



EXPERIENCIAS SOCIOEDUCATIVAS Y DESARROLLO DEL POTENCIAL CREATIVO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

Compiladores
Ángel Andrés López Trujillo
Jorge Iván Zuluaga Giraldo
David Arturo Ospina Ramírez



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADO MINEDUCACIÓN

ce centro
editorial

CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

López Trujillo, Ángel Andrés, compilador

Experiencias socioeducativas y desarrollo del potencial creativo para la construcción de la paz / compiladores
Ángel Andrés López Trujillo, Jorge Iván Zuluaga Giraldo, David Arturo Ramírez. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales, 2021.

157 páginas : ilustraciones

Autores: Diana Marcela Gómez Sánchez, Yeison Alberto Garcés Gómez, Vladimir Henao Céspedes, Juan José Marín Montoya, David Ernesto Vásquez Soto, Olga Lucía Fernández Arbeláez, Mauricio Orozco Vallejo, Ana María Ramírez Marín, Diana Patricia Valencia Castellanos, Didier Andrés Ospina Osorio.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-958-53191-8-9

1. Educación social 2. Educación y paz 3. Pensamiento creativo.

370.115 CDD

BIBLIOTECA UCM



Copyright©
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Compiladores: Ángel Andrés López Trujillo · Jorge Iván Zuluaga Giraldo · David Arturo Ospina Ramírez

Editor: Carlos Manuel Varón Castañeda

Corrección de estilo: Alexander Monroy Henao – Aoife Itziar Bernal McGee

Diseño: Unidad de Marca UCM

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito del Centro Editorial Universidad Católica de Manizales y de los autores. Los conceptos expresados de este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Católica de Manizales y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

©Centro Editorial Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 No. 60-63

<http://www.ucm.edu.co/centro-editorial/>

centroeditorialucm@ucm.edu.co

Manizales - Caldas

Hecho en Manizales, Caldas · Colombia

CONTENIDO

12 • Prólogo: a la paz por la educación

18 • Presentación

24 • Capítulo I. El cuerpo, el juego y el arte como recursos para el desarrollo del pensamiento creativo y la construcción de paz en la niñez

51 • Capítulo II. Experiencias de reconciliación en comunidades vulnerables a través del diseño participativo y la formación ciudadana

93 • Capítulo III. El desarrollo del potencial creativo en la niñez a través del arte y el yoga: un caso de aplicación en escuela rural

114 • Capítulo IV. El desarrollo educativo rural en el posacuerdo: el caso colombiano de comunidades en retorno

138 • Capítulo V. Cierre/apertura: nuevas posibilidades socioeducativas en la construcción de paz

154 • Epílogo

Lista de figuras

- 38 • Figura 1.** Cancha de fútbol
- 40 • Figura 2.** Una escuela para todos
- 41 • Figura 3.** Cercanía a la naturaleza
- 42 • Figura 4.** Jugando en la naturaleza
- 43 • Figura 5.** Amigos de la escuela
- 55 • Figura 6.** Contexto de estudio
- 56 • Figura 7.** Trabajo de campo, fase de sensibilización de la comunidad
- 64 • Figura 8.** Conflictos asociados al espacio residual
- 65 • Figura 9.** Trabajo de campo, fase de codiseño
- 66 • Figura 10.** Mapa de implicación
- 67 • Figura 11.** Modelado tridimensional de una torre, vista 1
- 68 • Figura 12.** Modelado tridimensional de una torre, vista 2
- 69 • Figura 13.** Determinación del área para iluminar por piso
- 71 • Figura 14.** Corte de una torre
- 72 • Figura 15.** *Render* de diseño de sala de reuniones y mobiliario de utensilios comunes, perspectiva 1

73 • Figura 16. *Render de diseño de sala de reuniones y mobiliario de utensilios comunes, perspectiva 2*

74 • Figura 17. *Render de diseño de sala de reuniones y mobiliario de utensilios comunes, perspectiva 3*

74 • Figura 18. *Render de diseño de sala de reuniones y mobiliario de utensilios comunes, perspectiva 4*

77 • Figura 19. Jornada de pintura colectiva

79 • Figura 20. Carta de Navidad, 2019

81 • Figura 21. Acompañamiento de profesores UCM, 2019

83 • Figura 22. Trabajo en la comunidad, tema inteligencia emocional, 2019

84 • Figura 23. Fotografía de estudiantes UCM

87 • Figura 24. Estudiantes fundadores de semillero Atulaaa.

95 • Figura 25. *Niño pequeño mirando el mar*, de Edward Hopper (1891).

132 • Figura 26. Fotografía tomada en el trabajo de campo, 2017

A nuestras madres:

Doralice Trujillo López: te amo, madre. Eres quien me enseñó a luchar por lo que quiero.

Gloria Elcy Giraldo, por su entrega y compromiso en mi formación.

Lucena Ramírez, por su apoyo incondicional.

Dedicado a las comunidades que formaron parte de estos proyectos y nos permitieron conocer sueños e imaginarios de paz.

Extendemos nuestro agradecimiento a la Universidad Católica de Manizales - UCM por su apoyo a las iniciativas y la posibilidad de transformar el mundo en un lugar más agradable para convivir. Igualmente, agradecemos a la Dirección de Extensión y Proyección Social UCM; a los grupos de investigación EFE, ALFA y GIDTA; al semillero de investigación Atulaa, adscrito al grupo Anthropos; al Núcleo de Estudios en Memoria y Paz UCM; a los grupos de investigación Maestros y Contextos de la Universidad de Caldas y GIR Helmantica Paideia de la Universidad de Salamanca; y a la Fundación Elefantes de Colores.

SOBRE LOS AUTORES Y COMPILADORES

Ángel Andrés López Trujillo (autor y compilador): doctorando en educación (Universidad de Salamanca), magíster en educación (Universidad Católica de Manizales - UCM) y licenciado en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte. Profesor e investigador de la Facultad de Educación de la UCM. Integrante de los grupos de investigación Educación y Formación de Educadores - EFE (UCM), GIR Académica Helmantica Paideia y Maestros y Contextos, Estudios en Educación y Formación. Orcid: 0000-0002-6421-2032. Correo electrónico: angelandresprofe@gmail.com.

David Arturo Ospina Ramírez (autor y compilador): magíster en educación y desarrollo humano, (Fundación CINDE y Universidad de Manizales), magíster en gestión de proyectos (Universidad EAN y Université du Québec) y diseñador industrial (Universidad Autónoma de Colombia). Profesor investigador de la Facultad de Educación de la UCM. Coordinador de proyectos en la Fundación Elefantes de Colores. Orcid: 0000-0002-1954-2489. Correo electrónico: david0206ospina@gmail.com.

Jorge Iván Zuluaga Giraldo (autor y compilador): magíster en pedagogía, especialista en gerencia educativa y licenciado en tecnología e informática (UCM). Normalista Superior de la Escuela Normal Superior de Caldas. Profesor de la de la Facultad de Educación y coordinador de prácticas de los pregrados de la Facultad de Educación de la UCM. Correo electrónico: jorgeivanzg@hotmail.com.

Diana Marcela Gómez Sánchez: magistra en medio ambiente y desarrollo. Investigadora junior de Colciencias. Líder de la línea de investigación en cultura, pensamiento crítico e innovación social. Tutora del Semillero de Proyección e Investigación Social Aplicada (Atulaa). Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Teología de la UCM. Correo electrónico: digomez@ucm.edu.co.

Yeison Alberto Garcés Gómez: ingeniero electrónico, magíster y doctor en ingeniería. Profesor investigador en la Unidad Académica de Formación en Ciencias Naturales y Matemáticas. Líder de la línea de investigación en Didáctica de las Ciencias Naturales y las matemáticas, Grupo de Investigación EFE. Investigador en la línea de Desarrollos Tecnológicos Aplicados, Grupo de Investigación GIDTA. Scopus Author ID: 56272275600. Orcid: 0000-0002-9409-3652.

Vladimir Henao Céspedes: ingeniero electrónico, magíster y doctor en ingeniería. Profesor investigador en la Unidad Académica de Formación en Ciencias Naturales y Matemáticas. Líder de la línea de investigación en desarrollos tecnológicos aplicados, Grupo de Investigación GIDTA. Investigador en la línea de Didáctica de las Ciencias Naturales y las matemáticas, Grupo de Investigación EFE. Orcid: 0000-0002-1938-3203.
Correo electrónico: vhenao@ucm.edu.co.

Juan José Marín Montoya: estudiante de decimo semestre del Programa de Arquitectura, UCM. Estudiante asistente de investigación del semillero Atulaa.
Correo electrónico: juan.marin1@ucm.edu.co.

David Ernesto Vásquez Soto: estudiante de decimo semestre del Programa de Arquitectura, UCM. Estudiante asistente de investigación del semillero Atulaa.
Correo electrónico: david.vasquez@ucm.edu.co.

Olga Lucía Fernández Arbeláez: doctora en educación (Universidad de Salamanca), estancia posdoctoral en la Universidad de Salamanca (España) y psicóloga (Universidad de Manizales). Profesora investigadora en Educación y Democracia, Doctorado en Educación. Líder del grupo de investigación ALFA de la UCM. Orcid: 0000-0001-8110-6381.
Correo electrónico: ofernandez@ucm.edu.co.

Mauricio Orozco Vallejo: director de la Maestría en Memoria y Escenarios Transicionales magíster en educación y desarrollo humano. Profesor de la Facultad de Educación, UCM. Integrante del Grupo de Investigación ALFA, UCM. Orcid: 0000-0001-5877-0487.
Correo electrónico: maorozco@ucm.edu.co.

Ana María Ramírez Marín: especialista en gerencia educativa de la UCM. Profesional en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas. Asistente investigadora del proyecto: La educación como acción vinculante en la transformación del conflicto armado y la Construcción de Paz en Colombia. Orcid: 0000-0001-5306-150X. Correo electrónico: anamramirezm02@gmail.com.

Diana Patricia Valencia Castellanos: magister en pedagogía, especialista en gerencia educativa de la UCM y trabajadora social (Universidad de Caldas). Asistente investigadora del proyecto: La educación como acción vinculante en la transformación del conflicto armado y la Construcción de Paz en Colombia. Orcid: 0000-0002-8465-185. Correo electrónico: diana.valencia@ucm.edu.co.

Didier Andrés Ospina Osorio: doctorando en educación (Universidad de Salamanca), magíster en educación y especialista en gerencia educativa con énfasis en gestión de proyectos (UCM), y licenciado en ciencias sociales (Universidad de Caldas). Profesor de la Facultad de Educación e investigador del Grupo de Investigación ALFA, UCM. Correo electrónico: dandres.ospina@gmail.com.

PRÓLOGO: A LA PAZ POR LA EDUCACIÓN

José María Hernández Díaz¹

El filósofo alemán Immanuel Kant escribió *La paz perpetua* en 1795. En este opúsculo, de clara orientación filosófico-política, plantea las condiciones para la paz entre los pueblos y los estados, y argumenta que la paz será posible y el conflicto podrá ser superado si se cumplen determinados postulados educativos. La razón práctica kantiana emana de las posiciones propias del movimiento que creía de forma profunda y optimista en el poder transformador de la educación sobre los pueblos y los individuos, por eso, se erigía así en el instrumento de garantía de la convivencia en paz permanente.

Aquella fe ilustrada en la posibilidad sanadora y preventiva de la educación, de la escuela y de todas las instituciones de beneficencia pública y privada existentes en la Europa de fines del siglo XVIII, pronto se vio desautorizada por la barbarie del ejército francés del pretendido imperio napoleónico que arrasaba el mundo. Y, un siglo más tarde, el viejo deseo kantiano, preñado de bondad y deseos saludables para la convivencia de sus conciudadanos, se volvió a ver brutalmente enterrado por dos guerras mundiales que nacieron en lo profundo del ser alemán y convirtieron el siglo XX en el más tenebroso y mortal de los conocidos por la historia de los hombres. Además, a esas cifras terribles de muertos y perjudicados de forma directa por las grandes guerras, hay que sumar los cientos de conflictos sembrados por todos los continentes que gotean violencia con persistencia, y cuya naturaleza destructiva arrasa millones de hogares y vidas, muchas de ellas en la flor de la infancia y la juventud.

¿Es posible continuar defendiendo hoy otra propuesta emergente del idealismo alemán? de Krause, por ejemplo, que sostenía la esperanza de un ideal de humanidad, sustentado en la razón, en la reforma moral, en la regeneración, en el cosmopolitismo, en la buena y universal educación capaz de cultivar todas las sensibilidades y expresiones del hombre (la física, la intelectual, la espiritual y la estética), y que procura alcanzar el máximo de felicidad posible.

¹Catedrático de Teoría e Historia de la Educación y coordinador del Doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca (España). Director del GIR Helmantica Paideia de la misma institución.

Es un buen deseo, sin duda, y una aspiración justificada en el poder regenerador de la educación, a sabiendas de que la violencia y el afán de poder están instalados en lo más recóndito del ser humano, desde el origen de los tiempos, y en toda manifestación de la historia de los hombres. Pero la creencia profunda en esa búsqueda de un mundo más armónico con la mediación de la educación es una garantía para la esperanza que debe instalarse de forma progresiva en lo más íntimo del alma individual de millones de hombres y mujeres de todo el mundo, y en la expresión colectiva de cada sociedad, en toda su diversidad y riqueza.

Desde los inicios del siglo XXI, nuestro mundo viene cargado de buenos deseos y prácticas detestables, de políticas mediocres y excelentes actuaciones sociales y educativas, de violencias infames y conductas generosas. Es la inexcusable dialéctica de la humanidad, en el plano colectivo y en el individual, el haz y el envés. Observamos las adversidades y los momentos de disfrute y felicidad puntual, siempre en pura contradicción, nunca de manera total y definitiva porque no es posible hacerlo de otra manera. O, al menos, no lo será hasta que no se modifiquen muchas estructuras anquilosadas e injustas arraigadas en el pasado; y, sobre todo, hasta que no se camine por la senda de la razón benefactora y la educación solidaria, democrática y libre, la que busca de manera ferviente una infancia y una humanidad más dichosa que vaya aprendiendo el buen vivir, aquella que ya nos apuntaron nuestros viejos filósofos –desde Sócrates a los estoicos y epicúreos–, la armonía consigo mismo y la paz con los demás, el vivir según su propia naturaleza y la de todos. Por cierto, el cosmopolitismo armonioso y en paz que ellos propugnaban hace más de veinte siglos goza hoy de plena actualidad, cuando estamos hartos de hablar, escribir y contar todo lo que se relaciona con los problemas de la globalización en el planeta Tierra.

La paz que tanto anhelamos en nuestro tiempo no es la de las charcas y pantanos estancados que encierran debajo del agua mucha putrefacción en aparente estabilidad y falta de vida, como nos decía hace ya algunas décadas Helder Câmara desde Recife, aquel incansable luchador por la paz y la justicia, desde la palabra y el testimonio moral. La paz no es un concepto estático, es una práctica en permanente efervescencia, un camino por andar y construir, y un sintagma que debe ser comentado en su riqueza y diversidad para el individuo y para la sociedad en sus diferentes manifestaciones políticas, organizativas, territoriales, de convivencia o de carácter religioso.

En el plano personal, el individuo busca y encuentra la paz dentro del conflicto permanente que el mundo pulsional interno suscita de vez en cuando; en el instinto luchador, tal como evidenció el psicoanálisis hace ahora un siglo, por ejemplo, a través de las aportaciones de Alfred Adler o Carl G. Jung. La voluntad de poder conduce, si no se domina la propia naturaleza, al afán de dominio sobre otros y lleva a utilizar la violencia cuando se encuentran obstáculos insalvables de otro orden. Se rompe la armonía personal y relacional, si es que existía, en favor de la obtención de un pretendido beneficio, sea este real o imaginario. La narración literaria bíblica oriental de la historia de los hermanos Caín y Abel sobre las primeras conductas de los hombres en aquel mundo recién creado es una adecuada ejemplificación del problema que se aprecia en todas las culturas.

Ante la dimensión colectiva de la violencia que representa la confrontación entre países y ejércitos, la guerra brutal y destructiva, caben respuestas muy diferentes. Una es la que anima a crecer en potencial de fuerza para neutralizar o arrasar al grupo opositor, etnia o Estado que se atreva a agredir o interferir al antagónico, sea vecino próximo o señalado agresor lejano, hoy fácil de reconocer a miles de kilómetros en el mundo interconectado y global en que nos movemos. *Si vis pacem, para bellum* ("si deseas la paz, prepara la guerra") señala un camino infinito hacia la violencia. Aquella clásica expresión latina que legitima la existencia de todos los ejércitos y armas del mundo, sean estas de manejo individual u organizadas en colectivo, explica una vez más el crecimiento exponencial del gasto militar y el uso constante de la fuerza para resolver conflictos. Sabemos bien que esta elección es un camino que no tiene fin y que no construye procesos de paz permanente en ninguna parte.

Para lograr la paz existen otras vías distintas a la acumulación de armamento sofisticado y preparación para la guerra; ciertamente lentas y pausadas, pero penetrantes y al final más eficaces. Son los caminos construidos desde la razón y la educación, tal como nos han mostrado líderes mundiales como Gandhi o Mandela con su vida y escritos, como defienden los movimientos ecopacifistas en muchas partes del mundo, como postulan diferentes organismos internacionales y como practican, por fortuna, millones de niños con la ayuda de sus maestros en miles de escuelas de todo el mundo.

Por ejemplo, es bien conocida la actitud pacifista que adoptó Gandhi ante la vida, en sus formas cotidianas de hacer y también en su posición estratégica para alcanzar la independencia

de la India frente al Imperio británico, lograda en 1947. Es realmente sugerente la estatua que tiene dedicada en Londres este líder pacifista mundial. No por casualidad este sencillo homenaje escultórico permanente ha sido ubicado próximo al Institut of Education de la Universidad de Londres, pues Gandhi es un símbolo indiscutido capaz de proponer a los educadores de nuestro tiempo nuevos estilos de vida y formas de ser educadoras en un mundo que anhela la paz.

Sabemos que Nelson Mandela, líder mundial sudafricano, de indiscutible y reconocida personalidad en la política mundial y en la defensa de los derechos de los ciudadanos negros luchó contra el *apartheid*, tuvo una larga andadura de conflictos y cárcel (27 años) y defendió, en su "larga marcha hacia la libertad", que la paz, la cultura y la razón son los senderos de la convivencia nacional y mundial. Por ello, apostó tanto por la escuela y la educación, en un país como el suyo, tan complejo y antagónico; pero hoy modélico, en muchos aspectos.

Al finalizar la primera gran Guerra Mundial en 1917, los millones de muertos y destrucción generalizada que dejaban los carros de combate en las trincheras de los frentes de guerra, el aplastamiento de pueblos y ciudades de buena parte de Europa y aquellas visiones apocalípticas y reales fruto de la miseria moral de los gobernantes condujeron pronto a la urgente necesidad de crear la Sociedad de las Naciones (1919). Pero para la vida cotidiana de los ciudadanos era urgente y natural impulsar las asociaciones juveniles por la paz, establecer ligas pacifistas, contribuir al "desarme moral bélico" y propugnar un desarme armamentístico imprescindible en la geopolítica de los años 1920. Todos los caminos de este discurso pacifista conducían a la escuela y a los valores de la tolerancia que debían ser cultivados en todas las instituciones educativas. No se puede negar el esfuerzo y hasta el éxito parcial de muchas de estas iniciativas pacifistas por medio de la educación, en especial con niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela.

Sin embargo, los fascismos dominantes en los años de entreguerras (desde Italia y Alemania hasta Japón, pasando por el franquismo en España y el Estado Novo en Portugal), la nueva geopolítica del imperialismo USA (de forma explícita en toda América Latina, por aquello de la Doctrina Monroe) y el estalinismo de la Unión Soviética han llevado al mundo a nuevas y gravísimas aflicciones bélicas y humanitarias a partir de 1939. Resultaron inútiles aquellas aspiraciones de paz y tolerancia antes mencionadas y cultivadas, y se confirmó una debacle

internacional sin precedentes en toda la historia de los hombres: miseria, tristeza infinita, desolación y una nueva recomposición del orden mundial (con la Guerra Fría incluida entre Estados Unidos y la Unión Soviética) sustentado en el potencial bélico y el neocapitalismo, que de momento impulsa guerras locales, parciales. Son conflictos de guerra abierta o puntual sostenidos en todos los continentes, de América Latina a Medio Oriente, pasando por decenas de ellos en África. Antes o al tiempo, se producen sonados desenlaces en Vietnam o Afganistán. De nuevo emerge una línea internacional de racionalidad, que solo de forma tímida apuesta por la paz y la posición activa de la educación.

Ante la urgencia de la paz y el papel de la escuela y la cultura en su búsqueda, el significado de la respuesta internacional representa la creación de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Ambas organizaciones están hoy activas, pero con enormes limitaciones reales en la promoción de una política universal para la paz, o de empuje de la vía educativa y cultural hacia ella. Solo así se comprende el interés educativo real que suscitan las campañas para la no violencia y la paz, entre millones de maestros y niños de todo el mundo; la tibieza de un código cultural que convive de forma cínica con la violencia estructural que persiste en muchas partes de la tierra; y la lucha desaforada por poseer armamento cada vez más potente y destructivo que endeuda o motiva la industria de muchas multinacionales de la violencia organizada y los ejércitos.

Colombia no ha sido, ni es, una sociedad ajena a los conflictos violentos pasados o persistentes, ni tampoco a los puntuales y locales. Es una historia reciente, y bien conocida, que precisa sellar muchas y graves heridas padecidas en el día a día por miles de ciudadanos colombianos, los de los pueblos y veredas del mundo rural, pero también los que viven en barrios urbanos y enclaves de la jungla o de la costa. Sin duda, los acuerdos de paz firmados en noviembre de 2016, entre el gobierno del entonces presidente Juan Manuel Santos Calderón y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), la guerrilla más importante de las activas en el país en los últimos cincuenta años, abren una etapa de esperanza para millones de colombianos y otros ciudadanos de América Latina y del mundo que aspiramos a un mundo más armonioso y feliz. Con todas las limitaciones que el actual proceso de paz conlleva, pensamos que es una apuesta lenta, pero firme hacia la construcción de una ciudadanía más tolerante y pacífica.

Construyamos la paz en Colombia, pero sin olvidar nunca la relevancia que han de tener la escuela, la educación y la cultura en ese arduo proceso que ya va caminando por la implicación de muchos actores, comprometidos y clarividentes, con las personas que se sienten parte viva de un bello y creativo país como lo es este; sobre todo con quienes más lo necesitan, los que más sufrieron y siguen padeciendo la violencia y la injusticia.

La construcción de la paz verdadera y consolidada lleva consigo acuerdos políticos y reformas estructurales en la organización de los espacios rurales y urbanos, combatir la desigualdad y la injusticia, extirpar la violencia de proximidad donde se produzca. Todo ello es obvio para la mayoría de nosotros. Pero, al lado hemos de incorporarnos al camino que da consistencia y continuidad a todo proceso real de paz, y este no es otro que el de la educación, la escuela, la cultura, la universidad, la ciencia, todas ellas encaminadas hacia la paz.

En ese proceso tan atractivo y fecundo se inscriben muchas iniciativas, por fortuna, hoy ya en marcha en Colombia, a lo largo y ancho de todo el país. De ello nos alegramos de manera profunda, convencidos de que es la buena elección para consolidar la paz. Una de ellas es la preciosa elaboración de este libro, que coordinan y escriben activos promotores de la paz desde la educación, desde el estudio científico y la reflexión, en el seno de la Universidad Católica de Manizales.

Ha sido un honor para mí haber sido invitado a escribir esta presentación sobre un libro de paz y educación tan necesario y sugerente. Gracias a los autores de la obra.

Salamanca (España)

PRESENTACIÓN

Ángel Andrés López Trujillo²
Jorge Iván Zuluaga Giraldo

La investigación educativa se convierte en la oportunidad de aportar en la transformación de dinámicas hegemónicas y paradigmáticas, las cuales han transitado por la instrucción educativa centralizada-utilitaria y con un exacerbado sesgo urbano, por la posibilidad de construir una práctica territorial situada a la luz de la reflexión crítica, propositiva y aplicada a la realidad.

En el escrito se presentan experiencias y reflexiones en investigación e intervención social. De manera transversal, se relata el desarrollo de experiencias socioeducativas en la escuela, entendida como el espacio social donde se desarrollan procesos de formación humana y el potencial creativo como apuesta para la construcción de paz; categorías de fundamento para las experiencias aquí expuestas, nicho categorial desarrollado en escenarios rurales y urbanos.

Los trabajos presentados constituyen un aporte desde la investigación educativa gracias a protocolos meticulosos que dan cuenta de la rigurosidad metodológica y la interpretación de resultados en las investigaciones descritas en el capitulado. Con la articulación de cada una de las iniciativas derivadas de los rastreos realizados en el marco del proyecto de investigación “Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la subregión Centro-Sur de Caldas”, se pretendió revisar y reflexionar sobre experiencias que

²Este libro resultado de investigación es un producto derivado de rastreos realizados como parte del estudio “Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la Subregión Centro - Sur de Caldas” con filiación institucional de la Universidad Católica de Manizales, para obtener el título de doctor en educación de la Universidad de Salamanca (España). Director de tesis: Dr. José María Hernández Díaz, director del Doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca. Línea de investigación en Historia de la Educación y Pensamiento Pedagógico. GIR académica Helmantica Paideia. Lo anterior no representa en absoluto la toma de autoría o derechos morales de las investigaciones presentadas en esta obra; por el contrario, se otorga el crédito y la propiedad intelectual a cada uno de los investigadores que han formado parte de dichas iniciativas.

superan su objeto de estudio desde la experiencia docente. La pregunta que sirve como eje integrador de las experiencias que se presentan y como problema de conocimiento fue concreta: ¿cómo permiten las prácticas educativas y pedagógicas el reconocimiento de potencialidades y sus características socioculturales para aportar a la construcción de Paz a través de la triada de procesos de investigación–docencia–extensión social? Frente a ello, esta compilación de experiencias socioeducativas permite develar la manera en que dichos procesos abordan los fenómenos sociohistóricos de diferentes comunidades que inciden en las dinámicas sociales y en los propósitos de interpretación e intervención.

El proceso anterior, cuyo resultado se presenta en esta obra, evidencia un desarrollo de prácticas educativas y sociales en contexto, centradas en los actores sociales que de alguna manera tuvieron un vínculo o vivencia relacionada con el conflicto históricamente conocido en Colombia. Un conflicto entendido no solo desde la guerra, sino como fenómeno de otros órdenes –cultural, social, político, económico, entre otros– que también han afectado directa o indirectamente la vida de las personas, su dignidad y la de sus comunidades vulnerables, vulneradas y marginadas.

El abordaje de los escenarios de trabajo y la interacción con las diferentes personas que hicieron parte de las investigaciones se lograron por medio de actividades como el juego, el deporte, el arte, el yoga; así como de las inteligencias corporal, kinestésica, lingüística, interpersonal, intrapersonal y naturalista; siendo estas el pretexto educativo y el eje promotor de ambientes propicios para el aprendizaje y el fortalecimiento de potencialidades como la creatividad, el pensamiento crítico y propositivo de la realidad, el desarrollo endógeno, la memoria, la educación y la democracia. Todo esto se debe transformar en esa posibilidad de aporte a la construcción de paz.

