar a conocer al grupo en la comunidad.	-Crear elementos artísticos que muestren la percepción del mundo de los jóvenes para autorreconocerse y darse a conocer a los demás. Construcción colectiva del nombre al grupo.	Taller creativo	-Afiches reciclados -Pegamento -Tijeras -Equipo de música -Lápices -Moldes de letras -Papel reciclado
Hacia un proyecto de vida.	-Salida a la montaña.  -Taller: Ritual Mi Mundo Interior.	-Conocer los elementos que constituyen un proyecto de vida.  -Identificar los elementos individuales que conforman el proyecto de vida en la actualidad.	-Trabajo individual -Socialización -Reflexión	-Papelógrafo -Papel periódico -Lápices. -Pinturas -Retazos de telas -Hilos -Papel reciclado
Expresión de sentimientos.	Taller: Expresando sentimientos desde la fotografía.	-Fotografiar los lugares del municipio y a sí mismos para facilitar la expresión de sus formas de percibir el mundo y manifestarse frente a él. -Fomentar la comunicación con su interior a partir del reconocimiento del afuera y cómo el contexto incide en ellos. -Estimular la expresión de sentimientos como un medio de aminorar tensiones con los otros.	-Caminata por el municipio para realizar fotografías -Socialización de los trabajos -Reflexión colectiva	-Cámara de fotografías -Papelógrafo

EJE TEMÁTICO	ACTIVIDAD	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	RECURSOS
Evento cultural.	Tertulia: Identidad juvenil. De lo rural a lo urbano. Concierto de hip-hop. Muestra de videos musicales. Estampado de camisetas con mensajes de Noviolencia y pensamiento juvenil.	-Convocar a la comunidad para dar a conocer las culturas juveniles del municipio, fomentar el diálogo intergeneracional, y romper con el estigma de los integrantes del grupo generado en el municipio.	-Presentaciones artísticas. -Tertulia. -Distensión.	-Equipos de sonido y luces. -Video beam y computador. -Pinturas para estampar ropa.
Hacia un proyecto de vida.	Taller: La asertividad.	-Brindar elementos de análisis sobre el actuar de cada uno de los integrantes del grupo, para construir nuevas formas de comunicación con los otros.	-Juego de rol -Conversatorio y reflexión -Adquisición de compromisos -Evaluación	-Papel -Marcadores
Familia integral.	Taller: El joven frente a la familia.	-Conocer la importancia que tiene la familia en el desarrollo humano de los jóvenes.	-Reflexión -Ritual del compartir -Evaluación	-Rótulos -Documento de apoyo -Taller -Evaluación
Integración docente.	Taller de sensibilización.	-Motivar a los profesores para que participen en las actividades.	-Reflexión -Taller participativo -Evaluación	-Fotocopias
Video forum.	Ir a cine.	-Promover la cultura audiovisual como una forma de reconocer otras formas de vivir.	-Conversatorio y reflexión colectiva sobre la película y las similitudes con momentos de nuestra propia vida y relaciones con los otros.	Una sala de cine Película
Tarde de Integración.	Cine, lectura, baile, cuentearía...	Acción directa de los jóvenes para socializar la experiencia a toda la comunidad.	-Presentaciones artísticas. -Tertulia. -Distensión.	-Equipos de sonido y luces. -Video beam y computador. -Pasabocas. -Trabajos de los jóvenes -Fotografías de actividades

<sup>295</sup> El trabajo con los jóvenes fue asesorado por el pedagogo Wilmar de Jesús Hoyos Patiño.

## Anexo 7

### Guía del facilitador para ayudar a los niños a *Hablar hasta entenderse*<sup>296</sup>

No culpe... No juzgue... No lo soluciones... No dé consejos... No le quite la responsabilidad a los niños y niñas...

El facilitador ayuda a las partes en conflicto a:

#### 1) Hacer un alto. Recobrar la calma.

- Cuando un niño le cuenta que tiene un conflicto, escúchelo. Reformule el problema.
- Bríndele tiempo o proponga una actividad para recobrar la calma. Pregúntele: ¿Qué te ayudaría a sentirte mejor?

#### 2) Hablar y escucharse uno al otro.

- Reúnase con ambos alumnos.
- Pregúntele al primer niño que tiene el cartel de la boca: ¿Cuál es el problema? ¿Cómo te sientes?
- Reformule.
- Ayude al primer niño a comunicarse directamente. Hágalo transmitir un mensaje en primera persona, si corresponde.

"Dile a \_\_\_\_\_ cómo te sientes y porque. Comienza diciendo 'yo' o 'a mí'."

"Yo \_\_\_\_\_ cuando tú \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_".

(Cómo me siento) \_\_\_\_\_ (Acto específico) \_\_\_\_\_

(Cómo me afecta) \_\_\_\_\_

- Pídale al segundo niño que haga lo mismo que el anterior.
- Verifique si lo considera necesario la comprensión de los niños. "Dime qué le escuchaste decir (al otro niño)".

#### 3) Determinar lo que ambos necesitan.

- Sintetice lo que escuchó. Señale intereses en común. Enuncie el problema en función de las necesidades.

"Entonces parece que (el primer niño) \_\_\_\_\_, necesita \_\_\_\_\_ y (el segundo niño), \_\_\_\_\_ necesita \_\_\_\_\_. ¿Es así?"

