

UN MODELO DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN
ADOLESCENTES ESCOLARES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DEPARTAMENTAL SERREZUELA, MADRID, CUNDINAMARCA.

INVESTIGADORES:

LEYDI MIGRETH DÍAZ

ANDREA LORENA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES

MAESTRIA EN ESTUDIOS DE PAZ Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

BOGOTÁ, D.C.,

2019

UN MODELO DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN
ADOLESCENTES ESCOALRES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DEPARTAMENTAL SERREZUELA, MADRID, CUNDINAMARCA.

INVESTIGADORES:

LEYDI MIGRETH DÍAZ

ANDREA LORENA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

Presentado para optar al título de Máster en Estudios de Paz y Resolución de Conflictos

DIRECTOR:

JUAN DANIEL CRUZ

Magister en Derechos Humanos y Cultura de Paz

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES

MAESTRIA EN ESTUDIOS DE PAZ Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

BOGOTA, D.C.,

2019

Resumen:

El presente proyecto de intervención está basado en el diseño de un modelo pedagógico de prevención de la violencia y la promoción de la educación para la paz que busca el manejo del cuerpo, las emociones, la comunicación No Violenta y la relación con el otro. Para tal fin se siguieron los pasos metodológicos de un proyecto de intervención de caracterización, diseño pedagógico, intervención por medio de talleres, análisis de resultados y evaluación. De esta manera, se intervino a los estudiantes de 6° y 7° grado de la Institución Educativa Departamental Serrezuela, Madrid, Cundinamarca, en 4 sesiones de 1 hora, basados en los principios de la paz y resolución de conflictos. Las intervenciones incluyeron el conocimiento del propio cuerpo y la autopercepción de este, seguido por el manejo de las emociones y cómo se transmiten de manera asertiva para llegar a una comunicación No Violenta tanto en el salón de clases como en la institución y, finalmente, la resolución de conflictos desde la relación con el otro. Se desarrolló así un Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz como iniciativa para evitar la violencia escolar.

Palabras Claves:

Modelo de Prevención de Violencia, Educación para la paz, prevención de violencia, Cuerpo, Emociones, Comunicación No Violenta, Resolución de Conflictos, Violencia escolar

Índice	
CAPÍTULO 1	5
1. Presentación del Proyecto.	5
1.1. Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz en adolescentes escolares.	5
1.2 Metodología	6
CAPÍTULO 2	13
2. Marco Histórico y Contextual	13
2.1 Algunas iniciativas de estudios de paz en Colombia	13
2.2 Educación para la paz desde el Ministerio de Educación	15
2.3 Una propuesta desde la Oficina del Alto Comisionado para la Paz (OACP)	17
2.4 Alcaldía de Bogotá: por una ciudad con una Educación para la Paz.	19
2.5 Plan de Desarrollo de Cundinamarca Apoya la Educación para la Paz.	20
2.6 Madrid, Cundinamarca, municipio en busca de fortalecer la Educación para la Paz.	21
3.1 Descripción del Problema General	23
3.2 Descripción del problema seleccionado	25
CAPÍTULO 4	27
4. Marco de referencia (antecedentes, estado de la cuestión)	27
CAPÍTULO 5	32
5. Marco teórico	32
5.1 Desde la Violencia Escolar hacia una Educación para la Paz.	32
5.2 Interviniendo la violencia escolar con una educación y cultura de paz.	34
5.3 El cuerpo: de la estructura biológica a una educación para la paz.	36
5.4 Emociones: herramientas valiosas para una educación de paz.	38
5.5 Una comunicación no violenta para una cultura de paz.	40
5.6 Resolución de conflictos interpersonales en el aula: relación con el otro.	41
CAPÍTULO 6	43
6. Resultados de la Intervención	43
6.1. Caracterización de los adolescentes participantes.	43
6. 2. Análisis de resultados	51
6. 3. Hallazgos	61
6.4. Resultados de la Evaluación de los talleres	64
Capítulo 7	69

7. Conclusiones	69
8. Bibliografía	75
9. Anexos	80

CAPÍTULO 1

1. Presentación del Proyecto.

1.1. Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz en adolescentes escolares.

El presente Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz se desarrolló en la Institución Educativa Departamental Serrezuela del Municipio de Madrid, Cundinamarca. Se enfocó en la dimensión individual e interpersonal, en la medida en que se realizó una caracterización de los estudiantes adolescentes en relación con la presentación de comportamientos violentos y la construcción de una cultura de paz desde el marco de la educación para la paz.

De esta manera, este Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz se encaminó a diseñar e implementar estrategias que permitieran involucrar a los estudiantes en el reconocimiento de su coparticipación en la construcción de una cultura de paz, desde el autoconocimiento, el desarrollo de su propia inteligencia emocional, el establecimiento de una comunicación no violenta con sus iguales, y el relacionamiento con el otro mediante la resolución de conflictos. Este modelo procura consolidar el proceso de una educación para la paz que genere posteriormente un ambiente escolar pacífico, a través de la consolidación de un escenario propicio para el fortalecimiento de habilidades sociales y la búsqueda del refuerzo de comportamientos de tolerancia, respeto y el establecimiento de relaciones interpersonales asertivas en las que prime la convivencia y el bienestar escolar entre los estudiantes, docentes y directivos de la institución educativa.

Este proyecto se articula entonces con la campaña de reducción de la violencia entre niños y adolescentes en colegios del municipio de Madrid, Cundinamarca. Al finalizar la intervención, se espera que los adolescentes logren establecer relaciones empáticas teniendo en cuenta los comportamientos no violentos y se encuentren en la capacidad de resolver situaciones de conflictos entre sus compañeros de clase para una sana convivencia escolar.

1.2 Metodología

Para la estructuración del Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz en Adolescentes Escolares, se adoptaron fundamentos de conceptualización de un modelo pedagógico, con la utilización de una metodología cualitativa. Este modelo pedagógico es una construcción teórico formal fundamentada científica e ideológicamente, que interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta (Ortiz, 2013, p.1). Es una construcción abstracta de una parte de la realidad, que, siguiendo unos lineamientos sistemáticos, orienta el proceso pedagógico en consonancia con las vivencias intelectuales y emocionales de los estudiantes.

Como bien lo explica Ortiz (2013) **“el modelo pedagógico es un instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza – aprendizaje, un paradigma que sirve para analizar, interpretar, comprender, orientar, dirigir y transformar la educación”** (p.1). De allí que se comprenda el modelo de prevención de la Violencia propuesto: un paradigma fundamentado en principios científicos, teóricos y enfocado a la formación pedagógica de habilidades proactivas en los adolescentes escolares, formación que genere una cultura de paz, desde la concepción de la educación para la paz.

Por otra parte, se eligió el marco de la investigación cualitativa, precisamente siendo concomitantes con la interrelación natural del modelo pedagógico cuando interactúan el contexto y los individuos en una misma realidad concreta. Los estudios cualitativos contribuyen con creces a la conformación de modelos pedagógicos, en la medida que se enfocan en el elemento humano como objeto de estudio principal, pero buscan la profundidad de sus dimensiones psicosociales, socioeconómicas y socioculturales.

Taylor y Bogdan (1989), sintetizan los criterios definitorios de los estudios cualitativos de la siguiente manera:

1. La investigación cualitativa es inductiva: así, los investigadores comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas y siguen un diseño de investigación flexible.

2. El investigador entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística. De modo que las personas, los contextos o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. Además, se estudia a las personas en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que se hallan.

3. Es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto de su estudio. Esto implica que ellos interactúan con los informantes de un modo natural. Aunque no pueden eliminar su influencia en las personas que estudian, tratan de controlarla y reducirla al mínimo. En la observación tratan de no interferir en la estructura; en las entrevistas en profundidad, siguen el modelo de una conversación normal y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

4. El investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Trata de identificarse con las personas que estudia para comprender cómo experimentan la realidad. Busca aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un observador objetivo y rechazando el papel de unidad actuante.

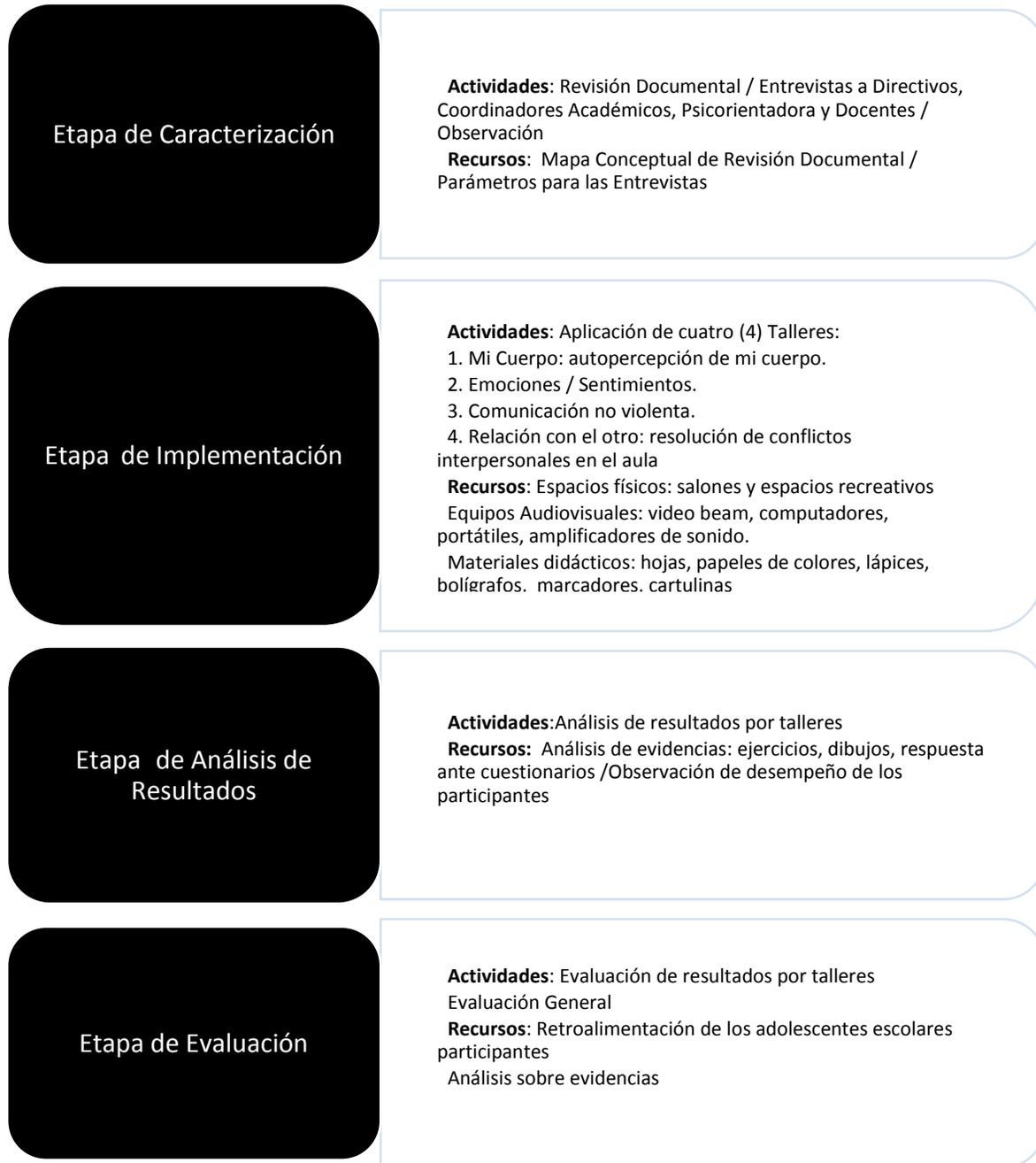
5. Los métodos cualitativos son humanistas. Es decir, los métodos con los que se estudia a las personas influyen en cómo se las ve. El estudio cualitativo permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos..., éxitos y fracasos, la lucha moral y los esfuerzos.

Según Fernández (citado por Pelekais 2000), este tipo de investigaciones centra su atención en entender a la persona como un todo (ligada a un contexto social), en comprender y dar significado al mundo de relación-interacción de las personas, sus motivaciones, expectativas, fantasías, entre otros. Por su parte, Rodríguez, Gil y García (1996) afirman que los métodos cualitativos “estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p. 32).

Precisamente, uno de los propósitos del presente proyecto fue entender, en su contexto natural y social, a los adolescentes. Por lo tanto, al haber registrado variables cualitativas a través de las conversaciones, la participación en talleres y la observación en dinámicas, se constituyó en una herramienta fundamental para el logro de este.

Para aplicar el Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz, se desarrollaron cuatro etapas, como son: 1) Etapa de Caracterización. 2) Etapa de Implementación. 3) Etapa de Análisis de Resultados y 4) Etapa de Evaluación, tal como se ilustra en el siguiente esquema:

Esquema de Aplicación del Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz



Etapa de Caracterización:

La caracterización es un tipo de descripción cualitativa que puede recurrir a datos, con el fin de profundizar el conocimiento sobre algo. Para cualificar ese algo previamente se deben identificar y organizar los datos y, a partir de ellos, describirlos o caracterizarlos.

de una forma estructurada (Bonilla, Hurtado & Jaramillo, 2009). Es una fase descriptiva con fines de identificación, entre otros aspectos, de los componentes, acontecimientos (cronología e hitos), actores, procesos y contexto de una experiencia, un hecho o un proceso (Sánchez Upegui, 2010).

De allí que, para realizar la etapa de caracterización en el presente proyecto, se procedió primero al proceso de revisión documental, con el propósito de identificar y comprender la conceptualización de categorías de análisis sobre violencia escolar y educación para la paz, apoyado en autores expertos en el tema. Posteriormente se realizaron entrevistas a directivos, coordinadores académicos, a la psicorientadora y a docentes de la institución. Los parámetros que se utilizaron para la aplicación de dichas entrevistas fueron: la estructura y funcionamiento familiar, las condiciones económicas, la dimensión emocional, la dimensión interpersonal y la dimensión social. Además, se realizaron momentos de observación de los adolescentes en su interacción natural durante su instancia en el colegio.

Todo lo anterior permitió la caracterización asociada a violencia escolar en la población de adolescentes del estudio y que se ilustra en un cuadro de caracterización de los adolescentes miembros del Instituto Educativo Departamental Serrezuela del Municipio de Madrid, Cundinamarca.

Etapa de Implementación.

Se realizó el diseño y aplicación de un ciclo de talleres de Construcción de cultura de paz. Luego del proceso de caracterización de la población bajo estudio y del diseño de un Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz en adolescentes escolares, se procedió a la planeación y aplicación de un ciclo de cuatro talleres (Ver Anexo No.2. Cuadro de Talleres Aplicados). Todos los talleres se desarrollaron con una misma estructura, que comprendió: 1. Diálogo y sensibilización; 2. Conciencia. 3. Reflexión y 4. Compromiso. En la primera etapa se busca establecer diálogos de interacción sobre el tema que se aborda en el taller y se procura así mismo sensibilizar a los participantes. En la etapa de conciencia, los participantes son motivados para que analicen a profundidad la situación que se trabaja y cuáles son sus implicaciones sociales. En la tercera etapa los adolescentes debían reflexionar sobre su propio

comportamiento respecto al tema del taller y, por último, en la cuarta etapa, asumen compromisos de cambio de comportamiento, orientado hacia la construcción de una cultura de paz.

Así, este Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz, aplicado a través de los cuatro talleres, partió del proceso de autoconocimiento de sí mismo, del conocimiento del propio cuerpo, la autopercepción de sí mismo y del autocontrol a partir de la aplicación de la inteligencia emocional planteada por Daniel Goleman (1999). Una vez el adolescente logra este autoconocimiento y ciertos niveles de control sobre su propio cuerpo ante situaciones de conflicto, va enfocándose en la evaluación de sus propias emociones, (fundamentado en planteamientos de Nussbaum, 2008) para un mejor bienestar consigo mismo, para la adopción de emociones gratificantes y de beneficio propio y de sus interlocutores.

En ese mismo orden de ideas, el Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz en Adolescentes Escolares comprendió el desarrollo de habilidades de comunicación, desde la comunicación no-violenta o empática planteadas por Rosemberg (2013).

Etapas de Análisis de Resultados

El análisis de resultados por cada uno de los cuatro talleres que se aplicaron siguiendo la estructura común a todos fue: 1) preparación y discusión; 2) Profundización; 3) Interiorización y 4) Responsabilidad. Se utilizaron diferentes recursos apropiados para esta etapa, tal como el análisis de evidencias: ejercicios, dibujos, respuestas ante los diferentes cuestionarios. Así mismo, se utilizó la observación de desempeño de los participantes en cada una de las actividades y dinámicas que dirigieron las talleristas.

Etapas de Evaluación.

Se realizó además la Etapa de Evaluación de Resultados, a partir de la evaluación particular por cada uno de los cuatro talleres y una evaluación general. Se tomó como técnica de evaluación la retroalimentación de los adolescentes escolares participantes y el análisis sobre evidencias. Para el proceso de retroalimentación se orientaron preguntas sobre cómo se sintieron en cada taller, en cada una de las actividades y dinámicas, qué

pensaban sobre la experiencia de participación, cómo consideraban había sido el desempeño de las talleristas, qué opinión le merecía el apoyo institucional para realizar los talleres y qué sugerencias daban para la realización de talleres futuros en la institución.

CAPÍTULO 2

2. Marco Histórico y Contextual

El presente marco contextual inicia con una breve descripción del proceso inicial de la educación para la paz en Colombia. Se mencionan y comentan programas y el apoyo por parte del Ministerio de Educación Nacional con los Estándares Básicos de Competencias ciudadanas. Así mismo, se menciona la propuesta que ofrece la Oficina del Alto Comisionado para la Paz, y seguido se analiza el Eje Estratégico Paz- Conflictos del Plan de Desarrollo Departamental de Cundinamarca para finalizar con el programa de Cultura para la paz y la creatividad del Municipio de Madrid, Cundinamarca.

2.1 Algunas iniciativas de estudios de paz en Colombia

El proceso de la educación para la paz, específicamente desde el campo de la educación, viene desarrollándose desde hace varias décadas, incluso compartiendo momentos claves en el proceso evolutivo de los acercamientos entre diferentes gobiernos y los grupos insurgentes, es decir los procesos de paz en Colombia han venido permeando las diferentes instancias educativas. En ese orden de ideas, “Colombia ingresa a la plataforma epistémica y práctica de las corrientes emergentes de la literatura de paz que, debido a su propio proceso interno, puede dar cuenta de una producción de saberes y aportes nuevos tanto nacionales como internacionales” (Cruz, 2018).

En sus inicios, una parte del trabajo realizado entre diferentes actores sobre pedagogías para la paz se ha realizado desde los territorios y desde diferentes comunidades a lo largo del país, mucho antes de los acuerdos del Proceso de Paz, constituyéndose en una dinámica que bien podría considerarse como base del proceso de educación para la paz. Esta es la razón, de acuerdo con Casas (2008), por la que los esfuerzos y las experiencias en este campo en Colombia no han sido sistematizados ni evaluados, no al menos en su mayoría. De esto se infiere, entonces, que quienes han puesto mayor empeño en la construcción de la paz no se han dedicado a escribirla, sino a procurar convertirla en una realidad.

Sin embargo, esa historia escrita, esa reflexión apuntada y comentada sobre el anhelado Proceso de Paz, se convierte también en una herramienta valiosa para su

comprensión y construcción. Así, desde la revisión bibliográfica internacional, es pertinente citar los estudios de Felipe MacGregor (1981), que dan origen a la noción de Culturas de Paz en Latinoamérica. En esa misma década MacGregor fundó la Asociación Peruana de Estudios para la Paz (APEP) para explorar los temas de violencia y paz en ese país. Además, en 1986 el Ministerio de Educación de Perú creó la Comisión Nacional Permanente de EpP, lo cual sienta un precedente importante en cuanto a la construcción de paz en ámbitos educativos formales y no formales no sólo en Perú sino en Latinoamérica (Adarve, P., González, S., & Guerrero, M. 2018)

Desde la revisión bibliográfica nacional, la producción escrita colombiana en particular se comienza a incrementar desde los noventas e inicia su consolidación desde el año 2000. Sin embargo, aquella teoría europea sigue siendo la predominante. Al respecto, es importante resaltar que la predominancia de la llamada “Teoría del Norte” es criticada en particular desde contextos como el colombiano, en parte porque “muchas de la literatura predecesora al tema plantea sus hipótesis sobre planos muy complejos y casi matemáticos que, en lo concreto, se escapan a las verdaderas realidades de los procesos de negociación” (Cruz, 2018). Esa concepción de paz impuesta desde el Norte no retoma las realidades de los contextos locales, sino que parte de supuestos predeterminados de pensamientos socioeconómicos de paz que no se articulan con las necesidades de esos territorios y comunidades que, como ya se ha mencionado, empezaron a tejer una cultura de paz desde sus propias observaciones, desde sus propias experiencias.

Así, para la primera década del 2000, diferentes instituciones educativas como la Universidad Pedagógica y la Universidad Javeriana y organizaciones como JUSTAPAZ (Centro Cristiano Justicia Paz y Acción No-Violenta) e INDEPAZ, entre otros, comenzaron a publicar textos acerca de proyectos educativos o pedagógicos en relación con la paz. Por otra parte, hay una fracción del trabajo en Pedagogías para la Paz en Colombia que inicia entonces desde el ámbito más formal de la educación: en instituciones educativas, bajo la premisa de reducir la violencia en el aula y centrarse en el aprendizaje de valores democráticos y ciudadanos (Adarve, P., González, S., y Guerrero, M. (2018). Es aquí donde cobra interés esta convergencia, en la interrelación del proceso de educación para la paz y la violencia escolar.

Desde luego, la literatura nacional en este sentido proviene sobre todo de documentos institucionales como cuadernillos o manuales pedagógicos de organizaciones públicas y privadas. Algunas de estas instituciones son el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), la Alianza Educación para la Construcción de Culturas de Paz, la Agencia de Cooperación Técnica Alemana (GTZ) Programa Participación Ciudadana para la Paz PACIPAZ y la Universidad Pedagógica Nacional (Adarve, P., González, S., y Guerrero, M. (2018)

Por otro lado, la academia en Colombia históricamente se ha centrado más en estudiar la violencia que la paz. Sin embargo, dentro de los estudios de la paz podemos distinguir tres líneas, a saber: 1. aquella que surge de los centros internacionales de estudios sobre Colombia; 2. la que se enfoca en los EpP y los movimientos sociales (desarrollados en escenarios locales y en centros de pensamiento e investigación); y 3. Los estudios sobre las negociaciones de Paz en la Habana, Cuba (Cruz, 2018). De allí que cobre cada vez mayor importancia enfatizar en los estudios de paz y sustituirlos por el énfasis en la violencia. Lo anterior es lo deseable y lo que por fortuna está fortaleciéndose cada vez más: una Educación por la paz y para la paz del país.

2.2 Educación para la paz desde el Ministerio de Educación

Desde el Ministerio de Educación Nacional (2004), se elaboró un documento denominado “Estándares básicos de competencias ciudadanas” que significó un avance importante en formación ciudadana para los niveles básicos y medio del ámbito de educación formal. Se propuso con ello crear unos lineamientos que permitieran desarrollar en los estudiantes no solamente habilidades técnicas, sino también trabajar sobre las competencias para ejercer los derechos y deberes de un buen ciudadano.

Así mismo, con la Ley 1620 de 2013, se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Con esta norma, el Gobierno Nacional de turno reconoce que uno de los retos que tiene el país está en la formación para el ejercicio activo de la ciudadanía y de los Derechos Humanos, a través de una política que promueva y fortalezca la convivencia escolar, explicando que cada

una de las experiencias vividas por los estudiantes marcarán el desarrollo de su personalidad, de construir sus proyectos de vida y establecer relaciones con los otros.

Con esta ley se crea y reglamenta el funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, a través del cual se deben impulsar acciones de promoción de las políticas institucionales que se concentran en el fomento de la convivencia y en el mejoramiento del clima escolar y desarrollar iniciativas de formación de la comunidad educativa en temáticas sobre competencias ciudadanas, desarrollo infantil y adolescente, convivencia, mediación y conciliación.

Dicha ley también motiva promover y liderar estrategias y acciones de comunicación vinculando a los medios regionales y comunitarios para que fomenten la convivencia escolar, contribuyan a la prevención y mitigación de la violencia escolar y promuevan el desarrollo progresivo de las competencias que facilitan la toma de decisiones autónomas.

Por consiguiente, el Gobierno Nacional, desde el Ministerio de Educación, firmó el decreto que reglamenta la Ley 1732 de 2015, relacionado con la implementación de la Cátedra de La Paz, en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado. Dicha cátedra surge como respuesta a la etapa del posconflicto. Se establece entonces que es un imperativo para la educación hacer un aporte sustancial tan importante al tránsito hacia la paz, que permita reconstruir la sociedad colombiana, empezando por los nuevos espacios de convivencia (Villamil, 2013).

En este contexto, la educación para la paz desempeña un rol determinante en el desarrollo de nuevos escenarios de discusión, donde prime la tolerancia, el respeto a las diferencias de pensamiento y a las ideas del otro, para la consolidación de una cultura de paz.

