

LA BARCA: NAVEGANDO EN LOS MARES DE LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA

Una apuesta lúdica al manejo del conflicto en el aula

DIANA PATRICIA CASTAÑEDA CÁRDENAS

GUSTAVO ADOLFO LEZAMA BUSTOS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – CINDE

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÁ, 2009.

LA BARCA: NAVEGANDO EN LOS MARES DE LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA

Una apuesta lúdica al manejo del conflicto en el aula

DIANA PATRICIA CASTAÑEDA CÁRDENAS

GUSTAVO ADOLFO LEZAMA BUSTOS

TUTOR

ALFONSO SÁNCHEZ PILONIETA

Tesis presentada como requisito para obtener el título de

Magíster en Desarrollo Educativo y Social

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – CINDE

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÁ, 2009.

El mar es dulce y hermoso. Pero puede ser cruel, y se encoleriza tan súbitamente, y esos pájaros que vuelan, picando y cazando, con sus tristes vocecillas son demasiado delicados para la mar.

ERNEST HEMINGWAY. El viejo y el mar.

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE DEL JURADO

JURADO

JURADO

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN ANALÍTICO DE EDUCACIÓN RAE	IX
EL UMBRAL DE LA TRAVESÍA	XII
Itinerario	XIII
Metaforizar las actitudes	XV
CAPITULO I: RUTA DE NAVEGACIÓN	17
La razón del viaje	17
El mar en el que las velas se han de izar	19
Enigmas que han de resolverse durante la travesía	20
El puerto de arribo	21
Viajes de iniciación	21
Un día para recordar la lucha entre la experiencia y m tiempo interior	23
Mirando hacia un horizonte común	26
Huellas y rumbos	27
CAPITULO II: PUERTO DE PARTIDA	29
Navegando en las aguas del conflicto	29
¿Hacia adonde sopla el viento?	31
Marea alta: conflicto escolar	35
El aula nuestra barca	39
Elementos indispensables para mantener el clima apropiado	42
El mensaje dentro de la botella	43
La lúdica: la carta de navegación	45
Lúdica como fenómeno del inconsciente humano	47
Los navegantes	49

Jóvenes, escuela y subjetividad	51
Los docentes	54
CAPITULO III: MAR ADENTRO	58
La barca y sus escenarios	61
Ubicación de las experiencias	62
IED República de México	62
Institución educativa Uribesco	66
Las experiencias a sistematizar	70
¿Cómo era la situación de conflicto y convivencia antes de iniciar la experiencia?	71
Descripción de las experiencias	73
Experiencia 1	73
Experiencia 2	76
Experiencia 3	80
Experiencia 4	84
Experiencia 5	88
Experiencia 6	91
CAPITULO IV: MIRADAS AL DIARIO DE NAVEGACIÓN: UN VIAJE DE PENSAMIENTOS	96
El áncora y la ribera	96
Desarrollo de las capacidades individuales y expresión de la subjetividad (autoconcepto, autoimagen, autoestima)	97
Desarrollo de las capacidades de expresión emocional y simbólica colectivas	99
Fortalecimiento en los procesos de desarrollo cognitivo en el aula (mejoramiento en los procesos académicos, los sistemas de evaluación.	100
Generación de climas emocionales y afectivos propicios para el desarrollo de los procesos de convivencia.	102
Desarrollo de procesos lúdicos	104

Generación de climas emocionales y afectivos propicios para el desarrollo de los procesos académicos.	105
Tratamiento del conflicto y la convivencia	106
Fortalecimiento en la organización del trabajo institucional.	107
Socialización uno de los nombres de la compleja realidad de aula	109
Subjetividad Política desde las palabras y las miradas	109
Las dificultades	112
CAPITULO V: LOS DESCUBRIMIENTOS NOS PERMITEN OTEAR NUEVOS HORIZONTES.	113
Lecciones aprendidas e impactos de las experiencias	113
Frente a la relación subjetividad-intersubjetividad-subjetividad política	113
Frente a los planes de trabajo en el aula (plan curricular)	114
Frente a la manera de poner en marcha las clases y lograr los objetivos propuestos	115
Frente a la estimulación de procesos participativos, reflexivos y críticos	116
Frente a la integración de otros actores en los procesos de convivencia (docentes, directivos, padres de familia, comunidad local)	117
Frente al desarrollo de competencias comunicativas	118
Frente al desarrollo de competencias ciudadanas	119
A nivel general de la experiencia lúdica	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121

AGRADECIMIENTOS

A

LAS

GAVIOTAS,

A LAS GOLONDRINAS,

AL SALITRE Y AL MAL VIENTO,

AL CORAL Y A LA MEDUSA,

A HEMINGWAY Y A VERNE,

A GULLIVER, A CRUSOE,

AL ESTRECHO,

A LA BAHÍA,

AL SOL,

A

NUESTRO CAPITAN, A NUESTRA EMBARCACIÓN, PEQUEÑA PERO FIRME

A LA LUNA Y A LAS ESTRELLAS QUE NOS GUIARON A LO LEJOS

A TODOS AQUELLOS QUE HAN TENIDO LA FE, EL AMOR,

LA PACIENCIA Y LA FORTALEZA PARA ANIMAR,

CREER Y CONFORTAR A LOS MARINEROS,

A SEGUIR NAVEGANDO, GRACIAS.

RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO

RAE

Tipo de documento: Tesis de Grado

Acceso al documento: Universidad Pedagógica Nacional

Título del documento: LA BARCA: NAVEGANDO EN LOS MARES DE LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA, Una apuesta lúdica al manejo del conflicto en el aula

Autores:

CASTAÑEDA CÁRDENAS, Diana Patricia y LEZAMA BUSTOS, Gustavo Adolfo

Publicación: Bogotá, 2009, 127 páginas.

Palabras Claves: Conflicto, aula, lúdica, subjetividad, joven, docente y socialización política.

Descripción:

Proyecto de grado que ofrece una mirada diferente al desarrollo trabajo en el aula, teniendo en cuenta que el conflicto es una constante presente en la misma, y reconociendo en él una posibilidad diferente de abordaje a partir de la asunción de una actitud lúdica por parte de los estudiantes y también de los docentes. Desde esta perspectiva, se hace uso de la metáfora como puente entre la práctica pedagógica y el conocimiento generado por ella. En este sentido, el aula es vista como una barca para la travesía escolar, la lúdica como la brújula que guía la ruta de navegación y la socialización política, un mar de múltiples posibilidades de recorrido, donde la participación y la solidaridad se tornan como dispositivos para generar sujetos políticos dentro de la cultura política.

Fuentes:

Se presentan 23 pies de páginas y se indican al final del trabajo 38 referencias bibliográficas de consulta que permitieron indagar y profundizar sobre los diferentes referentes conceptuales y su pertinencia sobre la interpretación de las seis experiencias.

Contenidos:

Este trabajo de investigación consta de cinco capítulos titulados metafóricamente y que obedecen a unas explicaciones secuenciales; en la parte inicial se da a conocer la razón del viaje, antecedentes, justificación y objetivos. En el segundo capítulo se encuentran los referentes conceptuales de la investigación.

En el tercer capítulo se asume la sistematización de experiencias como metodología de investigación en dos instituciones educativas. El cuarto capítulo hace referencia a las diversas capacidades expresivas tanto individuales como colectivas. En el capítulo quinto se encuentran las conclusiones generales de las experiencias.

Metodología:

El trabajo se desarrolló a partir de la sistematización de experiencias, la cual se fundamenta en la comprensión e interpretación de las realidades en el aula y fuera de ésta.

La recolección y análisis de la información se realizó a través de la observación, de la entrevista, de los grupos focales y de los diarios de campo. En la descripción de las actividades, reflexiones e inferencias, interpretación y análisis de lo observado, se realizaron varios análisis basados en los escenarios y acontecimientos sobre los que se despliegan las prácticas pedagógicas, finalmente se concretan las conclusiones con base en las experiencias.

Conclusiones:

Para del grupo investigador los resultados de las experiencias fueron:

- El fortalecimiento de los procesos tanto en el aula como fuera de de ella.
- Se han generado nuevas visiones sobre los modos de intervención durante los conflictos.
- Los significados del ser joven estudiante, y ser adulto docente, está vinculados con representaciones socioculturales reflejadas en las interacciones desde las actitudes verbales y corporales.
- Se facilitaron acercamientos entre docentes y estudiantes.
- Apareció la confluencia entre el saber juvenil por parte del estudiante y el saber mediar por parte del docente.
- La actitud lúdica motivó a la participación y a la experiencia, la cual fue valorada por docentes y estudiantes como un elemento coadyudante para el desarrollo del trabajo académico.
- Las formas de comunicaciones verbales, gestuales, corporales y visuales a partir de lo lúdico, fueron consideradas como relatos constructores de socialización.

- La subjetividad política se asumió, como la capacidad que tuvieron los participantes de realizar construcciones sociales de joven y docente.

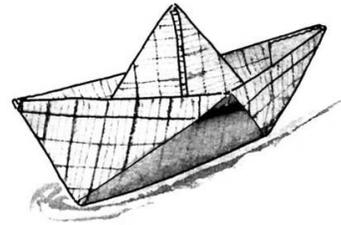
Fecha Elaboración resumen:

Día: 25

Mes: Noviembre

Año: 2009

EL UMBRAL DE LA TRAVESÍA



La intención de este trabajo es compartir reflexiones y hallazgos a partir de nuestras experiencias como docentes, donde la lúdica juega un papel fundamental en la manera de tratar el conflicto en el aula. Adentrarse en los confines de una exploración social, implica para unos navegantes neófitos como nosotros, cierta prudencia para encarar lo desconocido, capacidad de asombro ante los hallazgos sin perder la serenidad y sin caer en elucubraciones fantasiosas. La barca es un territorio de exploración, que busca cruzar los límites convencionales para afrontar las situaciones de **conflicto**. La **socialización política en el aula**, es un mar de múltiples y diversas posibilidades de indagación, en el cual los tripulantes y todos aquellos nautas que nos acompañan en la travesía, seguimos la ruta de viaje que nos marca la **lúdica**, como una posibilidad más de itinerario.

El producto de este proceso se concreta en la sistematización de las experiencias vividas durante la travesía, es decir, después un recorrido reflexivo y crítico hacia nuestra práctica pedagógica, de nuestro hacer en el aula caracterizado por una actitud lúdica. Como lo afirma Ghiso (2006) aquí si “la sistematización orienta al cambio y a la transformación de las prácticas educativas y de la acción de los sujetos inmersos en múltiples y desiguales realidades sociales”. Para llegar a buen puerto, hemos tenido como punto de partida un elemento que hace parte del contexto cotidiano en el cual nos movemos, se trata del conflicto y sus efectos tanto en la convivencia dentro del aula, como en los procesos aprendizaje-enseñanza. El trámite del conflicto ha sido una constante que desafía y reta a los protagonistas de la clase, donde no siempre la aplicación de la norma y la sanción han sido las mejores formas de solucionarlo, generando a la vez más conflicto.

Si las formas de actuar frente al conflicto no han resultado las más adecuadas, entonces es necesario pensar en otro tipo de prácticas, que puedan dimensionar el conflicto como posibilidad, ya que este no es el problema en sí, es un síntoma de algo que está sucediendo y se está manifestando. Por ello buscamos resignificar el sentido del concepto, y apelamos a la realización de prácticas transformadoras que nos permitan visualizar el fenómeno más allá de su expresión.

Este documento de sistematización recoge no una, sino varias experiencias derivadas de prácticas que han resultado significativas para nosotros como docentes, en tanto en ellas se conjugan dos elementos fundamentales de nuestro hacer pedagógico: por una parte, los procesos pedagógicos enmarcados en una actitud lúdica que se hace extensa a los jóvenes; y por otra, el abordaje del conflicto dentro del aula como posibilidad de trámite mediante procedimientos no normativos, donde rescatamos como componentes imprescindibles la aceptación de las manifestaciones corporales, la expresión emocional, y la divergencia en el pensamiento, sin que estos elementos afecten la rigurosidad en el proceso investigativo.

Aunque, en nuestras instituciones educativas existen orientaciones claras, acerca de la manera correcta de abordar las faltas disciplinarias de los estudiantes y su debido proceso, desde un enfoque normativo claramente estipulado en el Manual de Convivencia, se puede observar con facilidad y asombro cómo crecen los índices de violencia escolar al interior de la escuela. Esta problemática genera a su vez otras dificultades al interior de la misma:

- Un alto número de estudiantes abandona (o se le sugiere que abandone) la escuela por problemas disciplinarios, ya sea como causante o como víctima.
- Dificultad en los procesos de aprendizaje-enseñanza al interior de las aulas, dados los climas emocionales negativos generados por los conflictos.
- La pérdida del agrado hacia las clases por parte de los estudiantes es notoria: *“pareciera como si nada les motivara, uno ya no sabe qué hacer”¹*.
- Crecen los índices de docentes amenazados que deben pedir traslado o abandonar sus cargos para garantizar su seguridad.
- Agotamiento de los docentes y las enfermedades derivadas de su práctica laboral (estrés y enfermedades mentales) lo que genera cada día más incapacidades laborales.

Siguiendo las anteriores acotaciones, y teniendo en cuenta que el conflicto es inherente a la experiencia humana, en todos los espacios de convivencia, incluyendo la escuela, buscamos salidas al mismo desde una mirada que abarque no solo el componente normativo. Por lo mismo nos preguntamos: *¿Es posible encontrar alternativas de índole no normativa al tránsito del conflicto en el territorio de aula? ¿Cómo hacerlo?* A partir de esta pregunta y teniendo en cuenta nuestro hacer docente, pensamos en la lúdica como opción, como herramienta y como camino. Estas experiencias nos han proporcionado sugerencias, pistas, intuiciones y provocaciones desde los propios aprendizajes, además de elementos significativos y particulares; permitiéndonos así pensar el aula como un territorio propicio para la participación, para escuchar la voz del otro, generando cultura de respeto hacia la diferencia, para promover sujetos proclives a la solución pacífica de conflictos a partir de reflexión y el análisis de sus propias prácticas.

Itinerario

Nos describe la ruta recorrida durante la investigación para llegar al puerto de arribo y orienta al lector dentro del texto.

El presente escrito está estructurado en 5 capítulos. Al inicio, *El umbral de la travesía*, a manera de introducción busca concretamente contextualizar al lector y servir de guía frente al documento. *El CAPITULO I* titulado *Carta de navegación*; es una especie de mapa que refleja el trayecto de la investigación trazado inicialmente, cuyo objetivo es servir de orientación al navegante para obtener una ubicación precisa en el problema investigativo, en las maneras de abordarlos y en los referentes teóricos. *La razón del viaje* nos habla de la justificación del trabajo; *El mar en el que las velas se han de izar* se refiere a la situación problemática; *Enigmas que han de resolverse dentro de la travesía*, son las preguntas

¹ Palabras de una docente del colegio República de México.

generadoras; *El puerto de arribo* los objetivos. *Los viajes de iniciación* son los antecedentes previos a la experiencia como tal; ya que es a partir de ellos, es que empieza a generarse una reflexión crítica sobre los modos de hacer en el aula, y donde la lúdica empieza a ser un componente clave en nuestras prácticas pedagógicas. Finalmente *Huellas y rumbos*, habla de las presencias que se han hecho cotidianas en el hacer pedagógico nuestro, como son la apuesta lúdica del Dr. Carlos Alberto Jiménez Vélez, la pedagogía crítica de Giroux y el sujeto actor de Touraine, en la búsqueda de la sana convivencia en el aula, del estudiante y del docente crítico, ambos participativos y actores de su propio proceso de construcción.

En el *CAPITULO II: Puerto de partida*, nos situamos en el marco de referencia de la investigación. *Navegando en las aguas del conflicto*, se sitúa inicialmente en el conflicto, su relación y diferencias con la violencia, para ir hilvanando luego las diferentes miradas que se tienen sobre él e ir las relacionando con el problema que nos convoca: el conflicto en el aula, tratado específicamente en *Marea alta: conflicto escolar*. *El aula: nuestra barca* ofrece una perspectiva de abordaje de nuestro escenario para la investigación y la convivencia escolar, allí se visualiza una perspectiva más allá del territorio físico para ubicarla en un escenario psico-social, el cual se halla inmerso en *un clima apropiado* para manejar los conflictos. *Mensaje dentro de la botella*, alude a la comunicación, elemento indispensable a la hora de proponer soluciones y salidas a los problemas. La *carta de navegación*, no es otra más que la lúdica, siendo esta nuestra guía y principal herramienta de trabajo en el aula. *Los navegantes*, son todas aquellas personas que hacen parte de nuestra travesía, y resulta importante hablar de ellos, porque nuestra propuesta radica en las apuestas que hacemos como sujetos actores del proceso investigativo, que es a la vez nuestro proceso de desarrollo personal como docentes comprometidos con visualizar alternativas al manejo del conflicto en el aula, en aras de promover a la vez sujetos democráticos y participativos, no solo en la construcción de conocimiento, sino también en la búsqueda de aulas más pacíficas y niños, niñas y jóvenes más participativos de su construcción personal y ciudadana.

Mar Adentro ha sido titulado *El CAPITULO III*, ya que en este el lector podrá percibir como los navegantes van adentrándose en el proceso de sistematización de las experiencias. Durante este trayecto se encontrará con un recorrido que inicia aclarando el punto de partida desde el cual asumimos la Sistematización como metodología de investigación, teniendo en cuenta los significativos aportes de Oscar Jara Verguer entre otros. Más adelante en *La barca y sus escenarios* ubicamos las diferentes experiencias dentro de las interacciones y los alcances logrados por las mismas; para dar paso finalmente a la descripción detallada de las experiencias.

El CAPITULO IV, titulado *MIRADAS AL DIARIO DE NAVEGACIÓN: UN VIAJE DE PENSAMIENTOS*, contiene una introducción titulada *El áncora y la ribera*; en adelante se desarrollan los ítems sobre los cuales se hicieron las reflexiones y los análisis a saber: Desarrollo de las capacidades individuales y expresión de la subjetividad (autoconcepto, autoimagen, autoestima), Desarrollo de las capacidades de expresión emocional y simbólica colectivas, Fortalecimiento en los procesos de desarrollo cognitivo en el aula (mejoramiento en los procesos académicos, los sistemas de evaluación, Generación de climas emocionales y afectivos propicios para el desarrollo de los procesos de convivencia, Desarrollo de procesos lúdicos, Generación de climas emocionales y afectivos propicios para el desarrollo de los procesos académicos, Tratamiento del conflicto y la convivencia, Fortalecimiento en la organización del trabajo institucional, Socialización uno de los nombres de la compleja realidad de aula y Subjetividad Política desde las palabras y las miradas.

CAPITULO V: LOS DESCUBRIMIENTOS NOS PERMITEN OTEAR NUEVOS HORIZONTES, hace referencia a las conclusiones generales de la experiencia, las cuales giraron alrededor de los siguientes temas: Lecciones aprendidas e impactos de las experiencias, Frente a la relación subjetividad-intersubjetividad-subjetividad política, Frente a los planes de trabajo en el aula (plan curricular), Frente a la manera de poner en marcha las clases y lograr los objetivos propuestos, Frente a la estimulación de procesos participativos, reflexivos y críticos, Frente a la integración de otros actores en los procesos de convivencia (docentes, directivos, padres de familia, comunidad local) Frente al desarrollo de competencias comunicativas, Frente al desarrollo de competencias ciudadanas, A nivel general de la experiencia lúdica, Frente a mi saber hacer pedagógico como docente

Metaforizar las actitudes

Otro aspecto importante a tener en cuenta durante el recorrido de la presente investigación, está relacionado con el uso de la metáfora², como parte de todo el proceso investigativo, desde la concepción misma hasta la sistematización posterior a la experiencia. En este sentido, *La Barca* es un viaje, un desafío y una travesía por los caminos de la investigación social, enfocados en una perspectiva lúdico-pedagógica en el aula. Implica por otra parte una visión diferente del aula como escenario educativo; entendiéndolo como un universo cambiante, heterogéneo e imprevisible; una barca que traza su itinerario navegando en aguas fluidas, para descubrir lo extraordinario bajo su superficie, para bucear hacia sus profundidades y al final poder compartir con otros el botín hallado.

Al usar la metáfora, buscamos ampliar las posibilidades de exploración a partir de la ruta de navegación, que no es otra más que la práctica pedagógica en el aula. La ruta está proyectada para seguir un recorrido cambiante de acuerdo a los procesos que puedan darse durante la travesía. Sin embargo, ello no implica ir a la deriva, por el contrario, el norte en nuestra brújula está señalado por la manifestación de los conflictos en el aula y su manera de abordaje. La carta de navegación está trazada sobre el amplio territorio de la lúdica y sus aguas navegables, las profundidades de éstas, la naturaleza del fondo, los detalles de la costa incluyendo los posibles puertos de arribo; así mismo los peligros a la navegación, localización de luces y otras ayudas.

Lo que sigue de este análisis es que la metáfora no sólo impregna la vida cotidiana, sino que el sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica (Lakoff y Johnson 1980, 196). Con esta forma de plantear la metáfora es posible otorgarle un sentido a nuestra experiencia; según estos dos autores los conceptos están estructurados metafóricamente en términos de otros conceptos...y los conceptos emergentes aparecen porque emergen de las interacciones con uno y con otro y con el mundo como objeto... (1980, 196).

² Para la investigadora en lingüística de la Universidad Nacional Luz Amparo Uribe (2006), "la metáfora es un mecanismo que hace posible conceptualizar y reconceptualizar el mundo a partir de la traslación de rasgos de un dominio de origen a un dominio de llegada", justificándola como una forma de comprensión más comunicativa que lingüística.

La metáfora no se asume como al sólo acto de asignar con un intención retórica, la propuesta planteada por Lakoff y Johnson nos lleva a afirmar que la metáforas es la expresión de una actividad constante donde se conceptualiza, se categoriza y se la da un nuevo orden al mundo. En este orden de ideas, la metáfora sería la estructura de conocimiento esencial para nuestra comprensión de la realidad. También como la capacidad de pensar metafóricamente, que es la manera más común de pensar y de asignar los contextos.

Sin preámbulos, es claro que la metáfora y los formalismos de llamar a las cosas por su nombre son ambas especies de formas expresivas en general, y que la expresión es la síntesis del mundo interno y del mundo externo, una fuerza que lleva a lo interno a manifestarse, y a lo externo a arrastrarnos hacia la profundidad de lo interno. Esto significa que mientras el lector recorra las siguientes líneas encontrará en algunos capítulos un complejo mundo de ideas, sentimientos, estados anímicos y acciones que serán caracterizados a partir de la metáfora y en otros apartes la expresividad de la palabra misma sin alterar su sentido y siendo fieles a los autores citados, será leída tal como fue pensada y escrita con el ánimo de no alterar su sentido.

Retomando la metáfora, descubriremos cómo es posible, conjugar en sí los rasgos de la realidad y de las experiencias, de la primera tendremos en cuenta todo lo personal, irreverente, reverente, parcial, imparcial y de lo segundo todo lo más vital, concreto, sensible y real, es decir, desde la confluencia realidad experiencia, es posible metaforizar las realizaciones y tensiones intersubjetivas, también metaforizar sin alterar el sentido de la designación del carácter del joven y del docente, del propio estar allá de los participantes.

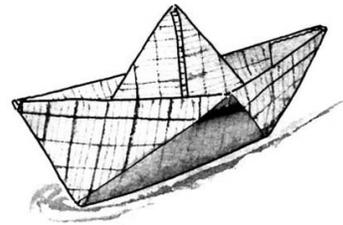
Percibir lo diferente y/o lo extraño puede resultar sólo una faceta, un signo o un indicio, el propio término metáfora señala cierta dirección activa de lo interno hacia lo externo y cierta autotransformación de lo interno en lo externo.

Está polifonía del mundo interno al mundo externo y del externo al interno acerca a la metáfora a la comprensión del universo contextual cambiante, ayudando a actualizar el lenguaje, lo decires, las jergas, las frases hechas y retahílas que portan las huellas y los recuerdos de visiones de mundo temporal y espacial que atraviesan los múltiples discursos.

Con la metáfora proponemos una lectura que busca transgredir los términos que enmarcan o rotulan una actitud, una persona y un contexto, las interpretaciones pueden ser múltiples, pero si nos ponemos a examinar las realidades andantes del joven y del docente, es posible leer al otro y leernos y comprendernos para conquistar mayores espacios de libertad en nuestra propia vida.

CAPITULO I

RUTA DE NAVEGACION



Esta ruta permite visualizar la proyección del trabajo según la finalidad que se tiene, en ella se indica las profundidades del mar y el detalle de la configuración marítima de modo que gracias a ella se facilite la navegación. Señala además los objetos que sirven de referencia al navegante para obtener su situación y trazar rumbos; se ha ideado y diseñado de modo que muestra los datos útiles al marino con toda precisión posible y en todas las circunstancias previsibles. Por esta razón los elementos que contiene fijan nuestra posición en el campo educativo en que se encuentra la barca, demarcan visualmente un horizonte de trabajo, así como los peligros submarinos, y la línea de costa: perfila y confronta la representación de la carta.

La razón del viaje

La escuela tiene y ha tenido como institución una gran responsabilidad social; constituye un escenario, donde además de ser el semillero para la construcción del conocimiento, es también un contexto donde se cimenta la cultura, lo social y lo político a través de las interacciones presentes en ella. El aula es el eslabón entre la escuela y la realidad social. Como señala Cerda (2001): "Lo que algunos denominan el espacio natural del proceso enseñanza y aprendizaje, no es otra cosa que un pequeño microcosmos donde se reproducen las coordenadas sociales de la realidad externa. De ahí la importancia que posee como punto de partida y de llegada de la actividad escolar". En el aula las ideologías, representaciones e imaginarios circulantes en la vida cotidiana, toman cuerpo y se manifiestan, a la vez producen tensiones y contradicciones dadas por su carácter plural; además las miradas divergentes y las incompatibilidades dialógicas, dificultan no sólo los procesos de aprendizaje, también afectan la socialización y el ejercicio de la democracia, donde el conflicto con frecuencia se resuelve apelando a la norma, desconociendo los textos y contextos en los cuales se genera.

Muchos de los problemas se agudizan por las posturas autoritarias de algunos docentes, olvidando que actitudes de este tipo generan desmotivación, aburrimiento, rebeldía, rechazo a las normas, apatía, deserción escolar; todo esto en detrimento de la convivencia y aumento de situaciones violentas. Por otra parte, hacen falta herramientas comunicativas en el aula para expresar asertivamente las inconformidades; esto aunado a los conflictos personales propios de la edad, se va convirtiendo en una bola de nieve que esta desencadenando una violencia generalizada en la escuela. Además, los medios de comunicación han despertado últimamente el interés de la población general por lo que sucede tras los muros escolares, fomentando imaginarios de estudiantes violentos y docentes incapaces frente al conflicto. Sin

embargo, olvidan que en realidad no es la mayoría quien causa situaciones conflictivas, que los problemas surgidos en la escuela tienen muchas de sus raíces en los contextos familiares y socioculturales tanto de los jóvenes como de los docentes. Pero el olvido más frecuente frente al conflicto y la manera en que este irrumpe en el aula, es que está profundamente relacionado con las diferencias personales, los valores éticos y morales, las capacidades socio-afectivas de los actores, e incluso en algunos momentos la falta de interrogarse acerca de la manera de afrontarlo para que no se convierta en una fuente más de violencia.

Lo que se evidencia, es que a pesar de contar con un plan normativo, con una educación en valores, con un comité de convivencia y un coordinador de disciplina, la violencia en la escuela tiende a aumentar. Este trabajo centra el interés en dos aspectos fundamentales: el manejo del conflicto en el aula, teniendo en cuenta aspectos como las relaciones de poder, la necesidad que tiene el adulto de no perder autoridad, la necesidad del estudiante por manejar su autonomía y fortalecer su identidad; y la actitud lúdica presente en el aula como componente alternativo para el trámite del conflicto.

Por las anteriores razones es preciso en el aula mirar el *conflicto* desde otra perspectiva. La apuesta radica, en visualizarlo como oportunidad para agilizar y dinamizar procesos de interacción en el aula, y la superación del mismo va a permitir entender las problemáticas que lo fomentan y desarrollan, además de ofrecer los argumentos requeridos para considerarlo como posibilidad de:

- Estimular el diálogo, entendiendo éste como elemento generador de la gestión pacífica de los conflictos escolares.
- Mediación política, de autogobierno de las y los estudiantes, de forma que ellos y ellas elaboren normas y participen en la autodirección de la vida colectiva del centro escolar colaborando en la toma de decisiones (Pérez, 1996).
- Desde el fomento de valores, donde los y las jóvenes como los maestros reconozcan la dignidad de toda persona, en el derecho al ejercicio de una ciudadanía en la escala que los incluya como partícipes en la vida pública, la deliberación y la participación por el interés común de una convivencia sana en el centro escolar.

Proponemos también abordar las situaciones de conflicto desde una perspectiva lúdica, es decir, centrada en el rescate de la expresión emocional y sensible, buscando avanzar en la calidad de las relaciones interpersonales entre estudiantes, y entre estudiantes y profesores, que permita garantizar una sana convivencia.

En particular, esta investigación pretende aportar a la población escolar de los colegios República de México e Institución Educativa Uribe, recursos y herramientas que motiven a participar de manera lúdica en la solución del conflicto en el aula. La participación de los y las jóvenes como de los y las docentes se entenderá a manera de *la acción del sujeto-actor*, que puede expresarse libremente, es propositivo, crítico, y autónomo frente a la solución de conflictos mediante diversas formas de expresión lúdica, donde los mismos actores sean parte del cambio sin descuidar a construcción del sujeto político y social en sus múltiples dimensiones, y sin olvidar la importancia de la norma surgida desde la construcción democrática y participativa, no desde la imposición institucionalizada, descontextualizada ni ajena a las necesidades del escenario llamado aula.

El aula como espacio público en el cual emerge el conflicto, se establece también como escenario propio para el despliegue de las potencialidades del sujeto político. La participación tanto del docente como de los y las estudiantes en las soluciones implica la socialización política, en tanto cada uno de los actores puede configurarse como sujeto de derechos respetuoso de la diversidad. Sin embargo, esto sólo será posible si cada uno tiene las habilidades sociales y emocionales para defender su autonomía, comunicar, aprender y hacerse comprender sin anular al otro.

El mar en la que las velas se han de izar

De esta manera en la carta encontramos el mar como el territorio en el que ubicamos la situación problemática, y en el cual vamos a movernos todo el tiempo, y no es otro más que el conflicto en el aula. Los aspectos de la vida cotidiana del estudiante, en raras ocasiones hacen parte del discurso académico formalizado por el docente. De esta manera, encontramos en el aula, múltiples situaciones que nos llevan a pensarla como un espacio en el cual los labios se mueven pero las voces no se escuchan. El profesor expone sus argumentos y no hay certeza de que el estudiante le conceda el mismo sentido. El joven interpreta el discurso desde su óptica particular (cuando algún aspecto de la clase le seduce), y esto no significa que haya diálogo entre ambos. Y es precisamente ahí, en las fisuras de la comunicación donde se generan la mayoría de los conflictos. Estas fisuras no implican que el lenguaje no haga parte del aula, sino que tal vez, las decodificaciones no sean las correctas, o quizá, pocos estén interesados en leer el texto del otro, para descifrar el verdadero sentido del mismo.

Asimismo, suele dársele demasiada importancia al rigor académico instrumentalista, tan significativo, que no da espacio para pensar el aula como escenario para la participación fuera de él. Cuando no se permiten las “otras expresiones”, no se está en disposición de respetar y reconocer al otro en su diversidad. El discurso suele ser legítimo desde el docente e ilegítimo desde la jerga del estudiante, y entre discurso y jerga la comunicación se pierde. Y nos preguntamos ¿Qué pasa cuando surge el conflicto? ¿Cómo se soluciona, si el discurso “legítimo” silencia la voz del estudiante? ¿Cómo pedirles a los y las jóvenes hoy, que dialoguen, si no se les permite hablar y escuchar de manera crítica y reflexiva desde sus argumentos? Al silenciamiento de la subjetividad producido en el aula, los y las estudiantes manifiestan con mutismos, ruidos, actitudes corporales, sabotaje, dibujos sobre el pupitre, aislamiento; y aunque esto se evidencia en los disensos y la inconformidad, se le toma como una manifestación de indisciplina. En el fondo subyace el desafío político del estudiante frente al discurso “legítimo” del docente, en aras de validar su derecho a la expresión propia.

Además la gestión del conflicto en el aula, sólo se piensa cuando este ya existe, y las soluciones se plantean, la mayoría de las veces desde la normatividad. *¿Por qué, si se le abre un espacio académico a la convivencia y a la ética, en muchas ocasiones no estamos preparados para tratar el conflicto?* Se escribe bajo la ley uniforme del estilo borrando lo personal, la jerga es tachada, el chiste es inaceptable, el sentido del humor juvenil muere en el cuaderno y en las protocolarias exposiciones. Por estas razones estudiantes y docentes resultan siendo náufragos del océano escolar; y en los conflictos, pierden la brújula para

navegar en un sistema de orientación que cumpla con la necesidad de ser escuchados, de situarse en la posición del otro y de ser valorados en su diversidad frente a las alternativas de negociación.

En esta perspectiva puede visualizarse el docente desde una actitud autoritaria e inflexible, descontextualizada de los acontecimientos sociales, económicos y políticos que afectan a los jóvenes de hoy, se ignoran las maneras de ser, saber, saber hacer y saber comunicar que son propias de los estudiantes, y si se conocen se descalifican, imponiéndoles estructuras o fórmulas rígidas que no les permiten mostrarse como verdaderamente son, que les impiden un verdadero desarrollo del ser holístico. Se trabaja en el aula con rigurosidad (y no estamos descalificándola) la aprehensión de conocimientos; sin embargo cuando el docente se centra en la transmisión de conocimientos está olvidando que en el aula no sólo está presente la capacidad de retención de conocimientos, esta la mente holística, olvida los cuerpos, las emociones, las diferentes sensibilidades estéticas, las otras formas de percibir, los símbolos y conceptos que hacen parte del universo juvenil.

Todo lo anterior nos muestra un desequilibrio creciente entre el tipo de estudiante que los docentes prefieren y los sujetos presentes en el aula: jóvenes con mundos propios y una multitud de mundos posibles en su interior; en buena medida allí encontramos un espacio de focalización de los problemas.

Enigmas que han de resolverse durante la travesía

Teniendo en cuenta estas observaciones iniciales nos preguntamos *¿De qué manera la actitud lúdica genera, promueve y desarrolla la constitución de sujetos políticos para la convivencia y la participación activa en la solución de conflictos?*

Para tratar de responder a este interrogante, otras formulaciones se hacen precisas:

- A partir de la lúdica ¿Qué modos de expresión activa y participativa encaminada a mejorar la convivencia y la comunicación en el aula, se han desarrollado con los y las jóvenes.
- ¿Cómo se han evidenciado los beneficios de la actitud lúdica a la hora de sortear el conflicto en el aula?
- ¿Cuáles han sido las tensiones y dificultades más frecuentes que se han generado al asumir una actitud lúdica en el aula?
- ¿Cómo se han superado? Revelar las bondades que ofrece la lúdica como alternativa de abordaje del conflicto en el aula.

El puerto de arribo

La educación como forma de creación y de recreación de saberes y conocimientos en compañía de las instituciones, en aras de promover ambientes y climas de aprendizaje propicios para la paz y la convivencia, debe tener un punto de partida la organización y sistematización de las experiencias en el aula. El puerto al que llegará nuestra barca, busca generar opciones de participación para docentes y estudiantes como sujetos políticos frente al manejo del conflicto en el aula desde la actitud lúdica. *Por eso el propósito de esta sistematización es propiciar la visualización del conflicto y su abordaje a través de la lúdica como parte del redescubrimiento y la recreación constante de la realidad en el aula, la experimentación de los procesos y la opinión crítica y analítica de los participantes. De igual manera contribuir a la reflexión sobre el hacer pedagógico, generar conocimiento derivado de las habilidades puestas en práctica, las formas de vida y de trabajo, así como de las vivencias.*

Para llegar a nuestra meta ha sido preciso cumplir con otras tareas, entre ellas:

- Revelar las bondades que ofrece la lúdica como alternativa de abordaje del conflicto en el aula.
- Señalar las herramientas características que una práctica pedagógica lúdica puede ofrecer a los docentes en su trabajo de aula.
- Visualizar la lúdica como dispositivo para la participación, la integración, el trabajo colaborativo, la acción reflexionada, para descubrir las otras visiones de mundo, para franquear el paso al otro; lo que generará a su vez sujetos emancipados capaces de hacer oír su voz, sin acallar la del otro.
- Generar nuevos conocimientos ligados al uso de la lúdica para dirimir conflictos en el aula, y generar climas emocionales agradables al interior de la misma.
- Reconocer las dificultades y tensiones para abordar una actitud lúdica en el aula.

Viajes de iniciación.

Una artista

Nunca pensé que iba a ser docente. Cuando estaba terminando el pregrado como maestra en artes plásticas estaba segura de que no me dedicaría a la producción de obras. No tenía claro el derrotero, sin embargo mi proyecto de grado consistía en hacer cartografías emocionales a partir de las huellas que surcaban los rostros de adultos mayores y sus relatos. Mi tutor me dijo: - Lo suyo es lo social...

Un año más tarde me ofrecen una cátedra en la facultad de pedagogía: Artes para estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Ahí comienza el trasegar por las aulas de clase. Un recorrido que se inicia hace más de cinco años, en los cuales la práctica docente se ha convertido en una razón de “ser”, más allá de un asunto laboral. En el aula he encontrado apatía, reclamos, caraduras, conflictos, indisciplina, dolores de cabeza, gastritis... Pero también abrazos, historias maravillosas que han modificado mi manera de ver las cosas, historias tristes que han modificado mi manera de ver a los jóvenes, alegrías, sueños posibles, mentes pensantes, creatividad sin límites, preguntas que no han dejado de cuestionarme, artistas innatos, soñadores irremediables, el eterno asombro.

Llegué al colegio IED República de México a finales de enero de 2007 con una carpeta bajo el brazo llena de expectativas. No tengo título profesional de licenciada, por el contrario soy Artista Plástica de formación; es decir, nada me preparó desde el pregrado para ser docente, tampoco lo contemplé dentro de mis posibilidades profesionales, y sin embargo llegué a esta institución, con una carta de nombramiento de la SED³.