#### 4) Proponer soluciones (lluvia de ideas).

- Pregúntele a ambos: "¿Qué podrían hacer para resolver el problema?"
- Obtenga muchas ideas lo más rápidamente posible sin hacer comentarios. Lleve cuenta de las ideas propuestas por los niños. Si son muchas, anótelas. Acepte todas las ideas sin emitir juicios.
- Mantenga la atención de los niños centrada en la búsqueda de soluciones. "Sí, podrías \_\_\_\_\_".
- "¿Qué otra cosa podrías hacer?"

#### 5) Elegir la idea que más les guste a los dos.

- Deje a los niños que debatan entre ellos las soluciones propuestas. Pueden ayudarse con el registro de soluciones propuestas asignado caritas felices, tristes o serias para cada solución.
- Cuando hayan terminado, pregúnteles cómo les fue y qué decidieron.

#### 6) Trazar un plan. Ponerlo en práctica.

- Haga preguntas que conduzcan a un plan de acción concreto: "¿Qué van a hacer? ¿Qué tiene que pasar antes? ¿Y después? ¿Cómo van a \_\_\_\_\_? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién? Si esto volviera a suceder, ¿Qué otra cosa podrían hacer?"
- Felicite a los niños por su esfuerzo.

Más adelante, ayude a los niños a reflexionar y evaluar. "¿Cómo funcionó la solución?"

<sup>296</sup> Basada en el modelo elaborado por Bárbara Porro. *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires, Barcelona, México. Paidós.

## Anexo 8



**Secretaría de Educación y Cultura  
Núcleo Educativo 612  
Centro Educativo Rural Carrizales  
aprobado por Resolución 20022 del 20 de septiembre de 2007  
No. DANE 205607000281**

### Informe evaluativo del proyecto

Para la comunidad educativa de esta institución es un placer y un honor poder contar con un proyecto que está ayudando en un gran porcentaje a mejorar la calidad de vida de esta vereda de El Retiro.

El proyecto está liderado por profesionales de la Corporación Correccaminos, de una gran calidad humana, que poco a poco se han ganado el corazón de una comunidad conformada por niños en edades de 5 a 13 años y lo más importante, con el enlace de los padres de familia.

Visitan nuestra institución una vez por semana, son muy puntuales, creativos, sensibles, siempre presentan el material de trabajo para el desarrollo de las actividades, son analíticos y receptivos frente a las necesidades de los estudiantes y docentes, conocen su trabajo, aplican sus conocimientos e indagan para la búsqueda de nuevas soluciones.

Son personas que no temen a los retos y que tienen disponibilidad e interés frente a los desafíos de una comunidad conflictiva como es la vereda Carrizales.

Desde el comienzo de la ejecución del proyecto se realizó un diagnóstico el cual dio los elementos necesarios para el planteamiento de unos objetivos, que permitirían identificar la meta a donde queremos llegar todos y es saber Hablar hasta Entendernos, dejando de lado unas estrategias que no solucionan los problemas y que por el contrario lo agrandan más.

Después de seis meses de ejecución, se han podido observar cambios favorables en los diferentes grupos, tales como:

- Control de impulsos negativos (rabias, pataletas).
- Disminución de violencia tanto física como verbal.
- Conservación de la calma en casos de confrontación de ideas.
- Expresión de sentimientos, sean positivos o negativos.
- Confianza en sí mismos para argumentar razones.
- Búsqueda de soluciones partiendo siempre del diálogo.
- Reconocimiento de gustos y diferencias entre compañeros.
- Capacidad de escuchar.
- Respeto por la palabra tanto propia como del otro.
- Trabajo en equipo...

Los anteriores son sólo los primeros pinitos de un proyecto que promete tener éxito, pues los estudiantes muestran compromiso e interés por mejorar las relaciones interpersonales.

También se ha iniciado el trabajo con padres de familia con muy buena aceptación y compromiso y esperamos que sigan asistiendo a las reuniones, con el horario acordado con los mismos padres de familia.

Las madres de familia cuentan que el trabajo realizado en las aulas de clase con los niños ha tenido eco en la casa, donde ellos tratan de controlar las situaciones, invitando a los padres o familiares para Hablar hasta Entenderse.

Este trabajo ha sido muy significativo tanto para las docentes y los estudiantes, como para los mismos padres de familia. Sabemos que con este pequeño grupo de personas podremos ir sembrando la semilla de la paz en la comunidad en general.

Agradecemos a la Corporación Correccaminos por la oportunidad brindada con este maravilloso proyecto que fortalece las relaciones interpersonales de nuestra comunidad educativa. Juntos llegaremos a transformar las vidas de muchos y a la vez de una comunidad en general.

**MARTA ELENA PÉREZ SERNA**  
Directora

## Anexo 9

## Epílogo

## Evaluaciones de los maestros sobre el Curso sobre Tratamiento de Conflictos Escolares

29 de febrero 2008:

Muy buena, creativa, dinámica, fue la charla en la cual se sensibilizó, motivándonos a continuar, deseamos muchas expectativas y herramientas para llevarlas a poner en práctica en nuestro quehacer diario. Gracias y mil gracias. Continúen así, deseamos estas cosas para mejorar para ser cada día mejores. Atte/ Ibette Belarmino. C.E.R. Nazareth.