Se espera entonces que, desde todos los niveles y frentes de la sociedad empezando por el contexto escolar, se erijan espacios de convivencia donde no haya discriminación ni comportamientos agresivos y violentos. Además, se promueve la creación de programas que contribuyan a la identificación de factores causantes de conflictos y de educación para la paz para mitigar las diferencias y los hechos de violencia entre ciudadanos, empezando desde las instituciones educativas. El programa

colombiano de competencias ciudadanas liderado por el Ministerio de Educación, en particular, incluye estándares nacionales de competencias ciudadanas que especifican lo que el Ministerio espera que sean capaces de hacer los estudiantes en términos de convivencia pacífica, participación democrática y pluralidad/diversidad (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Por otra parte, el programa denominado Aulas en Paz¹ está más orientado hacia el desarrollo de competencias ciudadanas, es decir, hacia aquellas capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que, integradas con conocimientos y disposiciones, hacen posible que las personas puedan actuar de manera constructiva en la sociedad. El programa se propuso como un modelo efectivo y riguroso de cómo desarrollar competencias ciudadanas para la convivencia en la escuela. Hace énfasis en cuatro tipos de competencias: competencias emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras (Ramos, Nieto y Chaux, 2007).

Las competencias emocionales del programa se refieren a las capacidades para responder constructivamente ante las emociones propias. Las competencias cognitivas son los procesos mentales que facilitan la interacción en sociedad y las competencias comunicativas se refieren a las capacidades para establecer diálogos constructivos con los demás.

A continuación, y teniendo en cuenta lo anterior, se sigue abordando la evolución que ha tenido la importancia de instaurar la paz desde la pedagogía luego de la firma del acuerdo de paz. Es por tal razón que se prosigue a mencionar la propuesta desde la OACP.

2.3 Una propuesta desde la Oficina del Alto Comisionado para la Paz (OACP)

La Oficina del Alto Comisionado para la Paz (OACP), el Departamento Administrativo para la Función Pública (DAFP), la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) y el Departamento Nacional de Planeación (DNP) se reunieron desde el

¹ El programa Aulas en Paz, desde la combinación de la prevención primaria con la secundaria, se estructuró en tres componentes: 1) Componente de aula: un currículo universal (prevención primaria) para los grados 2° a 5° de primaria basado en el desarrollo de competencias ciudadanas. 2) Componente de padres/madres de familia: con él se busca que los padres/madres desarrollen las mismas competencias que sus hijos/as están aprendiendo, para la convivencia pacífica. 3) Componente de grupos heterogéneos: busca brindar un espacio adicional semanal para la práctica de las competencias que se están aprendiendo en el aula.

año 2015 en una alianza interinstitucional para diseñar y poner en marcha la 'Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia: Acción CaPaz'. Durante estos años, el trabajo interinstitucional se ha ampliado a nivel nacional y territorial para contar con la experiencia y aportes del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Agencia para la Renovación del Territorio (ART), la Fundación Ideas para la Paz (FIP), y la GIZ (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2017, p.8). Este escenario de cooperación interinstitucional para la paz en Colombia se constituye en un fuerte respaldo al proceso de educación para la paz. De hecho, no es suficiente el discurso, el debate o haber firmado unos acuerdos de paz. Es fundamental que exista un engranaje operativo para que se convierta en realidad y la educación para la paz consolide una verdadera cultura de paz en el país

La nueva coyuntura política y social generada por el logro del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto Armado y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, entre el Gobierno nacional y las FARC-EP, ha permitido contrarrestar y transformar los sentimientos, hábitos y formas de relacionamiento afianzados por la guerra (Arboleda, Z; Herrera, M. & Prada R, M. 2017). Llegó el momento de las transformaciones políticas y económicas y la reconstrucción del tejido social de los territorios más impactados por el conflicto armado, donde se implementen las garantías de no repetición, empezando por los compromisos que debe cumplir el Estado.

Se enfatiza entonces en la generación y el fortalecimiento de capacidades para la convivencia, la reconciliación, la tolerancia y la no-violencia. Acción CaPaz tiene entonces como objetivo “desarrollar y fortalecer las capacidades claves en actores de todos los sectores de la sociedad y de la institucionalidad pública a nivel central y territorial, como apuesta indispensable para la construcción de la paz a largo plazo” (Arboleda, Prada, Restrepo y Sánchez, 2016, p.13). Acción CaPaz contempla que, para fortalecer las capacidades para la paz y la convivencia, se deben incrementar los procesos educativos y formativos que tengan como enfoque las pedagogías y metodologías para la paz, bajo el entendido de que para transformar la realidad actual del país hacia un cambio sostenible se debe 'pensar, sentir y hacer' distinto (Arboleda *et al.*, 2017). De esta manera cabe señalar la importancia que implica la educación para la paz y el interés por desarrollar habilidades y actitudes propias basadas en una formación fundada bajo

competencias ciudadanas las cuales se extienden también al Distrito Capital, como bien se explica a continuación.

2.4 Alcaldía de Bogotá: por una ciudad con una Educación para la Paz.

Desde las Bases para el Plan Sectorial de Educación 2012-2016 del Programa Bogotá Humana de la Alcaldía de Bogotá, la ciudad asume el propósito último de formar sujetos críticos, imaginativos y empoderados, respetuosos de sí mismos, de los demás y de la diferencia, que sean capaces de definir con responsabilidad y autonomía sus vidas y contribuir desde sus reflexiones, ideas y actos de cambio social. Este plan pone en relación las capacidades básicas, los aprendizajes ciudadanos ordenados por áreas temáticas y una propuesta pedagógica centrada en la formación ciudadana.

También, resalta el reconocimiento de los derechos de los otros, el manejo emocional, el sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, la convivencia y la participación. Los estudiantes se constituyen en el núcleo de la propuesta desde la que emergen las áreas temáticas: derechos humanos y paz, diversidad y género, ambiente, participación social y política y autocuidado. Estos temas se desarrollan mediante procesos pedagógicos en los que el conocimiento se produce a través de la reflexión sobre experiencias significativas de la vida cotidiana de los sujetos y de su contexto, para transformar sus realidades. Para ello, el proyecto se propone: a) promover y fortalecer las herramientas pedagógicas de formación ciudadana en la acción participación de los estudiantes, como estrategia que los empodera, b) promover la sana convivencia en los colegios y contribuir a la construcción de entornos escolares protectores y c) proporcionar el recurso humano necesario para desarrollar acciones de educación sobre ciudadanía y convivencia.

Así mismo, el programa ES.PE.RE. (premiado en el año 2006 por la UNESCO, por su excelente metodología), aborda situaciones de violencia, reconociendo los factores emocionales, discursivos, actitudinales de la violencia social y estructural. ES.PE.RE. es una estrategia metodológica de corte psicosocial y político que busca que cada sujeto participe asuma su rol activo y pase de ser víctima de una ofensa a ser cocreador de su victoria. Se busca abrir espacios conversacionales para la recuperación de la seguridad en sí mismo y de la seguridad social, de modo que logre saberse miembro de una red de

relaciones que han sido fragmentadas por las agresiones de la vida (Fundación para la Reconciliación, 2018).

En síntesis, es importante visibilizar los procesos y programas que se han creado frente a la educación para la paz desde el Estado y la institucionalidad, pasando desde lo nacional a lo departamental para luego adentrarnos en el ámbito municipal.

2.5 Plan de Desarrollo de Cundinamarca Apoya la Educación para la Paz.

Así, desde el Plan de Desarrollo de Cundinamarca (2016 – 2019), se concibe la paz como un recurso, una oportunidad, una forma distinta de abordar las crisis y las conflictividades para reconstruir el tejido social para generar unas nuevas realidades y dinámicas que nuestra generación no conoce, que son diversas e inesperadas y que nos traerán nuevos retos como comunidad. En dicho Plan se adopta como un eje fundamental el asumo de la responsabilidad de la vida a través de la conversación, la mediación, y el fortalecimiento del espíritu para optar por conductas no violentas, partiendo del principio de los individuos para reaccionar y autocontrolarse. Dentro del Plan se concibe que “los docentes son el ejército de la paz y el desarrollo, ejército de paz-conflicto. Se concibe la palabra “Paz-conflicto” para representar la realidad que nos espera después de la firma del acuerdo de paz en la Habana, Cuba. Creemos que va a generar unas nuevas realidades y dinámicas que nuestra generación no conoce, que son diversas e inesperadas y que nos traerán nuevos retos como comunidad” (Gobernación de Cundinamarca, 2016, p.119)

El objetivo general del Eje Estratégico Paz- Conflictos del Plan en mención se ciñe a reconocer a las víctimas de las diferentes formas de conflicto como sujetos de derechos como ciudadanos y ciudadanas, de participación y de transformación social para apalancarlos a ellos y a sus grupos comunitarios como sujetos capaces de proponer emprendimientos sociales de alto impacto. Desde el Plan, el eje PAZ-CONFLICTO:

Es el periodo de transición, entre la situación actual del país y un verdadero estado social de derecho, que arranca desde la reintegración de los agentes bélicos, reparación de las víctimas, búsqueda de la justicia y la verdad, hasta la erradicación de las brechas sociales, económicas, productivas, sociológicas, entre otras, que son la semilla para la generación de inestabilidad. Al hablar de Paz-conflicto se pretende hablar al mismo tiempo

de Paz, Conflicto y Posconflicto, y el entramado de problemáticas que esta situación genera (p.40)

Se plantea además un subprograma: Cultura Ciudadana Por La Vida Y La Paz, donde se entiende la paz como un imperativo que generará una sociedad más incluyente, donde encontremos nuevas formas de solucionar y atender nuestros problemas y necesidades, situación que impondrá una nueva forma de concebir la vida y el respeto por el disenso.

Desde luego, así como el nivel nacional y el distrital con el plan de desarrollo se han esforzado por proponer iniciativas y programas que promuevan la educación para la paz, a nivel municipal y local también se han gestado alternativas como las que se presentarán a continuación.

2.6 Madrid, Cundinamarca, municipio en busca de fortalecer la Educación para la Paz.

Si bien desde el municipio no se ha adoptado un programa de educación para la paz, este sí se ha comprometido con el programa Cultura para la Paz y la Creatividad (Madrid Ciudad de Sueños y felicidad, 2018). Con este programa se implementan procesos como el fortalecimiento de la infraestructura educativa con la creación de una megabiblioteca, construcción y adecuación de infraestructura cultural y artística, fortalecimiento de eventos y programas de expresión artística y la contratación de expertos en procesos pedagógicos y artísticos para el acompañamiento y formación a niños, niñas y adolescentes.

Así, desde una perspectiva propositiva, el municipio demuestra su compromiso en una educación para la paz. Su proyecto parte de la generación de un contexto positivo, que garantiza y facilita la adquisición y fortalecimiento de habilidades sociales y artísticas en los escolares y busca el refuerzo de comportamientos pacíficos y de respeto y el establecimiento de relaciones interpersonales asertivas, lo que conlleva a una cultura de paz.

Por lo anterior, según la investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de la Sabana (2014), la violencia y el rechazo social son las principales

características de la convivencia escolar en los colegios de Bogotá. En esta investigación se consultó a 1.091 estudiantes y 101 profesores de nueve instituciones educativas – cinco oficiales y cuatro privadas– de Cogua, Sopó, Tenjo, Tocancipá y Zipaquirá y se obtuvo que el 53 % de los jóvenes mantiene relaciones sociales agresivas y el 89 % de los conflictos se genera por roces entre profesores y estudiantes.

Este escenario ha motivado la implementación de programas de prevención y reducción de la violencia entre niños y adolescentes en colegios de municipios de Cundinamarca. Por ejemplo, según Informe de Gestión del Año 2016 con periodo de Corte de 31 de diciembre, en el Municipio de Madrid Cundinamarca se ha realizado una campaña educativa en entornos escolares para prevenir y reducir la violencia escolar, dirigida a 130 beneficiarios entre niños y adolescentes. Así mismo, en dicho municipio se han implementado talleres con temáticas como estilos de vida saludable, violencia intrafamiliar, deberes y derechos, maltrato infantil, cultura ciudadana, cultura social, liderazgo, y por supuesto violencia escolar, como estrategias de prevención.

CAPÍTULO 3

3.1 Descripción del Problema General

En este aparte se describe una problemática general con algunos estudios sobre violencia escolar a nivel mundial, como los proyectos liderados por la Unicef y un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en Colombia, sobre casos de agresiones y maltrato físico en colegios.

Siguiendo con el contexto nacional, se comentan los resultados de las Pruebas Saber del 2012 y 2015 en Noveno grado con respecto a estudiantes que fueron víctimas de agresiones físicas o verbales y algunas estadísticas arrojadas por el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), sobre violencia escolar en niños y adolescentes colombianos. De igual forma, en el planteamiento del problema específico seleccionado, se describen resultados de estudios de Clima Escolar y Victimización realizada en 2015, en la Ciudad de Bogotá D.C., que registran un alto número de pandillas y actos de violencia que afectan a los estudiantes. Se analiza cómo en colegios de ciertas localidades de la Ciudad de Bogotá, según datos de la Secretaría de Educación Distrital, aún se presentan problemas importantes de clima escolar, para finalizar con reportes de directivos y docentes sobre los casos de violencia escolar en el Colegio Departamental Serrezuela Madrid Cundinamarca.

Según una investigación realizada por Unicef (2018), denominada “Violencia en las escuelas: una lección diaria”. la mitad de los niños entre 13 y 15 años en el mundo (150 millones) ha sufrido de algún tipo de violencia por parte de sus compañeros en el colegio. Dicha cifra incluye estudiantes que dicen haber sido intimidados en el último mes o haber tenido una pelea física en el último año. Tres de cada diez estudiantes en 39 países industrializados reconocen haber acosado a otros compañeros, uno de cada tres adolescentes de entre 13 y 15 años asegura haberse visto inmerso en una pelea, uno de cada tres ha sido acosado y 158 millones de niños viven en lugares donde hay guerras. El reporte encontró que existen por lo menos cuatro formas de violencia en los centros educativos: matoneo, violencia física y psicológica, y violencia que incluye factores externos (pandillas, armas y peleas). De hecho, Unicef determinó que la violencia sexual en las escuelas es una realidad para muchos estudiantes.

En Colombia, de acuerdo con un estudio revelado el año pasado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el 7,6 por ciento de los estudiantes aseguró estar expuesto diariamente a algún tipo de maltrato físico en su colegio. Según el estudio, basado además en datos de las Secretarías de Educación municipales, las ciudades con más casos de agresiones reportados en el 2017 fueron Medellín con 1.233 casos, Bucaramanga con 585 casos y en tercer lugar Cali con 493 casos. (Zuluaga, 2018)

Por otra parte, pese a que se presentó una disminución en matoneo escolar las estadísticas siguen siendo preocupantes. Según resultados de las Pruebas Saber del 2012 y 2015 en Noveno grado, el porcentaje de estudiantes que fueron víctimas de agresiones físicas o verbales pasó de un 32% en 2012 a un 20,8% en 2015, mientras que el porcentaje de estudiantes que intimidaron a alguien pasó de un 22% en 2012 a un 17% en 2015.

Según datos del Ministerio de Educación, a pesar de que desde el 2012 se ha reportado una reducción de este tipo de agresiones en las escuelas del país, la cifra de los menores que reportan ser víctimas de matoneo sigue siendo superior al 20 por ciento. De igual forma, desde enero de 2017 a marzo de 2018, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) abrió 268 procesos administrativos de restablecimiento de derechos a menores víctimas del acoso escolar, cifra también considerable de analizar.

Este escenario evidencia una realidad que amerita el desarrollo de programas de intervención para reducir las diferentes cifras referenciadas, entre otras estadísticas igualmente importantes. Así, dado que la escuela es un lugar determinante en el proceso de educación para la paz, los altos niveles de violencia entre los escolares que generan situaciones que violentan derechos fundamentales como la integridad física, y en ocasiones la vida misma, supone considerar estrategias eficaces para prevenir y reducir la problemática.

Los estudiantes se deben enfrentar a diferentes factores de peligros, como el acoso, las peleas, agresiones sexuales, agresiones físicas y verbales recurrentes, maltrato incluso por parte de directivos y/o docentes, entre otros. Unos ambientes escolares en estas condiciones distancian el logro de metas en el anhelo de una sana convivencia.

3.2 Descripción del problema seleccionado

En la más reciente Encuesta de Clima Escolar y Victimización realizada en 2015, en la ciudad de Bogotá D.C., se registró un alto número de pandillas y actos de violencia que afectan a los estudiantes y, en algunas oportunidades, incitan a su participación. En 2016 se presentaron 30.241 presuntos casos que alteraron el clima escolar y la vulneración de derechos en los colegios del Distrito. Las localidades de San Cristóbal, Bosa, Rafael Uribe Uribe y Ciudad Bolívar concentraron 42% de los presuntos casos de abuso y violencia detectados en el colegio. En Bogotá, los colegios de las localidades de Santa Fe, Rafael Uribe Uribe y Suba, según datos de la Secretaría de Educación Distrital, aún presentan problemas importantes de clima escolar. Para afrontar esta situación, desde el 2016 la entidad desarrolló un plan integral con las secretarías de Cultura, Seguridad y Gobierno con el fin de recuperar estos entornos.

Se determinó, por criterios de acceso, considerando que en la Ciudad de Bogotá se han venido realizando múltiples programas de intervención, realizar el presente Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz en el Municipio de Madrid, Cundinamarca, con la metodología cualitativa, aspecto que se describirá más adelante. Con base en el reporte verbal de la psicorientadora Andrea Castelblanco de la Institución Educativa Departamental Serrezuela de Madrid, Cundinamarca, en la observación directa y en el reporte de vecinos del Colegio, se evidencian comportamientos de violencia escolar entre los adolescentes, específicamente en los estudiantes de los grados 6° y 7°, quienes han mostrado conductas de agresión física y verbal, encuentros fuera del Colegio para resolver a golpes sus conflictos, peleas entre niñas adolescentes con jalones de cabello y arañños en el rostro, entre otros comportamientos relevantes.

Este escenario motivó la estructuración del presente proyecto de intervención, cuyo **objetivo general** se enfocó en el *diseñar e implementar un Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz en adolescentes escolares, promoviendo habilidades de autoconocimiento, manejo de las emociones, comunicación empática y resolución de conflicto para una cultura de paz*

Así mismo, se plantearon como **objetivos específicos**, 1. *caracterizar el comportamiento de los adolescentes escolares, desde la violencia escolar, para identificar factores determinantes de conflictos y facilitadores de una educación para la*

paz. De igual forma se propone 2. diseñar cuatro (4) talleres como Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz en adolescentes escolares. Posteriormente se determina 3. ejecutar talleres para el desarrollo de habilidades de autoconocimiento, manejo de emociones, comunicación empática y resolución de conflictos. Un siguiente objetivo específico se enmarca en 4. analizar los resultados de la intervención del Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz, para la identificación de los hallazgos obtenidos. Y por último, se propuso 5. evaluar los diferentes procesos de la intervención para ajustar el Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz en adolescentes escolares, aplicado en el colegio Departamental Serrezuela del Municipio de Madrid, Departamento de Cundinamarca.

Adicionalmente, se solicitó la información pertinente a la administración municipal, pero esta no fue suministrada nunca por el Municipio (Ver Anexo No.1. solicitud de información y respuesta).

En conclusión, el problema de la violencia escolar reviste importancia tanto internacional, como a nivel nacional y por supuesto local. Los altos índices de agresiones verbales y físicas entre niños y adolescentes, como también casos de maltrato desde los mismos docentes a los estudiantes, amerita pensar en el diseño de estrategias que vayan reduciendo los brotes de violencia en la escuela para dar paso a una cultura de paz desde el marco de una educación para la paz, como es el propósito de este proyecto

CAPÍTULO 4

4. Marco de referencia (antecedentes, estado de la cuestión)

En este capítulo se describen diferentes investigaciones del contexto nacional e internacional sobre violencia escolar a manera de antecedentes. Se analiza casos de estudios realizados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Organización Panamericana de la Salud, con énfasis en la preocupación por el incremento de violencia escolar en países latinoamericanos. Además de cifras de estudios realizados por investigadores reconocidos en la materia, concluyendo en general que los programas de prevención e intervención revisten de ajustes y fortalecimiento para lograr reducir la problemática.

La violencia en las escuelas es un asunto de gran preocupación que requiere atención inmediata. En virtud de que los colegios son los responsables de buena parte de la formación de los niños, niñas y jóvenes, los modelos de violencia dentro de éstos pueden tener un impacto muy negativo en los comportamientos sociales que los estudiantes adquieren (Chaux y Velázquez, 2008). Si reconocemos la importancia que tiene la escuela en la formación y determinación de comportamientos del individuo en sus subsiguientes etapas de la vida, se debe reconocer transcendental abordar esta problemática.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés) la violencia escolar se circunscribe en los ámbitos tanto externo como interno, que se encuentran entrelazados y en una dinámica permanente lo que hace difícil establecer con claridad cuáles son sus formas de representación práctica que permitan establecer mecanismos de prevención eficaces. De hecho, pese a innumerables estudios las estadísticas se mantienen, y en muchos casos se incrementan.

Para la Organización de las Naciones Unidas el tema de la violencia en la escuela reviste un carácter muy complejo ya que se puede evidenciar que esta no se da únicamente como un conflicto entre los mismos estudiantes, sino que este reviste formas de violencia ejercida por agentes que laboran en la misma institución, llámense profesores o directivos docentes, con el problema que en algunos casos tiene la

aprobación, tácita o explícita, de los propios ministros de educación o de otras autoridades cuya función es la supervisión y vigilancia de los procesos educativos. Para este organismo la violencia escolar se puede manifestar a través de castigos corporales, psicológicos, violencia sexual, violencia de género o acoso entre los mismos compañeros de clase.

Abramovay, M (2001) contribuye en la comprensión del concepto de violencia en la escuela, expresando que este corresponde a la identificación de agresiones físicas, reales o potenciales, sumado a la incorporación de agresiones psíquicas que causan un daño por el nivel de intimidación, burla y humillación que están presentes en este tipo de conductas en un ambiente escolar. Por lo tanto, este tipo de agresiones se enfocan principalmente a menores de edad, quienes se encuentran en situación permanente de vulnerabilidad de sus derechos fundamentales.

Además, un estudio de la Organización Panamericana de la Salud (Krauskopf, 2006) menciona que en la mayoría de países latinoamericanos va en aumento la violencia en ámbitos escolares, con un costo humano, económico y social enorme.

Según la información encontrada por Romero, (2012)

Si bien en Colombia las cifras sobre el fenómeno son alarmantes, en el mundo la situación no es distinta. Durante octubre del año 2006, en la 61 asamblea general de la ONU, se presentaron los resultados de un estudio impulsado por dicho organismo y coordinado por el profesor Paulo Sergio Pinheiro Doctor en Ciencia Políticas y profesor de la Universidad de San Paulo. El estudio tenía como fin conocer la situación de violencia que afrontan la infancia en diferentes regiones de todo el mundo, abordando cinco ámbitos principales: familia, sistemas de protección y de justicia, espacios de trabajo, la calle, el vecindario y en el ámbito escolar. En relación con este último el estudio concluyó que en más de 100 países los niños y niñas enfrentan castigos físicos con objetos contundentes, solo el 2% de la población infantil en el mundo está totalmente protegida en la ley, contra los castigos corporales en los diversos contextos. Los autores

concluyen además que, en los países de Europa Oriental, el 35% de los escolares reporta haber sido víctima de acoso escolar, y entre el 20% y el 65% de escolares reporta haber sido víctima de acoso escolar físico o verbal en los últimos 30 días en países en desarrollo.

En otro estudio realizado en el país, por la Universidad Autónoma de Bucaramanga con una muestra poblacional de 900 estudiantes (Álvarez, Cárdenas, Frías, P y Villamizar, 2007), se observan algunas de las manifestaciones y naturalización de la violencia entre pares. Dicho estudio concluye que la agresión física es considerada como un medio de justicia socialmente válido o una forma de relación interpersonal. Otros datos que arroja el estudio es que la mayor incidencia de maltrato se da entre los 12 y los 14 años, que en el nivel socio económico bajo se percibió aún más frecuentemente una relación de agresión, y que los estudiantes colombianos tardan mucho más tiempo en detectar el maltrato entre iguales, que niños de otros países.

De igual forma los resultados descriptivos de otro estudio más amplio y detallado que se haya realizado en el contexto colombiano sobre violencia en las escuelas, denominado Victimización escolar de Bogotá, obtenido con la encuesta de convivencia escolar (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013), se identificaron incidentes de violencia y delincuencia que habían sufrido, observado o realizado recientemente dentro de su colegio o en el camino al colegio los estudiantes. Se encontró que en Bogotá los niveles de porte de armas blancas y venta de drogas son sustancialmente más altos que en otras poblaciones. La intimidación (es decir, aquella agresión repetida y sistemática contra un estudiante que usualmente no tiene cómo defenderse y en la cual se presenta un desbalance de poder) reportada por los estudiantes de Bogotá es más alta que la reportada en 34 de los 35 países en los que se realizó el estudio Health behavior in school-aged children para quinto grado, y más elevada que en 33 de los 35 países para noveno grado (Craig y Harel, 2004).

Por tal razón, es pertinente citar el estudio minucioso realizado por educandos, directivos, autoridades, Gobierno Nacional, y Congreso de La República de este fenómeno, para poder así ampliar su conocimiento, buscar su prevención y erradicación en los colegios y demás instituciones educativas (Rivas, 2015). Sin embargo, procurando

establecer similitudes y diferencias de modelos pedagógicos aplicados en otros contextos con el Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz en adolescentes escolares que se propone consolidar con el presente proyecto, es apropiado citar los modelos pedagógicos enfocados en la convivencia y en la cultura de paz.