Lo primero que hice fue organizar un plan de trabajo por grados, para ello consulte a Piaget: los Estados del Desarrollo Cognitivo y el Pensamiento Psicológico, también me enredaba la vida con Winnicott. Me sentía tranquila y confiada en este ámbito laboral, porque se decía que a los chicos les gustaban las artes, y esperaban la clase ansiosos pues llevaban muchos años sin recibirla. Intente en primer lugar acercarme un poco a la población, leer el contexto y visualizar necesidades. En general, buscaba que ellos vieran mi clase como algo más que un aprendizaje técnico y lo enfoqué a los fines estéticos. (*Eso creía yo*). Las cosas no fueron fáciles con los cursos pequeños, y la gran decepción fue grado 11. Lo único que percibía de ellos era apatía total. Cuando llegaba al salón de clases no lograba captar la atención. ¿Qué les pasa? ¿Dónde están los materiales? ¿Por qué no están motivados? ¿Son así todos los jóvenes? Durante dos meses nunca un lápiz, nunca una hoja blanca. Nada. Al final del bimestre estaba la cuestión de las notas. ¿Qué hacer? No habían hecho nada, en ese caso ¿todos reprobarían? Pues sí, deben reprobar, no hicieron ni lo mínimo.

El segundo periodo inició igual. Sentía la tensión en aumento cuando tenía clase con los grados 11, y esta situación empezaba a desesperarme. Un día llevé la grabadora. Pensé: *si ellos se aburren: yo no lo haré*. Mientras trabajaba con dos o tres jóvenes, escuchaba música y me sentía menos tensa. Pensé en llevar música Clásica, pero quería evitarme las miradas y las risas socarronas. Llevé Metal clásico y Rock, que era lo que escuchaba a la edad de ellos. ¡¡¡Eureka!!! Aparecieron bajo las melenas largas y las capas de rímel en los ojos, miradas, primero de asombro, luego de complicidad. Las barbas hirsutas se movían al compás de la música, y las voces empezaron a hacerse notar en medio de lo que antes era un silencio abrumador. Ese día llegamos a un acuerdo: Yo suministraría siempre la grabadora, ellos llevaría *su música (ellos habían escuchado lo mío, ahora yo escucharía lo de ellos)* y siempre, los materiales para la clase. Si no veía materiales al iniciar no habría grabadora ni clase con música.

Aunque notaba una sensible mejoría en el desempeño general había algo que no armonizaba. El reggaetón y el vallenato no iban con el puntillismo y la perspectiva. Trababa de darles, en el poco tiempo que me quedaba con ellos, un poco de técnica, un poco de conceptos básicos y un poco de historia del arte. En una clase, me di cuenta que a partir de

³ Secretaría de Educación Distrital.

las distintas músicas emergían también diversas narrativas. Logré que me contaran sus historias de vida con la línea, eso que no había logrado ni con los textos, ni con sus voces. Si, Punto y Línea, eso que trabajan los chicos en preescolar, pero que sin embargo, dieron como resultado composiciones que me evocaban a Kandinsky, o a los Expresionistas abstractos. La emoción puesta en la hoja.

Dejé los libros de Piaget y de Winnicott en las estanterías de la biblioteca.

Un día para recordar la lucha entre la experiencia y mi tiempo interior

Un comunicador social

Es lunes, otro día para aprender y para enseñar en un lugar donde se presentan una serie de condicionantes que determinan mi labor y la de otros profesores y estudiantes, después de preparar cuidadosamente las clases el día anterior y de salir a las 06:30 de la mañana surgen varios interrogantes ¿Cómo será el ambiente en cada salón de clases?, ¿Pondrán atención a las actividades que preparé el día anterior?, ¿se aburrirán o se motivarán? Estas dudas forman parte de los condicionantes institucionales, ya que mis propios condicionantes van encaminados a navegar de una forma tranquila, por mares de calma o quizá tempestuosos.

Lograr que la participación y el compromiso ocupen un espacio importante dentro de las actividades desarrolladas en clase es una proeza enorme y admirable, con lo anterior no bastan las buenas intenciones. Es necesario tener criterios que poco a poco se van formando, es decir arriesgarse al análisis reflexivo de mi propia práctica. Impulsado por una permanente actitud lúdica, producto de una experiencia de vida trashumante; lo anterior podría ser un punto de partida para responder a los interrogantes mencionados en el primer párrafo, estas actividades consisten en realizar reportes en los cuales se plasmen lo que se realiza en un salón de clases, actividades que ayudarán a establecer una apuesta para trabajar en la construcción de un nuevo diseño a nivel personal y colectivo, que se apoyen con actividades lúdicas para la enseñanza efectiva del español y la literatura.

Cualquier respuesta a esta travesía podría ser conjetural, sin embargo he aprendido que 4 años de experiencia son muchos cuando se examinan las prácticas docentes de los contextos donde he trabajado, y en estos años he visto por parte de algunos colegas poco interés y conocimiento por una apuesta convergente dentro del aula. Sin embargo, vivir otras experiencias me ha servido para asumir una actitud lúdica y comunicativa; si no sabe transmitir los conocimientos, de nada sirve saber, y también tener la capacidad para entusiasmar, esto es fundamental, recuerdo con afecto a algunos profesores que no sólo me enseñaron una determinada materia, sino que me animaron a seguir aprendiendo por mi cuenta.

Como producto del azar llegué a la docencia, provengo de familia de docentes y sin embargo decidí estudiar Comunicación Social, inicié mis actividades como responsable en

medios para una ONG ambientalista, luego en la oficina de prensa del Museo Nacional de Colombia, un trabajo dentro de una oficina donde aprendí, pero descubrí también una etapa para no continuar; trabajar 8 horas diarias frente a un computador elaborando boletines e información para los medios de comunicación, organizando por carpetas noticias concernientes al museo y cada actividad dentro de este lugar histórico, además leía y corregía textos divulgados por el museo. Amplié mis conocimientos de historia, pero llevaba la amarga sensación de producir como un autómatas en el encierro.

Cuando decidí ejercer la docencia, escuchaba comentarios ambiguos provenientes de imaginarios sociales; “no ejerciste la profesión”, “ojala no te quedes como un simple profesor”, “el Espectador necesita comunicadores”, “Ecopetrol necesita personal para la oficina de prensa”, ante esta variedad de premisas descubro un hecho inevitable como las huellas de mi padre quien fue profesor hasta su último día, de mis tíos como mensajeros de formulas algebraicas a sus estudiantes, de mi hermana descifrando los enigmas del inglés al español, ser monitor universitario, y estudiar una serie de posgrados me permitieron encontrar en la docencia una profesión que no separa bruscamente la vida y profesión. Para mí la docencia se ha convertido en una forma de vivir.

Desde que inicié mis labores con reinsertados del conflicto armado, me he dado cuenta de la enorme responsabilidad de esta profesión que viene más desde la pasión que desde un cartón. El docente, ha de ser también un buen comunicador. Trabajando con diferentes comunidades en el Chocó como delegado de fase de profundización en Computadores para educar, pensaba que, entre más dominio y creatividad tuviera del contenido para enseñar, de algún modo beneficiaría a los estudiantes, haciéndolos aprender y desaprender mejor. No buscaba hacer mejor a alguien, me conformaba con motivar a un estudiante sin importar edad o cualquier otro tipo de condición desarrollar su propio método, después entré a trabajar en el SENA lo cual representaba para un reto que tenía que superar en cada nueva labor relacionada con la docencia, todas éstas experiencias servían como un poderoso estímulo para que siguiera buscando afanosamente mejorar mi práctica docente.

En enero de 2008 me vinculo a la Institución Educativa Uribesco, un contexto distinto a los anteriores, en el aula dejaría de encontrar al joven del campo que alguna vez tomó el camino de las armas, a la niña de escasos recursos económicos motivada en un curso. Ahora se trataba de un nuevo grupo del cual fui viendo durante las primeras semanas las distancias y los puentes rotos entre los mundos juveniles y los mundos adultos, las motivaciones varían según el contexto y ésta nueva etapa era una ejemplo, estaba con estudiantes de estratos altos, la concentración numérica de alumnos en cada salón es de 15, en mis anteriores trabajos tenía un promedio de 35 a 40 estudiantes, era una ventaja, pero muchos la mayoría de estos muchachos fueron expulsados de varias instituciones por diversas razones, bajo rendimiento en varias asignaturas o agresiones físicas o verbales. Aún así con este pequeño número de estudiantes en cada salón el proceso de enseñanza-aprendizaje no permitía al principio llegar a todos ni responder a individualidades para superar problemas, los jóvenes preferían hablar de otros temas, hablar por celular, tirar papeles y escuchar música.

Ante esta nueva realidad, identifique los problemas y necesidades por grupos, para tener una idea de con quiénes iría a trabajar, sin embargo en ésta identificación tengo en cuenta también las palabras de los funcionarios del colegio:

- Los viernes a la última hora es complicado trabajar con ellos, porque están planeando el sitio de encuentro en la noche, y hay que darles “duro”; ponerle cero al que no responda y sacar del salón al que moleste, dice Mary la secretaria del colegio.

Inquietudes individuales y colectivas provienen de casos que sobrepasaban las competencias del aula, y sin embargo me deja una apuesta solitaria y que debo seguir para llegar a los estudiantes porque es con ellos y ellas en el aula y durante una situación

Aparte de preparar hago un esfuerzo continuo por destacar y construir un lugar en el cual los estudiantes sean protagonistas de sus propias vidas.

Con el comentario de Mary y de otros docentes es notorio el ideal de un estudiantado disciplinado y respetuoso, pero su disciplina, y su respeto no es el resultado de un proceso motivador: el comportamiento idealizado queda reducido a sumisión, obediencia por miedo, silencio y receptividad pasiva sin una mente para pensar, sin una voz para hablar y sin un gesto para expresar.

Hablamos en clases y en reuniones escolares del respeto al docente, también de los deberes de los estudiantes, pero de los deberes del profesor se habla poco, y considero que un deber matriz de un estudiante no sólo es estudiar y “portarse bien”. Si proponemos una actitud lúdica sin lenguajes enmarcados en la autoridad ni en el poder quizás surja un proceso.

A medida que me adentraba en mis silencios iba aprendiendo más, iba viendo las oportunidades que cada marea me dejaba; descubrí que mi actividad constante era la investigación, la cual no es tan compleja. Yo siento que investigo continuamente cuando enseño, cuando escucho las metodologías abordadas por otros docentes, mientras preparo clases y actividades, cuando observo cómo progresan mis estudiantes, mientras se realizan talleres durante las clases y mientras escribo lo que me pasa.

Para mí la docencia se ha convertido en una forma de vivir. Un día, enseñando, un día aprendiendo descubrí que tenía muchos rostros ocultos y una historia por contar con varios estudiantes, y en sus variados días quise mostrarla.

Me pregunto ¿cómo puede existir un trabajo en común desde el aula sin conocernos? No se trata de conocer todo de todos, pero sí de descifrar las tristezas, las rabias y las incertidumbres dentro del salón. Alguien agredido bruscamente el día anterior a la salida del colegio y luego es castigado severamente su casa, dudo que tenga motivaciones al siguiente día para trabajar en cualquier clase. A medida que conocía sus intereses, al inicio de algunas de algunas les había leía a los estudiantes muchos cuentos y los complementaba con música e imágenes, eligiendo todo lo que se relacionara con sus intereses o con los cuales de alguna manera se sintieran identificados. Al principio conversaban, se distraían; los que sí querían escuchar u observar gritaban pidiendo silencio. Poco a poco y gracias a la experiencia (que les permitió a los estudiantes vincularse a los textos de diversas maneras mientras se fomentaba la responsabilidad, el cumplimiento de reglas y el placer por la lectura, a observar y a escuchar), empecé a recibir una respuesta más favorable. Me pedían que les leyera, que les prestara un libro para hojearlo durante el descanso o llevarlo a casa, o se acomodaban a escuchar, a escuchar y observar.

Mirando hacia un horizonte común

Bien, es justo reconocer que estas no fueron las primeras ni las únicas experiencias, en las cuales pudimos observar que los contenidos académicos deben estar cargados de emoción, ya que facilita bastante la labor del docente. Sin embargo, esas otras experiencias se dieron en ámbitos no concretamente académicos. En el Centro Amar Corabastos trabajaba el arte como parte de un proceso integrado con otras disciplinas, cuyo objeto primordial estaba encaminado a prevenir el maltrato, el abuso y la vinculación laboral infantil. Aunque trabajaba elementos artísticos, el Centro buscaba que los talleres se trabajaran integralmente, es decir, el componente emocional y el técnico estaban presentes a la vez. Otro aspecto importante era la labor realizada durante talleres integrados entre Arte y Terapia Ocupacional, donde se lograba por una parte trabajar las dificultades psicomotoras de los niños y niñas y por otro se lograba mayor facilidad en la comunicación y la expresión a partir del trabajo corporal.

En el 2005 iniciamos una especialización en la que tuvimos la oportunidad de realizar el trabajo de investigación titulado: ARTE Y LÚDICA EN EL FORTALECIMIENTO PERSONAL⁴, en el cual, a través de la realización de talleres lúdico-artísticos, logramos adentrarnos en el mundo de los adolescentes desvinculados del conflicto armado, para entender la realidad del proceso y las dificultades en el mismo. Lo importante de este trabajo, es que nos dio argumentos para aceptar que una actitud lúdica genera confianza, camaradería y una disposición afectiva favorable a la hora de realizar los talleres. Por otra parte, la misma dinámica de los talleres, permitió que las conversaciones fluyeran fácilmente, y muchas de las cosas que se contaron o dijeron allí, no se habían logrado exteriorizar en otros espacios como los de la consulta psicológica. Otra de los valores agregados, fue el acercamiento afectivo real entre los jóvenes; teniendo en cuenta que provenían de diversos grupos, y que en el espacio convivían hombres y mujeres, la desconfianza, las conjeturas y el escepticismo reinaban al inicio del proceso.

Finalmente debemos reconocer que muchos docentes de otras áreas visualizan la educación artística con un enfoque lúdico, como un medio importante para disminuir los niveles de conflicto en las instituciones escolares. Por esta razón el profesor Gonzalo Puín (área de sociales) como representante de los maestros al Consejo Directivo del Colegio República de México, propuso ante el mismo organismo en el año 2007, incrementar la planta de docentes de artes, así como la ampliación del plan curricular en artes. Esto debido a una experiencia previa que él había tenido en un colegio donde el pandillismo, el consumo de drogas y el matoneo asolaban la población escolar, y gracias al grupo de danzas, que convocaba especialmente a los jóvenes conflictivos, logró reducir los niveles de violencia en la institución, pues a la par del trabajo artístico se lograba el trabajo en equipo y la apuesta por la convivencia.

⁴ ARTE Y LÚDICA EN EL FORTALECIMIENTO PERSONAL. Un estudio de caso: jóvenes menores de edad desvinculados del conflicto armado. Trabajo de grado para optar el título de Especialista en Desarrollo Humano con énfasis en procesos afectivos en creatividad. 2006.

Huellas y rumbos

Los anteriores espacios y territorios de práctica, han connotado de manera significativa lo que ha sido nuestra acción como docentes en los años anteriores. Sin desconocer la importancia de la familia como primer espacio de socialización para las y los niños, la escuela viene a ser un espacio de socialización muy importante fuera del hogar, y por todas las vivencias y experiencias que integra resulta determinante para la construcción del sujeto-actor de Touraine⁵. La escuela es en esencia un escenario donde aflora la multiculturalidad y la riqueza en la diversidad humana. Por ello, y teniendo en cuenta lo que implica para un país como el nuestro, estar en “medio del conflicto”, se hace imprescindible hoy replantear la mirada sobre el mismo; pues como lo afirma Mejía (2004: 35) La Paz no se logra con la ausencia de la guerra, La Paz “es una cultura que se construye y que debe ser propiciada en los contextos de acción de los seres humanos...”

Nuestro proyecto parte del análisis del término conflicto y sus implicaciones en el aula de clase convencional. A partir de este análisis planteamos una alternativa de abordaje en su tratamiento, ésto es, desde un horizonte de trabajo lúdico en el aula, caracterizado por una reflexión crítica a nuestro ejercicio como pedagogos, el cual incluye la generación de espacios para el diálogo, el trabajo cooperativo y la participación de los estudiantes en la resolución de problemas y conflictos. Todo lo anterior implica destacar el protagonismo que tiene la subjetividad por un lado, a manera de condición constante refleja en el aula, y por otro, en la emergencia de los sujetos políticos llámense docentes o estudiantes, dada la interacción producida entre éstos. En ésta perspectiva es vital considerar la expresión emocional y la comunicación de la misma como parte de nuestra alternativa, pues es a partir de visualizar otras maneras de fomentar la interacción entre los actores de la sala de clase, es como proponemos afrontar el conflicto donde exista la negociación de lo diferente, el desafío a la desigualdad y a la exclusión, y finalmente recordando las palabras de Mejía (1997) reconstruir la solidaridad como nuevo lugar de la acción humana.

Frente a la labor que nos atañe como docentes, compartimos la postura del educador crítico y transformador que propone Giroux⁶, capaz de suscitar nuevas lecturas de los textos y los contextos que enmarcan la actividad pedagógica. Precisamente por ello, pensamos que a los docentes les atañe en buena medida, desarrollar junto con los estudiantes, herramientas que les permitan actuar activamente en la vida social, pues allí se erigen identidades, se activan derechos ciudadanos y se desarrollan posibilidades de transformar interpretaciones en otras formas de acción. Es justamente en el conflicto, donde focalizaremos la construcción de alternativas que faciliten no sólo el trámite del mismo, sino,

⁵ Para Touraine (1997) el sujeto es actor, en tanto tiene la capacidad de hacer parte de la sociedad en términos de su historicidad, es decir, que es capaz de tomar distancia tanto de lo que le ofrece el mundo globalizado, como de su inscripción absoluta en una comunidad en aras de afirmarse y lograr el reconocimiento de su libertad de sujetos y actuar conforme a esa libertad.

⁶ Henry Giroux se refiere al educador crítico y transformador, como aquel capaz de reflexionar sobre el ejercicio de su poder, sobre lo que enseña, el modo en que lo enseña y los medios que utiliza. Es un educador propositivo de currículos alternativos y dedicado a la política emancipadora; donde sus prácticas escolares redunden a futuro en habilidades de los estudiantes para actuar en las esferas públicas, para actuar en la democracia; esto representa desarrollar en los estudiantes, además de las habilidades para trabajar y vivir en sociedad, también para ejercer la ciudadanía democrática. Giroux (2006. P 165).

que a la vez, incluya la construcción de la voz participativa del estudiante y del docente como sujeto político y social.

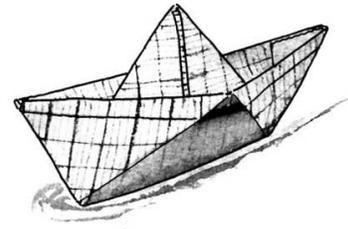
Entrar al mundo de los imaginarios y navegar en las fantasías aleja al profesor adulto y al estudiante joven de los caprichos generacionales, esta construcción de voces participativas hace re-vivir la experiencia con el otro y re-significar nuestros lugares no sólo como protagonistas, también como participantes en una barca donde las frases surgen como rimas que se agitan sobre el ritmo acelerado de las olas: el docente trae el tema y los marcadores de tablero, los estudiantes traen sus saberes. Los instantes de cualquier mañana de clase descubren las miradas atentas y un desorden como nuevo orden transforma los diálogos.

Órdenes que se traducen en comunicación de intereses, necesidades, sueños, expectativas, y en propuestas durante y después del proceso, de estas maneras, todos somos sujetos activos con capacidades de aportar y de asumir compromisos y responsabilidades en el devenir de la experiencia.

Los estudiantes como jóvenes narradores se alejan y se incluyen en sus experiencias, la conexión con el entorno inmediato sería el punto de referencia que guíe las experiencias lúdicas. Si un joven se deja llevar por los acontecimientos dentro del aula suele ser entusiasta y además se arroja a una actividad que les presente un desafío, si apostamos a la actitud lúdica en la docencia promovemos un tipo de reflexión imaginativa la cual requiere un esfuerzo metafórico, como docentes no nos habituamos sólo en buscar semejanzas y relaciones posibles entre hacer una clase y asumir una actitud lúdica ante la misma, sino en ver conflicto, estudiantes y una experiencia de aula bajo una visión más abarcadora, de entrada algunas experiencias generarán incertidumbres, sin embargo la incertidumbre no es la causa del desánimo; sólo significa que hay un orden subyacente más complejo a punto de surgir y que necesita de nuevos órdenes hasta entonces inexistentes que durante la travesía se articulen y concreten. Por lo que a incertidumbre nos referimos, docentes y estudiantes navegarán en aguas tempestuosas donde irán descubriendo las disposiciones necesarias para solucionar cualquier dificultad que se presente, precisamente en ese descubrimiento durante los diversos conflictos que son también experiencias donde todos encontrarán la inagotable participación necesaria para acceder a una enriquecedora experiencia.

CAPITULO II

PUERTO DE PARTIDA



Navegando en las aguas del conflicto.

En una palabra, así como el mar, al volver a gozar de su superficie suave, se manifestaba calmado después de haber cesado la tempestad, así me sentía al desaparecer la precipitación de mis pensamientos.

Robinson Crusoe.

La escuela se asemeja al mar en calma, vista desde la orilla nos llena de interrogantes. A ella se le indaga por el lugar de la enseñanza y los esquemas que le subyacen, por el manejo de las relaciones de poder, por la contextualidad de sus currículos, por el avance en el desarrollo científico y tecnológico. Puede interpelársele también por el analfabetismo mostrado ante los estudiantes a la hora de leer sus mundos de sentido, a la hora de promover en ellos la construcción de un mundo diferente a partir de la expresión propia y de los discursos emergentes en el aula. Builes nos habla de las falencias perceptibles en la escuela colombiana en los albores del siglo XXI "... y los estudiantes a partir de los aprendizajes tradicionales, muestran poca capacidad para enfrentarse al mundo y aportar en su construcción. Desde el aula estas dificultades se traducen en problemas de aprendizaje, repitencia, deserción, desatención, conflictos, ausentismo y escasa participación" Builes (2004. P, 285).

Como escenario, la escuela es un espacio social muy importante en la construcción de sujetos, aún así, esta no logra ofrecer demasiadas alternativas a la crisis social, olvidando que el crecimiento personal debe abarcar todas las esferas del desarrollo humano, donde el despliegue de las subjetividades sea una constante, y la expresión y la comunicación no sea solo verbal ni sólo en el contexto académico, sino incluyente también de la expresión simbólica, la dimensión estética, siendo ésta la dimensión de la creación.

Por otra parte, no se puede negar que a la escuela llega toda la problemática social, política, cultural y económica que ha dejado impronta en los cuerpos y en las mentes de los estudiantes; sin embargo, la escuela debe adaptarse a los cambios en las maneras de aprender, a los nuevos tipos de relaciones que circulan en ella, a las nuevas maneras de ver y percibir el mundo. Los jóvenes muestran cada vez mayor insatisfacción en el aula, pues a ellos les llega información de todo tipo pero que carecen de elementos claros para utilizarla,

se les reconoce como sujetos de derechos, pero no poseen elementos para ejercerlos, se les clasifica según las pruebas para medir estándares y competencias y se les olvida como sujetos de subjetividad.

Dentro de la función socializadora de la escuela, ésta debe “preparar ciudadanos para la sociedad y la democracia” (Ortega, Mínguez, Saura 2003). En este sentido, la formación de la ciudadanía y de los ciudadanos se da a partir del aprendizaje de valores para la construcción de la democracia: la solidaridad, la paz, la justicia, la responsabilidad y el cuidado del otro, la comunicación asertiva, el respeto mutuo, el diálogo y la participación, lo cual genera dentro del aula el clima afectivo adecuado para facilitar el aprendizaje. Se aprende en el hacer cotidiano no en la clase magistral, se aprende a convivir conviviendo.

Lo expuesto anteriormente, a nuestro juicio plantea a la escuela el reto de convertirse en escenario para constitución de sujetos emancipados, críticos, autónomos y fortalecidos en su democracia; requiere por lo tanto, promover nuevas alfabetizaciones en aras de facilitar los aprendizajes y enseñanzas apropiados para afrontar los desafíos del mundo globalizado. La práctica docente debe dejar de remitir a un *hacer sin contenido* y enfocar su derrotero a potenciar todas las áreas del desarrollo humano.

Llegados a este punto, conviene preguntarnos por las nuevas alfabetizaciones requeridas en la escuela. Una de ellas está relacionada con la convivencia y con las maneras de tratar el conflicto en el aula. Como docentes, cotidianamente debemos lidiar con él, no sólo con aquel generado entre pares, también con los que son producto de nuestra interacción con las y los jóvenes. En este sentido surge la pregunta por el ¿Cómo vivir juntos en el aula? La respuesta resulta simple si nos atenemos a una perspectiva de educación en principios y valores. Sin embargo, una cosa es tener claro el horizonte de acción, y otra bien diferente, es que nuestras prácticas pedagógicas conduzcan al encuentro con dicho panorama. Prueba de lo anterior se relaciona con los índices de violencia cada vez en aumento en la escuela, a pesar de los establecimientos de normas claras frente a la disciplina y las faltas a la misma con su correspondiente tratamiento, como también la estipulación de principios y valores presentes en todo PEI institucional y los manuales de convivencia. Nos resulta claro entonces que aunque existan estos dispositivos, son insuficientes, lo cual se constituye en desafío a las maneras de "hacer" en el aula y un reto para la práctica docente.

En muchas ocasiones la escuela se ha centrado en una visión vertical del estudiante exigiendo de él, disciplina y respeto, cuando muchas veces la realidad nos muestra que los niños, niñas y jóvenes no han tenido una formación en estos valores desde los hogares. Ello no implica que desde la escuela no se pueda aprender a actuar en ambientes democráticos, por el contrario, la convivencia escolar es una construcción cotidiana y compleja, pues el aula y la escuela son comúnmente los primeros escenarios públicos de participación de las jóvenes generaciones. Aprender a convivir hace parte de un proceso de aprendizaje, donde las experiencias escolares juegan un papel importante e influyen en las actitudes de los estudiantes posibilitando la adquisición de habilidades para la vida; entre ellas podemos referirnos a la capacidad de actuar e interactuar con el/los otros, establecer vínculos afectivos, desarrollar habilidades para el diálogo y la comunicación asertiva, así como para la participación, la escucha, la discusión, el disentir, el llegar a acuerdos, el reflexionar y el conceptualizar sobre las acciones y las ideas de los demás.

La ausencia de elementos o de herramientas proclives a facilitar la convivencia en el aula promueve la aparición de conflictos; estamos hablando de faltas de disciplina, interrupciones

al profesor o a los compañeros, molestar, no dejar dar la clase, enfrentamientos verbales entre estudiantes, enfrentamientos de ideas entre docentes y estudiantes, incumplimiento con los deberes escolares, faltas de respeto entre pares o entre docentes y estudiantes, fomento de habladurías entre compañeros, amenazas, ignorar a los compañeros, no permitir la participación en actividades, incumplimiento de los acuerdos mínimos para la convivencia, entre otros. En este clima las relaciones se tornan realmente difíciles, los intercambios se limitan a un círculo de conocidos y a quedarse en representaciones estereotipadas y triviales de los demás, en detrimento del valor de la interacción social. “La vivencia negativa del conflicto supone un continuo desgaste emocional, ya que todos los hechos y sucesos afectan a la persona más intensamente, ubicándola en un estado de alerta tensional hacia el mundo exterior, que a veces se traduce en alteraciones del humor, del sueño, del apetito”. (Ignacio Martín-Baró, 1985). La convivencia implica reemplazar el poder destructivo que puede tener un conflicto mal manejado por el poder comunicativo para solventar las diferencias.

¿Hacia a donde sopla el viento?

Es pertinente ahora, dar una mirada al uso del término conflicto a manera de apertura, para pasar luego a las manifestaciones del mismo en el aula y las maneras de tramitarlo. Culturalmente se acostumbra a percibir el conflicto como algo negativo, un asunto que genera tensiones y dificultades entre las personas, en algunos casos llega a considerársele patológico. Sin embargo, partimos del concepto entendiéndolo como algo que no es ajeno a la naturaleza humana, por el contrario, debido a su presencia constante, buscamos más bien aprender a visualizar el abordaje de los conflictos en el aula como posibilidad de replantear la convivencia a partir de él. Somos inherentemente conflictivos, si bien, dependiendo de cómo se aborden los conflictos, mediante disputas o con alternativas tranquilas, lograremos a partir de él generar pérdidas o ganancias en el ambiente escolar.

Para autores como Moscovici (1981. P 127.), el conflicto es parte del cambio social en tanto desafía el “status quo”. Esto es, teniendo en cuenta que en las distintas esferas de la sociedad los beneficios ofrecidos por las instituciones dominantes no satisfacen a todos por igual. Situación que no es ajena a la escuela, en la no solo circulan los discursos regulativos, sino los comportamientos que dan cuenta de las relaciones asimétricas dentro de la relación pedagógica docentes-estudiantes. Los vínculos derivados no resultan armoniosos cuando las personas no comparten ideas, planteamientos o modos de proceder. Por ello, los sujetos o los grupos desafían el orden imperante para lograr una situación de cambio a su favor, en tanto las autoridades pretenden mantener el “equilibrio” a través de mecanismos de control social. De esta manera el frágil equilibrio entre el “status quo” y el deseo de cambio se rompe, generando la situación de conflicto.

“Grupos como la familia, la iglesia, la escuela, la industria, el ejército y ciertos partidos políticos, hacen lo posible por mantener el control social como fuerza dominante... la exigencia de continuidad, la necesidad de transmitir prácticas y

valores, y de preservar las relaciones jerárquicas, imponen una vigilancia constante del comportamiento individual y el control no menos constante para prevenir o eliminar la desviación cuando se produce” (Moscovici 1981. p, 122)

Según el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española (2006, p 539) la palabra CONFLICTO procede de la voz latina: CONFLICTUS, que significa "lo más recio de un combate. Punto en que aparece incierto el resultado de una pelea. Antagonismo, pugna, oposición, combate. Angustia de ánimo, apuro, situación desgraciada y de difícil salida, lo que implica posiciones antagónicas y oposición de intereses, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos", donde se encuentran afectados dos o más personas, y sus consecuencias o los comportamientos que asumen los implicados, derivan o no en distintas formas de violencia. Aún así, el uso que se le ha dado al término mismo, tiende a hacerse ambiguo frente a la multiplicidad de interpretaciones: agresividad, violencia, intimidación, vandalismo, conductas antisociales, conductas disruptivas, problemas de convivencia, matoneo, etc., tratándolos todos como sinónimos.

Podríamos decir que en general los conflictos tienen más de un participante y éstos a la vez deben percibir la situación como algo que le afecta y donde los canales de comunicación no surten efectos a la hora de solucionarlos; se dan a raíz de la defensa de intereses opuestos o diferentes, donde es claramente perceptible la oposición entre los actores lo que se convierte a su vez en materia de discordia. Se les puede clasificar en funcionales y disfuncionales. Los primeros son de intensidad moderada, mantienen y mejoran el desempeño de las partes, promueven la creatividad, la solución de problemas, la toma de decisiones, la adaptación al cambio, estimulan el trabajo en equipo, fomentan el replanteamiento de metas, etc. Los segundos pueden generar preocupación e incertidumbre entre las partes, afectándolas severamente, limitando o impidiendo una relación armoniosa en el futuro. Generan estrés, descontento, desconfianza, frustración, temores, deseos de agresión, etc., todo lo cual afecta el equilibrio emocional y físico de las personas, reduciendo su capacidad creativa, y en general, su productividad y eficacia personal.

Los conflictos para Restrepo (2005) se ubican en tres niveles, micro, meso y macro nivel.

- Micro: se produce dentro y entre las personas
- Meso: surge en la sociedad dentro de cada Estado
- Macro-nivel: conflictos entre los Estados y naciones

En la escuela a nivel micro tenemos subniveles como:

- Intrapersonal: lo experimenta la persona consigo misma (desajustes emocionales, deseos, aspiraciones, frustraciones, temores, etc.)
- Interpersonal: entre docentes, entre estudiantes, entre docentes y estudiantes, entre docentes y directivos, entre directivos y estudiantes, etc.
- A nivel intragrupal: al interior de un grupo, por ejemplo entre pares.
- A nivel intergrupal: al interior de los grupos de aula.

Algunos teóricos reconocen los conflictos como abiertos y manifiestos: donde cada parte es consciente de la situación tensional o conflictiva; y ocultos o latentes donde nadie parece ser consciente que existe y que sus actuaciones lo agudizan.

Ahora bien, la teoría del conflicto social según Robins citado por Restrepo (p 4), tradicionalmente se lo ha entendido como un aspecto negativo, generador de violencia e irracionalidad y por tanto como algo que debe ser evitado a toda costa para impedir efectos perjudiciales entre las personas y las organizaciones. A partir de los años 40 tomo relevancia dentro del enfoque de las relaciones humanas y empezó a considerársele como algo inevitable, que en algunos casos podría incluso llegar a ser beneficioso, dándole otra perspectiva al manejo y gestión de conflictos.

A partir de los años 70 mediante el *enfoque interactivo* se acepta el conflicto como algo natural, pero además, sostiene que es conveniente fomentarlo. Restrepo (2005) afirma “que un grupo armonioso, pacífico, tranquilo y cooperativo, tiende a ser estático, apático y a no responder a las necesidades del cambio y la innovación”. Recomienda estimular el conflicto en un grado manejable que incentive la creatividad, la reflexión, la forma más eficiente de tomar decisiones, el trabajo en equipo, la disposición al cambio y el establecimiento de metas ambiciosas y alcanzables.

<i>Mirada negativa del conflicto</i>	<i>Mirada positiva del conflicto</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Se le ve como algo malo y se considera sinónimo de violencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Hace parte de la vida cotidiana y de las relaciones humanas
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene una connotación negativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Se le ve como oportunidad para desarrollar la capacidad de diálogo, la cooperación y la solución de problemas
<ul style="list-style-type: none"> • Es algo que debe evitarse, y si existe: erradicarse 	<ul style="list-style-type: none"> • Es una oportunidad para descubrir problemas, e intentar darle solución
<ul style="list-style-type: none"> • Aísla y separa a las personas 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilita la aceptación y el reconocimiento del otro, favorece la integración de las personas
<ul style="list-style-type: none"> • Destruye las relaciones personales 	<ul style="list-style-type: none"> • Es constructivo de las relaciones interpersonales

Por lo tanto, los estados de conflicto entendidos desde el enfoque interactivo no tendrían que derivar en situaciones violentas, ya que éstos son inevitables, en tanto resulta imposible que los seres humanos se mantengan en un estado de consenso perpetuo, pero si debe existirlo en cuanto al rechazo a las situaciones de violencia. Por la misma razón, éstas no son negociables en ningún contexto; a diferencia de los procesos que permiten gestionar el

conflicto de forma positiva, donde se contempla la posibilidad de pactar, de establecer acuerdos y compromisos, de enfatizar en el otro y comprender su postura. Para Beane (2006), la violencia es una forma de entender y abordar el conflicto donde las partes asumen posiciones de poder desiguales convirtiendo a unos en víctimas y a otros en victimarios; podría definirse entonces, como la forma sombría e inadecuada de encarar las desavenencias, recurriendo al poder, la imposición y la anulación de los derechos del otro para conseguir salir proclamado vencedor en el enfrentamiento. En este caso la violencia puede adoptar diversas modalidades.

En resumidas cuentas la violencia es una forma de actuar agresivamente mediante la fuerza, de tal manera que se produce daño, ya sea físico o psicológico a otra persona para obtener un fin que se cree merecer; por lo tanto se le debe deslegitimar y combatir. La violencia surge ante la incapacidad para superar las dificultades, es una reacción exagerada donde prima la destrucción del otro a la hora de solucionar las diferencias. Por eso es preciso aclarar la diferencia radical existente entre conflicto y violencia, dada la facilidad con que se justifican acciones violentas para hacer respetar posiciones, o para reivindicar derechos. De hecho no todos los conflictos derivan en situaciones violentas, esto sólo sucede cuando se les da manejo inadecuado.

<i>VIOLENCIA</i>	<i>CONFLICTO</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Es una conducta fácilmente observable 	<ul style="list-style-type: none"> • Es abstracto
<ul style="list-style-type: none"> • Existe cuando hay ausencia de paz 	<ul style="list-style-type: none"> • No significa necesariamente la ausencia de paz
<ul style="list-style-type: none"> • Se utiliza para incapacitar a la otra parte, para imponer los objetivos propios 	<ul style="list-style-type: none"> • Es una oportunidad para la construcción humana entre las partes
<ul style="list-style-type: none"> • Apela a la fuerza para ejercerla 	<ul style="list-style-type: none"> • Apela al diálogo para su resolución
<ul style="list-style-type: none"> • Busca un vencedor: alguien gana; alguien pierde 	<ul style="list-style-type: none"> • No hay vencedores ni perdedores; hay ganancias para todos
<ul style="list-style-type: none"> • Se aprende 	<ul style="list-style-type: none"> • Está en la naturaleza humana
<ul style="list-style-type: none"> • Genera sentimientos de venganza, trauma, odio y deseo de revancha que eternizan el conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Genera empatía, solidaridad, confianza, capacidad de transformación por medio de la trascendencia y la creatividad
<ul style="list-style-type: none"> • Busca la transformación del conflicto a través de la reconstrucción, reparación y la reconciliación 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca una replantear la mirada sobre el conflicto a partir de la reconfiguración estructura de paz y reculturización de la paz
<ul style="list-style-type: none"> • Produce destrucción humana y material 	<ul style="list-style-type: none"> • Genera crecimiento en las partes

	interesadas
<ul style="list-style-type: none"> • Portadores claves: defensa a ultranza de ideologías de todo tipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Portadores clave: justicia, equidad, deseo de mejorar estándares de vida

Según Galtung (2003) existen tres tipos de violencia: directa, cultural y estructural.

La violencia directa es un acontecimiento visible, es física y verbal.

La violencia estructural es una forma de violencia indirecta originada por la injusticia y la desigualdad como consecuencia de la propia estructura social, ya sea dentro de la propia sociedad o entre el conjunto de sociedades: alianzas, relaciones entre Estados, etc., que justifican o legitiman la violencia directa de entes como la policía, los servicios de seguridad, las fuerzas armadas, pues consecuentemente, la violencia estructural termina siendo institucionalizada.