La indagación protagónica de la realidad representada en los actores sociales, los niños, los padres de familia, los profesores y los integrantes de las comunidades es parte vital de las investigaciones. Las denominaciones y metodologías desarrolladas se ubican en el paradigma cualitativo, tales como diseños metodológicos de un estudio de caso, la investigación–acción participativa y la hermenéutica. La recolección y análisis de la información se posibilitó con la utilización de la narrativa, los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas, las

cuales permiten el diálogo y la saturación de datos para la configuración de las experiencias socioeducativas representadas en las investigaciones por medio de categorías que se plantean en el libro de manera transversal y en sus resultados y reflexiones.

El desarrollo de las experiencias socioeducativas aquí expuestas se convierte en una opción para que los investigadores dispongan de un referente y una mirada práctica frente a la investigación educativa, de tal manera que puedan usar la intervención de proyectos sociales de desarrollo en el marco de sus propias investigaciones. Esto facilita un acceso a las comunidades (sujetos objeto de estudio); al tiempo que promueve la ruptura del paradigma académico de pensar cómo la generación de conocimiento debe contar siempre con una validez exclusivamente teórica de autores, pensadores, lectores de otras realidades, con lecturas muy válidas y potentes, pero de contextos, épocas y realidades diferentes a las propias en cualquier orden. Aquí se logra presentar, a través de las experiencias, la intencionalidad de aportar con la educación al desarrollo y la mejora de la calidad de vida de las personas, además de compartir con la comunidad académica la combinación de la investigación y la proyección social como una sinergia potente en la construcción de una ciudadanía en paz.

Parte de la mirada realizada en los diferentes escenarios sociopolíticos del mundo muestra que la paz, desde el discurso, se ve distorsionada, dilatada y quizás condicionada por prácticas legalistas que la normalizan y extraen su esencia. El doctor José María Hernández Díaz realiza una descripción de los conflictos del mundo sustentada en hechos y devela una necesidad mundial de paz, del papel de la escuela y la cultura. En su búsqueda, relata que Colombia no es ajena a los hechos históricos que afectan los territorios rural y urbano de manera directa, pero también genera esperanza desde esta fuerte realidad a partir de la barbarie vivida. Además, en un acto de resiliencia, sugiere que la educación aporta oportunidades para continuar gestionando la paz con experiencias y potenciar a la niñez como base para un mejor país.

Hablar de construcción de paz en contextos de conflicto armado y desde una mirada académica implica abordar diversas perspectivas, especialmente cuando la educación y la construcción social, son variables tan relacionadas con el desarrollo humano de los sujetos y de las comunidades que se encuentran en transición, pasando de situaciones violentas a

posibles nuevas comprensiones del conflicto y generación de acuerdos de paz, como es el caso del contexto colombiano.

Las experiencias educativas en contextos vulnerables y vulnerados presentaron de manera directa o indirecta algún vestigio del conflicto armado, considerado en contextos urbanos y rurales; además, recibieron el aporte de centros de investigación relacionados con la educación, la construcción de paz y la niñez. Por un lado, se encuentran las contribuciones de la Universidad Católica de Manizales y la Fundación Elefantes de Colores, entidades que han pensado especialmente la construcción de paz desde el encuentro de la niñez con otras alternativas de comprensión de la realidad y de despliegue de la creatividad. Por otro lado, el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano) y la Universidad de Manizales aportan un recorrido no solo por las investigaciones que relacionan la construcción de paz y la niñez en contextos de conflicto armado, sino también por las diferentes maneras en que es posible construir paz, partiendo del juego intencionado para la convivencia pacífica. Finalmente, la Universidad Católica de Manizales busca reconocer la importancia que tiene la escuela como escenario de construcción de paz, en los contextos de retorno después del desplazamiento a causa de la guerra. El desarrollo de la propuesta tuvo como objetivo común aportar a la construcción de paz en el marco de los procesos de investigación a través de mecanismos de intervención social, cultural e interdisciplinar.

El capítulo I, “El cuerpo, el juego y el arte como recursos para el desarrollo del pensamiento creativo y la construcción de paz en la niñez”, plantea un diseño metodológico de un estudio de caso con corte descriptivo, para reconocer las maneras en las que el juego, el arte y el cuerpo se interrelacionan en los procesos de formación de la niñez para el fomento del desarrollo creativo y la construcción de paz. Este estudio cualitativo utilizó los talleres lúdico-recreativos como una de sus estrategias para la construcción de paz, mientras la práctica social tuvo un papel mediador.

El capítulo II, “Experiencias de reconciliación en comunidades vulnerables a través del diseño participativo y la formación ciudadana”, es el resultado de un trabajo de extensión social desarrollado en la comuna Ciudadela del Norte del municipio de Manizales. En este sector vulnerable de la ciudad se ha generado un proceso participativo desde el año 2013 con la

comunidad habitante de las “torres” de apartamentos de San Sebastián de Betania (comuna 5). El trabajo se desarrolló en el marco del acompañamiento pedagógico y comunitario en aspectos relacionados con la convivencia, la organización comunitaria, la resolución de conflictos y el diseño participativo para la resignificación de los espacios habitados.

El capítulo III, “El desarrollo del potencial creativo en la niñez a través del arte y el yoga: un caso de aplicación en escuela rural”, evidenció experiencias, reflexiones y resultados de un proyecto social de desarrollo ejecutado con el apoyo de la Universidad Católica de Manizales en la vereda La Aurora, un territorio rural de la ciudad de Manizales. Se utilizó el protocolo metodológico de la investigación-acción participativa en la aplicación de estrategias en el escenario objeto de estudio. Esta iniciativa novedosa desde las mediaciones pedagógicas resalta especialmente el componente del potencial creativo, el cual empleó el yoga y el arte como recursos para el desarrollo de este estilo de pensamiento.

El capítulo IV, “El desarrollo educativo rural en el posacuerdo: el caso colombiano de comunidades en retorno”, es el resultado de una investigación que buscó identificar los recursos y potencialidades de una comunidad campesina que fue desplazada por grupos armados colombianos en el año 2013 y que actualmente se encuentra en proceso de retorno a sus tierras. Esto genera oportunidades de desarrollo rural a pesar de las huellas y afectaciones de la guerra. El principal eje de la motivación del regreso al territorio de todas las personas que habían decidido salir o fueron obligadas a hacerlo se dio al tener la posibilidad de una escuela rural, pues ven en esta la posibilidad de generar proyectos de vida configurados en el emprendimiento rural.

En el capítulo V, “Cierre apertura, nuevas posibilidades socioeducativas en la construcción de paz”, se plantean las consideraciones finales del libro y de las experiencias investigativas presentadas. La Universidad Católica de Manizales es una promotora importante de acceso a la formación desde diferentes disciplinas; por eso, la educación se configura como un eje que media, facilita y orienta el potencial creativo de los niños y las niñas de algunas regiones de Colombia, quienes reconocen en carne propia el significado de este momento social, cultural y político, esto es, el posconflicto en el marco de los acuerdos para la paz logrados en la esfera política.

La educación se convierte, entonces, en un recurso fundamental para la construcción de la paz en el territorio. Por eso, la gestión realizada en comunidad forma parte de estas experiencias y, a partir de procesos de gestión social, refleja y encuentra la opción de retomar dinámicas de vida de personas que hacen parte de esta realidad, incluso gestiona oportunidades para hacer proyecto de vida donde antes tuvieron que dejar todo, siendo parte del exilio hoy. El regreso a las tierras antes arrebatadas devela que a través de las experiencias socioeducativas nace la esperanza. Desde lo documentado, se develan experiencias de profesores y de profesionales al servicio de la educación como una posibilidad para transformar la realidad.

El epílogo del libro, desarrollado por Diego Armando Jaramillo Ocampo, tiene una perspectiva de reconocimiento y de encuentro con el *otro*, en la que se da vida a la alteridad, a su significado, y, como lo cita acertadamente el maestro, describe la importancia de construir nuevas posibilidades de interacción, así como prácticas sociales y educativas en la escuela y para la escuela; todo a partir de una historia de conflicto y de violencia en contra de la humanidad. Además, describe la capacidad que tienen los niños y las niñas para transformar sus vidas a través de las experiencias socioeducativas, al igual que el potencial creativo orientado por quienes gestionan la paz a través de la educación en lo urbano y en lo rural. Todo esto lo logra con un bello escrito cuyo enfoque es muy humano y tiene como base el concepto de alteridad que busca siempre darse al otro, en un ilimitado proceso de servicio, de entrega gratuita, sin esperar nada a cambio.

Finalmente, teniendo como pretexto la construcción de paz en Colombia, esperamos que este libro sea una grata experiencia para los lectores y que permita conocer –desde una mirada investigativa, social y educativa– las voces de diferentes ciudadanos copartícipes en el tejido de nuevas prácticas sociales.

CAPÍTULO I. EL CUERPO, EL JUEGO Y EL ARTE COMO RECURSOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO Y LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN LA NIÑEZ

David Arturo Ospina Ramírez
Ángel Andrés López Trujillo

*La paz comienza con una sonrisa.
Teresa de Calcuta*

Introducción

En este proceso se evidencian hallazgos de un proyecto investigativo interinstitucional apoyado por la Universidad Católica de Manizales y la Fundación Elefantes de Colores entre los años 2016 y 2018. La investigación buscó reconocer las maneras en las que el juego, el arte y el cuerpo se interrelacionan en los procesos de formación de la niñez para el fomento del desarrollo creativo como posibilidad para la construcción de paz. La investigación fue de tipo cualitativo, crítico-transformador, a través de un estudio de caso descriptivo con una perspectiva colectiva. Este tipo de trabajo se realiza cuando el interés de la investigación centraliza su estudio en una población: se hace uso de entrevistas y grupos focales para la recolección de la información desde las expresiones narrativas, corporales y artísticas de los participantes, al tiempo que se emplean instrumentos específicos para el fortalecimiento

del pensamiento creativo por medio de talleres lúdico-creativos para la construcción de paz, en clave con los procesos de intervención. Los participantes fueron niños y niñas entre 7 y 12 años de edad de la ciudad de Manizales, de la Institución Educativa Adolfo León Hoyos, de una de sus sedes en la zona rural. El estudio permitió identificar recursos, desde el pensamiento artístico y el reconocimiento del cuerpo, para el despliegue del potencial creativo.

Pensamiento creativo en la niñez

El desarrollo del pensamiento creativo en la niñez implica comprender los procesos del pensamiento generados en el cerebro del niño y tiene una fuerte relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan en el hogar y en la escuela. Castro (2017) plantea que los procesos de aula deben centrarse en el desarrollo de la creatividad desde estrategias didácticas propias del pensamiento creativo. En esta misma línea, la creatividad implica el desarrollo de diversos potenciales humanos, como lo son el potencial político, el comunicativo, el lúdico; el potencial afectivo y el ético se dan de manera transversal.

Se asume, en este sentido, que la naturaleza del ser humano es integral y compleja, dado que se reconoce y asume "(...) su ser individual, que incluye el reconocimiento de los demás y de todo lo que hay en su entorno; y su ser racional, que trasciende lo cognitivo y lo técnico y tiende a la autoexpresión" (Botero *et al.*, 2019, p. 69).

Desde el concepto de creatividad, es fundamental garantizar que el pensamiento creativo sea entendido de igual forma por quienes esperan hacer referencia de un proceso mediado por este tipo de pensamiento. La "diversidad de significados para la creatividad" es un concepto que ha sido estudiado desde diferentes campos del conocimiento, como la psicología, el neurodesarrollo, la educación, la metacognición, etc. La creatividad podría entenderse como la capacidad de construir, con determinados recursos materiales o inmateriales, un resultado distinto del anterior y aportar valor a los actores involucrados.

Desde esta postura, Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado (2017) exponen que no todo lo creativo es necesariamente bueno para los individuos o para las comunidades, de modo que se hizo necesario considerar el potencial creativo con el fin de beneficiar a los otros. El grado de valor de la creatividad es relativo al nivel del beneficio incluido por ella, en cuanto al alcance individual, grupal, regional o universal. López *et al.* (2018) plantean:

La diversidad humana implica la multiculturalidad y las variaciones de las potencialidades de los individuos. Esta diversidad hace posible la vida, reclama la construcción colectiva de nuevas formas de sentir, valorar, pensar y actuar que posibilite a todos los miembros de una sociedad la participación en espacios familiares, educativos, laborales y comunitarios. (p. 42)

La creatividad es una cualidad humana que trasciende el saber; se la considera, incluso, una dimensión humana que se debe estimular desde la temprana edad en los niños. Requiere componentes fundamentales en el quehacer educativo, es decir, promover, motivar y estimular el cerebro para activar el deseo de pensar y despertar la curiosidad del estudiante con elementos provocadores. El placer es una característica de la naturaleza cognitiva humana, de modo que hay que propiciarlo para fomentar el pensamiento divergente y el trabajo colaborativo: elementos claves para el aprendizaje significativo. Así, el pensamiento podrá ser un agente transformador en diferentes contextos:

Estimular la participación en los procesos de aprendizaje con el fin de involucrar a los estudiantes en una serie de iniciativas y acciones educativas orientadas por el profesor, para contribuir al desarrollo de la creatividad: métodos activos, los cuales se caracterizan por promover a aquellos hasta convertirlos en actores directos del proceso de enseñanza y aprendizaje, al hacer que investiguen por sí mismos, pongan en juego todas sus potencialidades y sus propios intereses, necesidades o curiosidades. (Velásquez, Remolina y Calle, 2010, p. 328)

La creatividad es una capacidad humana, pero los procesos formativos se enfocan a su fortalecimiento; además, realizan un aporte importante para la generación del pensamiento creativo como una manera de desplegar el potencial humano, y permiten reconocer aspectos complejos del comportamiento humano, siendo un rasgo personal y único; en esencia, es el sello personal del individuo.

Un ser creativo establece lugares para cada uno de sus pensamientos, y esto le permite identificar la manera de solucionar diferentes situaciones presentadas en su cotidianidad. Lograr la creatividad implica persistir, insistir, trabajar duro y fortalecer cada día la capacidad de asombro; como ocurre con los niños cuando se asombran, porque no ven el mundo como un supuesto, sino como un regalo. Por eso, observan todo siempre con ojos nuevos, para perpetuar de este modo la creatividad como el deseo continuo de adquirir nuevo conocimiento.

En las formas de trabajo creativo se encuentran elementos de inspiración inconsciente y de esfuerzo consciente. Russ (2013) propuso una teoría del proceso creativo de cuatro etapas: "1. Disposición: recolectar la información para solucionar el problema. 2. Tiempo: organizar la información. 3. Ideas: solución creativa. 4. Confrontación: implica la viabilidad de la solución" (p. 56).

Las emociones y la motivación juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. La emoción y la cognición son procesos interrelacionados, facilitan la autorregulación de conductas y favorecen la motivación del sujeto y su capacidad creativa. Toda persona tiene la capacidad de desarrollar habilidades creativas, pero el ambiente y los modelos educativos flexibles permiten el deseo y despiertan el interés por aprender. Al respecto, Luque (2019) plantea que ello capacita al ser humano para identificar lo bello y lo poético de la realidad; es la creatividad producto de sus pensamientos, de su interior.

La generación³ actual de niños y jóvenes tiene distintas maneras de pensar y de sentir. Por esto, Romero y Gutiérrez (2013) plantean que "(...) nunca hemos vivido una época tan rica en conocimientos científicos y hallazgos tecnológicos ni mejor preparada para derrotar la pobreza, la enfermedad y la ignorancia" (p. 250). Las actuales sociedades necesitan recibir alternativas de formación y modelos educativos, así como enfoques pedagógicos y didácticos que sean pertinentes y acordes con sus intereses, necesidades y demandas de diferente orden; el propósito es potenciar habilidades y nuevas competencias para la vida,

³"(...) el Diccionario de Filosofía se explaya al respecto, pero restringiendo considerablemente su definición que en lo medular afirma: "Una realidad primaria para entender el proceso histórico: la generación es entonces un complejo materia-espiritual anterior a los motivos de carácter ideal (como las ideologías)" (Ferrater, 1999, citado en Martín, 2008, p. 98).

capacidades con las que sus diferentes cualidades sean aprovechadas para el bien propio y el de sus comunidades. Al referirse al imaginario de generación, Bauman (2007) expresa:

Igual que los conceptos de 'nación' o de 'clase', el término "generación" es performativo, expresiones que crean una entidad con solo nombrarla, una llamada o un grito de guerra para llamar a filas a una comunidad imaginada o más precisamente convocada. (p. 370)

El pensamiento creativo es, por ende, un factor fundamental a la hora de proponer nuevas estrategias didácticas y posibilita el aprendizaje significativo en los procesos formativos en cualquier individuo, grupo o población, sin importar el nivel social, cultural o económico de dicho entorno. Para tal fin, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe propender por que cada individuo se haga partícipe en la construcción de los contenidos temáticos componentes de su proceso, el cual tiene un tinte claramente pedagógico. Esto permite, bajo las diferentes manifestaciones del pensamiento creativo, que el individuo en formación permanezca motivado para buscar y adquirir información, logre el nivel de aprendizaje propuesto en su proceso particular y viva la relación existente y pertinente entre una información específica y su interacción con una situación que representa una oportunidad de mejoramiento, un rendimiento comparativo o un problema determinado.

Las personas utilizan el pensamiento convergente y emplean la lógica para solucionar problemas; pero como complemento a esta clase de pensamiento, el pensamiento creativo facilita diversidad de posibilidades para solucionar un problema. Por su parte, el pensamiento vertical es secuencial y se caracteriza por ser selectivo con la información, y por esta razón deja pasar información importante para la solución de problemas. Según De Bono (1991):

Los seres humanos utilizan habitualmente métodos de pensamiento vertical (basados en la lógica deductiva o inductiva) para solucionar sus problemas. Estos tipos de lógica conllevan un proceso lineal, analítico y secuencial que sistemáticamente excluye información incorrecta e irrelevante y sigue el camino más probable para encontrar una solución. (p. 8)

En esta misma línea, el autor plantea que:

El pensamiento creativo, una estrategia que se centra en generar tantas alternativas como sean posibles, no sigue necesariamente un camino dado hacia la solución, es no secuencial, mantiene los datos “incorrectos e irrelevantes” en lugar de desestimarlos, y evita el clasificar o categorizar la información y las personas. (De Bono, 1991, p. 2)

En este sentido, el proceso se convierte en una práctica social y cultural, mediada por el pensamiento creativo como estrategia de intervención que posibilita la incorporación de los datos en perspectiva de búsqueda de soluciones.

El cuerpo y el movimiento como potenciadores del pensamiento

Teniendo en cuenta el proceso del pensamiento creativo, como lo plantea De Bono (1991), no solamente es necesario indagar por los procesos de enseñanza desde las aulas para la fundamentación de didácticas enfocadas en la potenciación del pensamiento, también es necesario comprender los procesos cerebrales estimulados en el ser humano; en esta oportunidad, los de los niños y niñas que fueron sujetos del presente estudio.

El proceso de aprendizaje del ser humano está determinado por el desarrollo de su cerebro, especialmente por el sistema nervioso central (SNC). Este sistema es el responsable de los movimientos del cuerpo y de las actividades voluntarias e involuntarias, así como de la complejidad del pensamiento, la memoria, las emociones y el lenguaje. Además, es el encargado de procesar la información de los sentidos de la visión, del olfato, del gusto y del equilibrio. Para Barrios y López (2011), este órgano está compuesto de forma compleja por una unidad que nutre su funcionamiento; esta unidad es la *neurona*, la cual se interrelaciona con otras neuronas a través de fibras protoplasmáticas llamadas axones.

El cerebro se desarrolla de forma natural desde el primer momento de vida y su capacidad para interiorizar información depende en gran medida de los estímulos que recibe y son generados por la interacción del sujeto con el medio.

Asimismo, Barrios y López (2011) afirman que “los axones y las dendritas modifican su morfología y fisiología, dependiendo de la relación que tengan con el medio y con las células cercanas” (p. 25). Al nacer y en la primera infancia, el cerebro es una unidad en un estado primario; este importante órgano del cuerpo inicia su proceso de maduración neuronal en dicha etapa. Secadas e Ibáñez (1984) plantean que “al nacer el cerebro tiene 20 millones de neuronas activas y estas ya han pasado por grandes procesos fisiológicos” (p. 349). Explican también el proceso de cefalización, la capa lípida denominada mielina. Este se presenta desde el primer mes y se encarga de recubrir los nervios periféricos, y de forma progresiva se hace más visible a los cuatro o cinco meses. El proceso de mielinización comienza desde el mismo embarazo y abarca amplias zonas de la corteza y posteriormente al nacimiento “comienza el proceso en los lóbulos frontales medio e inferior, en el lóbulo parietal inferior, en el temporal medio y en el fórnix restante” (Secadas e Ibáñez, 1984, p. 353).

El interés de esta categoría surge porque resalta y explica el sentido educativo de la actividad física y del ejercicio en los procesos cognitivos, los estimulantes, pues estos resultan en la mielinización y adaptación del sistema nervioso a la vida, teniendo en cuenta que “el efecto de la práctica física sobre sistemas inmaduros es mayor en virtud de una mayor plasticidad cerebral y una alta sensibilidad a la experiencia ambiental” (Acevedo *et al.*, 2014, p. 39-40). Por eso, el ejercicio escritural no está centrado en la descripción fisiológica y evolutiva del cerebro, pero sí se esboza para comprender la importancia del movimiento y la actividad física o el ejercicio en el proceso de mielinización, lo cual se comprende en la forma como el cerebro crea conexiones neuronales mientras realiza su proceso de maduración. Esto permite comprender cómo el desarrollo cerebral se encuentra fuertemente ligado al desarrollo motor.

Desde esta perspectiva, para el niño es fundamental experimentar la actividad física desde los primeros meses de vida, la cual, por medio del juego, permite establecer y comprender acuerdos sociales de relacionamiento. El juego cumple un papel relevante en el desarrollo integral psicomotriz porque, siendo una actividad física, puede estimular los procesos de interconexión de todo el sistema nervioso de los niños, representados en adaptaciones

motoras y cognitivas, y en la repetición de experiencias motoras y cognitivas. Acevedo *et al.* (2014) plantean al respecto:

Los mecanismos que serían responsables del mejoramiento cognitivo en virtud del ejercicio están relacionados con procesos de neurogénesis –generación de neuronas y células madre–, sinaptogénesis –generación de conexiones neuronales–, plasticidad sináptica y factores neurotróficos –factores que reducen el riesgo de la muerte neuronal–. (p. 46)

Desde este enfoque, Villarroel (2012) expone:

(...) el camino al identificar aspectos internos y externos interrelacionados para el progreso de habilidades intelectuales como el lenguaje, el razonamiento, el planteamiento de hipótesis, la construcción de conceptos (...) que configuran el pensamiento matemático y simbólico. Este proceso se desarrolla a partir de movimientos y acciones que conducen al descubrimiento de sí mismo, del mundo natural, cultural y, más tarde, a la formación de estructuras simbólicas para interpretar y otorgar significado a aprendizajes individuales y colectivos. (p. 75)

El conocimiento se deriva del movimiento y la interacción con el entorno. De acuerdo con sus dinámicas psicomotrices, los niños logran estimular capacidades condicionales motrices, cognitivas y sociales desde las primeras etapas de desarrollo. Tales capacidades se representan en habilidades, valores y talentos. Por esta razón, se plantea desde la teoría que el juego se convierte en una de las principales estrategias del aprendizaje y de conductas humanas en las primeras fases del desarrollo. En este sentido, Villarroel (2012) plantea lo siguiente:

El movimiento le permite relacionarse y descubrir sus posibilidades, la actividad está determinada por estructuras biológicas como el sistema simpático que tiene un alto nivel de activación hasta los 2 años, tiempo en el cual empiezan a desarrollarse mecanismos de autorregulación, es decir, el niño es capaz de someter sus acciones a su voluntad controlando sus deseos inmediatos para satisfacerlos en un tiempo posterior, de la misma forma empieza a considerar las reacciones y posturas de los demás con el fin de manejar sus emociones y sus habilidades comunicativas. (p. 80)

Esta manera de concebir el movimiento es fundamental para comprender su importancia en el aprendizaje y la formación integral de las personas, pero sobre todo para ampliar desde una perspectiva compleja su evolución epistemológica. En efecto, el movimiento aquí concebido pone en crisis la concepción tradicional de la física y trasciende a un plano multidimensional de elementos interrelacionados y argumentados en teorías como el caos,⁴ lo fragmental y lo catastrófico. De acuerdo con Morin *et al.* (2002), estos elementos posibilitan con el movimiento aprendizajes, acciones, interacciones y pensamientos que cuestionan y transforman la realidad y todo lo que esta posee, así como la forma en que ha sido comprendida y las posibilidades nuevas de leerla. El movimiento, entonces, debe ser entendido como un proceso sistémico generador de transformaciones en el sujeto y en el contexto; además, su relación con el fortalecimiento de los procesos creativos es estrecha.

Los procesos creativos se dan principalmente en los sujetos y en los colectivos cuando planean la resolución de problemas, tal como lo plantea De Bono (1991), pero también suceden cuando se identifican variables en los contextos que permiten el mejoramiento de determinadas situaciones o realidades.

Entendido el movimiento como una cuestión compleja, lo caótico no permite ver con claridad y de manera exacta eventos futuros, pues no es posible asumir todas las variables que definen las variaciones. Y como no es posible adoptar valores totales de variables, se tiene como resultado un sistema caótico en el que cualquier fenómeno universal tiene el potencial de una bola de nieve o de una oleada de acontecimientos alterantes del sistema completo. Es como un efecto mariposa. Un ejemplo cercano a las dinámicas globales es la pandemia del COVID-19, que se inicia en un punto específico y desencadena una oleada indeterminada de contagios en el mundo.

El contexto posmoderno, como lo denominan Olivares y Heredia (2012), se compone de una serie de dimensiones asociadas a las diferentes dinámicas en las que la sociedad se desenvuelve. Estas son:

- (...) **a.** las economías flexibles, **b.** la globalización, **c.** el final de las certezas del conocimiento, **d.** el mosaico móvil, **e.** el yo ilimitado que aumenta la creatividad y potencial del estudiante,

⁴Léase "La confusión entre caos, complejidad y determinismo" (Morin *et al.*, p. 42).

- f.** la simulación segura que incorpora nuevos medios visuales para el aprendizaje; y **g)** la comprensión del tiempo y del espacio que permite la generación y transferencia de conocimiento a velocidades nunca imaginadas. (p. 760)

El reconocimiento de estas dinámicas debe generar una transformación de las perspectivas del mundo, de las necesidades que esta demanda y el ritmo que exige en los procesos educativos. En este escrito se apuesta por el reconocimiento de sí mismo como principio, y por la educación física o educación corporal o kinestésica –como la denominan otros– como el medio, pues tiene un verdadero valor en el desarrollo del ser humano. El movimiento no solo implica una conducta básica del sujeto para la locomoción o la acción representada en patrones básicos de movimiento, gestos y expresiones corporales, sino que, además, representa una serie de procesos mentales complejos que denotan la expresión comunicante del sujeto con el mundo para reconocer al otro.