Por ejemplo, el enfoque de convivencia es un abordaje sistémico de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar que reconoce fundamentalmente los subsistemas constituidos por los adultos responsables de la actividad escolar, las relaciones entre el profesorado y el alumnado, el subsistema de los iguales (Krauskopf, 2006, p. 69). No obstante, este enfoque involucra un trabajo de redes sociales para mejorar la convivencia y la calidad educativa, componente que no se profundizó en el Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz propuesto.

Para Ortega (2003, p.13) el enfoque de la convivencia se ha implementado en el Reino Unido, Francia, Estados Unidos y Canadá. Así, el informe europeo Proposal for an Action: Plan to Combat Violence in Schools, elaborado por un grupo de expertos, (Salomaki 2001) con el apoyo económico de la Comisión Europea y en colaboración con el Centro de Programación de la Salud de Finlandia, establece que el combate contra la violencia escolar debe contar con instrumentos que actúen de forma preventiva en la mejora de la convivencia escolar y logren evitar la violencia juvenil.

De otra parte, Krauskopf (2006, p.69) comenta cómo los programas y proyectos que trabajan desde la ciudadanía y los derechos humanos reconocen que tanto la violencia estructural como la manifiesta tiene como efectos usuales negar derechos fundamentales a las personas y colectividades, erosionar los valores humanos y empobrecer las vidas.

Los programas de cultura de paz trabajan con la integración de diversas estrategias, englobadas en un enfoque ecológico y, muchas veces, asociadas a políticas públicas para generar conciencia de la violencia como un fenómeno social que se manifiesta en diferentes ámbitos —entre ellos, la escuela, como es el caso del Programa Paz nas Escolas de Brasil (Ministerio de Educación de Brasil – Unesco, 2009). En el Programa Abriendo Espacios, de Brasil, se reconoce también a la escuela como el espacio potencialmente privilegiado para generar un proceso tendiente al cambio de

actitud y de comportamiento de los jóvenes expuestos a la violencia, activa o pasivamente (Abramovay , 2001).

Finalmente, como se puede observar el panorama mundial y nacional descrito anteriormente, con esta breve revisión de antecedentes, es evidente que sí ha habido un gran interés por frenar o reducir los casos preocupantes de violencia escolar. Sin embargo, los esfuerzos no son suficientes, a juzgar por las cifras que van en incremento.

Así, estableciendo similitudes y diferencias con otros modelos previamente revisados, éste se centra en las dimensiones intrapersonales e interpersonales relacionadas con comportamientos violentos en el ámbito escolar, pero desde el reporte verbal de los adolescentes escolares, sin incluir a la familia, los sistemas de protección y de justicia, los espacios de trabajo, y la calle, pero sin desconocer que son relevantes. No obstante, el modelo comparte similitudes con los modelos que profundizan el fenómeno de la victimización escolar, enfoques de convivencia que abordan, desde la perspectiva sistémica, las relaciones interpersonales en el entorno escolar y los programas de cultura de paz, fundamentados en la educación para la paz.

CAPÍTULO 5

5. Marco teórico

El presente marco teórico aborda la Educación para la Paz y la violencia escolar, a través de diferentes autores². Se analizan tópicos como el cuerpo y las emociones, a partir de un enfoque biológico, la comunicación entre actores, comunicación empática hasta la comunicación dialógica, y la resolución de conflictos interpersonales en el aula.

En un primer aparte se inicia una discusión conceptual de educación para la paz con Galtung, (2003); y Sandoval (2012), luego se analiza el tema de la violencia escolar que presenta Chaux y Velásquez (2008). Seguidamente se hace una revisión conceptual del “cuerpo” como primer contexto de paz. Así, se abordan planteamientos que nutren el camino desde la corporalidad hacia una educación para la paz con las explicaciones de Maturana (1995) para entender la interconexión y modulación entre el cuerpo y el modo de vivir. Se explica la interrelación del cuerpo con las emociones desde los planteamientos de Nussbaum (2008). En un tercer aparte, se resalta la importancia de la comunicación no violenta de Rosemberg (2013), como un componente estructural de la pedagogía para la paz. Un cuarto y último aparte del capítulo describe y analiza planteamientos teóricos sobre la resolución de conflictos interpersonales con los autores Chaux, Bustamante, Castellanos, Jiménez y Mejía (2007).

5.1 Desde la Violencia Escolar hacia una Educación para la Paz.

En la segunda Guerra Mundial, se promovió la comprensión internacional por medio de temas interculturales y cooperación internacional. Dichas propuestas fueron impulsadas con la creación de las Naciones Unidas y específicamente de la UNESCO³ con su Proyecto de Escuelas Asociadas, en el cual se incorporó la educación para los derechos humanos y para el desarme (Informe de reunión UNESCO/ED/133 del 21 de enero de 1954).

² Autores como Sandoval (2012), Galtung (2003), Maturana (1995), Chaux y Velásquez (2008), Cabezudo y Haavelsrud (2010), Rosemberg (2013) y Nussbaum (2008).

³ En 1957, el proyecto pasó a denominarse Plan de Escuelas Asociadas en la Educación para la Comprensión y la cooperación Internacional y, en 1963, el número de escuelas participantes llegó a alcanzar las 191 en 42 Estados Miembros. Documento UNESCO/ED/149 del 4 de febrero de 1957.

Para la década de 1980, concomitantemente a la gestación de Villa El Salvador⁴, el año 1985 marco el primer hito en la preocupación por una educación para la paz, tema principal en el Encuentro Nacional de Educadoras Sanpedranas (MacGregor, 1989, p.139). Así, surge un proyecto educativo nacional que incorporara al gran Proyecto Nacional, los fundamentos de una educación para la paz (Giesecke, 1999).

La misma Giesecke (1999), comenta cómo “la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el año 1986 como el Año Internacional de la Paz, llamando a todos los pueblos al propósito de salvaguardar la paz y el futuro de la humanidad” (p.3). En el mismo texto de esta autora se narra cómo en la década de 1990, UNESCO recogió ideas y experiencias que se venían desarrollando en el mundo para lograr la paz. Este organismo emprendió un programa especial en 1994 cuyo propósito era lograr que partes involucradas en conflictos aprendieran a escuchar y entender el punto de vista del otro, defendiendo sus puntos de vista sin recurrir a la violencia.

En ese orden de ideas, hacia finales de los años 80 la educación por la paz gira sobre enfoques prácticos, centrándose en la convivencia dentro de la comunidad local (el aula, la escuela, el barrio, etc.). Se da un auge en los movimientos sociales en contra del armamento nuclear y las intervenciones militares y otras formas de violencia directa, represión e injusticia (Herrero, 2012). Se plantea trabajar de manera dinámica y responsable en la construcción de una cultura de paz actuando desde la propia comunidad con programas de tratamiento no violento de conflictos. Para los años 90, la educación por la paz se asocia con la educación intercultural (Jares, 1999).

La educación para la paz sería, también, un proceso liberador en el cual las personas, no como receptores sino como sujetos de conocimiento, alcanzan una concientización profunda acerca de la realidad sociocultural que da forma a sus vidas y de su capacidad para transformar esa realidad (Cabezudo & Haavelsrud, 2010). Por ello, la educación para la paz responde a una práctica de libertad y no de sometimiento. Implica que los sujetos estén conscientes, realizando un acto de elección, un acto cognitivo.

⁴ Villa El Salvador, distrito popular del Cono Sur de Lima, Perú, lugar donde se inició un movimiento político y social a favor de la construcción de una educación para la paz.

Cabezudo & Haavelsrud (2010) también explica que la educación para la paz es un acto dialógico, al mismo tiempo riguroso, intuitivo, imaginativo y emocional. El proceso educativo debe crear las condiciones para el diálogo horizontal, pero un diálogo aplicado al concepto de estrategia pedagógica. Es un criterio de verdad e incluye la comunicación y la intercomunicación. La educación para la paz requiere de una racionalidad comunicativa dialógica y los actos de conocer y pensar están directamente ligados entre sí ya que el conocimiento requiere una expresión comunicacional (Morrow y Torres, 1995)

Para Zurbano Díaz (1998) por ejemplo, “educar para la paz supone cultivar en los alumnos valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones, cuestionando al mismo tiempo los valores antiéticos a la cultura de la paz, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia, la insolidaridad, el conformismo, etc.” (p.3). Todo este conjunto de valores finalmente genera individuos pacíficos, cooperativos, capaces de establecer vínculos solidarios entre ellos mismos, dando lugar a una cultura de paz.

Según Montessori (1932), “los que quieren la guerra preparan a los jóvenes para la guerra; pero los que quieren la paz han sido negligentes en su trato con los niños y adolescentes, ya que no han podido organizarlos en pro de la paz”. En convergencia con lo que plantea Zurbano Díaz (1998) retomando a Montessori (1932), se hace necesario entonces redireccionar la educación para la paz, iniciando por cultivar valores esenciales de convivencia pacífica y solidaridad en los estudiantes, haciéndolos actores fundamentales en la conformación de una cultura de paz.

En consecuencia, en los siguientes apartes se sigue un camino que parte desde la estructura biológica que posee cada ser humano (el cuerpo), dotado de redes neuronales que interactúan con su entorno, y que hecho esa interacción dará lugar a comportamientos pacíficos. Lo que lleva a analizar a continuación las explicaciones de Galtung (2003), Sandoval (2012) y Chaux y Velásquez (2008).

5.2 Interviniendo la violencia escolar con una educación y cultura de paz.

Al centrarse en el tema de la violencia escolar, es menester retomar en primera instancia la discusión sobre la violencia para posteriormente desarrollar una educación para la paz,

y culminar con el logro de una cultura de paz. Así, Galtung, citado por Hueso (2000), con respecto a la cultura de paz, habla de la reculturización de la paz después de la violencia, que implica sustituir una cultura de violencia por una cultura de paz. De igual forma, Galtung (2003) explica el fenómeno de violencia desde la triangulación violencia directa, violencia estructural y violencia cultural. La violencia directa es visible, se concreta con comportamientos y responde a actos de violencia. La violencia estructural se centra en el conjunto de estructuras que no permiten la satisfacción de las necesidades y se concreta, precisamente, en la negación de las necesidades. Y la violencia cultural crea un marco legitimador de la violencia y se concreta en actitudes.

Explica Galtung (2003) cómo la violencia cultural hace que la violencia directa y la estructural aparezcan, e incluso se perciban, como cargadas de razón. Para este autor, al igual que la ciencia política que se centra en dos problemas, –el uso del poder y la legitimación del uso del poder–, el estudio sobre la violencia enfoca dos problemas: la utilización de la violencia y su legitimación. El mecanismo psicológico sería la interiorización.

En ese orden de ideas, Galtung plantea que el estudio de la violencia cultural subraya la forma en que se legitiman el acto de la violencia directa y el hecho de la violencia estructural y, por lo tanto, su transformación en aceptables para la sociedad. Así, textualmente afirma: “Si lo contrario de la violencia es la paz, entonces, lo contrario de violencia cultural sería la paz cultural, es decir, aquellos aspectos de una cultura que sirven para justificar o legitimar la paz directa y la paz estructural” (Galtung, 2003, p. 149).

En consonancia con los planteamientos de Galtung, aparece Sandoval (2012) enlistando diversas fuentes de esa violencia estructural:

Todas las situaciones violentas son producto de la violencia estructural internacional y nacional, de las violencias de la delincuencia organizada, de la violencia intrafamiliar, de las agresiones en la escuela, de la violencia cultural y psicológica contra los indígenas, las mujeres, los niños, los discapacitados, los pobres, las minorías religiosas, los niños y niñas de la calle y los indigentes (p.118).

De allí que sea pertinente afirmar que la violencia es, claramente, un problema multicausal que requiere intervenciones en múltiples contextos y niveles. Por ejemplo, la

inequidad, el acceso a las armas, la violencia en la televisión, los videojuegos violentos, el alcohol y la presencia de actores armados o de grupos delictivos están asociados directamente con ésta (Chaux y Velásquez, 2008).

Al analizar la violencia escolar en específico, como uno de los temas centrales, es posible comprenderla, entre muchas concepciones, como un reflejo de la descomposición de la sociedad, en el marco de un Estado de derecho débil, una estructura socioeconómica incapaz de satisfacer las necesidades básicas de la población y una ruptura del tejido social que desencadena la lucha por espacios alternos de sobrevivencia y reorganización sociopolítica (Tello, 2005). Adicionalmente: “al margen del debate conceptual, el análisis y comprensión de la violencia escolar han sido dirigidos desde diferentes enfoques: de las víctimas, del agresor y de los testigos; desde la interacción y problemas entre iguales; el contexto familiar y cultural; desde la dinámica de las instituciones; las consecuencias y efectos sobre las personas, entre otros (Ayala-Carrillo, 2015, p.494).

Sin embargo, pese a todos los tipos de violencia, incluyendo la violencia escolar, es la automoderación lo que permite iniciar el proceso de educación para la paz desde el individuo. Entonces se requiere matizar una educación para la paz e ir abandonando el énfasis sobre la violencia. De hecho, en los últimos cincuenta años se han hecho esfuerzos para que la Educación para la Paz ingrese definitivamente en las aulas escolares. Instituciones como la Unesco, la Escola de Cultura de Pau de Catalunya, o la organización no gubernamental Intermón Oxfam trabajan activamente para que las escuelas adopten un programa de estudios donde la paz sea el eje común. (Vivo, 2013, p.2). De igual forma, Bajaj, (2008, p.1) afirma que “el proceso de la educación puede inculcar en todos los estudiantes ciertos bienes sociales, en este caso, las capacidades y valores necesarios para la paz y la justicia social; y (...) una vez que la información y la experiencia relevantes estén dadas, el estudiante individual puede convertirse en agente para promover la paz local, nacional e internacionalmente”.

5.3 El cuerpo: de la estructura biológica a una educación para la paz.

La educación para la paz desarrolló a finales de los 80 un enfoque de convivencia local, es decir, una manera de trabajar con pequeños grupos poblacionales. Esta forma de

abordar la educación para la paz permite incluso reconocer la dimensión individual como parte del proceso interior que conecta paz y cuerpo. Lo anterior también involucra el ejercicio de la ciudadanía como un mecanismo importante en la interlocución con los otros, logrando la formación de prácticas sociales dentro de un territorio. De allí que, paz, cuerpo y ciudadanía sean parte del proceso de educación para la paz en lo local.

El tema del cuerpo abordado por Maturana (1995), plantea que la vida humana brota y se comporta en un espacio psíquico. Él afirma que “la vida cotidiana se refiere a situaciones donde alguien se mueve en relación a otro en el extremo de la exigencia de obediencia y sometimiento, ocurriendo en términos de suavidad o brusquedad y en el espacio relacional que suceda” (p. 3). Así mismo plantea el autor que “es la negación del otro que lleva a su destrucción en el esfuerzo por obtener su obediencia o sometimiento” (p. 3). No obstante Maturana explica que el ser humano no es una mera corporalidad y que tampoco es un mero modo de vivir, sino que es una dinámica que involucra ambas partes que se modulan mutuamente en el fluir del vivir y que son inseparables.

En síntesis, la conducta implica una correlación senso/efectora a través de los cambios de actividad en el sistema nervioso por medio de su red neuronal, “en tanto el sistema nervioso se transforma en la historia del vivir de un organismo, se va transformando de manera tal que solamente genera correlaciones senso/efectoras propias de esa historia del vivir de ese organismo” (Maturana, 1995, p. 8). Para el autor, el niño que crece en un ámbito amoroso no puede generar, al convertirse en adulto, sino conductas amorosas. Esto ocurre en términos de coherencias, de la regulación o control propio en el modo de vivir, en la historia del vivir de cada individuo

Esas regulaciones del modo de vivir se traducen en autocontrol. Dicho proceso empieza por la regulación o control que el mismo individuo hace de su propio cuerpo. Baumeister (2013) considera que el autocontrol y la fuerza de voluntad son procesos importantes ya que casi todos los problemas como vandalismo, acoso escolar, violencia doméstica, etc., afectan en gran medida y tiene como cimientos la carencia del autocontrol. De allí que, si la mayoría de los individuos en sociedad lograran esa autorregulación, ese autocontrol de sus propios comportamientos, es posible pensar en una sociedad más pacífica, donde prevale seguramente una cultura de paz.

Por su parte Goleman (1999) considera al autocontrol como una competencia que las personas suelen manejar y dominar convenientemente permitiéndoles centrarse en las presiones del medio, pensando claramente y haciendo uso de estrategias que les permitan afrontar las situaciones estresantes de la vida diaria. Estos planteamientos convergen con fundamentos de la teoría de la Educación para la Paz, en la medida en que promueve una educación crítica y transformadora, autorreflexiva, desaprendiendo conductas violentas para incorporar habilidades no violentas.

Se evidencia entonces cómo, a partir del cuerpo, de su dominio y del autocontrol de sí mismo, es posible iniciar un camino hacia una educación para la paz. Esto implica la educación del individuo, del manejo y autocontrol de su propio cuerpo, para lograr posteriormente la construcción de una cultura de paz en la medida que los individuos que conocen y logran mayor control de este son más capaces de establecer interacciones sociales proactivas, en declive de una cultura de paz. Así, Nussbaum (2008) afirma que, desde esas emociones, que son cognitivas, son evaluadoras, y que están contenidas de inteligencia, es posible iniciar el proceso de educación para la paz, precisamente porque esas emociones pensantes también son emociones políticas, capaces de analizar los entornos, los territorios, los gobiernos. Es decir, una vez que el individuo tiene un mayor conocimiento de sí mismo y de su cuerpo evalúa sus propias emociones y administra con inteligencia emocional su interacción con los otros, logra prevenir y solucionar conflictos, construyendo así una cultura de paz.

5.4 Emociones: herramientas valiosas para una educación de paz.

Al centrarse en los aspectos internos del individuo, es menester citar los aportes de Nussbaum (2001) desde la interrelación “emociones-mente-cuerpo”, sobre la dimensión cognitiva de las emociones en la vida moral, y entendiendo dichas dimensiones como una expresión de la corporalidad, para hacer una aproximación a la educación para la paz. Así, Nussbaum (2008) plantea que las emociones son el resultado del estado de apertura del ser humano hacia aquellos objetos que considera valiosos y que escapan a su completo control, revelando sus limitaciones, pero también los recursos con los que cuenta el ser humano para desenvolverse en un mundo de conflictos y azar.

Nussbaum (2001) se aleja de aquellas teorías que conciben las emociones como “energías o impulsos de carácter animal sin conexión alguna con nuestros pensamientos, figuraciones o valoraciones” (p.23). En su concepción “las emociones son cognitivas, es decir, están imbuidas de inteligencia y discernimiento sobre los objetos que nos rodean, y, además, son evaluadoras, porque encierran un pensamiento «sobre la relevancia o importancia de dicho objeto” (p. 23). Para esta autora, superando el dualismo psicofísico, las emociones hacen parte del cuerpo, pero tienen la cualidad de ser evaluadoras. Planteamiento aproximado a lo que propone Maturana, cuando explica la correlación senso/efectora a través de los cambios de actividad en el sistema nervioso por medio de su red neuronal. Ambos autores, Maturana y Nussbaum reconocen la relación intrínseca entre “cuerpo y mente”, “entre cuerpo y emociones”, entre ese cuerpo que vive y se autocontrola a través de una educación para la paz y luego construye una cultura de paz.

Pero Nussbaum se desprende un poco de los determinantes biológicos (y por tanto de Maturana) al aceptar las inteligencias de las emociones y llega a plantear la existencia de las emociones políticas (2008), para referirse a una “ciudadanía compasiva”. En este momento la suerte de los demás, particularmente de los más desvalidos, cuenta, y cuenta no solo como un sentimiento individual, sino como una emoción que exige a los organismos de gobierno una preocupación concreta, desde las leyes, desde las políticas públicas, por aquellos excluidos, estigmatizados, empobrecidos y humillados por sistemas injustos y ampliamente inequitativos (Pinedo y Yáñez, 2017).

Se requiere entonces fortalecer esas emociones evaluadoras de las que habla Nussbaum, como también de una educación emocional que se distancia de los planteamientos de inteligencia emocional de (Goleman, 1999) para ir reconstruyendo una paz desde lo individual, desde lo micro, desde lo local. Así, con inteligencia emocional es posible una educación y cultura de paz. Y esa cultura de paz puede reducir y prevenir la violencia en el campo educativo.

Desde luego, Goleman (1999) explica que en toda persona coexisten dos tipos de inteligencia (cognitiva y emocional), y es evidente que la inteligencia emocional aporta, con mucha diferencia, la clase de cualidades que más ayudan a convertir a los individuos en auténticos seres humanos. Para este autor, “el arte de contenerse, de dominar los

arrebatos emocionales y de calmarse a sí mismo ha llegado a ser interpretado en psicología, como el más fundamental de los recursos psicológicos” (p.1).

De allí que sea pertinente entonces sumarse a la aplicación del modelo educativo de la inteligencia emocional en los contextos escolares como una estrategia eficaz para reducir comportamientos agresivos en el campo educativo. Es relevante, por ejemplo, el desarrollo de competencias ciudadanas, es decir, aquellas capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que, integradas con conocimientos y disposiciones, hacen posible que las personas puedan actuar de maneras constructivas en la sociedad (Chaux y Velásquez, 2008).

5.5 Una comunicación no violenta para una cultura de paz.

La comunicación no violenta se constituye en un componente estructural de la educación para la paz, enfatizando en la comunicación empática o comunicación colaborativa (Rosemberg, 2013). Para él, la comunicación no violenta (en adelante CNV) es “una forma de comunicación que ayuda a conectar con “nosotros mismos” y con los demás, permitiendo que aflore la compasión natural humana, basada en la expresión honesta y la escucha empática de los sentimientos y las necesidades, ayudándonos a reconocer y satisfacer nuestras necesidades junto con las del otro, de una forma auténtica y profunda” (p.22)

La CNV permite resolver situaciones difíciles desde la cooperación y el respeto en lugar de la agresión y los juicios de valor. Aprendiendo a practicarla se descubre cómo identificar y transformar lo que de “nuestro” comportamiento y de “nuestras” palabras suscita la resistencia o violencia en “nuestros” interlocutores, cualesquiera que sean (De la Torre, 2015). Con ello se consiguen nuevas habilidades y que se incrementa la posibilidad de establecer relaciones fundadas en la benevolencia y el crecimiento mutuo.

Entre los cuatro componentes que hacen posible la CNV, según Rosenberg, está, en primer momento, el *observar sin evaluar*. Él explica que saber comunicarse implica liberarse de la posibilidad de realizar todo juicio de valor y etiquetaciones. Luego viene la fase de *identificar y expresar los sentimientos y las emociones*. Expresar cómo nos sentimos, desde la responsabilidad, facilita la relación con los demás porque les invitamos a conocernos. Posteriormente el individuo empieza a *utilizar un lenguaje positivo y sano*

para pedir acciones que aumenten el propio bienestar. Explica Rosemberg, que cuidar la forma en que el individuo se dirige a los demás es fundamental para liberarse de los conflictos y malentendidos. Saber expresar aquello que se quiere bajo la tranquilidad y un lenguaje positivos potenciará las relaciones.

El diálogo no excluye el conflicto, así como la verdad no proviene de la conformación de mi visión con la visión del 'otro'. Esta confrontación no significa que el diálogo entre aquellos que piensan y sueñan distinto deba ser apartado o segregado. "La práctica de la comunicación dialógica y la decisión participativa involucra un proceso democrático colectivo. Y este es uno de los principales objetivos de la educación para la paz" (Cabezudo & Haavelsrud, 2010, p.86). Así, en esa intercomunicación entre partes que piensan diferentes, es posible tejer prácticas de convivencia, respetando cada uno las ideas y posiciones del otro, para luego con base en el respeto y la aceptación de las diferencias, ir encontrando puntos de convergencias y generar prácticas culturales de paz.

5.6 Resolución de conflictos interpersonales en el aula: relación con el otro.

El conflicto hace parte de la interacción humana porque la diferencia de opiniones, deseos e intereses es inevitable entre las personas (Torrego, 2000). De acuerdo con este autor, existe una interrelación entre el conflicto y la comunicación, dado que en la raíz de muchos conflictos está una mala comunicación. Por el contrario, una comunicación de calidad puede ayudar a las partes a que trabajen juntas para encontrar soluciones que satisfagan a ambas partes.

En el terreno de los conflictos al interior de las escuelas, se observa entonces cómo surgen y permanecen conflictos entre los escolares, lo que se convierte en un fuerte factor generador de violencia. La intimidación escolar ocurre, por ejemplo, cuando algunos estudiantes humillan constantemente a otro/a, se burlan de él/ella, le ponen apodosos ofensivos, lo/a golpean e insultan repetidamente, lo/a excluyen siempre de trabajos en grupo y de fiestas y/o le mandan mensajes ofensivos por Internet y otros medios (Chaux *et al.* 2007). Esta situación constante y repetitiva demanda estrategias de mediación y solución de conflictos entre los iguales, a través del aprendizaje de competencias como la expresión de sentimientos, el reconocimiento de las propias emociones y el debido autocontrol de estas.

Los alumnos encuentran dificultades en expresar sus sentimientos, no saben administrar bien sus emociones y, como consecuencia, originan los conflictos de interacción con sus compañeros.

Así, para solucionar un conflicto, es necesario una gestión adecuada de las emociones Goleman (1999, p. 51). El proceso de aprendizaje de la autorregulación se daría a través de que el sujeto construye activamente sus estrategias de autorregulación a partir de lo que aprende en los procesos interactivos e interpersonales (entre compañeros de clase, profesores, padres), apropiándose de estos modelos en que cambia de manera creativa y peculiar (De Souza, Santos y Dos Santos, 2017).