El tercer tipo es la violencia cultural generada y materializada por medio de la religión, la ideología, el lenguaje, el arte y las ciencias en sus diferentes manifestaciones. Es importante mencionar, que esta violencia es la que más lentamente se genera y la que es menos transformable, ya que tiene unas raíces profundas en la propia cultura de una sociedad. Por eso es difícil observar variaciones en ella, dada la lenta transformación de la cultura básica.

Siguiendo esta ruta, mientras que la actitud violenta es consecuencia de un aprendizaje, es decir es forjada por nosotros y utilizada por nosotros; el conflicto es inherente al ser humano, forma parte de su propia naturaleza, de su estructura básica y esencial que le permite madurar y desarrollarse como persona. Hernández (2004) considera que las personas pueden ser educadas para controlar su agresividad (autocontrol), para reflexionar antes de actuar y puedan optar por otras vías alternativas que permitan gestionar el conflicto a través del diálogo y del respeto.

Marea alta: Conflicto escolar

Entonces se desencadenó, en verdad, una terrible tempestad, en aquella ocasión comencé a observar señales de terror y asombro incluso en los rostros de los mismos marineros.

Robinson Crusoe

Tradicionalmente, el conflicto en el aula ha sido visto desde una perspectiva negativa por todas las implicaciones que el mismo conlleva: actitudes emocionales de rechazo, amenaza para los constructos de verdad individuales, las manifestaciones de diferencias y desacuerdos que amenazan las relaciones interpersonales, la demostración de la

complejidad de las cosmovisiones personales, entre otras. El conflicto forma parte de las interacciones⁷ cotidianas de la escuela, por lo mismo su tratamiento demanda estar preparados para asumirlo desde una perspectiva amplia; sin embargo, por el procedimiento tradicional ante él en el aula o por el desconocimiento de otros modos de abordaje, muchas veces pretende evadirse, ocultarlo o darle un tratamiento rápido para salir de él.

El conflicto en el aula se presenta tanto en los procesos académicos como en los espacios de socialización, en el encuentro con el otro. El tema del conflicto forma parte del ser, en tanto como humanos no somos entes aislados, por el contrario, somos a partir de la alteridad. Los actores en el aula asumen los conflictos como algo personal aunque esté inscrito en un ámbito social, lo cual genera a la vez inseguridades y temores, sensación de incompletud, finalmente se convierte en una especie de lucha para el sujeto mismo, en la cual emergen las *zonas oscuras* de nuestra personalidad siempre en construcción, Mejía (2004. P, 51). Es una lucha donde el sujeto actor [ya sea docente o estudiante] busca, por un lado ser fiel a sus convicciones personales, por otro mantener la credibilidad y el “respeto” ante el grupo. Por eso asumir el conflicto es tener la capacidad de reconocernos en él, afrontar precisamente esas *zonas oscuras* para seguirnos construyendo cada día al confrontar las luchas personales, los dolores, sabiendo que el otro existe con sus propias luchas y sus propios dolores.

Con relación a lo dicho anteriormente, es importante tener en cuenta las estructuras mentales que circulan en el aula, de cara a lo que es el conflicto y su tratamiento, para poder abrir rutas de navegación al concebir las relaciones sociales en la formación de conflictos. Es clave entonces, saber, por qué los actores del aula actúan como lo hacen en determinadas circunstancias o eventos (Vasco, 2005), ahí radica la importancia del análisis a partir del diálogo y el acercamiento al otro, pues nos permite conocer las culturas, las miradas, los paradigmas, entender las causas de origen, los problemas de comunicación, los valores y principios, las formas de reaccionar, la influencia de los factores externos, y especialmente los intereses y necesidades de los protagonistas (docentes y estudiantes).

También resulta claro que todos estos elementos están inmersos en la cultura, son producto del aprendizaje y por lo mismo pueden variar en el tiempo. Es allí donde la escuela tiene sus mayores posibilidades, pues al concebir un cambio en los intereses y necesidades o una nueva manera de trabajar a partir de su conocimiento, se puede dar origen a nuevas formas de ver el mundo y solucionar los conflictos, dada la influencia ejercida por la “*cultura de aula*”. De hecho, por aquí circulan innumerables sub-culturas permeando los rincones de la barca, las cuales si se les permite manifestarse, van aprovisionando a sus navegantes de miradas ricas y complejas de la realidad.

Además, suele olvidarse de los conflictos, que éstos se dan dentro de contextos reales, con diferencias radicales entre espacios y temporalidades, donde confluyen lo económico, político y sociocultural, en el aula confluyen muchos factores desencadenantes de discrepancias. Estos hechos son interpretados por las partes según las historias personales,

⁷ Nos referimos a las interacciones sociales presentes en el aula, donde los actores se ven influenciados unos a otros, ya sea en las relaciones persona a persona, persona grupo, o por el efecto liderazgos al interior de grupo, o las situaciones de cooperación, ya que todo ello derivará en la conducta social en este escenario escolar. “la interacción se caracteriza por la divergencia y el antagonismo. En sus relaciones con los otros individuos o los otros subgrupos, cada individuo o cada subgrupo aporta un sistema de valores y de reacciones características que son únicos”. (Moscovici 1981. P, 134)

degenerando en percepciones erradas o ciertas que impiden o favorecen los acuerdos fundamentales, dados los efectos negativos o positivos de las imágenes que circulan.

He aquí, a nuestro juicio, que a pesar de generar iniciativas, éstas son imposibles de abordar en el conflicto como instante, como lo resalta Paco Cascón "el conflicto no es un momento puntual, es un proceso y tiene su origen en diferentes necesidades" (2007, p.9). En ese sentido y de acuerdo con Mejía (p, 37), el educador de hoy debe ser capaz de desactivar las formas culturales de la violencia mediante la construcción de procesos pedagógicos para el aprendizaje del manejo del conflicto, "reconociendo en él la clave del crecimiento, haciendo de ellos el crisol del alma humana y permitiéndonos hacer una economía política de la agresividad".

Este argumento responde a la certeza de que, ante el conflicto escuela precisa una apertura al mismo, enfocarlo para su tratamiento desde el análisis mismo del término, poder visualizar otras maneras de operar ante él, hasta construir un nuevo aprendizaje, no sólo de los significados, sino de las posibilidades que ofrece y la ampliación de elementos conceptuales y prácticos para asumirlo. Delimitar el papel del conflicto en el aula implica buscar las raíces del mismo, esto es, ir más allá de la norma para solucionarlo, ver cómo la falta de iniciativas, la carencia de competencias para tramitarlo y la dificultad que presentan las partes para expresar los inconformismos son elementos que condenan el conflicto dentro del aula.

Teniendo en cuenta las observaciones de Riveros (2005) existen varias maneras de abordar el conflicto, entre ellas la evitación es una de las maneras más frecuentes de verlo, sin embargo con ella lo único que se logra es mantener la tensión desregulada y latente. Entre las alternativas, comprometerse a encontrar una solución y colaborar para ello, resulta lo más pertinente en un aula de clase y debe responder por un lado a los intereses y necesidades institucionales, por otro, a los intereses y necesidades particulares de los actores en este escenario. De ahí que las alternativas de tratamiento incluyan actividades y acciones factibles de realización según las condiciones (posibilidades y límites) de cada aula, teniendo en cuenta los orígenes y los protagonistas, sus posturas e intereses, las causas o fuentes, el conocimiento y los tipos de conflicto, así como las formas de resolución.

La sana convivencia escolar no es producto del azar, por el contrario, debe considerársele dentro de una construcción cotidiana, en el día a día, reconociendo a todos los participantes docentes (adultos) y estudiantes (niñas, niños, adolescentes y jóvenes) como *sujetos de derechos y de responsabilidades*. Al respecto, conviene aclarar que una sana convivencia se da en el marco de la socialización dentro del aula, donde las responsabilidades deben ser compartidas, por lo tanto ha de existir un equilibrio entre lo individual y lo colectivo, entre las voluntades y las legitimidades. Es decir, el trabajo por lograr climas afectivos propicios para la convivencia requiere del esfuerzo compartido y sostenido en el tiempo; involucra por lo tanto la visibilización de las singularidades de los sujetos, así como las emociones y sentimientos de los actores.

Definitivamente, las situaciones personales y del colectivo son los determinantes para seleccionar y concretar las actividades, de lo cual se desprende la necesidad de mirar las causas y relacionarlas con las personas en sus modos de socialización, con los efectos de la comunicación y con la estructura del entorno. Las razones personales se derivan de percepciones y emociones que en muchas ocasiones conllevan a conductas negativas y están asociadas a deseos y aspiraciones insatisfechas, miedos, necesidad de

reconocimiento, de ser respetado, deseos de progreso, de aceptación o pertenencia a un grupo entre otros. Por ejemplo el carácter autoritario del docente. Las causas derivadas de la comunicación deficiente pueden darse por malentendidos, desinformación, problemas semánticos, gestos y actitudes que forman parte del lenguaje corporal, poca claridad frente a lo expresado y transmitido. En último lugar, la estructura del entorno, puede tener variables que afectan a los actores del aula en sus comportamientos, por ejemplo las situaciones de orden parental de los estudiantes, la falta de trabajo para los padres, situaciones de enfermedad en la familia, la escasez de recursos entre otros.

Por lo demás es importante recalcar que no existen fórmulas, sólo hay sugerencias y propuestas. Lo que sí es imprescindible, es una actitud nueva y regeneradora frente a los modos de interacción social presentes en el aula, una actitud proclive a propiciar los encuentros con el otro, sin que ello resulte sospechoso o amenazante para la autoridad de nadie, tener los ojos bien abiertos para generar y aprovechar los momentos para la participación, no sólo dentro del aula, también a nivel institucional y local en relación con lo nacional y global, que permitan el debate, el diálogo y la reflexión. Como afirma el profesor Mauricio Méndez:

El conflicto puede ser el inicio de cualquier tipo de problema en el aula, pero es necesario para generar algún tipo de cambio, de equilibrio. La cuestión es como manejarlos, el cómo se actúa ante ellos, ese es el problema, el cómo va a terminar el conflicto.

Cada quien en medio de la experiencia encontrará la ruta, siempre y cuando esta contemple el desarrollo y el fomento del diálogo, la gestión democrática dentro del aula: participación de todos y todas, la promoción del auto gobierno y la toma de decisiones frente a las normas; la educación en valores: la cooperación, reconocimiento de la dignidad de todas las personas, el ejercicio de la ciudadanía, la deliberación respecto a los mínimos no negociables; el trabajo colaborativo donde el producto final depende de todos; el autocontrol emocional: autoconocimiento, autoestima, autoimagen; finalmente la inclusión progresiva de otros actores y desde otros ámbitos (familia, instituciones locales, medios de comunicación, etc.) desafiando la pedagogía tradicional que silencia la voz de los estudiantes;

Cabe agregar finalmente para que una alternativa de manejo del conflicto sea efectiva debe inscribirse dentro de la cultura,

Lo que implica un esfuerzo continuado, donde se establezcan responsabilidades y se asuman acuerdos, las personas aprendan a ceder desde sus posiciones, se hagan pactos de no agresión, y se hagan seguimientos continuos del proceso, en el que el docente (aunque esté implicado emocionalmente), pueda intervenir y convertirse en un espacio neutro, o lo busque en otra persona. (Maestra Laura Quiceno).

El AULA: Nuestra barca

Más allá de ser un espacio físico, el aula de clases viene a configurarse como escenario social e institucional privilegiado para construir la convivencia escolar, por ser el primer espacio para la vida pública de las niñas y niños, adolescentes y jóvenes, en la cual se hacen presente los actores que le dan cuerpo a diversas formas de relaciones intersubjetivas. En este lugar los estudiantes desde su ingreso aprenden gestos y rituales, también se convive, se habla y se aprende sobre convivencia, se transmite, se ejercita e incorpora formas de convivencia ligadas a la práctica de la vida democrática. El desafío de la escuela hoy radica en convertirse en la fuerza generadora de los procesos democráticos y participativos, que van más allá de los propuestos institucionalmente, cuya construcción de una democracia participativa podría configurar actitudes abiertas al reconocimiento a la diversidad y a la diferencia, pero que requieren de la integración y acción de otros actores, como los padres, los directivos, las instituciones locales y distritales.

Como bien lo señala Cerda (2001), el aula es fundamentalmente un ámbito socio-afectivo donde se produce el encuentro y la interacción entre los dos protagonistas del proceso educativo: docentes y estudiantes, donde confluyen varias dimensiones del desarrollo humano: cognitiva, ética, política, afectiva y lúdica. En esta perspectiva la escuela permite la construcción de relaciones sociales propicias para la formación de ciudadanos justos, éticos y conscientes de su compromiso social.

Sin embargo, no se limita al intercambio y la apropiación de conocimientos; por el contrario, las personas presentes allí, también hacen parte de otras micro y macro agrupaciones, socialmente e inconscientemente aceptadas, donde los individuos realizan prácticas que los identifican, generando acciones y reacciones en el entorno sociocultural que afectan la realidad al interior del aula. Igualmente el tránsito de discursos presentes allí, y la caracterización de los mismos se convertirán a la postre en elementos de configuración de la realidad de las personas fuera de los intramuros escolares.

Desde esta óptica es difícil considerar el aula como espacio fijo y lejano, más bien es fluido, caótico, plural y dinámico, donde se tejen continuamente relaciones y vínculos sociales de los cuales depende el clima socioemocional dado. Cerda citando a Flanders (2001. P 44), aduce al término clima como "el conjunto de cualidades que predominan consistentemente en la mayoría de los contactos entre docente y estudiante", también, como el "estado de ánimo que predomina en un salón de clases en consecuencia de las relaciones interpersonales existentes entre ellos". El producto de ésta interacción afecta no sólo el rendimiento escolar de los y las estudiantes, también el desempeño de los y las docentes dentro y fuera del salón de clases, ya que los pensamientos, sentimientos y conductas de las personas se ven influidas por las de otras. Del tipo de interacción presente dentro del aula, dependerá la facilidad o dificultad, el respaldo y el fortalecimiento a los procesos epistemológicos, sociales, culturales y políticos entre pares, y entre docentes y estudiantes.

Por otra parte, tradicionalmente se toma la interacción en el aula de manera privilegiada dentro de los procesos comunicativos que se atienden exclusivamente al aspecto formativo. La comunicación en el ámbito escolar debería caracterizarse por la multidireccionalidad y la reciprocidad de los agentes participantes en ella, pues de los modos de interacción comunicativa derivarán el favorecimiento de la participación y la cooperación en los procesos

de aula. Como lo afirma Cerda (p 47), "el proceso de comunicación tiene que ver mucho con el de participación" y también, "la relación discriminatoria y desequilibrada no ayuda a la interacción en el aula y contribuye a crear un clima de desagrado, inhibición y muchas veces de hostilidad", creándose de esta manera distanciamiento, inseguridad y desconfianza lo cual no ayuda en el trabajo pedagógico.

Lamentablemente en muchas ocasiones el tipo de comunicación presente en el aula es unidireccional, es decir, de docente a estudiante, donde la pregunta por las necesidades de las y los jóvenes no es relevante. Además, en el afán por cumplir con el plan curricular, como docentes usualmente no fomentamos espacios comunicativos que permitan hacer diagnósticos para evitar la discriminación o las arbitrariedades; para establecer metas compartidas, para la discusión de los criterios o estrategias a aplicar durante los procesos, para la construcción de normas consensuadas al interior de la clase, para reflexionar democráticamente los problemas o los conflictos y para proponer alternativas de solución a los mismos.

Por lo mismo, entender el conflicto en el aula desde otra perspectiva significa aprovecharlo como posibilidad de transformación individual y social, convertirlo en generador de procesos, fomentar la crítica a las verdades absolutas, generador de emancipación y empoderamiento, finalmente, orientador de nuevas propuestas. Todo lo anterior involucra al docente en una constante reflexión acerca de su práctica pedagógica donde no tendrían cabida las visiones totalizantes, ni la reducción del conocimiento a procesos racionales. Por otra parte, entraña la capacidad de construir conocimiento en medio de la diferencia, de la incertidumbre, respetando la multiculturalidad y suscitando espacios para la reconstrucción de la solidaridad.

El conflicto se da en todos los espacios de socialización, y la escuela no es ajena a ellos. En el aula confluye felizmente la diversidad multicolor, aquella que favorece el conflicto como positivo, aquella que si se le permite, enriquece la mirada, causa asombro frente a lo diferente y a lo desconocido, aquella que nos concede licencia para pensar que dos más dos no siempre dan cuatro, y, que si aprendemos a escucharnos los unos a los otros, descubrimos narraciones tan extraordinarias como las de los mejores escritores. Lamentablemente y con asombro, asistimos también a la multiplicidad de expresiones violentas producto de la intolerancia y la incapacidad para la convivencia. Con alarma, vemos irrumpir en el aula día a día fenómenos como el matoneo, cuyos protagonistas abarcan la población desde los más pequeños hasta los integrantes de los últimos grados de bachillerato⁸.

Autores como Cerezo (2001) y Ortega (2003) coinciden en caracterizar el aula como un contexto múltiple y diverso ligado a la figura del profesor y de los estudiantes en común. Allí, la naturaleza del comportamiento grupal va más allá de la simple reunión, y de la acción docente, debido entre otras razones a la multidimensionalidad del aula, que sobrepasa la

⁸- Para mayor información, ver el informe sobre violencia escolar en Bogotá (CONVIVENCIA Y SEGURIDAD EN AMBITOS ESCOLARES DE BOGOTÁ: Sub-Secretaría de Asuntos para La Convivencia y Seguridad Ciudadana- Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana. Avalado por Comité Interinstitucional: Secretaria de Gobierno Distrital; Secretaría de Educación Distrital; Oficina de Jóvenes Sin Indiferencia; Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE; Proyecto Educación Compromiso de Todos. Bogotá, 2006) En: www.mineducacion.gov.co.

capacidad de atención y control del profesorado, y a la simultaneidad de fenómenos y a su inmediatez, en ocasiones impredecible de los acontecimientos que ocurren.

Los protagonistas del aula no son seres aislados, por el contrario, mantienen entre sí un contacto cercano y estrecho generando relaciones interpersonales de alta o baja calidad. “Hemos dejado que del aula se apoderen exclusivamente los procesos y los contenidos cognitivos, y hemos descuidado los subjetivos”, Ortega y Del Rey (2003, p 21). Los discursos académicos invaden el tablero mientras las relaciones afectivas circulan en diminutos papeles por el aula, y se dejan sentir en los murmullos y en las risas, también en la agresión y en la ofensa, en el mote descalificador y en la exclusión.

Así pues, los comportamientos en el aula aparecen como una elaboración afectivo-cognitiva dada entre los participantes de ese espacio. La adaptación escolar al grupo depende fundamentalmente de las relaciones que el estudiante sea capaz de mantener con sus compañeros y profesores. “Cuando éstas se establecen adecuadamente proporcionan según los mismos estudiantes *lo mejor de la escuela* y la principal fuente de apoyo emocional (Jackson, 1990).

En este sentido, de la calidad de relaciones interpersonales emergentes en el aula, dependerá en gran medida la calidad de respuesta frente a los dinamizadores del conflicto, se establecerán redes o no de apoyo entre pares para actuar y para preservar el clima de convivencia. Por lo mismo, el aprendizaje de habilidades sociales prepara a los y las jóvenes para actuar como sujetos sociales asertivos en el presente y en el futuro, convirtiéndose en generadores de bienestar social.

Es importante señalar aquí, como las relaciones sociales en el aula se perciben a través las siguientes estructuras: por los vínculos que unen a los individuos del grupo frente a un rol determinado por el estatus social, profesores alumnos; por las atracciones personales sentimientos, preferencias, amistades o rechazos, y por las interrelaciones dinámicas de las dos, Cerezo (2001). El conocimiento de estas estructuras, permite explicar las relaciones interpersonales entre los integrantes del grupo en una situación escolar, y los procesos motivacionales y afectivos que el grupo genera y mantiene entre sus miembros. Así mismo, la autora considera importante ver que de ésta interacción surgirán las representaciones sociales que los sujetos tienen de si mismos, y de sus compañeros, como individuos y como grupo. Son justamente las representaciones y las estructuras mentales colectivas la base de estas relaciones, tanto desde el punto de vista afectivo personal, como desde el desarrollo del proceso [aprendizaje-enseñanza].

Este entramado complejo de relaciones dadas en el espacio concreto del aula, está mediado por formas de comunicación oral, escrita, física y actitudinal, en las cuales se ponen de manifiesto el poder, la actividad, los conocimientos, los afectos compartidos. Todo ello podrá convertirse en foco de entendimiento positivo o por el contrario de desencuentros, conflictos y problemas. Tanto las manifestaciones asertivas como las agresivas frente al tratamiento del conflicto en el aula, no son más que indicadores de estrategias de relación con la realidad, y forman parte del universo de creencias, motivos y expectativas de los sujetos. Por lo tanto estas expresiones no pueden considerarse como efecto de una situación particular aislada, sino como un encadenamiento entre ideas, sentimientos y tendencias del comportamiento que, en ocasiones funcionan como esquemas estables, especialmente cuando se encuentran respaldados por el grupo social.

De una parte el cuerpo docente, de otra el grupo de estudiantes, con frecuencia observan una idea fija acerca de éstos fenómenos bajo el prisma de sus propios objetivos e intereses, pero no siempre bien expresados y bien comprendidos por el otro que, igualmente tiende a interpretar los acontecimientos no tanto como partes del desarrollo curricular, sino como eventos cotidianos en los que se siente protagonista en algún sentido. A lo que lleva todo esto, es a una continua confrontación donde el escenario para la convivencia se nubla por la falta de acuerdos y por el escaso diálogo.

Planificar educación para la convivencia, implica ir más allá de las normas, pues por los múltiples rostros del conflicto, éstas no bastan para solucionarlos. La elaboración de normas es una forma de ejercicio del poder que, al no ser democrático, provoca disfunciones en el reconocimiento de la identidad social de los que participan en él Ortega (2003). Más allá de la apropiación de reglas, la comunidad debe asumir una actitud para la convivencia, donde la crítica sea parte del proceso de construcción social, y la apertura al otro sea la condición para estar en el aula, donde no exista la inmunización social ante la violencia, ni el silencio sea su cómplice.

Todo lo dicho hasta ahora, involucra directamente a los actores del aula como actores del conflicto en la misma.

De la actitud emocional que tenga el maestro en la clase, de su actitud emocional también depende que haya menor o mayor conflicto. Al desarrollar con los niños afectos y vínculos emocionales hace que me preocupe más por ellos, los apegos son vínculos eficientes que generan en los niños cambios, somos una integralidad, el momento emocional de cada persona se refleja en todo lo que hace. Si el maestro es conflictivo con su actitud, de mal genio, demeritando a los alumnos, va a recibir de lo mismo, los maestros tienen mucha injerencia en los conflictos del salón. Maestra Laura Quiceno.

Por lo mismo, como docentes tenemos la tarea de revisar nuestro hacer en el escenario escolar. Preguntarnos que tan presos estamos de nuestras estructuras y creencias; que tanto nos conflictúa la incertidumbre y la complejidad y para contrarrestarla nos refugiamos en absolutos de verdad. Indagarnos, si al dar la espalda para escribir en el tablero, no le estamos dando la espalda a la realidad social, si al estudiante sólo le damos herramientas para que juegue con nuestras reglas, desconociendo así los juegos de la democracia, [incierto y complejos] por demás. Finalmente interrogarnos por el papel que asumimos frente al manejo del conflicto en el aula, y si con ello generamos realmente cambio social, [que debe ser uno de nuestros compromisos], si solamente nos atenemos a la norma descontextualizada que visibiliza el aula como escenario cuyo telón de fondo siempre es gris oscuro, desvirtuando lo maravilloso de un espectro multicolor, aquella norma radical opresora de la libertad, carcelera de las subjetividades emancipadas.

Elementos indispensables para mantener el clima apropiado

La realidad deja ver pocas competencias comunicativas para construir elementos favorecedores de un clima socioemocional proclive a mirar el aula dentro de un espectro más amplio, donde además de las necesidades ya mencionadas el trabajo pueda encausarse de manera libre y espontánea, donde el proceso aprendizaje- enseñanza se halle más focalizado al aprender, y este pueda convertirse en una aventura tanto para el pedagogo como para los y las estudiantes. En este sentido compartimos con Cerda, 2001 los principios indispensables para trabajar en el aula: cooperación, empatía, autonomía, libertad, acción e igualdad.

La cooperación como principio pedagógico provee al estudiante una consciencia solidaria y social, además de hacerlo partícipe de sus propios procesos de aprendizaje, (Cerda, 2001) lo considera *útil para la educación del espíritu democrático* y para la práctica del mismo entendiéndolo y ejerciéndolo en su vida extra escolar. Generalmente dentro del aula los procesos de interacción a la hora de construir conocimientos se dan de manera individual en detrimento del trabajo cooperativo; la misma distribución de las mesas dentro del salón de clases se realiza de manera preferentemente individual. Los modos de evaluación, la imperante urgencia de mantener "la disciplina y el orden (control) de los estudiantes favorece esta distribución. Sin embargo, una educación proclive a consolidar la democracia social y participativa requiere urgentemente la promoción del trabajo cooperativo.

La empatía llamada también inteligencia interpersonal según Howard Gardner (Gardner, 1983) es la capacidad de sentir o colocarse en el lugar del otro, es un modo de interacción comunicativa basado en el respeto profundo y en la comprensión; en las ciencias humanas, la empatía designa una actitud hacia el otro caracterizada por un esfuerzo objetivo y racional de comprensión intelectual de los sentimientos de aquel, excluyendo particularmente todo extrañamiento afectivo personal y todo juicio moral. La autonomía es el poder que tiene el sujeto de gobernarse a sí mismo y de tomar decisiones responsables; en el proceso educativo para Cerda (2001, pg 56) "estimula la iniciativa y la creatividad, dando seguridad a quien piensa y actúa libre de condicionamientos externos".

La libertad es un principio muy ligado al de autonomía y a la independencia del sujeto. Una educación libre es aquella en la cual se permite la libertad de expresión de ideas, aunque sean incorrectas para el contexto sobre el que está trabajando. En el proceso educativo toman parte profesores, estudiantes, la familia, la institución educativa, la sociedad, etc. Cada una de estas esferas debe posibilitar un clima de respeto y tolerancia, de autonomía e independencia para la educación en libertad. Por ello la institución escolar debe estar libre de prejuicios, estereotipos, opresiones y manipulaciones, como de presiones sociales, de intolerancia del equipo docente, de intransigencias de los y las estudiantes o de los padres de familia. "La sociedad en la que está inserta la institución escolar favorece o dificulta también la educación en libertad, ya que no es lo mismo un centro educativo en sociedades totalitarias que en sociedades democráticas. La sociedad proyecta en la escuela su cosmovisión y según sea más o menos respetuosa con la dignidad de la persona humana, resultará fácil o incómodo educar en libertad"⁹.

⁹ <http://campus.fortunecity.com/assembly/195/libertad.html>

Todos los principios mencionados al confluir dentro de un trabajo de aula tienen su efecto no sólo en la construcción del "ser", sino también en los modos de "hacer" dentro de este escenario. Para que los estudiantes puedan ejercer su autonomía, la participación cooperativa, la empatía y la libertad se requiere de una apuesta pedagógica diferente por parte del docente. Implica fomentar todos estos principios y permitir al estudiante ser sujeto actor de su propio proceso cognitivo. Por otra parte involucra a todos los actores dentro de un desarrollo igualitario en posibilidades de participación, de colaboración y de acceso a los conocimientos.

El mensaje dentro de la botella

En estos tiempos que corren por las redes, donde relacionarse con el otro algunas veces resulta más fácil por medio de un computador, sin vernos a los ojos, sin tocar al otro, convirtiéndonos en una foto o en un ícono; las relaciones en el aula parecen de difícil configuración, aún más aquellas entre docentes y estudiantes. ¿Dónde quedaron las preguntas por las necesidades de los estudiantes, [que además son jóvenes]? ¿Dónde están los interrogantes del docente [que aún tiene sueños]? Cuando el hacer pedagógico en el aula se inscribe en las razones de la racionalidad únicamente; los espacios para el diálogo se fragmentan y los liderazgos se opacan, cuando las verdades absolutas no dan paso a la divergencia, y en su recorrido arrastran las subjetividades a un precipicio sin salida.

Las prácticas pedagógicas dentro del aula se dan a partir de las interacciones de los sujetos presentes en la misma, ello requiere necesariamente elementos para la comunicación; la cual no se atiene solamente a la transmisión de conocimientos, también para la circulación de las emociones, ya que los navegantes se encuentran en distintos estados de sensibilidad al estar en el aula, mientras se embarcan en una misión de navegación. Cuando las y los docentes y las y los jóvenes están físicamente en el mismo salón, pueden surgir experiencias y materiales que posibiliten un aprendizaje más motivador.

Dentro del aula todos forman parte del mismo grupo, y se advierte la condición de trabajar en la diversidad de emociones e intereses, y esta refuerza los aprendizajes desde distintas ópticas, y se constituye así en otra oportunidad de aprendizaje para todos.

Un aprendizaje en el cual la comunicación de intereses sea una constante, permite visualizar al joven dentro de su contexto particular, a la vez que forma parte del contexto socio-cultural llamado aula. Un escenario educativo proclive al diálogo genera mejores relaciones joven profesor, donde las normas se negocian consensualmente y se garantiza el derecho de ser uno mismo, a expresar de acuerdo a las premisas propias y no a las impuestas. Claro, esto representa algunas veces navegar en mares tempestuosos y complicados, esperando que la calma se evidencie cuando se aprovechen las diferencias individuales, así mismo en el momento en que los diálogos dentro del aula dejan de ser clandestinos.

La lúdica: nuestra carta de navegación

Una carta de navegación, es una representación gráfica de una porción o superficie del mar, normalmente indica las profundidades del agua y las alturas del terreno, naturaleza del fondo, detalles de la costa incluyendo puertos, peligros a la navegación, localización de luces y otras ayudas a la navegación, de manera que, permita navegar a las embarcaciones sorteando los peligros. Además, fija la posición geográfica, en que se encuentra la nave en cualquier instante, lo que permite, determinar el nuevo rumbo y distancia que deberá navegar para ir a otro punto, eludiendo los peligros indicados en la misma carta. Es así que debe idearse y diseñarse de modo que indique los detalles útiles al marino con toda precisión posible y en todas las circunstancias predecibles.

La lúdica viene a ser nuestra carta de navegación, nos indica hasta a dónde podemos llegar y en que aspectos podremos profundizar, definiendo desde ahora los detalles relevantes para la navegación: la imaginación, la expresión simbólica en relación con la expresión subjetiva.

Una de las dificultades más recurrentes para los docentes, y que más genera conflicto, es la falta de interés por parte de los estudiantes, en las actividades académicas. A la vez éstos se quejan de las clases monótonas, de los contenidos descontextualizados, de la clase como rito y sin mito. ¿Debería promoverse la inclusión de la lúdica dentro del aula? La respuesta es compleja. Por un lado se tiende a relacionar lo lúdico con el juego¹⁰, la infancia, lo caótico y falto de sentido, lo no serio o lo improvisado. Además, se tiende a pensar, que las únicas materias apropiadas para introducir la lúdica en el plan de trabajo escolar, son las de deportes, danza, teatro, arte y música, en fin, [todo aquello que no sirve para nada].

Esta oposición clásica entre razón e imaginación, es por cierto el centro de la discusión metodológica y epistemológica, en el conocimiento de la esencia del ser humano; mientras la razón produce conocimiento sobre la realidad y lo expresa por medio del concepto, la imaginación se expresa a través del símbolo, el cual no es manipulable como una cosa material y, de ahí el sentido de la hermenéutica como interpretación cualitativa del fenómeno y no como análisis experimental. (Díaz Mejía, 2008: 10)

La lúdica, comúnmente entendida desde una perspectiva activista, para Jiménez (2005, p. 87) es mucho más que juego. Podríamos entenderla como un espacio inscrito en lo sensorial

¹⁰ La Real Academia de la Lengua define Lúdica como "Perteneiente o relativo al juego", no obstante; examinaremos la teoría de la palabra para superar esta definición. Para diferenciar la lúdica y el juego teniendo en cuenta el contexto del trabajo, es necesario mencionar a Carlos Alberto Jiménez quien aborda lo lúdico desde el comportamiento apartándose de teorías conductistas y positivistas, él plantea lo lúdico desde lo didáctico, lo observable y lo mensurable. Por otra parte, Jiménez (2005, p. 42) desde la comprensión de las teorías del psicoanálisis investiga el juego a partir de los problemas de la interioridad, del deseo, del inconsciente y desde el simbolismo. Otros autores como Huizinga, y Winnicott justifican mediante otras posturas cómo se acerca y se distancia la lúdica y el juego. La lúdica permanece en una constante dialéctica constructiva con el aula y con la subjetividad, todo lo anterior es primordial para elaborar conceptualizaciones del conflicto desde la oportunidad.

y en lo emocional donde se produce además, placer, disfrute y goce de alguna actividad sin reducirla solo a esto. En este sentido cuando se refiere al juego lúdico, lo interpreta como:

“Un juego dentro de una zona de distensión creativa y cultural, en la cual el sujeto no se encuentra sometido a las demandas instintivas del aparato psíquico, ni a las demandas de la exterioridad [social y cultural], es de verdad un juego ideal para la creatividad, es un juego ligado a la incertidumbre y a los sueños, ligado a la lógica y a la no-lógica”.

Díaz Mejía (2008) aclara que el juego no es lúdico por ser juego, sino por la expresión emocional y simbólica presente en él. Sin embargo, la definición del concepto de lúdica rebasa los espacios del juego propiamente dicho y lo extrapola a expresiones como la danza, el arte, las fiestas y las celebraciones rituales, entre otros. También es preciso hacer la claridad en cuanto no todo lo lúdico no es placentero, ni todo lo placentero ello incluye el juego) es lúdico.

La lúdica, deviene entonces, espacio abierto a la imaginación y a la fantasía *espacio ideal para la creatividad*. De igual manera, lo lúdico puede hacer parte de cualquier actividad, por disciplinar que esta sea, el único requisito es tener la capacidad para entrar a esta llamada *zona de distensión*¹¹. Cuando esto se vuelve una constante, podemos referirnos a una actitud interiorizada por parte del docente, y al hacerla extensa a las y los jóvenes, genera un clima emocional agradable dentro del aula, y desde allí se despliega la posibilidad para trabajar sobre el conflicto. Actuar dentro de un sistema de reglas consensuadas a través de la lúdica, es distinto a someterse a ellas mediante la formalidad de la norma institucional autoritaria y desconocedora del contexto de aula, [variado y plural por cierto].

Nosotros vamos más allá; estamos convencidos de utilizar la lúdica como espacio para la interacción y la acción participativa de los y las jóvenes, los profesores y profesoras en dimensiones del desarrollo humano como el psico-social, emocional, cognoscitivo, físico, comunicativo y espiritual.

En este orden de ideas, la falta de información y el desconocimiento de la lúdica como la acción capaz de promover otras formas de estímulo de la curiosidad, el goce, el disfrute y la alegría en los procesos de aprendizaje; impide a esta herramienta formar parte de la bitácora de viaje en la expedición escolar, y ancla los procesos educativos a concepciones rígidas del hacer pedagógico. Una acción lúdica viene a convertirse en una *zona de distensión* donde los límites entre la fantasía, los sueños y la realidad se desdibujan constantemente. La lúdica se cuele por las rendijas del humor, por la apertura a la metáfora, por las otras lecturas de los otros universos posibles, donde los relatos de los jóvenes se convierten en fantasía pura; que sin embargo, no pueden salir de otro lugar que no sea el mundo propio.

¹¹ Autores como Jiménez (2005) y Díaz (2006), sostiene la acción lúdica se da dentro de un espacio-tiempo diferente al vivido en el mundo real, constituyéndose así en un espacio-tiempo de libertad para el sujeto, enmarcado dentro de la ficción y la fantasía provocando disfrute, alegría y placer. “En la dimensión de lo lúdico el ser humano ha creado el tiempo y los espacios imaginarios para reconstruir el sentido de libertad, a través de la alteridad”. (Díaz 2006. P 12)

Lúdica como fenómeno del inconsciente humano

Para Díaz (2006), comprender el fenómeno lúdico, significa visualizarlo dentro de un sistema de relaciones, que involucra varios factores; por un lado nos remite una categoría en acción y la denomina *función lúdica del sujeto*, es decir, la condición de lo lúdico viene dado por los sujetos actuantes. Lo anterior, involucra a los actores del aula sumergidos dentro de una práctica social, entendida ésta, como la acción de los sujetos contenida de una racionalidad ideológico-cultural en un contexto espacio-temporal determinado. (P 23). Por lo mismo, la condición lúdica dentro del aula implica más que una presencia activa tanto de los jóvenes como de los docentes en los procesos que allí se den.

Otra condición de la lúdica, se refiere a la subjetividad, entendiéndola como un sistema de relaciones de la cual ella es su manifestación. Este sistema de relaciones precisa de la comunicación e interacción, ya que la acción lúdica en jóvenes y en adultos no se da en un acto solipsista como el de los niños y niñas en la primera infancia, sino en la interacción con otros. Ahora bien, este tipo de comunicación expresa emociones y sentimientos de los sujetos actuantes, donde convergen emocionalidad y creatividad juntas. En este sentido, durante las prácticas lúdicas, los sujetos satisfacen necesidades emocionales y buscan el reconocimiento del YO. Díaz (2006. P 21); propenden por el equilibrio emocional y por la proyección de vida.