16 de mayo 2008:

Cada día se va volviendo más interesante el asunto. Muchos factores influyen en ello la preparación y sapiencia de los asesores. El dinamismo y creatividad de los mismos. La participación del grupo. Fernando Riolib.

16 de mayo 2008:

Que alegría poder irme con tantos elementos que me hacen más persona y puedo desde mi que hacer hacer feliz a mis estudiantes y a los que me rodean. Hoy aprendí que todos podemos ser mediadores y en especial darle confianza a los estudiantes para que con su creatividad puedan crear reglas y resolver conflictos de una manera más acertiva. Gracias por todo  
Mavianva

O vivimos en la selva o en el mundo de la ética<sup>297</sup>

Antes de preguntarnos por la ley o causa universal, por Dios o por la patria, pretendemos fundar como pregunta primera aquella que me plantea el otro, esto es, la responsabilidad y la ética. En palabras de Max Weber, "es necesario pasar de una ética de principios centrada en definiciones y verdades, a una ética de responsabilidades". La existencia del ser humano sólo adquiere sentido cuando rompe su soledad y atiende a la alteridad que se le presenta sin que pueda ser reducida a las estructuras del yo. Esta alteridad es el otro hombre, ante cuyo rostro sólo nos queda responder, ya que no es posible otro tipo de relación.

El otro nos presenta un conflicto, una diferencia fundamental que radica en que su presencia exige algo que va más allá de mi propia individualidad: el otro hombre rompe la indiferencia y la soledad del yo. Su rostro me señala con su mirada y me obliga a responderle sin que incluso lo llegue a ver. Al rostro, como dice el filósofo Emmanuel Lévinas, no lo veo, le hablo<sup>298</sup>. Es decir, tengo un nombre y soy humano porque atiendo a la evocación de responsabilidad que hace el otro con su presencia.

En este sentido, la violencia sería aquello que deshumaniza al otro robándole el rostro y ocultán-

<sup>297</sup> Antonio Marina.

<sup>298</sup> Emmanuel Lévinas, *Totalidad e infinito*, Salamanca, Sígueme, 2000, pág. 75.

doselo al victimario para evitar toda responsabilidad<sup>299</sup>. La apatía y la indiferencia de la impunidad implican desconocer el rostro de las víctimas, no verlo nunca ni aceptar su exigencia ética<sup>300</sup>.

El entramado cultural, social, legal, etc. deviene violento cuando oculta los rostros que señalan el conflicto y la necesidad ética de afrontarlo, de la misma forma a cuando una totalidad oculta los elementos particulares. Así, el primer acto de deshumanización a los demás surge cuando el amor por la patria, por la bandera, por el Estado, por Dios o por la libertad<sup>301</sup>, priman sobre el cuidado por el otro, como si el ser humano fuera un ente anónimo.

Por eso, frente al culto a los ídolos<sup>302</sup> y a la victoria sobre el otro, proponemos una paz que se base en el principio de pensar en el otro<sup>303</sup>. No ya en un Dios, no ya en un *Pater Mesías*<sup>304</sup> al que se entrega la propia libertad convirtiéndolo por ende en único responsable y actor capaz de decidir; sino en el otro, aquel que

<sup>299</sup> Ejemplo de la *deshumanización del rostro* la tenemos en el funcionario alemán Eichmann, quien sería juzgado en Jerusalén por los delitos horribles que, como responsable de la deportación y muerte de miles de judíos, se le imputaban. "Eichmann participaba de un mal absolutamente moderno: la imposibilidad de representarse mentalmente las consecuencias de sus actos (...). Ello lo dotaba a su vez de una extraordinaria insensibilidad hacia los hombres, mujeres y niños que enviaba a la muerte (Günther Anders, *Nosotros, los hijos de Eichmann. Carta abierta a Klaus Eichmann*)". Eichmann fue un ciudadano corriente que simplemente no se interrogó acerca de lo que hacía, del mal que ocasionaba, alguien que no sintió miedo o inquietud o desazón especiales: justamente porque con él no había reproche alguno, cargo que imputarle o con qué afearle su conducta.

<sup>300</sup> Sirva también, como doloroso ejemplo, el relato de la ex candidata al Gobierno de Colombia Ingrid Betancourt, secuestrada durante más de seis años por la guerrilla de las FARC: "Llevé una cadena al cuello las 24 horas del día. Las cadenas eran muy gruesas, los candados eran muy gruesos, y no nos dejaban dormir. Yo terminaba con las clavículas peladas por el roce de la cadena (...). He sido víctima de torturas, vejaciones y humillaciones durante los seis años y cuatro meses de detención (...). Sentí que existe la tentación de abandonarse a comportamientos demoníacos (...). Mi mayor aprendizaje durante el secuestro fue vivir en carne propia la inmensa maldad de la que es capaz el ser humano, esa deshumanización absoluta y falta total de compasión hacia el que está causando sufrimiento de una forma tan permanente e impasible". Fuente: "Un día en el cautiverio" *El País*, 4/07/2008.