En la apuesta planteada se devela la acción como dimensión motriz. Esto implica procesos cognitivos y socioafectivos, entre otras dimensiones axiológicas, en los que se desarrolla el pensamiento crítico y creativo transformador, orientado desde la educación del cuerpo como dualidad. Al respecto, González y González (2010) afirman que el dualismo es una “(...) postura filosófica cartesiana que sostiene que el ser humano es la suma de dos sustancias diferentes que se relacionan, pero que no se combinan; una es la esencia corporal y la otra es la esencia de la razón” (p. 175). En este dualismo, un sujeto educado corporalmente garantiza aprendizajes integrales de su existencia y posibilita en su formación reflexiones creativas del mundo reconocido, que lo rodea; la razón entonces cobra valor para el sujeto, cuerpo pensante que posee unas características únicas en el mundo que lo diferencian de los demás cuerpos, siendo biológicamente idéntico y aproximando conceptualmente el ser a la corporeidad:

La corporeidad supone la síntesis antropológica entre lo físico, lo social y lo existencial, que se construye espacial y temporalmente a través del entorno en el mundo de la vida. Ser corpóreo significa abrirse a dimensiones antropológicas y sociales. Ser sí mismo, con otros y en el mundo. (Martínez *et al.*, 2009, p. 176)

El arte y el movimiento son recursos estéticos, entendiendo la estética como aquello que se dedica a explorar lo bello desde determinados puntos de vista, como lo exponen Careri *et al.* (2002), y entendiendo que lo bello socialmente tiene relación con lo armónico, con lo bueno, con lo ideal. El cuerpo, a través del arte y del juego, tiene una implicación estética que va más allá del cuerpo externo, desde las maneras en que se interrelaciona con los otros y comprende y transforma el contexto.

Estrategias de aula: desarrollo del pensamiento creativo y la construcción de paz

El taller como estrategia didáctica permite desarrollar los contenidos curriculares de las diferentes áreas del conocimiento a través del trabajo colaborativo, así como la autonomía de sus participantes y la construcción colectiva del conocimiento. Gutiérrez (2009) menciona que el taller es una “forma de enseñar, y sobre todo de aprender, mediante la realización de actividades que en gran medida se llevan a cabo conjuntamente” (p. 3). Mediante el taller se desarrollan actividades encaminadas a la investigación; el profesor es un guía que orienta el proceso del estudiante.

Se puede deducir que el uso del taller es una alternativa factible en la escuela, ya que les permite a los estudiantes adquirir independencia y responsabilidad con su proceso académico, pues “esta metodología didáctica también permite el desarrollo de las cuatro habilidades básicas: hablar, oír, leer y escribir” (Gutiérrez, 2009, p. 2). De esta manera, el estudiante adquiere habilidades comunicativas que aportan de manera significativa a su construcción intelectual y estimulan el pensamiento crítico frente al mundo que lo rodea.

Entre los principios establecidos para la realización de un taller creativo se encuentran: la motivación personal, la colaboración, el cumplimiento de roles, la empatía, la comunicación asertiva, la proyección y el cumplimiento de tareas programadas, el trabajo eficaz y el trabajo colaborativo. Es fundamental tener presente cada uno de estos principios al momento de utilizar esta estrategia pedagógica, dado que el cumplimiento de cada uno de los pasos

anteriores garantizará el alcance de los objetivos planteados en el taller creativo. Además, esta estrategia favorece la formación del ser y las relaciones interpersonales de los participantes. Según Careaga *et al.* (2006), el taller es “un lugar donde se trabaja y se elabora, es una forma de enseñar y aprender mediante la realización de algo” (p. 5), es decir, el taller creativo es un aprender haciendo desde experiencias vivenciales que el estudiante construye a través del trabajo colaborativo. El taller creativo tiene como finalidad encontrar respuestas a las preguntas o interrogantes planteados, o solucionar problemas, los cuales son resueltos por todos los integrantes del grupo. Mediante el taller creativo se estimula el desarrollo de diferentes saberes, como el cognitivo, el relacional y el potencial de la expresión corporal; además, fortalece los dispositivos básicos para el aprendizaje, la atención y la motivación. El estudiante podrá alcanzar habilidades como trabajar en equipo, seleccionar la información relevante, aprender a escuchar, respetar las diferencias y tolerar los diferentes puntos de vista; de esta manera, el taller cumple doble función en el proceso de aprendizaje: el estudiante tiene la posibilidad de alcanzar competencias cognitivas y sociales al mismo tiempo.

Dentro de los usos que tiene el taller creativo se encuentra el solucionar problemas, en el que se utiliza la experiencia de sus participantes. Esta metodología también tiene algunas limitaciones, como la realización del trabajo en pequeños grupos, el requerir de un facilitador que promueva las condiciones técnicas y emocionales del grupo. Esta persona debe cumplir con algunos requisitos: saber escuchar, conocer el contexto, tener habilidades sociales que le permitan liderar su grupo y tener claro el objeto del conocimiento que está abordando; también debe estimular la reflexión y el diálogo, y ampliar el conocimiento.

Los roles juegan un papel fundamental en la ejecución del taller creativo, pues cada integrante cumple con unas funciones específicas que conforman una red de conocimientos. Existen roles formales o establecidos por jerarquización, con tareas definidas, o roles que son espontáneos e informales y se derivan del comportamiento o personalidades.

Los talleres diseñados desde el juego y el arte permiten establecer con los niños acuerdos de interacción y objetivos de aprendizaje, que les hacen posible reconocer el contexto desde una mirada reflexiva y crítica transformadora y distinguir las potencias individuales y colectivas. Sin embargo, el juego y el arte por sí mismos no son recursos educativos sin una intencionalidad, pues existen juegos y expresiones artísticas que no necesariamente

aportan a una construcción social más justa, equitativa y solidaria. De igual forma, no todas las expresiones artísticas son intencionadas para construir paz, mientras que el trabajo artístico intencionado permite a los niños identificar recursos propios y contextuales para transformar las problemáticas sociales y familiares, sin recurrir a acciones violentas. Pérez (2014) expone que es necesario desarrollar procesos formativos en donde se genere una mirada crítica de la guerra, el conflicto armado y el contexto histórico que atraviesa el país. Por esta razón, se trabaja el reconocimiento de los acuerdos de paz (Gobierno de Colombia y FARC-EP, 2016) como eje central de trabajo con los niños de la escuela Adolfo Hoyos.

En esta misma línea, Ruiz *et al.* (2018) y Tinoco y Zuluaga (2019) reconocen el rol invaluable del profesor, porque encuentran que su práctica pedagógica tiene un impacto directo e indirecto en toda la comunidad educativa y afecta múltiples procesos institucionales; de allí que los estudiantes puedan desplegar su potencial creativo para la paz desde la práctica intencionada del profesor.

Metodología: en la búsqueda del desarrollo del potencial creativo

En esta investigación de enfoque cualitativo, con diseño metodológico de un estudio de caso de corte descriptivo, las técnicas de recolección de información usadas fueron: el análisis documental (Sánchez y Vega, 2003) y el cuestionario por muestreo (Lafuente y Marín, 2008):

De manera similar, Chetty (1996) indica que tradicionalmente el estudio de caso fue considerado apropiado solo para las investigaciones exploratorias. Sin embargo, algunos de los mejores y más famosos estudios de caso han sido tanto descriptivos (Whyte's 'Street Corner Society, 1943) como explicativos. (Martínez, 2006, p. 168)

En este sentido, el propósito planteado en la investigación es describir las prácticas educativas que aportan a la población y –de manera directa– a la construcción de paz,

ejecutadas en paralelo con la participación de los actores sociales beneficiarios de los talleres didácticos, en los cuales se conjugan los instrumentos de recolección de información a la luz de la intervención social.

Para Hernández-Sampieri y Fernández-Collao (2016), la investigación cualitativa permite reconocer en las personas y en los grupos sociales dinámicas y realidades que los números no logran describir. Por su parte, Cardona y Alvarado (2015) exponen que la investigación que brinda su atención a las narrativas de los participantes se permite reconocer una realidad desde las voces de quienes habitan una realidad determinada, pero, a su vez, la misma narrativa implica la transformación de la realidad.

Se aplicaron los instrumentos de investigación a profesores y estudiantes de la Institución Educativa Adolfo Hoyos de la ciudad de Manizales, donde se contó con la participación de actores sociales (directamente partícipes) de las prácticas socioeducativas, profesores y estudiantes cuyas edades oscilan entre los 7 y los 12 años.

Los instrumentos se componen de cuatro talleres de indagación. Para su realización, se emplearon el juego y el arte como recursos didácticos que permitieron interactuar con los niños para desarrollar el pensamiento creativo enfocado a la construcción de paz en la escuela. Como tema transversal, se planteó el reconocimiento de los acuerdos de paz firmados por el Gobierno de Colombia y las FARC-EP (2016) y se intentó problematizar la vivencia de estos acuerdos y su aplicación en contextos reales y cercanos a los niños participantes, tales como su hogar, la escuela o el barrio.

El primer taller se enfocó en el reconocimiento de los acuerdos de paz desde sus postulados por la educación, la transformación rural y las garantías de no repetición. El segundo se enfocó en identificar cómo interpretan los niños la aplicación de los acuerdos de paz desde su escuela, su barrio y su casa. El tercero se enfocó en el uso del dibujo como expresión artística para la transformación de dichos contextos, es decir, cómo imaginan los niños que sea su casa, su barrio o su escuela a partir de los acuerdos. Y el cuarto hizo parte de las actividades culturales y deportivas que realiza la escuela con el acompañamiento de la Universidad Católica de Manizales; en este taller se les pidió a los niños que participaran en juegos deportivos y bailes, pero construyendo acuerdos de equipo desde la construcción de paz y la transformación de conflictos.

Como se puede evidenciar, los talleres emplean el arte y la expresión corporal como recursos para el desarrollo del pensamiento creativo, y no como fines teóricos. En otras palabras, los temas abordados con los niños no fueron el arte y el deporte, sino la construcción de paz, pero se emplearon dichos recursos para el despliegue del potencial creativo.

Los resultados de los talleres se analizaron desde de las narrativas y las expresiones artísticas realizadas por los niños, por medio de un estudio categorial de la información, y se tomó el juego, el cuerpo y el arte para la construcción de paz como categorías principales.

Hallazgos: escenarios y sujetos para el desarrollo del pensamiento creativo y la construcción de paz

Respecto a los conflictos que pueden ser abordados y transformados de manera pacífica, se identificaron espacios en donde estos se generan, pero pueden resolverse de manera distinta a la violencia.

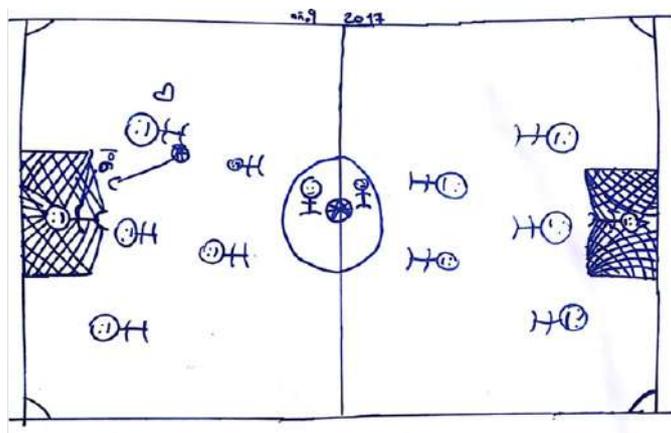


Figura 1. Cancha de fútbol

Fuente: elaboración de un niño de 9 años.

Uno de los escenarios de mayor confrontación y generación de conflictos es el patio de la escuela. “Las loncheras se abren y con ellas los olores, los amigos para compartir, los solitarios, los juegos que agrupan o desagrupan, que incluyen y excluyen, las peleas y las reconciliaciones” (Jaramillo y Murcia, 2013, p. 132). El patio de la escuela es una categoría mutante y un escenario escolar donde se logran configurar y reconfigurar las prácticas sociales en el marco de la escuela –espacio social–; en este caso específico, la cancha de fútbol a la hora del descanso. Los niños reconocen que se generan conflictos por el uso de la cancha, pues diversos niños y niñas de distintas edades quieren usarla, y aunque los adultos intervienen para el acceso a la misma, normalmente para ellos es difícil construir acuerdos, lo que deja el uso casi siempre para los niños más grandes. Jaramillo y Murcia (2013) expresan:

El mutante como mutación, como el patio que toma vida en la escuela, es el punto de partida y de llegada para las transformaciones que en ella se configuran, es el pretexto para las metamorfosis, la oportunidad innegable para la expresión de los cambios que en la escuela se generan y que este (como un apéndice) genera en ella. Un mutante, que al mutar transforma a quien en sí se aloja. (p. 131)

Niños y niñas con su propia voz relatan: “todos podemos jugar en la cancha, si es pequeña nos hacemos en una parte y así... o si no esperamos y los grandes nos dejan...” (niño de segundo). “No solo jugamos por grados, jugamos a veces los grandes con los más pequeños” (niño de quinto). “Juego, juego con tarjetas, los Adventures, a veces solo... algunos de mi salón que antes no estaban en transición y que ahora sí están en mi salón, sí son groseros. Cuando estábamos me tiraron y me pegaron patadas en la espalda, los gemelos y otros de otro salón” (niño de primero).

Lo anterior sirve para describir el trasegar del recreo y de la clase de educación física. El espacio (lugar) y el tiempo para el juego se transforman constantemente, como el mutante que se modifica una y otra vez –en este caso, no necesariamente por grupos como los asignan los profesores–. Como se puede identificar en la figura 1, el tamaño de algunos niños representados es mayor que el de los demás; desde allí, el niño propone que el espacio sea compartido y que los equipos de fútbol se hagan entre niños de diversas edades y grados.

Al respecto, Cárdenas (2012) expone que el fútbol es un juego cooperativo que favorece los procesos de construcción de paz desde la niñez. Al partir de esta mirada, surge la necesidad

de indagar por qué otras formas de realizar el deporte podrían ser viables, además de esperar que sean los adultos o profesores quienes deciden sobre el uso de la cancha. Lo anterior tiene relación con lo planteado por Ospina *et al.* (2018), para quienes es necesario permitir que las voces de los niños generen nuevas soluciones y posibilidades de transformación ante los conflictos, pues normalmente son los adultos quienes intervienen en las interacciones de la niñez.

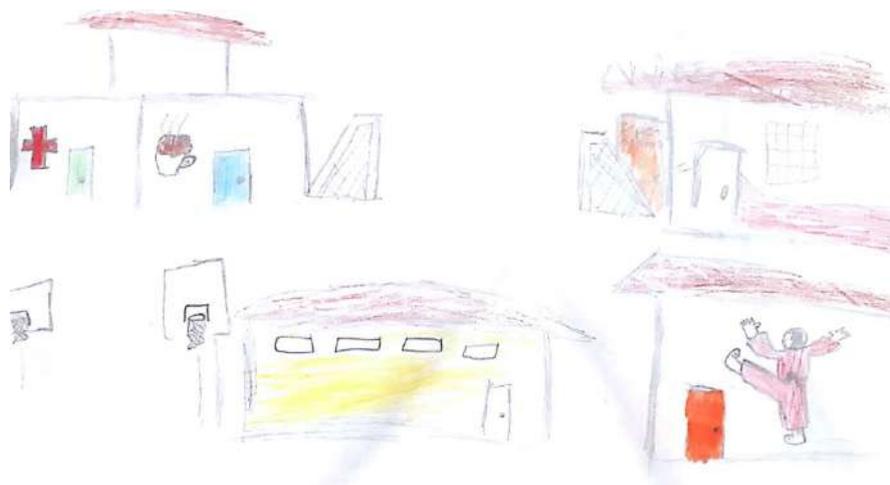


Figura 2. Una escuela para todos
Fuente: elaboración de un niño de 8 años.

Otra de las posturas de los niños sobre los espacios que generan conflicto está relacionada con el deporte como categoría fundante, pues expresan que normalmente el fútbol es el único deporte que se practica en la escuela, aun cuando no todos los niños lo disfrutan. Por esto, el niño expone que una nueva escuela, partiendo de la reflexión sobre los acuerdos de paz, brindaría espacios suficientes para que los niños puedan practicar distintos deportes, como el básquetbol o el karate. Esto guarda relación con lo evidenciado en el trabajo de campo y en los recesos de los talleres, pues se observó que los niños que juegan fútbol usan completamente la cancha, aun cuando son pocos, mientras que los demás deben jugar solamente en los corredores de la escuela.

En esta misma línea, Pino y Giménez (2015) argumentan que el espacio de recreo, tanto el espacio de tiempo como el espacio físico, no son escenarios solamente de juego, sino que también son escenarios de construcción de relaciones, de establecimiento de acuerdos, de identificación de problemáticas sociales y de construcción social. Por eso, una mirada atenta desde el adulto que acompaña, desde el agente educativo o desde la familia permitiría reconocer las problemáticas y los conflictos comunes a los que se enfrentan los niños, pero también los recursos que ellos mismos despliegan para construir la paz; pues normalmente se resalta el conflicto que se convierte en violencia, pero no se reconocen los conflictos que fueron resueltos por medio de acuerdos pacíficos.

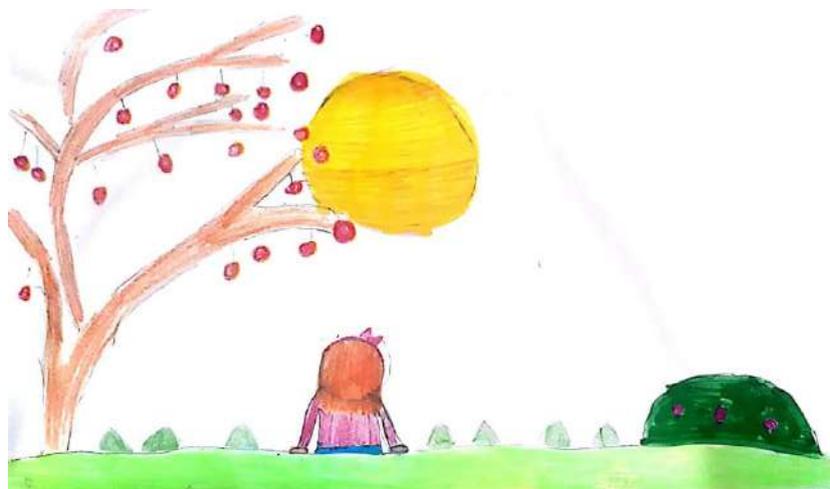


Figura 3. Cercanía a la naturaleza
Fuente: elaboración de una niña de 7 años.

Para Hanh (2015), la paz surge en la construcción social con los otros y con lo otro, también es el resultado de lo que sucede al interior del niño, y por eso es necesario fortalecer su capacidad para relacionarse consigo mismo y no solamente para su interacción con las demás personas. En este caso, la niña expresa que quiere poder tener encuentros más cercanos con la naturaleza. Es necesario aclarar que, en el momento del desarrollo del proyecto, era inseguro viajar por algunos territorios del departamento de Caldas y que esa

mirada quedó instalada en muchos de los niños participantes. La niña expresa el contacto de su cuerpo con la naturaleza a través del dibujo; un aspecto muy resaltado por los niños, pues la naturaleza es entendida como espacio de armonía y paz.



Figura 4. Jugando en la naturaleza
Fuente: elaboración de un niño de 7 años.

Desde esta misma perspectiva, el niño imagina un espacio de juego más cercano a lo natural. Un hallazgo importante tanto en los relatos como en los dibujos es que los niños perciben la naturaleza como un espacio que les brinda armonía y tranquilidad, especialmente, se refieren al campo como un escenario que les permite jugar tranquilos, compartir con sus familias sin el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), e interactuar con otros seres, como los animales y las plantas.



Figura 5. Amigos de la escuela

Fuente: elaboración de una niña de 8 años.

También en la interacción con otros se evidencia la construcción de paz. En una de las jornadas de actividad física, se les propuso a los niños crear obras de teatro o realizar coreografías de baile. Un grupo de niños entre 8 y 12 años decidieron hacer una coreografía. A continuación, una de las conversaciones entre niños y niñas:

Niña A: –Bueno, entonces bailemos reguetón que a todos nos gusta.

Niño A: –No, a mí no me gusta. Pero, bueno, bailemos una que se llama Shaky.

Niña B: –¡No, esa es muy vieja! Mejor bailemos Atrevida de Calavera.

Niño B: –¡Uy, no!, esa canción dice cosas de... ¡jajaja! (risas).

Profesor: –Chicos, recuerden que ustedes deben elegir la canción, pero no puede ser una canción que diga groserías o hable de drogas o maltrate a las mujeres o a los hombres.

Niña A: –¡Uy, no, profe! ¡¿Así qué gracia?! Todas las canciones hablan de esas cosas.

Niño B: –Profe, ¿y si bailamos Calma? Esa canción no trata feo a las niñas.

Niña A: –¡Pero es que esa es muy lenta!

Niño C: –¡Mejor! ¡¿No ve que más fácil la coreografía?!
Niña B: –Bueno, sí, mejor. Vea, las niñas nos hacemos adelante y bailamos, y los niños atrás cantan la canción.

Niño A: –Profe, ¿podemos ensayar ahora?

Como se puede evidenciar, las intervenciones de los profesores y los adultos, en general, deben guiar y ser intencionadas. Sin embargo, es necesario permitir que los niños sean quienes construyan acuerdos y establezcan estrategias para lograr resultados creativos y colectivos.

Consideraciones finales: reflexiones del potencial creativo en el marco de la construcción de paz

Desde el dibujo, el deporte y el baile, el diseño de los talleres permitió identificar las maneras en que los niños imaginan la paz, así como las implicaciones de transformación que tienen estos imaginarios. La estructura de los talleres permitió que los niños comprendieran que los conflictos no son necesariamente negativos, ya que pueden convertirse en oportunidades para el trabajo en equipo y para la identificación de otras estrategias que pueden dar solución a determinadas problemáticas.

Es relevante generar el espacio en la escuela para que las voces de los niños sean escuchadas y reconocidas en la construcción de la escuela y el uso de esta. Normalmente, los adultos son quienes intervienen en los procesos de relacionamiento de los niños y si bien esto es necesario, también ellos pueden aportar estrategias distintas y más cercanas a las realidades de estos. Por otra parte, la naturaleza se convierte en un recurso importante para los niños, por lo que es necesario identificar estrategias para que los niños puedan compartir al aire libre.

Finalmente, el juego y el arte, expresados desde los escenarios deportivos, desde los dibujos o desde las demás expresiones artísticas, permiten que los niños identifiquen en ellos mismos nuevos recursos para construir paz.

Para futuros investigadores en el campo, se recomienda que las investigaciones tengan espacios de juego libre. También, a través del diario de campo, es importante identificar recursos que los niños evidencian a través de sus expresiones verbales, de sus movimientos

y de sus actitudes, y reconocer desde la escuela los conflictos que han sido tramitados desde acciones pacíficas.

La creatividad de un niño debe ser potenciada a través del juego, de suerte que hay que propiciar estas actividades. El orientador o facilitador debe tener presente la importancia de reforzar positivamente las cualidades, las virtudes, los aciertos y desaciertos de sus dirigidos, porque la persona en estas edades depende en gran medida de la confianza y la capacidad de quien la acompaña para generar autoestima, vital en la convivencia y la interacción entre personas, y para creer en sí mismo. El reconocimiento del otro y de los otros es un propósito ético en la experiencia educativa. En el marco de los centros de interés como postulado teórico de Ovidio Decroly (citado en López, 2019), el proceso de prácticas pedagógicas refuerza las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes si están en un ambiente de aprendizaje mediado por el disfrute o el juego, entendido este como un eje motivador para generar intereses propios en niños y niñas, y para potenciar su creatividad.

Es necesario desarrollar procesos investigativos en perspectiva educativa con el propósito de fomentar reflexiones y comprensiones alrededor del proceso socioeducativo y cultural. La práctica educativa es entonces el pretexto para reconfigurar las experiencias en la escuela rural, donde el profesor es un agente fundamental para la transformación de sus escenarios de trabajo y para la interacción con la comunidad y sus estudiantes. Esto implica un entramado de acciones y de vivencias para comprender la experiencia educativa del profesor-docente en el contexto de la escuela rural.

El juego es una necesidad de todos los seres humanos y una posibilidad para motivar el aprendizaje como un aspecto latente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, el aula constituye una gran oportunidad si es aprovechada como un espacio social de acciones diversas e incluyentes. El espacio no se reduce solo a las cuatro paredes, simbólicamente es el ágora donde todos se encuentran para poner en armonía sus intereses comunes.

Referencias

- Acevedo, C., Ávila, J. y Cárdenas, L. (2014). Efectos del ejercicio y la actividad motora sobre la estructura y función cerebral. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 15(1), 36-53. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexneu/rmn-2014/rmn141f.pdf>
- Barrios, L. y López, M. (2011). Aportes del ejercicio físico a la actividad cerebral. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 16(160). <https://www.efdeportes.com/efd160/aportes-del-ejercicio-fisico-a-la-actividad-cerebral.htm>
- Bauman, Z. (2007). Between Us, the Generations. En J. Larrosa (Ed.), *On Generations. On coexistence between generations* (pp. 365-376). Fundació Viure i Conviure.
- Botero, C., Acevedo, W., López, J., Arboleda, D. y Valencia, E. (2019). *Los currículos de formación sociohumanística en la educación superior*. Pereira, Cali, Manizales: Universidad Católica de Pereira, Unicatólica, Universidad Católica de Manizales.
- Cárdenas, A. (2012). El proyecto goles por la paz en Colombia y Filipinas: un acercamiento al uso de los deportes y los juegos cooperativos para la paz. *La Peonza, Revista de Educación Física para la Paz*, (7), 12-23.
- Cardona, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236639>
- Careaga, A., Sica, R., Cirillo, A. y Da Luz, S. (2006). *Aporte para diseñar e implementar un taller*. Segunda Jornada de Experiencias Educativas en DPMC. https://www.smu.org.uy/dpmc/pracmed/ix_dpmc/fundamentaciontalleres.pdf
- Careri, F., Hammond, P. y Piccolo, S. (2002). *Walkscapes: el andar como práctica estética*. Editorial Gustavo Gili.

- Castro, E. (2017). La didáctica centrada en el desarrollo de la creatividad. *Revista Scientia Unellezea*, 3(2), 67-81.
- De Bono, E. (1991). *Manual para la creatividad*. Paidós.
- Gobierno de Colombia y FARC-EP. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Ediciones Desde Abajo.
- González, A. M., y González, C. H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 173-187. <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v15n2/v15n2a11.pdf>
- Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, 14(66). <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520908023.pdf>
- Hanh, T. N. (2015). *Plantando semillas: la práctica del mindfulness con niños*. Editorial Kairós.
- Hernández-Sampieri, R., y Fernández-Collao, C. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jaramillo, D. y Murcia, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9(2), 128-140. https://www.researchgate.net/publication/268220039_Los_Mutantes_de_la_Escuela
- Lafuente, C. y Marín, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (64), 5-18.
- López, Á. (2019). Influencias belgas en la educación colombiana en el contexto de la escuela rural. En J. M. Hernández (Coord.), *Influencia belga en la educación española e iberoamericana* (pp. 473-483). Ediciones Universidad de Salamanca.
- López, Á., Marín, M. y Escobar, M. (2018). Diseño e implementación de una rúbrica evaluativa a personas con capacidades diversas. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 38-59.