De todas maneras, aunque el componente subjetivo es característico de la acción lúdica, también es cierto que a todas estas prácticas subyacen procesos cognitivos, atendidos a la racionalidad contenida en un sistema de representaciones simbólicas, (ideologías, valores, creencias e imaginarios culturales) que son el contexto en el cual la pedagogía puede encontrar relación con los procesos de aprendizaje y la formación humana de los sujetos. Díaz (P 24)

Ahora bien, según Díaz, el fenómeno lúdico permite la equilibración emocional del sujeto, en tanto éste al expresar, revela acontecimientos interiores de su ser, y sus construcciones mentales de cara al mundo que lo rodea. Pero no solamente deja ver el movimiento interior, también devela deseos y proyecciones particulares. Es preciso aclarar la diferencia entre expresión lúdica, acción lúdica y práctica lúdica. La primera “hace referencia al hecho de manifestarse en forma simbólica, siendo esta una manifestación del espíritu humano que se apropia de un contexto; la acción lúdica es la expresión en movimiento (cantar, actuar, dibujar); y la práctica lúdica se refiere a expresiones practicadas durante un tiempo constante” (2008, 12)

La lúdica como facilitadora de estos procesos provee también, a los sujetos de elementos apropiados para la construcción del sentido de vida. Esto se da mediante expresión lúdica, siendo esta el “hecho de manifestarse en forma simbólica en contraposición con la idea de imitación”, ya que la realidad se convierte para las personas, en una oportunidad para la manifestación emocional desde su subjetividad donde busca el reconocimiento de su yo a través de la imaginación simbólica, siendo esta “la condición de libertad para asumir la existencia por fuera de las exigencias del pensamiento racional y de una conciencia obligada a obediencia y fidelidad con los hechos reales y a una verosimilitud a ultranza. (2008, 27).

De hecho, la imaginación simbólica, se sale de los constructos formales de la racionalidad, transfigurándose en el sentido de libertad misma, al dejar de lado las rutinas de la vida cotidiana o al transformarlas, y es, justamente allí, donde el sujeto logra el encuentro interior, y le da sentido a partir de algún hecho significativo de su vida. A partir de ahí, deja de ser tan sólo un impulso emocional, para convertirse en un acto de construcción simbólica. (2008, 32)

El contexto juega un papel importante, ya que este se inscribe en lo cultural, lo social y lo histórico, de donde los sujetos toman los componentes que moldean su personalidad. Esto hace que el abordaje del fenómeno lúdico se inscriba dentro de la complejidad, pues no se le puede entender desde un solo factor causal, sino como producto de relaciones e interacciones entre sujetos y entre estos y el medio. De esta manera el fenómeno lúdico no solamente se expresa, también se transmite y se interpreta.

Entonces el movimiento, se da en dos direcciones; una desde el sujeto mismo, y dos, desde lo que la manifestación lúdica produce o acontece en los demás. El sujeto como espectador de la manifestación lúdica, adquiere un rol participativo, generando un sentido para si mismo, desde la expresión lúdica del otro. En este sentido, una pedagogía de la lúdica, se convierte en una posibilidad, para la transformación de los contextos escolares, a partir de las expresiones lúdicas de los actores del proceso. Y ello puede darse fácilmente de acuerdo al principio de alteridad, donde para Díaz, el sujeto encuentra un *sentido de identidad y autorreconocimiento personal*, y se da a partir del movimiento producido como ejecutor de la expresión lúdica y como espectador de la misma cuando esta logra un impacto para si mismo. “La alteridad se produce en estrecha relación con el movimiento, es decir, el movimiento es la alteridad misma, porque no se trata de entenderlo como una acción física de desplazamiento, simplemente, sino como una acción de transformación del ser; del ser y del no ser, en la dimensión de lo simbólico en cuanto a fantasía”. (2008, 53)

En este orden de ideas y teniendo en cuenta los principios de alteridad, de movimiento y de identidad, producidos desde la lúdica, es posible pensar en una pedagogía lúdica, teniendo en cuenta la importancia que esta puede adquirir en procesos de convivencia y desarrollo integral del ser humano. La lúdica y sus formas de expresión, acción y práctica en el contexto escolar propenden por la expresión de la cultura de las nuevas generaciones, ofreciéndoles alternativas para la construcción de los proyectos de vida, dotando de sentido la existencia social y la convivencia humana. “La expresión lúdica está asociada de manera esencial a la convivencia del ser humano, a la construcción de cultura, a la comunicación y a la interacción entre sujetos” (2008, 64).

Se puede afirmar también, que la acción lúdica se equipara al ritual, por cuanto en las acciones se evoca un símbolo, esto es, recuerda por medio de la ficción otras formas de la realidad, de esta manera las realidades pueden ser abordadas desde “otros lugares”, permitiendo a sujetos, en condiciones problemáticas, afrontarlas de a partir de la expresión simbólica, y dejando que a través de ellas se puedan canalizar emociones negativas. Las interacciones de comunicación y convivencia social que se dan en estos espacios, resultan pertinentes a la vez pertinentes en cuanto a la regulación de comportamientos mediante normas y valores.

Por lo tanto, una pedagogía lúdica trasciende los procesos de aprendizaje-enseñanza, de la mera racionalidad, para involucrarnos en la apertura hacia el *cosmos emocional*, esto es afrontar la apertura hacia espacios de aprendizaje-enseñanza de las emociones propias y

del otro. “Aprender a conocer y percibir las emociones a partir de lo simbólico expresado, y las incidencias en el comportamiento del sujeto, debe ser un propósito pedagógico. Este enfoque por sí mismo, ya supera el enfoque instrumental y reductor de la lúdica como dinámica y aparente motivación”. (2008, 67) y consiente educar en el ámbito de lo simbólico emocional, con el fin de superar problemáticas propias de la convivencia escolar, lograr equilibrios emocionales, mejorar las relaciones sociales, fomentar el disfrute y el desarrollo de la cultura.

Con el apoyo de los conocimientos proporcionados por los estudios sobre inteligencia emocional, y a través de lo simbólico expresivo, es posible educar para la proyección de vida, mediante la automotivación, el manejo de relaciones, comunicaciones interpersonales, regulación de los estados de ánimo, y en general, el desarrollo de las condiciones emocionales para la adaptación al medio. (Díaz 2008, 68).

De esta manera podrían lograrse la reconstrucción de situaciones reales a partir de la ficción, sino también promover escenarios proclives a la autorreflexión intrasubjetiva e intersubjetiva. Es decir, no limitarnos a hablar sobre la convivencia y el conflicto, es más bien, crear espacios para poder vivir en medio de ellos, fomentando acciones que lo contemplen como parte de la vida cotidiana.

El sentido en que se debe concebir la idea de una ciudadanía democrática, al ámbito educativo, no se trata de llevar un discurso a un área de ética y moral, sino de construir cultura en torno a este principio. Y bajo esta perspectiva es necesario admitir la reproducción de diferentes manifestaciones culturales juveniles del contexto en la institución educativa... (2008, 78).

Los navegantes.

*Si la constelación indica el rumbo
hay que mirar arriba
y atrapar esa estrella en la mirada.
Pero a tanta distancia
ignorar es la ruta a navegar.*

Langagne.

Aunque los contextos socio-culturales de los cuales provienen tanto docentes como estudiantes afectan las interacciones dadas en el aula; en la presente investigación sólo tendremos en cuenta a estos dos actores, dados los roles que asumen en este escenario escolar. En este sentido abordaremos la categoría estudiante como joven, pues al reducirse simplemente al primero, lo estamos considerando como un sujeto dedicado a la aprehensión de conocimientos sobre alguna ciencia, disciplina o arte. La palabra estudiante también se utiliza como alumno, y se entiende como una persona que ha sido criada y educada desde la

niñez por otra, pues el término proviene de *alumnun* y éste a la vez de *alere*, que significa alimentar. En todo caso, cualquiera de estos sinónimos deja de lado un aspecto importante, y es que los estudiantes también son personas, son sujetos sociales, más aún dentro de la población en la cual se enmarca esta investigación: personas entre los 11 y 20 años de edad.

Si nos atenemos al desarrollo evolutivo, estaremos hablando de una etapa de transición entre los adolescentes y los adultos jóvenes, teniendo en cuenta que es difícil establecer límites temporales fijos. Como no se trata de hacer un análisis de las etapas en las que fluctúa nuestra población, nos referiremos en adelante a ella como jóvenes, incluyendo en esta denominación las diferencias de género presentes. Ahora bien, cuando nos referimos a los jóvenes, estamos hablando de los sujetos que componen una parte de la población, que además se hayan en un período de cambios significativos, tanto físicos como psicológicos.

De un lado se encuentran inmersos en la búsqueda de su identidad, lo cual presupone la construcción de una escala de valores o códigos de ética propios; de otro, empiezan a explorar el mundo afectivo y construyen lazos en este sentido con personas diferentes a las que componen su familia; por eso los lazos tejidos entre pares y entre parejas afectivas suele ser muy importante entre ellos, pues suponen los medios de integrarse socialmente. Todas estas características de transición y cambio propios de la edad, generan en los jóvenes crisis y conflictos de orden personal, también con los pares y maestros, pues muchas veces se sienten incomprendidos.

Si a todo lo anterior le añadimos la imposición de la norma al joven, la cual esta dotada de un atributo reglamentario, validado desde lo institucional, más no desde lo juvenil, entonces los conflictos adquieren un sentido mayor al otorgado inicialmente. Esta orientación de la norma a lo legal, implica acciones autoritarias, coercitivas y punitivas para su cumplimiento, marchando de esta manera en contravía de alcanzar la autorregulación de los comportamientos por parte de la población joven de nuestras instituciones, la cual sólo podrá lograrse con procedimientos pedagógicos adecuados.

La norma establecida para la convivencia escolar es un regulador del comportamiento, impuesto desde una instancia de autoridad, en la cual los estudiantes no han participado ni han sido educados para esta participación, y no encuentran un sentido de identidad en un territorio institucional a donde se asiste más por necesidad y coacción, y menos por convicción. (Díaz 2008, 81)

De esta manera se muestra una contradicción “La normatividad escolar, en función de los manuales de convivencia, y los procedimientos establecidos para cumplir la norma, manifiestan de nuevo la contradicción: el divorcio entre la norma establecida y el comportamiento real del estudiante. (Díaz 2008, 80).

Jóvenes, escuela y subjetividad



Como lo señalamos anteriormente, vemos en el estudiante a un joven y lo abordaremos sin descuidar su rol en el aula. Por esta razón, es preciso aclarar que los jóvenes cuentan también con saberes que los posicionan en otros contextos, y en algunos aspectos, en un mejor lugar que en la escuela. Estos atributos dan poder al joven y suelen manifestarse de diferentes modos dentro del aula como lo hemos expresado en el problema de la investigación.

A lo largo de la historia las relaciones intergeneracionales han sido conflictivas, y para los adultos en general no ha sido fácil dejar un lugar a las nuevas generaciones. Sin embargo, esta resistencia al reemplazo intergeneracional ha adoptado una forma particular de acercarse a los jóvenes. Ellos son parte de la construcción de alternativas, y su esencia como actores del proceso democrático en el aula redefine un nuevo espacio para la participación, a través de una voz lejana al eco institucional. Así mismo, los propios jóvenes armonizan el aula cuando descubren que sus discursos son legitimados. Estas formas de expresión juvenil van ganando reconocimiento social en expresiones algunas veces de tipo lúdico con manifestaciones políticas.

Los jóvenes siempre han sido leídos desde nuestra mirada y no desde la voz de ellos. Interpretamos sus necesidades desde las que nosotros identificamos, no desde las que ellos requieren suplir; con lo anterior, entran en juego las palabras de Mario Benedetti: “en los jóvenes la conciencia no está dormida: aquí y allá dispara sus dardos morales, sus reproches y sus anuencias. De algún modo es un amparo, un sostén” (2004, p. 31). En éste sentido el joven se expresa con mayor intensidad, producto de su ambivalencia, y búsqueda constante de la identidad, situación que no es ajena a la de los adultos.

Generalmente los docentes se quejan de los jóvenes en clase, viéndolos como personas que continuamente manifiestan conductas molestas, o agresivas en el aula. Aún son miradas adultocéntricas, y tendríamos que interrogarnos, y repensar acerca de su significado, y sentido, sin irnos a los determinismos patológicos, o a la somera concepción romántica. Resultaría oportuno ver, teniendo en cuenta la diferencia de edades, que existe entre profesores y estudiantes, y el lugar de autoridad vistos entre ambos. Si los docentes recuerdan sus propias experiencias como estudiantes, (aunque algunos afirmen “todo tiempo pasado fue mejor”) recordarán otras manifestaciones de conciencia no dormida que también fueron creciendo en medio de las contradicciones sociales. Expuesto en éste contexto Benedetti cita al poeta mexicano José Emilio, “ya somos todo aquello / contra lo que luchamos a los veinte años” (2004, p. 43).

Emitir prejuicios en contra de la actitud del joven actual en clase es otra forma de darle la espalda, él como sujeto social desde su experiencia individual y colectiva suele asumir la escuela como un medio de transmisión del orden social y la dueña de saberes, lo que se traduce dentro del aula en relaciones basadas en la autoridad desde unas prácticas comunicativas jerarquizantes.

Los jóvenes recorren un mar de posibilidades pasando de una cultura a otra. Algunos docentes las llamarán culturas opuestas y contradictorias, otros las ven como parte de un proceso inacabado y continuo, viendo en esas culturas navegadas ciertas relaciones de colaboración y de participación. En ese fluir cultural dentro del aula, desarrollan habilidades y/o desarrollan procesos para obtener o apropiarse algo. Son conscientes de que se pueden saber cosas de otra manera, cuando se estudia, como posibilidad de igualar la condición juvenil, la condición del estudiante, la condición del docente y su condición adulta.

En este orden de ideas, cada uno corre el riesgo de vivir el mundo de una manera indiferente o como una tarea responsable, y entre indiferencia y responsabilidad permanece el saber creador. Permanece la conciencia de lo que hace o no hace, la expresión desde sus actos o palabras. Expuesto este contexto general de los jóvenes, es posible verlos también como agentes socializadores, porque además les permite ver otra realidad. Sin embargo ¿poseen los jóvenes aspectos intelectuales que les permitan asumir una actitud lúdica de abordaje del conflicto no por imposición, sino por convicción?

El joven constantemente está referido a la cultura en la cuál vive, y ésta se expresa en la forma como ellos construyen su realidad en relación con el contexto que les rodea, un contexto puede o no reconocer al joven y/o un joven que puede legitimar o no el contexto; desde esta perspectiva los jóvenes ocasionalmente validan expresiones cercanas a sus contextos, pero cuando los sentidos no coinciden con el de otros jóvenes, o con el de los adultos se generan zonas de tensión, dando origen a interacciones turbulentas las cuales evidencian complejidades.

Lo anterior significa que los jóvenes son vistos como una simple etapa donde se muestra sólo su silueta pero no el fondo de su figura, se manifiesta sólo “el parche”, “la barra”, las tendencias musicales, la moda y su lenguaje, las cuales sólo aparecen bajo la forma de objeto o de hechos, y éstas van más allá de los objetos observados, de allí su complejidad para describirlas en momentos de tensión.

Revelarse contra el mundo de los mayores, o aceptarlo sin estar de acuerdo en una sociedad donde los adultos toman las decisiones nos lleva a la comprensión de la diversidad de sujetos y formas de ser existentes entre los jóvenes actuales, aspectos en los cuales falta bastante por investigar; los jóvenes expresan un presente que muchas veces no es el mismo presente expresado por los adultos. También existen diferencias entre las actividades reflexivas hacia su sociedad y su nivel de pertenencia,

“los modos de organización de los jóvenes hoy no implican un sentido de pertenencia absoluto, más bien son inestables y pueden participar en varios de ellos a la vez; cada uno vive en sí mismo con intensidad como único e irrepetible, sin contradicciones con otros modos de ser; pasado y futuro se difuminan dando lugar a una idea de tiempo no lineal y en la cual la duración no es tangible” (Maffesoli, 1990).

En este sentido la diversidad de las miradas en cuanto a pertenencia es leída en términos de oposiciones, esas diferencias pueden hacer referencia también a complicidades y mediaciones, entre un joven “Punkero”, un “Rapero” y otro “Metalero” hay tantas diferencias como concepciones que tienen en común de la realidad, teniendo en cuenta éstas diferencias ¿desde dónde los jóvenes se construyen como sujetos políticos en medio de las diferencias?. La escuela, la familia, algunos lugares del barrio, el estadio son lugares estratégicos a la hora de pensar las ambiguas expresiones de los jóvenes ante lo distinto o ante cualquier expresión de autoridad proveniente del adulto, ya sea un padre de familia, un policía o un profesor.

La relación entre el espacio y el joven en medio de una situación tensa se configura en otorgarle un nuevo sentido, en algunos espacios exteriorizan más sus desconciertos en que vive la sociedad o expresan su inconformismo ante los prejuicios hacia ellos, espacios que permiten a los jóvenes una participación acompañada de una fuerza expresiva que reflejan sus modos de ser, espacios que son diferentes a los otorgados por otros agentes externos indeseables para muchos jóvenes.

A veces lo que a nosotros nos parece insignificante para ellos resulta muy significativo. No estamos en el mundo de ellos, no manejamos el lenguaje de ellos, como no lo manejamos, los conflictos de ellos en algunos casos resultan insignificantes para nosotros. Hay que empezar a comprender el mundo de los niños para comprender los distintos conflictos. (Maestra Laura Quiceno).

Con la intención de generar algunas reflexiones que se acerquen a una respuesta del interrogante anterior, nos aproximaremos a la habilidad e iniciativa del docente para replantear el tratamiento del conflicto a través de la acción lúdica, para no apropiarlo como algo impuesto, o desde la improvisación. De esta manera, puede convertirse el aula en una atmósfera intersubjetiva, donde se visualiza el mismo joven desde un punto de vista diferente al tradicional.

Asumimos un grado de compromiso acorde con realidad juvenil contextual que esperamos reflejar en la sistematización de experiencias. Asimismo generar esos espacios lúdicos donde el joven deje de sentir la imposición de modelos hegemónicos, pues la acción lúdica surge desde el interés del joven con experiencias similares anteriormente trabajadas. En este caso desarrollar la habilidad del sujeto joven, implica una suerte de enlace con las ideas que el mismo joven tenga de conflicto y la manera de tramitarlo que se le atribuya en la misma escuela. Y si agregamos el contexto cada vez más multicultural y diverso de nuestras aulas, el asunto se complejiza, porque las prácticas en este caso se establecen dentro de una actitud comprensiva de sujetos con necesidad de conocimiento pero también de reconocimiento.

Los docentes



Los alumnos de sexto grado, en una escuela de Montevideo, habían organizado un concurso de novelas. Todos participaron.

Los jurados éramos tres. El maestro Oscar, puños raídos, sueldo de fakir, más una alumna, representante de los autores, y yo.

En la ceremonia de premiación, se prohibió la entrada de los padres y demás adultos. Los jurados dimos lectura al acta, que destacaba los méritos de cada uno de los trabajos. El concurso fue ganado por todos, y para cada premiado hubo una ovación, una lluvia de serpentinas y una medallita donada por el joyero del barrio. Después, el maestro Oscar me dijo:

-Nos sentimos tan unidos, que me dan ganas de dejarlos a todos repetidores.

Y una de las alumnas, que había venido a la capital desde un pueblo perdido en el campo, se quedó charlando conmigo. Me dijo que ella, antes, no hablaba ni una palabra, y riendo me explicó que el problema era que ahora no se podía callar. Y me dijo que quería al maestro, lo quería muuuucho, porque él le había enseñado a perder el miedo de equivocarse.

Eduardo Galeano

Hemos tomado la palabra docente para el abordaje de la comprensión teórica, pues a diferencia del profesor “que ejerce o enseña una ciencia o arte” (RAE. 2000, p. 1673), el docente es “el que enseña” (RAE. 2000, p. 770) y es más transversal, es decir; se encuentra dentro de una perspectiva interdisciplinar y no se limita a la simple transmisión de conocimientos. El docente puede convertirse en fuente para el aprendizaje del desprecio, del

miedo o de la aceptación; y éste mensajero de la palabra vivida más allá del tablero y del cuaderno, surgido de la rigurosidad de los textos y los contextos, embarcado en otros horizontes trayendo de otros espacios académicos sentimientos convertidos en palabras o palabras sin sentimiento. Un docente es responsable de sus palabras, del tono con que las transmite; de sus silencios, de sus gestos, de los contenidos de sus enseñanzas, de las experiencias en las que hacen participar a los jóvenes y de los ejemplos que da con su propia conducta.

Por lo tanto, el docente como sujeto socializador y socializado es responsable en éste sentido de tener la capacidad de tomar en su propio nombre decisiones que comprometen temores, deseos, tristezas, alegrías y ansiedades entre otros. Un docente puede llegar a descubrir que también es importante enseñar a expresar las opiniones en un modo asertivo, y también como lo señala Eduardo Galeano a “enseñar a perder el miedo”, pero lo primordial en el rol docente es la constante reflexión sobre su práctica pedagógica dentro de un espacio más democrático. Así mismo, incluir el proyecto de convivencia democrática, como algo que alguien quiere y que entiende porque ha vivido. Estanislao Zuleta sostiene que a partir del permitir la existencia del otro surge la democracia agregando un desarrollo por sí mismos y otorgarle el derecho al individuo a diferir contra la mayoría; a diferir, a pensar y a vivir distinto, en síntesis al derecho a la diferencia (1995, p. 74).

Zuleta nos invita a repensar la Democracia como ese derecho a ser distinto, a desarrollar esa diferencia, a pelear por esa diferencia, contra la idea que la mayoría, porque simplemente ya no puede acallar a la minoría o al diferente. (1995, p. 75). Tomando este referente de participación, apelamos a situaciones donde los estudiantes rodean al docente, rompiendo el silencio del académico proceso, para comprender día a día que se navega por el fuego y por el agua, superando enigmas para lograr un equilibrio entre lenguajes, que no hay preguntas “tontas”, que no hay disertaciones más brillantes que otras, un aula más democrática donde el protagonista sean todos, brindándoles oportunidades de participación.

Con lo anterior y teniendo en cuenta la práctica docente desde la democracia Freire señala que “Es preciso democratizar el poder, reconocer el derecho natural de voz a los alumnos, a las profesoras, reducir el poder personal de las directoras, crear nuevas instancias de poder con los consejos de escuela, deliberativos y no sólo consultivos...” (Freire, 1973/1998b: p,83-84); para construir democráticamente a partir de a una forma de ver el mundo y no desde la postura ideológica o partidista como se asume desde el denominador común la práctica docente.

A partir de la participación democrática dentro del aula Giroux identifica en estos procesos una propuesta que se vale del análisis del concepto de autoridad, y autoridad emancipadora que conceptualice al aula y la experiencia cotidiana de las escuelas como espacios para la transformación y el debate, esto es, darle voz al estudiante y en su devenir se construyan dentro del aula espacios sociales donde se practique la democracia. Giroux (2006. P 173).

Emanciparse en este sentido es develar el sentido que le otorga el docente a las prácticas en el aula, incluyendo relaciones que surgen a partir de la convivencia; en una relación donde hay saberes y emociones dentro de las estructuras de discurso educativo, desde una postura democrática comunicativa.

Un docente que educa y un docente que entretiene andan por caminos separados, un océano intersubjetivo, una fantasía de llegada respaldada por la emancipación de los actores sociales para propiciar puntos de encuentros entre ambas posturas docentes, sin embargo la emancipación no debe confundirse con posturas ideológicas dogmáticas y con entretenimiento como rompimiento de los esquemas tradicionales. La emancipación contempla el conocimiento de algunas corrientes filosóficas que conforman el pensamiento para la formación política del sujeto, por lo tanto, un docente que promueve una educación para la emancipación defiende el pensamiento libre, sin adoctrinamientos, permite las ambivalencias y contradicciones identificadoras entre los sujetos.

La relación que los docentes pueden establecer con el conocimiento para la emancipación, y la dialéctica entre el conocimiento del docente y el del joven se dinamiza con un des-aprendizaje y aprendizaje más democrático. Todos comparten sus saberes y no sólo se muestra lo que se sabe, sino lo que es nuevo por descubrir, favoreciendo cada vez más a la participación y la motivación a incluirse.

Sin embargo resulta pertinente señalar la relación emancipación-conocimiento desde la práctica docente. Un docente que fomente el diálogo con sus estudiantes es incluyente, pero no puede limitarse al diálogo técnico desde el refugio de la disciplina de la asignatura, pues se limitaría a un conocimiento circunscrito y sometido a una meta. Si se hace una práctica de una asignatura más vincular y transversal con otras disciplinas sin jerarquizar la comunicación logrará mayor equidad para compartir conocimientos.

Un docente debe contribuir a la comprensión del mundo de vida del joven, a entenderlo y a comunicar cómo lo entienden, todo un proceso participativo de manera crítica y activa. Desde una mirada del adulto no se puede seguir considerando al joven como en una etapa eterna de transición, todos los momentos de la vida son etapas, incluidas las del docente, quien explora constantemente sus intereses y formas de vida como persona, para luego explorar los intereses y formas de vida de los estudiantes. Tanto la etapa de ser joven como la de ser adulto, son tiempos de experimentación y de elaboración de sí mismo, donde cada quien como sujeto se encuentra confrontado con la cuestión de la realización. Mientras el docente como adulto es el sujeto que investiga en la docencia, para la labor docente, produce y reproduce conocimiento para comunicarlo, el joven como estudiante descubre nuevos contextos, donde se relaciona de múltiples formas construyendo sus propios relatos, como nueva forma de entrar en contacto con su presente y futuro.

En el aula, los adultos, en este caso, los docentes, constituyen en sí mismos el referente de un joven, el docente con su actitud y su desempeño contribuye a mejorar el tratamiento del conflicto. El estilo docente tiene una relación directa con la convivencia incluyente que se vive en el aula. Cada docente posee un estilo diferente dependiendo de las actitudes y convicciones personales, éticas y formativas; lo anterior influye con el modo de afrontar situaciones de conflicto, las estrategias de control, teniendo en cuenta que un método ideal de aprendizaje- enseñanza donde esté ausente el conflicto no existe, por la lógica variabilidad que nos hace humanos, el estilo docente puede ser efectivo para un contexto escolar pero no necesariamente tiene ser efectivo para otro.

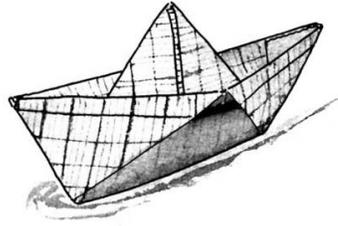
No existe un estilo de navegación que con un acto de magia baje la marea, cada viento anuncia decisiones diferentes, es inevitable salir de la barca, todos tripulamos a un mismo rumbo, pero buscamos formas individuales de salvación. El docente debe aprovechar sus recursos intelectuales durante el proceso educativo, y en tiempos de marea dentro del aula,

algún tripulante puede proponer intuitivamente para llegar al faro, otro presagia desgracias, otros obedecerán al poseedor del recurso intelectual porque la forma de pensar del docente impresiona dentro de la barca también; surgen diferentes momentos de socialización, y que por ende seguirá reestructurándose y variando.

Lo importante es generar el vínculo con el otro a partir del respeto a las decisiones de los jóvenes en el aula; teniendo en cuenta la emoción juvenil como lo señala Zuleta: “Pienso que relaciones sociales son sólo aquellas que se fundan en el amor, es decir aquellas en las que el otro surge como legítimo otro en convivencia con el uno”. Si no existe la emoción no existe la acción. Es la emoción la que hace grato todo quehacer. No es lo que uno hace lo que produce emoción, sino la emoción con la cual se hace. En este sentido, reafirmo que la convivencia democrática es posible solamente si uno aprende el emocionar que hace posible la convivencia democrática” (Zuleta. 1995, p. 95).

CAPITULO III

MAR ADENTRO



*Mar adentro,
mar adentro.*

*Y en la ingravidez del fondo
donde se cumplen los sueños
se juntan dos voluntades
para cumplir un deseo...
Ramón Sampedro.*

Levar anclas y adentrarse en el mar, la barca se deja arrastrar por las corrientes marinas, y mientras, la brisa viene al encuentro haciéndola avanzar hacia el horizonte. Sin embargo el mar algunas veces es cruel y diluye lo que está a su alcance, arrastra y puede sumergir a las profundidades lo que no se sobrepone a su fuerza. Pero también, resulta paradójico, funde a él y le permite fluir a la barca cuando ésta sabe navegar en la tempestad y en la calma.

El trabajo en el aula es un quehacer fundamental donde se crean y recrean modos de vida en la interacción cotidiana, todo un vértigo de ocurrencias y uno de los trayectos más estimulantes de éstas experiencias es el fluir dentro del aula, que es producto de acciones colectivas; en este sentido, los procesos de aprendizaje-enseñanza no son unidireccionales, ni siquiera en la escuela tradicional; aunque podría pensarse de este modo, lo cierto es que las interacciones “aunque no parezcan muy movidas”, se están dando en varios escenarios. Interacciones que avanzan dentro de una travesía llena de sorpresas y se vislumbra en las estructuras mentales que tienen las personas del proceso educativo, se enmarca dentro de los procesos culturales.

Estas estructuras mentales visibilizan modos de ver y de pensar de los actores que interactúan en el aula; y si coinciden los modos de pensar y de ver con las acciones y las palabras, lo cotidiano pasa a ser extraordinario. También éstas estructuras mentales se han ido formado a través de generaciones tanto de jóvenes como de docentes: conceptos como disciplina, libertad, orden, procesos de pensamiento, participación, rendimiento académico, son interpretados por los actores del aula de distinta manera, y sin embargo conservando posturas que poco o mucho han variado en el tiempo. Posturas que se introducen de manera repentina y se instalan insospechadamente en nuestro asombro; es justamente durante el desarrollo de las clases donde podemos observar y reflexionar tanto sobre las prácticas, como sobre los pensamientos emergentes durante las mismas y sus efectos; reflejado en un remolino de ideas, que siempre varia, vivimos en él y también lo sentimos, en ese instante tomamos conciencia de que en nosotros está la travesía.

La Sistematización de Experiencias nos resulta el método más apropiado para adentrarse en el estudio y la auto-reflexión de la acción colectiva entre los participantes del aula desde

el horizonte hasta nuestros ojos y no más allá del horizonte porque para incidir en las prácticas y comprenderlas en el contexto, debemos repensar de nuevo el hacer pedagógico en aras de promover cambios que faciliten no solo el mejoramiento del clima afectivo dentro de los panoramas del aula, sino que además permita el descentramiento del docente como protagonista, a la vez que los conceptos circulantes puedan ser repensados y finalmente generen nuevos conocimientos acerca de las prácticas. Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente nos remitimos a la definición de Jara sobre sistematización (1994, 22):

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo.

El carácter participativo lo menciona Espinoza V. (2001, 7-8):

La sistematización es un proceso reflexivo mediante el cual el/los protagonistas de una experiencia (institución, técnicos y beneficiarios) rescatan de forma participativa, los procesos y productos validados durante la ejecución de un proyecto, bajo la forma de sistemas replicables en otras situaciones semejantes a la experimentada.

Como lo mencionamos anteriormente, la práctica educativa es colectiva, y la Sistematización incluye dentro de su desarrollo a todos los actores de dicha práctica, en tanto este método considera que todo sujeto es sujeto de conocimiento, puesto que cuenta con una percepción y un conocimiento de la realidad como resultado de su práctica. Lo que vemos aquí es tan variado que a veces será un reto, pero atractivo porque son momentos únicos e irrepetibles, en la permanencia de nuestras soledades surgen pulsos de palabras dentro de un corazón de voces en la travesía de emociones individuales y colectivas, donde todos somos prójimos de la experiencia.

Por lo tanto, la participación de los diferentes actores de la experiencia en el proceso de sistematización, responde tanto a criterios de corte ideológico como de rigor del conocimiento a construir. A partir de la metodología que se propone, el conocimiento producido será necesariamente colectivo. (Jara 1994)

De esta manera *la teoría está en la práctica (Verger 2004)*, es decir, toda acción intencionada se basa en conocimientos que se expresan en ella, dándole sentido y significado a lo que se hace. La sistematización, pues, busca extraer y evidenciar el conocimiento que se encuentra en la práctica, teorizar y cuestionar de manera contextualizada la praxis social. Con la sistematización se organiza una lectura colectiva de la realidad para comprenderla y, así, identificar las problemáticas a afrontar y la manera como hacerlo.

En las experiencias hay múltiples visiones para observar, pero antes, durante y después de observarse, debemos tener bastante cuidado, porque no podemos estar sometidos a la técnica en el sólo observar, pues también falta oír y también es necesario escuchar. Nuestros sentidos y cuerpos navegan, tratando de aferrarse a ésta posibilidad de aula, sin advertir que más adentro del ser de cada uno surgirán pocas coincidencias en algunos momentos y muchas en otros.

De ahí la posibilidad de construir subjetividades políticas emancipadoras, lo cual empodera a las colectividades y potencia a los sujetos como sujetos de poder para incidir en

el entorno, comprometidos con la transformación de la realidad. Como bien lo decía Jara, es un proceso constructor de conocimiento y de pensamiento, identidad y sentido, para rescatar lo innovador de las formas y métodos, identificar nuevas maneras de pensar y hacer política; rearticular tejidos sociales fragmentados; acontecer factor de unidad y constructor de propuestas alternativas (Jara, 1998). Conocimiento para ser transmitido y confrontado con otras experiencias (Jara, 1994; Francke y Morgan, M., 1995). Finalmente para comprender la realidad en su complejidad y permitir la producción de prácticas alternativas para mejorar las existentes.

“Sólo así, aprendiendo y re-aprendiendo a leer el mundo, los seres humanos tienen la oportunidad de imprimir sentido y orientar las transformaciones, de construir historia, de re-escribir la realidad (Freire, 1978). El proceso de sistematización hace posible descubrir continuidades y discontinuidades, coherencias e incoherencias, similitudes y diferencias con otros procesos, reiteraciones y hechos inéditos. En definitiva, percibir la historia como posibilidad y no como determinación”. (Verger 2004).

Otro aspecto importante a tener en cuenta según Verger es la *Concepción dialéctica de la realidad*. Desde esta perspectiva metodológica se entiende que la realidad se caracteriza por ser: total (realidad como un todo integrado dónde las partes no se pueden entender aisladamente, sino en relación al conjunto); un proceso histórico (realidad como producto y construcción humana) y dinámica antes de que estática (realidad en permanente movimiento). Por lo tanto se puede decir que la realidad puede ser transformable, sobre todo a partir de las tensiones y conflictos entre grupos sociales.

Los participantes en procesos de sistematización se asumen como sujetos que participan en la construcción de la historia, entienden que toda acción que llevan a cabo contribuye a que el movimiento de la historia vaya hacia una u otra dirección. Por lo tanto, la concepción dialéctica del mundo desde la sistematización permite que con esta clase de procesos se busque explícitamente conocer las prácticas, de las que somos actores, y con las cuales intencionadamente buscamos la transformación de la realidad. Así, abordar la realidad desde una concepción dialéctica implica reconocer la realidad como es, a la vez que implica también mirar hacia la realidad posible. Los actores se pueden liberar así de reglas y formalismos; se les puede abrir la posibilidad de subvertir y de atreverse a actuar de forma diferente. (Verger 2004).

Quizás sea a este respecto donde podamos encontrar una indicación que nos permita comprender la particularidad de los diferentes sentimientos que se deslizan y emergen en el aire libre o restringido, pero configuran el aula, no como un universo utópico e inalcanzable sino como el lugar limitado donde nos movemos y removemos constantemente, donde se toma conciencia y donde dialogan las conciencias; un espacio en el cual la diversas dialécticas de las conciencias nos otorgan nuevas realidades, y con esas realidades somos una nueva experiencia.

Cuando ya se ha recuperado ordenada y críticamente una experiencia (no solamente se han clasificado hechos) desde una mirada interrogadora al pasado vivido, entendido y comprendido desde la *interpretación crítica*¹² (Jara) apuntando a la comprensión integral de los fenómenos sociales, es preciso someterla a reflexión y análisis. Cada experiencia reclama su análisis, cada pasado es una gota de agua suelta y en el modo de entenderlo, hay que adquirir un nuevo espacio para observar y escuchar las realidades como un tejido de significados que reparten memorias que consolidan el ahora. Los análisis se dan de manera contextualizada, donde los actores construyen y reproducen significados desde sus propios horizontes culturales, históricos y sociales en los cuales las relaciones inter-subjetivas hablan de un proyecto común.

La sistematización como lo mencionamos anteriormente, adquiere el carácter de actividad teórico-práctica, ya que la interpretación y la comprensión de la experiencia son imposibles sin referirla, de un lado, a los supuestos teóricos a partir de los cuales se proyectó la intervención y, del otro, al conocimiento empírico y teórico-conceptual existente. El proceso sólo culmina cuando se formalizan los aprendizajes obtenidos y se comparten y contrastan con los producidos a partir de experiencias similares, (Coppens, Van den Velde, 2005). En este sentido, se espera que este instrumento sea de utilidad para las instituciones educativas que trabajan por el logro de la paz y la sana convivencia en la escuela.

La barca y sus escenarios

Cada navegante es una isla distinta a otras, razón por la cual, para el desarrollo del presente documento, se ha considerado necesaria la delimitación de los diferentes escenarios en los cuales se han llevado a cabo las prácticas lúdico-pedagógicas claves dentro del proceso. Esta delimitación se da en dos sentidos: por el tipo de interacciones que se establecen, y por los alcances que cada una llega a tener finalmente dentro de cada institución dadas las interacciones.

Cuando hablamos de interacciones, nos estamos refiriendo a las relaciones de tipo interpersonal que se van construyendo en el ejercicio de la práctica lúdico-pedagógica, y que de alguna manera marcaron un derrotero en la forma de hacer las clases. En cuanto a los alcances nos referimos a las trascendencias logradas en las relaciones, ya que se parte de una más particular, casi que individual, para finalizar con una abarcadora de de múltiples enlaces afectivos y pedagógicos.

De esta manera nos encontramos frente a seis experiencias diferentes, partiendo el recorrido por una experiencia pedagógica extra-clase, donde la interacción se da de manera directa entre el docente y el joven. Luego vienen cuatro experiencias en el contexto de aula concreto donde las interacciones se dan entre pares, y entre el docente y los jóvenes.

¹² La interpretación crítica busca *penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias, algo así como ubicarse 'por dentro' de esos procesos sociales vivos y complejos, circulando por entre sus elementos, palpando las relaciones entre ellos, recorriendo sus diferentes etapas, localizando sus contradicciones, tensiones, marchas y contramarchas, llegando así a entender estos procesos desde su propia lógica, extrayendo de allí enseñanzas que puedan aportar al enriquecimiento tanto de la práctica como de la teoría.* (Jara, 1998, 7)

Finalmente una experiencia que incluye inicialmente el aula y después rebasa este contexto para incluir otros escenarios.