En síntesis, la educación para la paz es un acto dialógico-riguroso, intuitivo, imaginativo y emocional (Cabezudo & Haavelsrud, 2010). Implica la deliberación de construirla, y se logra desde varios escenarios, entre ellos, la escuela. Por eso, cuando emergen comportamientos de violencia escolar, debe acudir a lineamientos que construyan una cultura de paz, apoyándose en el propio autoconocimiento de ese individuo en formación, ese individuo que posee un cuerpo que se interconecta y se modula con el modo de vivir en un contexto real y concreto (Maturana, 1995). Ese cuerpo posee unas emociones que piensan, que son por naturaleza inteligentes, y que derivan en una evolución de emociones pensantes, políticas (Nussbaum, 2008). Ese individuo es capaz también de autocontrolarse (Baumeister, 2013) y de establecer comunicaciones empáticas (Rosemberg, 2013), posee inteligencia emocional (Goleman, 1999) y puede hacer uso de una comunicación no violenta para poder interactuar con los otros.

Pero además de enfocar una educación para la paz desde el individuo, también se requiere la construcción de prácticas culturales de paz, desde el territorio local, sustituyendo en lo posible los distintos tipos de violencia: física, estructural y cultural (Galtung, 2003) por escenarios pacíficos, incluyentes y equitativos. Estos procesos deben priorizar la garantía de los derechos fundamentales, para que ese individuo que va formándose construya con los otros, con habilidades de resolución de conflictos (Chaux *et al.* 2007), relaciones interpersonales proactivas, que hagan uso de una comunicación dialógica y fortalezca procesos democráticos colectivos (Cabezudo y Haavelsrud, 2010).

CAPÍTULO 6

6. Resultados de la Intervención

El presente capítulo reúne la caracterización de los adolescentes que participaron en el presente proyecto. También se describen brevemente cada uno de los cuatro talleres que conforman el Modelo de Prevención de Violencia y Educación para la Paz, aplicados durante el desarrollo de este. Se analizan y describen los resultados que se obtuvieron durante la ejecución de los talleres y se concluyen con los hallazgos y los resultados de la evaluación.

Es importante resaltar que se comenta casos particulares a profundidad, con nombres ficticios, para la protección de la identidad de los menores. El análisis se sustenta tanto en los fundamentos teóricos revisados, como en las evidencias halladas a nivel general y de forma específica con las características propias de los estudios cualitativos.

6.1. Caracterización de los adolescentes participantes.

La caracterización o perfil de los adolescentes participantes se obtuvo a partir del registro de información con entrevistas libres realizadas a directivos y docentes de la Institución educativa, como también relatos espontáneos de los mismos estudiantes.

Según información del colegio⁵ los estudiantes adolescentes de los grados 6° y 7° son los más indisciplinados y conflictivos, por tal razón se asignó la elaboración de los talleres a estos dos cursos, para poder bajar los índices de violencia escolar que manifiestan tanto con sus propios compañeros como con los profesores de la institución educativa. Adicionalmente, estudiantes tanto hombres como mujeres tienden a encontrarse a las afueras del colegio y en un lugar denominado La Laguna Herrera para consumir sustancias psicoactivas y con frecuencia presentan peleas callejeras. Esta parte del grupo suele resolver sus conflictos a través de los golpes físicos y agresiones verbales, con el uso en ocasiones de armas cortopunzantes con intención de herir al otro.

⁵ Conversación previa a la realización de los talleres que se tuvo con la psicoorientadora Andrea Castelblanco, quien dijo que los estudiantes de estos cursos eran los que tendían a resolver sus conflictos por medio de la violencia.

En un primer momento se pudo registrar que los adolescentes participantes provienen de familias de estratos 1 y 2, de zonas rurales y también aledañas al colegio. Los adolescentes que viven en las zonas rurales más lejanas caminan hacia el colegio hasta media hora, otros no desayunan en sus hogares y solo consumen el refrigerio que les aporta el colegio en el descanso en horas de la mañana⁶.

Los estudiantes del grado 6º presentan edades entre los 10 a 13 años, mientras que los del grado 7º oscilan entre 14 a 17 años. Los estudiantes tienden a agruparse por cercanía de edades y no hay una buena interacción entre hombres y mujeres, es decir, los hombres siempre están con los de su género a excepción de un estudiante de grado sexto quien siempre esta con un grupo de niñas de su curso.

Los estudiantes manifiestan sentimientos de inferioridad y culpabilidad, pues hay compañeros de ellos que los humillan frecuentemente por tener el uniforme roto o por comentarios sobre su aspecto físico, olor y apariencia. Como una forma de defenderse frente a ofensas o agresiones, se han visto obligados a utilizar palos, piedras, cuchillos, y, en casos excepcionales, también armas de fuego que consiguen en sus lugares de residencia.

A manera de síntesis, se ilustra a continuación el siguiente cuadro de caracterización de los adolescentes miembros del Instituto Educativo Departamental Serrezuela del Municipio de Madrid, Cundinamarca, basados en la información suministrada por los directivos, docentes y la psicoorientadora de Institución:

⁶ Información suministrada por la psicorientadora de la Institución, Andrea Castelblanco, previa a la realización de los talleres. Adicionalmente se constata con información reportada por un estudiante quien expresó que ese alimento era lo único con lo que podían desayunar.

Caracterización asociada a violencia escolar en la población de adolescentes del estudio.

Parámetros	Descripción
Estructura y funcionamiento Familiar	<p>Una gran parte de los adolescentes provienen de familias uniparentales, por lo general madre soltera.</p> <p>Se presentan casos de familias con indicadores de alto riesgo (abuso sexual, físico, verbal y emocional, negligencia y/o amenaza de abandono de las figuras parentales).</p> <p>Se presentan reiteradamente situaciones amenazantes y disruptivas de los padres a los adolescentes.</p> <p>Existen casos de padres consumidores de sustancias psicoactivas, abusos físicos y/o sexuales hacia los adolescentes.</p> <p>Hay casos frecuentes de violencia intrafamiliar, abandono de uno de los padres (en mayor porcentaje el padre).</p> <p>Algunos adolescentes reportan no seguir instrucciones de sus padres, dificultad para seguir normas y desconocimiento de las consecuencias por sus malos comportamientos.</p>

	<p>En casos específicos manifiestan situaciones traumáticas ocurridas en la infancia y en la realidad familiar actual.</p> <p>Hay presencia de padres coercitivos, con déficit en sus patrones de crianza y manifestación de rechazo hacia los adolescentes.</p>
Condiciones Económicas	<p>En su mayoría los adolescentes provienen de clases socioeconómicas bajas (estratos 1 y 2). Con frecuencia presentan carencia de recursos en sus viviendas, comida, vestuario, transporte y bajo o cero acceso a internet.</p>
Dimensión Emocional	<p>La mayoría manifiesta sentir altos niveles de irritabilidad, ansiedad, con frecuencia sensaciones de miedo, ataques de rabia sin identificación de factores causantes.</p> <p>Manifiestan ser impulsivos, con episodios depresivos, sensación de frustración por no contar con recursos suficientes o la falta de logro de metas personales.</p> <p>Hay varios casos de consumo de sustancias psicoactivas.</p> <p>La gran mayoría reporta déficit de autocontrol.</p>
Dimensión Interpersonal	<p>Una gran parte manifiesta carecer de suficientes habilidades sociales.</p> <p>Hay emisión frecuente de conductas de agresión verbal y/o física hacia otros (familiares, compañeros, extraños).</p>

	<p>Existe ausencia de habilidades en la resolución de conflictos interpersonales.</p> <p>Es común el uso de la fuerza, amenaza o violencia para consecución de fines personales o en defensa propia.</p> <p>Tienen bajo reconocimiento del valor de los otros.</p> <p>Existe la burla frecuente hacia los otros, uso de intimidación a menores o personas consideradas indefensas.</p>
Dimensión Social	<p>Viven en barrios de escasos recursos, identificados de alto riesgo por bajos niveles de seguridad.</p> <p>Cuentan con fácil acceso a armas blancas, armas de fuego, acceso a videojuegos violentos.</p> <p>Están expuestos a y/o participan en situaciones violentas (riñas, actos vandálicos).</p> <p>Algunos adolescentes expresan insensibilidad social, desinterés por los demás, sensación frecuente de discriminación y rechazo social.</p> <p>Manifiestan percepción de vivir en una sociedad injusta, violenta, insegura y con desigualdad social.</p>

Fuente: Elaboración propia de las autoras

De los Talleres, hacia una cultura de paz.

Para el logro de los objetivos del Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz se aplicaron cada uno de los cuatro talleres, como ya se ha mencionado previamente. En general, se aplicaron durante 4 días en las instalaciones del Instituto

Educativo Departamental Serrezuela del Municipio de Madrid, Departamento de Cundinamarca, con una intensidad en promedio de 1 hora cada uno, en las horas de la mañana. Los equipos audiovisuales, material didáctico, refrigerios y espacios fueron facilitados por la misma institución.

A continuación, se describen brevemente cómo se desarrollaron cada uno de los talleres con sus respectivos análisis de resultados, a partir del reporte verbal de los adolescentes participantes y el soporte teórico de los expertos estudiados. Todos los talleres se realizaron siguiendo la misma estructura, con el desarrollo de los componentes: 1) preparación y discusión, 2) profundización, 3) interiorización y 4) responsabilidad.

Taller 1: Mi Cuerpo: autopercepción de mi cuerpo.

En la primera parte (preparación y discusión), se dio inicio al taller número 1 **Mi Cuerpo Mi autopercepción** reuniendo a los estudiantes en el auditorio principal. Reunidos en un círculo y ubicados de pie, con la orientación de las talleristas, se lanzaron una pelota para indicar quién debía participar secuencialmente e informar qué parte de su cuerpo les gustaba más. Posteriormente, en un segundo momento denominado Profundización, los adolescentes debieron trabajar por parejas, dibujarse en papel Kraft y sobre el croquis escribir qué era lo que menos les gusta de su cuerpo, qué les gustaba hacer, cómo cuidaban su cuerpo y qué tipo de maltrato habían recibido en él. En general hubo un buen nivel de participación, con reportes verbales significativos que se analizan más adelante en el documento. Como una actividad de interiorización, con base en preguntas dirigidas anteriormente, se realizó un diálogo autocrítico sobre la importancia de “conocer nuestro cuerpo, analizar cuál es la autopercepción que tenemos de nosotros y qué implicaciones tiene para nuestra vida y para la sociedad”.

Finalmente, en la etapa de responsabilidad, se propuso evaluar la actividad realizando una actividad grupal para tener en cuenta en el salón. Cada estudiante mencionó qué fue lo que más le gusto de la actividad y se les entregó nailon y pepas de colores para que ellos mismos hicieran una manilla o un collar simbolizando un compromiso consigo mismo.

Taller 2: Emociones / Sentimientos.

El taller número 2 inició con un video que mostraba a un hombre interpretando con su cuerpo las diferentes emociones que le generaban determinados sonidos. Algunas de las emociones fueron: ira, soledad, depresión, amor, felicidad. El hombre cuenta una historia a través del cuerpo, mediante imágenes y sonido alusivo a la expresión de emociones. Luego de ver el vídeo se les hizo a los estudiantes la siguiente pregunta: ¿qué emociones les generó el hombre del vídeo? Las respuestas más frecuentes fueron: depresión, soledad, tristeza, angustia, felicidad, locura, temor, jugando, risa, drogado.

Para la etapa de Profundización, los estudiantes se taparon los ojos y se les puso varios sonidos (lluvia, discusión, motor, niños jugando, pájaros cantando) por un minuto cada uno. Luego, se les hicieron 2 preguntas: ¿qué sonido escucharon en cada uno de los vídeos?, y ¿qué sintieron con cada uno de los sonidos? El propósito era que los adolescentes expresaran libremente categorías asociadas a valores, y/o conductas violentas, según los sonidos que iban escuchando.

Como actividades de interiorización y responsabilidad, se les solicitó a los estudiantes plasmar en una hoja de papel iris los sentimientos asociados a la actividad anterior y luego hacer un compromiso entre ellos mismos. El compromiso consistió en crear un mural con los papeles iris de colores, expresando sus sentimientos a los demás y el respeto hacia los sentimientos de los otros.

Taller 3: Comunicación no violenta.

El taller número 3 **comunicación no violenta** ocurrió en el auditorio principal. Se les solicitó a los estudiantes que se organizaran en 5 grupos cada uno de 7 estudiantes aproximadamente. A cada grupo se le pidió pensar en una situación de conflictividad que hubieran vivido en el salón o colegio. Luego, que registraran el sentimiento que les generó y buscaran una palabra que identificara dicha sensación (rabia, ira, dolor, tristeza, depresión, soledad) y la transmitieran, por medio de la actividad llamada teléfono roto, a los demás miembros del grupo. El último estudiante debió mencionar la palabra que se le dijo y transformarla en un sentimiento positivo.

Para la etapa de profundización, se les se entregó por grupos una imagen de una situación violenta y se les interrogó sobre cuál era el sentimiento que veían en la imagen:

¿cómo actuaba la persona de la imagen con ese sentimiento? ¿Cómo actuarían ellos para cambiar esa situación? En la etapa de interiorización, se le indicó a cada estudiante que pensara en una situación que lo ha llevado a actuar de manera violenta y escribir cuál es la necesidad insatisfecha. Finalmente, como una actividad de responsabilidad, los adolescentes plasmaron peticiones para transformar los conflictos y lograr una comunicación no violenta entre ellos.

Taller 4: Relación con el otro: resolución de conflictos interpersonales en el aula

Organizados en parejas, los participantes asumieron el rol de la persona y el rol del espejo. Por indicaciones se les solicitó a quien hacía el rol de la persona que se expresara mediante diferentes gestos, por ejemplo, risa, rabia, sorpresa, nostalgia. También, que realizara figuras creativas con su cuerpo, que bailara y que se expresara de manera libre. El espejo debía replicar al mismo tiempo todos los movimientos y gestos. Después de tres minutos se intercambiaban los roles continuando con la dinámica.

Como una actividad de concientización, se les pidió a los estudiantes que se enumeraran de 1 a 4 y posteriormente se reunieran de acuerdo con el número que mencionaron, de tal manera que por cada curso se formaron 4 grupos. Luego, se les pidió que pensarán en la siguiente situación hipotética: ante la eventualidad de tener que abordar 4 naves espaciales, dado que el planeta tierra se va a acabar y ellos fueron los seleccionados para abordarlas, se les menciona que van a tener que convivir por mucho tiempo en la nave, ya que no saben si puedan encontrar un planeta habitable. Se les hicieron varias preguntas, entre ellas: ¿qué llevaría que sea indispensable para sobrevivir en la nave?, ¿cuáles serían las responsabilidades de cada uno?, y ¿a quién llevarían?

En la etapa de interiorización, los adolescentes realizaron una discusión grupal, durante la que identificaron y sintetizaron los factores que obstaculizan y facilitan establecer relaciones positivas con el otro / los otros. Finalmente, como una etapa de responsabilidad, cada grupo plasmó en el tablero a qué se comprometían para una sana convivencia en el salón y en el colegio. Con dichos compromisos crearon posteriormente un mural.

6. 2. Análisis de resultados

Taller 1: Mi Cuerpo: autopercepción de mi cuerpo.

En los primeros instantes, por falta de confianza y desconocimiento hacia las talleristas, los adolescentes mostraron conductas de inhibición. Una vez habiendo participado significativamente de las diferentes actividades, los adolescentes dieron a conocer sus impresiones y respuestas ante cada tema abordado. Frente a la pregunta ¿qué es lo que más le gusta de su cuerpo?, la mayoría dijo gustarle mucho sus manos, seguido de sus ojos y luego su cabello. En general gran parte de los adolescentes reportaron querer la mayoría de su cuerpo.

No obstante, al preguntarles ¿qué es lo que menos les gusta de su cuerpo?, contaron que una de las partes de su cuerpo que menos les gustaba eran los dientes (12 estudiantes), nariz (10 estudiantes) y su baja estatura (5 estudiantes). Estos datos coinciden con las burlas permanentes que se observaron entre los adolescentes sobre estas características físicas. Así, los adolescentes reportaron escuchar apodos como: “dientón/dientona”, “Narizón/narizona” y/o “enano/enana, entre otros apelativos, que, dicho por ellos mismos, son considerados formas de agresión hacia las personas. Si bien no se encontró una correlación entre amenazas, apodos y golpes de parte de otros hacia el adolescente y el rechazo hacia alguna parte específica de su cuerpo (y que no es propósito de esta investigación) sí se encontraron casos en los que los adolescentes reportaron bajo autoestima y rechazo de partes de su cuerpo, asociados al maltrato físico y verbal de padres de familia y compañeros de clase.

Por ejemplo, Diego⁷ dijo que lo que más le gustaba era su cara, ante lo cual varios estudiantes se reían de él y hacían comentarios en torno a que era gay. Por su parte Dilan, comentó en privado “me dicen gay o roscón porque me la paso con las niñas y siento que me han violentado y afectado por los comentarios que hacen mis compañeros”. En otro caso especial, una adolescente reporta “a veces me corto para sentir dolor y olvidarme de los problemas, pero los profesores no saben”. (Ver Anexo No.3. Bitácora del Taller 1: Mi cuerpo: Autopercepción de mi cuerpo). Estos casos

⁷ Todos los nombres de los adolescentes participantes fueron cambiados.

evidencian problemáticas de autopercepción, de rechazo en ocasiones hacia sí mismo, o el impedimento de manifestar la autopercepción por burla y/o rechazo de sus iguales.

Así, en la relación de la corporalidad y el modo de vivir de los individuos, Maturana (1992) explica cómo un niño al crecer en un contexto de “amor” aprende a amarse y a cuidar su cuerpo, versus, en contextos hostiles y de agresión hacia el cuerpo del individuo, ese niño en formación seguramente, en su modo de vivir, expresará conductas igualmente hostiles.

Ante la pregunta: ¿qué me gusta hacer?, desde lo que representa la interacción de su propio cuerpo con el contexto, tal como la plantea Maturana (1995), a una minoría le gusta hacer deporte, con excepción de algunos (17) que reportaron jugar fútbol, mientras que la mayoría prefiere usar su celular, conducta propia de las generaciones de la tecnología. Frente al interrogante ¿cómo cuido mi cuerpo?, la gran mayoría respondieron que lo cuidan por medio del baño diario, comiendo sano, no exponiéndose a situaciones de peligro, haciendo deporte y ejercicio, entre otros. Con respecto a la pregunta ¿he tenido maltrato en mi cuerpo?, varios estudiantes respondieron que se burlan de su aspecto físico, otros manifestaron amenazas de “a la salida nos vemos”, otros han recibido golpes de sus compañeros y otros adolescentes comentaron que han recibido burlas de su nariz y de su estatura. (Ver Anexo N°.3. Bitácora del Taller 1: Mi cuerpo: Autopercepción de mi cuerpo).

En se orden de ideas, y siendo coherentes con el énfasis hacia la construcción de una cultura de paz, los adolescentes reconocieron la importancia de cuidar su propio cuerpo y el cuerpo del otro como base fundamental del bienestar propio y el bienestar del otro, como el inicio de un proceso de construcción de paz.

Taller 2: Emociones / Sentimientos.

A partir de la participación en múltiples actividades (ver videos, charlas en grupos, dibujo de mural de compromiso de cambio, etc), los adolescentes debieron identificar diferentes emociones y sentimientos, para luego empezar a evaluar sus propias emociones y sentimientos ante situaciones específicas.

Gracias a la danza del inicio del taller número 2, se pudo registrar la expresión de emociones en los adolescentes como ira, sorpresa, conductas de ataque, lucha,

cooperación, armonía, contando una historia a través del cuerpo, mediante imágenes y sonidos alusivo a la expresión de emociones. En esta actividad los estudiantes observaron un vídeo de un hombre quien interpretaba mociones como tristeza, depresión, euforia y tranquilidad, a través de diferentes sonidos. Se les hizo la pregunta ¿qué emociones les generó el hombre del vídeo? Las respuestas más relevantes fueron: depresión, soledad, tristeza, angustia, felicidad, locura, temor, jugando, risa, drogado.

Para la fase de reflexión y acción y compromiso se les solicitó a los estudiantes plasmar en una hoja de papel iris los sentimientos que vivieron haciendo la actividad anterior y luego hacer un compromiso entre ellos mismos. El compromiso consistió en dibujar un mural que se realizará con papel iris de colores, para el cual se le dieron 2 hojas a cada participante, en las que debieron ilustrar cómo iban a expresar sus sentimientos a los demás y cómo se respetarían los sentimientos de los otros. Finalmente, el compromiso lo plasmaron simbólicamente en un mural.

Rabia, dolor, tristeza, alegría, enfado, miedo, deseo de venganza, entre otros, fueron el cúmulo de emociones que analizaron los estudiantes durante su participación en el taller. Ante la pregunta ¿cómo suelen expresar sus emociones?, en su mayoría los adolescentes comentaron: burlándose, diciendo groserías, peleando, expresando ira, llanto, gritando y acosando a otros, incluso algunos golpeándose a sí mismos. (Ver Anexo N°.4. Bitácora del Taller 2: Emociones / Sentimientos). A continuación se presenta con detalle los resultados de esta actividad::

- 29 estudiantes respondieron y plasmaron en la hoja que expresan sus emociones burlándose
- 22 estudiantes, diciendo groserías
- 21 estudiantes, peleando
- 19 estudiantes, con ira
- 16 estudiantes, con llanto
- 11 estudiantes, sonriendo
- 9 estudiantes, acosando
- 8 estudiantes, gritando
- 7 estudiantes, golpeando o golpeándose

- 7 estudiantes, comiendo
- 6 estudiantes, abrazando
- 6 estudiantes, con felicidad y alegría
- 3 estudiantes, bailando
- 3 estudiantes, dependen de como los traten expresan sus sentimientos

Con excepción de uno de los adolescentes, que expresó no importarle los demás, la mayoría reconoció la importancia de los otros para sus propias vidas. Demostraron contar con el repertorio de comportamientos proactivos para expresar sus sentimientos, como, por ejemplo, respetar la idea de los otros, dar consejos, abrazar y sonreír. Sin embargo, con frecuencia expresan sus sentimientos de forma agresiva gritando, burlándose de los otros, peleando, golpeando, argumentando que se requiere esta forma de actuar, para “no dejársela montar”. Los adolescentes comentan además que reciben permanentemente irrespeto por parte de los otros, incluso de profesores y coordinadores, y que por eso se ven obligados a comportarse de esa manera.

En general los estudiantes se sintieron confiados al plasmar sus sentimientos en el papel. Dijeron que al no tener que poner sus nombres se sintieron con mayor libertad de escribir lo que sintieron durante la actividad. Uno de los estudiantes expreso alegría y agradecimiento por la actividad, dado que en el colegio nunca habían realizado este tipo de actividades que lo hicieron sentir muy bien. Una estudiante se acercó a las talleristas y dijo que, al haber expresado sus sentimientos, se sintió muy contenta porque “en el salón hay muchas peleas y los niños son muy groseros con ella porque le dicen apodos como pelo de escoba”. Ante este comentario, las talleristas aprovecharon para recalcar el peso que tienen los gestos, todo nuestro cuerpo y las palabras para expresar nuestras emociones y generar emociones en los otros.

Las palabras, a propósito del comentario de la adolescente, como los apodos que le ponemos a los otros, llevan consigo una carga emocional entre un puente muy indivisible de broma o de burla. Si la persona que recibe el apodo la interpreta como burla, estamos generando un malestar con nuestra expresión, estamos agrediendo intencionalmente o sin intención al otro. De allí que sea importante evaluar la expresión de nuestras emociones en la interacción con los otros, así sean situaciones de aparente

broma o juego; lo que puede representar alegría para unos, puede ser el tristeza o depresión para el otro.

Taller 3: Comunicación no violenta.

La comunicación no violenta, como ya se explicó anteriormente, se constituye en un componente estructural de la educación para la paz, enfatizando en la comunicación empática o comunicación colaborativa (Rosenberg, 2013). Este fue el propósito de este taller: orientar a los adolescentes en el establecimiento de relaciones interpersonales empáticas.

Al inicio el taller de comunicación no violenta, se reunieron a los estudiantes en el auditorio principal del colegio organizados en grupos de 7 participantes en promedio cada uno. Desarrollando la etapa de diálogo y sensibilización, se les instruyó a los miembros de cada grupo que pensarán en un momento de conflictividad que hubieran vivido en el salón o en el colegio. Una vez seleccionado dicho momento, cada estudiante piensa en un sentimiento que le género y busca una palabra que identifique dicha sensación (rabia, ira, dolor, tristeza, depresión, soledad) y la transmitan por medio del teléfono roto al grupo. El último estudiante debía mencionar la palabra que se le dijo inicialmente y transformarla en un sentimiento positivo.

Grupo 1. Situación conflictiva: agresión física de compañeros. El grupo piensa en el momento en que unos compañeros se citan en el patio del colegio para “irse a las manos y arreglar un problema”.

Inicia el teléfono roto y al final la palabra mencionada es “venganza”. El estudiante la transforma en “respeto”.

Grupo 2. Situación conflictiva: Profesores que nos tratan mal y dicen “ustedes parecen un zoológico”.

Inicia el teléfono roto y al final la palabra mencionada es “ira”. El estudiante la transforma en “paciencia”.

Grupo 3. Situación conflictiva: Robo de celulares y útiles escolares.

Inicia el teléfono roto y al final la palabra mencionada es “rencor”. El estudiante la transforma en “compañerismo”.

Grupo 4. Situación conflictiva: Maltrato a compañeros y a uno mismo.