- Luque, G. (2019). Sobre la creatividad o de la interacción poética con el mundo. Estudio sobre la maestra budista Kim Iryeop. *Revista de Antropología y Filosofía de lo Sagrado*, 2(1). <http://www.revistas.uma.es/index.php/Raphisa/article/view/5647>.
- Martin, M. (2008). La teoría de las generaciones de Ortega y Gasset: una lectura del siglo XXI. *Tiempo y Espacio*, 20(17), 98-110. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/222/Tiempo/2008/07%20Marco%20Martin%20articulo%20pag%2098-110.pdf>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martínez, L., Martín, M. y Capllonch, M. (2009). A programme for the professional development of university physical-education teachers through critical, reflexive and collaborative practice. *Cultura y Educación*, 21(1), 95-106. <https://doi.org/10.1174/113564009787531226>
- Morin, E., Ciurana, R. y Mota, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Unesco; Universidad de Valladolid. <http://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/64291196.Morin-Ciurana-Educacion-en-La-Era-Planetaria-1.pdf>
- Olivares, O. y Heredia, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE*, 17(54), 759-778. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a4.pdf>
- Ospina-Ramírez, D. y Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192.

- Ospina, D., López, S., Burgos, S. y Madera, J. (2018). La paz entre lo urbano y lo rural: imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 943-960.
- Pérez, T. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 7(2). 287-311. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/viewFile/1959/2069>
- Pino, P. y Giménez, J. (2015). El recreo ¿solo para jugar? *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (36), 18-27.
- Romero, E. y Gutiérrez, M. (2013). Posibilidades y amenazas para que las actuales sociedades de la información se conviertan en verdaderas sociedades del aprendizaje y el conocimiento. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 241-258. <https://search.proquest.com/docview/1751963369?accountid=36216>
- Ruiz, M., Restrepo, L. y Zuluaga-Giraldo, J. (2018). Percepción del desempeño profesional, académico y social de la práctica pedagógica investigativa: una experiencia de la Universidad Católica de Manizales-UCM. *Revista Prácticum*, 3(2), 22-40.
- Russ, S. W. (2013). *Affect and creativity: the role of affect and play in the creative process*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203772621>
- Sánchez, M. y Vega, J. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*, 34(2), 49-60.
- Secadas, F. e Ibáñez, E. (1984). Mielinización y despertar mental. *Revista Española de Pedagogía*, (127), 349-378. <https://revistadepedagogia.org/xxxii/no-127/mielinizacion-y-despertar-mental/101400053783/>
- Tinoco, H. y Zuluaga, J. (2019). Evaluación de la percepción del impacto de las prácticas académicas: una mirada desde los escenarios de aprendizaje. *Lúmina*, 20(20), 30-53.

Velásquez, B., Remolina, N. y Calle, M. (2010). La creatividad como práctica para el desarrollo del cerebro total. *Tabula Rasa*, 13, 321-338. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617525014>

Villarroel, V. (2012). La construcción del conocimiento en la primera infancia. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 75-89. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846102003.pdf>

CAPÍTULO II. EXPERIENCIAS DE RECONCILIACIÓN EN COMUNIDADES VULNERABLES A TRAVÉS DEL DISEÑO PARTICIPATIVO Y LA FORMACIÓN CIUDADANA

Diana Marcela Gómez Sánchez
Ángel Andrés López Trujillo
Yeison Alberto Garcés Henao
Vladimir Henao Céspedes
David Ernesto Vásquez Soto
Juan José Marín Montoya

*No debemos olvidarnos que [sic] la creación es siempre un paso nuevo pero hecho con materiales "viejos". Crear el conocimiento, el entendimiento que posibilita la convivencia humana, es el mayor, más urgente, más grandioso y más difícil desafío que enfrenta la humanidad en el presente.
Maturana y Varela (2003, p. 13).*

Introducción

El capítulo se deriva del proyecto denominado "Escenarios de reconciliación en comunidades vulneradas: espacios inhabitados, espacios resignificados. Construyendo tejido social a través de la intervención comunitaria". El cual se desarrolló con un protocolo de investigación

de enfoque cualitativo y un diseño metodológico que combina elementos de la cartografía social en la fase del diagnóstico e identificación de necesidades, la investigación-acción participativa en la fase de organización comunitaria y el co-diseño en la fase de resignificación de espacios. Esto permitió realizar un aporte a la articulación de aspectos formativos, como la adecuación de espacios por medio de la arquitectura, y de manera interdisciplinar se contribuye a la formación ciudadana en la construcción de paz, la inteligencia emocional y la convivencia en comunidad utilizando como pretexto dichos espacios comunes y resignificados. Dados los planteamientos anteriores, el proceso desarrollado se enmarcó en el fortalecimiento del tejido social con la creación de espacios de reconciliación que buscaban mejorar el tejido social de los Bloques de San Sebastián de Betania, mediante la generación de escenarios de reconciliación que resignificaran e intervinieran los espacios inhabitados por la comunidad (donde se hacía evidente la falta de espacios comunitarios dentro y fuera de los bloques para el desarrollo de asambleas y demás escenarios de intercambio social).

Este es el resultado de un trabajo documentado sistemáticamente en la Comuna Ciudadela del Norte de la ciudad de Manizales. Allí, se ha generado un proceso participativo desde el año 2013 con la comunidad habitante de “las torres” de apartamentos de San Sebastián de Betania (comuna 5), considerado como una zona vulnerable de la ciudad. El proyecto mencionado constituye la etapa vigente de la intervención social, orientada en sus diferentes fases al acompañamiento pedagógico y comunitario en aspectos relacionados con la convivencia, la organización comunitaria, la resolución de conflictos y el diseño participativo para la resignificación de los espacios habitados.

A través de diferentes etapas se han abordado estas categorías por medio de un trabajo permanente con los miembros de la comunidad, especialmente con los actores sociales líderes de la comunidad, porque con ellos se han diseñado conjuntamente las diferentes etapas del proceso. En este sentido, el abordaje de la intervención tiene un componente altamente participativo, porque con el acompañamiento permanente del equipo de trabajo de la Universidad Católica de Manizales (UCM), los actores mismos han diagnosticado sus realidades y destacan los aspectos más apremiantes; a partir de ellos, han participado en la construcción de estrategias para atenderlos. Este ejercicio permanente ha implicado una presencia constante de los diferentes equipos del proceso en la comunidad, de suerte que el trabajo de campo no se restringe a una etapa, sino que se configura en el hilo conductor

del proceso mismo. El vínculo con la comunidad ha permitido tener su confianza y respaldo, y alcanzar resultados verificables en las diferentes etapas transcurridas.

El diagnóstico y caracterización de la comunidad, la construcción colectiva de acuerdos, el trabajo comunitario, las experiencias exitosas de resolución de conflictos y los liderazgos emergentes de la comunidad podrían destacarse dentro de los resultados logrados. La presencia de la UCM en la comunidad ha posibilitado, además, la articulación de misiones sustantivas de docencia, investigación y proyección social con áreas disciplinares, así como la articulación del conocimiento teórico con las necesidades específicas del contexto. Desde las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social, esta última tiene un carácter distintivo de la institución direccionado por lo social, a la luz de la filosofía institucional UCM.

Si bien la experiencia socioeducativa se desarrolla dentro de un proyecto social de desarrollo (PSD), el despliegue metodológico, la recogida de información, su procesamiento y análisis tuvieron la rigurosidad propia de la naturaleza de una investigación para la producción de conocimiento. En este caso, además, el aporte práctico desde acciones que sirvieron para la construcción de reflexiones y la articulación entre diferentes disciplinas ha posibilitado la construcción de procesos paralelos de docencia e investigación. En efecto, en la ejecución de la presente etapa nació el Semillero de Proyección de Investigación Social Aplicada (Atulaa). Este es uno de los productos emergentes de la experiencia de investigación formativa en la que los estudiantes de diferentes programas de la UCM se han vinculado desde prácticas formativas, investigativas y de voluntariado social, y no solo aportan a la apuesta institucional de construcción en los jóvenes de nuevas ciudadanías, sino también generan relaciones entre el contexto y la formación integral.

El proyecto apunta a la articulación entre la inclusión social y el reconocimiento de la diversidad humana apoyada en la política, la cultura y las prácticas inclusivas de la UCM (2018b), cuyos procesos formativos en investigación y proyección social se enmarcan en el trabajo colaborativo entre diferentes facultades apoyadas por los grupos de investigación Educación y Formación de Educadores EFE, Anthropos y GIDTA. Desde dicho enfoque, estos grupos han desarrollado investigación que reflexionan sobre la realidad y todos los fenómenos sociales; para el caso, un conflicto social específico del contexto local. Lo anterior

abre la posibilidad para que la Universidad aporte alternativas de solución a problemas en el territorio desde una mirada sinérgica y sistémica de la interdisciplinariedad, inspirada por el espíritu congregacional de las Hermanas de la Caridad Domínicas de la Presentación de la Santísimo Virgen, avocadas a la transformaciones social y cultural de los entornos.

Con estos propósitos sociales y de investigación, el proyecto se planteó la oportunidad de generar conocimiento aplicado a las necesidades de la comunidad de San Sebastián de Betania, porque sus urgencias de espacios físicos y sociales para la generación de acuerdos implican, para la intervención social (PSD), el reto de transitar hacia la corresponsabilidad de la academia con los asuntos relacionados con lo público y la construcción de nuevas ciudadanías. Esta preocupación institucional por los conflictos sociales asociados a lo público es justamente la razón por que se identifican en esta iniciativa las diversas situaciones que de ellos se derivan. Como estrategia socioeducativa para la construcción de paz con la comunidad, es importante configurar un trabajo enmarcado en la generación de escenarios de reconciliación a través de distintas acciones que relacionen diferentes áreas y campos del conocimiento, tales como: la ingeniería, el diseño, la formación ciudadana y la gestión comunitaria, desde un propósito transversal inherente al modelo pedagógico personalizante y liberador de la UCM, como lo es la *humanización del conocimiento*.

Contexto: escenario de intervención social y objeto de estudio

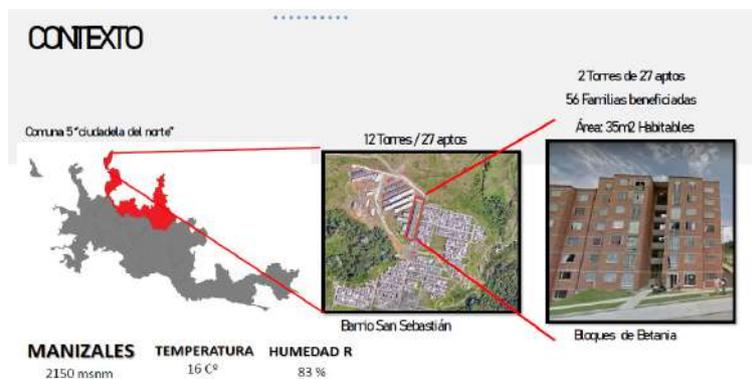


Figura 6. Contexto de estudio

Fuente: elaboración propia.

Desde el año 2013, la UCM viene ejecutando un plan de acompañamiento a la comunidad de San Sebastián de Betania. La Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Teología y, especialmente, la Unidad Académica de Formación Humana han participado de esta propuesta y ayudan a la comunidad en la comprensión de sus conflictos, el trabajo en torno a la convivencia y la organización comunitaria.

Se tomó entonces el desarrollo de actividades diagnósticas y cartográficas del territorio como punto de partida para el ejercicio de la intervención, lo que permitió definir, desde los relatos y representaciones de los habitantes, las situaciones más apremiantes para la comunidad. Como resultado de este proceso, se identificaron privaciones físicas en el sector en general, tales como las malas condiciones de las vías de acceso, la falta de equipamientos colectivos y la ausencia de espacios de encuentro y de desarrollo cultural. Al interior de las torres de apartamentos, el testimonio de los líderes reflejaba unas necesidades perentorias relacionadas con aspectos físicos, como el uso áreas comunes, la iluminación de estas y la falta de espacios para la integración social (los bloques no cuentan con salón comunal para

el desarrollo de actividades comunitarias). Estas dificultades incidían en otros conflictos de orden social que afectaban directamente la convivencia entre los vecinos, esto es, la generación de acuerdos y situaciones de violencia e inseguridad que ponían en riesgo a todos los habitantes del bloque.



Figura 7. Trabajo de campo, fase de sensibilización de la comunidad
Fuente: elaboración propia.

Los profesores del área de humanidades de la UCM iniciaron la intervención y plantearon la importancia de estos fenómenos, considerados eminentemente sociales y como resultado de los procesos de urbanización y segregación espacial de comunidades vulnerables en el territorio de Manizales. En concordancia con su formación profesional y el espíritu congregacional de la institución, se desarrollaron propuestas de acompañamiento a la comunidad desde el fortalecimiento de habilidades para la vida, el liderazgo, la resolución de conflictos, la organización comunitaria y los procesos de convivencia. En torno a estas categorías se ha venido generando un proceso de intervención mancomunada desde diferentes dimensiones abordadas en varias etapas.

Entre los años 2013 y 2015, se institucionalizó la propuesta como proyecto de desarrollo, llevando a cabo el eje temático de la organización y la participación comunitaria. Del año 2015

al 2017, el trabajo se realizó específicamente con el bloque 5, con quienes se consolidó el comité de convivencia y el comité administrador; además, se atendieron necesidades físicas del bloque como la iluminación y se desarrolló el manual de convivencia de manera colectiva. Para el 2018, a solicitud de la comunidad, se inició el proceso de acompañamiento del bloque 7, con quienes se trabajó un proceso de formación para la convivencia, se respondió a las necesidades prioritarias del bloque y se desarrolló el propio manual de convivencia.

Es importante considerar que, al iniciar el trabajo con la comunidad, siempre se ha tenido un contacto directo y permanente con los actores sociales vinculados como copartícipes en el proceso. Desde sus inicios, el proyecto ha buscado ajustarse a la disponibilidad de tiempos y horarios de los participantes y mantener una presencia constante en el sector. En este sentido, la permanencia semanal en los bloques ha permitido el acceso directo a sus dinámicas cotidianas y a sus maneras de habitar. También se considera significativa la articulación del trabajo comunitario al ejercicio docente, a través de estudios de caso, análisis de la vulnerabilidad y contextualizaciones en el territorio, fundamentalmente en el marco del componente académico "Prevención de Desastres" orientado a todos los programas de la universidad. Como aporte generado desde esta experiencia, se pudo establecer el interés de los estudiantes por la articulación de sus perfiles profesionales orientados al trabajo con la comunidad.

A partir del segundo semestre del año 2017, se cuenta con el acompañamiento de estudiantes voluntarios de diferentes programas, quienes han tenido una perspectiva interdisciplinar del proceso. Gracias a su acompañamiento, se transitó hacia otras posibilidades como la intervención y adecuación física de espacios, lo que propició así escenarios de diálogo no solo con la comunidad, sino también con profesores de otros programas y grupos de investigación. Debido a esto, se le dio un giro al trabajo investigativo hacia una apuesta de intervención e investigación desde una perspectiva interdisciplinar. A partir de esta etapa y con el empoderamiento de los jóvenes, se logró la articulación con la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Teología: grupo de investigación Anthropos; la Facultad de Ingeniería y Arquitectura: grupo de investigación GIDTA y estudiantes del programa de Arquitectura; la Facultad Educación: los grupos de investigación ALFA y EFE; el Núcleo de Estudios en Memoria y Paz, y, por supuesto, la Dirección de Extensión y Proyección Social de la UCM.

Desde la construcción colectiva a la construcción de paz

Se toma como punto de partida la noción de *gestión social*, comprendida en la necesidad de trabajar con la gente, para su involucramiento en el diseño conjunto de alternativas que respondan a sus necesidades más apremiantes. De este modo, se busca producir lazos de apropiación social y sentido de pertenencia para el mejoramiento de sus condiciones de vida. Se trata también de una apuesta por trascender la mirada asistencialista de las intervenciones sociales, haciendo de las comunidades sujetos partícipes de sus propios procesos de organización colectiva. Ciertamente, el trabajo con comunidades implica el despliegue de un ejercicio permanente, progresivo y desarrollado por etapas. Los efectos de este trayecto pueden apreciarse al final de ellas, cuando la participación de la gente es tan activa que ya no requiere del acompañamiento de la academia para nuestro caso concreto. En tal sentido, se parte de la sensibilización de la comunidad, para luego involucrar a los actores en roles precisos dentro del proceso y así diseñar de manera conjunta las estrategias de intervención social. Es la misma comunidad desde sus dinámicas cotidianas del habitar la que orienta el sentido de las estrategias colectivas necesarias para el mejoramiento físico y social del espacio habitado.

En esta etapa, la academia acompaña la moderación de los escenarios de diálogo, el asesoramiento técnico y la formación ciudadana inherentes al fortalecimiento de valores colectivos. En tal sentido, la gestión social está llamada a construir nuevas posibilidades para fortalecer el capital social y la construcción de paz desde la interdisciplinariedad mediada por la educación, además de propiciar procesos organizativos y reconocer las diferentes formas de la interculturalidad (Yáñez y Gómez, 2014), para de esta manera construir nuevos trazos de la cultura, del mundo y de la vida.

La aproximación a la comunidad de San Sebastián ha permitido comprender los fenómenos de segregación espacial en la esfera de los conflictos locales, en la medida en que el mismo proceso de ocupación del sector ha sido producto de una serie de conflictos urbanos desarrollados en la ciudad de Manizales como consecuencia de sus dinámicas de expansión urbana. Asociada a la diferenciación social, política y espacial, la marginación, a decir de

Pérez-Campuzano (2011), ha sido parte de la reflexión en relación con los estudios mismos de la ciudad; en términos generales, ha sido entendida como la atomización de los grupos sociales por sectores estratificados. El debate sobre la segregación incluye una dimensión central de discusión relacionada con la concentración de la propiedad, en este caso el suelo urbano, y como consecuencia de ello, el poder y la desigualdad social:

En términos espaciales lo anterior se traduce en la organización social de acuerdo con los poderes y la capacidad de incidir en distintas esferas de decisiones. Así, entre más sean las opciones y el poder con que se cuente (económico o político), mayor capacidad de organización del espacio se tendrá. (Pérez-Campuzano, 2011, p. 405)

Al ser escenario de inequidad social en estos términos, el espacio habitado configura los conflictos emergentes de estas relaciones de poder, en donde las decisiones están determinadas por el control político y económico ejercido sobre la distribución de la ciudad. Ahora bien, puntualizando en el aspecto de la vivienda, Pérez-Campuzano (2011) se refiere a la segregación habitacional en tres aspectos relacionados con la concentración de la población de menor nivel económico en algunas áreas de la ciudad, el papel del mercado de vivienda y la relación entre el mercado de trabajo y la segregación. Tales fenómenos pueden ser identificables claramente en la ciudad de Manizales donde la vulnerabilidad física del territorio, los procesos de renovación urbana y el mercado de la construcción han generado una serie de tensiones que presionan las dinámicas de movilidad interna, la reubicación de comunidades y la generación de nuevas vulnerabilidades sociales. En las últimas décadas, la ciudad ha asistido a una serie de dinámicas que tensionan sus procesos de crecimiento, rodeada por una red de zonas de reserva, expandida hacia las laderas y, consecuentemente, con la presentación de eventos lamentables que han declarado la ciudad en estado de emergencia en diversas ocasiones (Gómez y Noguera, 2013).

Evidentemente, estas situaciones dejan a Manizales con un déficit de vivienda y suelos de expansión que la llevan a generar alternativas de vivienda de bajo costo hacia los márgenes de la ciudad; para nuestro caso, la comuna Ciudadela del Norte donde se encuentra localizada nuestra población de trabajo. Esta no está conformada por habitantes tradicionales del sector; por el contrario, provienen de diferentes zonas de la ciudad, aproximadamente desde

año 2012, porque encuentran en la vivienda de interés social una alternativa coherente con sus posibilidades económicas. Las familias que habitan las torres de San Sebastián –con sus historias diversas– traen consigo formas de configurar comunidad, siendo para todos ellos una común novedad habitar en una propiedad horizontal.

Dos de las características fundamentales de la vivienda de interés social son su producción estandarizada bajo el mismo modelo y el bajo costo ofrecido al usuario con el subsidio del Estado e incluso de organizaciones no gubernamentales. Estas características hacen que las alternativas de vivienda estén definidas por una serie de limitaciones para su diseño, tales como la dimensión de los espacios habitacionales, la carencia de espacios colectivos e incluso la carencia de equipamientos comunitarios, las ineficientes infraestructuras de transporte y de espacios de recreación, entre otros. Es entonces cuando la segregación espacial se manifiesta en las condiciones materiales de la existencia, cuando las personas además de estar apartadas de las zonas donde ejercen sus dinámicas laborales, se enfrentan a un contexto donde las alternativas de transporte no son suficientes en proporción con la población, el espacio de las viviendas es reducido en proporción con el tamaño de las familias y los escenarios para la recreación y el entretenimiento son inexistentes –y en los primeros años de su desarrollo, insuficiente oferta de centros educativos–. Estos aspectos vinculados con la inexperiencia de las familias para habitar en propiedades horizontales hacen que la cotidianidad devenga en una serie de tensiones ante las cuales se reproducen nuevas formas de vulnerabilidad social que demandan la construcción de acuerdos comunes.

La estructura social sufre una ruptura que aboga por una apropiación del espacio y la búsqueda de la identidad, por medio de los elementos simbólicos que nacen de la intervención física y se concretan en la resignificación. En esta vía, es posible abordar el urbanismo social como un modelo de intervención urbana, con el que se busca una inclusión social a través del mejoramiento urbano colectivo y la generación de oportunidades en lugares que presentan bajos índices en su calidad de vida. Trabajar en conjunto con la comunidad, con el fin de lograr intervenciones de ellos y para ellos, busca precisamente cambiar ese paradigma de sociedad marginada y comenzar a generar un reencuentro en la ciudad. Se trata de pequeños cambios físicos que pueden abrir grandes oportunidades sociales que mejoran no solo el entorno y la imagen del lugar, sino también la percepción y la mentalidad de los habitantes cuando se apropian de sus espacios. En otros términos,

esto es lo que se define como *diseño participativo*, entendido como el acto de diseñar intervenciones con los actores vinculados a los espacios que se deben intervenir. En términos de Enet (2012), este tipo de diseño es:

La acción de definir colectivamente propuestas integrales de proyectos para el desarrollo de la vida y, a partir de ellas, los espacios físicos que permitirán su desarrollo. Proceso enriquecido por diversos saberes (técnicos y populares) y basado en el derecho de todo individuo o comunidad a decidir sobre cómo quiere vivir, expresarse espacialmente y contar con asistencia técnica. (p. 207).

Esto se relaciona con el componente de urbanismo social (Brand, 2010) que busca integrar todas las partes de un proyecto –desde los beneficiados hasta los promotores– bajo el objetivo de desarrollar espacios y construcciones (espacio público, transporte, equipamientos) en lugares carentes de estas dotaciones, con el propósito de mejorar los espacios y la calidad de vida. El urbanismo social no busca solucionar todos los problemas de fondo de una sociedad vulnerable, como de vivienda, empleo o pobreza, al construir infraestructuras de alta complejidad y calidad, pero sí busca elevar la autoestima y el orgullo de las comunidades; la arquitectura genera ese sentido de pertenencia y apropiación. En tal sentido, aquí el diseño no solo viene a ocupar el rol de responder a una necesidad material que involucra a los usuarios, sino que construye paralelamente herramientas sociales para la generación de acuerdos y la reconfiguración del tejido social. En nuestra experiencia, la primera aproximación con la población fue la identificación con ella de esas carencias físico-espaciales que llevaron a configurar un plan de trabajo centrado en la convivencia como alternativa para mitigar la vulnerabilidad social; eventualmente, este proceso permitió pensar alternativas de diseño orientadas a mitigar la vulnerabilidad físico-espacial.

Cuando se hace referencia a estas debilidades, es posible hablar de un entorno específico desarticulado y vulnerado por muchos factores. Uno de ellos es la marginación socioespacial y el estigma que generan los espacios de la vivienda de interés social en sus habitantes. No tener un salón comunal es el principal factor de conflicto y de desarticulación de la comunidad, debido a la limitada posibilidad de encuentro y de debate colectivo. La identidad de estos sectores se fundamenta en el diálogo; debido a su carencia, desarrollaron una actitud

reactiva que los hace pensar que no tienen derecho a la ciudad y que están desagregados en sus núcleos habitacionales, de modo que no ven en lo colectivo una oportunidad. En este sentido, la construcción de espacios se ubica en el mismo horizonte de la construcción de acuerdos colectivos encaminados a la resolución de sus propios conflictos. Por esta razón, la construcción de paz en los escenarios de vulnerabilidad social se configura en un trabajo interdisciplinario en el que se aboga por una mirada sistémica y compleja de los fenómenos sociales.

En el proceso de la actual investigación, esta dinámica se logró gracias a la confluencia del trabajo comunitario, el diseño colectivo de los espacios y la formación ciudadana como vías para la resignificación de los espacios en escenarios de reconciliación y solidaridad. El trabajo con la comunidad permitió el desarrollo de un trayecto en el cual, de la sensibilización, la comunidad transitó hacia la participación. Con los líderes de la comunidad se diseñaron planes de trabajo, se identificaron espacios y métodos para intervenirlos y se generaron jornadas colectivas para los procesos de resignificación. Del individualismo y la apatía transitaron al trabajo comunitario, y mediante el proceso de formación ciudadana, se generaron mediaciones conducentes a la mitigación de sus conflictos. Situaciones cotidianas, desde una mirada superficial y trivial, se tornan en asuntos existenciales, en un contexto donde el común denominador son las carencias materiales.

Asimismo, el consumo y expendio dentro de las torres, los robos de la decoración de la navidad, los robos de los sensores de iluminación, las reparaciones de techos, entradas y cubiertas, el manejo de las mascotas, entre una larga lista de situaciones, se configuran en atenuantes del conflicto. Con la comunidad se ha logrado atender la mayoría de estas situaciones mediante la concertación, el diálogo, el trabajo colectivo y el desarrollo de su potencial creativo.

El codiseño como método para el desarrollo del potencial creativo en las comunidades

El trabajo se enmarca metodológicamente en un enfoque cualitativo por la naturaleza misma del proyecto, pues está orientada al trabajo con comunidades desde el contexto de sus realidades sociales y la identificación de las características esenciales que definen sus necesidades de intervención y organización comunitaria.

En el logro de estos fines se implementó un diseño metodológico que combina elementos de la cartografía social en la fase del diagnóstico e identificación de necesidades, la investigación-acción participativa en la fase de organización comunitaria, y el codiseño en la fase de resignificación de espacios. El análisis se llevó a cabo mediante métodos artesanales que permitieron hacer un registro de las categorías preponderantes a partir de su recurrencia en las diferentes técnicas de participación y validación implementadas con los actores. Las asambleas comunitarias, los diálogos de saberes, los grupos focales, las historias de vida, los talleres creativos y los cuestionarios han sido, entre otros, los instrumentos implementados con la comunidad que permiten validar el proceso como un ejercicio de investigación aplicada.