	CONTEXTO	TIPO DE INTERACCIÓN	INSTITUCIÓN
EXP 1	Extra-clase	<ul style="list-style-type: none"> • Docente- Joven 	<ul style="list-style-type: none"> • Uribesco
EXP 2	Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Docente- jóvenes • Entre pares 	<ul style="list-style-type: none"> • Uribesco
EXP 3	Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Docente- jóvenes • Entre pares 	<ul style="list-style-type: none"> • Uribesco
EXP 4	Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Docente- jóvenes • Entre pares 	<ul style="list-style-type: none"> • República de México
EXP 5	Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Docente- jóvenes • Entre pares 	<ul style="list-style-type: none"> • República de México
EXP 6	Toda la Institución	<ul style="list-style-type: none"> • Docente- jóvenes • Entre pares • Entre docentes • Entre docentes-directivos 	<ul style="list-style-type: none"> • República de México

El paso a paso se da de la siguiente manera:

1. Recoger de manera ordenada la información
2. Organizarla de acuerdo a las categorías iniciales propuestas: aula, lúdica, subjetividad, subjetividad política, joven, docente.
3. Revisar el impacto que tiene la propuesta lúdica dentro de la comunidad educativa.
4. Hallar los puntos de quiebre que han sido significativos durante la misma. (Encontrar las tensiones y contradicciones de la práctica pedagógica)
5. Interpretar y analizar la práctica pedagógica de manera crítica en los aspectos relevantes de esta a lo largo de 3 años.
6. Generar conocimientos que fortalezcan los procesos pedagógicos enmarcados en la convivencia.

Ubicación de las experiencias

Los colegios República de México CED y Uribesco se encuentran ubicados en la ciudad de Bogotá pero en localidades diferentes. El primero en Ciudad Bolívar, el segundo en Usaquén.

IED República de México

Las poblaciones son diametralmente opuestas. Las/os jóvenes del colegio República de México se ubican en una de las localidades más densamente pobladas de la ciudad: Localidad 19 con mayor número de colegios distritales (38 colegios de Educación Pública), y con problemáticas bastantes complicadas dentro de la misma: desplazamiento, pandillismo, embarazo adolescente, familias monoparentales en su mayoría. Los estratos

socioeconómicos son el uno y el dos e implican condiciones socio-económicas difíciles: calles que se convierten en laberintos de polvo y lodo cuando hace sol o cuando llueve, servicios sociales insuficientes como el agua que llega por horas, o no llega, problemas de manejo de basura, justicia a cargo de los grupos organizados al margen de la ley, niñas/os que desayunan, almuerzan y cenan con el refrigerio que se reparte a media mañana en el colegio.

Las fuentes de ingresos de las familias de las/los estudiantes están relacionadas con la venta ambulante de productos comestibles, el reciclaje, mecánica, el trabajo por días en casas de familia, vigilancia. El nivel de escolaridad de los padres en su mayoría no supera la educación básica primaria, una minoría ha terminado bachillerato pero no lograron ingresar a la universidad.

Las familias en general son monoparentales en las cuales las madres son cabeza de hogar. El cuidado de los niños se deja a la familia extensa en algunos casos, pero lo más común es que los hermanos mayores cuidan de los menores o estén solos. La presencia del padre responsable de los niños se limita a los espacios entre horas de trabajo y horas de desplazamiento a los mismos.

Información general de la Localidad 19¹³



Población

Urbana: 713.763 habitantes (DAPD, 2004)

Rural: 4.785 habitantes (Fuente: Datos ULATA, 2002)

Barrios: 252 legales y más de 100 barrios ilegales aproximadamente.

UPZ: 8 - El Mochuelo (63-UPZ tipo 4), Monte Blanco (64-UPZ tipo 8), Arborizadora (65-

UPZ tipo 2), San Francisco (66 –UPZ tipo 1), El Lucero (67 –UPZ tipo 1), El Tesoro (68–UPZ tipo 1), Ismael Perdomo (69–UPZ tipo 1), Jerusalem (70–UPZ tipo 1)

Veredas: 9 - Pasquilla, Pasquillita, Las Mercedes, Santa Rosa, Santa Bárbara, Mochuelo Alto, Mochuelo Bajo, Quiba Alta, Quiba Baja

Estratos: 1 a 3. Predomina estrato 2.

Límites:

Norte: con la localidad de Bosa

Sur: con la localidad de Sumapaz

Oriente: con las localidades de Tunjuelito y Usme

Occidente: con los municipios de Soacha y Sibaté

Población¹⁴:

Para el 2.002 se proyecta para la ciudad una población residente de 6.687.120 habitantes; para la localidad de Ciudad Bolívar se estima una población residente de 628.672 habitantes, que representan el 9.4% del total de población de la ciudad. La

¹³ Tomado de: observatorio.dama.gov.co/anexos/fichas/19ciudadbolivar.pdf

¹⁴ Tomado de: www.veedurriadistrital.gov.co/es/download.php?uid=0

composición de la población residente de Ciudad Bolívar por edad muestra una localidad con una población eminentemente joven, en donde el 33.6% de ésta es menor de 15 años y tan solo un 2.7% es mayor de 64 años, lo que se traduce en una alta dependencia económica, ya que 57 habitantes de la localidad dependen económicamente de cada 100 habitantes en edad económicamente productiva; la fuerza de trabajo de la localidad está representada por 453.254 personas que corresponden al 72.1% de la población local; por sexo la composición es del 48.1% de hombres y 51.9% mujeres; el índice de masculinidad para la localidad es de 92 hombres por cada cien mujeres, que varía desde 103 en los menores de 1 año, hasta 63 en los adultos mayores de 75 años. Presenta una densidad de 222 habitantes por hectárea.

Necesidades básicas insatisfechas

Ciudad Bolívar tiene la mayor población en pobreza y en miseria. Es importante precisar que los niños entre 0 a 5 años y las mujeres entre los 15 y 49 años se catalogan como las poblaciones más pobres y en miseria. Ciudad Bolívar tiene el porcentaje más alto de su población en pobreza y miseria respecto del total de su población. De la población residente de Ciudad Bolívar, al 59,7% le corresponde el estrato 1, el 35,7% se encuentra en estrato 2 y el restante 4,6% esta en estrato 3. Las UPZs Lucero y Jerusalén tienen la mayor cantidad de población en estrato 1; las UPZs San Francisco y Lucero tienen el mayor número de habitantes en estrato 2 y la UPZ de Ismael Perdomo tiene repartida su población en estrato 1 y 2, con un pequeño porcentaje de su población en estrato 3.

Educación

En el año 2.002, la localidad de Ciudad Bolívar contaba con 38 instituciones oficiales, de las cuales 3 son de concesión, concentrando así el 9,4% de las instituciones educativas del Distrito. De otra parte, en Ciudad Bolívar se localizan 111 colegios privados, una institución de educación no formal y una sede de la universidad Distrital.

Salud

La localidad de Ciudad Bolívar cuenta con 16 instituciones prestadoras de servicios de salud (IPS) públicas, adscritas a la Secretaria de Salud, de las cuales 9 son Unidades Primarias de Atención en salud (UPAS), 2 son Unidades Básicas de Atención en Salud (UBAS), 3 son Centros de atención Médica Inmediata (CAMIS), 1 hospital de Primer Nivel de Atención y 1 hospital de Segundo Nivel de Atención: el hospital Meissen. Además, en esta localidad se localizan 90 instituciones prestadoras de servicios de salud privadas.

Cultura

En la localidad tiene 2 bibliotecas, ubicadas en las UPZ Ismael Perdomo y Jerusalén, una casa cultural localizada en Ismael Perdomo; las demás UPZ no cuentan con biblioteca u otro equipamiento cultural.

Recreación y deporte

La localidad de Ciudad Bolívar tiene dos instalaciones deportivas, el polideportivo la Estancia que se localiza en la UPZ Ismael Perdomo y otro polideportivo que se ubica en la UPZ Jerusalén. En lo referente a las zonas verdes y parques, según la base de datos del Instituto Distrital de Recreación y Deporte, la localidad de Ciudad Bolívar cuenta con 295 zonas verdes y parques que suman 1'220.975,32 metros cuadrados, lo que equivale a 1,94 m² por habitante. Este indicador es el segundo más bajo en comparación con las otras localidades. En la base de datos del Instituto Distrital de Recreación y Deporte, se registran los parques diseñados para recreación activa y las zonas verdes y parques de reserva ecológica para recreación pasiva.

El espacio escolar

El colegio viene de estar dos años distribuido en pequeñas sedes en los barrios Meissen y México, por hallarse en reestructuración la planta física desde el año 2006. En enero 2007 se cuenta con la planta física terminada. 28 Salones de clase, dotados con 45 mesas con sillas cada uno, tableros de vinilo y un armario para los docentes, 2 laboratorios, 2 aulas de informática, Ludoteca, Biblioteca, Un patio de recreo que tiene solamente dos canchas de microfútbol, un baño para preescolar (pequeño) en el primer piso, Uno para primaria (pequeño) en el primer piso, dos para bachillerato (suficientemente amplios y adecuados) en el segundo y tercer pisos, uno para profesores en el primer piso. No hay zonas verdes, y otras zonas para esparcimiento y recreación, en los descansos el hacinamiento es bastante notorio porque no se les permite a los estudiantes de bachillerato estar en los pisos superiores, todos deben ir al patio, tampoco tienen acceso a los baños durante el descanso, ya que los baños de primaria y preescolar y los de docentes son los que se encuentran en el primer piso y están restringidos para ellos.

No hay espacios para la convivencia, ni siquiera en los descansos. Uno sale y no puede pasar por acá, no puede ir al baño, no se puede mover, no se puede tomar agua. ¿Eso es un descanso? Parecemos como en una jaula de ratones, todos pegados. (Paula Gómez, estudiante de grado 11)

La zona administrativa está claramente separada de las aulas y laboratorios. Incluso el acceso está restringido. Las coordinaciones académica y de convivencia atienden a los estudiantes en un pequeño espacio en el cual confluyen los maestros cuando tienen inquietudes. La rectoría es un espacio vedado incluso para los docentes, quienes vemos en pocas ocasiones al rector, lo que ha generado tensiones entre docentes y rector.

La población escolar

En el colegio República de México trabajo con estudiantes de grado sexto a 11, los veo una vez a la semana durante 80 minutos que dura el bloque de clase. Con los grados 10 y 11 tengo una intensidad horaria igual a la de los otros cursos pero solamente durante un semestre para tener cobertura total. Tengo a mi cargo un grupo 6B, con quienes me veo más frecuentemente por las direcciones de grupo, las entregas de boletines, los talleres de otras áreas. Las experiencias 4 y 5 objeto de esta sistematización se extrajeron de los grupos 9º y 10º, la experiencia 6 se implementó con la totalidad de la población escolar, es decir integró básica, media, preescolar y aceleración.

Institución Educativa Uribesco

La Institución educativa Uribesco está ubicada en el barrio Santa Bárbara de la Localidad 1 de Usaquén. El colegio es privado y funciona por ciclos (o de validación) y acoge a estudiantes provenientes de diversos colegios privados ubicados al norte de Bogotá.

La rectora Elsa Uribe desde el año 2000 ha liderado el desafío de asegurar a varias generaciones de jóvenes de estratos económicos 4, 5 y 6 una educación de calidad.

Las fuentes de ingresos de las familias de las/los estudiantes están relacionadas con trabajos de ejecutivos de oficina, docentes, militares, administradores, médicos entre otros trabajos profesionales. El nivel de escolaridad de los padres es universitario.

Las familias algunas son monoparentales en las cuales las madres son cabeza de hogar, otras están compuestas por el padre y la madre y 3 casos de familias con hijos adoptivos.

Población

Para la localidad de Usaquén la población es de 459.669 que corresponde al 6.4% del total de Bogotá. El 19.1% (es decir 87.880) de la población de la localidad se encuentran dentro de la Población en Edad Escolar (PEE), que corresponde a la población entre los 5 y 17 años de edad.

En el Área Urbana de Usaquén la población está compuesta por 191.319 hombres: y 228.278 mujeres, de la cual el 22,5 por ciento son mujeres con nivel educativo superior y posgrado frente a un 19,8% de los hombres¹⁵. Por otra parte en la localidad de Usaquén la mayor proporción de solteros se presenta en los grupos de edad joven hasta los 34 años. En el grupo de 30 a 34 años los solteros representan el 33,7%, el 35,5% de los hombres y el 32,2% de las mujeres¹⁶.

Información general de la Localidad 1: Usaquén:

Población: 429.625 habitantes (Fuente: Resumen del Plan de Ordenamiento Territorial –



POT

Construir Ciudad. Alcaldía Mayor de Bogotá, 2001)

Barrios: 317

UPZ: 9 - (1) Paseo de Los Libertadores, (9) Verbenal, (10) La Uribe, (11) San Cristobal, (12) Toberín, (13) Los Cedros, (14) Usaquén, (15) Country Club, (16) Santa Bárbara.

Estratos: 1 a 6. Predominan estratos 3 y 4

Límites:

¹⁵ www.sedbogota.edu.co

¹⁶ <http://www.bogota.gov.co/portel/libreria>

Norte: con el municipio de Chía
 Sur: con la localidad de Chapinero
 Oriente: con el municipio de La Calera
 Occidente: con la localidad de Suba

Indicadores de Servicios Públicos¹⁷

De acuerdo con las actas de la Asamblea Nacional constituyente se definen los Servicios Públicos como "aquellos que satisfacen necesidades colectivas". El art. 14 de la Ley 142/1994 establece que los Servicios Públicos domiciliarios son: Acueducto, Alcantarillado, Aseo, Energía eléctrica, Telefonía pública básica conmutada, Telefonía móvil rural y distribución de Gas combustible.

La Encuesta de Calidad de Vida DANE 2003, establece el número de hogares de la Localidad en 137.095 y a partir de este, define los porcentajes de cobertura de Servicios Públicos Domiciliarios de la siguiente manera:

TIPO DE SERVICIO	No. DE HOGARES	%
Acueducto	137.095	100
Alcantarillado	137.095	100
Recolección de Basuras	137.095	100
Energía	137.095	100
Telefonía	127.466	93
Gas Natural	72.612	53
Sin Servicio	0	0
TOTAL	137.095	100

Fuente: Encuesta de Calidad de Vida - DANE 2003

La encuesta de calidad de vida realizada por el DANE en el año 2003, dice que el total de hogares pertenecientes a la localidad de Usaquén (137.095), accede a los servicios de energía, acueducto, alcantarillado y recolección de basuras, mientras que solo el 53% (72.612) está conectado a la red pública de gas natural y el 93% (127.466) cuenta con servicio telefónico; los ejercicios de cartografía social e institucional realizados en el proceso de recolección de información del Diagnóstico Local, dejan ver que hay unos pequeños sectores de la localidad sin conexión al acueducto y al alcantarillado, y en otros casos conectados a acueductos comunitarios.

¹⁷ www.usaquen.gov.co/content/view/188/355/

Usaquén es una de las localidades que cuenta con una amplia cobertura en acueducto, alcantarillado, energía y recolección de basuras en Bogotá, sin embargo está muy por debajo del promedio de la ciudad en la conexión a gas natural, esto se puede explicar porque el servicio va dirigido preferencialmente a estratos 1, 2 y 3 y en segundo lugar por estar constituida por viviendas multifamiliares que dificultan un poco la conexión a éste servicio.

Necesidades básicas y distribución de las zonas

En el área rural y cerca de esta zona se encuentra el asentamiento de una franja de población en viviendas no legalizadas, correspondientes a los estratos socioeconómicos bajos, ubicadas en especial en la zona de los cerros.

En las zonas de estratos más altos uno de los problemas más frecuentes son las peleas entre jóvenes, robos y atracos.

Hasta el 2008 de los 2.239 barrios que componen la localidad se distribuyen de la siguiente forma:

- El 1,7% de los predios son de estrato 1.
- El 21,1% de los predios son de estrato 3
- El 32,3% de los predios son de estrato 4,
- El 14,9% de los predios son de estrato 5,
- El 24,8% de los predios son de estrato 6.
- El 4,2% es suelo para usos de comercio.

Educación

Hasta el 2008 según informes de la Secretaría de Educación de Bogotá en la Localidad 1 de Usaquén hay 183 colegios privados, 12 colegios oficiales y 8 universidades.

Salud

La estructura de salud de la localidad de Usaquén cuenta con diferentes hospitales que cumplen con los requisitos exigidos por la Secretaría de Salud, entre los que se destacan el Hospital de Usaquén, de primer nivel, y el Hospital Simón Bolívar, de tercer nivel. Estas instituciones cuentan con el apoyo de ocho UPAS (Unidades Primarias de Atención), cinco UBAS (Unidades Básicas de Atención) y 1.251 instituciones prestadoras de servicios, I.P.S.

También existen organizaciones que atienden las diferentes necesidades de salud entre las que se encuentran un banco de órganos, bancos de Sangre y Unidades Básicas de Salud.

Cultura

La Localidad de Usaquén cuenta con varios hoteles una oferta económica de centros comerciales de los más conocidos en la ciudad.

Bienes de Interés Cultural: En la localidad de Usaquén se localizan 54 bienes de interés cultural, 35 de los cuales se localizan en la UPZ Usaquén, en razón que allí se localiza el núcleo fundacional de Usaquén que es un sector con valores históricos, urbanísticos y arquitectónicos. Algunos de éstos sitios de interés son: Casa Huertas del Cedro, sede del Museo Francisco de Paula Santander, Centro Comercial Hacienda Santa Bárbara, Centro Comercial Palatino, Cátedras Castrense Jesucristo Redentor, Iglesia de Santa Beatriz, Iglesia de Santa Bárbara de Usaquén, Iglesia de Santa Bibiana, Estación del Ferrocarril Usaquén, Centro Comercial Santa Ana, Mercado de Pulgas de Usaquén, Mercado de Pulgas de Santa Bárbara, Ciudadela Comercial Unicentro, Villa Santa María de Usaquén, Rincón de Santa Bárbara y Centro Comercial Santa Fe¹⁸.

Recreación y deporte:

La vegetación de Usaquén ha sufrido profundas alteraciones en su flora original y en la formación de sus páramos circundantes. Los reductos de vegetación autóctona se caracterizan por el predominio de especies pioneras de crecimiento rápido, como el chusque, el bejuco y las granices de gran tamaño. En el extremo norte se encuentran pastizales usados para la ganadería, además de representaciones esporádicas de otras especies exóticas vegetales como pino, eucalipto, ciprés y algunas nativas como acacia, sauce y sietecuecos. La fauna se caracteriza por grupos de aves, pequeños mamíferos e insectos. Dentro del área urbana se encuentra la ciclo vía de la carrera Séptima y dentro de los clubes deportivos, recreativos y sociales se encuentran:

- Country Club de Bogotá:
- Kanguros Basketball Club:
- La Aguadora EAAB:
- La Casa Artillera:
- Club de Fútbol Infantil Inter de Colombia-Auspiciado por las Fuerzas Militares.

El espacio escolar

La institución funciona en una casa con amplios espacios de construcción moderna y tiene dos plantas: La planta baja posee dos pequeños patios, uno de ellos cubierto y otro al aire libre, una cafetería con una pequeña cocina, dos baños, tres aulas y una sala de usos múltiples. En la planta superior hay tres aulas una oficina, donde funciona la rectoría y la secretaría, dos baños y una sala de profesores.

¹⁸ <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co>

La población escolar

En el colegio Uribesco ubicado en el barrio Santa Bárbara dicto la asignatura de español y literatura desde Sexto Grado hasta Undécimo grado, trabajo con cada curso 4 horas semanales y veo cada grupo una hora diaria. En las tardes dicto talleres personalizados de nivelación en Español y Ciencias Sociales.

Las experiencias a sistematizar

Buscamos a partir de la sistematización de las experiencias pedagógicas-lúdicas llevadas a cabo en dos colegios, hacer una reconstrucción histórica e interpretativa crítica de nuestra práctica lúdico-pedagógica como docentes de bachillerato, y a partir de esta reconstrucción y organización hallar las ganancias y las falencias que como docentes tenemos a la hora de manejar el conflicto para poder plantear nuevos planes de acción frente a el hacer en el aula.

Sistematizar una experiencia no es necesariamente descubrir algo nuevo, se trata de encontrar lo extraordinario en lo ordinario y encontrar lo ordinario en lo extraordinario. Por consiguiente durante la experiencia cada participante en todo momento es visto como un navegante que toma una postura activa, de esta manera la travesía pasa a ser una suma de voces y silencios que comunican, de actos y no actos que son mensajes, no todo es sólo para incrementar nuestros conocimientos, también para ampliar nuestras perspectivas y nuestra capacidad de comprensión y reacción a través de la experiencia con otros y entre los otros.

Las experiencias surgen a partir de la necesidad que tenemos como docentes de ambas instituciones de mirar alternativas diferentes a las normativas para abordar los conflictos en el aula. Se nos dice todo el tiempo “siga el conducto regular”, esto es: hablar inicialmente con el estudiante, hacer anotación en el observador y firmar compromiso # 1, si reincide llegar a llamar a los padres de familia y firmar compromiso # 2, si reincide hacer citación con padres a Coordinación de disciplina... etc., hasta la expulsión del estudiante. Lo visto es que esta manera de tratar los problemas es común a las dos instituciones independientemente de sus objetivos institucionales, y de las diferencias del contexto social y cultural que rodea a ambas.

Sin embargo, según lo observado, durante el tiempo que llevamos laborando como docentes, este tipo de mecanismos de acción simplemente resultan inapropiados ya que las situaciones problemáticas no cambian, por el contrario van en aumento cada día. Lo más preocupante de la situación es que los conflictos que se iniciaron en el aula han ido trascendiendo a la institución e incluso han tenido alcances fuera de ella.

¿Cómo era la situación de convivencia y conflicto antes de iniciar la experiencia?

A nivel institucional (IED República de México)

Básicamente los conflictos en colegio tiene dos fuentes de origen: Una, la relación deficiente entre directivos docentes y docentes, y otra las relaciones complicadas entre áreas y más particularmente entre la nuestra (lúdico-pedagógica) y algunos docentes de otras asignaturas. En el primer caso la situación de inconformidad de los docentes de la jornada mañana hacia los procesos que adelanta el Rector en el colegio lleva años, y se fundamenta en la poca participación que tiene el directivo en los procedimientos, avances y toma de decisiones que adelantan los profesores.

En el segundo caso la situación se ha ido complejizando por los deficientes manejos en la comunicación, por los comentarios de pasillo, por la baja o inexistente participación y colaboración de algunos compañeros, aludiendo inhabilidad para los trabajos artísticos. Es justo decir que muchos de los inconvenientes nacieron de la planeación ineficaz de las actividades o de aspectos que no se previeron antes de la ejecución, resultando en algunos momentos improvisadas. Esto generó malestar y apatía de algunos compañeros hacia nuestras actividades, negándose a colaborar en otras.

Además de los conflictos internos, el colegio afronta otra situación: la mala imagen que se tiene del mismo en la comunidad local. Esto se debe básicamente al problema de consumo y venta de drogas que se ha venido acentuando en el colegio durante el año (2008), y a la situación de pandillismo y violencia que se hace evidente a la salida de clases, dada la cantidad de riñas callejeras, lo que ha obligado a pedir asistencia de la policía en numerosas ocasiones.

A nivel de aulas

Docente 1 (Uribesco)

Durante una última hora de clase, los jóvenes, por una parte, viven de realizar diferentes trabajos en horas anteriores y el docente, por otra parte, pretender culminar su quinta y última hora de clase, ambas posturas hacen que el ambiente dentro del aula sea percibido de diferentes maneras; Desde el punto de vista docente es percibido como el escenario de hostilidades donde los jóvenes no desean trabajar más, desde el joven se percibe como un lugar donde se siente hostigado por el docente "...por la falta de consideración... el profesor que tiene a la última hora ignora que ellos vienen de 4 horas de talleres y exámenes..." (Alfonso Gutiérrez, grado 10) .

Abrumado de paciencia y de miedo porque los estudiantes de 10B grado tienen conmigo a la última hora de clase... mi frustración se acrecentaba al enterarme de que todos los días a la última con ellos hora es así.

Se concibe al grupo como un sistema en el cual ocurren procesos subjetivos que son algo más que la suma de las interacciones personales legitimadas o deslegitimadas.

Muchos de los conflictos en el aula a una última hora de clase que generan rivalidades, hacen del aprendizaje más una obligación que una necesidad generada a partir del mismo joven. Cómo realizan los profesores las observaciones de sus jóvenes durante una última hora de clase y qué clase valoraciones dan a los mismos es un interrogante de la situación inicial; falta de compromiso, pereza e inconformismo ante todo son algunas respuestas de parte de algunos profesores con intenciones de explicar las causas de las mutuas hostilidades.

Mi estado docente era de ambivalencia estuve entre impartir un conocimiento, o que a partir de un debate abierto, ellos encontrarán otra manera de construir conocimiento en la medida que las tensiones pudieran disminuir. Cuando se aborda el control para abordar una clase, los jóvenes lo asociaban con regaños y discursos de autoridad, que coartaban la conciencia y enseñando a callar y aceptar pasivamente.

El joven posee un sentimiento de miedo el cual se confundía con el respeto hacia la figura del profesor.

Docente 2 (IED República de México)

Mi mayor problema a la hora de hacer clase se presenta en los grados 9º y 10º. Aunque es en los grupos superiores donde la clase de artes tiene mayor acogida, lo cierto es que no me resulta fácil manejar los conflictos en el aula, especialmente cuando estos se tornan violentos entre jóvenes. En algunas ocasiones he presenciado insultos y agresiones físicas bastante violentas sin que mi mediación haya sido de utilidad. Por otra parte en algunos grupos hay pandillas que “matonean” a los compañeros, obligándolos a hacer el trabajo por ellos, so pena de ser “castigados” a la hora de la salida. Es preciso aclarar que los estudiantes nunca me han faltado al respeto, y aún así la impotencia me embarga cuando las situaciones se salen de control.

Particularmente no me acojo a los conductos regulares establecidos en el manual de convivencia para el manejo de estos problemas, ya que generalmente quienes los provocan están acostumbrados a “pasear por coordinación” y cuando les levantan la sanción llegan más agresivos aún, y finalmente lo que no se soluciona en el aula se arregla en “La playa¹⁹”. Por otra parte, aunque la clase tiene buena receptividad en algunos momentos me cuesta involucrar a los jóvenes en los procesos de creación artística y no logro cumplir los objetivos propuestos dentro del plan de trabajo.

Un caso particular (Uribesco)

Se trataba de un estudiante que siempre había estado rotulado como una persona con problemas de aprendizaje, él no se involucraba con sus compañeros, no compartía las actividades en clase ni en los descansos.

Mientras los compañeros respondían rápido los ejercicios, él se demoraba, ni leía ni escribía al mismo nivel que los demás y era retirado constantemente del colegio, iba generando una

¹⁹ La Playa es un barrio aledaño que tiene grandes extensiones de terrenos baldíos, los cuales sirven de punto de encuentro para la resolver los asuntos pendientes.

prevención no sólo hacia las clases sino hacia la realización de prácticas dentro y fuera del aula, a tal punto que se retiró. Después de varios años, se optó por darle clases personalizadas por las tardes.

Un entorno pensado sólo desde la competencia, lo cual conlleva no sólo una práctica del docente transformadora y social sino también el inicio de un encuentro intersubjetivo a partir de las clases personalizadas. El conflicto se presentó no sólo intrapersonal (entre compañeros y él) también resultó ser una condición propia para tomar decisiones y para tomar como punto de partida a una interacción.

Descripción de las experiencias

Proceso de Intervención

Experiencia 1:

La Magia de las palabras, Navegando en las palabras descifro el mundo.

Ubicación: Institución Educativa Uribesco.

Objetivo:

- Realizar una práctica donde confluya imagen y palabra acorde a las necesidades, habilidades de un joven.

Justificación:

Desde una mirada evaluativa resulta fácil apreciar en un joven los problemas de adaptación y de aprendizaje, los cuales se establecen y certifican como conflictos internos y externos que podrían llevar al fracaso, pero como se ha sugerido en los referentes teóricos; el conflicto desde una actitud lúdica podría adquirir visibilidad en la medida que se puedan establecer vínculos entre saberes y sensibilidades.

La subjetividad de este joven y la del docente durante su recorrido van encontrando el diálogo. En la experiencia con éste joven a partir de una clase personalizada, él ira creando su propio arte de expresar, que en el fondo sería la regla de no tener reglas. En esta experiencia la intersubjetividad docente joven se tratará de entender con el mar y con las estrellas que lleva su corriente, porque tratarán de saber que dentro de un lugar la imaginación navega y asume el alma como agua.

Palabras como evaluar, reglamentar y perder podrían generar el riesgo de sustraer a este joven la posibilidad de completar su formación académica y con la realización de actividades lúdicas podría permitir dar respuesta, sin la rigidez de la nota ni la apreciación crítica guardar sus propios logros haciendo nudos de certezas con incertidumbres para llenar sus bolsillos de palabras generadoras de silencios, de ideas, de primicias y de condiciones.

Tiempo de ejecución

8 horas clase

Metodología:

Se enseña la práctica al joven quien luego la debe realizar diariamente en su casa. Los conflictos a manejar pueden ser diversos: prevención con el profesor, aversión a los temas que involucren lectura y escritura, escuchar pero no oír, mejorar la concentración, pérdida de memoria, etc.

Se trabaja utilizando una metodología participativa de carácter lúdico (Imágenes, música y creación literaria) que permite a Nelson revisar y comprender situaciones de la vida diaria a partir de su propia experiencia en las clases.

Descripción del proceso

La Institución Educativa Uribesco en las tardes funciona para dictar clases personalizadas, atiende y ofrece servicios a estudiantes que presenten problemas de aprendizaje en alguna de las asignaturas.

Nelson es estudiante de décimo primero grado de la Institución Educativa Uribesco y a sus 25 años este él tuvo la oportunidad de culminar su último año con clases particulares durante la jornada de la tarde.

Para Nelson la decisión de asistir a estudiar primero en las mañanas y luego de la tarde no fue fácil, al respecto relató: “Yo me sentía mal en las mañanas dentro del grupo porque mis compañeros se burlaban mucho por demorarme más que la mayoría en entender los temas de cálculo”. También le preocupaba dejar de estudiar un tiempo a cambio de una experiencia sobre la que él no tenía ninguna certeza. No obstante durante la experiencia según palabras de Nelson, “me di cuenta de que estaba equivocado y que fue la mejor decisión que pude tomar”.

Nelson cuenta que para él, su primer día de clase en la tarde fue muy duro. Entró a salón, donde no me conocía.

La adaptación de Nelson se fue dando poco a poco, y esto se hizo evidente en el hecho de que las tareas encomendadas se llevaban de manera más fluida y eficiente.

“Yo estaba nervioso sobre lo que pudiera decir el profesor sobre mi y sobre mi trabajo en clase. Yo sé que lo estaba haciendo bien, pero al fin y al cabo uno es un estudiante y no sabe si lo que le dicen a uno es sólo por tranquilizarlo o por que de verdad es así”, afirma Nelson. Pero la confirmación de que estaba realizando una excelente labor se dio en la reunión en el Colegio.

Esta experiencia vislumbra cómo en el acto lúdico hace que el intercambio de palabras y términos para apropiación de un contenido cultural funciones y se concentren en la mediación del docente.

Inicio la clase aclarando que trabajo la temática del texto en Música para los ojos y colores para los oídos, todo se organizó en 3 horas de clase. Realizamos la experiencia en tres horas de clase, una por día.

Primera parte

Se propone una práctica de animación de inducción a la música explicitándole a Nelson el objetivo de la misma: Se pondrán diez melodías diferentes y él debe pensar en todas las palabras que pueda asociar con las melodías y las anotará en una hoja. Después de escribir las palabras él explicará el motivo por el cuál se le ocurrió anotarlas.

Después se hace un receso.

Lo segundo se pone bueno

Al regresar del receso le propongo una actividad que consiste en realizar una composición de tema libre con las palabras escritas.

Le propongo 45 minutos de trabajo

Concluida la actividad le propongo una primera reflexión sobre los sentimientos generados por la música y con lo que experimentó cuando compuso su escrito durante la actividad.

Lo tercero no es lo vencido

Al continuar la actividad le pido a Nelson que narre lo escrito y como cierre de la clase guío la reflexión sobre los sentimientos que genera una canción al igual que un poema o un libro para que las personas transformen los sentimientos en melodías y palabras. Nelson termina participando.

Finalmente le propongo a Nelson que piense y escriba una forma de escuchar los colores.

Venga y cuento lo que se vio y se observó

La temática a desarrollar es la construcción de la palabra con la imagen.

Se trabajan los siguientes contenidos conceptuales:

La observación de la imagen: Se pondrán 5 imágenes y Nelson realizará una interpretación de las mismas, la exposición será oral.

La creación textual: Participación para generar reflexiones a partir de la imagen se concluye que la palabra y la imagen no son opuestas sino que se complementan.

Después se le pide a Nelson la actividad solicitada el día anterior.

Después de la lectura se expone cómo la fuerza del color convertido en imagen genera una representación alternativa del mundo, que se potencia con el sentido de la vista pero que es posible transformarla en una experiencia visual-auditiva.

Lo cuarto es algo lo extraordinario de lo cotidiano y lo cotidiano de lo extraordinario

Finalizadas la experiencia intercambiamos palabras con Nelson y tema de la charla es el análisis de la música y de la imagen social pasa a varias expresiones donde surgen experiencias personales y donde él se expresa sin presión como sucedía antes.

Cuando damos por culminada la actividad se hacen unos referentes conceptuales sobre el tema de los contenidos trabajados y se recogen entre todos nuevos interrogantes para la clase siguiente.

SOBRE EL PROCESO DE INTERVENCIÓN
<p>Me propongo siguiendo un enfoque socializante, para atender las necesidades del joven Nelson dentro del aula una serie de actividades que complementan la imagen y la palabra.</p> <p>Comencé a trabajar con el joven desde una postura que me parecía más adecuada, para conseguir el máximo rendimiento de él.</p> <p>La práctica social del profesor y la valoración social de su trabajo, las condiciones de vida del estudiante y sus demandas al docente y las igualdades educativas que estos tienen.</p> <p>El docente desempeñó un papel importante en el proceso de socialización del joven por medio de la lúdica, pues ésta permite enseñarle habilidades expresivas e interacciones sociales para compartir éstas expresiones.</p>

Experiencia 2

¿Quién es el ahorcado?

Ubicación: Institución Educativa Uribesco

Objetivo:

- El objetivo de esta actividad es introducir al profesor en el análisis reflexivo de su propia práctica durante una última hora de clases.

Justificación:

¿Quién llega más cansado a la última hora de clase? ¿el docente después de permanecer 4 transformando en voces y palabras sus pensamientos o los jóvenes quienes comunican el cansancio y las ganas de irse con los gestos, actitudes y palabras después de recibir y trabajar también 4 horas?, con éste grupo de preguntas no pretendemos responder quién de los dos está más cansado, como tampoco escribir acerca del cansancio escolar tanto de docentes como de jóvenes estudiantes, trataremos de presentar una alternativa lúdica como

propuesta educativa, arriesgada y divertida, para es nada agresiva ni excluyente, es un producto que más allá de la improvisación, pretende favorecer el desarrollo armónico del ingenio, la lógica y el aprendizaje.

Partiendo de lo anterior, consideramos que convertir el juego del ahorcado en una dinámica más lúdica, porque incluye el dibujo y la risa que aplicada adecuadamente, hace que cada letra pase ser señal de incertidumbres, las voces a inclemencias, y los aciertos a memorias imborrables, este universo torrente de señales que proponemos no sólo intenta tocar los sentidos durante el cansancio; sino que recrea nuevas formas de subjetividad, estimulando el asombro y la reverencia más por el descubrimiento propio que por las “palabras aburridas del profe” (Catalana grado 10), todo lo anterior rompería la rutina del cansancio y del encierro.

Tiempo de ejecución

1 hora clase.

Metodología

Se trata de una experiencia personal, sin embargo, algunos comentarios serán tenidos en cuenta. De ésta manera me animo a embarcarme en una constante búsqueda de de respuestas que se aproximen a cómo enseñar y aplicar métodos lúdicos de construcción de aprendizajes durante una última hora de clase, cuando los jóvenes vienen de realizar diferentes actividades durante las 4 horas anteriores, ¿cómo lograr un mejor interactuar y realizar un proceso efectivo de enseñanza aprendizaje?

La apertura a un a un plan alternativo de trabajo más allá de la improvisación ayudará a establecer el punto de partida para trabajar en la construcción de una clase participativa a partir de poder expresar lo que pienso, dejando a un lado la clase participativa para expresar lo que el profesor o alguna directiva desea escuchar.

¿Cómo se desarrolló la clase?

Respuesta: De una atmósfera compleja se pasa a una atmosfera lúdica donde se estimula la curiosidad y el descubrimiento.

Descripción del Proceso

Suena el timbre y es la última hora de clase, es decir desde la 01:00 de la tarde, hasta las 02:00 de la tarde.

Entro al salón de 10^ºB, me siento, comienzo a hablar e inmediatamente, la algarabía fue aumentando; mis expectativas de una clase bien preparada y la realidad no coincidían, pero decidí que debía replantear los temas y agregar otros temas Y cada vez que pedía silencio la mayoría me miraba con expresión hostil. A pesar de varios años de experiencia, me pregunté cómo iba a poder dar la clase. En un rincón, en medio del desorden, sin embargo,

como punto de partida había que perderle el miedo al caos, pero ¿para ellos que significa lo que para mi es desorden y caos?

Pensaba en alguna estrategia para lidiar contra mi inconformismo y el de los demás para regresar a mi discurso. Es posible pedirles a los jóvenes que se sienten, cada uno sentado en el lugar asignado, que lean el texto que había fotocopiado, entre otras peticiones; pero éste hecho reflejaría una clase desde una perspectiva tradicional, sin embargo mi estado aún era ambivalente, ¿me pongo entre tolerar el caos, o es mejor darle tiempo al tiempo para ir transformando ese caos? Porque el caos significa movimiento, cambio, promesa de algo nuevo; comienzo de un acto de aprendizaje y de creatividad, sustrato indeterminado de todas las energías vitales en potencia.

Y si continúo con la intención de seguir dictando la clase de Español y Literatura tratando de acomodar mi conciencia a lo que me mandaba la institución, correría el riesgo hacer del caos un conflicto desfavorable para todos. Sí tengo en cuenta a las interacciones vistas en algunas clases pasadas y soy consciente hasta dónde quiero llegar, y si sé dar el tiempo suficiente, tomaría sin dificultad un manejo del conflicto desde el aprendizaje, en este momento parecía que la opción lúdica era cada vez más favorable.