<sup>301</sup> En Colombia la libertad aparece como imaginario colectivo, a través de los medios públicos y privados. Pero Colombia no es un país libre en primer lugar porque sus ciudadanos no se responsabilizan ni de sus propios actos ni de sus semejantes; Colombia tampoco es libre porque más de la mitad de los que aquí habitan están abocados al hambre, la guerra y la exclusión social (educativa, sanitaria, seguridad, etc.): y como dice la Unesco, la pobreza es una amenaza para la paz. Y, en tercer lugar, Colombia no es libre si se restringe a sus ciudadanos de manera creciente el derecho a la libertad de expresión (por ejemplo, en junio de 2008, con motivo de la celebración en Medellín de la reunión de la Organización de los Estados Americanos, el Gobierno colombiano prohibió las manifestaciones ciudadanas durante los tres días que duró el evento).

<sup>302</sup> Cuando los sujetos se someten al *ídolo* las acciones no obedecen a la ética, sino al temor, y los actos propios se realizan soterradamente, no como respuesta al otro, sino para que la autoridad no los castigue.

<sup>303</sup> Unesco.

<sup>304</sup> En sus múltiples acepciones: el padre de familia, el presidente de la República, el patrón, el alcalde...

es mi responsabilidad primera y del que emana, además, mi libertad. Pues sólo es libre aquel que se responsabiliza de sus propios actos y, sobre todo, del otro hombre.

Es importante entonces, empezar a reconocer que cada uno de nosotros es parte de los problemas del mundo y también somos parte de la solución<sup>305</sup>. Los peligros y las posibilidades de curación no están fuera de nosotros. "Comencemos a trabajar allí donde estamos. No hay necesidad de esperar hasta que las condiciones sean las ideales"<sup>306</sup>. El ser humano, habitante de cualquier cultura, ha de enfrentarse al salto que impone la capacidad para crear un mundo diferente y se ha de hacer cargo responsablemente de los nuevos estados en que sitúa a la naturaleza y a sus prójimos<sup>307</sup>. La paz ha de demostrarse en cada acto cotidiano y de relación con el otro; "necesitamos mirarnos, vernos a nosotros mismos y ser capaces de analizar nuestra propia producción social, el mundo que, entre todos, hemos creado. Ha terminado el tiempo de la delegación y de la búsqueda de culpables fuera de nuestro contexto cultural e histórico"<sup>308,309</sup>.

Debemos deshacernos de esa impotencia confortable<sup>310</sup> en que parecemos estar instalados, y asumir, por fin, que no existen otros a los que echar la culpa, sino que cada uno de nosotros es el otro, tal y como enseña el siguiente cuento jasídico:

"Un viejo rabino preguntó a sus alumnos: ¿cómo se sabe la hora en que la noche ha terminado y el día ha comenzado? Será, dijo uno de ellos, cuando uno pueda distinguir, a lo lejos, un perro de una oveja. No, le contestó el rabino. Será, entonces, dijo otro, cuando alguien pueda distinguir a lo lejos, un almendro de un duraznero. Tampoco, le contestó el rabino. Pues, entonces, preguntaron ellos, ¿cómo lo sabremos? Lo sabremos, dijo el rabino, cuando al mirar cualquier rostro humano, reconozcas a tu hermano o a tu hermana. Mientras tanto, seguiremos estando en la noche".

<sup>305</sup> En este sentido, Todorov nos recuerda que "una de las lecciones de los campos de concentración es que hasta el último momento el ser humano dispone de la posibilidad de elección: puede aguantarse o intentar preservar una parte de su dignidad; puede abandonarse al egoísmo o preocuparse por sus semejantes". Todorov, *El hombre desplazado*, Taurus Ediciones, 1998.

<sup>306</sup> *Op cit.*, Manuel Castells, Vol. 2, pág. 132.

<sup>307</sup> *Op cit.*, Nogueira Dobarro, pág. 35.

<sup>308</sup> *Ibid.*, pág. 36.

<sup>309</sup> Por ejemplo, en atribuir el origen de la violencia en Colombia a los conquistadores españoles, a los crímenes de los paramilitares y la guerrilla, o a la política del Gobierno de turno, entre otros.

<sup>310</sup> Antonio Marina.

## Dedicatoria final

Lo más importante es hacer que los niños y niñas sean felices y amarlos sin fin. Así lograremos que amen la vida; que lo pasen bien; que valoren el estar vivos; y que puedan “cooperar, apoyarse mutuamente, respetarse y beneficiarse los unos de los otros”<sup>311</sup>. Amarlos con libertad, pues ellos y ellas no son nuestros: son sólo de ellos. Educarlos en una felicidad solidaria y no egoísta, en la que se enseñe que lo importante no es lo que tenemos, sino el significado que le damos a lo que tenemos<sup>312</sup>. No sólo serán innumerables las dificultades con las que se encontrarán en la vida, sino que en Colombia, ellas y ellos, muy pequeños aún, ya han tenido que enfrentarse demasiada veces a las consecuencias de la irresponsabilidad de los adultos que les trajeron a este mundo sin garantizarles cuidado y seguridad, alimentación sana, educación de calidad para soñar y crecer, paz y armonía familiar, etc. Por eso, nosotros apostamos por la pedagogía del afecto, porque el amor y la felicidad armonizan la satisfacción de dos grandes necesidades humanas: pasarlo bien (placer) y hacer algo nuevo, crear y ser reconocido.

Desde que llego a la escuela, una deliciosa y sonriente avalancha de niños y niñas me rodea y corea

<sup>311</sup> *Op. cit.*, Vinyamata, pág. 67.