Inicia el teléfono roto y al final la palabra mencionada es “agresión física”. El estudiante menciona “rabia”, “rencor” y “venganza”. Se le recuerda que la debe transformar en positiva y menciona “alegría”, pero con un lenguaje no verbal de burla.

Grupo 5. Situación conflictiva: “el centro del bulling es Suarez porque cree que todo el mundo le tiene miedo”.

Inicia el teléfono roto y al final la palabra mencionada es “furia”. El estudiante la transforma en “felicidad”.

Grupo 6. Situación conflictiva: Le encontraron a un compañero una sustancia en polvo.

Inicia el teléfono roto y al final la palabra mencionada es “miedo”. El estudiante la transforma en “optimismo”.

Grupo 7. Situación conflictiva: Maltrato a una compañera por su apariencia física.

Inicia el teléfono roto y al final la palabra mencionada es “tristeza”. El estudiante la transforma en “respeto”.

Grupo 8. Situación conflictiva: Cuando utilizan apodos.

Inicia el teléfono roto y al final la palabra mencionada es “venganza”. El estudiante no logra transformarla, menciona “furia” y se niega a cambiarla diciendo: “paila eso no tiene nada de positivo y punto”.

Grupo 9. Situación conflictiva: “Golpes entre dos compañeras”.

Inicia el teléfono roto y al final la palabra mencionada es “chantaje”. El estudiante la transforma en “respeto”.

Grupo 10. Situación conflictiva: No permitieron al profesor de español dar la clase.

Inicia el teléfono roto y al final la palabra menciona es “castigo”. El estudiante la transforma en “perdón”.

En este taller, los adolescentes tuvieron que analizar múltiples situaciones conflictivas y las diferentes formas de abordarlas. Si bien una agresión recibida por parte de otra persona no genera de forma lógica una sonrisa, como sucedió con varios de los grupos, sí es posible observar las coas de manera distinta a pensar inmediatamente en agredir al otro.

Otra actividad realizada en el taller fue la exhibición de imágenes a los adolescentes cuyos contenidos expresaban burla, intimidación, intento de agresión física y exclusión por parte de adolescentes en contextos escolares. Los participantes

interpretaban con sus palabras lo que observaban, como un primer paso en el entrenamiento de una comunicación empática –no violenta. (Ver Anexo N°.5. Bitácora de Taller 3: Comunicación No violenta).

Los participantes analizaron cuál era la reacción natural de las personas ante dichas situaciones (a lo que reportaron un manejo agresivo y violento en defensa de sí mismos) y cómo se podría proceder para superar el problema y no generar más violencia. Las respuestas fueron coherentes con los resultados obtenidos en los talleres anteriores: tranquilizarse (autocontrolarse), dialogar con los atacantes, mejorar su autoestima, comunicar a padres y/o profesores la situación, pedir ayuda a adultos, entre otros. (Ver Anexo N°.5. Bitácora de Taller 3: Comunicación No violenta).

Al finalizar el taller, organizados en diferentes grupos, los adolescentes hicieron los siguientes compromisos:

- “Nosotros vamos a hacer el compromiso de dialogar antes de ponernos a pelear y nos comprometemos a preguntarle al otro ¿Por qué me maltratas?”
- “Pedimos que nos respeten y no hablen a espaldas nuestras”. ¿Podrían decirnos las cosas en la cara, pero con respeto?
- “¿Podrían de dejar de robar las cosas? Solicitamos que nos respeten los útiles y celulares porque después nos castigan”
- “Vamos a mejorar el comportamiento y valorar al profesor, porque hay muchos que nos respetan y valoran y se cansan de que seamos tan groseros”. “Se siente bien cuando el profe le dice a uno ‘oiga usted es bueno y tiene futuro’” “¿Profesores y coordinadores nos pueden tratar como seres humanos?”
- “Nosotros como grupo pensamos que lo más importante es que nos den amor y respeto, además que nos presten atención porque así nosotros hacemos lo mismo”.

- “La petición nuestra es que nos respeten porque, aunque somos jóvenes y a veces ñeros, merecemos respeto”.

Cómo se evidencia en las expresiones anteriores. (Ver Anexo N°.5. Bitácora de Taller 3: Comunicación No violenta), el respeto es una de las primeras necesidades que enfatizaron los adolescentes. En el análisis grupal, comunicaban que se parte del autorespeto, pero es fundamental el respeto del otro hacia uno mismo, para establecer una comunicación empática y no tomar medidas violentas ante situaciones de conflictos.

Taller 4: Relación con el otro: resolución de conflictos interpersonales en el aula

Aunque el taller se denominó “Relaciones con el otro”, hace parte del cuarto taller del Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz en adolescentes escolares, con el nombre resolución de conflictos interpersonales en el aula. Hecha la aclaración, se procede entonces a analizar los resultados.

Organizados en parejas, los participantes asumieron dos roles: el rol de la persona y el rol del espejo. De manera libre, quien hacía el rol de la persona expresaba diferentes gestos de risa, rabia, sorpresa, nostalgia, o bailaba y realizaba figuras creativas con su cuerpo. El espejo, por su parte, replicaba al mismo tiempo todos los movimientos y gestos. Después de tres minutos se intercambiaban los roles continuando con la dinámica.

Durante esta actividad se observó que los estudiantes eran muy tímidos al iniciar la actividad, debido a ello se decidió que las investigadoras modelaran inicialmente la actividad. Poco a poco las parejas fueron realizando la dinámica, algunos muy tímidos especialmente porque decían que “se iban a burlar”. Muchos de los chicos iniciaron la actividad con posiciones chistosas y otros con posiciones groseras. Finalmente, todos lograron divertirse.

La tendencia observada es que la mayoría de ellos adoptaron roles de felicidad y diversión; solo un grupo optó por hacer posiciones de pelea y agresión. Al parecer los dos jóvenes no se llevaban bien, pero fueron los únicos que quedaron sin pareja y se vieron obligados a realizar la actividad juntos. También es de resaltar que un joven se aisló y dijo que él no quería hacer la actividad, pero expresaba tristeza. Una compañera

llegó, lo abrazó y dijo: “es que él es muy tímido”. Sin embargo, el joven decidió no hacer la actividad.

En la dinámica se enfatizó sobre el poder de la comunicación no verbal. Sin haber requerido palabra alguna, los adolescentes reportaron lo fácil e inmediato que era identificar lo que estaba expresando el otro con sus cuerpos, movimientos, gestos faciales, movimiento de manos, miradas y posturas. Reconocieron que cada uno de nosotros puede propiciar diálogos positivos o interacciones conflictivas con el otro. De allí que en este último taller, los adolescentes identificaron factores que facilitan buenas relaciones interpersonales y otros que obstaculizan o generan conflictos (Ver Anexo N°. 6. Bitácora del Taller 4: Relación con el otro).

A través de una discusión grupal los estudiantes identificaron y sintetizaron los factores que obstaculizaban y facilitaban establecer relaciones positivas con el otro / los otros.

Factores obstaculizantes	Factores facilitantes
Falta de respeto cuando se piensa diferente	Respeto
Hay estudiantes que se creen mucho y humillan a los demás	Ser hombres
Ser feo o gordo hace que te lleves mal con los demás	Tener los mismos gustos
Cuando no se es popular	Practicar un deporte
Ser gay	Salir a las farras
Los problemas en la casa hacen que uno sea amargado	Que me lleve la corriente
El que es débil pierde	Que sean lindos y con buenos sentimientos

No ser parlón	
Las mujeres son muy lloronas y así no se puede	
Para llevarse bien con otros hay que hacer lo que les gusta	
Que cuando me da rabia le quiero decir groserías y pegar	
Cuando ponen apodos	
Las patrañas	
Las malas notas, los papás lo encierran y lo aíslan	

Fuente: Elaboración propia de las autoras.

La tendencia en los factores facilitantes que permiten establecer relaciones positivas fue el respeto, sin embargo, se observó que mencionan de una manera más rápida y con mayor frecuencia, los obstáculos. Esta situación se encuentra firmemente asociada a conflictos permanentes que se generan entre ellos.

Las ideas, pensamientos, los apodos, el mal trato, la exclusión, el matoneo, entre otras conductas de violencia escolar, son las fuentes de conflictos permanentes entre los estudiantes. Todos estos tipos de comportamiento hacen parte de lo que se considera intimidación. Chaux *et al.* (2007) explican cómo la intimidación escolar se presenta cuando algunos estudiantes humillan constantemente a otro/a, se burlan de él/ella, le ponen apodos ofensivos, lo/a golpean e insultan repetidamente, lo/a excluyen siempre de trabajos en grupo y de fiestas y/o le mandan mensajes ofensivos por Internet y otros medios. Estos comportamientos se evidenciaron en la institución educativa.

En este taller se reforzaron habilidades como la expresión de sentimientos, el reconocimiento de las propias emociones y el debido autocontrol de estas como estrategias para solucionar conflictos interpersonales en el aula.

6. 3. Hallazgos

Siguiendo los temas centrales del Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz en correspondencia con los talleres aplicados, se lograron los siguientes resultados:

1. La mayoría de los adolescentes reconocen la importancia de su cuerpo, generan conductas de autocuidado y procuran mantenerse activos, actitud propia de la edad. Sin embargo, se encontró que una parte de ellos no valora el cuerpo del otro de manera suficiente, de tal forma que pueden recurrir a agredir y dañar el cuerpo de los otros en una situación de conflicto. Por ejemplo, hubo un incidente de tensión al momento de aplicar una de las actividades del primer taller “Mi Cuerpo, autopercepción de mi cuerpo”. En una de las dinámicas de interacción entre adolescentes menores y los de mayor edad, uno de estos últimos agredió físicamente a uno menor. Ante el cuestionamiento de las talleristas Carlos, el agresor, solo respondió: “Me gusta agredir a los más pequeños porque así me siento con más poder”. Se le preguntó si él fuera el menor y le hubieran hecho lo mismo cómo se hubiera sentido, a lo que respondió “pues no me gustaría”. Entonces, el estudiante agachó su cabeza y reflexionó ante la situación. Paso seguido se les hizo dialogar a los dos y el estudiante menor le preguntó: “¿por qué siempre me agrede?, ¿yo qué le he hecho?”. A lo que el estudiante mayor respondió “la verdad usted nunca me ha hecho nada, solo que me gusta aprovecharme del más débil”. El estudiante menor le contesta “le pido que me deje de golpear por favor porque a mí me duele”, y el estudiante mayor le respondió: “está bien, no lo vuelvo a hacer” y se disculpó. Al finalizar se les pidió que se dieran un abrazo, siendo un poco reacios al principio. Lo anterior es uno de los comportamientos típicos de intimidación escolar como bien lo explica Chaux *et al.* (2007). Es uno de los comportamientos de violencia escolar más repetitivos y fue posible observar en varios momentos. Pese a que reportaban, por deseabilidad social y por congraciarse con las talleristas, profesar respeto hacia los otros, la conducta de intimidación, muchas veces aprendida en casa por sus padres, hermanos mayores y/o compañeros del barrio, la aplican con frecuencia con sus iguales en el colegio, incluso con los más pequeños.

Pese a lo anterior, los adolescentes reconocieron que para empezar a construir una cultura de paz, es necesario el autocontrol, aumentar la autoestima, y el cuidado del cuerpo tanto del propio como el de los otros, valorar así mismo el cuerpo de los otros, no burlándose ni infringiendo golpes, y así ir construyendo una cultura de paz. También los estudiantes reconocieron que deben aprender a manejar bien las emociones. Autoevaluar lo que sienten ante situaciones de conflictos, analizar cómo se están sintiendo y cómo proceden los lleva a mejorar el comportamiento y cambiar conductas violentas por conductas de cooperación o de evitación de conflictos. Ante la pregunta sobre cómo expresaban sus sentimientos, 22 adolescentes reportaron que respetando al otro, 19 dijeron que no burlándose de los demás, 14 comunicaron que con el no maltrato o golpe a sus compañeros, 12 dijeron dar consejos, 1 ayudando al otro y 9 escuchándolos.

Independiente de que los reportes fueran sinceros y correspondieran o no al comportamiento real, los adolescentes dieron evidencia de que saben cómo se pueden manejar mejor sus emociones en relación con los otros. Esto demuestra que un contexto enriquecido por una cultura de paz sería proclive para que ellos fueran más asertivos en sus relaciones interpersonales.

2. Así mismo, con la utilización de una comunicación empática y no violenta, expresando mejor los sentimientos, utilizando palabras apropiadas, dialogando, es posible generar una cultura de paz entre los compañeros y profesores. No obstante, esa comunicación empática no violenta debe ser aprendida y fortalecida por los niños y adolescentes, antes que incorporen conductas violentas para solucionar sus conflictos.

Un caso de gran impacto y preocupación se dio al presenciar el propio comportamiento violento por parte de la misma Coordinadora de Disciplina del Colegio. Ante el arrastre de los pupitres, para el taller 3 sobre Comunicación No Violenta, por parte de algunos de los participantes, ella dijo lo siguiente: “los pupitres no se arrastran se levantan, no quiero escuchar que los estén arrastrando (...) manada de gamines”. Este hecho, reprochable totalmente, desafortunadamente hace parte de las estrategias de control de disciplina tanto por la coordinadora como por varios docentes. No es posible pretender una educación para la paz ni lograr una cultura de paz cuando uno de los principales actores de formación es estrictamente y repetitivamente violento.

Si bien la interacción con los directivos y docentes hace parte de las variables de estudio del presente proyecto, se reconoce que la conducta de los docentes tiene una relación intrínseca, indisoluble en la formación de los escolares; no hay que decirlo, por esencia se entiende como una verdad incuestionable. Lo que sí se debe intervenir y prevenir para lograr una cultura de paz es diseñar estrategias de formación y fortalecimiento en habilidades sociales y psicopedagógicas al cuerpo docente para que contribuyan a una verdadera formación para la convivencia escolar.

3. Otro suceso que ocurrió fue durante el desarrollo del tercer taller, en la primera fase del taller (Preparación y Discusión). Un estudiante se levantó de su puesto y de manera ofuscada se dirigió hacia otro grupo y le dijo lo siguiente a uno de sus compañeros: “deje de joderme”, en ese momento una de las talleristas le pregunto: “¿Qué pasó?”. El estudiante respondió: “que ese man cree que porque tiene más plata lo puede humillar a uno”. En ese momento la misma tallerista le dijo que se sentara y que le dijera cual era el nombre de la actividad a lo que él contestó: “Comunicación no violenta” a lo que se le preguntó: “¿Crees que lo que hiciste es una comunicación no violenta?”. El estudiante respondió “no, pero es que ese man siempre es así y toca pararlo”. La tallerista, por su parte, dijo: “pero le puedes decir de manera amable que no te haga comentarios ofensivos, que te respete”. El otro estudiante respondió desde lejos: “él siempre piensa que yo se la monto, pero en realidad es que él es el que más hace bullying y no se le puede decir nada porque siempre es amenazando que nos va a pegar y pues yo no me dejo”. Seguidamente la tallerista les propuso pedirse disculpas mutuamente antes de seguir con la actividad, se miraron un poco mal, pero después de unos segundos finalmente se pidieron disculpas.

Lo anterior está relacionado a la Comunicación No Violenta que se trabajó en el marco teórico, pues es a través del dialogo que se pueden entablar soluciones a los conflictos que se generan en torno a la convivencia. El uso de una comunicación empática y no violenta es posible desde una educación para la paz, solo así se podrá construir una cultura de paz.

6.4. Resultados de la Evaluación de los talleres

Para el proceso de evaluación de los talleres se recurrió al reporte verbal de los adolescentes participantes. En términos generales, ellos informaron que se habían sentido muy bien y querían realizar más actividades como las que recibieron, dado que en el colegio nunca habían desarrollado talleres como éstos.

Con respecto al primer taller, los adolescentes dijeron haberse sentido inhibidos por temor a que sus compañeros se burlaran de sus dibujos y de los aspectos personales que manifestaran en el grupo. Llegaron a sentir temor por lo que pensarán o digieran sus compañeros al respecto. En particular uno de los adolescentes manifestó temor por la burla que podía generar el dibujo de sí mismo por haber dibujado una figura esbelta, tal y como él se veía. Se preocuparon además porque sus papás o los docentes supieran sobre la información personal que facilitaron en las sesiones. Sin embargo, se tranquilizaron al ser informados por las talleristas sobre la confidencialidad de la información, además de reservar la identidad de cada uno de ellos para el informe de los talleres a directivos del colegio.

Los participantes en su mayoría expresaron que le dan mucha importancia a su cuerpo, con conductas de autocuidado, como bañándose, haciendo deporte y procurando estar bien presentados. No obstante, pocos lograron relacionar su cuerpo como la primera pieza en la construcción de una cultura de paz. Luego de las actividades y retroalimentación de las investigadoras, lograron entender cómo, autocontrolando su propio cuerpo, no dejando cultivar rabia, odio, ansiedad permanente y, por el contrario, asumir estados de alegría, tranquilidad, reflexión con uno mismo como el amor propio, entre otros aspectos, es posible iniciar un diálogo intrapersonal positivo consigo mismo y de ahí tener una mayor disposición para interrelacionarme positivamente con los demás.

Sobre este tema, los adolescentes reconocieron que era importante aprender a amar y cuidar su propio cuerpo para luego aprender a amar y cuidar el cuerpo de los demás. Ese es un primer paso para construir una cultura de paz: respetándome a sí mismo y respetando al otro.

Una gran parte de los adolescentes manifestó que realmente no se habían detenido a pensar en el cuerpo del otro. Reconocieron que se entendía por qué entonces era fácil agredir al otro de cualquier forma en situaciones de conflictos, como si fuera una

regla: “Si me molestas, te agredo inmediatamente”. Y en muchos casos, el otro no genera realmente molestias. Basta con sentirse intranquilo, tener un problema intrapersonal, para desquitarme con el otro. Los adolescentes afirmaron haber aprendido que autoconocerse, cuidarse a sí mismos, conduce a proteger a los otros, porque ya han aprendido que el cuerpo del otro vale tanto como su propio cuerpo. Reconocieron entonces que, para empezar a construir una cultura de paz, es indispensable lograr autocontrolarnos, aumentar el amor propio, el cuidado del cuerpo tanto del propio como el de los otros.

En el segundo taller de las emociones, los estudiantes igualmente manifestaron haberse sentido muy bien. Dijeron que las actividades fueron muy “chéveres”. Al reflexionar sobre el manejo de las emociones y sentimientos, advirtieron en general que las personas muchas veces sienten una “cosa” y expresan otras y que era posible manifestar alegría cuando realmente se estaba triste. Reconocieron que saber manejar apropiadamente las emociones y sentimientos era algo muy importante para sentirse bien consigo mismos y en la interacción con los demás.

En la retroalimentación con respecto a este segundo taller, los adolescentes afirmaron que deben aprender a manejar bien sus propias emociones. La autoevaluación de lo que están sintiendo en situaciones específicas, como problemas con los demás, conduce a mejorar el comportamiento y cambiar conductas violentas por conductas de cooperación o de evitación de conflictos.

Saber identificar las emociones propias de forma correcta hace parte de lo que se denomina hoy, gracias a Goleman, como inteligencia emocional. Los adolescentes reconocieron que les hacía mucha falta entrenarse más para reconocer lo que están sintiendo, por qué se sienten de esa forma y cómo proceder a manejar de forma asertiva las emociones para sentirse bien consigo mismo y con los demás.

Adicionalmente, aseguraron equivocarse con mucha frecuencia en identificar sus estados emocionales. Y si no saben lo que están sintiendo, no pueden manejarse asertivamente para cambiar ese estado emocional. De allí que solicitaron reiteradamente más talleres sobre inteligencia emocional. Al finalizar el taller, dijeron sentirse muy contentos, puesto que las actividades y dinámicas fueron “muy bacancitas” y agregaron que deberían hacerse estas actividades más seguido.

Frente al tercer taller, sobre el tema de la comunicación no violenta o comunicación empática, en el proceso de retroalimentación fueron muy críticos con respecto a la responsabilidad de los docentes y directivos en el trato hacia los estudiantes. Manifestaron que no se sentían respetados por sus profesores y algunos directivos, que en muchas ocasiones los trataban mal, utilizando palabras humillantes. Preguntaron cómo era posible que ellos respetaran a los demás, si lo que aprendían de los docentes y algunos directivos era irrespeto. Sugirieron que los directivos y docentes recibieran también estos talleres para que utilizaran una comunicación más empática con ellos, e incluso entre los mismos docentes, y no fueran también violentos al tratar a los estudiantes.

Afirmaron que, con la utilización de una comunicación empática y no violenta expresando mejor los sentimientos y utilizando palabras apropiadas, era posible generar diálogos positivos, y ello contribuye a generar una cultura de paz entre los compañeros y profesores. Agregaron que habían aprendido como a gritar a sus familiares y compañeros como si fuera normal y a llegar a ser groseros con sus docentes, pero que en el taller habían reconocido que no era correcto portarse así con los demás, que “ser así” no “estaba bien”. También, que era mejor cambiar y empezar a ser diferentes. Sugirieron que se realizaran estos talleres con los padres de familia y con los niños más pequeños para que no aprendan a ser groseros como ellos. Dijeron que esa comunicación empática no violenta debe ser aprendida y fortalecida por los niños y adolescentes, antes que aprendan “malas mañas”, antes que asuman que es una regla ser grosero para no “dejárselas montar de nadie”, como bien lo decía uno de ellos.

Con respecto al cuarto y último taller, sobre relaciones con el otro, expresaron igualmente mucha satisfacción al finalizar las actividades. Reconocieron que todas las personas son importantes, que se debían respetar las diferencias y aceptar a los demás tal y como son. Identificaron además que establecer los roles de cada uno en el grupo y en la sociedad era importante para una mejor convivencia. Dijeron haber aprendido que es posible evitar o solucionar problemas de maneras diferentes a el uso de comportamientos violentos con sus compañeros y que el taller les servía no sólo para la interacción con sus compañeros sino también para una mejor comunicación con sus docentes y con los miembros de sus familias.

También expresaron satisfacción por haber aprendido que el problema no son los conflictos, sino el no saber resolverlos. Aseguraron comprender que los conflictos hacen parte de la vida humana y de la sociedad, porque las personas piensan diferente, tienen ideas contrarias, gustos diversos y hacen las cosas de forma distinta, y que son esas discrepancias las que los llevan a enfrentarse.

Comunicaron a las investigadoras que ahora veían muchas cosas de manera distinta a cómo la veían antes. Por ejemplo, antes no reconocían al otro como un ser igualmente valioso a ellos y que precisamente ya no era motivo de peleas ver que el otro pensaba diferente.

Los adolescentes demostraron ser capaces de incorporar nuevas habilidades para resolver conflictos interpersonales. Lo que deduce que el problema no está en ellos, sino que ellos son víctimas de una sociedad injusta, maltratante y desigual. Estos adolescentes son producto de unos contextos violentos de forma permanente que modelan su comportamiento y los condicionan a ser igualmente violentos. Por esa razón, los adolescentes reiteraron la importancia de convocar a los docentes para que tengan capacitaciones y talleres que les permitan mejorar sus habilidades de comunicación y resolución de conflictos entre ellos y con los mismos estudiantes. También enfatizaron en la necesidad de continuar con este tipo de talleres. Posteriormente dijeron querer aprender más habilidades para mejorar su comportamiento, tanto en el salón de clase como en el resto de la institución.

Con respecto al desempeño de las investigadoras, en su rol de talleristas, la mayoría expresó haberse sentido a gusto, pues les había gustado la forma cómo se dirigían a ellos, la calidez humana que tenían y la motivación por enseñarles a ser mejores personas. Los materiales didácticos utilizados fueron apropiados y suficientes, según la experiencia en cada uno de los talleres. Se manejaron apropiadamente los equipos audiovisuales. Les gustaron los videos y fotografías que analizaron y todas las dinámicas y actividades que tuvieron que realizar en cada taller.

En general, con excepción de algunos incidentes, en donde hubo estudiantes que al inicio de las actividades se mostraban reacios a participar, pero que finalmente lo hacían, de comportamientos inasertivos y actos de indisciplina, los adolescentes participaron activamente en cada uno de los talleres. Finalmente, expresaron haber

disfrutado todas las actividades y reconocieron que fueron muy pertinentes para empezar a construir una cultura de paz.

Capítulo 7

7. Conclusiones

En los últimos cincuenta años, casi paralelo al tiempo de esfuerzo de Colombia por lograr la paz, se han venido desarrollando programas para que la Educación para la Paz ingrese definitivamente a las aulas escolares. La Unesco, la Escola de Cultura de Pau de Catalunya y la organización no gubernamental Intermón Oxfam trabajan activamente para que las escuelas adopten un programa de estudios donde la paz sea el eje central (Vivo, 2013, p.2).

A nivel país, dicho proceso de la educación para la paz, específicamente desde el campo de la educación, viene igualmente desarrollándose desde varias décadas, incluyendo además los acercamientos entre diferentes gobiernos y los grupos insurgentes. El Proceso de Paz en Colombia ha venido permeando las diferentes instancias educativas. Por fortuna, Colombia ha adoptado corrientes emergentes de la literatura de paz, por su proceso interno, sus propios saberes y aportes nuevos tanto nacionales como internacionales (Cruz, 2018). Esto es gracias al trabajo mancomunado entre diferentes actores sobre pedagogías para la paz, originado desde los territorios y diferentes comunidades a lo largo del país, mucho antes de los acuerdos del Proceso de Paz, de modo que estos aportes han logrado constituirse en una dinámica con bases fundamentales del proceso de educación para la paz.