Considero que mi tarea luego de haber experimentado lo expuesto consiste en pensar y hacer pensar alternativas para ayudar a los jóvenes dentro un salón de clases, pensé en una posibilidad lúdica mientras continuaba el caos, la gritería de los jóvenes del grado décimo B continuaba, deje de divagar y les pedí jugar al ahorcado con las categorías de las cuales había hablado al inicio la clase. Cada uno se sentó mirándome extrañado a partir del cambio de mi discurso a mi propuesta:

El objetivo es que el joven debe adivinar una palabra secreta eligiendo letras, al inicio, él o ella sólo ve cuántas letras hay en la palabra, pero no puede ver cuáles son esas letras.

El joven selecciona una letra y si ésta se encuentra en la palabra, él o ella podrá ver la posición en la palabra de todas las ocurrencias de esa letra. Si se elige una letra que no está en la palabra, pierde un punto, y cuando todos sus puntos se agoten y no haya adivinado la palabra completa pierde. Si el jugador adivina todas las letras de la palabra antes de que se terminen sus puntos, gana.

Trazo 6 líneas pequeñas para la primera palabra y 14 para la segunda palabra, al inicio se respetaron los turnos para que cada uno propusiera una letra, luego alguien quería adelantarse y adivinar primero, una joven comenzó por una vocal, la A, un compañero suyo siguió con otra, la E; hasta ese momento las únicas pistas eran la E como segunda letra de la primera palabra y la segunda palabra comenzaba por la letra A, la sexta letra se trata de la E, y la novena letra era otra A, la angustia comenzó a dominar a los jóvenes por adivinar ambas palabras, se había logrado la siguiente construcción entre todos: _E_OS A_
_GUMEN_A_I_OS

Y Catalina pensando durante casi un minuto en varias alternativas, exclamó en voz alta:

- ¡Textos Argumentativos! La mayoría elogiaron el encuentro de la palabra y en ese instante comienza mi corta explicación y los mismos jóvenes propusieron palabras para definir este tema, subtemas y palabras claves, le entrego a cada joven dos palabras y ellos comienzan a disputar su primer turno para pasar al tablero, todos alcanzan a pasar y a medida que se acierta la palabra completa, voy dando una breve explicación.

Los jóvenes disfrutaban de ese espacio lúdico, las palabras comenzaron a brotar y cubrían el salón, volaban cuando la brisa que entraba por la ventana las tocaba, pues éstas se hacían cada vez más sonoras, y para mí era un milagro escuchar a los jóvenes expresar las palabras del tema que había preparado el día anterior. Mariana, fascinada, como sus compañeros, perseguía completar las palabras propuestas, hasta que se escuchó el timbre avisando que el juego del ahorcado había llegado a su fin y era el momento de salir. Entre risas todos salieron, Tomás se quedó se me acercó y me dijo:

- Profesor, me gustó mucho esta hora de clase, uno con juegos aprende mucho.

Y finalizo expresándole emocionado:

- ¡gracias! Y lo importante es llegar a entender una clase de otra manera, otra forma de re-aprender y re-descubrir.

Cuando todos se terminan de ir, entró la rectora y me preguntó:

- Gustavo, ¿por qué gritaban tanto los jóvenes de 10B?

Todos querían participar en mi clase – le respondí entre el cansancio producto de la última hora y la emoción después del espacio lúdico mágico.

Gracias a ello, descubro hoy el lugar que ocupa en mí lo lúdico, acompañado de un deseo por transmitir la vivencia que provoca el permiso de abrir la puerta para ir a aprender motivado.

Al final del día todos los profesores nos dirigimos a la oficina de la rectora y se celebra la reunión improvisada entre profesores y la rectora para ver el balance del día de clases, comienza la reunión con el cambio de impresiones entre los asistentes acerca de las novedades en cada clase.

Y según los comentarios expuestos se evidencia el balance cotidiano en Uribesco; son impresiones que cada profesor menciona después de un arduo día de trabajo.

El profesor de Química y la profesora de Física señalan en sus comentarios que a los alumnos “no les interesa nada”, pero que la situación de “indisciplina”, aunque es complicada, es manejable si se le pone 0 a un joven por su mal comportamiento. Pero esto no es lo novedoso, yo ya había escuchado éste comentario antes de otros profesores y hasta de la misma rectora, confieso que también estuve tentado a ésta decisión.

SOBRE EL PROCESO DE INTERVENCIÓN

Hablar de necesidades en una última hora de clase cuando un grupo de jóvenes sólo esperan la hora del timbre es una invitación a una alternativa lúdica que permita el reconocimiento, la aceptación, y la comunicación.

Se presenta con ésta actividad una situación competitiva, pero ausente de tensiones que perjudiquen; no obstante en el proceso de aprendizaje se presenta una actitud más cooperativa entre jóvenes y docente; como lo afirman las palabras de un joven "...se aprende mejor así sin regañar y sin sentirse menos que nadie...Néstor "

Se evitó en la propuesta una actitud autoritaria para resolver los conflictos en el aula, de ésta forma se buscó que un joven o pocos prevalecieran sobre los demás sino que estén más preocupados por aprender de una forma lúdica.

El joven interactúa en forma verbal y no verbal (comunicación corporal y gestual) con otros jóvenes lo que pudo reflejar encuentros y desencuentros en los conceptos planteados durante la experiencia, lo anterior indica la diversidad de subjetividades entre los jóvenes.

Cuando se realizó la intervención fueron necesarios un saber lúdico más amplio en la medida que se acercó la relación docente-joven y enseñanza-aprendizaje, y también se fue articulando a la participación individual y colectiva.

El encuentro intersubjetivo estuvo mediado por la imagen que nos ofrecimos a nosotros mismos a los demás y la imagen a la cual deseamos ser reconocidos.

Experiencia 3

Voces de los jóvenes, más allá de la colección de relatos

Ubicación: Institución Educativa Uribesco

Objetivo:

- Mostrar cómo los principios y criterios planeados a partir de la docencia en Español y Literatura se van transformando de acuerdo a nuevas situaciones conflictivas que se van presentando e ir mostrando cómo una actitud lúdica forma parte del proceso de aprendizaje.

Justificación:

Escribir sobre esta experiencia constituye relatar parte de una historia; las páginas que siguen éste capítulo contienen los momentos y las palabras más pertinentes para las categorías de análisis. No se trata de saber enseñar a manejar o vivir en el conflicto, sino de aprender, desaprender y reaprender del conflicto dejando de lado los factores perjudiciales.

A continuación deseamos reflejar en esta experiencia que se llevó a cabo, la lúdica como una actitud que se puede aprender en un proceso de continua construcción entre todos.

Desde esta perspectiva, y dentro del contexto de ésta experiencia lo lúdico es tan válido como lo pueden ser conceptos relacionados como actitud lúdica, diálogo lúdico y solución lúdica, etc., pues todos ellos antes, durante y después de la experiencia podrían entenderse como distinciones lógicas construidas para designar formas específicas de expresión desde lo subjetivo, surgidas de experiencias anteriores y sintetizadas en la situación inicial.

La lúdica estará presente implícitamente desde los conceptos expuestos en el párrafo anterior, no pretendemos cambiar a alguien, de hecho; nadie puede cambiar a otra persona si ella no quiere. Sólo esperamos que tantos jóvenes como docentes sean los protagonistas de esta travesía, y quien sienta y tome conciencia propia de cambiar, son bienvenidas las libertades en la barca.

Cuando el joven se siente fuera del tiempo y el espacio del docente y el docente carece de la palabra y el medio para decir, hacer o disponer, la convivencia adopta valores diferentes, y promover la lúdica en la que se involucran actividades que van desde la comunicación corporal, hasta en la forma de dialogar requiere de habilidades de conocimiento y desarrollo de las posibilidades comunicativas con los demás.

Somos conscientes que nuestras formas de interacción en el aula están condicionadas por las formalidades inherentes a la norma institucional, y nuestro interés consiste en movernos de manera no formal, es decir; observar el entorno del aula, sin adherirnos a determinismos técnicos y academicistas y percibir de una manera lúcida las interacciones en el aula, sin caer en interpretaciones que enmarquen una actitud o hasta a un joven, se trata de contar una realidad cambiante. Aspiramos a ofrecer en esta experiencia titulada *Voces de los jóvenes, más allá de la colección de relatos* cómo surgen palabras y situaciones relevantes en términos presentes tanto en los objetivos, como en las categorías del presente trabajo.

Tiempo de ejecución:

3 horas clase.

Grado: Once (11^º)

Metodología

¿Cuando se propone un tema en clase y surge otro qué pasa? Hablar como si se supiera de todo y escuchar como si no de supiera de nada es la apuesta en esta experiencia.

Descripción del Proceso

A las 10:20, suena el timbre que marca el fin del descanso. Entro al salón y los jóvenes se están sentando, dejo la maleta en una silla y me dirijo a un pupitre ubicado en la esquina del aula y al frente de la puerta y pregunto a los jóvenes de décimo por la lectura de un libro y los jóvenes entre susurros y titubeos contestan erróneamente; mientras otros se ríen una vez más y comienzan a surgir las palabras:

Joven: - ¿para qué me sirve leer cuentos, historias de ficción y escribir sobre lo que leo para la vida?

Profesor: - Muchas personas desconocen las posibilidades de expresión que te permite leer sea un libro, una revista o unas tiras cómicas, además veamos que en cada lectura hay experiencias narradas como también ejercicios prácticos con base en las mismas.

Otro joven: - De esta clase me gustan lo que cuentan muchos personajes de las historias que nos pone a leer el “profe” a leer, porque recoge experiencias y no teorías. En mi anterior colegio me aburría por que la profesora de español y literatura sólo hablaba de teorías y me queda dormido en clase.

Otro joven: - Profe, ¿Para qué nos pone a hacer esa clase de ejercicios?

Profesor: - Para desarrollar conocimientos de sí mismo y a su vez aprendan a comunicarlos, ambas cosas desde mi punto de vista son inseparables. Escribir desde ustedes mismos puede ser efectivo y tanto en esta asignatura como en otras ocupa un lugar privilegiado.

Otro joven: - A mi, personalmente me aburre leer, en mi anterior colegio nunca leía, algunas lecturas que usted pone, me parecen aburridas, en cambio algunas si me llaman la atención.

Profesor: - ¿Cuál de esas algunas que mencionas te llamó la atención?

Joven: - profe la de “No nacimos pa semilla”²⁰, porque cuando uno lee ese tipo de historias a cualquiera le puede suceder, cualquiera por problemas de plata puede terminar vendiendo droga, metido en ellas o matar a alguien.

Otro joven: - a mi ese tipo de historias me parecen malas, ni siquiera tienen calidad periodística, tratan de ser objetivas pero no lo son.

Otro joven: - A mí si me gustan, además los diálogos entre personajes son reales, pues hasta incluyen groserías... pero profesor yo tengo una pregunta, ¿las groserías son arte?

Profesor: - Generalmente una grosería más que la palabra es un acto de descortesía. Una persona grosera se dice que carece de urbanidad y de cultura, pero en materia artística en cualquiera de sus manifestaciones forman parte del mensaje y mi postura acerca de las groserías está lejos del absolutismo. No rechazo por ejemplo cuando García Márquez incluye el vocablo “mierda” en alguna de sus novelas, nunca sugiero su eliminación, pero tampoco estoy de acuerdo con su uso indiscriminado. Por lo tanto, forman parte del arte según su uso.

Otro joven: - ¿si yo escribo muchas veces en un cuento “coma mierda”, “hijueputa” y otras groserías podría ser arte?

Otra joven: - entonces tocaría decir que es arte ¿cierto profe?

Profesor: - si... tienes razón y también que forman parte del arte y qué no, continuando con el tema de la lectura me parece idóneo que sinteticen lo leído más allá de una técnica,

²⁰ Salazar J., Alonso; No Nacimos Pa Semilla. La Cultura De Las Bandas Juveniles De Medellín, edición 1993, editorial: Cinep

empleando palabras para todos sin perder el sentido de jugar creativamente con las palabras.

Joven: - “profe” estos libros le llegan a muchas personas y por eso los temas son más fáciles de entender.

Profesor: - ¡cuidado!, no confundamos los textos dirigidos a las masas con fácil y lo complicado, pues actualmente se han generado muchos debates concernientes a éstos tipos de libros

Joven: - No entiendo mucho lo que han dicho pero estoy de acuerdo

...Y continúa la clase con una discusión, cuando el timbre hace finalizar los 60 minutos de clase, inmediatamente los jóvenes abandonan en tropel el aula y salgo del salón despacio, sin prisa. Durante el descanso viene a mi memoria de cómo se pasó de la algarabía a la calma cuando se abordaba el tema de la violencia en el libro, como también con la pregunta de las groserías. Muchas veces preparo meticulosamente las clases planeando hasta las palabras que pienso decir, preparo la primera frase hasta llegar al ejercicio, pero luego todo resulta distinto, toda una invitación a seguir mirando y escuchando, pues hablo en mis clases como si supiera de todo y escucho como si no supiera nada. Toda una reciprocidad para conseguir una nueva aventura sin final en éste divagar docente, escuchar a los jóvenes para conocer que debo seguir mirando, cómo expresan desde sus pupitres, cómo hay miradas, gestos y otras vías de comunicación.

Me pregunto ¿cómo puede existir un trabajo en común desde el aula sin conocernos? No se trata de conocer todo de todos, pero si de descifrar las tristezas, las rabias y las incertidumbres dentro del salón. Alguien agredido bruscamente el día anterior a la salida del colegio y luego es castigado severamente en su casa, dudo que tenga motivaciones al siguiente día para trabajar en cualquier clase.

SOBRE EL PROCESO DE INTERVENCIÓN

Se considera la manera de hablar y escuchar como experiencia lúdica debido a las formas de expresión en las cuales se bajó la carga técnica y academicista del currículum; motivo que va ayudando a individualizar los aprendizajes; a mejorar y ampliar las relaciones entre los jóvenes y el docente; se fomentó la actitud contemplativa del joven hacia la clase.

Con la explicación de los diferentes términos dados en clase, los jóvenes logran entender la idea planteada, porque son sus palabras las estudiadas por ellos mismos.

En algunos momentos encontraron que el docente tenía un rol de escucha. El poder sentir confianza hacia el docente fue un aspecto importante para ayudar a tramitar el conflicto. La mayoría de los participantes relataban instantes donde habían confesado algo que para ellos era de gran importancia, nunca antes dicho, algo guardado por ellos. *“El hecho de ser alguien que comparta algunas experiencias y que tenga experiencia de tratar situaciones difíciles y que no este criticando y regañando a toda hora, es una persona dispuesta a escuchar” (Leonardo Bickerman, Grado 10).*

La diferencia cualitativa entre la forma de pensar y de expresar de los jóvenes no implica la ausenta desde un discurso de poder de un pensamiento formal.

Experiencia 4

Construyendo en colectivo. Un proceso participativo desde el origami.

Ubicación: IED República de México

Objetivo

- Visualizar algunas dificultades que pueden tener los jóvenes a la hora de trabajar en grupos y orientar para la solución de las mismas.
- Fomentar el hacer pedagógico desde un enfoque participativo de todos los protagonistas del acto educativo dado en el aula (maestros y estudiantes).

Tiempo de ejecución

1 bimestre académico

Objetivos específicos

- Movilizar, motivar y animar a la participación activa de los jóvenes en los procesos de construcción de conocimiento
- Apuntar al descubrimiento de la relación entre competencias propias del campo artístico (como productor), las *competencias básicas: ciudadanas y comunicativas*²¹.
- Visualizar la multiplicidad de posibilidades tanto en la expresión artística como en sus manifestaciones y las aplicaciones en otras áreas del conocimiento.
- Fomentar la capacidad expresiva de los jóvenes,
- Incentivar una actitud espontánea entre la expresión plástica y su entorno.

Justificación

Las clases se han tornado difíciles por la falta de atención de los jóvenes en medio del hacinamiento²², intentar hacer oír la voz propia sobreponiéndose al ruido no es fácil. Se hace necesario buscar otras formas de atraer la atención y de mantenerlos en la actividad de principio fin, evitando la dispersión y disminuyendo la indisciplina. Además se percibe una marcada división y sectorización de grupos dentro de las aulas, particularmente en 9^º que es considerado el grupo problema del colegio (consumo y expendio de drogas, matoneo, porte de arma blanca) por la concentración de jóvenes bastante agresivos en una misma aula. Finalmente se debe lidiar con la apatía de algunos participantes derivada de la didáctica de clase:

Lo que dificulta tanto es el método de trabajo del profesor, porque a veces explica algo que uno no entiende, y si uno pregunta no falta el que lo abuchee. Otra cosa es el lenguaje que usan, porque ellos hablan con los términos de la Universidad, deben hablarnos con nuestros términos, como nosotros entendemos. Ponerse a la par con uno, como si fueran un estudiante más. (Fredy Acuña, estudiante de grado 11)

²¹ MEN. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural. Educación Preescolar, básica y media. 2008.

²² Los grupos de grado 9 oscilan entre 40 y 45 jóvenes.

Otra cosa, es que los profesores creen que si uno pierde varias materias, entonces uno no hace nada, y eso no es así. Depende de cómo la persona se porte ante la materia, y de la actitud del maestro ante los alumnos, si a uno lo señalan y lo estigmatizan pues a uno se le hace aburrida la materia y no trabaja. (Johana Sarmiento, estudiante de grado 11)

Por otro lado tengo el problema de los materiales, sin ellos la clase simplemente no se desarrolla, y no todos tienen los recursos o se acuerdan de traerlos. La idea del trabajo colaborativo es que todos se ocupen en el ejercicio y que los materiales se puedan compartir estableciendo acuerdos sobre como los grupos se aseguraran de que nos les falte material.

Metodología

Activa-participativa: Se optó por la metodología participativa por considerarla la más adecuada para la consecución de los objetivos propuestos, pues integra de una manera más efectiva a los participantes del proceso, en este sentido el desarrollo del taller se lleva a cabo mediante la conformación de grupos de trabajo. Partiendo de los aportes desde las miradas y vivencias de los participantes, se busca llegar a la construcción del conocimiento y que este se haga más eficaz en su desarrollo, donde se incorporan las aportaciones personales y el saber de los jóvenes, involucra además al docente y lo invita a la reflexión y a la crítica del hacer pedagógico en el campo de trabajo.

Descripción del Proceso

Desarrollo del taller

- Presentación del taller por parte del docente, donde deben quedar claros los objetivos y las condiciones mínimas para llevar a cabo el ejercicio, así como la metodología, los pasos del proceso y las *condiciones para la selección de un líder por grupo*. El criterio para seleccionar el líder se dará en función de las habilidades motrices para el plegado y de las habilidades comunicativas requeridas para transmitir y ejecutar instrucciones.
- Organización de los participantes en grupos de trabajo
- Nombrar un líder
- Se realizará un trabajo en equipo para solucionar el problema propuesto
- Puesta en común, o exposición de los productos.
- Reflexión sobre las experiencias, y aclaración sobre las competencias involucradas en el ejercicio.
- *La realización de un módulo plegado en origami, en principio hace énfasis en una competencia característica de la educación artística: saber hacer práctico, en segundo lugar, se trabaja con los jóvenes a partir del ejercicio la relación que se deriva de este saber con competencias básicas como la matemática, la comunicativa y la ciudadana. Para ello cada grupo debe seleccionar un líder. Este líder tendrá la misión de recibir los insumos o materiales, así como las instrucciones del docente ubicado en la mesa de trabajo, para luego replicarlas a sus compañeros. Cada integrante de cada grupo ha de realizar el plegado base con la guía del líder; cuando cada uno lo haya terminado, debe realizar un segundo plegado para recordar los pasos y reafirmar lo aprendido. Posteriormente cada persona aporta dos módulos a la construcción de un arte final. Este producto se logrará gracias a la creatividad y los*

aportes e ideas de todos los integrantes del grupo para ir encontrando las posibilidades expresivas en la construcción de un producto final.

Tengo una situación particular con un grupo: 9^a. A mi clase la mayoría se presentaba sin materiales para trabajar, por lo tanto mientras unos realizaban las actividades, otros se levantaban de los puestos, se salían del salón, hacían ruido, molestaban a los demás o se quedaban juntos en un rincón del aula autoexcluyéndose por si mismos de la actividad. Esto me generaba dos problemas: la amonestación del coordinador por tener estudiantes en los pasillos y entorpecía mi trabajo de aula.

Nuevamente en 9^a. De nuevo Cesar, Camila, Tatiana y Santanilla sin materiales. Mientras doy las instrucciones, sus miradas se clavan con sorna en mi figura, siguiendo todos mis movimientos. Los llamo aparte para pedir su colaboración en este día y encomendarles un “trabajo especial”: les propongo ser los líderes de los grupos que se conformarán, me miran con desconfianza e indecisos, finalmente aprueban. El trabajo es dispendioso y requiere paciencia. Cuando asigné los líderes solo el grupo de Tatiana se opuso.

-Preferimos trabajar solos

-¿Por qué?

-Nada, solo que preferimos trabajar solos

-Lo siento no voy a negociar eso, pues en la vida no siempre nos encontramos con las personas más afines para trabajar. Así que todos vamos a poner de nuestra parte para llevar a cabo el ejercicio.

Sonia protestaba y Tatiana dio rienda suelta a la andanada de amenazas pero contuvo los insultos. En fin, el ejercicio comenzó. Al inicio todo fue un poco caótico. Introduje entonces la variante de la nota. El grupo que terminara primero obtendría la mayor nota, pero habría una nota extra de desempeño en equipo: el líder la asignaría a sus compañeros y ellos a su vez calificarían su rendimiento, teniendo en cuenta las habilidades comunicativas y el respeto como condición.

Santanilla y Tatiana eran los más emotivos. Cesar y Camilo trabajaban con parquedad y concentración. Diligentemente llevaban las instrucciones a “sus pupilos”. En medio de los ires y venires por el aula olvide a Sonia y a Tatiana, pues tenía temor de que armaran una pelea, ya que se repelían mutuamente. Las busco con la mirada. Sorpresa: están silenciosas, las cabezas casi pegadas solucionando los plegados, ambas son muy inteligentes.

Al final el ejercicio resultó más complicado de lo previsto y no se pudo terminar. Todos obtuvieron un E (Excelente), (yo no tuve nada que ver en la asignación de las notas). Traigo a colación el trabajo de este grupo pues Santanilla, Cesar y Tatiana ya no están en el colegio, a los dos primeros los “retiraron por sugerencia del rector en persona a los padres”, a Tatiana la trasladaron a un colegio de los “bravos”. Sólo queda Camilo, es el más calmado, perdió el año, pero no tuvieron argumentos para sacarlo del colegio. Durante los descansos puedo ver a través de la reja a Santanilla:

-Profe me sacaron, ya tengo 18 y no me dejan estudiar

Etapa de sensibilización

Cada participante tiene una hoja de papel origami en su mano. Ha de percibir el material con los sentidos, pensando en las posibilidades de uso que puede darse, y de que manera podría convertirse en un objeto artístico.

Etapa de construcción colectiva

SOBRE EL PROCESO DE INTERVENCIÓN
<p>Los participantes se reunieron en grupos de tres o cuatro personas. Entre ellos escogieron un líder (<i>en un grupo difícil, los líderes fueron escogidos por la docente, ya que la conformación de grupos resultaba bastante excluyente</i>) que se caracterizara por su capacidad comunicativa oral a la hora de transmitir instrucciones. Cada líder se dirigía a la mesa de trabajo, allí se le dieron instrucciones precisas acerca de cómo elaborar un módulo en papel, él debía replicar la instrucción a sus compañeros de grupo, teniendo en cuenta que ante las dificultades él era el único vocero ante la mesa de trabajo, y quien debía llevar alternativas de solución a su equipo.</p> <p>El desarrollo del módulo se dio en varios pasos, se avanzaba un paso cuando cada integrante del grupo había logrado realizar el paso previo. Al finalizar se obtuvieron la cantidad de módulos correspondiente al número de integrantes del grupo. Cada participante debió realizar otro modulo igual al anterior para repasar los pasos y superar las dificultades, en esta parte ya todos los jóvenes estaban en capacidad de apoyarse entre ellos para solucionar los inconvenientes o dudas. Finalmente se reunieron los módulos y en equipo se planteó una manera de ensamblarlos o de organizarlos de tal manera que al final resultara un producto artístico. El líder recogió las impresiones de su grupo de cara al trabajo realizado.</p> <p>Este tipo de experiencia se planeo inicialmente para una hora clase, pero dada la receptividad por parte de los estudiantes y el impacto logrado a nivel académico, decidí trabajar con esta metodología durante todo el periodo, pues por una parte ya no tenía que subir la voz ni hacer llamados de atención para controlar el ruido, además se obtuvieron mejores resultados de los previstos en los objetivos, lo cual se reflejó en la ampliación de los formatos y en las apuestas artísticas.</p>

Etapa de Socialización

Se despejan los espacios y se organiza una pequeña muestra de los productos, donde los líderes manifestarán las impresiones recogidas por el grupo. El capacitador deberá facilitar la participación y el encuentro ante los consensos. Al final del periodo se organiza una muestra conjunta con otros grados ante todo el colegio con invitación a los padres de familia.

De la muestra total se seleccionaron diez trabajos para ser presentados durante la feria local realizada en el colegio La Acacia II, contando con la presencia de algunos estudiantes y de la docente.

Etapa de análisis y reflexión

- En algunos grupos al inicio de la propuesta la situación resultó tensionante, en tanto los liderazgos de los “jóvenes problema” no se aceptaron con agrado, dado que éstos eran rechazados por la mayoría del grupo negándoles así la oportunidad de participar.
- El trabajo colaborativo que permitió la emergencia de los liderazgos en los grupos desde las habilidades personales, evitándose así las miradas sesgadas que pudiera tener la docente, y rotulaciones como el más pijo, el menos inteligente, el menos hábil, permitiendo el reconocimiento de otras características no vistas antes entre ellos mismos.

Experiencia 5

Caricatura: El manejo del conflicto desde una mirada del joven

Ubicación: IED República de México

Objetivos

- Afianzar el desarrollo de trabajo colaborativo en los jóvenes para alcanzar un objetivo común.
- Lograr que los participantes reflexionen acerca de los problemas de los jóvenes en sus contextos, y las posibles salidas a los conflictos desde su propia perspectiva.
- Afianzar los conocimientos de dibujo (lápiz y plumilla) y teoría del color

Justificación

Ya he dado el taller de caricatura en años anteriores, pero en realidad los logros no han sido suficientes. Es decir, de esta clase se esperan productos artísticos, y lo que se ha conseguido no supera la imitación y las copias de otros dibujantes, limitándose casi exclusivamente al Manga o Cómic japonés. Dentro de los procesos de Educación Artística se desea que el estudiante apropie conocimientos, genere obra y la socialice. Desde esta propuesta básicamente los jóvenes se quedaban en la apropiación sin avanzar en la producción técnica ni conceptual ya que el período no nos alcanzaba para avanzar en los otros aspectos. Se toma la decisión de ampliar el período y extenderlo de un bimestre a dos que conforman el semestre académico, en aras de lograr habilidad y destreza técnica, y a la vez obtener un producto artístico que supere el ejercicio motriz y abarque otros contenidos (procesos de crítica, reflexión y análisis)

Además, en estas edades en que se encuentran los jóvenes (entre 14 y 18 años) el trabajo en el aula debe motivarlos para mantener la atención y lograr avances significativos dentro de los procesos de construcción de conocimientos. En este sentido me parece importante partir de las necesidades de comunicación que tienen ellos. Esto lo visualizo en las formas en que se agrupan dentro del aula (manteniéndose muy cercanos entre ellos a pesar de los muebles), en el deseo de permanecer juntos físicamente y mantener contacto

visual y verbal todo el tiempo, lo que dificulta el desarrollo de las clases si se piensa en estas desde la cátedra magistral.

Se debe relacionar a las personas, porque a veces los conflictos aparecen, porque uno cree que tal persona es como uno se la imagina, y en verdad no la conoce. (Ángela Vivas, estudiante de grado 11)

Pienso en el trabajo colaborativo como alternativa de operación dentro del aula sin que se llegue al desorden total, pero que mantenga la buena disposición y ánimo de los jóvenes mientras están juntos. De esta manera se permite conservar los grupos, pero además se logra que al interior de los mismos los jóvenes produzcan desde sus propias habilidades y destrezas; para lograrlo se otorga total libertad a la hora de organizar los grupos y a la hora de definir temáticas. Finalmente es a partir de los consensos acerca de los modos de ejecución y de la distribución de tareas que logran un producto final.

Tiempo de ejecución

1 semestre académico

Metodología

Metodología activa- participativa

Al igual que en la anterior experiencia, se laboró mediante la conformación de grupos de trabajo. En este taller resultan vitales las experiencias y vivencias de los participantes en la propuesta, así como el rescate de los diferentes contextos y las visiones personales, pues se busca llegar no solo a la construcción del conocimiento, por el contrario, de fondo subyace la idea de visualizar las apuestas de los jóvenes a la hora de proponer soluciones a los conflictos. Por todo lo anterior se incorporan las aportaciones locales y el saber de los jóvenes. Pero se va más allá al proponer una temática que resulta siendo la apuesta por la pregunta al ¿Cómo soluciono las dificultades dentro de un grupo de trabajo, cuando todos tenemos miradas diferentes?

Descripción del Proceso

- Presentación del taller por parte del docente, donde deben quedar claros los objetivos y las condiciones mínimas para llevar a cabo el ejercicio, así como la metodología, los pasos del proceso y las condiciones para la selección de los grupos de trabajo. El criterio se da en vista de las habilidades que deben tener los participantes: dibujantes, diagramadores, coordinador, escritor.
- *La propuesta se basa fundamentalmente en generar un espacio creativo desde los saberes y prácticas cotidianas de los jóvenes, para favorecer la claridad y consenso frente al concepto conflicto juvenil. Cada integrante ha de crear un personaje contextualizado histórica, social y culturalmente; luego deben reunirse los personajes alrededor de una problemática común y finalmente visualizar alternativas para la posible salida del conflicto. Posteriormente en consenso se elige la problemática y se establecen los roles de los participantes, dependiendo de las habilidades de cada uno, finalmente de manera creativa y con los aportes e ideas de todos los integrantes van encontrando las posibilidades expresivas en la construcción de un producto final. Es pertinente aclarar que el docente participa como guía frente al logro de las habilidades y destrezas*

artísticas, pero que las decisiones frente a las problemáticas propuestas, como las soluciones a las mismas y a la parte técnica dependen exclusivamente del grupo de trabajo, y de los acuerdos que ellos logren realizar.

Etapa de sensibilización

Se da en dos momentos diferentes: en el primero tenemos un acercamiento a manera de consulta personal de la historia del cómic en el mundo, las técnicas y las diferencias entre ellas. En un segundo momento cada participante crea un personaje de la vida cotidiana teniendo en cuenta edad, género, ocupación, contexto familiar, contexto social, hobbies, en qué ocupa el tiempo libre, qué le hace enojar, qué le agrada de sus amigos, qué tipo de música escucha, etc. Además de la caracterización del personaje, se debe realizar un boceto del mismo.

Etapa de construcción colectiva

SOBRE EL PROCESO DE INTERVENCIÓN

Los participantes se reunieron por grupos de máximo cinco personas. Todos llevaron como insumo inicial al grupo el personaje creado. Luego por consenso, plantearon una problemática en la convivencia de los personajes y una salida posible a la misma. Entre ellos (los jóvenes) además, se establecieron roles de acuerdo a la habilidad de cada uno: Un coordinador y líder que se caracterice por su capacidad comunicativa y organizativa. Un dibujante, un diagramador y un escritor. Los participantes quedaron en total libertad para plantear la problemática, y para definir los asuntos técnicos (tipo de soporte, material utilizado, estilos de redacción y estilos de diagramación) La propuesta la generaron en su totalidad ellos, el docente guió y facilitó la información conceptual y técnica que requerían. En equipo se planteó una manera de solucionar el trabajo propuesto de tal manera que al final resultó un producto artístico.

El trabajo no logró concretarse en un curso 10 C, ya que durante el 70 % de las clases aproximadamente se llevaron a cabo direcciones de curso, izadas de bandera, festivos, etc.

Durante el primer bimestre se realizó todo el proceso de apropiación de la técnica de dibujo de caricaturas, durante el segundo bimestre se llevaron a cabo las propuestas de los grupos, identificando en cada una de ellas potencialidades y dificultades, que se fueron superando en el transcurso de las clases.

La asesoría a los trabajos se hizo de manera personalizada, ya que cada uno desarrollaba una temática particular. Esto llevó a que los estudiantes dejaran ver problemáticas muy puntuales de acuerdo al contexto y a los intereses, en este caso se trabajaron problemáticas derivadas del encuentro entre defensores de diferentes géneros musicales, tribus urbanas, miradas que se tienen de los mass media, encuentros deportivos y musicales, conflictos afectivos al interior de las familias, conflictos afectivos entre parejas de jóvenes, conflictos derivados de la escasez de recursos como pandillismo, delincuencia común y prostitución, los avances de la ciencia (alteraciones genéticas). También surgieron las miradas sobre los afectos y valores como la amistad, la solidaridad, el compañerismo, el interés por el respeto de los espacios comunes y el amor.

Etapa de socialización

Se organizó una muestra para que fuera apreciada por toda la comunidad educativa del colegio. La muestra se llevó a cabo en el cuarto piso, donde fueron montadas las caricaturas previa selección. Esta especie de curaduría se llevó a cabo con la participación de una docente de español quien hizo la revisión de la parte escritural, y un docente de sociales, con los cuales se escogieron los trabajos que resultaban más pertinentes. Aún así la muestra se llevó a cabo con un 90% de los trabajos, ya que la mayoría cumplieron con los criterios propuestos al inicio del taller. Los trabajos descalificados no cumplieron los mínimos requisitos.

Etapa de análisis y reflexión

Se confrontaron las opiniones de los diferentes grupos de trabajo de cara a la metodología, los hallazgos, los avances, las problemáticas propuestas, las alternativas de solución, por una parte a las problemáticas planteadas desde el conflicto, y por otra a los dilemas propios del hacer artístico. En este sentido la dinámica del taller llevó a los participantes a reflexionar sobre el despliegue de sus potencialidades como jóvenes no solo en las competencias de la Educación artística (como espectador, como creador y como gestor), sino también de las competencias comunicativas y ciudadanas.

Experiencia 6

Comparsa por la inclusión y la convivencia

Ubicación: IED República de México

Objetivo:

- A partir del principio de inclusión generar en la comunidad educativa del colegio República de México espacios alternativos de participación, trabajo colaborativo y convivencia.

Objetivos específicos:

- Promover la participación y la integración de los estudiantes en un proyecto de corte institucional.
- Generar sentido de pertenencia a la institución.
- Fomentar la participación de las demás áreas en las actividades propuestas como proyecto del área lúdica-artística.

Justificación

Debido a los problemas de pandillismo, drogadicción, matoneo, hurto y porte de armas al interior de la institución, se habían generado murmuraciones fuera de ella, que de alguna manera empezaba a volverse de uso cotidiano y a generar una imagen negativa del colegio tanto dentro como fuera de él. Como consecuencia de las estigmatización los jóvenes se hallaban desmotivados y les daba pena pertenecer al colegio, por lo demás, los problemas seguían en aumento cada día. El colegio viene de estar casi tres años sin sede propia por reestructuración de la planta física, por lo que los estudiantes venían recibiendo clases en ocho sedes diferentes distribuidas en los barrios Meissen y México. Este año (2008) al iniciar con la planta física reconstruida se planteó la necesidad de cuidar el colegio (Patrimonio arquitectónico), sin embargo no ha habido un trabajo acerca del como reconstruir las relaciones afectivas (patrimonio emocional) en este escenario después de tres años de disgregación, de desunión, de proyectos aislados, de falta de cercanía entre pares.

Por otra parte, las actividades propuestas por el área de lúdicas y artes dentro del proyecto de área, no habían tenido una buena receptividad por parte de los maestros, quienes se quejaban por la imposición de actividades que no se relacionaban con su hacer práctico, lo cual se asumía en contra de su voluntad y deseo de trabajo en el aula; lo cual generó distanciamientos entre algunos docentes e incluso llegaron a presentarse confrontaciones verbales que terminaron siendo mediadas en la oficina de rectoría. Además de todo lo anterior, la planta docente de la jornada mañana mantenía relaciones poco cordiales y más bien distantes con el Rector, a quien le acusaban de estar mucho más comprometido con la jornada de la tarde y se presumía de favorecer más los procesos de la jornada contraria. Desde este punto de vista la comunicación resultaba realmente deficiente y solo se daba en momentos de confrontación.

Metodología

Debido a la magnitud del proyecto, por la cantidad de personas involucradas se trabajaron varias metodologías a través del proyecto. Inicialmente el trabajo partió en las aulas durante las clases de música y artes plásticas donde predominó la acción participativa y los talleres. La puesta en marcha del proyecto se dio desde el inicio del año, los estudiantes debían realizar consultas acerca de los temas elegidos, escoger las mejores opciones de elaboración de materiales, elegir líderes que motivaran el grupo e hicieran avanzar el proyecto sin la necesidad de la presencia total de las docentes, ya que nos resultaba imposible cubrir la totalidad de cursos (31). Se debe rescatar la importancia del surgimiento de liderazgos, ya que a través de ellos se logró la comunicación continua con los grupos, e incluso en aquellos en los que no se contaba con los directores de grupo los jóvenes escogidos fueron claves para la evolución constante. De igual manera se trabajaron los talleres participativos, en los cuales la base del ejercicio fue el trabajo colaborativo teniendo en cuenta las distintas habilidades, destrezas y cualidades de los integrantes de los grupos.

También se trabajaron ensayos fuera de nuestras clases y se hizo a través de las direcciones de grupo, en las cuales el docente director de grupo llevaba a cabo la actividad, para lo cual nos apoyamos en los líderes que fueron apareciendo en los grupos y que eran

claves a la hora de delegar funciones. También se coordinaron reuniones de trabajo con los otros docentes para informar acerca de los propósitos, avances, dificultades, sugerencias, pero también para escucharnos entre todos y atender sugerencias desde sus perspectivas de trabajo.