<sup>312</sup> Recordemos el cuento de los tres canteros: “el primero dice: estoy picando la piedra; el segundo, estoy levantando un muro; y el tercero dice: estoy construyendo una catedral”.



mi nombre. Nos saludamos con abrazos y besos, les doy muestras diarias de reconocimiento a cada uno, los acompaño, intento que sientan que estoy ahí apoyándoles pase lo que pase. En la clase soy una *profe* que exige disciplina pero en todo momento les trato con cariño. A veces cuando están muy revoltosos les grito y me doy cuenta de que además de no dar resultado, no es coherente si lo que quiero enseñarles es a comunicarse de una manera pacífica. En los salones jugamos, aprendemos, nos enfadamos, intentamos esforzarnos en las actividades, reflexionamos sobre lo que vamos sintiendo, nos ayu-

damos los unos a los otros cuando solos no somos capaces, hacemos debates en los que todas las personas son escuchadas con respeto, leemos, teatralizamos y analizamos cuentos, historias y nuestros conflictos cotidianos, vemos películas y luego aprendemos de lo que sucedió, nos inventamos canciones, bailes y finales alternativos, y cuando tenemos conflictos en el salón, vamos al *Lugar para Hablar hasta entendernos* e intentamos solucionar los problemas... También les acompaño en el recreo y juntos nos divertimos sin que nadie tenga que perder...

Luego, otra vez, llega el alud de besos y abrazos cuando se acaba la jornada. ¡Chao profe!. Chao, chao, pequeños.

Quiero dedicar este trabajo a todos mis niños y niñas de Carrizales, con la esperanza de haberles dejado una lucecita por mi parte de amor y felicidad así como algunas herramientas para relacionarse de otra manera con sus compañeros y los adultos. Es mi deseo más profundo que las maestras y el equipo que dejo a cargo de esta hermosa aventura no les abandonen y continúen reforzando la paz, la libertad y la responsabilidad frente al paternalismo, el autoritarismo y la creencia de que es necesario acabar con el otro para lograr los propios objetivos.

Espero que nuestros niños y niñas nunca dejen de sentir que cuentan y contarán siempre con nuestro apoyo, que les respetaremos y les apoyaremos siempre en sus decisiones si es que estas les hacen felices, porque eso es lo único que nos importa: que sean felices.

Finalmente, esa será la única la forma de que sean capaces de hacer felices también a los demás, después de todo, el único motivo por el que venimos a este mundo.

*“Los inventores de fábulas que todo lo creemos nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra”<sup>313</sup>*

MEDELLÍN, 15 DE AGOSTO DE 2008.

<sup>313</sup> Gabriel García Márquez, “La soledad en América Latina. La vocación de un narrador de los eventos de la cotidianidad” en *Revista Anthropos*, No. 187, 1999, pág. 48.

## Bibliografía

- Alzate Sáez de Heredia, Ramón, "Educación y conflicto", en: *Conflictos interpersonales, colectivos y sociales*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, 2008.
- Arranz, Emilio, *Regulación de conflictos. Guía para docentes de enseñanza primaria*.
- Autor corporativo, *Desaprender la violencia y re-construir la convivencia*, Medellín, Corporación Simón Bolívar, 2003.
- Autor corporativo, *Un poco de luz en la oscuridad. Derechos humanos integrales*, Medellín, Instituto Popular de Capacitación, 2004.
- Ariza, Alexis y Catherine Pulecio, (compiladores), *Tejiendo puentes: de puntos, cadenetas y chismes. Sobre la relación jóvenes-conflicto urbano en las ciudades de Cali, Barrancabermeja, Bogotá y Medellín*, Bogotá, 2004.
- Barman, Zygmunt, *La globalización. Consecuencias humanas*, México, FCE, 1999.
- Bautzmann, Alexis, "Previsión y gestión de crisis internacionales", en *Conflictos armados, violentos y gestión de crisis*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- Benavides, A., "Hacia una definición de lo público", en: *Proyecto Vida Pública: Modelos pedagógicos para la formación en ciudadanía*, Bogotá, Grupo Sipnasis, 2004.
- Burguet, Marta, *El educador como gestor de conflictos*, Bilbao, Desclée De Brouwer, 1999.
- Beck, Ulrich, *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Bermúdez y Jaramillo, *El análisis de los dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía*, Bogotá, Corpoeducación, 2000.
- Cascón, Paco, *La alternativa del juego (2). Juegos y dinámicas para la paz*. Madrid, Catarata, 2003.
- Castells, Manuel, *La era de la información, Vol. 3: Fin de milenio*, Madrid, Alianza, 1998.
- Chaparro, Fernando, *Conocimiento, innovación y construcción de sociedad. Una agenda para la Colombia del siglo XXI*, Bogotá, TM Editores-Colciencias, 1998.