La investigación en la etapa vigente de codiseño llevó a reflexionar sobre la enajenación del espacio residual percibido por la comunidad. Se trata de la dicotomía entre la existencia del lugar físico subutilizado y la necesidad de lugares que posibiliten el encuentro y el intercambio comunitario. Esto es definido por Augé (2000) como el “no lugar”, cuando estos no remiten a un sentido histórico, relacional o de identidad y pierden su efecto como espacio habitado. En este orden de ideas, dicho escenario dicotómico sería, para el caso de San Sebastián, la parte inferior de las escaleras de acceso a las torres de apartamentos. Se define como *no lugar* por ser un espacio, no solo inhabitado, sino también mal interpretado en su funcionalidad; es justamente donde nuestro trabajo debe intervenir con prontitud. Como un espacio residual, la zona indicada del edificio no está incorporada por la comunidad como un lugar común; eventualmente, este emerge como

posibilidad en los talleres desarrollados con la comunidad, ante su conexión con el primer piso del edificio para el posible diseño de un escenario de encuentro. Las maneras de articularse a la estructura espacial llevan a considerar también las prácticas del habitar, "(...) si habitar significa únicamente tener alojamiento" (Heidegger, 1994, p. 127) o si con ellas están implicadas formas de articulación social. De acuerdo con esto, se deduce que la comunidad desarticula algunos espacios de sus dinámicas cotidianas. El habitar acontece cuando el diálogo ocupa un lugar para la construcción de un tejido social que se ha perdido; por lo tanto, es evidente la necesidad de vincular el encuentro colectivo con la funcionalidad espacial.

A este respecto, el trabajo con la comunidad en su fase más reciente, relacionada con intervención espacial, llevó a tomar como punto de partida la identificación de necesidades de la comunidad. Con sus propias voces y percepciones se definieron sus conflictos más significativos asociados con la seguridad, la iluminación de los espacios comunes y la necesidad de escenarios para el encuentro y el almacenamiento de materiales de uso colectivo.

- **Invasión de áreas de circulación**
- **Espacio inadecuado para intercambio social**
- **Desarticulación socio – espacial**
- **Necesidad de espacios de interacción común**
- **Comunicación poco asertiva**
- **Espacios residuales**
- **Insalubridad**



Figura 8. Conflictos asociados al espacio residual
Fuente: elaboración propia.

Fue así como se realizó una primera aproximación a una propuesta de trabajo colectivo para la construcción de una sala común para el edificio. La comunidad involucrada desde la ideación inicial de la propuesta colaboró en las fases precedentes de diseño y adecuación de espacios.



Figura 9. Trabajo de campo, fase de codiseño
Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, se identificó otro tipo de intervenciones requeridas por la comunidad para darles valor y sentido de cohesión social a sus espacios. Esto es lo que Manzini (2015) define como la fuerza del vínculo social, determinado por la estabilidad, la fuerza del tiempo y la apertura de los miembros del grupo social. Para este autor, los encuentros colaborativos orientados al codiseño están determinados por el grado de participación y colaboración de los usuarios y el nivel de su involucramiento. Propone, por tanto, un *mapa de implicación* de los participantes que indica su nivel de colaboración. Se describe a continuación.

La imagen revela en cuatro cuadrantes el nivel de vinculación de la comunidad con el proceso colectivo. En el primer cuadrante (A), la implicación es escasa y el actor social asume un rol

pasivo bajo una noción tradicional del usuario de un servicio proporcionado por un agente externo. El segundo cuadrante (B) evidencia una escasa participación de la comunidad en las actividades prácticas; no obstante, se involucran en su diseño, gestión y organización. El tercer cuadrante (C) acontece en una activa participación en las actividades de gestión y ejecución práctica y comunitaria del proceso. Finalmente, en el último cuadrante (D), la colaboración es tan alta que se llega a un proceso individual de participación con tendencia a la autonomía (Manzini, 2015).

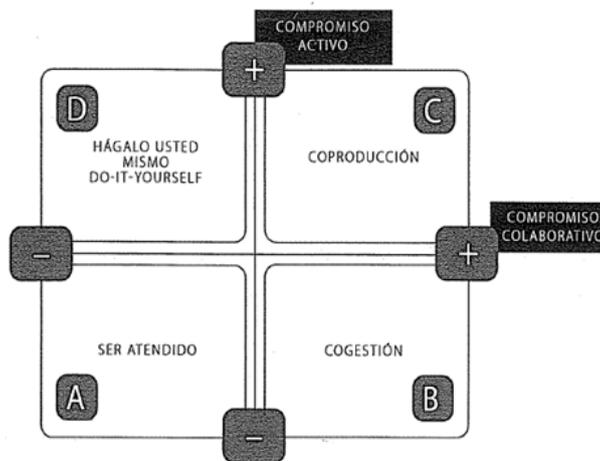


Figura 5.1
MAPA IP

Figura 10. Mapa de implicación

Fuente: Manzini (2015).

La relación entre estos cuadrantes define el tipo de actores presentes en la comunidad, los cuales transitan del rol de usuarios al de gestores activos de sus propios procesos. De alguna manera, el servicio, la colaboración y la posibilidad de diseñar otras condiciones de vida son habilidades naturales del ser humano; no obstante, requieren ser desarrolladas y potenciadas, máxime cuando se trabaja en comunidad.



Figura 11. Modelado tridimensional de una torre, vista 1
Fuente: elaboración propia.

Las variables de participación en los procesos colaborativos se pueden asociar con las fases de trabajo que se han venido desarrollando en San Sebastián, donde inicialmente los individuos se perciben a sí mismos como usuarios de un proceso de formación orientado desde la academia, para luego participar activamente en el diseño de su etapa subsiguiente e involucrase desde un rol activo de liderazgo en el diseño y reconstrucción de sus propios espacios. En la propuesta de la sala comunitaria se desarrollaron varios talleres creativos con las líderes, las familias y los niños de la comunidad.



Figura 12. Modelado tridimensional de una torre, vista 2
Fuente: elaboración propia.

El resultado de este proceso fue llevado a una expresión gráfica que posteriormente se revisó y ajustó con ellos; además, se identificó la necesidad de intervenir el sistema de iluminación de las áreas comunes.

Uno de los problemas asociados a la limitación de recursos para la vivienda de interés social es la inexistencia de un sistema de iluminación colectivo, de modo que la comunidad se ve enfrentada a la tensión entre exponerse a la inseguridad de no tener iluminación nocturna o asumir el costo de la iluminación comunitaria en el recibo de electricidad de cada familia. Ante esta disyuntiva, la investigación se planteó la posibilidad de incorporar al proceso de diseño la generación de un sistema de iluminación solar.

Existen estudios (Baron *et al.*, 1992; Calvillo y Falcón, 2016) en los cuales se afirma que la iluminación puede producir efectos positivos sobre los estados anímicos del ser humano. En ese sentido, y con la intención de resignificar espacios, se realizó un diseño de iluminación para áreas comunes, de tal manera que sea posible construir tejido social a través de la intervención comunitaria en el caso de estudio San Sebastián. Para el diseño se han considerado aspectos socioeconómicos de la comunidad intervenida, y que cumpliera con los objetivos de desarrollo sostenible, específicamente el tercero, que impacta directamente el bienestar social y la salud; y el séptimo, que produce energía asequible y no contaminante con un sistema completamente autónomo alimentado por luz solar.

En la siguiente figura se observa el área común que debía ser cubierta con la iluminación. Se resalta con color verde el espacio de cada piso que es considerado área común. El edificio del estudio piloto consta de seis pisos con cuatro unidades habitacionales cada uno y un subpiso con dos unidades habitacionales más pequeñas.

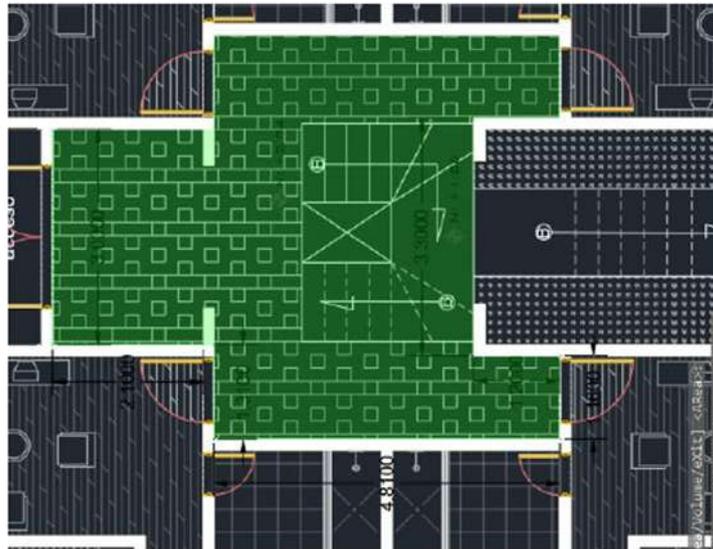


Figura 13. Determinación del área para iluminar por piso
Fuente: elaboración propia.

Se definió instalar un sistema de iluminación con cintas led, para lo cual se debía contar con paneles solares que brindaran una potencia suficiente y autónoma, según las características locales de radiación diaria promedio, y un sistema de almacenamiento que permitiera acumular energía para su uso en las noches.

Se plantea la necesidad de la iluminación de emergencia de los edificios, según la normativa actual, por lo que se podría pensar en incluirla en el diseño articulado al trabajo con la comunidad, teniendo en cuenta las siguientes etapas:

- Reconocimiento de la comunidad y de las necesidades.
- Levantamiento de planimetría y vistas isométricas.
- Estudio de sistemas disponibles para iluminación.
- Análisis de relaciones costo/beneficio que permita encontrar un equilibrio y plantear opciones a la comunidad que sería la encargada de conseguir los recursos.
- Realización de diseños y tablas de costos.
- Talleres de apropiación social del conocimiento y entrenamiento en la comunidad.

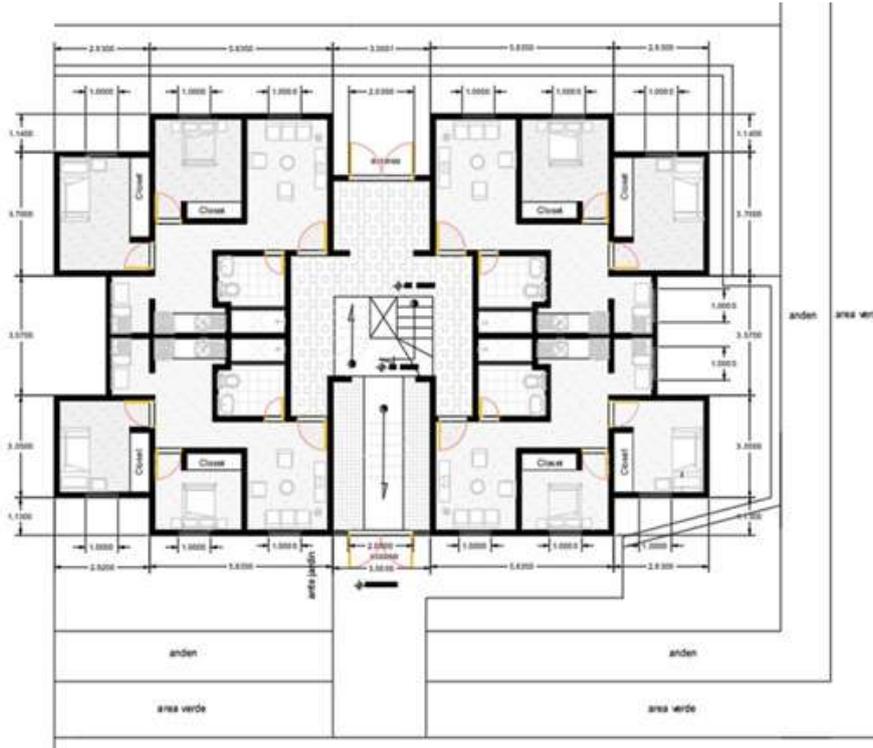


Figura 14. Corte de una torre
Fuente: elaboración propia.

A la par de este proceso, se desarrollaron jornadas de pintura de la cubierta, de reparación del techo, de adecuación del jardín posterior, entre otras actividades que, desarrolladas de manera colectiva y desde la práctica, le dieron un sentido de cohesión social al proceso de diseño y permitieron resignificar la percepción del espacio, las maneras de relacionarse y, efectivamente, la reconfiguración del *no lugar*.



Figura 15. Render de diseño de sala de reuniones y mobiliario de utensilios comunes, perspectiva 1
Fuente: elaboración propia.

El trabajo transitó por estas etapas partiendo por la pregunta a la comunidad sobre cómo se imaginaban sus espacios. Con el acompañamiento y el trabajo conjunto en las jornadas solidarias, se logró motivar a la comunidad para que creyeran en el proceso, para finalmente pensar de manera conjunta en las mejores alternativas que permitieran ejecutarlo. Este recorrido se aproxima a los componentes que Manzini (2015) asocia con la creación de escenarios para el diseño, que define como visión, motivación y estrategia:

En ese amplio marco, los escenarios orientados por el diseño se construyen para contribuir a un proceso concreto (es decir, a un proceso relacionado con problemas específicos y con sus posibles soluciones). Sin embargo, también puede servir para crear un entorno más favorable al surgimiento y desarrollo de soluciones múltiples; para promover el debate social sobre el futuro de un área local (un barrio, una ciudad o una región) o de un gran sistema socio-técnico (como el sanitario, el educativo, o el transporte) (...) este tipo de escenario parece ser de gran importancia para los procesos de innovación social. (Manzini, 2015, p. 93)

Las motivaciones que hacen posible la construcción conjunta a partir del codiseño son, precisamente, pensar, hacer y usar juntos los productos y servicios emergentes de estos procesos. Su ejercicio determinado por un principio de responsabilidad compartida de incidir en la cultura material, en la transferencia de saberes y en el valor central de la participación hace del codiseño una experiencia de encuentro con los otros. En la participación conjunta, el hacer técnico y la transformación social, la comunidad se reconoce como eje de su propia transformación y, como tal, ejerce el rol que le corresponde, se apropia y materializa sus deseos (Roldán, 2015). En tal sentido, las comunidades y usuarios de los productos resultantes de la innovación social se incorporan a sus procesos, no solo desde la demanda de necesidades, sino que, además, este enfoque acoge las competencias que contribuyen al diseño de su propia intervención. Para Manzini (2015), la capacidad de diseñar es natural a todo ser humano y a todo colectivo social cuando se pone en funcionamiento la capacidad de pensar y reflexionar sobre el estado actual de las cosas y las múltiples posibilidades de transformarlas.



Figura 16. Render de diseño de sala de reuniones y mobiliario de utensilios comunes, perspectiva 2
Fuente: elaboración propia.



Figura 17. Render de diseño de sala de reuniones y mobiliario de utensilios comunes, perspectiva 3
Fuente: elaboración propia.

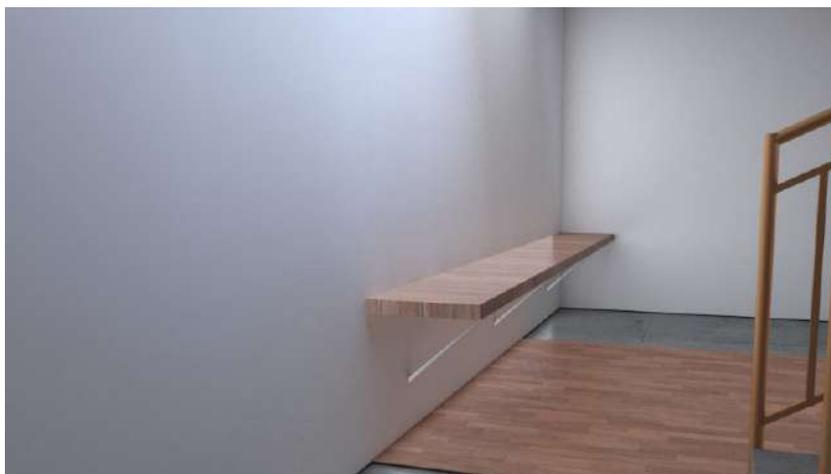


Figura 18. Render de diseño de sala de reuniones y mobiliario de utensilios comunes, perspectiva 4
Fuente: elaboración propia.

La producción de ideas, la solución de necesidades, el mejoramiento de las condiciones de vida y las innovaciones técnicas son el resultado de estos procesos reflexivos y, la vez, connotan la expresión material del acto creativo. La creación es entendida en el sentido dado por Agamben (2005), como *poiesis* de la que deviene el flujo mismo del hacer, el tránsito del no ser al ser. Vinculado directamente con la *techné*, la *poiesis* define el paso de la no existencia a la presencia. Maturana y Varela (1998) consiguieron llevar esta noción a la producción misma de la vida, bajo el concepto de autopoiesis, y designaron a los seres vivos como seres que se crean a sí mismos en el flujo constante de reparación, modificación, re-creación:

Sin embargo, lo extraordinariamente notable de esta cosmología es el fundamento operacional en que se basa para demostrar justamente que la condición última de nuestra naturaleza es precisamente este "ser humano" que se hace (nos hacemos) continuamente a sí mismo, en un operar recursivo, tanto de procesos autopoieticos como sociales (lenguaje), con los cuales se genera continuamente la autodescripción de lo que hacemos. No es posible conocer sino lo que se hace. Nuestro ser humano es, pues, una continua creación humana. (Maturana y Varela, 2003, p. 25)

De acuerdo con Maturana y Varela, el acto creativo es el paso hacia lo nuevo, no sin partir de lo ya existente, de modo que la creatividad podría ser tan natural como la vida misma. Si la vida es creación, la creatividad es el acto mismo que la moviliza. Para el ser humano, todo depende de las interacciones entre el cerebro y el mundo a través de los sentidos, los estilos de pensamiento y los canales cognitivos que conducen a la asimilación de la información, su articulación al sistema de creencias y su manifestación a través del comportamiento. Bajo esta premisa, el pensamiento creativo ha estado presente en el ser humano cada vez que sus procesos adaptativos lo han llevado a satisfacer ciertas necesidades e incorporar elementos nuevos a su sistema de conductas para aportar soluciones eficientes a sus problemas inmediatos (Ríos, 2016). Así las cosas, contextualizando esta premisa en el caso estudiado, se podría plantear que el proceso de diseño participativo desarrollado por la comunidad de San Sebastián se configura en una puerta de entrada para pensar estrategias y desarrollar el pensamiento creativo.

El proceso, en efecto, les ha permitido a las personas no solo identificar y reflexionar en torno a sus necesidades, sino que ha llevado a idear los caminos más eficientes para resolverlos, pero pensando en la optimización de los escasos recursos con los que se dispone. Las soluciones materiales han ido de la mano de los procesos organizativos y de la resolución de conflictos sociales, y por eso el proceso podría pensarse eventualmente como una experiencia de innovación social:

En este sentido los objetos por sí solos no tienen ningún valor y carecen de significado, incluso si se lo aborda desde su contenido estético desarticulado de su realidad funcional. El objeto es más bien un agente principal de los procesos evolutivos, en los cuales las diferentes culturas diversifican las formas de acuerdo con las necesidades a las que se enfrentan diariamente. Así, las sociedades desarrollan procesos creativos dialogantes con los cambios sociales. Producen imaginación e imaginarios que son tomados como modelos de las realidades existentes en la naturaleza. La naturaleza se configura en arquetipo creativo e imaginativo para el arte de la cotidianidad, y a su vez los objetos cotidianos se configuran en expresiones estéticas de la naturaleza misma. (Gómez, 2017, p. 21)

Sería poco afortunado asimilar toda actividad de ideación como una experiencia de pensamiento creativo; no obstante, como lo señala De Bono (1999), cuando el despliegue de esas ideas se registra, sistematiza y desarrolla con procedimiento de análisis y diseño, el pensamiento deviene en acontecimiento. Así se describe el trabajo realizado con la comunidad, en donde se parte de sus palabras y de los registros que se hacen de ella para proponer iniciativas microsociales de transformación social.



Figura 19. Jornada de pintura colectiva
Fuente: elaboración propia.

Formación y educación ciudadana para la construcción de paz

Hablar de educación es reconocer las acciones, conductas y dinámicas con las cuales el sujeto se moviliza axiológicamente para aprender y transformarse en las diferentes etapas de su vida. El ser humano tiene relación constante con el otro y los otros. Jaramillo y Murcia (2017) plantean que “la relación humana se funda en el otro, como alguien que irrumpe en la vida para ser tomado en cuenta tal y como es” (p. 48). Seres humanos diversos con condiciones de vida particulares cuya experiencia les brinda una forma de pensar y una visión singular del entorno y del mundo que los rodea. En el marco de los escenarios de transformación de la sociedad colombiana, el proyecto ha promovido un estudio a través de su intervención social, el cual permitió describir e interpretar diferentes prácticas socioeducativas en la comunidad de San Sebastián de Betania. Así, la educación se asume como el pretexto de formación ciudadana aportado desde un enfoque pertinente y concordante no solo con el modelo de gestión social UCM (2014), la política, la cultura y las prácticas inclusivas (UCM, 2018a), sino también con el proyecto educativo universitario – PEU (UCM, 2018b) y el modelo pedagógico personalizante y liberador.

Las diferentes ideas de gestión en la educación abren una amplia gama de posibilidades al momento de realizar aportes a las personas y a la comunidad, los cuales están configurados históricamente desde lo social, lo político, lo cultural, entre otros órdenes.

En la experiencia de gestión social se desarrollaron estrategias pedagógicas y lúdicas por medio del dibujo y la escritura. Además, se hizo un aporte al estímulo del potencial creativo de niños, niñas y jóvenes, así como un trabajo educativo con algunos padres o familiares, quienes tuvieron la posibilidad de participar en conversatorios sobre inteligencia emocional. Esta estrategia sirvió para construir prácticas sociales a la luz de la formación ciudadana, la cual estuvo centrada en aspectos de convivencia y pensamiento colectivo. Según López *et al.* (2015), “se hace necesaria la formación en valores y habilidades para la vida, de manera que los niños, niñas y jóvenes puedan contar con las herramientas requeridas para saber convivir en la sociedad” (p. 101).

Los diferentes actores sociales fueron beneficiarios directos de la iniciativa al ser sensibilizados y concientizados frente a la forma de afrontar los conflictos intrapersonales e interpersonales; aspectos de la formación que son fundamentales para pensar en una vida colectiva. Como lo expresa Marsal (2006): “Al encontrarse ante otro ser humano, un –segundo yo–, ante el misterio de la alteridad; mostrando con su exclamación que es reconocida y aceptada como ayuda semejante a él” (p. 68). Partiendo de su individualidad y con sus propios asuntos existenciales, es también un sujeto convocado a pensar su vida en conjunto y de forma colaborativa con su comunidad. En esta línea de trabajo, la intención formativa desarrollada en la comunidad de San Sebastián de Betania fortaleció dinámicas de la convivencia construyendo tejido social para la paz.

Cuando se aborda la formación ciudadana, esta es comprendida desde diferentes escenarios, además del escolar; no obstante, Bejas *et al.* (2017) afirman:

Se requieren nuevos lineamientos curriculares que permitan desarrollo y formación de una educación ciudadana, ajustada a los cambios locales, regionales, nacionales e internacionales, a fin de educar un ciudadano con competencias, valores y conocimientos acordes a las exigencias del contexto. (p. 79)

En línea con el planteamiento, este fue un proceso de intervención social e investigativa a través del cual se buscó generar espacios de reconciliación adoptando los “valores” como parte de dicha formación y educación en ciudadanía. Sin embargo, esta categoría de gran profundidad, en el proceso, está delimitada a lo valorativo, y es el propósito fundamental al momento de reflexionar sobre aspectos del escenario comunitario externo a la escuela. Pero escenario está ávido de educación y de donación, una donación de profesionales y estudiantes de la Universidad Católica de Manizales de diferentes disciplinas con quienes se logró una sinergia interdisciplinar, así como de profesores de diferentes grupos de investigación: Educación y Formación de Educadores – EFE, ALFA y GIDTA, y un valioso aporte de estudiantes voluntarias de los programas de Arquitectura, Ingeniería Ambiental y Administración de Empresas Turísticas, quienes han acompañado algunas actividades y momentos. Todos con una sola meta: hacer acompañamiento a la comunidad desde su esencia como seres humanos y, por supuesto, desde sus conocimientos.

Estrategia “dibujo y escritura”



Figura 20. Carta de Navidad, 2019

Fuente: proyecto “Espacios inhabilitados, espacios re-significados, construyendo tejido social a través de la intervención comunitaria”.

Al planificar las maneras con las cuales se podía abordar la comunidad, se tuvo en cuenta una serie de temas relacionados con la paz: perdón, reconciliación, amor, respeto, amistad, compartir, sonrisas, apoyo, familia, entre otros. Con todas estas palabras se coincide, pero, al pensar en la forma como estas podrían ser transmitidas significativamente, se consideró necesario trascender en el método de enseñanza y reflexionar de manera profunda sobre la *figura*. Sánchez (2010) afirma:

La imagen, por ejemplo, tiene y tendrá una gran importancia para la enseñanza y la comunicación. En los aportes de los psicólogos Piaget, Vygotsky, Brunner y Ausubel a la pedagogía se puede evidenciar cómo el manejo didáctico de un material incide positivamente en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje. (p. 198)

En este sentido, se hace una aproximación práctica a las teorías del aprendizaje entendiendo que el ser humano y su cerebro tienen mayor interés y motivación por el aprendizaje cuando existe una asociación previa a los datos e información recibida por el sujeto. Para lo aplicado se procuró siempre una participación directa entre los profesores, los estudiantes UCM y los niños, niñas y jóvenes. Como lo sugiere Pérez (2004): "El lenguaje para interactuar debe ser claro y participativo, fomentando diálogo y aprendizaje. El proceso educativo propicia una serie de aprendizajes, además del significativo, también aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje dialógico (producto de las interrelaciones grupales), el aprendizaje metacognitivo, etc." (p. 72).

Al respecto, la estrategia de la actividad consistió en elaborar imágenes utilizando los dibujos creados por niños, niñas y jóvenes, y escribiendo sus deseos y el compromiso con Dios o su familia al ser su deseo cumplido. La orientación y el acompañamiento de los profesores en el momento de interacción lograron generar claridades en torno a cuál es el propósito del dibujo. La intención siempre buscó generar en los sujetos un compromiso propio de mejora intrapersonal e interpersonal.



Figura 21. Acompañamiento de profesores UCM, 2019

Fuente: elaboración propia.

Fuente: proyecto “Espacios inhabilitados, espacios re-significados, construyendo tejido social a través de la intervención comunitaria”.

Estrategia “inteligencia emocional”

Hablar de inteligencia emocional implica abordar asuntos claramente complejos de la neurociencia; sin embargo, el desarrollo de la estrategia se apalancó en las comprensiones y descubrimientos científicos ya validados sobre el tema, con los cuales se ha logrado develar el funcionamiento de las emociones. Estas se ubican en el sistema límbico, particularmente en el tálamo, el cual procesa los datos y la información aferente del entorno, para luego generar reacciones que a su vez se pueden representar a través de las expresiones humanas, como la corporal, la escrita o la verbal. Y aunque pueden existir otras formas de expresión, se enuncian las más reconocidas.

Las emociones son producto de diferentes situaciones y experiencias vividas por un individuo y dependen de si estas experiencias fueron positivas o generaron algún efecto negativo en el sujeto. Esto puede implicar la asociación de reacciones a las vivencias positivas o negativas en una experiencia futura, y así reaccionar de una forma determinada. Por ejemplo, si un individuo tuvo un momento incómodo o de ataque a su persona, de algún modo en el presente este sujeto puede asociar esta experiencia a una situación pasada y reaccionar de manera fuerte, con la intención de protegerse y evitar sentir nuevamente lo mismo.

Ver y *mirar* pueden tener un significado diferente desde la perspectiva emocional. Por ello, ¿cuántas veces ocurren conflictos entre personas por mirarse? y ¿cómo puede esto estar asociado a las emociones? Las expresiones y, sobre todo, los gestos son determinantes. Un gesto sin una mirada puede no significar mucho, pero un gesto con una mirada puede significar todo. “La mirada es un dominio. Ser mirado es estar expuesto. Mirada y desnudez son polos de un mismo acto” (Vásquez, 1992, p. 36). Las maneras de comunicarnos y el lenguaje representan el uso de diferentes cualidades; la razón y el intelecto realmente hacen la diferencia entre un sujeto y otro: es la inteligencia emocional.