Descripción del proceso

- Planeación del proyecto del área lúdico artística (integrada en ese momento por una docente de música, una docente de deportes, una docente de artes plásticas, las tres desempeñándonos en media, y una docente de básica) y presentación ante Coordinación académica
- Después de la aprobación se presentó el proyecto a los docentes mediante reunión informativa y a los estudiantes en el desarrollo de las clases de música y artes plásticas. Durante la socialización se dejó claro el objetivo y las condiciones mínimas para llevar a cabo el trabajo.
- En el aula se empezó a trabajar con los estudiantes, y con los docentes mediante direcciones de curso.
- Se realizó 1 ensayo general con los estudiantes de preescolar, básica y media, así como con aceleración, en distintos momentos.
- Se realizó un ensayo final con todo el colegio a la vez.

Etapa de sensibilización

Durante las clases de música y artes plásticas se habló de la comparsa, de sus objetivos, de las propuestas para lograrlos y se propuso los temas de trabajo. Los estudiantes debían en un primer momento, realizar consultas y exposiciones en grupos acerca de los temas seleccionados. En algunos casos tanto estudiantes como profesores decidieron no acoger los temas propuestos sino proponer unos nuevos. A lo que no se le vio ningún inconveniente, por el contrario esto favoreció los procesos, ya que se empezó a trabajar por intereses y deseos de los participantes. Por otra parte tanto con los estudiantes como con los docentes se realizaron talleres sobre los que significaba inclusión y lo que se esperaba de la comparsa desde esta óptica, y básicamente se resume en el siguiente texto:

Los principios de Inclusión Internacional, radican su importancia en la necesidad de acoger a todas las personas que presenten algún tipo de discapacidad o deficiencia ya sea mental o física, dentro de las constituciones políticas de las naciones, que a su vez contemplan: derechos humanos, derechos personales, apoyo a la familia, salud, integración en la comunidad, autodeterminación y autodefensa, educación, opciones de residencia, derechos legales, oportunidad de empleo, trabajo y formación profesional, diversión y ocio, relaciones humanas, apoyo económico, etc.

Aunque el colegio tiene un programa para atender a los estudiantes con dificultades, nosotros desde nuestra mirada particular de área lúdico-artística, consideramos que la inclusión debe ser para todos los niños, niñas y jóvenes que componen nuestra comunidad escolar. El que el 99% de ellos no presenten ningún tipo de dificultad no significa que no exista la exclusión, por el contrario, en nuestras aulas se excluye al que tiene apellido de origen no Castellano, se excluye al de otra raza, al de otro

credo, al no popular, al tímido, al indisciplinado, al que habla, al que ríe, al que se para del pupitre, al que no tiene buenas calificaciones, al que no obedece, al que no está de acuerdo, al que piensa diferente, y algunas veces, al que piensa. Por eso, esta comparsa busca la inclusión de todos y todas en un proyecto institucional. Partiendo de este principio cualquier temática resulta válida y valiosa, y se debe respetar y apoyar su desarrollo.

Etapas de construcción colectiva

SOBRE EL PROCESO DE INTERVENCIÓN

Dentro del aula se conformaron grupos de trabajo y dependiendo de las temáticas propuestas se asignaban roles dentro de los mismos. Por consenso se tomaron las decisiones acerca del qué, del cómo, del cuándo, del con quién, de los recursos, de los colores, de las músicas, de los instrumentos, de la distribución de tareas y de los plazos de cumplimiento. En el recorrido, los liderazgos naturales afloraron y se convirtieron en los ejes de apoyo para todo el trabajo, ellos organizaban los grupos, monitoreaban los avances, nos informaban de las dificultades, y se convirtieron en el canal de comunicación más efectivo que pudimos tener con los grupos. Lo que más destacó de estos líderes fue su entrega, la alegría y el entusiasmo con el que asumieron su papel, lo cual nunca fue impuesto.

El encuentro con los docentes se dio durante pequeñas reuniones, en las cuales se informaba de los avances, escuchábamos sugerencias, quejas, percepciones del proceso e inconformidades. Sin embargo los aportes más valiosos y las mejores conversaciones acerca de la comparsa surgieron en los espacios de la vida cotidiana: la cafetería y el transporte urbano. En estos escenarios surgieron propuestas de cambios de temática, de maneras alternativas de usar la indumentaria, etc. También fue necesario realizar comunicados, y cartas para gestionar recursos ante el Consejo Directivo. Las decisiones para la presentación del evento en público se tomaron con los docentes, directivos y administrativos durante una reunión de trabajo organizada una semana antes del desfile.

Es preciso aclarar que la propuesta de trabajo inició solamente con bachillerato, ya que en educación básica no había docente de artes, y resultaba muy difícil para nosotras coordinar el proyecto sin entrar a las aulas para trabajar con los niños y niñas. Pero durante las reuniones de área las profesoras de primaria dejaron claro su deseo de participar, ya

²³ El programa de "Aula de Aceleración del Aprendizaje" funciona en el colegio República de México desde el año 2008. El programa está liderado por el Ministerio de Educación Nacional. "Este va dirigido a niños y jóvenes en extraedad, es decir aquellos que tienen por lo menos dos o tres años más de la edad establecida en la Ley General de Educación, para estar cursando un determinado grado; los cuales a la fecha son mayores para estar en el aula regular y muy jóvenes para ser atendidos como población adulta" explicó Bibiana Vélez Medina, jefe de gestión y calidad educativa. El único requisito que se tiene para acceder a éste es saber leer, escribir y conocer las cuatro operaciones matemáticas básicas".

que ellas mismas asumirían el proceso desde sus direcciones de curso. Ante esta sugerencia no solamente se *incluyó* primaria, también al programa de Aceleración²³, quienes aceptaron gustosas la propuesta, teniendo en cuenta que Aceleración funciona en otra sede y que generalmente se desliga de los proyectos de la sede principal.

Etapa de socialización

Una semana antes de realizar el desfile se enviaron tarjetas de invitación a todas las familias, docentes, directivos, administrativos, personal de mantenimiento y vigilancia, así como a participantes de la comunidad claves: alcalde local, participantes de la JAL, JAC y representantes del sector productivo, para motivar la asistencia al evento. De igual manera se realizaron afiches y volantes promocionales, los cuales fueron distribuidos en la zona. La comparsa desfiló por los barrios Meissen y México el día domingo 9 de Noviembre de 2008, de 9 am a 11:30 am. La cantidad de personas participantes del evento fueron cerca de 4400, incluyendo estudiantes de preescolar, básica, media y el programa de aceleración (1600 aproximadamente), maestros, directivos y administrativos (50) padres de familia (800 aproximadamente), comunidad en general (2000 aproximadamente).

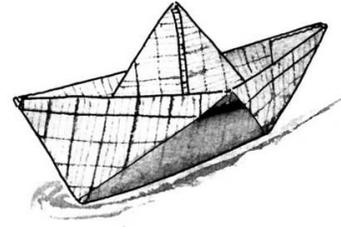
Etapa de análisis y reflexión

Dado el impacto que tuvo el evento, desde la dirección del colegio se convocó una reunión posterior en la realizaron reflexiones, análisis y críticas al proceso. Para efectos de esta sistematización, se realizó un grupo focal, varias entrevistas en profundidad, registros fotográficos y edición de video. Se confrontaron las opiniones de los diferentes grupos participantes, así como de docentes, directivos y padres de familia.

CAPITULO IV

MIRADAS AL DIARIO DE NAVEGACION:

UN VIAJE DE PENSAMIENTOS



Y en el año decimosegundo, el día séptimo de Ailul, mes de la cosecha, escaló la colina, cercana a las murallas de la ciudad, y contempló el mar; y columbró su nave surgiendo de entre la niebla.

GIBRAN KHALIL

Hemos llegado finalmente al puerto, es la hora de devolver las anclas al mar, tomar un tiempo para desembarcar, y reflexionar sobre lo que ha quedado después de la travesía, organizar los aparejos, y ya en tierra firme, volver la mirada a la bitácora de viaje, para hacer observaciones y análisis sobre el mismo, sobre los hallazgos y las dificultades, para prepararnos mejor, antes de iniciar una nueva aventura en el mar.

Ha sido una verdadera odisea, hemos soportado los temporales y las calmas, las velas han caído varias veces, pero con valor y paciencia hemos logrado volverlas a izar. Ha sido un viaje triunfal a pesar de las emergencias inesperadas, pues los logros así como las dificultades se han convertido en fortalezas, y ahora en un nuevo punto de partida. Muchas veces el horizonte se perdió de vista, y otras tantas fue preciso dar vueltas por lugares inesperados, para no caer en manos de los enemigos, aun así hemos llegado de nuevo al puerto, pero este ya no es el mismo. El faro que nos anunciaba la costa ha cambiado el color de su luz, y el telescopio que nos acompañó enfoca ahora mejor hacia las estrellas.

Para dar cuenta del proceso de reflexión y análisis, se ha partido del desarrollo de la intervención, los impactos que se tuvieron en las dos instituciones, las dificultades y tensiones, así como las situaciones finales; es decir cuando la barca se enfiló mar adentro.

El áncora y la ribera

No podemos afirmar que hemos llegado al final del recorrido, tan solo nos detenemos en el puerto para estar un tiempo en tierra firme, y desde la playa visualizar lo que ha sido nuestra travesía y lo que ha quedado de ella. En este sentido, ha habido desarrollos de habilidades tanto individuales como colectivas, se han fortalecido procesos tanto del aula como fuera de ella y se han generado nuevas visiones sobre los modos de intervención durante los conflictos y además estrategias de prevención de problemas o situaciones violentas que puedan derivarse de ellos.

Desarrollo de las capacidades individuales y expresión de la subjetividad (autoconcepto, autoimagen, autoestima)

Se fueron desmenuzando los lenguajes indescifrables, convirtiéndose en significados que acompañaron nuestras experiencias, desnudando los temores que entorpecían las relaciones docente-jóvenes y que develaron otros modos de subjetividad. Los significados de ser joven estudiante, y ser adulto docente, están vinculados con representaciones socio-culturales; y estas se manifestaron durante las experiencias en las interacciones desde las actitudes verbales y corporales.

La palabra como experiencia, presente en las conversaciones, en diversas situaciones reflejó una relación de confianza basada en relaciones tranquilas entre quien habla y quien escucha. Esto se acentuó cuando "...no solo hablaban los mismos de siempre sino que comenzaron otros a participar en la clase..." según palabras de una joven participante de la experiencia. La consigna de algunos jóvenes para justificar las apuestas anteriores son las siguientes:

En la clase uno puede participar sin que el profesor se burle o critique y eso ayuda a aumentar mi confianza. (Oscar de grado 11).

Pudimos a hablar desde lo que opinamos sin entrar en discordias por pensar de una o de otra forma. (Fernanda grado 11)

Otra joven, desilusionada con las clases, justifica: *no me agrada todo lo que tenga que ver con lectura (Carolina grado 11)*, mientras que otro estudiante interviene y destaca: *pero estas clases permiten que usted opine libremente (José Luis grado 11)*.



En todas las experiencias, se pudo observar, cómo a partir de los procesos académicos, se lograron fortalecer procesos personales, en la mayoría de los jóvenes. Esto se dio por varias razones; en primer lugar, cuando se trabajan temas afines a las culturas juveniles, propias de los contextos de nuestros estudiantes, ellos participan con mayor interés, porque la exploración se va hacia los mundos particulares, hacia lo que les es familiar. Sin embargo,

esto que resulta cotidiano para ellos, cuando se le ubica dentro de los espacios escolares, no solo permiten la recreación de esos mundos, además lleva a las reflexiones sobre las acciones mismas.

Cada participante tiene ideas diferentes, pero todas fueron escuchadas. Cada quien aporta desde sus vivencias familiares y personales, eso hace que entre todos los integrantes del grupo nos conozcamos y nos respetemos las ideas, uno lo hace porque ya entiende las razones, de por qué esa persona piensa así y no como yo pienso. (Wilmer Acosta, estudiante de grado 10, Proyecto de caricatura: Experiencia 5)

Otro de los componentes de las experiencias, se focalizaba en la expresión de emociones y sentimientos de los estudiantes, a partir de la libertad de acción. Los jóvenes, valoran el que se les permita tomar decisiones, cuando desarrollan sus procesos de trabajo. El sentir que no todo les es dado por los maestros, sino que por el contrario ellos son parte del proceso de construcción de conocimiento, les deja verse como sujetos creadores y creativos, explorando sus propias capacidades, dejando ver sus propios procesos de pensamiento. Las emociones expresadas a partir del dibujo de caricaturas, adquieren un tinte y un sello personal, expresando un sentir y el modo de aceptar la vida.

El darnos la libertad de escoger el tema nos hizo ser astutos para construir el problema y la solución al mismo. Nos hizo pensar en los problemas de los compañeros, en problemas que se dan aquí en el mismo salón, en los de las familias...(Leydy Jaramillo, estudiante de grado 10º)

Fue chévere ver como nosotros hicimos el trabajo, y salió algo de eso que nosotros ni siquiera esperábamos, sino al realizarlo entre todos se concretó en el trabajo final. (Luis Carlos Aponte, estudiante de grado 9º, Proyecto de origami, experiencia 4)



Las experiencias facilitaron los acercamientos entre docentes y estudiantes, dejando que las interacciones, mostraran cualidades desconocidas entre los participantes. Eso hizo que en muchas ocasiones los jóvenes se sintieran valorados más allá de los juicios académicos.

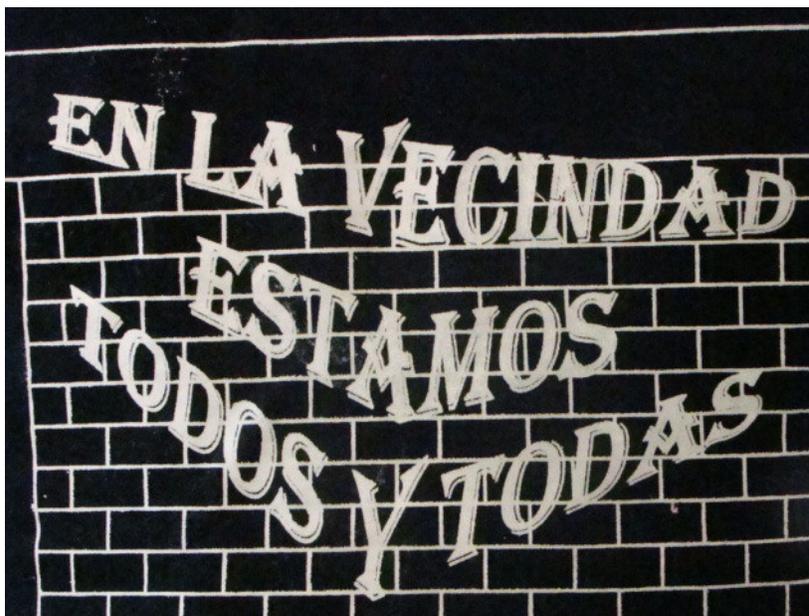
Todo lo mencionado se vislumbra en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales al lograr acercamientos entre subjetividades.

Se vio a la persona como ser, se calificó no solo el saber saber, sino también el saber ser. (Paula Gómez, grado 11)

Se vieron cualidades en los muchachos, que en clase no muestran nada, y por el contrario son groseros, altaneros, y no le permiten a uno verlos, estas actividades permiten que ellos muestren mucho más de ellos y se exploten más como personas. Ellos dicen que empezaron a conocer a los profesores, generalmente los veían desde la clase, y que ellos se dieron cuenta que los profesores tenían otros puntos de vista, otros gustos, se acercaron más... (Maestra Laura Quiceno)

El maestro es ejemplo para el muchacho, cuando este ve que el maestro se motiva, le mete la ficha a la actividad, el muchacho se motiva. De pronto es bajarse de ese escalón de la autoridad, del poder que le otorga el saber, el maestro debe bajar y ponerse al nivel del muchacho para que él pueda confiar en el maestro. (Maestro Alfredo Castro).

Desarrollo de las capacidades de expresión emocional y simbólica colectivas



Una de las ganancias más puntuales dentro de las experiencias 5 y 6, fue la manera en que el trabajo de equipo, generó espacios para la expresión de elementos propios de la cultura juvenil.

Cuando hablamos de los problemas de consumo de drogas o del pandillismo a través de la caricatura, estamos hablando de problemas que se ven en nuestros barrios y en nuestro colegio. Pero no nos quedamos ahí. Les componemos un rap, para llevarles un mensaje a los jóvenes desde los jóvenes. Yo soy cristiano, y tengo problemas en mi familia por el rap, por la ropa, por la forma de vestir. Pero para mi esta es una forma de acercarme a otros jóvenes, y decirles que la música es una salida, y que no todo el que hace rap fuma marihuana. (David Pérez, estudiante de grado 10º)

Tanto los trabajos de caricatura como algunos de la comparsa, llevaron a los estudiantes en primer lugar a indagar por las particularidades que los caracterizan, y como estas hacen parte de sus contextos culturales y sociales, generando visiones y maneras de ver el mundo desde una óptica particular. También, dejando que a través de esas expresiones los otros los reconozcamos dentro del mundo que les habita, acercarnos a sus complejidades pero también descubriendo puntos de encuentro no tan lejanos, como algunas veces creemos que están.

La comparsa mostró aspectos de ellos en los que usualmente no se les reconoce, las características propias de sus gustos. Son elementos que uno como docente usualmente no ve, de igual manera ellos hacia uno, porque ellos nos vieron haciendo cosas que generalmente uno no hace desde el aspecto del maestro. Uno muchas veces está ocupado en hacer su trabajo, por hacer lo primordial dejamos de lado lo realmente importante. En este sentido es importante que ellos reconozcan sus características, las de los compañeros, las de los profesores. Mostrar lo que se tiene adentro y que muchas veces uno mantiene oculto. (Maestra Martha Sánchez).

Hablar de tribus urbanas, al comienzo generó rivalidades entre los grupos, pero poco a poco, cuando entre todos tuvimos que hacer la pancarta, todos nos unimos para dar la idea. Entonces nos dimos cuenta que podíamos dar un mensaje entre los tres: metaleros, emos y raperos por la convivencia. Ya el día del desfile no parecíamos tres grupos, al final todos nos abrazábamos y cantábamos la misma canción. (Paula Cruz, estudiante de grado 10º)

Fortalecimiento en los procesos de desarrollo cognitivo en el aula (mejoramiento en los procesos académicos, los sistemas de evaluación.

Este aspecto se dio en dos sentidos; por una parte, se vieron los logros en cuanto a desarrollo de habilidades y destrezas, dentro de las asignaturas correspondientes (lenguaje y artes) en relación con el logro en competencias básicas (matemáticas, lenguaje); por la otra se dieron aprendizajes y enseñanzas en el aspecto convivencial (competencias ciudadanas). Del primer caso, el proyecto de caricatura se enfocó hacia el refuerzo de nociones propias de la geometría, y a la vez se exploró las habilidades comunicativas de los líderes para con los grupos, así como las competencias ciudadanas, al hacer el ejercicio de escuchar las ideas de los demás, respetarlas y llegar a consensos para lograr un arte final. Cuando el estudiante pone sus ideas frente a las del otro, más que la competencia y la rivalidad se crea el escenario para la construcción colectiva de conocimiento.

Cuando nos unimos, todos empezamos a pensar ya en conjunto. La interacción de ideas, entre todos aportamos y entre todos solucionamos los problemas. Aprendí a compartir con las demás personas, con los que no eran mis amigos. Me tocó aprender de ellos, y también enseñar algunas cosas. Aprendimos a ser creativos, a ser recursivos y aprender del otro. (Laura Aponte, estudiante de grado décimo).

Por otra parte las experiencias generaron aprendizajes para la vida, como aprender el valor de la amistad, aprender a escuchar las historias de los otros, aprender a construir en colectivo, aprender a divertirse en grupo manteniendo los pactos de respeto.

Una de las cosas que sucedió, fue el darnos cuenta de la incidencia que podía tener la nota dentro de los procesos lúdicos en el aula. A la gran mayoría de los estudiantes les preocupa mucho este aspecto, tanto así, que algunos aceptan que realizan sus labores con el fin de obtener una buena calificación. La nota hace parte del imaginario escolar tanto del docente como del estudiante. Dentro de un desarrollo de clases lúdicas ¿puede esto cambiar? Lo encontrado es que si es factible. Cuando los estudiantes encuentran sus clases motivantes, cuando las disfrutan y logran encausarse dentro de otros procesos aparte de los académicos, la nota se hace secundaria.

Yo reconozco que al principio lo hice por la nota, pero después, cuando las cosas iban saliendo y se acercaba la fecha, entonces lo hice por el grupo, por sobresalir, porque nuestra comparsa fuera el mejor salón. (Fredy Acuña, estudiante de grado 11).



Sin embargo, vale la pena aclarar que en todos los casos el comportamiento hacia la nota no es el mismo, incluso puede llegar a ser un factor desencadenante de procesos dinámicos dentro del aula. Esto tiene que ver puntualmente, en el uso que se le da a la misma. Es decir, si la nota se le considera como el fin del desarrollo académico, o como un medio para

posibilitar y facilitar los aprendizajes. En la experiencia 4, el proyecto de origami fue un buen ejemplo de lo anteriormente enunciado. Las notas fueron asignadas por los mismos estudiantes entre ellos, dependían básicamente de dos criterios: el trabajo en grupos y el producto final. Esta variable (delegar en los estudiantes la asignación de la nota), hizo que ellos visualizaran el proceso de una manera diferente y que asumieran roles más activos dentro del mismo. Finalmente fue también un dispositivo para manejar las comunicaciones de manera asertiva dentro de unos acuerdos mínimos de respeto hacia el otro.

Una alternativa que apareció fue la reciprocidad: el joven poseedor del específicamente saber juvenil, y el docente del saber mediar; por una parte el joven tenía de lo que el docente carece y el docente tenía lo que al joven le faltaba; desde esta perspectiva la reciprocidad la entenderíamos como la capacidad de valorar de igual manera cada una de las subjetividades inherentes en jóvenes y docentes.

He conseguido varios logros.... Primero aprendimos cómo se hacen las cosas para luego contarlas y el profesor también aprende de lo que yo cuento, y, por último, encuentro la oportunidad de aprender a escribir encontrando en la imagen y en muchas otras cosas la fuente de inspiración, asegura Nelson.

Otras nociones reflejadas fueron, la necesidad de expresar y de percibir en primera instancia las diferencias entre jóvenes y entre jóvenes y docentes, y las formas como éstas operaron al interior de cada uno de estos participantes; de esta manera podríamos reconocer que a partir de la experiencia entramos al mundo de lo imaginario, se dio rienda suelta a las ficciones, nosotros los docentes volvimos a sentirnos como si fuéramos jóvenes, pero conscientes que desde nuestro trabajo volveríamos a ser el adultos y en los jóvenes tal es el caso, por ejemplo de Adriana quien manifiesta:

Uno aprende, así se discute y se entienden cosas como lo que pasa alrededor del mundo, es mucho mas que leer, escribir y presentar exámenes (Adriana grado 11)

Generación de climas emocionales y afectivos propicios para el desarrollo de los procesos de convivencia.

Los procesos lúdicos puestos en práctica a lo largo de estas experiencias, han demostrado, que una actitud diferente en los modos de aproximarse a los estudiantes, a las temáticas y a los modos de hacer en la práctica pedagógica, generan escenarios propicios para construir un mejor clima emocional dentro del aula, y de allí mejorar los espacios para la convivencia. Uno de los mayores argumentos que dieron tanto estudiantes como docentes, para entender lo sucedido, radica en la necesidad de generar sentidos de pertenencia tanto a los grupos como a las instituciones, pues de ahí se deriva en buena medida los sentidos de identidad que les permite tanto a docentes como a estudiantes, sentir que son parte de un todo, y cuando se logra pertenecer a algo, entonces los estudiantes ya no se sienten como islas solitarias, sino como componentes invaluable dentro de los colectivos.

Al sentirse identificados como grupo, los chicos, todos por la construcción de un objetivo común, representando a un curso, sintiéndose parte de un grupo, "yo soy

parte de un colectivo, lo que yo haga (mi vestuario, mis máscaras) es reconocido dentro del grupo, y en ese sentido lo que yo haga va a tener incidencia en el grupo”, cada uno con su desempeño personal hacía parte de la aceptación del grupo. Se trabajó la solidaridad, bastante trabajo en equipo, ese tipo de disposición, no se había encontrado en otras actividades, Trabajar en grupo venía siendo armarse en roscas, en esta no, eran colectivos de más de 30 personas en torno a la presentación en común, afloró así tolerancia, el respeto, la autonomía, solidaridad, compartir, amistad. Incluso frente a los conflictos, con esa actividad: “me importa cinco que usted me caiga mal, pero todos vamos a hacer la misma bulla, el mismo tropel en el mismo momento”. En mi curso hay un grupo de chicas que en otros espacios nada que ver con los demás, pero en ese momento se olvidó todo eso para decir: todos somos el mismo grupo, todos somos una comparsa, todos somos un objetivo, y ese objetivo es que esto salga bien, esa es la mayor ganancia. Otra cosa es la relación con la autoridad y el poder que muestran ciertos profesores, y en esta actividad se pierde en la medida en que todos somos iguales y todos somos parte de lo mismo, nada del profesor enseña, el niño aprende, se borra el esquema de que el uno es más frente al otro. (Maestro Alfredo Castro).

Fueron procesos edificantes, fue ver a los niños, niñas y jóvenes en otros roles, ver al “chacho” del curso cocinando, a las niñas bonitas haciendo cosas que uno nunca se hubiera imaginado, de esa manera se salieron del patrón de la clase tradicional. En el momento de la presentación de todos sentíamos maripositas, todos queríamos salir, me imagino que los niños lo sintieron así, ellos mismos cuidaron sus desplazamientos. Ellos llevan años estudiando en el México, pero hace mucho tiempo ellos no se sentían parte de un grupo en el que todos estaban mirando para el mismo lado.

Dejar que dentro del aula afloren las emociones, los sentimientos, las fantasías y el humor, facilita la camaradería entre los navegantes, lo cual finalmente genera cohesión entre los grupos, visualizando otros horizontes de vida. Hacen parte de esta amalgama de sucesos los valores, los cuales fueron apareciendo en los encuentros; respeto por la palabra del otro, el valor de la amistad, la solidaridad, el compromiso por el grupo y por los demás.

Yo creo que se le dio valor a la amistad. Porque cuando paso todo, y uno veía las fotos, como que se le movía algo allá adentro, viendo a los amigos. Esos son los recuerdos bonitos, cuando alguien salía con un chiste, todos nos reíamos y eso nos hacía felices. (Paula Gómez, Estudiante de grado 11)

Cuando salimos al desfile de la comparsa, a uno le da como una especie de miedo, de que la gente lo vea, de hacer el ridículo, pero eso fue lo que más disfrutamos, ver como eso le gustaba a las otras personas, a los compañeros, y uno queda feliz, contento, es un recuerdo que a uno le va a quedar por toda la vida. (Freddy Acuña, estudiante de grado 11)

También se sintió la tristeza por las familias que no acompañaron a los estudiantes, porque ellos querían que las familias vinieran. (Carlos Prada Estudiante de grado 11)

Integración de los compañeros, nos sentíamos parte de un solo grupo, y eso hacía que nosotros pensáramos en hacer lo mejor, para ser el mejor salón (Andrea Ramírez, estudiante de grado 11)

Ellos dijeron que les gusto mucho el reconocimiento de los otros: los padres, las personas de la comunidad, que hubiera tantas personas viéndolos. Me pregunto si nosotros en el aula de pronto no reconocemos todos esos valores que tienen los muchachos... (Maestra Laura Quiceno)

Desarrollo de procesos lúdicos

Las clases se fueron transformando a partir de experiencias lúdicas, y se construyeron presencias andantes entre el joven y el docente, que promovió la posibilidad de pensarse y vivir consigo mismo y con el otro; las subjetividades se cruzaron y acompañaron al interior de un aula que comparte una zona, unos encuentros y formas de participar. Las diferencias durante la travesía enriquecieron la memoria de aula, la cual habilitó la posibilidad de que sucedan cosas importantes en el sentido de expresar lo que soy, se fue aceptando lo trascendente de lo lúdico, para explorar, probar, comprender y aprender: lo anterior se justifica cuando Nelson, participante de la primera experiencia habla de los beneficios de las clases:

Me gustaron estas actividades porque me brindaron la posibilidad de pensar en otros recursos para pensar y luego escribirlos... al principio era complicado ponerse a escribir o hablar ante otras personas, pero después, empecé a entender un poco más para dónde iban las clases... (Nelson, participante de la primera experiencia).

Por eso al describir el momento lúdico, con el paso de los minutos, y con el paso de las horas fue apareciendo el respeto para con los participantes, a partir del aprender a escuchar para relacionarse para con el otro. Esta serie de experiencias, permitieron resignificar nuestros lugares, no sólo como docentes responsables de la propuesta lúdica, sino como otros participantes más en el aprendizaje de los jóvenes a nuestro cargo.

Siguiendo el hilo de la reflexión, la lúdica no fue la actitud para corregir o llenar un vacío del joven, en nuestras apuestas el joven posee saberes y estuvo dispuesto a lo nuevo. Esto le otorgó gran importancia a la experiencia lúdica, y a su vez a la lúdica como experiencia, es decir; en las dos expresiones estuvo presente la dimensión comunicativa de la experiencia; por una parte la experiencia lúdica como conocimiento, el joven estuvo en un ambiente de interacción que le permitió involucrarse en situaciones lúdicas que lo llevó a la construcción de un conocimiento; por otra parte en la lúdica como experiencia, fue posible comenzar las actividades con pocos conocimientos y esta se presentó como una provocación para participar con la práctica, en la que se fueron construyendo los roles y surgió el reconocimiento de subjetividades.

Generación de climas emocionales y afectivos propicios para el desarrollo de los procesos académicos.

Las variaciones no solo en los temas, sino en los abordajes y en las metodologías, así como el promover espacios para la expresión subjetiva, suscitaron ir más allá de la clásica lección, convirtiendo las experiencias en aprendizajes significativos tanto para los estudiantes como para los docentes implicados. Ya que a partir del reconocimiento de los saberes del otro, de los acercamientos conceptuales, se dieron aproximaciones no habituales en el aula: saber lo que piensa el joven, entender las maneras como se solucionan los problemas desde la mirada de ellos y no únicamente desde la mía, entender un poco de su mundo y valorarlo, hizo que nos sintiéramos como en otro lugar. Los resultados fueron muy positivos para mí como docente en las experiencias, pues éstos rebasaron los objetivos propuestos inicialmente. Esto me lleva a pensar, que el logro de las metas dependerá de la motivación de los jóvenes, y esa motivación se halla dentro de ellos, y eso no lo he construido yo, se ha dado en el tiempo y en los espacios que les son propios a ellos, el *quit* del asunto está en poner a dialogar las subjetividades para lograr puntos de encuentro.

Cada maestro mostro aspectos positivos, eso ayuda bastante a la convivencia, porque esto les ayuda a acercarse a uno, entonces se motivan para gastar toda esa energía que tienen en aspectos positivos, no en estar molestando al otro o estarle haciendo daño al otro, están centrados en mostrarse y que los demás vean cosa bonitas de ellos. (Maestra Martha Sánchez).

Por otra parte, cada experiencia, mostró las diferencias entre los discursos del docente y del joven, así, como las formas en que estos funcionan a manera de posibilitadores de un nuevo desenvolvimiento de la subjetividad, lo anterior fue fundamental, para ser conscientes de que se puede formar parte de los procesos de socialización dentro del aula.

Conjuntamente, estas experiencias no solo otorgaron espacios para la expresión simbólica emocional, también fueron dispositivos efectivos para la adquisición de conocimientos, donde se rescatan saberes acerca de los desarrollos culturales cotidianos, y la convivencia se construye en el día a día obedeciendo a procesos también cognitivos.

El reconocimiento fue un componente determinante, por cuanto fortaleció los procesos, y motivó a la participación y a la generación de nuevas ideas.

Mostrar esto en otro lugar fue grato, porque fue la premiación al esfuerzo. No fue solo una nota, fue exponer nuestra idea acerca de los problemas sociales no sólo a la profe, sino a más personas. Fue agradable que la gente viera el trabajo y nos escuchara y estuvieran atentas a lo que nosotros dijimos.

Tratamiento del conflicto y la convivencia

Dentro de los desarrollos de estas experiencias, algo que sucedió muy a menudo fue la manera en que los mismos grupos generaron unas reglas tácitas de comportamientos mínimos. Esto ayudó a inventar climas propicios para trabajar en el aula: se permitió el humor con el respeto hacia el otro, se usó la metáfora, la ironía e incluso en algunos casos el sarcasmo reluce, aun así la misma dinámica de los grupos regula los comportamientos estableciendo límites a las bromas.

Para hablar de convivencia no es necesario hacer talleres, allá no se encuentra. Se encuentra en algo que le guste al chico, o al joven o al adulto. Se encuentra en un evento, por ejemplo musical, donde las letras de canciones hablan de derechos. (Felipe Varela, joven de grado 10º)



Se crea un sistema de normas paralelas. En medio de su desorden, estaban hablando, respetando los cuerdos, logrando espacios para el reencuentro con integrantes de otros grupos... Cuando se les muestran a los jóvenes otras opciones de resolver los conflictos, se está haciendo una actividad lúdica, las actividades de carácter lúdico tienen esa ventaja, porque implican una ruptura de esquemas, pero dentro de unos parámetros. Incluso dentro de los juegos de los niños, ellos asumen unas reglas, y estas han sido dadas culturalmente nacen de lo que ellos han aprendido con anterioridad., y hay una solución de un conflicto. Dentro de los juegos se asumen roles e implican responsabilidades, de hecho se afrontan los conflictos de una manera diferente a la violencia. (Maestro Alfredo Castro).

Reconocer en cuáles instantes se fueron materializando los significados fue un logro el cual nos llevó a entender la diferencia en el conflicto; al principio la diferencia era percibida a manera de oposición, luego como un estado individual y colectivo.

Cuando algo motiva a los chicos ellos trabajan. Algo interesante que de pronto no se midió la semana después de la comparsa: fue la actitud que tuvieron los muchachos, que no se vieron conflictos. Algo que se vio durante la comparsa fue la entrega, la disposición de los muchachos. A mí me parece que sí, las actividades lúdicas y artísticas favorecen la convivencia. La lúdica parte de un principio básico y es la motivación: todo ejercicio lúdico es motivante, y el hombre por naturaleza es lúdico. Entonces que pasa, nosotros no le ponemos atención a esa acción, creemos que porque no sabemos que es lúdica, entonces no se puede hacer lúdica la clase, y resulta que hay muchas formas de que la clase cambie, haciendo lo mismo, pero que cambie, que el muchacho se de cuenta de que el profesor le dio hoy por hacer algo diferente, por innovar. Claro hay que planear porque por ejemplo no es poner una película sino que esta relación con las clases, y ellos encuentren esas relaciones. (Maestro Carlos Pérez)

Las normas que surgen dentro de un ambiente lúdico, por ser unas normas que surgen del grupo, es decir, no impuestas, no externas se respetan más. En lo lúdico, a partir del mismo juego creado se crean las reglas, y estas no son leyes, o normas impuestas. Todo juego libera tensiones, los chicos tienen cargas emocionales del colegio, de la casa, y ellos requieren válvulas para liberar, y una de esas válvulas puede ser el aspecto lúdico, es igual que un adulto, uno sale de parranda para liberar tensiones, las actitudes después son diferentes. (Maestra Martha Sánchez)

Fortalecimiento en la organización del trabajo institucional.

De alguna manera, todas las experiencias fortalecieron el trabajo institucional, en tanto los progresos han sido socializados con compañeros docentes y con directivos en su momento. Esta comunicación de los aprendizajes, ha permitido que otros docentes vean la lúdica como un elemento coadyuvante tanto de la evolución académica como la de convivencia en las aulas.

De esta manera, el trabajo de origami ha suscitado expectativas entre los docentes del colegio república de México, lo cual ha llevado a intercambios en cuanto a metodologías y conceptos, como la socialización de los impactos con algunos docentes del área de matemáticas. En cuanto al proyecto de caricatura, este ha tenido una gran acogida dentro de los procesos institucionales, por cuanto fue inscrito ante la Secretaría de Educación de Bogotá para participar en el foro feria de la localidad, siendo seleccionado para llevar la muestra al colegio la Acacia II, el día 4 de septiembre de 2009. Este suceso ha motivado el reconocimiento por parte de los directivos como de los docentes del colegio, y además favoreció la participación de un grupo de estudiantes en el evento, lo cual resultó muy significativo para la comunidad escolar, en tanto les ha permitido a los jóvenes visualizarse como agentes creativos y gestores de procesos artísticos dentro de la institución.

Finalmente el proyecto, Comparsa por la Inclusión y la Convivencia, ha sido el que más impacto ha tenido a nivel institucional, por cuanto favoreció la integración entre los docentes, entre los docentes y los directivos, e involucró a las familias, además se contó con la participación de algunos sectores de la comunidad.

Tanto así que yo escuche comentarios de niños y de papás de que el colegio no hace cosas bonitas, ojala que con esto otra vez se hagan cosas bonitas. Solo ha habido dos experiencias en las que absolutamente todos los estudiantes y todos los profesores se disfrazan. (Maestra Patricia Albarracín)

Lo que inicialmente fue una propuesta con poca acogida, se convirtió sin darnos cuenta en un proyecto macro dentro del colegio, contando con la participación de más de 3.000 personas en el evento.

Más que disminuir los conflictos entre docentes, llegó la parte del reconocimiento al trabajar en equipo, de que cuando uno quiere lo logra. Reconocimiento del rector, tanto como para que se propusiera en énfasis en artes. Actividad organizada, cuando cada quien asume sus funciones, cada quien lo hizo a conciencia, porque la gente estaba motivada, todos teníamos ese mismo animo.

El trabajo colaborativo y la participación de los docentes fue clave para llevar a buen término lo propuesto, potenciando habilidades para desarrollar procesos colectivos: interacciones sociales efectivas y afectivas, motivación, planeación, gestión de recursos, sensibilización hacia la inclusión. También fue importante el ejercicio de difusión del trabajo fuera de la institución y el reconocimiento logrado tanto por la comunidad escolar como por los directivos.