- Curwin y Mendler, *La disciplina en clase. Guía para la organización de la escuela y el aula*, Madrid, Nancea, 1983.
- Cruz Kronfly, F., *La tierra que atardece. Ensayos sobre la modernidad y la contemporaneidad*, Bogotá, Ariel, 1998.
- Farré Salvá, Sergi, *Gestión de conflictos: taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*, Barcelona, Ariel, 2006.
- Freire, Paulo, "Pedagogía de la pregunta", en *Educación y cultura* No. 11, Bogotá, abril 1987.
- Fromm, Erich, *La revolución de la esperanza*, Fondo de Cultura Económica, 1970.
- García Márquez, Gabriel, "La soledad en América Latina. La vocación de un narrador de los eventos de la cotidianidad", en *Revista Anthropos*, No. 187, 1999.
- García Márquez, Gabriel, *Por un país al alcance de los niños*. Bogotá. Villegas Editores. 1996.
- Ghiso, Alfredo, "Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar", en *Convivencia escolar. Enfoques y experiencias*, Medellín, Centro de Estudios Superiores Sociales y Políticos-CESEP, Instituto Juventud XXI de la Corporación de Promoción Popular, Instituto de Capacitación Popular IPC, Corporación Paisa Joven-GTZ, 1998.
- Goleman, Daniel, *La inteligencia emocional*, México, Editorial Vergara, 1997.
- Gómez Palacio, Et. alt., *El niño y sus primeros años en la escuela*, México, Secretaría de Educación Pública, 1995.
- Gutiérrez Sanín, Francisco, "Aprendizaje, cultura, cultura de la cultura, 'c' elevado al cubo y así sucesivamente", en *Nómadas*, No. 15.
- Henderson y Militen, *Resiliencia en la escuela*, Buenos Aires, Paidós, 2003.
- Herrera, Martha Cecilia, Alexis Pinilla y Raúl Infante Acevedo, "Conflicto educativo y cultura política en Colombia", en *Nómadas*, No. 15.
- Hincapié, S. M. *Conflicto urbano y jóvenes en la Comuna 13. Informe final*, Medellín, Instituto Popular de Capacitación (IPC), 2002.
- Jares, Xesús, *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Editorial Popular, 2001.
- Jares Xesús, "El lugar del conflicto en la organización escolar", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 15, 1997.
- Jiménez Lozano y Galparsoro, *Una estancia holandesa*, Barcelona, Anthropos, 1998.
- Kamii, K., "La autonomía como finalidad de la educación", en *El número en la educación preescolar*, Madrid, Visor, 1982.
- Lederach, John Paul. "Un marco englobador en la transformación de conflictos sociales crónicos", en *Tratamiento de conflictos*, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Sociología, Universidad de Antioquia, Medellín, 2005.
- Levinas, Emmanuel, *Totalidad e infinito*, Salamanca, Sígueme, 2000.
- López-Barajas, E., "La investigación y el estudio de caso único", en *El estudio de casos, fundamentación y metodología*, Madrid, UNED, 1995.
- López H., Marta, *Hacer nuestra escuela de padres: guía para profesionales*, Cali, Fundación Gestamos, 1994.
- López, Mario, "Noviolencia", en: *Conflictos armados, violentos y gestión de crisis*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, 2008.
- Mate, Reyes, *La razón de los vencidos*, Barcelona, Anthropos, 1991.
- Mayor Zaragoza, Federico, *el Correu de la Unesco*, No. 225.
- McGregor, S.J., Felipe E., *Enseñanza de la historia y cultura de paz*, Perú, Editorial Lima, APEP & Unesco, diciembre de 1999.
- Mejía Betancur, Luis Fredy y Armando González Lopera, *Cultura política y construcción de ciudadanía (caso de cuatro instituciones educativas de Urabá-Colombia)*, Medellín, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Trabajo Social, Universidad de Antioquia, 2002.
- Mejía J, Marco Raúl, "Construir educativamente el conflicto, hacia una pedagogía de la negociación cultural", en: *Nómadas*, No. 15, Bogotá, 2001.
- Mélich, Joan-Carles, *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*, Barcelona, Anthropos, 2001.
- Monzó Marco, José, *Pensamiento sistémico, ideas y reflexiones sistémicas para un mundo complejo*, en <http://jmonzo.blogspot.com/2006/10/equilibrio-de-nash-y-pensamiento.html>.
- Morín, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1997.
- Nogueira Dobarro, Ángel, *Colombia. Reflexiones desde la otra orilla*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2003.
- Ocampo Duque, Francisco Javier, "Pensamientos, emociones y conflictos. Cómo se vive el conflicto desde la mente, las emociones, las razones y el contexto", en *Tratamiento de conflictos*, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Sociología, Universidad de Antioquia, Medellín, 2005.
- Palacios, Héctor, "Resolución de conflictos y cooperación internacional", en *Conflictos armados, violentos y gestión de crisis*, Universitat Oberta de Catalunya, 2008.
- Pécaut, Daniel, *Guerra contra la sociedad*, Bogotá, Espasa Hoy, 2001.
- "Funciones de la escuela en la sociedad postindustrial", en *Revista europea de la educación y del ambiente*, 3 de abril de 1995. Suplemento a Cooperación Educativa Kikiriki No. 36, primer semestre 1995.
- Pérez Alonso de Armiño, Karlos, *Diez argumentos básicos sobre rehabilitación posbélica*, en Unesco Etxea.
- Porro, Bárbara, *La resolución de conflictos en el aula*, Buenos Aires, Paidós, 2004.
- Puyana García, Germán, *¿Cómo somos los colombianos? Reflexiones sobre nuestra idiosincrasia y cultura*, Bogotá, Panamericana Editorial, 2005.
- Reguillo, Rosana, *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias de desencanto*, Bogotá, Norma, 2000.
- Restrepo, Javier Darío, "La paz, una guerra para la sabiduría", en: *Revista de Estudios Sociales*, No. 2, Bogotá, Universidad de los Andes, dic. 1998.