De la amplia gama de posibilidades relacionadas con la inteligencia emocional, se usó la temática del acuerdo, entendido como una decisión asumida entre dos o más personas en la que relacionan las siguientes inteligencias: la personal y la intrapersonal. “Gardner destaca dos tipos de inteligencia personal: la interpersonal, que permite comprender a los demás, y la intrapersonal, que permite configurar una imagen fiel y verdadera de uno mismo” (Goleman, 1995, p. 81). El resultado es un proceso para convenir, solucionar o deliberar sobre un problema o tema concreto. Con lo anterior, se podrá llegar a un “acuerdo”. Para planificar el conversatorio sobre inteligencia emocional se utilizó la ficha técnica de actividades de la Unidad de Extensión y Proyección Social.

En el diálogo logrado con los padres, familiares o habitantes de la comunidad San Sebastián de Betania, se tuvo siempre como propósito sensibilizar sobre las emociones, desarrollar actividades cooperativas a partir de la comunicación y fomentar valores de respeto y cuidado por sí mismo y los demás.



Figura 22. Trabajo en la comunidad, tema inteligencia emocional, 2019

Fuente: proyecto “Espacios inhabilitados, espacios re-significados, construyendo tejido social a través de la intervención comunitaria”.

En la siguiente fotografía están los estudiantes auxiliares Juan José Marín Montoya y David Ernesto Vásquez Soto. Ellos realizaron su trabajo de grado para optar al título de arquitectos. Su aporte se centró no solo en la resignificación de espacios comunes del lugar donde habitan las personas beneficiarias de las estrategias descritas, sino también en el apoyo de las actividades sociales ejecutadas. También estuvieron presentes las estudiantes voluntarias Paula Andrea Londoño, del programa de Ingeniería Ambiental, y Manuela Quiceno, del programa de Administración de Empresas Turísticas. Estudiantes todos que hacen parte del semillero de proyección social derivado de este proyecto.



Figura 23. Fotografía de estudiantes UCM

Fuente: proyecto “Espacios inhabilitados, espacios re-significados, construyendo tejido social a través de la intervención comunitaria”.

La gestión social se ha convertido en una característica distintiva de la Universidad Católica de Manizales. En su dinámica organizacional, este tipo de gestión ha transformado el perfil de sus estudiantes y graduados, así como el perfil profesional de todos sus colaboradores y, para este caso particular, de los profesores e investigadores (líder, colíder, profesores de apoyo), cuyos estudiantes auxiliares y estudiantes voluntarias hacen parte de la experiencia, haciendo del carisma congregacional y de los valores institucionales en esta transformación una posibilidad de pensar la educación en función de las comunidades, y formando ciudadanos con cualidades humanas y bases sólidas para un crecimiento personal e integral, el cual es necesario en una sociedad con vacíos en el desarrollo humano y en la formación ética y moral. Para el desarrollo de esta experiencia, además, es clara la importancia de tener vocación como educadores y

líderes sociales, porque hay que donarse, sin esperar nada a cambio, a una comunidad vulnerable y en muchas ocasiones vulnerada en una realidad social, política, económica y cultural excluyente.

Logros en la comunidad, trazando caminos de paz

A partir del proceso de acompañamiento logrado desde la docencia y la participación de los estudiantes con la comunidad de San Sebastián, se genera la reflexión en torno al impacto que el proceso ha generado en los actores beneficiarios copartícipes de la iniciativa y en la UCM representada en nuestra gestión. La vinculación de los estudiantes permitió llevar a la práctica los principios pedagógicos de la formación integral, desde el componente desarrollado por los estudiantes del programa de Arquitectura, quienes se integraron al proceso bajo la modalidad de asistentes.

La reflexión se orienta en dos vías: una está relacionada con la comprensión de los procesos urbanos en el marco de las situaciones de marginalidad espacial y vulnerabilidad social, mientras que la otra está vinculada a la creación colectiva que proporciona herramientas para construir escenarios físicos propicios desde el objeto de estudio de la arquitectura, los cuales favorecen la interacción social. Interacción que está apoyada de manera interdisciplinar por la educación con estrategias pedagógicas (talleres, charlas), lo que permite la apropiación social en el territorio y la generación de nuevas condiciones de bienestar social. En primera instancia, la reflexión de Lynch (2008) configura la ciudad como un escenario de bordes, hitos y constantes límites que tiene evidentes manifestaciones materiales en la morfología y la estructura que sostiene la imagen misma de la ciudad.

Desde el trabajo realizado con la comunidad, se ha podido develar que estos linderos no siempre se definen por un soporte material propiamente dicho. Los imaginarios urbanos y los acontecimientos sociales operan también como barreras que delimitan el tránsito de los actores sociales por los diferentes sectores que configuran dicho tejido urbano. Es posible que esto ocurra de este modo justamente porque los espacios urbanos se diseñan desde la distancia de quienes los habitan. Por eso es necesario involucrar a las personas en la intervención de los

espacios habitados, es decir, construir ciudades para las personas (Jacobs, 2011). Es allí donde el desarrollo interdisciplinar mediado por lo educativo se vuelve trascendente.

En la comunidad es evidente que el desarrollo de prácticas sociales mediadas interdisciplinariamente permite generar dinámicas que aportan al tejido social desde la identidad, la corresponsabilidad y la construcción de paz, en virtud de la vinculación de diferentes líderes y personas de la comunidad en espacios comunes que sirvieron para la reflexión, el acuerdo y la transformación del espacio, no solo en lo físico, sino en la proposición de acuerdos para el buen vivir en sociedad.

Después de estos acontecimientos, la coparticipación de los estudiantes del programa de Arquitectura es ubicada a partir de las actividades desarrolladas y vividas en la comunidad. Por la recolección de todas las evidencias, se planteó la utilidad de vincular la intencionalidad de la arquitectura y el urbanismo como estrategia dinamizadora de la participación ciudadana por medio del diseño participativo. Este es un aporte en la planificación desde una visión compartida, con el fin de construir una cultura urbana y articular factores socioeducativos y arquitectónicos, en la que el lugar, el territorio y el espacio se convierten en piezas urbanas.

Mientras tanto, se evoca una problemática de segregación social que lleva a la reflexión sobre cómo se conciben los espacios diseñados por los arquitectos; por qué y para qué se adecua un espacio determinado. Para el interés en cuestión, el abordaje arquitectónico buscó favorecer la interacción comunitaria, y por eso el término de *segregación espacial* aplanar sus raíces en la carencia de espacios colectivos y de integración comunitaria. Por lo tanto, el espacio físico se convierte en un espacio artificial sin sentido. Con base en lo anterior, expresa uno de los estudiantes de arquitectura: "Por ello la formación integral nos brinda elementos para entender las dinámicas urbanas, tanto desde los componentes físicos de la organización del territorio, como desde los componentes socioculturales que lo definen y componen". En este sentido, lo expresado representa uno de los sellos distintivos de la UCM, su carácter social aplicado en los procesos de formación en investigación e intervención social.

La experiencia de vincular las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social en un contexto real permitió abrir un panorama de trabajo integrado, interdisciplinar

y abocado hacia la humanización del conocimiento para el trabajo con los estudiantes de la UCM. La movilización de los jóvenes desde el voluntariado en su sentido autónomo y natural por el compromiso social permitió un proceso auténtico de creación del semillero Atulaa. Un espacio creado por y para los jóvenes que ha logrado no solo comprometerlos con esta propuesta, sino también motivar su participación en otros escenarios investigativos que articulan el saber disciplinar de la ingeniería, la enfermería o la publicidad, por poner algunos ejemplos con el trabajo sociocultural. El semillero ha mostrado su efecto en la universidad a través de su participación en escenarios académicos, participación política de los estudiantes en los estamentos de participación institucionales y diversas actividades de solidaridad. Con base en lo anterior, es posible afirmar que los proyectos pensados, planificados y ejecutados en concordancia con el contexto y sus particularidades reales no solo ponen el conocimiento al servicio de la comunidad, sino que también construyen ciudadanías y conllevan a desarrollar competencias para aportar de forma oportuna en la realidad social.



Figura 24. Estudiantes fundadores de semillero Atulaa
Fuente: elaboración propia.

Las articulaciones de la ingeniería desde el componente académico de la iluminación de las áreas comunes llevaron a integrar un escenario poco explorado por el conocimiento técnico en este campo: la participación social. Si bien desde la ingeniería tradicionalmente se diseñan dispositivos pensados para unos usuarios claramente caracterizados, en esta experiencia el trabajo se desarrolló no solo desde su rol como usuarios, sino como diseñadores del proceso, en donde cobran vital importancia sus condiciones económicas, sus formas de socialización, sus dinámicas de encuentro y hasta sus ocupaciones laborales.

Las experiencias de las personas, los utensilios que están acostumbrados a manipular, el género, la edad y los hábitos más triviales se tornan en aspectos fundamentales a la hora de proponer con ellos herramientas técnicas para el manejo de sus espacios comunes. En este tipo de proyecto, el ingeniero que diseña y propone transita también hacia el rol del actor social que escucha y colabora en la construcción de lo común. La labor del diseño se encuentra estrechamente vinculada con la labor de la formación ciudadana, en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, la capacidad de escucha y la inteligencia para manejar las emociones; no solo se mejoran las relaciones sociales, también se optimizan o propician los espacios de encuentro con el otro y lo otro para generar estrategias orientadas al mejoramiento continuo de las condiciones de vida mediadas por el diálogo y la convivencia.

El proceso con la comunidad ha sido efectivo en la medida en que se han venido alcanzando los propósitos inicialmente planteados en la formulación de la investigación en el marco de la intervención social (PSD). Los avances se han dado en asuntos claves como:

- El proceso de organización administrativa de la propiedad horizontal.
- La construcción colectiva de manual de convivencia.
- El proceso de formación ciudadana.
- La creación a partir del proyecto del Semillero de Proyección e Investigación Social.
- El diseño colectivo de la sala común.

Con estos logros, el proyecto tiene un cierre apertura a nuevas posibilidades. En los productos del proyecto se ha desarrollado el diseño de los espacios y su adecuación, en función de la convivencia, el encuentro, la interacción y la sostenibilidad de buenas y mejores prácticas sociales, para aportar así a la formación ciudadana en aspectos intra e interpersonales de

los sujetos actores sociales beneficiarios, quienes de manera directa e indirecta tuvieron su participación o están interesados en el buen desarrollo de esta iniciativa. Así, se continúa el proceso de construcción, etapa subsiguiente proyectada para los próximos semestres con la vinculación de un nuevo equipo de estudiantes. El proyecto es apoyado por las facultades de Ciencias Sociales, Humanidades y Teología, Ingeniería – Arquitectura, la Facultad de Educación, el Núcleo de estudios en Memoria y Paz y la Dirección de Extensión y Proyección Social, desde la cual se busca el empoderamiento de la comunidad para que ellos de manera autónoma generen sostenibilidad con liderazgo social y pautas brindadas desde la gestión social, la investigación y la docencia, funciones sustantivas de la UCM aplicadas de manera implícita al acto permanente de mejorar sus condiciones de vida. Desde lo colectivo, la experiencia alcanzada también se ha configurado como un proyecto piloto que eventualmente pueda replicar la experiencia en otra comunidad que requiera este tipo de intervención, para pensar colectivamente el diseño de escenarios de reconciliación, estrategias socioeducativas de construcción de paz y horizontes comunes para resignificar el tejido social.

Ha sido un gran reto. Lo anterior es un aporte muy valioso, pero como universidad sabemos del apoyo y la atención mediada por el amor y el carisma a través del conocimiento. Esto no es una experiencia socioeducativa que cumple, es una vocación de carácter social que parte del ADN de nuestro horizonte institucional; pero más importante aún, es parte de nuestra humana humanidad, la cual seguirá acompañando y mejorando sus procesos con el propósito de educar y de formar para una nueva ciudadanía.

Referencias

Agamben, G. (2005). *El hombre sin contenido*. Ediciones Áltera.

Augé, M. (2000). *Los no lugares espacios del anonimato*. Anagrama.

Baron, R., Rea, M. y Daniels, S. (1992). Effects of indoor lighting (illuminance and spectral distribution) on the performance of cognitive tasks and interpersonal behaviors: the potential mediating role of positive affect. *Motivation and Emotion*, 16(1), 1-33.

Bejas, M., Lozada, J. y Zarraga, E. (2017). La educación y la formación ciudadana para el siglo XXI en Venezuela y la obsolescencia de los contenidos de aprendizaje en las ciencias sociales. *Revista Omnia*, 23(1), 79-101. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73753475007.pdf>

Brand, P. (2010). El urbanismo social de Medellín, Colombia. *Arquitectura: Revista del Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid, COAM*, (359), 99-103.

Calvillo, A. y Falcón, L. (2016). Emotions and the urban lighting environment: a cross-cultural comparison. *SAGE Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2158244016629708>

De Bono, E. (1999). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paidós.

Enet, M. (2012). Diseño participativo: estrategia efectiva para el mejoramiento ambiental y economía social en viviendas de baja renta. *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*, 5(10). <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cvyu/article/view/4046>

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairos; Bantam Books.

Gómez, D. M. (2017). *La calle política, la calle habitada en clave del pensamiento estético-ambiental, en la vida como centro, arte y educación ambiental*. Editorial Universitaria.

- Gómez, D. y Noguera, A. (2013). Desarrollo homogéneo y segregación - Dinámicas del poder en el contexto urbano: caso macroproyecto San José de Manizales. *Revista Gestión y Ambiente*, 16(3), 53-72.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Serbal.
- Jacobs, J. (2011). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Capitán Swing Libros.
- Jaramillo, D. A. y Murcia, N. (2017). *La escuela con mayúscula: configurando una escuela para el re-conocimiento*. Centro Editorial UCM.
- López, A., Carmona, D. y Vargas, H. (2015). Escuelas de formación ciudadana a través de la práctica deportiva. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 94-106.
- Lynch, K. (2008). *Imagen de la ciudad*. Editorial Gustavo Gili.
- Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan: una introducción al diseño para la innovación social*. Experimenta Editorial.
- Marsal, A. (2006). Teología del cuerpo de Juan Pablo II. *E-aquinas*, (4). https://www.academia.edu/36122274/Teolog%C3%ADa_del_cuerpo_de_Juan_Pablo_II
- Maturana, H. y Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Editorial Universitaria.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen Editores.
- Pérez, P. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de Educar*, 5(10), 39-76. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31101003.pdf>

- Pérez-Campuzano, E. (2011). Segregación socioespacial urbana. Debates contemporáneos e implicaciones para las ciudades mexicanas. *Revista Estudios Demográficos y Urbanos*, 26(2), 403-432.
- Ríos, C. (2016). Pensamiento creativo y acercamiento a su relación con la comunicación publicitaria. En J. A. Forero (Comp.), *Publicidad: abordajes epistemológicos, creatividad, consumo y marca* (pp. 187-207). Ediciones Universidad Simón Bolívar; Centro Editorial UCM.
- Roldán, A. (2015). ¿Dónde queda el diseño social? *Revistas Matices*, 1(1).
- Sánchez, H. (2010). Una imagen enseña más que mil palabras. ¿Ver o mirar? *Zona Próxima*, (10), 196-209. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85312281014.pdf>
- Universidad Católica de Manizales – UCM (2014). *Modelo de gestión social* [documento de trabajo]. UCM.
- Universidad Católica de Manizales – UCM (2018a). *Política, cultura y prácticas inclusivas en la UCM*. http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/docs/normativas/normativas/Campus_Capacitas.pdf
- Universidad Católica de Manizales – UCM. (2018b). *Proyecto Educativo Universitario*. Centro Editorial UCM.
- Vásquez, F. (1992). Más allá del ver está el mirar. *Revista Signo y Pensamiento*, 11(20), 31-40.
- Yáñez, C. y Gómez, J. (2014). Hacia la construcción de pensamiento latinoamericano en gestión cultural. En C. Yáñez (Ed.), *Emergencias de la gestión cultural en América Latina* (pp. 29-39). Universidad Nacional de Colombia.

CAPÍTULO III. EL DESARROLLO DEL POTENCIAL CREATIVO EN LA NIÑEZ A TRAVÉS DEL ARTE Y EL YOGA: UN CASO DE APLICACIÓN EN ESCUELA RURAL

Ángel Andrés López Trujillo
David Arturo Ospina Ramírez

*Quando entiendes quién y qué eres,
tu resplandor se proyecta en el resplandor universal
y todo alrededor tuyo se vuelve creativo y lleno de oportunidades.
Yogi Bhan*

Introducción

Este capítulo evidencia el desarrollo de experiencias, resultados y reflexiones derivadas de un proyecto social de desarrollo denominado “Acompañamiento integral a los niños del Colegio Adolfo Hoyos Ocampo, vereda La Aurora y Morrogacho (Manizales - Caldas)” realizado con apoyo de la Dirección de Extensión y Proyección Social de la Universidad Católica de Manizales. El proyecto, con diseño de investigación acción participante, realizó un aporte desde dicha intervención a la articulación de componentes formativos específicos, como lo son la creatividad, la construcción de paz y la ciudadanía, la educación ambiental y la formación

en lengua extranjera. Este capítulo se enfoca especialmente en el componente del potencial creativo, el cual empleó el yoga y el arte como recursos para su desarrollo. El estudio, realizado de manera transversal en el proyecto social de desarrollo PSD, emplea un análisis cualitativo de la información obtenida a través de los talleres, en los cuales participaron niños y niñas con edades entre 5 y 12 años. Se categorizó la información haciendo uso de la hermenéutica y reconociendo en dibujos, relatos y observaciones del diario de campo del investigador (instrumento con cual se logró recolectar información sustancial) las maneras en que el arte y el yoga aportaron al fortalecimiento de su potencial creativo. Como resultados, se encontró que el yoga y el arte en sí mismos son medios que les permiten a los niños encontrar nuevas maneras de transformar sus contextos, fortaleciendo el autocuidado, pero también la relación con los otros.

Desarrollo del potencial creativo

Edward Hopper nació en una familia humilde y relató su anécdota desde sus inicios en el lindo arte de la pintura; apenas contó con apoyo monetario para el acceso a materiales, pero comenzó dibujar cuando tenía cinco años de vida (Gamero, 2018).

El siguiente dibujo es un bosquejo retomado en el boletín de notas de tercer grado en 1891. Vivió cerca del río, la gran mayoría de dibujos en su niñez fueron inspirados en el paisaje, en lo que podía apreciar desde su ventana. En 1900, Hopper se vinculó en la New York School of Art, donde coincidiría con algunos de los futuros referentes del arte estadounidense a comienzos de los años 50, entre ellos, Guy Pène du Bois, Rockwell Kent, Eugene Speicher o George Bellows (Gamero, 2018).



Figura 25. *Niño pequeño mirando el mar*, de Edward Hopper (1891).
Fuente: elaboración propia.

El potencial de un niño es tan grande como su imaginación y su creatividad: basta con permitirle desenvolverse a plena libertad, incluso en ambientes limitados de recursos. Al menos eso se piensa en el imaginario social; utilitario de un ambiente para el aprendizaje, en el que el niño tiene la capacidad natural de adaptarse y encontrar en el entorno que habita los elementos necesarios para el desarrollo del pensamiento creativo. Esto implica comprender diversas variables de desarrollo del niño, como los procesos cognitivos, la integración de sus inteligencias múltiples y los procesos de construcción social que el niño establece con los otros y su contexto.

La creatividad es comprendida como la capacidad de tomar determinados recursos dados por el contexto y transformarlos en un resultado distinto a lo que había antes. La creatividad en el contexto educativo, a pesar de ser usada solamente en términos de expresiones

artísticas, es un componente del potencial humano que no solamente se reduce a la generación de productos con contenidos estéticos, sino que también puede evidenciarse en las nuevas maneras en que los niños establecen relaciones, transforman su contexto, tramitan sus conflictos y resignifican su realidad.

Dado lo anterior, es necesario comprender la creatividad más allá de las expresiones artísticas que se construyen en la escuela. Mientras no exista una orientación desde la ética para la interacción de los seres humanos como conjunto en un escenario escolar, pensar la creatividad no conducirá de sí a afirmar dinámicas de construcción pacífica. Por ello, reconocer a la escuela como posibilidad permite resignificar su rol en la perspectiva educativa como el medio que moldea la creatividad para el bien común.

En esta línea de comprensión, en la que se entiende la creatividad como una parte del desarrollo humano que debe ser desarrollada de manera relacional con otros potenciales del mismo desarrollo, Alvarado y Ospina (2014) plantean que existen cinco potenciales principales para que se considere posible el despliegue del potencial humano en la niñez, siendo estos el *potencial político*, que permite a los niños sentirse sujetos válidos, con voz y capacidad de participación en la construcción de su propia realidad; el *potencial ético*, que les permite ampliar su capacidad de compasión, pudiendo percibir el dolor y el bienestar de otros seres humanos; el *potencial comunicativo*, que les permite establecer diálogos basados en el respeto; el *potencial afectivo*, que les permite establecer relaciones con otros y sentirse parte de una comunidad determinada, y, por último, el *potencial creativo*, que ya ha sido descrito previamente.

Partiendo de estos aportes, se puede entender que la creatividad puede tener resultados mucho más significativos que la concepción de obras o productos con altos contenidos estéticos y con altos grados de innovación; puede tomársela como un modo de ejercer acciones cotidianas distintas, que permita a los niños relacionarse de maneras alternativas a las que el contexto les ha enseñado, a encontrar posibilidades y oportunidades para construir un bienestar individual y colectivo (Ospina et al., 2018).

Los potenciales del desarrollo humano tienen una estrecha relación con las inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1998) y es posible encontrar que el potencial comunicativo

está fuertemente relacionado con la inteligencia interpersonal y la inteligencia lingüística, las cuales le permiten al ser humano ser un sujeto relacional que se puede comunicar con otros. El potencial político y el potencial ético tienen una fuerte relación con la inteligencia interpersonal y también con la intrapersonal, y permite que las personas sean conscientes de las implicaciones de sus acciones en el contexto, pero también de su reconocimiento como sujetos que pueden actuar para transformar aquellas realidades que inhiben el despliegue de su potencial humano o el de los otros.

Galtung (1998) expresa que existen asimismo las inteligencias espacial, musical, lógico-matemática, corporal y cinestésica, y naturalista. Desde la iniciativa social e investigativa, se hizo uso especialmente de las inteligencias corporal y cinestésica, lingüística, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Sin embargo, este texto plantea específicamente lo relacionado con el cuerpo y el arte como recursos para el fortalecimiento del pensamiento creativo y la construcción de paz, empleando también recursos de los potenciales del desarrollo humano, como la mirada ética y la creatividad para la transformación de conflictos.

El yoga: el cuerpo como instrumento creativo para la construcción de paz

Franco (2018) plantea que en la niñez existe una fuerte relación entre la creatividad, el desarrollo motor y el autoconcepto. Teniendo en cuenta que la creatividad que se buscó desarrollar en este proceso estuvo enfocada a identificar nuevas maneras de construir paz, se comprendió el cuerpo como la entidad física que permite al niño establecer relaciones de contacto con los otros y con lo otro, es decir, con sus pares, con sus amigos del barrio, con sus familias, con sus profesores y con los demás agentes relacionales, pero también con los animales y la naturaleza que lo rodea.

Por lo anterior, uno de los principales ejes de trabajo fue la comprensión del cuerpo, pero un cuerpo entendido como un territorio que les permite a los niños habitar y establecer relaciones con el mundo y consigo mismos. Desde esta comprensión, el cuerpo se comprendió

como uno de los principales recursos que debían ser transformados para la construcción de paz, comenzando por la relación que el niño establece consigo mismo, recurriendo a los aportes de la inteligencia intrapersonal (Gardner, 1998), la cual le permite al niño entenderse, comprender qué sucede en su interior y qué puede brindar a los otros, así como comprender las afectaciones que tienen los otros sobre su bienestar.

Al indagar por estrategias que le permitieran al niño establecer una relación pacífica consigo mismo y fortalecer la capacidad para desplegar el potencial creativo, se encontraron los aportes de Martínez y Martínez (2016), quienes en su investigación encuentran que el yoga es una práctica que les permite a los niños reducir los niveles de agresividad, reactividad y violencia en los escenarios escolares. Por otra parte, Briano *et al.* (2016) plantean, a partir de una investigación doctoral, que el yoga permite a los niños incrementar sus niveles de concentración, relajación y disposición para el desarrollo de actividades que propenden por su aprendizaje.

En la práctica del yoga se identificó la oportunidad para establecer, desde el cuerpo, acciones encaminadas a construir paz, pero también a desarrollar el potencial creativo que les permitiera a los niños encontrar en ellos mismos y en otros los recursos para transformar los escenarios de conflicto que pueden generarse en la cotidianidad de la escuela, el barrio y el hogar. Hay autores que hablan de la creatividad motriz, entendiéndola como “la capacidad intrínsecamente humana de expresar la corporalidad utilizando toda su potencialidad” (Trigo, 2001, citado en Martínez y Justo, 2008, p. 32). Pero hay que tener en cuenta que este proyecto no solamente entiende la creatividad desde la corporalidad, sino como un potencial humano que forma parte de su desarrollo holístico, porque también se emplearon recursos del *mindfulness* a través del yoga, el cual es entendido como “darse cuenta de la experiencia presente con aceptación” (Germer, 2017, p. 8). Por su parte, el yoga en los contextos educativos es comprendido como:

Una técnica de relajación que apoya la formación integral, pues le permite al niño conocerse, pacificarse, desestresarse, condiciones que estimulan su crecimiento y desarrollo. Se asume el yoga como una actividad que posibilita el desarrollo de las capacidades físicas, socioafectivas e intelectuales, facilitando y propiciando en forma integral el desarrollo educativo. (Páez y Páez, 2016, p. 126)

Autores como Roigé y Civil (2018) proponen que el yoga y el *mindfulness* son prácticas que ayudan a los niños a encontrar estados de armonía y tranquilidad, debido a los ejercicios de respiración y de conciencia que se logran a partir de estas prácticas, para lograr a su vez, establecer mejores relaciones con su entorno. Desde esta perspectiva, el yoga se reconoció como un recurso, y el cuerpo como un territorio e instrumento que permitieron integrar la creatividad y la construcción de paz, comenzando desde la inteligencia intrapersonal, es decir, desde el reconocimiento de los niños consigo mismos, hasta lograr encontrar en ellos habilidades, destrezas y aspectos que desean ser transformados o fortalecidos para su proceso de desarrollo.

El arte: la estética como recursos para el reconocimiento de lo rural

Bermúdez *et al.* (2018) exponen que el arte, la lúdica y el deporte tienen un impacto positivo en los procesos de construcción de paz en la niñez. Si bien el arte en sí mismo no es la única expresión creativa que pueden tener los niños, sí es un recurso que les permite a los agentes educativos reconocer las maneras como los niños interpretan y viven su realidad.

Teniendo en cuenta que la mayoría de los profesores de la vereda La Aurora no son de esta zona, se recurrió al arte, específicamente al dibujo y a las expresiones narrativas, como al desarrollo de cuentos e historietas, con el fin de conocer el territorio rural que habitan los niños. Santaella y Martínez (2018) exponen que el cuento y, en general, la narrativa desarrollada por medio de escritos libres permiten que el adulto reconozca las maneras en que el niño construye su realidad, la manera en que la habita, pero también la manera como desea transformarla. Por lo anterior, los dibujos de los niños se acompañaron de sus respectivos textos, con el fin de identificar sus realidades contextuales.