Mi imagen del colegio era como la que uno tiene de todos los colegios, ir a estudiar y ya. Al salir la comparsa yo pensé, este colegio tiene algo que nos enseña, algo que si nos sirve, porque una comparsa no la hace cualquier colegio, sino uno que sabe y tiene las pautas para hacerlo. La gracia era que el barrio y la localidad se diera cuenta que nosotros no somos un colegio como ellos piensan, sino que somos gente divertida y que podemos mostrar nuestras capacidades. (Andrés Acuña, estudiante de grado 11).

Socialización uno de los nombres de la compleja realidad de aula

Hablar y escuchar, hacer y observar pasan a ser ejercicios de construcción y de reconstrucción de la socialización. En este sentido, las palabras y los actos andantes durante las experiencias ponen en funcionamiento no solamente la memoria, sino también una reflexión sobre sí mismos. Es por esto que los discursos a partir de lo lúdico, fueron considerados como hechos relatados constructores de socialización, y también se tuvieron en cuenta las posiciones de los relatores, y sus afinidades con los destinatarios para dar cuenta de la experiencia vivida.

Por otro lado, esta socialización espontáneamente vivida por los participantes, la podemos clasificar desde los relatos, los puntos de vista, los encuentros y los desencuentros, Socialización que se presenta de manera expresa en el joven y en el docente, y muchas veces sin que medie necesariamente la solicitud del docente. En las experiencias siempre hubo un destinatario, una palabra para el otro, para alguien potencialmente receptivo. Es decir; que las situaciones y modos en que se produjo la socialización indican grados diferentes de espontaneidad, relaciones de la persona con su subjetividad y diversas funciones de tomar la palabra y también de plasmar los silencios.

Subjetividad Política desde las palabras y las miradas

Los efectos de la 2º y 3º experiencia arrojan claros indicios en cuanto al manejo de un conocimiento fundamentado en alcances y expresiones, producto de una apuesta lúdica, que podría interpretarse como lo expresaron las palabras de algunos estudiantes.

Es notorio que durante el desarrollo de la actividad surgió un desenvolvimiento confianza de los jóvenes, demostrado que intervinieron sin dificultades y sin temores, ni inhibiciones, hablaron con calma, en los ejercicios de debate y en los que siguieron, donde se fue profundizando el contenido de la temática, como la relación de literatura con el testimonio y las groserías, mediante intervenciones sugerentes.

Llama la atención, que la participación por parte de los jóvenes durante el desarrollo de las clases, reflejadas en las críticas que les generaban a los textos planteados, es sumamente acuciosa, en virtud de haber desplegado expresiones con alto grado de agudeza, al poner de manifiesto su perspectiva en cuanto al significado que éstos tipos de libros tenían y las groserías en la narración cuyos enunciados otorgan un discernimiento coherente para una clase alrededor de las posibilidades de plantear lo que ellos piensan, las cuales pudieran corresponderse con las deliberaciones que resultan de la observación, conversaciones y discusión.

La participación activa se va dando en el transcurso de la clase, lleva a pensar que se ha producido un espacio para perder el miedo a hablar y a equivocarse. Las intervenciones evidencian una situación conflictiva sin tensiones apropiada para el conocimiento, lo anterior toma fuerza si tenemos en cuenta las palabras de un joven de grado décimo:

- "...el profesor de Español lo deja a uno hablar con mas confianza..." (Leonardo Bickerman grado 10)

Por otro lado, las explicaciones que se sucedieron en la clase, en términos de relativizar y asociar los temas propuestos y sus problemas, con el tinte lúdico en las palabras del docente, fueron aludidas por los jóvenes, al valorar el planteamiento de esos temas que parecen vetados, todo esto interactúa verdaderamente con las formas de desarrollo en el tema, lo cual, puede ser atribuido a reconocimientos y legitimaciones de las voces.

Esta interpretación esta basada en la participación, que sostuvo el grupo de jóvenes durante la clase, de modo que puede considerarse como un paso substancial, en cuanto al manejo y orientación del tema, elemento cardinal para llevarlo a la práctica en términos de convivencia en el aula.

Sin embargo, las demostraciones señaladas, vale la pena destacar durante el inicio de las experiencias, lo pertinente a la invisibilidad hacia algunos jóvenes, la cual se refleja en los diferentes intervenciones; algunos jóvenes fueron escuchados, otros mientras hablaban, pocos compañeros le ponían atención, por consiguiente; tuve que mediar en algunas oportunidades para incluir algunas voces silenciadas.

El encuentro lúdico, mantuvo el interés de los jóvenes en el aula. En las experiencias, se vio que en estas, las necesidades se reproducen en la situación social, y de conflictos dentro del aula que viven o han estado viviendo. El joven repite en sus actitudes y palabras lo que le estremece, y de esa manera saca lo que quiere decir fuera de él mismo, dejando de decir sólo lo que el docente quiere escuchar. Por esta razón, dentro de algunas experiencias, surge la oportunidad de transformar los conflictos y de darle un giro a la realidad de aula. Dado lo anterior, la subjetividad política surge a partir de la autoconciencia y del autoconocimiento del conflicto y en el conflicto.

Los jóvenes tienen una posición en el aula, y cuando esta sale a la luz mediante diferentes disposiciones ya sea para insistir, para sostener una idea, o para cambiarla, ellos tuvieron que ir más allá del concepto de "alumno que asimila", para precisar su papel dentro del aula. Factores que contribuyeron a construir la subjetividad política de los jóvenes.

La subjetividad política la asumimos, como la capacidad que tuvieron los participantes de realizar construcciones sociales de joven y docente, desde la articulación de producción y de reproducciones individuales, que permitieron a cada uno desenvolverse a pesar de vivir en situaciones de conflicto. En este sentido, podemos establecer, a partir de algunas respuestas, que la Subjetividad Política surge desde cómo el joven hace sentir su voz hasta valorar el estilo para abordar un tema y la función del profesor dentro del aula:

- Profe, en la hora de clase anterior con la otra profesora, ella sólo viene a escribir una cantidad de cosas en el tablero, nos dice que tomemos apuntes y después nos hace evaluación (Patricia Grado 10).

-Y esas cosas pueden aparecen en internet, sería más fácil ir a consultarlas...a mí no me gusta escribir mucho (Sandra Grado 10).

- Estas actividades dinámicas ayudan a que uno aprenda mejor y se pasa más rápido la clase (Fernando grado 10).

- Profe, pero si usted hace estas actividades seguidas ¿No lo regaña la rectora? Pregunta otro estudiante (Nestor grado 10).

- Lo importante es que aprendamos, habrán cosas que se nos olvidan pero otras se nos pueden quedar, al profe lo regañan es cuando nosotros molestamos y él no hace nada para controlarnos, ¿cierto profe? (Jaime grado 10)

Otra estudiante responde:

- *Yo creo que también deberíamos salir al parque, me gustó la actividad, pero en un parque durante una clase, uno se olvida del encierro donde lo están regañando.*
- *Pero es que usted se hace regañar y después se pone brava cuando la rectora le llama la atención (Constanza Grado 10).*

La presencia del lenguaje subjetivo se enlaza con las secuencias estructurantes del pensamiento del joven y con la búsqueda de un lugar en el aula en el que desempeñan un papel relevante los sentidos que ven en una clase con el otro, en el adentro y en el afuera.

En el contacto mediante el discurso surge un nuevo orden simbólico en el cual descubrimos que no existe una norma unificadora, sino distintas formas de ver una clase, la misma que va más allá de la disciplina, los jóvenes dan sus opiniones con relación a la clase:

- *Este colegio es un "validadero" que no me dio nada, sólo me gusta lo relacionado con las humanidades... (Carolina Grado 11)*
- *Cuando a uno lo obligan a leer algo, le quitan el gusto por la lectura, profe, estas actividades nos gustan, pero en las otras clases deberíamos cada uno escoger el libro que queramos para leer (Oscar, grado 11).*
- *¿Por qué no podemos ver algunos temas en otras clases con actividades dinámicas?" (Milena grado 11).*
- *Siempre nos dicen los profesores que no pensemos en la nota, pero nosotros siempre pensamos que si no participamos nos ponen cero, pero yo quise participar de estas actividades, con estas clases nos damos cuenta que usted nos entiende (Carolina grado 11).*

El aula representó un escenario social de fuerte contenido constitutivo en cuanto a la subjetividad del joven, en efecto, a partir de comentarios después de la segunda y tercera experiencia, en cierta medida las palabras representaron uno de los componentes la subjetividad política, Los jóvenes, dentro de sus reflexiones, demandan el rescate de clases más dinámicas, que se han venido extinguiendo.

Continuando con la clase, luego de las discusiones que se dieron, respecto a las diferentes formas narrativas, se construyeron unos testimonios a manera de compromiso, la cual fue aprobada por los jóvenes, como una muestra de la responsabilidad que asumen, en armonía con el discurso que allí se manejó, donde se hace referencia a la disposición por el compromiso de actuar, inherentes a su situación de ser asistente, lo que representa una contribución trascendental, en términos de logro, para quienes apostamos a la propuesta lúdica no sólo como actividad sino dentro del discurso en una clase en el contexto de una clase.

Esta participación reflejada en las palabras de aprobación o desaprobación en fin simbolizan las acciones y comportamientos, a propósito del desempeño de sus actividades e incluye el uso de barreras, es decir de continuar aún con el sentirse obligado a obedecer, que genera en cierta medida conflictos.

En todas las experiencias los jóvenes actuaron como *sujeto actor participativo dentro* de los procesos, en tanto no fueron sujetos pasivos, por el contrario, las repuestas a las

dinámicas y las metodologías, fueron variadas y diversas, dejando ver la multitud de productos, miradas, espacios para la construcción de conocimientos.

En último lugar, la capacidad crítica, reflexiva y analítica en los estudiantes para la solución de problemas, se fue dando a medida que avanzaban las experiencias. Las voces fueron emergiendo, tanto sobre las problemáticas planteadas, como sobre las miradas particulares a los problemas y a las soluciones. Incluso, en algunos casos, los mismos grupos generaron su propio decálogo de normas, para regular la participación y los aportes a los grupos, evitando de esta manera que los jóvenes inactivos, ganaran créditos sin aportar nada.

Este es el componente transversal a todo el proyecto, ya que por una parte los estudiantes afrontan la solución de problemas sobre el qué, cómo, el cuándo, con quién solucionar su comparsa; por otra deben solucionar problemas propios de la convivencia en cuanto proponer un trabajo para un grupo de 40 personas por curso implica riesgos y apuestas en este sentido, donde los chicos aprenden a proponer soluciones pacíficas a sus conflictos, en el marco del trabajo colaborativo.

Las dificultades

No en todos los grupos se logró la cohesión, debido en partes a que los tiempos por diversas razones se redujeron, en otros por las mismas dinámicas de los grupos, en los cuales se requiere de más tiempo de trabajo y apoyo de otras áreas. Una sugerencia de un joven de la experiencia de origami, es empezar a trabajar la tolerancia y el respeto en grupos pequeños, luego mezclar los grupos para que el ejercicio se de no solo entre los conocidos, sino entre los que nos son del parche, finalmente promover trabajos con los aportes de todos los grupos, para no poner a competir ideas, sino para lograr resultados con los aportes de todos.

Cuando la convivencia es muy deficiente en los grupos, el esfuerzo por educar para la paz se debe hacer generalizado y actuar con otros docentes y otros estamentos. No quiere decir esto, que los demás grupos no lo ameriten, pero no es desconocido, que algunos requieren de mayor seguimiento, y de mayor reforzamiento en este aspecto. Algo que dificulta es la división en las miradas de los docentes y de los directivos. Mientras algunos pensamos que esos grupos, al cambiarles las metodologías y las dinámicas, así como las apuestas por dejar ver sus cualidades y habilidades, otros docentes piensan que seto solo tiene un nombre: alcahuetería. Y se sorprenden cuando a los jóvenes les gusta la clase:

¿Qué les hace usted? ¿Si les da clase?

Por otra parte están los miedos, no creo que solo a perder autoridad, también existe el miedo a ser interrogados por lo desconocido, miedo a dejar entrar al joven en la vida de uno, miedo a ser descubierto en la ignorancia, miedo a no saberlas todas, miedo a aceptar que también somos seres humanos, con nuestras propias emocionalidades, con nuestros dolores y nuestras penas.

CAPITULO V

LOS DESCUBRIMIENTOS NOS PERMITEN OTEAR NUEVOS HORIZONTES

La mar, que requiere para sí todas las cosas, me reclama, y debo zarpar. Pues quedarse, aunque las horas ardan en la noche, es congelarse, cristalizarse y quedar confinado en un molde. Nada me sería más placentero que llevar conmigo todo cuanto hay aquí, más ¿cómo hacerlo? Una voz no puede cargar la lengua y los labios que le dieron alas. Debe ir sola en busca del éter. Y solitaria y sin nido volará el águila de cara al sol.
GIBRAN KHALIL

Lecciones aprendidas e impactos de las experiencias

Frente a la relación subjetividad-intersubjetividad-subjetividad política

Como seres humanos, tenemos la necesidad de comunicarnos, pues es la comunicación una de las características que nos acompaña como entes inscritos en la cultura, y es esta particularidad, una de las más significativas para alcanzar el avance y el desarrollo social. Precisamente, la comunicación a través del lenguaje ha favorecido la permanencia y el progreso de la humanidad, más no todo lo expresable se concreta en las formas propias del lenguaje, por ello, para entender, comprender y comunicarse mejor con el otro, se requiere de un saber conocer a partir de otras manifestaciones expresivas.

Por eso, constantemente estamos refiriendo nuestras maneras de ver a través de nuestras acciones. Ahora bien, toda acción concreta dice algo de nosotros por la manera en que se expresa, en otras palabras, en nuestras acciones se exterioriza parte del cúmulo de elementos que componen nuestra subjetividad. En este orden de ideas, la expresión simbólica no es otra cosa, más que la expresión de la subjetividad concretada en una acción, la acción simbólica.

Entendido esto, podemos decir ahora, que la comunicación, para que resulte efectiva, en tanto acción dialógica solo es viable entre dos o más personas. Por lo tanto, la adquisición de la capacidad comunicativa, esta ligada a la experiencia social, a las necesidades, a la motivación y a la acción. En el momento que se da la interacción social, se esta dando el proceso comunicativo, que enfrenta concepciones de mundo y de vida propia de los sujetos que lo realizan. Cuando se dan estos encuentros llamados interacciones, lo que emerge de ellos es la intersubjetividad, por cuanto las expresiones se comunican desde los sujetos mismos, desde su condición existencial. No es posible la comunicación que independientemente de los objetivos, no diga absolutamente nada del sujeto comunicante,

pues en ella se hacen presentes múltiples lenguajes que son interpretados por los interlocutores de diversas maneras, dependiendo de las condiciones de subjetividad propias.

Muchas de las expresiones de la subjetividad se concretan en las expresiones simbólicas, estas a su vez interiorizan y exteriorizan sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos del individuo. No obstante, la expresión simbólica facilita a las personas, reflexionar sobre lo manifestado. En otras palabras, el símbolo por sí mismo expresa pensamientos, miradas y formas de percibir el mundo, pero solo estas apreciaciones toman un cariz comunicativo cuando es percibido por los otros. Las ganancias que se obtiene de la expresión simbólica; son por una parte, la complacencia del sujeto comunicante, al satisfacer la necesidad de expresar, comunicar y crear; por otra la generar espacios para compartir e interactuar con el otro de manera libre y espontánea.

Cuando se han dado los espacios propicios para la expresión de la subjetividad y el encuentro intersubjetivo, en los escenarios escolares; donde los procesos formativos acompañan a los jóvenes y adquieren una importancia fundamental en la internalización de las figuras de autoridad, de la normatividad, de la ética y la moral, la solidaridad; podemos afirmar que se han generado zonas aptas para el despliegue de la subjetividad política.

Esto es posible en tanto los jóvenes pueden dejar oír su voz a partir de la expresión simbólica, pero va más allá, por tanto estas formas de manifestación son medio y fin a la vez. Un medio para comunicar sin la necesidad de recurrir a las formas tradicionales del lenguaje, dadas las dificultades que algunos estudiantes presentan a la hora de decir con palabras sus pensamientos; pero también, medio para promover espacios de participación y de construcción de ciudadanía dentro de las instituciones. Siempre y cuando las temáticas, y los valores que giren alrededor de la producción simbólica promuevan cambios positivos, estimulando el desarrollo de las competencias ciudadanas.

La relación que se da entre subjetividad, intersubjetividad y subjetividad política puede ser abordada desde las acciones lúdicas, siempre y cuando, estas lleven a la reflexión y a la crítica, y no se queden en el mero activismo. De ahí, la importancia del compromiso del docente en la consecución de este logro. Por lo tanto la tarea radica no solo en el saber, también está en el aprendizaje enseñanza del saber hacer, y en la motivación a los jóvenes hacia el querer hacer. La acción simbólica, se expresa en

Frente a los planes de trabajo en el aula (plan curricular)

Lograr que en la escuela y particularmente en el aula, se de el clima apropiado para llevar a los jóvenes a pensarse como sujetos autónomos, participativos, reflexivos y críticos, depende en gran medida de la capacidad que tenga el docente, para fomentar el desarrollo integral de sus estudiantes, esto es, para potenciar el saber, el saber hacer y el saber ser.

Así mismo, de la apertura hacia lo desconocido, de dejar el miedo a ignorar, y darse la oportunidad de aprender con el estudiante, de ser “parte del grupo” o del parche, de la capacidad para descubrir su subjetividad, dependerá en buena medida que el joven cambie la mirada hacia los procesos escolares. Dejar de pensar en la nota como el fin del desarrollo

académico, para aceptar la escuela como el escenario para la construcción de subjetividades emancipadas, implica plantear problemáticas en el aula relacionadas con el cuidado del espacio y los bienes públicos, la convivencia en relación con los conflictos escolares, la participación en generación de normas, así como la sensibilización hacia la libre expresión de las emocionalidades.

Todo lo anterior nos lleva a concebir el currículo, como algo que no puede ser rígido. El currículo debe ser el mástil que sujeta las velas, pero no guía la dirección de las mismas, pues ellas impulsan la barca mediante la acción del viento sobre ellas. Y el viento es tan solo lo cotidiano, el día a día, pero es quien permite encaminarse hacia el horizonte. El currículo no puede desconocer la subjetividad, no puede negar a los estudiantes expresar y mucho menos, puede pedirle al joven silencio y quietud desde su silla, porque esta se convierte en la silla de los condenados, cuando se pretende que de la escuela salgan los ciudadanos del futuro.

Por otra parte el currículo debe permitir al estudiante ser sujeto activo y participativo en sus propios procesos de conocimiento. Los jóvenes piden que se les deje hacer parte del proceso académico, que no se les tome como objeto pasivo y vacío; pero no se les puede motivar desde la visión adultocéntrica. El currículo oculto debe contener la risa, el humor, la camaradería, el chiste, la exploración y la acción simbólica, el movimiento, la alteridad y el ritual.

El símbolo de lo sagrado se realiza en el ritual mediante el cual se evoca la presencia de un algo ausente para darle actualidad en la conciencia colectiva o individual; con ello el sujeto encuentra el sentido de su propia identidad, pues le da seguridad, confianza y fortalece su autoestima. (Díaz 2008, 88)

Frente a la manera de poner en marcha las clases y lograr los objetivos propuestos

Es bien sabido, que cuando como docentes no logramos los objetivos propuestos en nuestros planes de trabajo, la frustración no se deja esperar. Aún así, habrá que preguntarse desde una mirada crítica, ¿Qué falta por hacer? ¿Qué deje de hacer? ¿Cómo lo estoy haciendo? En la mayoría de charlas que he sostenido con maestros compañeros de trabajo, las quejas sobre la apatía y el aburrimiento de los estudiantes son muy frecuentes, pero pocas veces escucho reflexiones sobre el hacer de la práctica pedagógica.

Las experiencias nos dejaron como enseñanza, la importancia que tiene la motivación dentro del aula de clase, para lograr objetivos propuestos. El problema no son los contenidos, se trata más bien de cambiar las dinámicas, las metodologías, los medios, o más sencillo, tal vez, el permitirse un momento para el disfrute y la alegría dentro del aula independientemente de la disciplina. Se cree, erróneamente, que favorecer espacios lúdicos implica indisciplina y caos. Pero la quietud y el silencio no siempre son sinónimo de calma y tranquilidad, pues bajo las miradas impasibles de los jóvenes se oculta la necesidad de decir y expresar, de tener momentos de solaz. Esto se comprueba fácilmente echando una ojeada a las últimas hojas de los cuadernos, donde aparecen los grafitis, los correos, los dibujos, los mensajes de amistad, los comentarios.

Una profesora me comentaba una experiencia con un grupo donde la “recochita” de unos estudiantes le dificultaba el desarrollo de la clase. Ella descubrió que su clase de física se aprovechaba para contar chistes. Como castigo al grupo, les dejó de tarea traer tres chistes para cada clase y contarlos en público, con la condición de hacer reír a todos, so pena de recibir una sanción. En adelante, cada clase comenzó con los chistes de los jóvenes, y ellos dejaron de hacer corrillo en la esquina del salón, hasta finalizar el año.

Frente a la estimulación de procesos participativos, reflexivos y críticos

Las experiencias lúdicas, nos permitieron identificar posibilidades para la estimulación de procesos participativos, reflexivos y críticos dentro del aula. Estos se fundamentan básicamente en la capacidad de los docentes para estimularlos. Es decir, el docente asume un rol activo en su práctica, y este se caracteriza por tener la capacidad para proponer alternativas de intervención en el proceso escolar. Dicho esto, queda claro que sin la motivación del docente, sin una reflexión crítica por su parte, es muy difícil encaminar procesos democráticos.

Partimos entonces, de entender que la lúdica no es una fórmula, tampoco es una metodología ni una didáctica, es una forma de ser ante la vida. La lúdica por sí misma, no conduce a obtener mayores logros, por ello es necesario que las experiencias lúdicas tengan un sentido, una justificación, unos objetivos claros. Sólo se llega a la lúdica por la búsqueda personal, por el cuestionamiento al: ¿Cuál es mi razón de ser como docente? Cuando el objetivo se limita a dejarle claro al otro que yo sé, me paro en la posición desde el afuera, desde lo impersonal. Incluso cuando se trata de transmisión de conocimiento, para que este se haga efectivo, debe existir la pregunta por el otro, por ¿Cómo hacer para poder transmitir mi conocimiento al otro?

Generar procesos de convivencia a partir de la apuesta lúdica, necesariamente lleva a implicarme con el otro, esto es, descubrirme ante el otro; hablar, y dialogar con el otro, no importando el lenguaje utilizado; ponerme en el lugar del otro, aunque eso me lleve a descubrir, cuán cercano estoy de ese otro; aprender del otro, aunque con ello descubra el infinito mar de mi ignorancia; enseñar al otro, revelando los secretos y aún sabiendo que pronto logrará superarme.

Frente a la integración de otros actores en los procesos de convivencia (docentes, directivos, padres de familia, comunidad local)

Existen múltiples factores que intervienen en los procesos de aula. Muchas veces, por las mismas dinámicas de los grupos, se hace difícil lograr el cambio en cuanto a tratamiento del conflicto, especialmente donde la violencia es la parte dominante. En estos casos es preciso integrar a otros componentes de la comunidad escolar.

Realizar proyectos en este sentido puede encontrar muchos detractores. Pero las experiencias mismas nos dieron herramientas para trabajar en ello. Muchas veces nos sentimos aislados en nuestros intereses, sin embargo el tiempo y la persistencia son puntos a favor. Es imposible generar cambios en las estructuras mentales, al corto plazo, pero perseverando, se van alcanzando logros. Lo importante es mantener siempre al ánimo arriba, pues esto motiva a los estudiantes en buena medida. El hecho de creer en ellos, de darle vuelo a sus ideas (por descabelladas que parezcan), tornan las aulas en laboratorios de lúdica, en fuentes de disfrute y alegría. Cuando los ambientes en el aula son agradables para los navegantes, ellos mismos se encargan de dar a conocer las bondades fuera del aula.

El proyecto de caricatura, fue llevado a una feria local. Aunque este evento no tuvo impacto dentro de la comunidad docente, si lo logró en los estudiantes y en los padres de familia, quienes han empezado a solicitar a los docentes mayor participación de los profesores en estos espacios.

Otra experiencia, la comparsa, generó un gran impacto en la comunidad no solo escolar, sino también dentro de la localidad. Esto permitió un acercamiento de los padres de familia al colegio, motivándose en la participación del evento. Por la misma razón, se ha institucionalizado el proyecto como transversal a todas las áreas. Además, se ha cambiado el imaginario de los docentes a la hora de realizar proyectos de corte institucional, pues ellos mismos han sido conscientes de los beneficios que pueden tener. Incluso con este proyecto, se participo por las expediciones al mar organizado por la Secretaría de Educación, saliendo como uno de los favorecidos.

Estos logros han generado acercamientos entre docentes, sentido de pertenencia, y la confianza para seguir generando actividades que involucren a toda la comunidad. Por lo demás, se han socializado los impactos, se ha reflexionado sobre los logros alcanzados, permitiendo el desarrollo de proyectos de corte lúdico, como las olimpiadas matemáticas, que se llevaron a cabo exclusivamente con juegos lógicos. De igual manera, el reconocimiento por parte de entidades exteriores al colegio, ha motivado que otros docentes inscriban proyectos desde sus áreas.

A veces pareciera que la barca no avanzara. Pero no era así. Simplemente el mar estaba demasiado quieto.

Frente al desarrollo de competencias comunicativas

Dentro de los estándares internacionales, las competencias comunicativas han adquirido gran relevancia. Por ello, se le da un gran espacio dentro del currículo. A pesar de ello, suele limitarse a la expresión lingüística, a la obtención de herramientas para la redacción, o a la enseñanza de la lengua materna, dejando de lado la importancia que pueden tener los valores, el aprendizaje, la cultura y la multiculturalidad, la interculturalidad, la pluralidad y la diversidad en el desarrollo de estas competencias.

La vida cotidiana y las experiencias de los navegantes de la barca, en general distan bastante de los ámbitos que cubre la enseñanza de la lengua castellana. Esto se ve

principalmente, por los tipos de lecturas que abordan los estudiantes, o por los tipos de textos que se les sugiere produzcan. Además el desarrollo de la competencia, suele trabajarse exclusivamente por los profesores de la materia. De esta manera, la comunicación, que debería cubrir la totalidad de las experiencias del ser humano, (pues la comunicación es un aprendizaje para la vida, no solo para el contexto académico o laboral), se limita a un aprendizaje técnico.

Los procesos comunicativos involucran además de los académicos, los afectivos o emocionales y los comportamentales o conductuales. Todos estos se inscriben dentro de contextos socioculturales, que le dan un matiz característico a las formas y los contenidos y de lo comunicable. De esta manera, es claro que los factores extralingüísticos favorecen u obstaculizan (de acuerdo a los estándares establecidos) la comunicación, y por tanto no son tenidos en cuenta la mayoría de las veces. En tal sentido, apropiar y desarrollar otras formas de comunicación, permite a los jóvenes llenar los vacíos que la lingüística no alcanza. Por otra parte, dadas las características de los sujetos, aunque se manejen las competencias lingüísticas, estas no son suficientes o apropiadas para la expresión de la subjetividad.

La lúdica, manifiesta en las expresiones, las acciones y las prácticas a través del lenguaje simbólico, da opciones para decir de otra manera. El hecho de producir movimiento desde adentro, y expresarlo *“produce autoconocimiento a partir de la expresión emocional y manifestaciones en el comportamiento del sujeto, para llevar a la reflexión intrasubjetiva y hacer conciencia de las implicaciones en el desarrollo de la vida”* (Díaz 2008, 92)

Frente al desarrollo de competencias ciudadanas

Los ambientes lúdicos sumergen a los estudiantes en *zonas de distensión*, favoreciendo otros lugares para visualizar el conflicto y la convivencia. Además de ser generadores de escenarios comunicativos, donde la interacción con el otro permite la convivencia escolar. Muchos de los conflictos nacen en el aula por el desconocimiento de los compañeros y de los docentes, y este desconocimiento no permite ver el porqué de las actitudes. Cuando se entienden las razones de las conductas ajenas, es más fácil mediar los conflictos y proponer soluciones a los mismos.

La lúdica es una posibilidad real para construir, en la institución educativa, lugares en donde se puedan expresar el interés, la curiosidad y los afectos de los jóvenes *“formar territorio simbólico y educar en él para la convivencia”*. El aula de clase inmersa en un escenario lúdico, prevé la adquisición de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, en aras de fortalecer sujetos participativos en la construcción de una sociedad democrática. El conocimiento y el manejo de las emociones, en los espacios lúdicos se logran a través del principio de alteridad, de la fantasía, del uso de la metáfora, permitiendo así las interacciones pacíficas entre los participantes.

Estas experiencias fomentaron valores como la solidaridad, la amistad, el trabajo colaborativo, el respeto por la mirada y por el trabajo del otro, la aceptación del otro. En algunos grupos, ellos mismos generaron un decálogo de normas para regular los aportes en el trabajo. En otros hubo disentimientos, e incluso rupturas, pero las decisiones fueron tomadas tranquilamente. Además las temáticas abordadas y los objetivos propuestos

llevaron a la reflexión crítica de los jóvenes y de los docentes, frente a los conflictos de los jóvenes, y las posibles formas de abordaje.

Por otra parte el lenguaje simbólico, habilita a los jóvenes para percibir críticamente, pero respetuosamente los puntos de vista de los demás, factor vital para construir a partir de las diferencias. También se convierte en un medio para reclamar y hacer que se respeten los derechos, para denunciar, para transformar críticamente la realidad. Esto se vio en composiciones musicales, en afiches, en pancartas, en la escritura de cuentos y ensayos.

Finalmente, algo que sucedió, en la mayoría de las experiencias, fue el empoderamiento de los jóvenes frente a los procesos. El hecho de tomar decisiones, de afrontar los conflictos y tenerlos que solucionar en grupo, el construir colectivamente productos artísticos y literarios, les hizo sentirse importantes, generadores de cultura, gestores de espacios para la convivencia; dio voz para expresar libremente y sin temores sus pensamientos y emociones, y no lo hicieron siempre de manera simbólica, también empezaron a hablar y a escribir sobre lo que pensaban.

A nivel general de la experiencia lúdica

Desde la perspectiva del tiempo y aprehendiendo las sensaciones y reacciones internas, las etapas de las experiencias, mostraron varios sentidos para el proyecto permitiendo que reorganizáramos algunas respuestas expuestas por jóvenes y docentes, dando como resultado la apropiación de la experiencia en la realización de la misma a través de la práctica.

El ver

Nos permitió aprender principalmente del joven, del colegio, y del aula, también facilitando más nuestros campos de acción, en los cuales realizamos una mirada global tratando de aprender cómo fueron posibles las experiencias y los conocimientos adquiridos y que pudimos explorar en la medida en que fue posible, en beneficio de la realización de la experiencia.

En los instantes contados de cualquier mañana de clase se descubrieron las miradas atentas y nos volvimos a preguntar quién es el docente dentro y fuera del aula y qué representa para él su trabajo en su vida privada y de qué manera ésta se hace presente en el aula.

La determinación

En esta etapa realizamos una mirada retrospectiva de aquello que queríamos realizar y aquello que podíamos hacer más allá de nuestros propios límites, mirando que no realizarían todo aquello que pensábamos desarrollar, sino que por el contrario era necesario delimitar aún más aquellas situaciones que se presentaban en la travesía, para ello decidimos realizar la observación de campo con los estudiantes, donde era posible apreciar los discursos y las acciones en los cuales se encontraban los jóvenes y a partir de lo anterior, diseñar una estrategia en que la lúdica enriqueciera las expresiones de los jóvenes.

El actuar

Una vez realizado el correspondiente análisis empezamos a estructurar el resto de nuestras propuestas, decidimos organizar varias experiencias y análisis de las mismas, que nos permitieran darnos cuenta del proceso de aprendizaje y para quienes tuvimos la fortuna de participar, y para quienes de alguna manera han estado presentes por sus distintos aportes a las experiencias, este proceso ha sido una travesía más que significativa. En nuestros anhelos como docentes, y creo que el de muchos otros, las frases seguirán como vientos que se agitan sobre el ritmo acelerado de las olas.

Las actitudes y palabras de los participantes fueron enriquecedoras, porque ellos terminaron proponiendo alternativas para construir sus propios modelos de palabras es decir, el joven interactuó con el tema en la clase, sintetizó lo aprendido y expresó sus propios puntos de vista.

Por otra parte, cuando ellos socializan sus ideas, ven la importancia de la lúdica por que esta permite la posibilidad de dar una atención individual y colectiva de los jóvenes, partiendo de su propio ritmo de aprendizaje y de sus experiencias previas potencializando estos aprendizajes, con la finalidad de enriquecer su medio.

La lúdica se convierte entonces en una actitud en la cual cada joven puede pensar y aprender creativamente permitiendo mayor flexibilidad al proceso de aprendizaje donde es posible aprender del error.

REFERENCIAS

BEANE, Allan. Bullying. Aulas libres de acoso. Barcelona: Graó. 2006.

BENEDETTI, Mario. Memoria y esperanza. Un mensaje a los jóvenes. Bogotá: Alfaguara. 2004.

BERGER P. y LUCKMANN T, La sociedad como realidad subjetiva en: La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores. Buenos Aires. 1979.

BERNSTEIN, Basil. Hacia una sociología del discurso pedagógico. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 2000.

CEREZO, Fuensanta. La violencia en las aulas. Madrid: Pirámide. 2001.

CERDA, Hugo. El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001.

CONGRESO DE COLOMBIA. LEY 1098, por la cual se expide el CÓDIGO DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA. Comentarios pedagógicos de Pedro Lucas Gamba. Bogotá: Tiempo de leer Editorial, 2007.

DÁVILA, O, (1998): "Exclusión Social y juventud popular". Última Década. Número 8. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.

DÍAZ M, Héctor A. La función lúdica del sujeto. Una interpretación teórica de la lúdica para transformar las prácticas pedagógicas. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 2006.

DIAZ M, Héctor A. Hermenéutica de la lúdica y pedagogía de la modificabilidad simbólica. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 2008.

ESPINOZA Vergara M. (2001), Sistematización de Experiencias Educativas y Sociales. La experiencia del proyecto SIMEN en Nicaragua. MECD – UNESCO, Managua, 140 pp.

FREIRE, P. (1998). Política y Educación. México: Siglo XXI Editores. 3º ed. (Trabajo original publicado en 1973).

GALTUNG, Johan. Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bakeaz, Bilbao, 2003.

GHISO, Alfredo. “Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freireanas en torno a las claves de la sistematización”. En: La piragua. Sistematización de experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes, No 23, México, 2006, CEAAL.

GIROUX Henry. La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía. Siglo XXI editore, Buenos Aires Argentina, 1993.

GUMBRECHT, H. U. “Consecuencia de la Estética de la recepción o: la Ciencia literaria como Sociología de la Comunicación”, en Mayoral, José Antonio, Estética de la Recepción. Arco, Madrid, 1991.

JIMENEZ V, Carlos A. La inteligencia lúdica. Juego y neuropedagogía en tiempos de transformación. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 2005.

JIMENEZ V, Carlos A. Cerebro creativo y lúdico. Hacia la construcción de una nueva didáctica para el siglo XXI. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 2000.

JIMENEZ V, Carlos A. Taller Cotidiano. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio. Colección Mesa Redonda. (1993)

JIMENEZ V, Carlos A. Pedagogía de la Creatividad y de la Lúdica. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio. Colección Mesa Redonda, 1999.

LAKOFF, George y Mark Johnson. 1980. *Metáforas de la vida cotidiana*.. Chicago: Chicago University Press; trad. cast. 1986.. Madrid: Cátedra.

MAFFESOLI, Michel. El tiempo de las tribus. Barcelona. Editorial Icaria, 1990.

MAGENDZO, Abraham. Cultura democrática. Educación en Derechos Humanos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.

MATURANA, Humberto. La democracia es una obra de arte. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.

MEJÍA, Marco. En busca de una cultura para la paz, desde una pedagogía del conflicto y la negociación cultural. En Educación para la Paz. Una pedagogía social para consolidar la democracia social y participativa. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.

MOSCOVICI, Serge. Psicología de las minorías activas. Madrid: Morata. 1981.

ORTEGA, Rosario; DEL REY, Rosario. La violencia escolar. Estrategias de Prevención. Barcelona: Graó. 2003.

ORTEGA Pedro, MÍNGUEZ Ramón, SAURA Pilar. Conflicto en las aulas: Propuestas educativas. España: Ariel. 2003.

Real Academia Española; Diccionario de la Lengua Española, T. I, P.358. Vigésima edición. 1984.

SALINAS, Martha. ISAZA Luz Stella. Para educar en el valor de la Justicia. Representaciones sociales en el marco de la escuela. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

SALM, Randall. La solución de conflictos en la escuela. Una guía práctica para maestros. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

SILVA Armando. ¿Las imágenes nos hablan?, en revista estética (7), Suramérica, Bogotá 1988.

WINNICOTT, D.W. Realidad y juego. Libro de la colección psicoteca mayor, 1971 España.

ZULETA ESTANISLAO. Educación y Democracia. Un Campo de Combate. Corporación Tercer Milenio educación para la nueva época.

PAGINAS WEB

CONVIVENCIA Y SEGURIDAD EN AMBITOS ESCOLARES DE BOGOTA: Sub-Secretaria de Asuntos para La Convivencia y Seguridad Ciudadana- Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana. Avalado por Comité Interinstitucional: Secretaria de Gobierno Distrital; Secretaría de Educación Distrital; Oficina de Jóvenes Sin Indiferencia; Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE; Proyecto Educación Compromiso de Todos. Bogotá, 2006) En: www.mineducacion.gov.co.

HERNANDEZ P, Maria de los Ángeles. Los conflictos en el aula. En: www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=398

ROMERO G, Antonio. Teoría del conflicto social. En: www.gestiopolis.com/recursos4/docs/ger/tenegouno.htm

JARA H, Oscar. La sistematización de Experiencias y las Corrientes innovadoras del pensamiento Latinoamericano. Una aproximación histórica. En:

www.alforja.or.cr/.../oscar_jara-sistematizacion_y_corrientes_innovadoras.pdf

VERGER, P, Antoni. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN AMÉRICA LATINA
UNA PROPUESTA PARA EL ANÁLISIS Y LA RECREACIÓN DE LA ACCIÓN COLECTIVA
DESDE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES*

Antoni Verger i Planells

Dto. de Sociología de la *Universitat Autònoma de Barcelona*

antoni.verger@uab.es