Se requiere, entonces, de una pedagogía para la Paz desde las instituciones educativas, bajo la premisa de reducir la violencia en el aula y centrarse en el aprendizaje de valores democráticos y ciudadanos (Casas, Salamanca y Otoya, 2009, pp.39-41). En buena hora cobra cada vez mayor importancia enfatizar en los estudios de paz y sustituirlos por el énfasis en la violencia: una Educación por la paz y para la paz del país.

El país cuenta con un marco normativo para una Educación para la Paz, por ejemplo, con la Ley 1620 de 2013 (Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar) con la cual el Gobierno Nacional del momento reconoció que uno de los retos de país, está en la formación para el ejercicio activo de la ciudadanía y de los Derechos Humanos, a través de una política de

promoción y fortalecimiento de la convivencia escolar, enfatizando en las experiencias vividas por los estudiantes, en el desarrollo de su personalidad, en la construcción de sus proyectos de vida y el establecimiento de relaciones positivas con los otros. No obstante, se requiere un mayor esfuerzo para desdibujar escenas como las presenciadas durante la implementación del presente Modelo de Prevención de la Violencia y Educación para la Paz, donde se evidenció cómo un coordinador de disciplina genera violencia hacia los adolescentes.

Es imperiosa la promoción de políticas institucionales que se concentren en el fomento de la convivencia y en el mejoramiento del clima escolar, el desarrollo de iniciativas de formación de la comunidad educativa sobre las renombradas competencias ciudadanas, el desarrollo infantil y adolescente, la convivencia y la resolución de conflictos en el aula. De allí que sea un imperativo para la educación hacer un aporte sustancial al tránsito hacia la paz, que permita reconstruir la sociedad colombiana, empezando por los nuevos espacios de convivencia (Villamil, 2013). Si la escuela es un lugar determinante en el proceso de educación para la paz, el hecho de registrar altos niveles de violencia entre los escolares, que se generen situaciones que violenten derechos fundamentales como la integridad física, y en ocasiones la vida misma, supone considerar estrategias eficaces para prevenir y reducir esta problemática.

Es necesario reducir y en lo posible impedir que los estudiantes deban enfrentarse a diferentes factores de peligros, como el acoso, las peleas, agresiones sexuales, agresiones físicas y verbales recurrentes, maltrato incluso por parte de directivos y/o docentes. Este escenario distancia con creces el logro de metas en el anhelo de una sana convivencia.

La educación para la paz es un acto dialógico- al mismo tiempo riguroso, intuitivo, imaginativo y emocional (Cabezudo y Haavelsrud, 2010). Es un proceso que requiere de una racionalidad comunicativa dialógica y los actos de conocer y pensar están directamente ligados entre sí ya que el conocimiento requiere una expresión comunicacional (Morrow y Torres, 1995). “Educar para la paz supone cultivar en los alumnos valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones (...)” (Zurbano Díaz, 1998, p.6). Todo este conjunto de valores finalmente genera individuos pacíficos, capaces de ser cooperativos,

de establecer vínculos solidarios entre ellos mismos, dando lugar a una cultura de paz, tal como lo expresaron los adolescentes, toda vez que sintieron satisfacción cuando se les reforzaban sus valores y advertían de lo importante que eran para ir construyendo una cultura de paz.

Es deseable, por lo tanto, que, desde todos los niveles y frentes de la sociedad, iniciando en el propio contexto escolar, se generen espacios de convivencia para evitar la discriminación y los comportamientos agresivos y violentos. Además, deben implementarse programas que contribuyan a la identificación de factores causantes de conflictos y diseñar programas de intervención para mitigar las diferencias y los hechos de violencia entre ciudadanos, partiendo desde los mismos niños, niñas y adolescentes. La nueva realidad del país, con el logro del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto Armado y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, (entre el anterior Gobierno Nacional y las FARC-EP), invita a transformar los sentimientos, hábitos y formas de relacionamiento afianzados por la guerra. (Arboleda *et al.*, 2017). Este nuevo escenario motiva transformaciones políticas y económicas de los territorios más impactados por el conflicto armado, la reconstrucción del tejido social, con la implementación de garantías de no repetición, empezando por los compromisos que debe cumplir el Estado.

De esta manera cabe señalar la importancia que implica la educación para la paz y el interés por desarrollar habilidades y actitudes propias de una formación de competencias ciudadanas, y que deben ser un compromiso desde el Distrito Capital. Este desarrollo debe impulsarse por medio de programas para promover y fortalecer las herramientas pedagógicas de formación ciudadana en la acción participación de los estudiantes, además de promover la sana convivencia en los colegios y contribuir a la construcción de entornos escolares protectores, así como proporcionar el recurso humano necesario para desarrollar acciones de educación sobre ciudadanía y convivencia. Es pertinente además mencionar la concepción “docentes como ejército de la paz y el desarrollo, ejército de paz-conflicto”, quienes empiezan a trabajar para la realidad que nos espera después de la firma del acuerdo de paz en la Habana, Cuba. (Gobernación de Cundinamarca, 2016, p. 119)

Por lo anterior, el compromiso también lo deben asumir municipios de menor recordación a nivel nacional, pero de igual importancia como lo es el Municipio de Madrid, Cundinamarca, con el programa Cultura para la Paz y la Creatividad (Madrid Ciudad de Sueños y felicidad, 2018). Con este programa se implementan procesos como el fortalecimiento de la infraestructura educativa con la creación de una megabiblioteca, la construcción y adecuación de infraestructura cultural y artística, el fortalecimiento a eventos y programas de expresión artística y la contratación de expertos en procesos pedagógicos y artísticos para el acompañamiento y formación a niños, niñas y adolescentes.

Así, desde una perspectiva propositiva, el Municipio demuestra su compromiso en una educación para la paz, partiendo de la generación de un contexto positivo, que garantiza y facilita la adquisición y fortalecimiento de habilidades sociales y artísticas en los estudiantes. Esto con el fin de buscar el refuerzo de comportamientos pacíficos y de respeto y el establecimiento de relaciones interpersonales asertivas, lo que conlleva a una cultura de paz.

En ese orden de ideas, sea desde lo local o a nivel nacional, el proceso de educación para la paz debe enfrentar cuatro formas de violencia en los centros educativos: matoneo, violencia física y psicológica, y violencia que incluye factores externos - pandillas, armas y peleas -. (Unicef, 2018). De allí que se recurran a los planteamientos teóricos de expertos que ayuden a comprender la problemática de la violencia escolar y a desarrollar estrategias eficaces para intervenirla y prevenirla. Así, Galtung (2003) explica cómo la violencia cultural hace que la violencia directa y la estructural aparezcan, e incluso se perciban, como cargadas de razón. El uso del poder y la legitimación del uso del poder llevan a la utilización de la violencia y su legitimación. El mecanismo psicológico sería la interiorización. Esa interiorización que manifestaron los adolescentes cuando, delante de profesionales ajenos al colegio (las talleristas) fueron violentados, como parte de esa cultura escolar violenta con la que habitualmente reciben sus clases. Ya lo decía Sandoval (2012), siguiendo los mismos planteamientos de Galtung: todas las situaciones violentas son producto de la violencia estructural internacional y nacional, de las violencias de la delincuencia organizada, de la violencia intrafamiliar, de las agresiones en la escuela (...) (p.118).

Sin embargo, pese a todos los tipos de violencia, incluyendo la violencia escolar, es la automoderación lo que permite iniciar el proceso de educación para la paz desde el individuo. Esto se logra desde el conocimiento de su propio cuerpo, desde el autocontrol de su comportamiento en su diario vivir, desde una dinámica donde se modulan mutuamente el cuerpo con el fluir del vivir y que son inseparables (Maturana, 1995). Esta premisa sirvió de fundamento para orientar a los adolescentes en su proceso de autoevaluación corporal.

Por su parte Goleman (1999) afirma que el autocontrol como una competencia que las personas suelen manejar y dominar convenientemente permite centrarse en las presiones del medio, pensando claramente y haciendo uso de estrategias que les permitan afrontar las situaciones estresantes de la vida diaria. Estas aseveraciones sirven de fundamentos para la teoría de la Educación para la Paz, en la medida que promueve una educación crítica y transformadora, autorreflexiva, lo que lleva al desaprendizaje de conductas violentas para incorporar habilidades no violentas.

Para Maturana (1995) es fundamental que los niños y adolescentes crezcan en ambientes sociales sanos, amorosos para generar posteriormente adultos generosos. En el colegio se evidenció que los adolescentes son maltratados verbalmente por docentes y coordinadores, incluso de disciplina. Este no es coherente con lo que se espera en la construcción de una cultura de paz. Lo que amerita diseñar estrategias que inhiban la generación de esa violencia estructural (Galtung (2003), Krauskopf 2006). No es posible consolidar una cultura de paz desde un contexto educativo violento, donde los actores que precisamente deben promover una educación para la paz son los principales actores motivadores de conductas violentas.

Sin embargo, la apertura de la institución para implementar el modelo ya se convierte en sí en una estrategia proactiva para iniciar el proceso de corrección. Precisamente Nussbaum (2008) explica que desde las emociones (cognitivas, evaluadoras e inteligentes) es posible iniciar el proceso de educación para la paz, porque esas emociones pensantes también son emociones políticas, capaces de analizar los entornos, los territorios y los gobiernos. Aquí cabe la aplicación de dichos planteamientos en la medida que las instituciones educativas deben fortalecer ese proceso de autoevaluación, desde la autoevaluación de las emociones de los propios docentes. Es

decir, una vez que el individuo tiene un mayor conocimiento de sí mismo y de su cuerpo, evalúa sus propias emociones y administra con inteligencia emocional su interacción con los otros y logra prevenir y solucionar conflictos, construyendo así una cultura de paz.

Se requiere fortalecer esas emociones evaluadoras de las que habla Nussbaum, como también de una educación emocional, que se distancia de los planteamientos de inteligencia emocional de Goleman (1999), para ir reconstruyendo una paz desde lo individual, desde lo micro, desde lo local. Así, con inteligencia emocional es posible una educación y cultura de paz que sea capaz de reducir y prevenir la violencia en el campo educativo. Es importante además que se desarrollen en los niños y adolescentes competencias ciudadanas, es decir, capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que, integradas con conocimientos y disposiciones, hagan posible que las personas puedan actuar de manera constructiva en la sociedad (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).

Así mismo, el desarrollo de una comunicación no violenta se constituye en un componente estructural de la educación para la paz, enfatizando en la comunicación empática o comunicación colaborativa (Rosenberg, 2013). La comunicación no violenta o comunicación empática permite resolver situaciones difíciles desde la cooperación y el respeto en lugar de la agresión y los juicios de valor. Con ella se expresan mejor los sentimientos utilizando palabras apropiadas y dialogando. Así es posible generar una cultura de paz entre los compañeros y profesores. En este caso los adolescentes reconocieron su importancia para una sana convivencia escolar.

Finalmente, revisar las formas de cohesión y, de acoso escolar amerita mayor detenimiento. La intimidación escolar, por ejemplo, ocurre cuando algunos estudiantes humillan constantemente a otro/a, se burlan de él/ella, le ponen apodosos ofensivos, lo/a golpean e insultan repetidamente, lo/a excluyen siempre de trabajos en grupo y de fiestas y/o le mandan mensajes ofensivos por Internet y otros medios (Chaux *et al.*, 2007). Algunos de estos comportamientos se observaron durante el desarrollo de los talleres. Esta situación constante y repetitiva demanda estrategias de mediación y solución de conflictos entre los iguales, a través del aprendizaje de competencias como la expresión de sentimientos, reconocimiento de las propias emociones y el debido autocontrol de estas.

8. Bibliografía

- Abramovay, M (2001) *Escolas de paz*. Brasilia: UNESCO, 2001. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140380porb.pdf>>.
- Adarve, P., González, S., y Guerrero, M. (2018). Pedagogías para la Paz en Colombia: un primer acercamiento. *Revista Ciudad Paz-ando*, 11(2), pp. xx-xx. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.13177>
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2013). *Clima escolar y victimización en Bogotá. Encuesta de convivencia escolar*. Bogotá.
- Álvarez, L., Cárdenas, A., Frías, P. y Villamizar, S. (2007). Actitudes hacia la violencia social entre iguales y su relación con variables sociodemográficas en tres grupos de estudiantes de secundaria de la ciudad de Bucaramanga. *Revista Colombiana de Psicología* 16 (18): 127-137.
- Arboleda, Z, Herrera, M. & Prada R, M. (2017) *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz Material para la práctica. Oficina del Alto comisionado para la paz. Acción CaPaz: Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia*. Bogotá: OACP.
- Arboleda, Z., Prada, M. Restrepo, I. y Sánchez, M. (2016). *Acción CaPaz: Estrategia de capacidades para la paz y la convivencia*. Bogotá: OACP.
- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai* (11): 493-509.
- Bajaj, M. (2008). *Encyclopedia of Peace Education*, Charlotte, NC, USA: ©2008, Information Age Publishing. 1-2.
- Baumeister, R. (2013) *Fuerza de Voluntad y Autocontrol*. Florida: Universidad Estatal de la Florida.
- Bonilla Castro E., Hurtado Prieto J. y Jaramillo Herrera C. (2009). *La investigación. Aproximaciones a la construcción del conocimiento científico*. Colombia: Alfaomega.
- Cabezudo, A. y Haavelsrud, M. (2010). Repensar la educación para la cultura de paz. *PROSPECTIVA. Revista De Trabajo Social E Intervención Social* (15): 71-104.

- Casas, A., Salamanca M., y Otoya A., (2009). *Experiencias y Metodologías de Educación para la Paz en el Distrito Capital de Bogotá*: Bogotá: Editorial Javeriana.
- Casas, A. (2008). *¿Cambiando Mentes? La educación para la paz en perspectiva analítica*. En *Las prácticas de resolución de conflictos en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Chaux, E; Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M. y Mejía, M.I. (2007). *Kit Papaz para el manejo de la intimidación escolar*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Chaux, E. y Velásquez, A.M. (2008) Violencia en los colegios de Bogotá: Contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación* (55): 14-37.
- Craig, W. y Harel, Y. (2004) Bullying, physical fighting and victimization. En C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, B. Barnekow and V. Rasmussen (Eds.) *Young people's Health in Context. International report from the HBSC 2001/2002 survey* (pp 133-144). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Cruz, J.D. (2018). Los estudios de paz latinoamericanos en la encrucijada. *Revista CoPaLa*. 3(5): 9-21.
- De la Torre C, P. (2015). Iniciación a la Comunicación No Violenta. En AEPap ed. *Curso de Actualización Pediatría* (pp.469-474). Madrid: Lúa Ediciones 3.0.
- De Sousa, I.; Santos S, D. y Dos Santos F, L. (2017). Bullying en el entorno escolar. *Revista Aprendizaje Digital* 2 (1).
- Fundación para la reconciliación (2018). *Escuelas de perdón y reconciliación*. Recuperado en <http://fundacionparalareconciliacion.org/escuelas-de-perdon-y-reconciliacion/>
- Galtung, J. (2003). Violencia Cultural. *Documentos de trabajo Gernika Gogoratuz* 14.
- Giesecke, M. (1999). Cultura de paz y Enseñanza de Historia. En B. Adrian (ed.). *Ecuador – Perú: Horizontes de la Negociación y el Conflicto* (pp. 303-315). Quito: Flacso.

- Gobernación de Cundinamarca (2016). *Plan de Desarrollo de Cundinamarca (2016 – 2019)*. Recuperado de: <http://www.cundinamarca.gov.co/wcm/connect/2a9dd7d1-d693-414a-94cd-37fe5f901e7d/PLAN+DE+DESARROLLO+VERSION+FINAL.pdf?MOD=AJPERES&CVID=IDIW39U>
- Goleman, D. (1999) *La práctica de la Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Jares, X. R. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid. Popular.
- Herrero R, S. (2012). *La Educación para la paz desde las filosofías para hacer las paces. El enfoque REM (Reconstrutivo – Reparador)*. (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I, Castellón.
- Hueso G, V. (2000). Johan Galtung La transformación de los conflictos por medios pacíficos. *Cuadernos de estrategia* (111).
- Krauskopf, D. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Lima: Pan American Health Organization. Cooperación Técnica Alemana-GTZ.
- Ley 1620 Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. (2013). *Diario Oficial No. 48.733*. 15 de marzo de 2013
- Ley 1732 Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país (2015). *Diario Oficial No. 49.261*. 1 de septiembre de 2014.
- MacGegor, F. (1981). *La paz que la universidad debe ayudar a encontrar. Ponencia ante la Conferencia de las Universidades en busca de la Paz*. Lima: UNESCO.
- . (1989) “Educación para la paz”. En MacGregor, F. González, R; y Capella, *Educación, futuro, cultura de paz Serie Temas Educativos*. Lima: CISE-PUCP y CONCYTEC.
- Maturana, H. (1995) “Biología y Violencia”. En *Violencia en sus Distintos Ámbitos de Expresión* (pp.71-91). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1995.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación de Brasil – Unesco. (2009). *Programa Paz nas Escolas*.

- Montessori, M. (1932). *Cita de un discurso titulado La Paz*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.
- Morrow, R. A. y C. A. Torres (1995). *Social theory and education: a critique of theories of social and cultural reproduction*. Albany: State University of New York Press.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones* (Araceli Maira, trad.). Barcelona: Paidós.
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2017). *Estrategia de capacidades para la paz y la convivencia. Cartilla Acción Capaz*. OACP. Bogotá, D.C. Colombia.
- Ortega, R. (2003). *La violencia escolar, estrategias de prevención*. España: Grao.
- Ortiz O, A. (2013). *Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje. ¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa?* Bogotá: Ediciones de la U.
- Pelekais, C. (2000). Métodos cuantitativos y cualitativos: diferencias y tendencias. *Telos* 2 (2): 347-352.
- Pinedo C, I. y Yañez C, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas* (36).
- Ramos, C., Nieto A. y Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia RIED* 1(1): 36-56.
- Rodríguez G, G, Gil F, J y García J, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Romero, D. R. (2012) *Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca* (tesis de Maestría) Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Rosenberg, M. (2013). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC, Natura, Instituto Natura
- Salomaki, U. (2001). *The Proposal for an Action Plan to Tackle Violence in the School in Europe*. Report Finland. Finish Centre for Health Promotion (Connect, 006-Fi).
- Sánchez Upegui, A. (2010). *Introducción: ¿qué es caracterizar?*. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte.

- Sandoval, F. E. (2012) Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia. *Ra Ximhai*, vol. 8 (2): 17-37.
- Taylor, S. y Bogdan, R. C. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27): 1165-1181.
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea
- Unicef (2018). *Violencia en las escuelas: una lección diaria*. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/publications/files/An_Everyday_Lesson-ENDviolence_in_Schools_Sp.pdf
- Universidad de la Sabana (2014) *Cinco de cada 10 estudiantes de colegio en Cundinamarca es víctima de matoneo o bullying*. Recuperado <https://www.unisabana.edu.co/menu-superior-1/saladeprensa/noticias/detalle-de-noticias/noticia/cinco-de-cada-10-estudiantes-de-colegio-en-cundinamarca-es-victima-de-matoneo-o-bullying/16-septiembre-2014>
- Vivo, R. (2013). *La guerra: un crimen contra la humanidad*. Buenos Aires: Distal.
- Villamil, M. (2013). Educación para la Paz en Colombia: una búsqueda más allá del discurso. *Espiral. Revista de Docencia e Investigación* 3 (2): 25-40.
- Zuluaga Ramírez, A (2018) *Bullying y nuevos medios: un acoso sin fronteras*. Recuperado de: <http://bibliotecamedellin.gov.co/parque-biblioteca-fernando-botero-san-cristobal/ciberbullying-y-ciberacoso-hostigamiento-sin-fronteras/>
- Zurbano Díaz, J. (1998). *Bases para una educación para la paz y la convivencia*. Pamplona: Gráficas Ona.

9. Anexos

Anexo No. 1. Solicitud de información y respuesta

Octubre 29 2018, Madrid Cundinamarca.

Señores
Secretaría de Gobierno Municipal
Madrid Cundinamarca.



Cordial saludo

Mi nombre es Leydi Díaz González soy enfermera, estudiante de maestría en Paz y Resolución de Conflictos de la Universidad Javeriana, mediante esta carta solicité su colaboración para acceder a la información estadística relacionada con violencia escolar en el municipio y reportada por las entidades educativas, ya que en la actualidad me encuentro desarrollando un trabajo de investigación denominado Programa de Prevención de Violencia y Agresión Escolar en Adolescentes del Colegio Departamental de Serruezuela y para la construcción del Marco Contextual es muy poca la información encontrada. Cabe resaltar que dicha información se utilizará sólo con fines académicos, para nutrir la tesis de maestría que desarrollé en la actualidad.

Agradezco su colaboración y quedo atenta a su pronta respuesta.

Lady Diaz.
Cordialmente.

Leydi Díaz González.
C. C 65782734
Enfermera Universidad Javeriana
Especialista en Docencia Universitaria Universidad el Bosque.
Aspirante a Magister en Estudios de Paz y Resolución de Conflictos.



Alcaldía Municipal de
MADRID
Departamento de Cundinamarca



MADRID
¡Excelente!

"BUENOS VECINOS, UNIDOS PODEMOS"

Oficio 141.529.2018.

Madrid Cundinamarca, 15 noviembre de 2018.

Señora.
LEYDI DÍAZ GONZÁLEZ.
Calle 12 a #1beste 80 manzana 2 casa 5 interior 7
Mosquera Cundinamarca.

	CITAR NÚMERO DE RADICADO	
	USUC: 11011017013	
	FECHA DE RECEPCIÓN: 20 11 2018	
	TIPO: INTERNO	
		150020181116057468

Ref.: respuesta a la solicitud radicado 500020181029055624.

En nombre del Alcalde Municipal de Madrid Cundinamarca señor **ORLANDO ALBERTO CARDONA ROJAS**, reciba un cordial saludo y deseándole los mejores éxitos en sus labores cotidianas.

En atención al oficio de la referencia sobre estadísticas sobre violencia escolar, se aclara que la ley 1620 del 2013, estableció que la ruta de atención integral para la convivencia escolar establece tres tipos.

Iniciando por las instituciones educativas y solo en los eventos que se requieran medidas de restablecimientos de derechos son remitidos a las autoridades administrativas. En consecuencia, no reposa reportes en las comisarías de familia del municipio.

Agradezco su comprensión y espero haber resultado su solicitud, le indico que la administración queda atenta a cualquier requerimiento.

Cordialmente,

LUIS ALFONSO CASTIBLANCO ALVAREZ
Director de Seguridad y Justicia

Digitó: LUIS ALFONSO CASTIBLANCO ALVAREZ – Director de seguridad y justicia
Revisó: Luis Alfonso Castiblanco Álvarez – Director de Seguridad y Justicia



Casa de Gobierno: Calle 5 No. 4 - 74 Madrid, Cundinamarca
Teléfono: (091) 825 0028 / 414 e-mail: alcaldia@madrid-cundinamarca.gov.co
Código Postal: 250030 www.madrid-cundinamarca.gov.co

Anexo No. 2. Cuadro de Talleres

TALLER 1: MI CUERPO: AUTOPERCEPCIÓN DE MI CUERPO			
FASES	Y	TEMATICAS Y RECURSOS	FUNDAMENTOS
PREPARACIÓN DISCUSIÓN:	Y	<p>Presentación de actividad “Mi Cuerpo Mi autopercepción”</p> <p>Duración: 7 minutos Recursos: Salón, una pelota</p> <p>Realizar una actividad en la que los participantes están de pie y forman un circulo, se empieza por darles una pelota en la mano y la lanzan a cualquier compañero al azar, quien tiene la pelota va a decir que parte de su cuerpo es la que más le gusta, luego de esto la lanza a otra persona y</p>	<p>Daniel Goleman</p> <p>Inteligencia Emocional en el Aula</p> <p>Autoconocimiento del propio cuerpo, de las propias emociones.</p> <p>Autocontrol</p>

	esta va decir lo mismo, todo esto hasta que la totalidad del grupo haya hecho el ejercicio	
PROFUNDIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> •Trabajar por parejas y dibujarse en papel Kraft •Sobre el croquis escribir lo que más les gusta de su cuerpo y lo que menos les gusta <p>¿Qué me gusta hacer?, ¿cómo cuido mi cuerpo?, ¿he tenido maltrato en mi cuerpo?, ¿cómo cuido el cuerpo del otro?</p>	<p>Roberto Maturana</p> <p>El ser humano no es una mera corporalidad, y tampoco es un mero modo de vivir, sino que es una dinámica que involucra cierta corporalidad y cierto modo de vivir, y que corporalidad y modo de vivir se modulan mutuamente en el fluir del vivir de ese ser que el ser humano es.</p>
INTERIORIZACIÓN	<p>Interlocución</p> <p>Talleristas -</p> <p>Participantes: con base en preguntas dirigidas realizaremos un diálogo reflexivo sobre la importancia de conocer nuestro cuerpo, analizar cuál es la autopercepción que tenemos de nosotros mismos y que implicaciones tiene para</p>	

	nuestra vida y para la sociedad	
RESPONSABILIDAD	Compromiso Individual: cada participante mencionara que fue lo que más les gusto de la actividad, de manera simbólica se les entregará nailon y pepas de colores para que ellos mismos hagan una manilla o un collar simbolizando un compromiso consigo mismo.	