- Saldarriaga Vélez, Jaime Alberto, *Educación en la adversidad. Prácticas y estrategias escolares frente al impacto de la violencia en niños y niñas*, Medellín, Corporación Región, 2006.
- Sánchez, Gonzalo, *Guerra y política en la sociedad colombiana*, Bogotá, El Áncora, 1991.
- Savater, Fernando, *El valor de educar*, Bogotá, Ariel, 2007.
- Todorov, Tzvetan, *El hombre desplazado*, Taurus Ediciones, 1998.
- Torres, William Fernando, "¿Educar para la inserción social o reconstruir lo colectivo en colectivo?", en: *Nómadas*, No. 15, Bogotá, 2001.
- Uribe, María Teresa, *Nación, ciudadano y soberano*, Medellín, Corporación Región, 2001.
- Uttech, Melanie, *Imaginar, facilitar, transformar*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Valderrama, Carlos Eduardo, "Nociones del conflicto en actores escolares", en: *Nómadas*, No. 15, Bogotá, 2000, pág. 77.
- VV.AA., *Repensar el mundo, Manual de educación para la paz y el desarrollo*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, ASDE, 2003.
- Vargas Hernández, Marco Fidel y Alberto Rincón López, "La educación creadora de relaciones posibles", en *Nómadas*, No. 15, Bogotá, 2001.
- Villamizar, R. y Zamora, S., *Conflictos urbanos y jóvenes. Informe final*, Bogotá, Asociación de Trabajo Interdisciplinario (ATI), 2003.
- Vinyamata, Eduard, *Conflictología, curso de resolución de conflictos*, 2ª edición, Barcelona, Ariel, 2005.

#### Enlaces y páginas WEB consultados

- Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), [www.acnur.org](http://www.acnur.org)
- Amnistía Internacional, <http://www.es.amnesty.org/noticias/>
- Banco Mundial, [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)
- Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), [www.icrc.org/spa](http://www.icrc.org/spa) - 44k
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), [www.dane.gov.co/](http://www.dane.gov.co/)
- El País de Cali, [www.elpais.com.co/](http://www.elpais.com.co/)
- Escuela Nacional Sindical, [www.ens.org.co/](http://www.ens.org.co/)
- Fondo Monetario Internacional, [www.imf.org](http://www.imf.org)
- Fundación País Libre, [www.paislibre.org](http://www.paislibre.org)
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INML), [www.medicinalegal.gov.co/](http://www.medicinalegal.gov.co/)
- Marcha Mundial de Mujeres, [www.marchamundialdelasmujeres.org](http://www.marchamundialdelasmujeres.org)
- Ministerio de Educación Nacional, [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)
- Noticias para América Latina y El Caribe, <http://www.adital.com.br>
- Organizaciones Sociales de Arauca-Colombia, [www.organizacionessociales.org](http://www.organizacionessociales.org)
- Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, [www.plataforma-colombiana.org](http://www.plataforma-colombiana.org)
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), [www.undp.org/spanish](http://www.undp.org/spanish)
- Red por los Derechos Humanos de las Mujeres, [www.whrnet.org/whrnet\\_sp.htm](http://www.whrnet.org/whrnet_sp.htm)
- Unicef, [www.unicef.org](http://www.unicef.org)

#### Recursos educativos recomendados

- <http://unescopaz.rp.upr.edu>  
(Cátedra Unesco de educación para la paz).

- [www.edualter.org](http://www.edualter.org)  
(Red de recursos en educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad).
- <http://www.escolapau.org/castellano/index.php>  
(Escola de Cultura de Pau).
- <http://www.intermonoxfam.org/es/page.asp?id=571>  
(Recursos y proyectos de Educación para la Paz).
- [http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos\\_paz/](http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/)  
(Juegos para la cooperación y la paz).
- <http://www.educarueca.org/spip.php?article596>  
(Videos de juegos cooperativos en YouTube).
- <http://www.sgep.org/modules/news/>  
(Seminario Galego de Educación para la Paz).
- <http://www.eduso.net/>  
(El portal de la Educación Social).
- <http://directorio-guia.congde.org/guiaderecursos/>  
(Guía de recursos de Educación para el Desarrollo de la Coordinadora de ONG para el Desarrollo de España).
- <http://www.educacionparalapaz.org.co/>  
(Alianza de la Educación para la Construcción de Culturas de Paz).
- <http://www.7calderosmagicos.com.ar/Sala%20de%20Trabajo/ppaz.htm>
- <http://www.iearn.cat/>  
(Red Educativa Internacional).
- <http://www.iiepaz.org/>  
(Instituto Iberoamericano de Educación para la Paz).
- <http://www.waece.org/paz/index.php>  
(Web para la Paz).
- <http://www.observatori.org/paula/castellano/>  
(Paula-Portal de Educación para la Paz).
- [http://www.cnice.mec.es/profesores/primaria/educacion\\_para\\_la\\_paz/](http://www.cnice.mec.es/profesores/primaria/educacion_para_la_paz/)  
(Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa-España).
- <http://www.iea.gob.mx/institucional07/valores.asp>  
(Educación para la Paz y los Derechos Humanos-web mexicana).
- [http://www.educacionenvalores.org/mot.php3?id\\_mot=19](http://www.educacionenvalores.org/mot.php3?id_mot=19)  
(Educación en Valores. Mi escuela y el mundo).
- [http://www.serpaj-ar.com.ar/spip/article.php3?id\\_article=17](http://www.serpaj-ar.com.ar/spip/article.php3?id_article=17)  
(Serpaj Argentina, Fundación Servicio Paz y Justicia).
- <http://www.eduteka.org/EducacionParaLaPaz.php>  
(Educación para la Paz-Comuna 13 Medellín).