Jiménez (2015) expone que los colores, la intensidad de las líneas y las características del dibujo pueden evidenciar emociones, pensamientos y sentimientos del niño; sin embargo,

debido a que este proyecto no tuvo un carácter investigativo desde el campo de la psicología, los dibujos de los participantes se interpretaron desde sus mismas voces.

La vinculación del arte y la estética a la construcción de paz cobra sentido desde los aportes de Sützl (2007), quien expone que la perspectiva estética del mundo, aquella que le permite al ser humano diferenciar lo agradable de lo desagradable, lo bello y lo no bello, cuando se entrelaza con una perspectiva ética, permite que los seres humanos la empleen para construir un mundo mucho más armónico desde la no violencia.

Desde esta premisa, la estética y el arte, expresados por medio de dibujos, pero principalmente de manifestaciones de narración gráfica y de texto libre construido por los niños, permitieron entrelazar los resultados de los talleres que involucraron el yoga como práctica para que los niños encontraran bienestar en sí mismos y desarrollaran procesos de construcción de paz con los otros y con el contexto del territorio rural que habitan.

¿Qué se entiende por ruralidad?

Definir a una población rural en el contexto colombiano implica comprender la diversidad de poblaciones rurales que existen en el país, pues la ruralidad no necesariamente se refiere a personas campesinas o a zonas distantes de lo urbano; tampoco sugiere la posibilidad o la garantía de los servicios que brinda la ciudad.

En Colombia las zonas rurales son habitadas por poblaciones como la campesina, indígenas, afros, pescadores y colonos. Se encuentran íntimamente ligados a la producción agrícola y sistemas culturales que delimitan –de alguna manera– costumbres, hábitos y procesos que se pueden evidenciar históricamente. (Arias, 2014, p. 10)

La experiencia de intervención social de la Universidad Católica de Manizales (UCM) no asume un concepto específico de ruralidad y se adapta a las condiciones de denominación de la Institución Educativa Adolfo Hoyos Ocampo, de la vereda La Aurora, que es distinguida como una sede rural de la escuela principal. Las condiciones de ruralidad del territorio tienen

algunas características comunes de lo que se ha concebido en el país como ruralidad: existen familias que habitan en fincas, algunas tienen cultivos, otras trabajan normalmente en la ciudad y se desplazan a sus viviendas luego de la jornada laboral, las vías de acceso a la mayoría de viviendas se encuentran sin pavimento, algunos niños tienen que caminar 15 minutos desde algún sector de la vereda hasta la escuela, otros caminan cerca de 30 minutos para llegar hasta donde los recoge el yip o bus escalera para llevarlos a la escuela.

Es un sector que todavía se encuentra sin grupos grandes de urbanizaciones, donde las viviendas se encuentran aún equidistantes unas de otras, permitiendo que exista bastante zona verde en el territorio montañoso. Sin embargo, también se reconoce que la vereda cuenta con rutas de buses y de transporte que se dirigen hacia el centro de la ciudad y hacia una de sus avenidas principales, con lo que se desmitifica la idea de que lo rural es necesariamente el territorio que se encuentra lejos de lo urbano; la población tiene una gran concentración de personas que hacen parte de la comunidad educativa y habitan generalmente el sector rural de la ciudad.

Metodología: estrategias para el desarrollo del potencial creativo en la escuela rural

El tipo de estudio fue de enfoque cualitativo y se utilizó como diseño metodológico la investigación-acción participativa planteada por lafrancesco (2013).

Las necesidades en este contexto intervenido fueron de carácter formativo. Esta intervención se realizó sobre temáticas asociadas con la sensibilidad de lo humano, utilizando como medio clave para este proceso el descubrimiento del propio cuerpo en perspectiva artística y social. Esto provocó la búsqueda de prácticas socioeducativas y fortaleció la construcción de paz.

La evaluación en todo el proyecto valoró los avances formativos de los actores sociales beneficiarios; en este caso, de la institución educativa objeto de estudio y de los grupos de actores sociales copartícipes de la intervención y del desarrollo investigativo en la perspectiva

cualitativa. Como lo plantean Buendía *et al.* (2010), el hecho de “(...) estudiar el significado de la experiencia humana, y la investigación cualitativa se centra en la experiencia humana y en su significado” (p. 229) y en la perspectiva hermenéutica que se logra desarrollar en el estudio.

La intervención investigativa contó con el desarrollo de sesiones de talleres, los cuales se trabajaron de manera independiente por temáticas: inglés, yoga y creatividad, cuidado del medio ambiente, ciudadanía y construcción de paz. Cada eje temático diseñó las actividades para desarrollar durante los siete encuentros con los niños de la escuela.

Desde el eje de yoga y creatividad, se trabajaron tres sesiones de yoga y cuatro de dibujo, en las cuales se construyeron historias colectivas, desarrolladas a partir de las narrativas de los niños. El mismo taller se aplicó desde grado transición hasta grado quinto; se encontraron algunas diferencias que se relacionarán en los resultados.

Para el análisis que se detalla en este documento, se hizo uso de los recursos categoriales de los estudios cualitativos de tipo descriptivo, desde los aportes de Ariza (2007), quien reconoce que existen recursos que pueden describirse y entenderse en las narrativas de los participantes de las investigaciones.

Se realizó asimismo un análisis categorial comparativo con dos talleres de creación colectiva de historias libres que se llevaron a cabo en los grados transición y primero —es decir, en grupos de niños cuyas edades oscilan entre 4 y 7 años—. El primer taller desarrolló un ejercicio guiado de yoga y *mindfulness*, a través del cual se guio a los niños para que reconocieran el momento presente y las sensaciones de sus cuerpos en cada movimiento, para que entendieran la incomodidad de algunas posiciones corporales y desarrollaran conciencia respecto al ritmo de su respiración; luego, se les permitió desarrollar una historia colectiva en el salón de clases. El segundo taller, a su turno, llevó a los niños a crear una historia colectiva sin realizar previamente el desarrollo de actividades de yoga y *mindfulness*.

Las historias compuestas en ambos talleres se compararon y analizaron a la luz de la teoría de la paz, la no violencia y los aportes teóricos del yoga y el *mindfulness* desarrollados

previamente. Para evidenciar las participaciones, no se realizó distinción alguna de género; solo se dieron números a cada niño para identificar su participación.

Resultados, el arte y el yoga en el desarrollo del potencial creativo

A continuación, se presenta un segmento de los resultados de la aplicación del trabajo de construcción colectiva de narrativas, empleando el cuento como principal estrategia de construcción conjunta. Este fue desarrollado en un primer momento, desde el yoga y el *mindfulness*, aproximadamente durante media hora se realizaron ejercicios guiados desde movimientos corporales básicos del *hatha* yoga, el cual busca generar un equilibrio entre la mente, el espíritu y el cuerpo, y cambios positivos en la respiración y en el ritmo cardiaco (Raub, 2002). Posteriormente, se realizó una meditación guiada que llevó a los niños a reconocer el momento presente por medio del control de su respiración y el reconocimiento de los sonidos, el aire y todo lo que sucedía alrededor, teniendo en cuenta que esto constituye la principal búsqueda del *mindfulness* (Hanh, 2015). Finalmente, luego de este proceso, se los llevó al aula de clases para desarrollar el tercer momento, que consistió en desarrollar colectivamente un cuento:

Profesor: —Íbamos caminando por las montañas...

N1: —Íbamos todos por las montañas caminando.

N2: — Y vimos un río que estaba transparente.

N3: —Pero tuvimos que saltar para no mojarnos los zapatos.

N4: —Y vimos unos animales de muchos colores.

N5: —Pero también había unos árboles altos.

N5: —Ya estábamos cansados de caminar tanto.

N1: —Había unos pájaros que hacían sonidos muy lindos.

N5: —¡Pero ya queríamos llegar arriba porque estábamos cansados!

N6: —Y había mariposas de muchos colores.

N2: —Cuando llegamos arriba estaban nuestras familias, estaban mis papás también.

N1: –¡Ay sí!, mis papás también.

N3: –¿Y nuestros abuelos?

Profesor: –También.

N5: –Y nos tenían comida y dulces.

N2: –Y compartimos todos y jugamos hasta que se hizo de noche.

La historia, desarrollada de manera colectiva con niños y niñas de 4 a 7 años, recoge todos los aportes escuchados en el salón; sin embargo, se adaptó para poderle dar sentido en el proceso de lectura. Como se puede evidenciar, la práctica previa de yoga y *mindfulness* permitió la construcción de una historia que principalmente se desarrolló en un contexto rodeado de naturaleza, donde los personajes no tuvieron asociación con la ciencia ficción televisiva o con historias que los niños hubiesen vivido previamente. Por el contrario, se creó la historia asociándola a los sonidos que los niños escucharon en la meditación guiada. También se puede evidenciar que hicieron un despliegue del potencial creativo, sin vincularlo a expresiones violentas, y generaron una historia en la cual se percibe bienestar y tranquilidad consigo mismos y con los otros.

A continuación, se describe la segunda historia desarrollada por participantes del mismo grupo de transición y primero, teniendo en cuenta que este segundo cuento no tuvo como primer momento prácticas de yoga y *mindfulness*:

Profesor: –Íbamos caminando por las montañas...

N1: –Estábamos en Halloween y nos estaban dando dulces.

N2: –Los dulces tenían ojos y pies.

N3: –Y se nos escaparon.

N1: –Y apareció un payaso asesino.

Profesor: –¿El payaso podría ser mejor un payaso bueno?

N1: –Sí, pero tenía risa malvada.

N3: –Y nos botó los dulces por las montañas y se hizo basura.

N2: –Entonces fuimos a pedir ayuda de un circo que había llegado con malabares.

N3: –Y el león del circo nos ayudó a encontrar todos los dulces.

N1: –Y hubo un tsunami de chocolate.

N2: –Y comimos muchos dulces toda la noche.

N4: –Y el chocolate también.

Como se puede evidenciar en la segunda historia, la creatividad no necesariamente se asoció con sensaciones de bienestar y tranquilidad. Aunque la historia tiene aspectos muy creativos y fantásticos, es menos cercana a la realidad que viven los niños. Esto permite deducir que los ejercicios de creación libre sin un desarrollo previo de actividades como el yoga o el *mindfulness*, u otro tipo de actividades guiadas que permitan la regulación física y mental de los niños, permite la creación de historias con mayores niveles de fantasía, pero con menores niveles de tranquilidad y bienestar.

Por otra parte, lograr el desarrollo de la historia durante el segundo taller fue más complejo, porque fue necesaria la intervención del profesor para poder continuar la historia sin la presencia de un actor violento, como es el caso del payaso asesino enunciado por el primer participante. Algo importante que se debe tener en cuenta es que el número de participaciones no fue igual en la segunda historia que en la primera, pues en la segunda fueron más evidentes las intervenciones de los participantes uno y tres, mientras que los demás participantes fueron menos expresivos. Mientras que, en la primera historia, la participación de todos los niños del grupo fue mucho más activa. A continuación, se presentan aproximaciones sobre las bondades del yoga como estrategia educativa para el fortalecimiento de la creatividad.

Aportes con el yoga como expresión corporal

El yoga es una posibilidad que tiene el sujeto para desarrollar la expresión corporal. El cuerpo se transforma naturalmente en la herramienta de expresión de dicho potencial humano, método de reconocimiento de sí mismo, y posibilita mejorar el autocontrol. Este es un aspecto positivo para el desarrollo personal, porque tener autocontrol repercute en las actitudes sociales y afectivas de las personas.

La experiencia socioeducativa permitió considerar que el yoga y la expresión corporal se convierten en un medio formativo para utilizar en un escenario educativo no convencional, diferente a la clase de educación física, a la clase de lúdica o de meditación en un establecimiento orientado para esta clase de actividades. Para el caso, esta estrategia, no

ajena a las actividades que se pueden realizar en una escuela, se ha podido realizar en un escenario con propósitos nobles desde una mirada humana, donde se sensibiliza al sujeto en temas de convivencia y de autocuidado; en este sentido, el taller contribuye al hábito de las personas promoviendo mejores prácticas de interacción y tejido social.

El acercamiento educativo está direccionado a integrar los aspectos emocional, cognitivo y creativo. Se incursiona en el mundo de los sujetos –niños, niñas y jóvenes– y se les brindan herramientas con las cuales redescubren las emociones propias de su naturaleza, para así potenciar las relaciones interpersonales.

Otro aspecto interesante de la iniciativa que se logró transmitir a los niños y niñas es el conocimiento y comprensión de sus circunstancias de vida particulares. En principio, esto favorece la selección de las decisiones socioafectivas con sus pares y, de manera conjunta, fomenta un ambiente de reconocimiento mutuo. Estos son aspectos estimulados a través de los talleres.

Sin duda, el yoga aporta a la formación integral de nuevos ciudadanos; además, posee otros beneficios que de manera paralela se añaden a las bondades de una actividad pedagógica mediada por el cuerpo y el movimiento. Algunos temas utilizados en la apuesta fueron:

- Reeducción postural.
- Juegos de psicomotricidad.
- Respiración.
- Representaciones (utilizando la imagen como provocación de emociones y comportamientos).
- Saludo al sol.
- Coordinación y propiocepción.

En la actualidad, los niños, niñas y jóvenes tienen una vida completamente impersonal. Esto es comprendido desde la dinámica digital, por la cual están inmersos de manera irreversible en una vida aislada de costumbres como la vida activa. Los niños y niñas se han vuelto cada

día más sedentarios, producto de la exposición frente a pantallas. Duque y Parra (2012) afirman en este sentido lo siguiente:

Ciertamente la exposición frente a pantallas no es la única forma de conducta sedentaria. El tiempo de clase teórica, el tiempo de socialización con amigas y amigos, el tiempo de comida y el tiempo pasado en el transporte en automóvil, deben ser tenidos en cuenta cuando se estudia el impacto del sedentarismo. (p. 979)

No es el propósito de esta iniciativa el estudio del sedentarismo, pero sí es necesario comprender que este ha sido un factor de riesgo y la causa de varias problemáticas que enfrenta la niñez y la juventud. A medida que avanza el tiempo, el sedentarismo afecta a más niños y niñas, y a edades más tempranas; por esta razón, la autoestima y el autoconcepto se distorsionan. Este es un de los aspectos evidenciados en la investigación, especialmente en los diarios de campo y en los talleres de yoga.

Beneficios corporales y reconocimiento de cualidades:

- Mejoramiento de la actitud, la energía y la fortaleza mental.
- Reconocimiento de su cuerpo, de sus fortalezas y debilidades.
- Fortalecimiento del tono muscular y de las capacidades condicionales.
- Liberación del estrés.
- Nuevos y mejores hábitos posturales.
- Educación para la respiración.
- Mejoramiento de la autoestima para generar endorfinas positivas.
- Autocontrol.
- Optimización del sistema en general de su cuerpo.

Otras actividades: los talleres permitieron realizar ejercicios de memoria y proyecciones de la vida por medio de las representaciones. La imagen aquí sirvió como una metáfora para visualizar otras opciones; en esta oportunidad, visualizando su propia vida desde diferentes posibilidades. Además, se desarrollaron actividades para mejorar la atención (ajedrez, escalera, pintura de paisajes, etc.).

La relajación: se hizo en los momentos iniciales y finales de los talleres. El tema, en general, siempre fue la visualización mental de paisajes.

Se observó que la concentración mediada por el yoga y la expresión corporal potenció la capacidad de atención en sus comportamientos cotidianos. Esto fue expresado por niños, niñas y jóvenes.

Otros aspectos observados fueron:

- Autorregulación de su capacidad de atender instrucciones y resolución de tareas simples. Algunas de las tareas fueron: comprensión lectora, trabajo cooperativo, liderazgo de actividades conjuntas.
- Estímulo del potencial creativo.
- Responsabilidad ante el compromiso
- Respeto de normas básicas.
- Disciplina al ejecutar tareas propias del yoga, como estímulo para el cambio de actitudes y comportamientos para la vida.
- Confianza y autoestima.
- Autoconcepto.

A partir de la planificación y la apropiación de conocimientos acordes con las necesidades del sujeto, el educador o profesional puede diseñar –como argumento pedagógico– las estrategias correctas de acuerdo con las necesidades específicas del territorio. La construcción de paz se da a la luz de la reflexión sobre lo que realmente interesa en el crecimiento personal y colectivo. La escuela puede ser entonces resignificada y servir como escenario de formación integral que privilegia el bien común.

Recomendaciones y comentarios finales

Partiendo del resultado descrito anteriormente, se comprende la natural capacidad de la creatividad y cómo esta se relaciona de manera sinérgica con el desarrollo de otros

potenciales humanos: el potencial del cuerpo, el reconocimiento de las inteligencias múltiples, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. En actividades comunes de clase, es posible desplegar el potencial creativo partiendo de ejercicios guiados que permitan a los niños generar procesos de autorregulación, con el fin de que los procesos de creación colectiva o individual estén mucho más cercanos a su realidad, pero encontrando en estas potencias y recursos el bienestar y la tranquilidad.

Lo anterior, en coherencia con los planteamientos de López *et al.* (2015), López *et al.* (2018) y Escobar *et al.* (2018), quienes exponen que los estudiantes logran mejores resultados de aprendizaje cuando las prácticas de enseñanza y los sistemas evaluativos involucran el desarrollo del cuerpo como un aspecto clave del desarrollo del niño y del joven, además de evidenciar que estas prácticas facilitan el desarrollo de habilidades blandas para el liderazgo. Por otra parte, se sugiere que las prácticas del yoga y el *mindfulness* no sean empleadas solo en estudios de carácter comparativo, sino que se puedan emplear en estudios de mayor duración e impacto, con el fin de identificar otros beneficios sobre el desarrollo humano de los niños.

Para los educadores, se sugiere acercarse al yoga y al *mindfulness*, no como prácticas espirituales lejanas de las creencias de cada individuo, sino como recursos de regulación física, mental y espiritual, independientemente de las creencias de las personas. También se sugiere practicar en el aula estos recursos, sin necesidad de ser expertos en el campo, pues desde el *hatha* yoga y el *mindfulness* existen guías básicas para el trabajo con la niñez, las cuales no exponen de ninguna forma su seguridad. Por ende, el nivel de complejidad de estas prácticas es muy básico y permite que cualquier agente educativo pueda considerarlas como prácticas de aula.

El practicar yoga por medio de actividades lúdicas contribuye en la preparación de comportamientos que fomentan la convivencia y la participación "(...) en la vida social del aula, la educación para la salud, la creación de hábitos creativos y sanos" (Subramanyam, 1989, citado en Moratalla *et al.*, 2019, p. 140). Esta es una de las estrategias más afortunadas para la educación de personas con hábitos de interacción que fomenten la armonía social.

La expresión corporal y el movimiento son una unidad, comprendida así en la iniciativa y considerada como parte inherente de la naturaleza del sujeto, su cuerpo, su singularidad y su personalidad, todo lo anterior configura la forma de expresión de dicho sujeto, ser humano en el mundo, sus maneras de comunicar y relacionarse con los otros, como sujetos políticos, sociales, que se interrelacionan.

El autoconcepto es fundamental en la capacidad de desarrollar la inteligencia interpersonal e intrapersonal de los niños y niñas. La escuela se sitúa como el escenario de encuentros y desencuentros para los estudiantes, donde configuran sus modos de ver el mundo que los rodea. Es claro, en este escenario rural (veredas Morrogacho y La Aurora), que pensar en estrategias escolares y de comunidad implica fortalecer el capital social del contexto educativo y la comunidad campesina.

Una consideración final en tiempos de contingencia en el mundo: el ser humano se ha encontrado en una posición de absoluta cautela, producto de un fenómeno de salud pública como es el caso de la pandemia. Esto genera una reflexión sobre lo realmente importante. Lo mismo ocurre en cada uno de los escenarios del desarrollo humano, social, cultural, político y educativo. Es así como se llega a la conclusión de resignificar el sentido del aprendizaje en una perspectiva más humana, menos viciada por todos aquellos fenómenos en que se ha envuelto el mundo digital e hiperconectado. La humanidad está entrando en una época de "neurocapitalismo exacerbado" (Yuste, citado en Salas, 2020). En esta línea de pensamiento, es importante reconsiderar, desde la perspectiva formativa, la importancia de educar a los niños de manera tal que no se coarten sus potenciales, de modo que se conviertan en personas asistencialistas, sin capacidad de pensar y de crear, debido a la automaticidad del mundo. El llamado es entonces a reinventar la interacción humana, aquella interacción social perdida, pero que siempre ha existido por la naturaleza propia del sujeto, al sentir la necesidad de compartir, de reconocerse a sí mismo y reconocer al otro en un mundo en tiempos de crisis.

Referencias

- Alvarado, S. y Ospina, H. F. (2014). *Configuración de la subjetividad política*. Siglo del Hombre.
- Arias, J. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro, Cauca: estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT)* [tesis de maestría inédita]. Universidad Nacional de Colombia.
- Ariza, M. B. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos, técnicas*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Bermúdez, C., Díaz, C. y Fernández, C. (2018). El arte, el deporte y la lúdica: elementos claves de la educación para la paz. *Revista Conrado*, 14(63), 171-176.
- Briano, C., Jara, T., Sobral, M. y Wevar, M. (2016). *Yoga y mindfulness: una alternativa para el desarrollo socioemocional en niños de preescolar de 3 a 6 años* [tesis de doctorado, Universidad Andrés Bello]. http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/6033/a119812_Briano_C_Yoga_%20y_%20mindfulness_2016_Tesis.pdf
- Buendía, L., Colás P. y Hernández, F. (2010). *Investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Duque, I. y Parra, J. H. (2012). Exposición a pantallas, sobrepeso y desajuste físico en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 971-981. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n2/v10n2a14.pdf>
- Escobar, M., Marín, M. y López, Á. A. (2018). Líderes con habilidades y competencias especiales en evaluación y hábitos de vida. *Revista de Orientación Educativa*, 32(61), 14-28.
- Franco, C. (2008). Relajación creativa, creatividad motriz y autoconcepto en una muestra de niños de Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(14), 29-50. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1260/1307>

- Gamero, A. (2018). *7 obras de arte hechas por famosos pintores en su infancia. La piedra de Sísifo*. <https://lapiedradesisifo.com/2018/08/11/7-obras-de-arte-hechas-por-famosos-pintores-en-su-infancia/>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeas; Gernika Gogoratz.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Germer, C. (2017). *El poder del mindfulness*. Paidós.
- Hanh, T. N. (2015). *Plantando semillas: la práctica del mindfulness con niños*. Kairós.
- lafrancesco, G. (2013). *Investigación pedagógica formativa*. Coripet, Ed. Biblioteca Nacional de Colombia.
- Jiménez, A. M. (2015). El dibujo infantil: trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 167-182.
- López, A. A., Carmona, D. E. y Vargas, H. H. (2015). Escuelas de formación ciudadana a través de la práctica deportiva. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 94-106.
- López, A. A., Marín, M. y Escobar, M. (2018). Diseño e implementación de una rúbrica evaluativa a personas con capacidades diversas. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 38-59.
- Martínez, E. J. y Justo, C. F. (2008). Programa de relajación creativa y su incidencia sobre los niveles de creatividad motriz infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(2), 11-18.
- Martínez, N. S. P., y Martínez, R. M. P. (2016). Yoga para niños: mediación que minimiza la violencia escolar. *Educación y Ciudad*, (31), 153-163.

- Moratalla, S., Carrasco, A. y Sánchez, C. (2019). El yoga: estrategia para la mejora de la convivencia y de la participación en la vida social de la institución educativa en la etapa de educación inicial. *Educación*, 27(55). <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v28n55/a06v28n55.pdf>
- Ospina, D., López, S., Burgos, S. y Madera, J. (2018). La paz entre lo urbano y lo rural: imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 943-960.
- Páez, N. S. y Páez, R. M. (2016). Yoga para niños: mediación que minimiza la violencia escolar. *Educación y Ciudad*, (31), 153-163.
- Raub, J. A. (2002). Psychophysiologic effects of Hatha Yoga on musculoskeletal and cardiopulmonary function: a literature review. *The Journal of Alternative y Complementary Medicine*, 8(6), 797-812.
- Roigé, M. y Civil, A. (2018). *Taller de yoga para niños*. Alba Editorial.
- Salas, J. (2020). Por qué hay que prohibir que nos manipulen el cerebro antes de que sea posible. *El País*. https://elpais.com/elpais/2020/01/30/ciencia/1580381695_084761.html
- Santaella, E. y Martínez, N. (2018). El texto libre, una herramienta para el aprendizaje creativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 613-625.
- Sützl, W. (2007). *Emancipación o violencia. Pacifismo estético en Gianni Vattimo*. Editorial Icaria.

CAPÍTULO IV.

EL DESARROLLO EDUCATIVO RURAL EN EL POSACUERDO: EL CASO COLOMBIANO DE COMUNIDADES EN RETORNO

David Arturo Ospina-Ramírez
Mauricio Orozco Vallejo
Ángel Andrés López Trujillo
Olga Lucía Fernández Arbeláez
Ana María Ramírez-Marín
Diana Patricia Valencia Castellanos

*El hombre construye demasiados muros y no suficientes puentes.
Isaac Newton*

Introducción

Este capítulo se deriva del desarrollo del proyecto “La educación como acción vinculante en la transformación del conflicto armado y la construcción de paz en Colombia”. En esta línea, el escrito presenta los resultados de una investigación que buscó identificar los recursos y potencialidades de una comunidad campesina desplazada por grupos armados colombianos en el año 2013 que actualmente se encuentra en proceso de retorno a sus tierras, hecho que da lugar a posibilidades de desarrollo rural a pesar de las huellas y afectaciones de la guerra. La investigación fue desarrollada entre los años 2016 y 2018 por un equipo de nueve personas de diferentes áreas del conocimiento, relacionadas con las ciencias sociales. La metodología fue de tipo cualitativo con un enfoque hermenéutico, y se realizó un análisis

categorial de la información. Como principales hallazgos, se encuentra que la comunidad que retorna al territorio cuenta con la coparticipación de la escuela rural, y el deseo de los padres de garantizar para sus hijos estudios técnicos, tecnológicos y profesionales rurales, lo cual los motiva a quedarse y a generar desarrollo local por medio de emprendimientos locales. Se encuentra, además, que para el campesino que retorna a su tierra la educación y el emprendimiento rural son factores claves para la sostenibilidad de los procesos de retorno, mientras que el fomento educativo es asimilado como ese aporte a la construcción de la paz en el territorio.

La educación desde el interior: una apuesta para el desarrollo rural

El desarrollo rural en el país se ha visto afectado por condiciones estructurales, culturales y diversas variables relacionadas con la economía, el transporte, la educación, la productividad y otros aspectos de los territorios. En el caso de la comunidad de El Congal, su desarrollo se vio también afectado por el conflicto armado, una condición que agrega una pieza más a las variables que hay que considerar al hablar de desarrollo; esto implica una mirada alternativa para abordar este concepto desde una perspectiva generativa.