TALLER 2: Emociones / Sentimientos		
FASES	Y TEMATICAS RECURSOS	FUNDAMENTOS
PREPARACIÓN DISCUSIÓN:	Y Presentación Artística: Representación “ Soy emoción, soy lo que siento ”, a través de la danza: expresión de ira, de sorpresa, de ataque, lucha, cooperación, armonía, sorpresa,	Martha Nussbaum Teoría cognitivo-evaluadora de las emociones

	<p>contando una historia a través del cuerpo.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Nk88ufUD5i8</p> <p>Duración: 3 minutos</p> <p>Recursos: Espacio de mínimo 3 m por 2 mts.</p> <p>Música de Danza.</p> <p>Imágenes y sonido alusivo a la expresión de emociones.</p>	
<p>PROFUNDIZACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Tapar los ojos y poner sonidos (lluvia, discusión, motor, niños jugando, pájaros cantando) un minuto cada sonido <p>https://www.youtube.com/watch?v=VCS3GWGKo4U</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=DqUEA-8YnS8&t=73s</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=TyGr74YRpTI</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=z4ImGDYRN74</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=oJo25xh3H0</p> <ul style="list-style-type: none"> •Dividirlos en grupos •Cada sonido debe generar un sentido 	<p>Martha Nussbaum</p> <p>Teoría cognitivo-evaluadora de las emociones</p> <p>Las emociones son el resultado del estado de apertura del ser humano hacia aquellos objetos que considera valiosos y que escapan a su completo control, revelando sus limitaciones pero también los recursos con los que cuenta el ser humano para desenvolverse en</p>

INTERIORIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Con marcadores plasmar ideas o sentimientos sobre lo que sintieron con la actividad, plasmar en un mural 	un mundo de conflictos y azar
RESPONSABILIDAD	<p>Hacer un compromiso entre ellos mismos</p> <p>El compromiso consiste en establecer un mural que se realizará con papel iris de colores, y cinta donde se les dará 2 hojas en las que pondrán en una cómo van a expresar sus sentimientos a los demás y en la otra como se va a respetar los sentimientos de los otros. Dicho compromiso lo plasmarán simbólicamente en un Mural</p>	

TALLER 3: Comunicación no violenta		
FASES	TEMATICAS Y RECURSOS	FUNDAMENTOS

<p>PREPARACIÓN DISCUSIÓN</p>	<p>Y</p> <p>Trasladar un momento de conflictividad, violencia o agresión que haya pasado en el salón al auditorio para que mediante la actividad se puedan expresar los sentimientos por medio de la comunicación.</p> <p>La actividad consiste en jugar al teléfono roto en el que se harán 5 grupos de 7 niños y se les pedirá que piensen en un momento de conflicto que haya pasado en el salón en algún momento o en el que se hayan sentido agredidos por otro compañero, luego de esto se les pedirá que usen una palabra que les haya generado algún sentimiento de violencia o agresión (rabia, ira, dolor, tristeza, depresión, soledad) y la transmitan por medio del teléfono roto, después de esto se les pedirá que transformen esa palabra</p>	<p>Enrique Chaux</p> <p>Convivencia Escolar</p>
----------------------------------	---	--

	<p>en una acción positiva, es decir, que la cambien por una palabra no violenta por ejemplo: compañerismo, comprensión, afecto, cariño, respeto, solidaridad...</p> <p>Duración: 15 minutos</p> <p>Recursos: Auditorio suficientemente amplio para hacer la actividad.</p>	
<p>PROFUNDIZACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer 5 grupos de 7 niños • Entregarles a cada grupo un dibujos de situaciones violentas • Preguntarles: ¿Cuál es el sentimiento que ven en la imagen? • ¿Cómo actúa la persona de la imagen con ese sentimiento? • ¿Cómo se puede cambiar esa acción? 	<p>Marshall Rosenberg</p> <p>La comunicación no-violenta o empática.</p> <p>Educar para la compasión y la justicia pasa por fortalecer las capacidades de comunicación no-violenta; en palabras de Marshall Rosenberg, el propósito de la comunicación no-violenta o empática es</p>

INTERIORIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar en una situación que lo ha llevado a actuar de manera violenta escribir cuál es la necesidad insatisfecha. • Previamente se mencionó un listado de posibles necesidades. 	<p>crear calidad de conexión humana para poder determinar los sentimientos reales de las personas y sus necesidades, con el fin de generar las condiciones necesarias para la cooperación y el bienestar</p>
RESPONSABILIDAD	Hacer una petición sobre lo que necesita cada grupo	

TALLER 4: Resolución de conflictos en el aula: Relación con el otro		
FASES	TEMATICAS Y RECURSOS	FUNDAMENTOS
PREPARACIÓN Y DISCUSIÓN	<p>Dinámica: El espejo.</p> <p>Organizados en parejas, los participantes asumirán el rol de la persona y el rol del espejo. De manera libre, quien hace el rol de la persona expresará diferentes gestos de risa,</p>	<p>Enrique Chaux</p> <p>Convivencia Escolar</p>

	<p>rabia, sorpresa, nostalgia, bailará, realizará figuras creativas con su cuerpo y el espejo replicará al mismo tiempo todos los movimientos y gestos. Después de tres minutos se intercambiarán los roles continuando con la dinámica.</p> <p>Duración: 10 minutos aproximadamente</p> <p>Recursos: salón suficientemente amplio para la realización de la actividad, con buena iluminación.</p>	
<p>PROFUNDIZACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer 4 grupos • Hay 4 naves espaciales, el mundo se va acabar, convivirán en una nave espacial • ¿Qué llevaría que sea indispensable para sobrevivir en la nave? • ¿Cuáles serían las responsabilidades de cada uno? • ¿A quién llevarían? • Cada grupo expone 	<p>Enrique Chaux</p> <p>Convivencia Escolar</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Luego pensar y trasladar la actividad al salón de clase, cuáles reglas se podrían adaptar al salón 	
INTERIORIZACIÓN	A través de una discusión grupal los adolescentes identificarán y sintetizarán los factores que obstaculizan y facilitan establecer relaciones positivas con el otro / los otros.	
RESPONSABILIDAD	Cada participante plasmará en una hoja sus compromisos de convivencia en el salón y se realizará un mural.	

Anexo No. 3. Bitácora de campo

Pontificia universidad javeriana

Facultad de ciencias políticas

Proyecto de intervención

Investigadoras: Leydi Díaz, Andrea Martínez
Participantes: estudiantes grado 607 y 706
Institución: Colegio Departamental Serrezuela Madrid Cundinamarca
Fecha: 11 de septiembre 2018
Tema: Taller 1 Mi cuerpo: autopercepción de mi cuerpo
BITÁCORA DE CAMPO
<p>Estructura del taller</p> <ol style="list-style-type: none">1. Preparación y discusión2. Profundización3. Interiorización4. Responsabilidad <ol style="list-style-type: none">1. Preparación y Discusión

Se da inicio al taller número 1 Mi Cuerpo Mi autopercepción reuniendo a los estudiantes en el auditorio principal, se les solicita que se organicen en 5 grupos cada uno de 7 estudiantes aproximadamente.

Se le pide a cada estudiante que se pongan de pie y formen un círculo, se empieza por darles una pelota en la mano y la lanzan a cualquier compañero al azar, quien tiene la pelota va a decir que parte de su cuerpo es la que más le gusta, luego de esto la lanza a otra persona y esta va decir lo mismo, todo esto hasta que la totalidad del grupo haya hecho el ejercicio.

La pregunta realizada en este primer ejercicio fue la siguiente:

1. ¿Qué es lo que más les gusta de su cuerpo?

- La mayoría de estudiantes: dicen que la parte que más le gusta son sus manos (16)
- Otros estudiantes dicen que la parte que más le gusta son sus ojos (15)
- Hay estudiantes que dicen que la parte que más le gusta es su cabello (13)
- Los brazos y las piernas les gustan a 6 y 6 estudiantes
- 5 estudiantes dicen que les gusta todo su cuerpo
- 3 estudiantes dicen que la parte del cuerpo que más les gusta es el abdomen, otros 3 dicen que sus músculos y otros 3 el color de piel
- 2 estudiantes manifiestan que la parte del cuerpo que más les gusta es su cara, otros 2 sus pestañas y otros 2 su boca
- Un estudiante dijo que le gustaba su cabeza y otro dijo que le gustaban sus orejas
- Finalmente hubo dos estudiantes que dijeron que lo que más le gustaba eran sus sentimientos y otros dos su personalidad.

2. Profundización

La actividad consistió en trabajar por parejas y dibujarse en papel Kraft y sobre el croquis escribir

1. ¿Qué es lo que menos les gusta de su cuerpo?

- 12 estudiantes dijeron que la parte de su cuerpo que menos les gusta son sus dientes
- 10 estudiantes dijeron que su nariz era lo que menos les gustaba
- 6 estudiantes dijeron que sus manos era lo que menos les gustaba
- 5 estudiantes dijeron que lo que menos les gusta es su estatura, 5 más dijeron que sus dedos y otros 5 dijeron que su cabeza
- 3 estudiantes dijeron que lo que menos les gusta son las pestañas, otros 3 dijeron que sus labios y otros 3 los ojos
- 2 estudiantes dijeron que lo que menos les gustaba era su boca
- Individualmente hubo estudiantes que dijeron que la parte del cuerpo que menos les gustaba eran: sus cachetes, hombros, piernas, rodillas, espalda, uñas, pies, cabello y orejas
- Adicionalmente hubo 5 estudiantes que escribieron que lo que menos le gustaba era su malgenio y 3 escribieron que sus sentimientos.

2. ¿Qué me gusta hacer?

- 20 estudiante mencionaron que lo que más les gusta hacer es estar en el celular
- 19 estudiantes escribieron que hablar
- 17 estudiantes escribieron que jugar futbol
- 12 respondieron que bailar
- A 10 estudiantes les gusta escuchar música
- 8 estudiantes respondieron que dormir es la actividad que más les gusta hacer
- 6 estudiantes respondieron que hacer deporte, otros 6 jugar y otros 6 dibujar anime
- 5 estudiantes escribieron que lo que mas les gusta es patinar

- A su vez 3 estudiantes escribieron que estudiar y otros 3 pintar
- Un estudiante respondió que salir en familia

3. ¿Cómo cuido mi cuerpo?

- 58 estudiantes escribieron que bañándose
- 32 estudiantes respondieron que comiendo sano
- 17 estudiantes escribieron no exponiéndose
- 16 haciendo deporte
- 14 haciendo ejercicio, y otros 14 no maltratándolo
- 12 respetándose
- 8 no golpearse ni cortarse
- 6 ayudando al otro
- 3 farrear y otros 3 caminar

4. ¿He tenido maltrato en mi cuerpo?

- 22 estudiantes escribieron que se burlan de su aspecto físico
- 19 respondieron que con amenazas de “a la salida nos vemos”
- 17 respondieron que no han recibido ningún maltrato
- 16 han recibido golpes de sus compañeros
- 9 escribieron que se burlan de su nariz y 9 de su estatura
- 6 escribieron que se cortan y a otros 6 les dicen gordos
- 5 respondieron que su mamá los golpea
- 5 estudiantes mujeres escribieron que inventan que ellas son unas “perras”
- Un estudiante dice que le apodan “cara de gargajo”
- Un estudiante afirma que le dicen gay

5. ¿Cómo cuido el cuerpo del otro?

- 26 responde que no golpeándolo
- 17 no diciendo apodos
- 16 no maltratando
- 14 respetándolo

- 12 dicen que no inventar cuentos, otros 12 no agredir al otro y 12 no hacer bullying
- 8 no decirle groserías y otros 8 “llevarlo en la buena”
- 6 escribieron que dándole consejos al otro
- 3 dicen que no tocar a la otra persona

3. Interiorización

Con base en preguntas dirigidas realizaremos un diálogo reflexivo sobre la importancia de conocer nuestro cuerpo, analizar cuál es la autopercepción que tenemos de nosotros mismos y que implicaciones tiene para nuestra vida y para la sociedad

En esta etapa los estudiantes explicaron cada una de sus respuestas con la libertad que ellos quisieran, es decir, mucho de ellos no quisieron dar a conocer las respuestas de algunas preguntas en público, pero en otras estos estudiantes si respondían

En la primera actividad, en general el ejercicio hizo divertir y expresar a los estudiantes quienes en un principio estaban muy tímidos cuando se les hacía la pregunta, al principio pasó con algunos niños que no querían decir nada, sin embargo, se les incentivo por medio de un primer ejercicio que hicieron las talleristas en el que hicieron la introducción a la actividad donde ellas decían la parte del cuerpo que más le gustaba a cada una. Algunos estudiantes se burlaban de la persona que tenía la pelota e iba a decir que parte de su cuerpo más le gustaba a lo que muchos resaltaban algún aspecto de la persona como se mencionará a continuación:

La estudiante la cual denominaremos #1, cuando ella iba a decir que parte de su cuerpo le gustaba más el estudiante #2 le dice que su cabello y se reía, la niña se puso un poco nerviosa, pero contestó que lo que más le gustaba eran sus manos.

Paso también con otro estudiante, el cual enumeraremos como el #4 quien dijo que lo que más le gustaba era su cara, varios estudiantes se reían de él y hacían comentarios en torno a que era gay

Otro estudiante #5 dijo que lo que más le gustaba eran su boca y algunos niños hacían expresiones como “ayyyyyy”

El estudiante #8 se sintió con pena de participar de la primera actividad porque pensó que se le iban a burlar los demás compañeros

El estudiante #9 sintió pena porque cuando él dijo que lo que más le gustaba eran sus sentimientos y los demás se burlaron.

El estudiante #10 dice que se sintió “severo” porque le gustó la actividad

En la mayoría de los testimonios se nota que hay pena en los estudiantes al participar y hablar en público

En la segunda actividad cuando dibujaron el cuerpo:

A continuación, se muestran las imágenes de los croquis más relevantes que hicieron los estudiantes tanto de sexto como de séptimo.



Imagen #3



Imagen #4

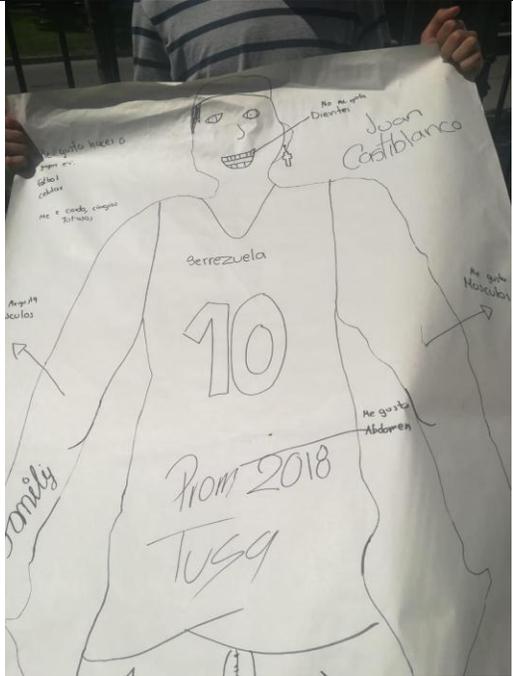


Imagen #6

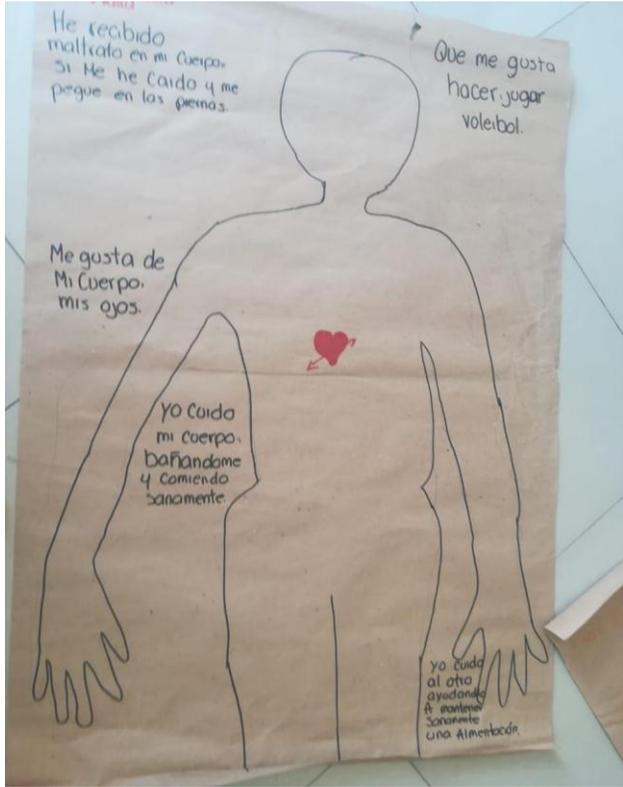


Imagen #7

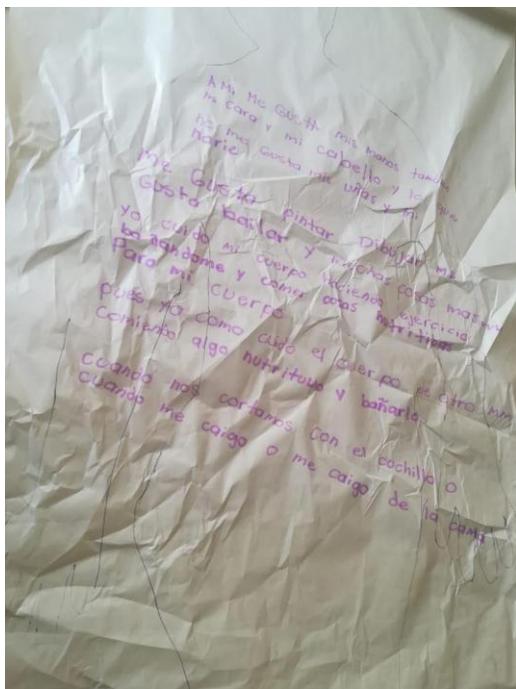


Imagen #8

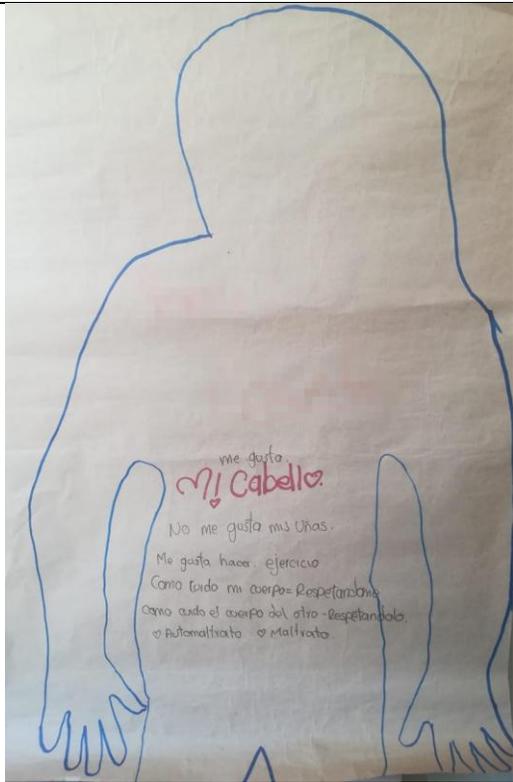


Imagen #9

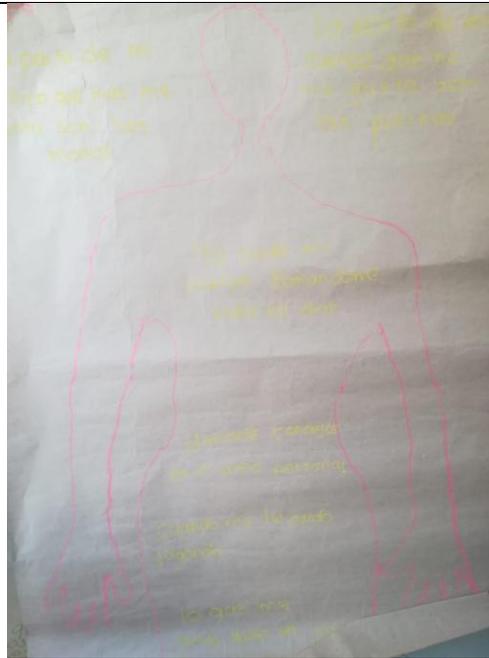


Imagen #10

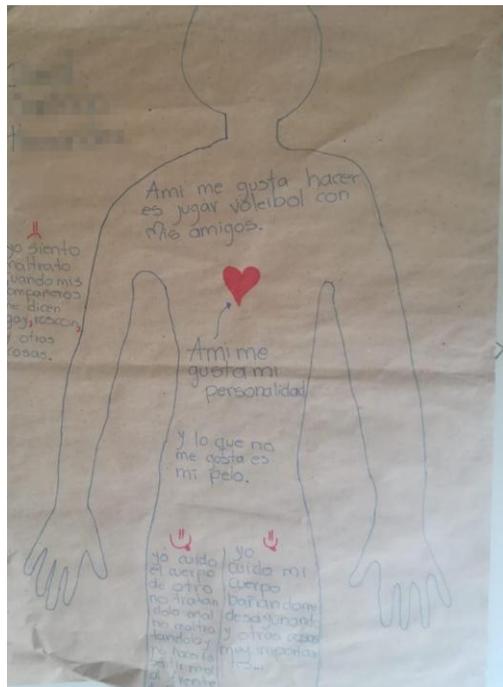
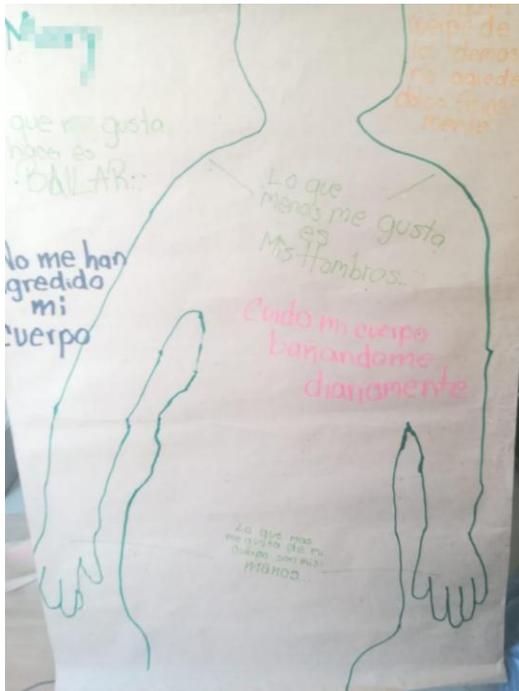


Imagen #11



En esta misma actividad, se les preguntó ¿Cómo se sintieron? a lo que respondieron lo siguiente:

El estudiante #11 se sintió como un niño de primaria

La estudiante #12 se sintió incomoda al realizar la actividad porque no está acostumbrado a hacer esas actividades

El estudiante #13 se sintió chévere porque el croquis plasmó su cuerpo y vio que es sano

La estudiante #14 dice que le quedo bonito su dibujo

La estudiante #15 dice que se sintió feliz porque se divirtió

El estudiante #16 se sintió bien porque compartió entre todos y trabajaron en equipo

El estudiante #17 afirmó en privado que le dicen “gay o roscón” porque se la pasa con las niñas y se siente violentado y afectado por los comentarios que le hacen sus compañeros

Otra estudiante #18 afirma que ella se corta para sentir dolor y olvidar sus problemas, pero los profesores no saben.

El estudiante #19 dice que se sintió espontaneo al hacer todas las actividades

El estudiante #20 afirma que se sintió normal al realizar las actividades.

4. Responsabilidad

Al final del taller se busca evaluar la actividad realizado una acción o compromiso grupal para tener en cuenta en el salón.

cada participante mencionara que fue lo que más les gusto de la actividad, de manera simbólica se les entregará nailon y pepas de colores para que ellos mismos hagan una manilla o un collar simbolizando un compromiso consigo mismo.

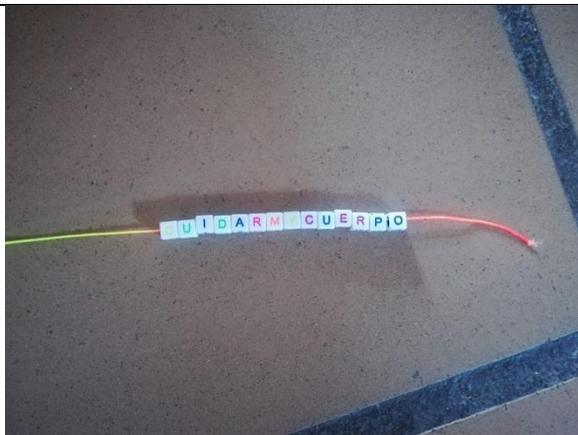
El estudiante # 21 realizó una manilla en la que se compromete a comer bien



El estudiante #22 realizo una manilla en la que su compromiso es cuidar sus ojos y sus dedos



El estudiante #23 hizo la manilla poniendo que va a cuidar su cuerpo



El estudiante #24 hizo una manilla en la que pone que va a mejorar sus piernas



En general el compromiso que hicieron la mayoría de los estudiantes se ve reflejado en las fotos anteriores, pues esta fue la tendencia de los estudiantes para cuidar su cuerpo.

Hubo también un momento en el que sucedió un acto de agresión, que a continuación se relata:

En una de las dinámicas de interacción entre adolescentes menores y los de mayor edad, uno de estos últimos agredió físicamente a uno menor. Ante el cuestionamiento de las talleristas Carlos solo respondió: “Me gusta agredir a los más pequeños porque así me siento con más poder”. Se le preguntó si él fuera el

menor y le hubieran hecho lo mismo como se hubiera sentido, a lo que respondió “pues no me gustaría”. Entonces, el estudiante agachó su cabeza y reflexionó ante la situación. Paso seguido se les hizo dialogar a los dos y el estudiante menor le preguntó: “¿por qué siempre me agrede?, ¿yo qué le he hecho? Y el estudiante mayor le respondió “La verdad usted nunca me ha hecho nada, solo que me gusta aprovecharme del más débil” el estudiante menor le contesta “le pido que me deje de golpear por favor porque a mí me duele” y el estudiante mayor le respondió: “está bien, no lo vuelvo a hacer” y se disculpó, al finalizar se les pidió que se dieran un abrazo, siendo un poco reacios al principio.