\* Los vínculos a páginas web referenciadas en este libro fueron consultados al momento de la investigación. Esto no asegura que actualmente esas páginas existan todavía.

## Corporación Correccaminos

Este libro se desarrolló a partir de la investigación sobre el conflicto colombiano realizada por Noemi Ordás, quien también dirige el *Programa de Resolución de Conflictos y Prevención de la Violencia en las Escuelas Rurales de El Retiro*, acompañada por la Corporación Correccaminos.

Ofrecemos este oportuno trabajo a todas las escuelas de Colombia, seguros de que su lectura les dará herramientas importantes para aprender a resolver los conflictos escolares de manera democrática y cooperativa, lo cual representa, en estos momentos difíciles de la realidad colombiana, un sano ejercicio mediante el cual explorar nuevas formas de interacción social.

**GLORIA BERMÚDEZ B.**

Directora de la Corporación Correccaminos

**L**a Corporación Correccaminos desarrolla desde 2001 en las escuelas rurales del municipio de El Retiro un proyecto educativo con estrategias pedagógicas relacionadas con la vida y la convivencia en el campo. Ofrece programas de formación humanista y estética para que los niños y jóvenes aprendan a gozar de la belleza natural y artística, para que sean capaces de apreciarla y valorarla, de conocer y respetar sus raíces. Los maestros de la Corporación se relacionan con los estudiantes desde el afecto y la comprensión de las características que los hacen únicos, buscando educar en el respeto, la responsabilidad y la autonomía para formar a seres capaces de dirigir sus vidas hacia situaciones trascendentes, dignas y felices.

**Junta directiva:**

José María Gutiérrez Martínez  
Lina Gutiérrez Llano  
Álvaro Arango López de Mesa  
Iván Darío Echeverri  
Roberto León Ojalvo Prieto

**Directora ejecutiva:**

Gloria Bermúdez Bermúdez

**Programas****La magia de leer:**

Marga López Díaz

**Arte, ciencia y naturaleza:**

Margarita Rosa Cárder Vélez

**Conocer a Colombia para amarla:**

Margarita Rosa Cárder Vélez

**Sueños con Alas (Mariposario):**

Nora Londoño Fernández

**Nutrición con amor y sabor a campo:**

Nora Londoño Fernández y Jorge Toro Uribe

**Keramicos, talleres de cerámica :**

Blanca Lucía Arango Restrepo

**Música viva en la escuela:**

Juan Felipe Alvarado y Joaquín Zapata

**Hablar hasta entendernos:**

Noemi Ordás García

**A la escuela en bicicleta:**

Lina Gutiérrez Llano

**Club-Escuela de ciclomontañismo:**

Iván Darío Echeverri Castaño

**Taller-Escuela de mecánica de bicicletas:**

Iván Darío Echeverri Castaño



Calle 18 No 26-25 El Retiro / Antioquia  
☎ 541 0308 FAX 541 0124 Celular 315 516 4303  
✉ correccaminosretiro@une.net.co

Corporación Correccaminos

## La autora

### Noemi Ordás García

Licenciada en Sociología en la Universidad Complutense de Madrid y Master Internacional en Resolución de Conflictos, de la Universitat Oberta de Catalunya; se especializa en análisis y proyectos de desarrollo, políticas de cooperación y gestión de recursos.

Su creatividad, imaginación y entusiasmo la han llevado a distintos trabajos en España y en Colombia, enfocados en la cooperación internacional para el desarrollo, la ayuda humanitaria, la educación para la paz y la geopolítica internacional.

Llegó a Colombia hace cinco años para trabajar con la administración municipal de El Retiro, la Corporación Correccaminos, Give to Colombia y The McMillan Children's Foundation.

Con la Universidad de Antioquia diseñó, planificó y coordinó el "Programa de Creación y Acompañamiento de Empresas Culturales y Creativas". Además ha trabajado con la Corporación Paisa Joven, GTZ Alemania, la Alcaldía de Medellín, y con otras instituciones y agencias internacionales.

Es docente-investigadora y ha publicado diferentes artículos sobre temas de cooperación, conflictología, educación para la paz, motivación de equipos de trabajo y voluntariado, formación de formadores, análisis de la realidad social y emprendimiento cultural en distintos medios nacionales e internacionales.

En este libro consigna sus testimonios y sus métodos de trabajo con la comunidad educativa de la vereda Carrizales de El Retiro, Antioquia, Colombia (2007, 2008).





Este libro editado por Tragaluz editores S.A.  
se termino de imprimir en Artes y Letras,  
en noviembre de 2008.

Medellín - Colombia