Anexo No. 4. Bitácora de campo

Pontificia universidad javeriana

Facultad de ciencias políticas

Proyecto de intervención

Investigadoras: Leydi Díaz, Andrea Martínez

Participantes: estudiantes grado 607 y 706

Institución: Colegio Departamental Serrezuela Madrid Cundinamarca

Fecha: 13 de septiembre 2018

Tema: Taller 2 Emociones/sentimientos

BITÁCORA DE CAMPO

Estructura del taller

- 1. Preparación y Discusión**
- 2. Profundización**
- 3. Interiorización y Responsabilidad**

1. Preparación y Discusión

Se da inicio al taller número 2 a través de la danza: expresión de ira, de sorpresa, de ataque, lucha, cooperación, armonía, sorpresa, contando una historia a través del cuerpo, mediante imágenes y sonido alusivo a la expresión de emociones.

<https://www.youtube.com/watch?v=Nk88ufUD5i8>

En esta actividad los estudiantes observaron un vídeo de un hombre quien interpretaba emociones como tristeza, depresión, euforia y tranquilidad, a través de diferentes sonidos.

Se les hizo la siguiente pregunta:

¿Qué emociones les generó el hombre del vídeo?

Las respuestas más relevantes fueron: depresión, soledad, tristeza, angustia, felicidad, locura, temor, jugando, risa, drogado.

2. Profundización

Los estudiantes se taparon los ojos y se les puso sonidos (lluvia, discusión, motor, niños jugando, pájaros cantando) un minuto cada sonido

<https://www.youtube.com/watch?v=VCS3GWGKo4U>

<https://www.youtube.com/watch?v=DqUEA-8YnS8&t=73s>

<https://www.youtube.com/watch?v=TyGr74YRpTI>

<https://www.youtube.com/watch?v=z4lmGDYRN74>

https://www.youtube.com/watch?v=_oJo25xh3H0

Se les hizo 2 preguntas:

1. ¿Qué sonido escucharon en cada uno de los vídeos?

Sonido A (lluvia)

Los estudiantes respondieron: Lluvia

Sonido B (pareja discutiendo)

Los estudiantes dijeron que una pelea de personas, una pelea de perros, una discusión

Sonido C (motor de un carro)

La mayoría de los estudiantes dijeron que era el sonido de una moto

Estudiante #2 un carro de fórmula uno

Estudiante #3 un Ferrari

Estudiante #4 el motor de un carro

Sonido D (niños riendo)

La mayoría de los estudiantes respondieron que escucharon a niños riendo

Estudiante #5 escucho risa

Estudiante #6 escucho a niños jugando

Sonido E (pájaros cantando)

La mayoría de los niños escucharon pájaros

2. ¿qué sintieron con cada uno de los sonidos?

Sonido A (lluvia)

Estudiante #7 tristeza

Estudiante #8 alegría

Estudiante #9 relajación

Estudiante #10 miedo

Estudiante #11 frío

Estudiante #12 temor

Estudiante #13 soledad

Sonido B (pareja discutiendo)

Estudiante #14 crueldad

Estudiante #15 temor

Estudiante #16 miedo

Estudiante #17 tristeza

Estudiante #18 placer

Sonido C (motor de un carro)

Estudiante #19 Adrenalina

Estudiante #20 felicidad

Estudiante #21 felicidad

Estudiante #22 alegría

Estudiante #23 fortaleza

Estudiante #24 nervios

Estudiante #25 miedo

Sonido D (niños riendo)

Estudiante #26 alegría

Estudiante #27 felicidad

Sonido E (pájaros cantando)

Estudiante #28 relajación

Estudiante #29 tranquilidad

Estudiante #30 felicidad

3. Interiorización y Responsabilidad

Al final del taller se busca evaluar la actividad realizado una acción o compromiso grupal para tener en cuenta en el salón.

Para la fase de interiorización y responsabilidad se les solicitó a los estudiantes plasmar en una hoja de papel iris los sentimientos que sintieron haciendo la actividad anterior y luego hacer un compromiso entre ellos mismos

El compromiso consiste en establecer un mural que se realizará con papel iris de colores, donde se les dará 2 hojas en las que pondrán en una cómo van a expresar sus sentimientos a los demás y en la otra como se va a respetar los sentimientos de los otros. Dicho compromiso lo plasmarán simbólicamente en un Mural

Como expreso mis emociones

- 29 estudiantes respondieron y plasmaron en la hoja que expresan sus emociones burlándose
- 22 estudiantes diciendo groserías
- 21 estudiantes peleando
- 19 estudiantes con ira
- 16 estudiantes con llanto
- 11 estudiantes sonriendo
- 9 estudiantes acosando
- 8 estudiantes gritando
- 7 estudiantes golpeando o golpeándose
- 7 estudiantes comiendo
- 6 estudiantes abrazando
- 6 estudiantes con felicidad y alegría
- 3 estudiantes bailando
- 3 estudiantes dependen de como los traten expresan sus sentimientos
- 2 estudiantes manipulando
- Un estudiante escribió que hablando y otro con movimientos

Como respeto los sentimientos de los demás

- 22 estudiantes escribieron que respetándolo
- 19 estudiantes no burlándose de los demás
- 15 estudiantes no molestar
- 14 estudiantes no maltratar ni golpear
- 14 estudiantes no contar patrañas
- 12 estudiantes dando consejos
- 10 estudiantes ayudando al otro
- 9 estudiantes siendo amables
- 9 estudiantes escuchándolo

- 7 estudiantes dejando hacer lo que quiera el otro
- 7 estudiantes con abrazos
- 6 estudiantes no decir cosas feas ni groserías
- 5 no fastidiar
- Un estudiante respondió que no le importan los demás



En general los estudiantes se sintieron con confianza al plasmar sus sentimientos en el papel, pues ellos dicen que al no pedir que se pusieran los

nombres se sintieron con mayor libertad de escribir lo que sintieron durante la actividad.

Uno de los estudiantes expreso alegría y agradecimiento por la actividad, pues en el colegio nunca habían realizado este tipo de actividades que lo hicieron sentir muy bien.

Una estudiante se acercó y dijo que, al haber expresado sus sentimientos, se sintió muy contenta porque en el salón hay muchas peleas y los niños son muy groseros con ella porque le dicen apodos como “pelo de escoba”

Anexo No. 5. Bitácora de campo

Pontificia universidad javeriana

Facultad de ciencias políticas

Proyecto de intervención

Investigadoras: Leydi Díaz, Andrea Martínez
Participantes: Estudiantes grado 607 y 706
Institución: Colegio Departamental Serrezuela Madrid Cundinamarca
Fecha: 25 septiembre 2018
Tema: Taller 3 Comunicación no violenta
BITÁCORA DE CAMPO
<p>Estructura del taller</p> <ol style="list-style-type: none">1. Preparación y Discusión2. Profundización3. Interiorización4. Responsabilidad <p>Antes del inicio del tercer taller se presentó un caso de gran impacto y preocupación al presenciar el propio comportamiento violento por parte de la misma Coordinadora de Disciplina del Colegio. Ante el arrastre de los pupitres, para el taller 3 sobre Comunicación No Violenta, por parte de algunos de los participantes, ella dijo lo siguiente: “los pupitres no se arrastran se levantan, no quiero escuchar que los estén arrastrando, manada de gamines”.</p>

Otro suceso que ocurrió fue durante el desarrollo del tercer taller, en la primera fase del taller (Preparación y Discusión) un estudiante se levantó de su puesto y de manera ofuscada se dirigió hacia otro grupo y le dijo lo siguiente a uno de sus compañeros: “deje de joderme”, en ese momento una de las talleristas le preguntó: “¿Qué pasó?” el estudiante respondió: “que ese man cree que porque tiene más plata lo puede humillar a uno”, en ese momento la misma tallerista le dijo que se sentara y que le dijera cual era el nombre de la actividad a lo que él contestó: “Comunicación no violenta” a lo que se le preguntó : “¿Crees que lo que hiciste es una comunicación no violenta?” el estudiante respondió que “no, pero es que ese man siempre es así y toca pararlo”, la tallerista: “pero le puedes decir de manera amable que no te haga comentarios ofensivos, que te respete”. El otro estudiante respondió desde lejos” él siempre piensa que yo se la monto, pero en realidad es que él es el que más hace bullying y no se le puede decir nada porque siempre es amenazando que nos va a pegar y pues yo no me dejo”, seguidamente la tallerista les propuso pedirse disculpas mutuamente antes de seguir con la actividad, se miraron un poco mal, pero después de unos segundos finalmente se pidieron disculpas.

1. Preparación y Discusión

Se da inicio al taller número 3 comunicación no violenta; reuniendo a los estudiantes en el auditorio principal, se les solicita que se organicen en 5 grupos cada uno de 7 estudiantes aproximadamente.

Se les pide a cada grupo piensen en un momento de conflictividad que hayan vivido en el salón o colegio una vez seleccionado dicho momento, cada estudiante piensa en un sentimiento que le género y busca una palabra que identifique dicha sensación (rabia, ira, dolor, tristeza, depresión, soledad) y la trasmitan por medio del teléfono roto al grupo

El último estudiante debe mencionar la palabra que se le dijo y transformarla en un sentimiento positivo.

Grupo 1: Agresión física de compañeros, este grupo piensa en el momento en que un grupo de compañeros se citaron en el patio del colegio para “irse a las manos para arreglar un problema”

Inicia el teléfono roto y al final la palabra menciona es **venganza**, el estudiante la transforma en **respeto**.

Grupo 2: situación conflictiva: Profesores que nos tratan mal “ustedes parecen un zoológico”

Inicia el teléfono roto y al final la palabra menciona es **ira**, el estudiante la transforma en **paciencia**.

Grupo 3 : situación conflictiva : Robo de celulares y útiles escolares

Inicia el teléfono roto y al final la palabra menciona es **rencor**, el estudiante la transforma en **compañerismo**.

Grupo 4 : situación conflictiva : Maltrato a compañeros y a uno mismo

Inicia el teléfono roto y al final la palabra menciona es Agresión física, el estudiante menciona rabia, rencor venganza, se le recuerda que la debe transformar en positiva y menciona alegría, pero con un lenguaje no verbal de burla.

Grupo 5: situación conflictiva: “el centro del bullying es Suarez porque cree que todo el mundo le tiene miedo” Inicia el teléfono roto y al final la palabra menciona es **furia**, el estudiante la transforma en **felicidad**.

Grupo 6: situación conflictiva Le encontraron a un compañero una sustancia en polvo

Inicia el teléfono roto y al final la palabra menciona es **miedo**, el estudiante la transforma en **optimismo**.

Grupo 7: situación conflictiva Maltrato a una compañera por su apariencia física Inicia el teléfono roto y al final la palabra menciona es **tristeza**, el estudiante la transforma en **respeto**.

Grupo 8: situación conflictiva Cuando utilizan apodosos Inicia el teléfono roto y al final la palabra menciona es **venganza**, el estudiante no logra transformarla menciona furia y se niega a cambiarla dice: “paila eso no tiene nada de positivo y punto”

Grupo 9: situación conflictiva: “Golpes entre dos compañeras Inicia el teléfono roto y al final la palabra menciona es **chantaje**, el estudiante la transforma en **respeto**.

Grupo 10: situación conflictiva: No permitieron al profesor de español dar la clase Inicia el teléfono roto y al final la palabra menciona es **castigo**, el estudiante la transforma en **perdón**

2. Profundización

En los mismos grupos que ya tienen organizados, se entrega una imagen de una situación violenta y se les hacen los siguientes interrogantes ¿Cuál es el sentimiento que ven en la imagen?, ¿Cómo actúa la persona de la imagen con ese sentimiento? Y ¿Cómo actúa la persona de la imagen con ese sentimiento?

Grupo 1:



4. ¿Cuál es el sentimiento que ven en la imagen?

“Se nota que este niño tiene mucha Tristeza y depresión”

“Las chicas se sienten muy lindas para burlarse “

“tristeza pues yo creo que lo están discriminado por negro”

“soledad no tiene amigos”

5. ¿Cómo actúa la persona de la imagen con ese sentimiento?

“Ese man Grita y se desespera”

“defendiéndose diciéndole groserías”

“burlándose de ellos igual o peor”

“no vuelva al colegio”

“darle su merecido a las monas”

6. ¿Cómo se puede cambiar esa acción?

“Hablar con una persona mayor”

“distrarlo con un deporte o una actividad”

“buscarle amigos”

“Aconsejar, hay que hacer programas para evitar el racismo”

Grupo 2:



7. ¿Cuál es el sentimiento que ven en la imagen?

Furia

venganza

envidia

ese chino tiene mala vida nadie lo quiere

miedo

8. ¿Cómo actúa la persona de la imagen con ese sentimiento?

“le devuelve el puño”

“Llora y se aísla”

“Llora y busca ayuda”

“Se aísla por completo y no vuelve a l colegio”

“hace lo mismo con uno más débil”

“busca como vengarse”

9. ¿Cómo se puede cambiar esa acción?

“Preguntándole al que le pegó que le pasa”

“ir al psicólogo, orientarlo”

“avisar a los papas”

“buscar un psicólogo para los dos”

Grupo 3:



10. ¿Cuál es el sentimiento que ven en la imagen?

Depresión, nostalgia, tristeza, soledad, abandono

Baja autoestima

Bullyng

Desprecio

“Se siente sola en el colegio y la casa”

“puedo haber sido violada”

11. ¿Cómo actúa la persona de la imagen con ese sentimiento?

Golpear

Gritar

Suicidarse

Cortarse

decir malas palabras

agredir

hacer daño psicológico

dañándose la mente

haciendo cosas indebidas

contarle a un adulto

acabado de cualquier forma el dolor

alejarse

12. ¿Cómo se puede cambiar esa acción?

“Dialogo, hablando con los amigos”

“Tratar de calmar, hablar, buscar otras soluciones”

“Mejorar la autoestima mostrándole sus partes bonitas”

“Denunciando”

“hacer que conozca gente”

“abrazándola y escuchándola”

Grupo 4 :



13. ¿Cuál es el sentimiento que ven en la imagen?

“Tristeza, soledad, ser señalado, discriminación y sentirse mal”

“ Tristeza e ira en el fondo”

“se siente menos”

“Tristeza, humillación, burla, problema”

“Tristeza y humillación porque se burlan por ser pobre”

14. ¿Cómo actúa la persona de la imagen con ese sentimiento?

“Llorar y se suicida”

“Gritos, desespero”

“Cortar, intoxicar y suicidar”

“Rabia golpear”

15. ¿Cómo se puede cambiar esa acción?

No dar importancia a los demás, Hablar con padres

Apoyándolo, dialogando, aceptándolo

Hablar, pedir ayuda

Dialogar, disculpar, contraatacar darles su merecido

Grupo: 5



16. ¿Cuál es el sentimiento que ven en la imagen?

“Odio, ira, rabia, mal genio

“Tristeza y miedo

“Tristeza, rabia, rencor, agresividad

“locura necesita ayuda”

“se siente irritado por alguien”

17. ¿Cómo actúa la persona de la imagen con ese sentimiento?

“Llorar, aislarse “

“Aislarse, exclusión, falta de pertenecía”

“Golpeando, agrediendo, defendiéndose”

“Mirar mal decir grosería, pelear, querer estas solo “

“mostrar su furia con puños “

“llorar “

“desahogándose a puños gritos o patadas”

“rompiendo cosas”

18. ¿Cómo se puede cambiar esa situación?

“Comiendo, tranquilizar, apoyo, deporte y familia

“Dialogar, ayudarlo

“Llevarlo a un psiquiatra

“buscar una forma sana de desahogarse como hacer deporte”

3. Interiorización

Se le indica a cada estudiante que piense en una situación que lo ha llevado a actuar de manera violenta escribir cuál es la necesidad insatisfecha.

Previamente se muestra el siguiente listado de ´posibles necesidades:

Agua, aire luz, alimentación, abrigo, alojamiento, higiene, descanso, tranquilidad, soledad. Silencio, espacio, movimiento.

Apoyo, confianza, seguridad, protección, cuidado, comodidad, orden, paz, armonía, eficacia.

Comunicación, conexión, contribución, colaboración, cooperación, concentración, contacto físico, intimidad, amor, afecto, empatía, solidaridad, sinceridad.

Aceptación, reconocimiento, agradecimiento celebración, autonomía, espontaneidad, independencia, elección, emancipación,

Diversión, alegría, entretenimiento, esparcimiento, juego, risa, humor, relajarse

Compresión, creatividad, belleza libertad....

Las necesidades no satisfechas mencionas:

En general la necesidad más mencionada por el grupo de estudiantes es la falta de respeto en el aula por diferentes formas de pensar o actuar, sin embargo, resaltan estas afirmaciones:

“Respeto si a uno no lo respetan paila es lo más importante”

“pues la Confianza si me entiende, si esa no está entonces la persona de siente en, soledad”

“Respeto por mi identidad, por ejemplo, si a mí me gustan los hombres a quien le importa si soy gay”

“Orden, respeto, responsabilidad, cumplir, valorar, solidaridad.

“La necesidad más vital es el Respeto integridad, compañerismo, amistad porque todo el mundo se falta el respeto veci y no pasa nada”

“Falta de respeto”

“Respeto al profesor porque así ellos nos llevan en la mala”

“Respeto, cariño y amor, compañerismo y solidaridad

“El problema más propio es el desamor, y la falta de dinero, para darse placer en todo hasta la alimentación”

4. Responsabilidad

Al final del taller se busca evaluar la actividad realizado una acción o compromiso grupal para tener en cuenta en el salón.

Por este motivo se le pide a cada grupo que haga una petición sobre lo que necesita para poder transformar los conflictos y lograr una comunicación no violenta.

Se les solicita que lo hagan a la manera de pregunta

Grupo 1

“Nosotros vamos a hacer el compromiso de dialogar antes de ponernos a pelear y nos comprometemos a preguntarle al otro ¿Por qué me maltratas?”

“Nosotros queremos poder confiar en la gente, porque a veces los adultos nos traicionan, por eso uno recurre a los parceros. ¿Puedo confiar en los profes o en los papas?”

Grupo 2

Queremos ser valorados estamos cansados de las burlas por nuestros defectos físico o sentimientos.

“Profesora Sonia le pedimos que nos respete como seres humanos, así como lo haremos con usted” ¿Por qué los profesores piden respeto y no nos respetan?

Grupo 3

“Pedimos que nos respetan y no hablen a espaldas nuestras”. ¿podrían decirnos las cosas en la cara, pero con respeto?

¿Podrían de dejar de robar las cosas? Solicitamos que nos respeten los útiles y celulares después nos castigan por eso no tenemos la culpa.

Grupo 4

“Vamos a mejorar el comportamiento y valorar al profesor, porque hay muchos que nos respetan y valoran y se cansan de que seamos tan groseros. “se siente bien cuando el profe le dice a uno oiga usted es bueno y tiene futuro”

¿Profesores y coordinadores nos pueden tratar como seres humanos?

Grupo 5

“Nosotros como grupo pensamos que lo más importante es que nos den amor y respeto además que nos presten atención porque así nosotros hacemos lo mismo”

La petición nuestra es que nos respeten porque, aunque somos jóvenes y a veces ñeros, merecemos respeto.

Anexo No. 6. Bitácora de campo

Pontificia universidad javeriana

Facultad de ciencias políticas

Proyecto de intervención

Investigadoras: Leydi Díaz, Andrea Martínez
Participantes: estudiantes grado 607 y 706
Institución: Colegio Departamental Serrezuela Madrid Cundinamarca
Fecha: 26 septiembre 2018
Tema: Taller 4 Resolución de conflictos: relación con el otro
BITÁCORA DE CAMPO
<p>Estructura del taller</p> <ol style="list-style-type: none">1. Preparación y Discusión2. Profundización3. Interiorización4. Responsabilidad <p>1. Preparación y Discusión</p> <p>Organizados en parejas, los participantes asumen el rol de la persona y el rol del espejo. De manera libre, quien hace el rol de la persona expresará diferentes gestos de risa, rabia, sorpresa, nostalgia, bailará, realizará figuras creativas con</p>

su cuerpo y el espejo replicará al mismo tiempo todos los movimientos y gestos. Después de tres minutos se intercambiarán los roles continuando con la dinámica.

Durante esta actividad se observó que los estudiantes eran muy tímidos a iniciar la actividad, por eso se decidió que las investigadoras hicieran la actividad primero.

Poco a poco las parejas fueron realizando la actividad, algunos muy tímidos especialmente porque decían que “se iban a burlar”, muchos de los chicos iniciaron la actividad con posiciones chistosas y otros unas groseras. Hasta que todos estaban divertidos realizándola.

La tendencia que encontramos es que la mayoría de ellos adoptaron roles de felicidad y diversión, solo un grupo optó por hacer posiciones de pelea y agresión al parecer los dos jóvenes no se llevaban bien, pero fueron los únicos que quedaron sin pareja y se vieron obligados a realizar la actividad juntos.

También es de resaltar que un joven se aisló y dijo que él no quería hacer la actividad, pero tenía en sus expresiones tristeza, una compañera lo abrazó y dijo que él es muy tímido, sin embargo, el joven decidió no hacer la actividad.

2. Profundización

En esta actividad se le pide a los estudiantes que se numeren de 1 a 4 y posteriormente se reúnan de acuerdo al número que mencionaron, de tal manera que por cada curso se formaron 4 grupos.

Una vez organizados se les dice que van a abordar 4 naves espaciales ya que el planeta tierra se va acabar y ellos fueron los seleccionados para abordarlas, se

les menciona que van a tener que convivir por muchos años en la nave, ya que no saben si puedan encontrar un planeta habitable.

Una vez descrita la situación, se les pide que responda las siguientes preguntas

- ¿Qué llevaría que sea indispensable para sobrevivir en la nave?
- ¿Cuáles serían las responsabilidades de cada uno?
- ¿A quién llevarían?

Un líder que el grupo selecciona responde las preguntas

Grupo 1 al 4

¿Qué llevaría que sea indispensable para sobrevivir en la nave?

En general en todos los grupos consideran que deben llevar comida para sobrevivir agua y ropa.

- ¿Cuáles serían las responsabilidades de cada uno?

Todos los grupos coinciden en asignar labores y roles a cada persona, se observa tendencia en asignar a las niñas labores propias del hogar y a los niños roles de protección y liderazgo tales como:

Lavar loza, lavar ropa, defenderse, aseo, alimentación, reparar.

Cocinar, cuidar a los médicos, mantener aseado, reparar daños

Mantener limpio, alimentar, reparar

Cuidar las personas de la nave, proteger la nave , tener un líder

Hacer aseo, alimentar, cocinar, guiar a los demás

Hacer aseo, distribuir a cada uno una actividad.

Aseo, alimentar.

Dos grupos es particular mencionaron que González; compañero del salón debería encargarse de contar chistes y divertir a los demás.

• ¿A quién llevarían?

En general los grupos mencionaron en llevar a un familiar, la tendencia más grande está en llevar a la mamá, sin embargo, un grupo menciona que llevaría a un médico o alguien con experiencia en vuelos espaciales

Dos grupos más llevarían a González y un grupo en particular menciona que no llevaría a nadie, porque esto haría que se les acabarían más rápido las cosas.

3. Interiorización

A través de una discusión grupal los estudiantes identificarán y sintetizarán los factores que obstaculizan y facilitan establecer relaciones positivas con el otro / los otros.

Obstáculos	facilidades
Falta de respeto cuando se piensa diferente	Respeto
Hay estudiante que se creen mucho y humillan a los demás	Ser hombres
Ser feo o gordo hace que te lleves mal con los demás	Tener los mismos gustos
Cuando no se es popular	Practicar un deporte
Ser gay	Salir a las farras
Los problemas en la casa, hace que uno sea amargado	Que me lleve la corriente
El que es débil pierde	Que sean lindos y con buenos sentimientos
No ser parlón	

Las mujeres son muy lloronas y así no se puede	
Para llevarse bien con otros hay que hacer lo que les gusta	
Que cuando me da rabia le quiero decir groserías y pegar	
Cuando ponen apodos	
Las patrañas	
Las malas notas, los papas lo encierran y lo aíslan	

La tendencia en las facilidades que permiten establecer relaciones positivas fue el respeto, sin embargo, se observó que mencionan de una manera más rápida y en mayor cantidad los obstáculos

4. Responsabilidad

Cada grupo plasmará en el tablero sus compromisos de convivencia en el salón y se realizará un mural.

Los compromisos mencionados fueron los siguientes:

- Respeto,
- Honestidad
- Responsabilidad
- Tolerancia
- cuidado entre ellos mismos,
- solidaridad
- Compañerismo
- Dignidad
- Unidad
- No golpea
- No poner apodos
- Respetar

- ser honesto
- No molestar,
- Ser amigable y amable
- No hacer Bullying.
- No hacer memes,
- No discriminar por defectos físicos
- respetar privacidad y dejar hablar a los compañeros.
- No encontramos en la herrera. (laguna del pueblo). Algunos docentes y vecinos del barrio documentan que el punto de encuentro para consumo y peleas es dicho lugar, también hay evidencia de conductas suicidas