En el 2015, la escuela de la vereda El Congal inició con seis niños, pero rápidamente tenía 21 niños y niñas en multigrados que venían de veredas aledañas a estudiar. En el 2017, se graduaron dos del grado quinto de primaria. Esta comunidad sufrió por cuenta de los grupos paramilitares y del Frente 47 de las FARC. Entre 1998 y 2006, la vereda quedó casi inhabitable. La mayoría se marchó por obligación y por temor. Además de la quema de casas que efectuaron los grupos de la zona, el pueblo se convirtió en un peligro para caminar, ya que estaba lleno de minas. 54 familias se marcharon. El proyecto de investigación, además de reconocer, buscó hacer un aporte a la reparación de las víctimas del conflicto desde una perspectiva educativa.

Una mirada alternativa del desarrollo humano: capacidades endógenas

Nussbaum (2012) expresa que el desarrollo se ha visto principalmente orientado a la medición del producto interno bruto de los países o su deuda externa y, en general, a diversos aspectos económicos que llevan a considerar que un territorio sea más desarrollado que otro. Sin embargo, la misma autora propone un nuevo modelo de análisis de desarrollo, desde una mirada alternativa centrada en el ser humano como individuo, pero también como sujeto relacional. Su propuesta se enfoca en el análisis de las capacidades humanas, proponiendo que el desarrollo de una comunidad se puede analizar desde la generación de capacidades.

En un contexto de posconflicto como el que enfrenta Colombia, esto implica, por ejemplo, lo que plantea Melo (2016) sobre los acuerdos de paz: “Las FARC renuncian a su proyecto, esbozado desde 1962, de llegar al poder por medio de las armas, y aceptan seguir las reglas de la democracia colombiana para buscar sus objetivos políticos” (p. 319). Así, se pretende garantizar la no repetición de la violencia en los territorios, además de generar estructuras y entidades que permitan brindar servicios médicos y de salud en los territorios rurales. Lo anterior tiene una relación con la salud física⁵ y la integridad de los sujetos, aspectos que también enfatiza la autora y que permiten identificar cómo los territorios pueden fortalecer sus estructuras para dar cabida a esta nueva mirada del desarrollo.

En los casos de las comunidades rurales como El Congal, en la actualidad todavía se realizan procesos de desminado por parte del Ejército Nacional y del Gobierno; incluso se señalan con banderas blancas o rojas los lugares que ya han sido desminados de aquellos que aún se encuentran en proceso de desminado. Los niños y las familias reconocen la escuela en el camino, los lugares por los que es seguro transitar y aquellos que todavía presentan riesgo. Incluso, ellos señalan la bandera blanca como un referente de que el territorio se encuentra protegido, lo que les permite sentirse seguros y tener acceso a la escuela sin que esto amenace sus vidas.

⁵Salud física: poder mantener una buena salud, incluida la reproductiva; recibir una alimentación adecuada y disponer de un lugar apropiado para vivir.

En coherencia con la propuesta de Nussbaum (2012), uno de los factores claves es la generación de la capacidad de los sentidos, la imaginación y el pensamiento. Esto implica un reto enorme para las comunidades y permite encontrar un lazo fuerte en esta capacidad con el entramado de lo educativo, porque se realiza desde una educación abierta, flexible, crítica, contextualizada y al alcance de la comunidad. Entendiendo que lo endógeno se reconoce como el desarrollo desde el interior y desde los recursos propios de la comunidad, esta es una de las capacidades más afines con este concepto, pues es la que permite que sean los niños, los jóvenes y sus familias quienes desde la imaginación, el pensamiento y sus propias maneras de sentir y vivenciar el mundo realmente construyan el tejido educativo con apoyo de los agentes educativos, sean educadores, profesores, rectores, profesionales de apoyo, etc.

Un aspecto clave en esta investigación ha sido el reconocimiento del potencial creativo de los niños y los jóvenes en la vereda El Congal, donde se propone que los niños afectados por el conflicto armado no son solamente víctimas de un acontecimiento trágico, sino también sujetos activos que con su creatividad pueden transformar su presente y su futuro desde las relaciones familiares, educativas y comunitarias que establecen. En el caso de El Congal, no solamente han sido los niños y los jóvenes quienes han transformado la realidad de la vereda, han sido también sus familias las que han generado que las entidades de Gobierno se preocupen por ubicar una escuela, un educador y las condiciones necesarias para garantizar que los niños y jóvenes de la vereda se formen. Las voces de la comunidad se han aunado para buscar estrategias que les permitan educar a sus hijos sin tener que salir del territorio. Este es uno de los principales referentes de que la educación puede darse desde el interior. Otro aspecto importante es la manera como el profesor y los estudiantes establecen vínculos relacionales de doble vía, en los cuales las maneras de interpretar el mundo de los niños y los jóvenes son válidas, respetadas y valoradas por el educador.

Este proceso implica la formación y el desarrollo de emociones, desde su reconocimiento y la manera de tramitarlas para cuidar las relaciones con los otros, consigo mismo y con el entorno. Lo anterior tiene una relación estrecha con la capacidad de reflexionar sobre las propias acciones y saber categorizar aquello que afecta positiva o negativamente a los otros. En palabras de Nussbaum (2012): "Razón práctica, el poder formarse en concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida" (p. 54).

Por otra parte, el reconocimiento de las emociones también permite identificar la importancia de que los seres humanos establezcan vínculos relacionales, para fortalecer el respeto a la diferencia, la ruptura de la discriminación y la construcción de nuevas maneras de interpretar y coexistir en el territorio, desde nuevas formas de interacción social. Así, el enfoque diferencial no se representa solo en el escenario escolar, sino que también forma parte de la cultura inclusiva en el territorio.

En contextos donde la guerra ha causado impactos severos, la memoria juega un papel importante para tramitar las emociones y resignificar la historia colectiva. La posibilidad de formar parte de una comunidad que tiene una historia colectiva permite que los niños y los jóvenes conozcan los hechos que victimizan y vivenciaron las generaciones anteriores, pero también la posibilidad de construir nuevas maneras de relacionarse, desde el reconocimiento del otro, de sus posibilidades, sus particularidades y sus diferencias. Esta capacidad también constituye un reto enorme para los educadores, pues implica formar en la diversidad, teniendo en cuenta que en los contextos rurales de restitución de tierras, por ejemplo, cohabitan muchas personas de diferentes etnias, territorios de origen, religiones, experiencias, vivencias, orientaciones, etc. Además, es necesario considerar que muchas de las personas que retornan contarán con diferentes afectaciones de guerra, pudiendo ser víctimas de desplazamiento, excombatientes de los grupos armados, entre otros.

Las variables de diversidad a las que se enfrentan los profesores y educadores en el posconflicto se amplían e implican una postura abierta que les permita generar vínculos con los otros y con lo otro. Por ejemplo, uno de los aspectos que más resaltaron los niños de la vereda en el trabajo de campo fue la tranquilidad y la felicidad que les genera estar en el campo con los animales y la naturaleza, lejos de los ruidos de la ciudad, con el sonido de los pájaros, con vistas a las montañas y cercanía a los ríos. Esta variable implica también un reconocimiento de la diversidad del contexto, una educación pensada desde la ética del cuidado propuesta por Alvarado y Ospina (2014), que tiene una fuerte relación con la siguiente capacidad propuesta por Nussbaum (2012): "Otras especies, poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural" (p. 55).

Las últimas dos capacidades propuestas por la autora son el juego y el control sobre el propio entorno (Nussbaum, 2012). Estas dos capacidades suponen nuevamente una

estrecha relación con el desarrollo endógeno. El juego es entendido como una manera de establecer relaciones construidas a la manera de los niños y los jóvenes, desde sus reglas, sus lenguajes y expresiones, desde sus capacidades y su imaginación. El control del entorno propio se puede asociar con la escuela como algo que nos pertenece a todos, algo que se puede compartir, habitar y transformar por acciones concretas de cada uno de los miembros de la comunidad. Los procesos reflexivos hacen posible que estas acciones concretas –que permiten que todos tengamos influencia en el entorno– sean más conscientes y cuidadosas de su impacto.

En este sentido, Amartya Sen (1998) toma el concepto de bienestar centrado en la persona y relacionado con la calidad de vida, las artes y humanidades, y también con la perspectiva de realidad y de justicia, como postura alternativa del desarrollo humano: ¿cuánto tiempo se vive?, ¿cuán bien se vive?, ¿qué oportunidades tienen?, ¿hay acceso a la educación, a la salud? Si el desarrollo humano se entiende como libertad (Sen, 2000), las personas que no pueden ejercer su libertad de comprar o producir sus alimentos tampoco tienen la posibilidad de ejercer su libertad, pues gran parte de su tiempo se destina a resolver necesidades. Fernández (2016), por su parte, presenta la inseparable relación entre democracia y desarrollo humano como forma de construir sentido para estos tiempos. El desarrollo de aptitudes a través de la educación para la ciudadanía evidencia el pensar de las personas con la cultura democrática.

Concluyendo, ya se ha visto en el acápite anterior que la educación rural desde la perspectiva del desarrollo humano alternativo debe ser una educación generadora de capacidades, como las propuestas por Nussbaum (2012), que haga énfasis en aquellas referidas a los sentidos, la imaginación y el pensamiento; la educación desde las emociones, la razón práctica y la afiliación, y desde allí fortalecer la memoria histórica colectiva recurriendo a pedagogías abiertas, reflexivas, desde el juego y desde el reconocimiento de la escuela como un territorio colectivo.

Desarrollo socioeducativo desde el interior de los contextos rurales

El desarrollo socioeducativo implica la comprensión de esos dos ejes, el social y el educativo, y el entendimiento de que estas comunidades han sido afectadas por la violencia y que sus territorios han sido sobrevivientes de la guerra, así como sus habitantes. Bustos (2010) expone que los contextos rurales por sus características implican una educación más personalizada, centrada en el desarrollo de cada individuo, entendiendo que, en muchos casos, los profesores tienen en un solo espacio niños y jóvenes de distintos grados, como es el caso de la escuela de la vereda El Congal. El autor propone que esta educación debe ser personalizante, pero no individualizante, es decir, debe estar centrada en las capacidades, recursos y potencias individuales, pero reconociendo siempre los vínculos sociales y la importancia de tramitar los conflictos desde el cuidado, para evitar que la violencia se convierta en un recurso individual que afecte la colectividad.

Además de la generación de capacidades propuesta por Nussbaum (2012), en términos de desarrollo social y educativo, Castaño *et al.* (2011) proponen unas variables importantes que hay que considerar a la hora de hablar de desarrollo socioeducativo:

Territorio: Consideramos que más que actuar en un espacio geográfico, actuamos en un territorio con sus propias lógicas y símbolos: el espacio apropiado y valorizado que genera concepciones de mundo: zona de refugio, medio de subsistencia, fuente de recursos, área geopolítica, paisaje, entorno ecológico, afecto, tierra natal, historia, memoria colectiva. El territorio implica también una concepción simbólica de cultura: pauta de significados de prácticas sociales (comunicación, conocimientos y visión de mundo), capacidad creadora e innovadora, facultad de adaptación y voluntad de intervenir sobre sí misma y sobre el entorno.

Condición humana: Se articula en torno a actividades fundamentales del ser humano, como: la labor que corresponde a las necesidades vitales y asegura la supervivencia individual; el trabajo, es decir, la mundanidad, lo material, lo distinto a lo natural y la acción; la vida con los

demás, la pluralidad, la historia, la política; la capacidad de ser libre. La condición humana se relaciona con la capacidad de trascender lo dado y añadir algo propio al mundo. El ser humano solo trasciende la naturaleza cuando actúa.

Desarrollo local: Busca potenciar las capacidades endógenas y mejorar las condiciones de vida de los pobladores. Las estrategias de formación y empleo de los jóvenes están entre las primeras cuestiones que preocupan al abordar un proyecto de desarrollo local. Las estrategias se centran en factores como el tejido social local, los recursos humanos y el marco político local. El desarrollo social, desde esta perspectiva, es un proceso de cambio estructural donde las formas de organización, el sistema de relaciones y la dinámica de aprendizaje juegan un papel estratégico. (Castaño *et al.*, 2010, p. 97)

Las tres anteriores variables, el territorio, la condición humana y el desarrollo local, son abordadas en parte por la teoría de las capacidades del anterior acápite; sin embargo, es importante considerar que el territorio y el desarrollo local requieren de mayor análisis. En caso de la comunidad El Congal, es claro cómo la educación, que en principio está orientada al fortalecimiento de la condición humana, ha fortalecido otros procesos en el territorio, como la generación de empleo, la motivación a otras familias para iniciar su proceso de retorno, la construcción de una vía de acceso a la vereda, entre otros aspectos que se han fortalecido gracias a la llegada de la escuela.

La escuela de El Congal, como territorio de desarrollo local, ha generado nuevos procesos de reorganización comunitaria y ha permitido no solo que los primeros actores de la comunidad retornen, sino además que sus hijos se eduquen en el territorio de sus padres, con la esperanza de poder tener también acceso a la educación secundaria sin tener que salir de la vereda, pues actualmente solo existe escuela primaria. El territorio ha sido resignificado desde las propias capacidades de la comunidad para generar un camino distinto al de la violencia, pero también distinto al rol de víctimas, pues expresan que ellos solo quieren apoyo de las entidades del Gobierno para poder reconstruir su comunidad y transformarla en el futuro que anhelan para ellos y sus futuras generaciones.

El desarrollo socioeducativo, desde el interior, implica comprender primeramente las maneras en las que los territorios se significan y se resignifican para la misma comunidad. Además, es

importante considerar las capacidades, las potencialidades y los recursos que la comunidad despliega para generar opciones de transformación, sin desconocer las implicaciones que tiene un pasado de guerra, pero dando relevancia a los recursos y potencias que tienen para construirse de la manera que desean y anhelan. También es importante considerar que los procesos de desarrollo educativo tienen relación bidireccional con el desarrollo local, pues, como se evidenció en el trabajo de campo, “si hay escuela, todos volvemos a cultivar la tierra, porque lo que importa es educar a los muchachos” (relato de abuelo desplazado por la violencia).

La educación endógena: un reconocimiento a las múltiples voces

A la luz de los relatos de las personas y sus experiencias, se hace una invitación a aquellos educadores, agentes educativos y profesionales en diferentes áreas del conocimiento, tanto en el escenario escolar como en otros espacios de interacción que requiera de procesos socioeducativos, a escuchar las voces de los niños y los jóvenes, desde las múltiples formas de expresar sus anhelos, deseos y recursos para transformar su realidad. En este sentido, Delgado *et al.* (2005) expresan que los miembros de las comunidades locales cuentan con conocimientos propios del territorio, de su naturaleza, de otras formas de transmitir y generar conocimiento, y de generar desarrollo. Desde la mirada endógena, la educación implica apropiarse del diálogo generativo y apreciativo propuesto por Schnitman (2006), es decir, dar cabida a las múltiples voces; en este diálogo, todos colaborativamente construyen la comunidad que desean ser, todos se narran de la forma que quieren ser narrados y, especialmente, todos pueden desplegar sus recursos y capacidades para promover el desarrollo individual y colectivo.

El diálogo generativo y apreciativo implica, sin dejar de reconocer las afectaciones negativas como las de la guerra, prestar atención a los recursos de los individuos y de la comunidad, para encontrar desde el mismo diálogo opciones de transformación de su realidad. Las estructuras

sociales afectadas por la guerra se organizan desde el reconocimiento de la memoria, pero también desde las opciones de acciones presentes para la consecución de un futuro diferente para su comunidad. Los educadores que se enfrentan a sectores rurales afectados por la violencia pueden apropiarse esta mirada apreciativa, para ayudar a que las comunidades encuentren recursos colectivos desde las voces de los adultos, los jóvenes, los niños e incluso la comunidad de apoyo en los procesos de retorno, como es el caso de los militares encargados del proceso de desminado en El Congal, quienes representan seguridad y confianza para los niños, porque con ellos pueden jugar fútbol, mirar su campamento y compartir cerca de la escuela.

La educación endógena, la educación desde el interior de la comunidad, da cabida a que el educador sea generador de diálogos abiertos y participativos, diálogos que generen, transformen y encuentren recursos, potencias y capacidades para la vivencia de una ruralidad pacífica.

Metodología: trayectos hacia el desarrollo endógeno de las comunidades en retorno

El desarrollo investigativo de carácter cualitativo tuvo un enfoque hermenéutico y está relacionado con la interpretación y el sentido que se da a las experiencias. Buendía et al. (2010) expresan: “El término fenomenología es utilizado para referirse al paradigma cualitativo” (p. 229). Esto no necesariamente inscribe toda investigación cualitativa en esta línea de pensamiento filosófico. Para el propósito de este proceso, se parte del postulado para ubicar al lector desde la concepción propia adoptada en la investigación, entendida como una posibilidad de reconocer el imaginario instituyente de una comunidad campesina que fue desplazada por grupos armados colombianos en el año 2013.

La fenomenología hermenéutica o cualitativa interpretativa (Gadamer, 1990, citado en Buendía et al., 2010) promueve la comprensión de fenómenos de la experiencia humana

y, para este estudio específico, la interpretación y el reconocimiento de los actores sociales coparticipes del proceso de formación y pretexto para la construcción de paz. Sobre la fenomenología hermenéutica, Hernández *et al.* (2014) afirman que:

(...) se concentra en la interpretación de la experiencia humana y los “textos” de la vida. No sigue reglas específicas, pero considera que es producto de la interacción dinámica entre las siguientes actividades de indagación: *a)* definir un fenómeno o problema de investigación (una preocupación constante para el investigador), *b)* estudiarlo y reflexionar sobre éste, *c)* descubrir categorías y temas esenciales del fenómeno (lo que constituye la naturaleza de la experiencia), *d)* describirlo y *e)* interpretarlo (mediando diferentes significados aportados por los participantes). (p. 494)

Esta investigación se desarrolló en siete fases: 1) fuentes de datos, 2) planificación de procedimientos, 3) instrumentos, 4) recolección de los datos, 5) análisis de los datos, 6) logística, y 7) aseguramiento (lafrancesco, 2013, p. 89). Y se ejecutó en el siguiente orden:

- Acopio de la información: se planteó realizar un análisis interpretativo de la experiencia de la comunidad campesina a la luz de lo vivido históricamente en su contexto, y a razón de configurar posibilidades en la construcción de prácticas que aportaran a la paz.
- Procesamiento de la información: con ayuda del *software* ATLAS.ti se hizo lectura de cada uno de los testimonios recibidos y se extrajeron categorías emergentes relacionadas con los objetivos del proyecto: *desarrollo endógeno, memoria y educación y democracia*, aspectos que permiten valorar las transformaciones, la coherencia y el impacto de la propuesta.
- Análisis de la información: se realizó un análisis hermenéutico, por ser este un acercamiento participante a la realidad desde las categorías identificadas en el escenario objeto de estudio (la escuela rural vereda El Congal) y en las narrativas de los actores sociales, miembros algunos de la comunidad educativa. A partir de la configuración de las experiencias recolectadas mediante las narrativas, se concibieron las categorías analizadas desde redes semánticas y las estrategias aplicadas en el marco de las huellas y afectaciones de la guerra; asimismo, se desarrollaron talleres de diálogo y la sensibilización de los actores sociales en aras de, por un lado, motivarlos a emplear su

potencial creativo y a pensar sobre sus realidades; y por el otro, ver cómo desde sus percepciones y experiencias se promoverían propuestas de solución a las dificultades sociales, culturales y políticas desde sus posibilidades como sujetos de una escuela, sujetos políticos con derechos y sujetos generadores de prácticas sociales pacíficas.

En el marco de la intencionalidad aplicada de la iniciativa permitió responder a la cuestión formativa orientada por el desarrollo endógeno de las comunidades y el papel de la educación para la construcción de paz desde el punto de vista de las víctimas de la violencia. Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los métodos mixtos:

(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 21)

Por medio del método mixto se busca emplear estrategias múltiples o mixtas para responder a nuestra pregunta de investigación. Esta metodología permitirá responder por la validez del estudio y los procedimientos de triangulación.

Jhonson y Onwuegbuzie (2004) definen los diseños mixtos como "(...) el tipo de estudio donde el investigador combina técnica de investigación, método, enfoque, concepto o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio" (p. 17). Por su parte, para Creswell y Clark (2017), el paradigma idóneo de los métodos mixtos es el pragmatismo, el cual comprende las consecuencias de las acciones, se centra en los problemas, es de carácter plural y está orientado a la práctica del mundo real. El objetivo es comprender las realidades singulares y múltiples en las cuales los investigadores ponen a prueba hipótesis y proveen múltiples perspectivas: epistemológicamente, desde la practicidad (los investigadores recolectan la información desde diversas fuentes con el propósito de mantener el rigor el proceso de triangulación propio de los estudios mixtos); axiológicamente, se integran múltiples posturas (los investigadores incluyen perspectivas parciales e imparciales); metodológicamente, se despliega la combinación (los investigadores recolectan la información cuantitativa y la cualitativa, y las mezclan); y retóricamente, los investigadores emplean estilos de escritura formales e informales.

El proyecto se dividió en dos fases. En la primera, se indagó por las condiciones endógenas que han potenciado el desarrollo socioeducativo en 100 personas (jóvenes, líderes sociales) víctimas del conflicto armado colombiano. Su selección se hizo de manera intencional, procurando la participación de personas de los dos municipios escogidos en la investigación. Para esta primera fase, se utilizó la metodología usual de *surveys* consistente en elaboración de preguntas cerradas y abiertas relacionadas con las prácticas, los conocimientos y los desarrollos endógenos que la comunidad ha realizado, así como con el papel de la educación y la escuela en la construcción de paz en Colombia.

La segunda fase indagó por el papel del territorio como eje articulador de la educación y la democracia en los acuerdos de paz a través de la cartografía social. Esta es una técnica de recolección de información que permitió identificar, visibilizar y comprender, desde la perspectiva de los participantes, los escenarios, las prácticas, los actores y las relaciones que se desarrollan en un lugar determinado, permitiendo territorializarlas y comprender las formas de habitar dichos territorios.

Hallazgos y consideraciones finales en el marco de las experiencias de la comunidad

La construcción de paz desde las búsquedas que realiza la comunidad de El Congal y desde las voces de los habitantes de esta vereda, permite identificar que los actos terroristas vividos por un enfrentamiento de los grupos armados al margen de la ley, que quemaron sus viviendas y sus cultivos, obligándolos al desplazamiento, no han sido más fuertes que la capacidad de resiliencia de la comunidad, así como su arraigo al campo. A partir del análisis de la información, representado en las diferentes experiencias narradas, emergieron las siguientes categorías: “desarrollo endógeno”, “memoria” y “educación y democracia”.

A la luz de estas categorías, se desarrolló una síntesis con la cual se logra visibilizar dichas experiencias.

Desarrollo endógeno

Las experiencias estuvieron relacionadas con la vivencia propia del campesino en sus narrativas. Siempre se logró interpretar la esperanza como opción para potenciar las capacidades desde la reflexión y resaltar la importancia de convivir y propiciar ambientes sociales sostenibles en la comunidad. Además, se promovió la escuela como el escenario eje, impulsor de lo colaborativo, liderado por los mismos campesinos, que permite a la comunidad reconfigurarse desde adentro, no desde los lineamientos y directrices ministeriales que, según lo expresan los habitantes de la vereda El Congal, son descontextualizadas. En sus palabras: “No conocen aquí”. Se resaltan así los intereses y las prioridades propias en El Congal. En este sentido, la gestión investigativa mediada con fines educativos y sociales fue aprovechada para el fortalecimiento de la sociedad y su sostenimiento en el tiempo, o al menos para que tenga una alternativa desde las apuestas educativas a la luz de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas – ONU (2015). Este proceso investigativo agrupó varias disciplinas y fue apoyada institucionalmente.

Respecto al desarrollo endógeno, se ilustra la categoría así:

El arraigo al campo como búsqueda de calidad de vida: las 18 familias que han retornado a la vereda El Congal lo han hecho, en primera instancia, por el deseo de recuperar la tranquilidad y las bondades que ofrece la vida rural:

Nosotros vivimos en Medellín todos estos años, pero cuando supimos del plan de retorno del Gobierno, sin duda nos regresamos y empezamos a invitar a otras familias a volver, porque entre más familias, era más fácil que nos abrieran la escuela para los hijos. Volvimos porque en la ciudad se vive mucho estrés y no hay calidad de vida; además, porque nosotros lo que sabemos hacer es trabajar la tierra. (Relato de campesino desplazado por la violencia)

Como se evidencia en el relato, por mucho tiempo las familias se desplazaron a otros territorios del país. Sin embargo, las expectativas de retorno las mantuvieron con el fin de recuperar la calidad de vida que conocían antes del impacto de la guerra. El territorio

es percibido por la comunidad como un lugar en transición, pues, ciertamente, no es el mismo que existía antes de la guerra; ahora se ven zonas desérticas, zonas en procesos de desminado, pues los grupos armados minaron todo el territorio. Pero, aun así, la gente de la comunidad percibe que el territorio está en un estado de transformación, se anhela un futuro arraigado al territorio, al espacio geográfico, y se generan transformaciones que desean para un futuro cercano:

Pues uno lo que quisiera es un Congal incluso mejor que el que existía, uno quisiera es que las niñas, las hijas, no quisieran irse de acá, que aprendan a trabajar como uno, pero con más conocimientos, que puedan estudiar aquí y que también puedan aportar a un Congal mejor. (Relato de campesino desplazado por la violencia).

Como lo manifiesta el campesino, no quieren retornar a la ciudad, quieren vivir en el campo, pero desean especialmente generar procesos que les permitan dar sostenibilidad a las futuras generaciones en el escenario de la ruralidad. El arraigo a lo rural incluso se hace evidente en los tránsitos que se realizan por el territorio. Cada participante contó con nostalgia cómo era la vida de El Congal y cómo les gustaría hacerla resurgir con los conocimientos que han traído de otras partes del país, para aportar a una resignificación del territorio, pero siempre buscando mantener El Congal como un escenario rural.

Los recursos endógenos y los recursos exógenos en la construcción del desarrollo

La comunidad tiene recursos propios que le han permitido resurgir en medio de las huellas de la guerra. Aunque se han apoyado en instituciones y entidades externas locales y nacionales, principalmente se han basado en sus propios recursos y potencias para transformar el impacto de la guerra y reconstruir El Congal desde sus imaginarios de lo que debería ser:

Aquí han venido varias entidades y nos han ayudado, pero nosotros fuimos los que pensamos la escuela y quienes empezamos a reconstruir las carreteras. Nos pusieron ayudas para la mitad de la carretera, pero a nosotros nos tocó hacer la otra parte. (Relato de campesino desplazado)

Algunos participantes manifestaron que nunca dejaron El Congal porque siempre creyeron que, a pesar de la guerra, podrían hacer resurgir el territorio. Otros participantes exponen que volvieron a la tierra, porque quieren salir adelante como comunidad, con sus propios

recursos, sin desconocer las ayudas que han recibido y resaltar siempre su capacidad de resiliencia y creación de nuevas realidades:

Nosotros no queremos [nada] regalado, no estamos pidiendo que nos regalen cosas. Lo que pedimos es ayuda para nosotros mismos reconstruir nuestras casas, para crear empresas, por ejemplo, una de lácteos; pedimos ayuda para que la escuela salga adelante. (Relato de campesino desplazado)

El retorno a El Congal se dio desde una iniciativa exógena, es decir, de una entidad externa a la población. Sin embargo, desde los procesos de reparación y restitución enmarcados en los acuerdos de paz, las decisiones de retorno y las acciones posteriores han estado en cabeza de la comunidad, la cual ha hecho todo para construir un nuevo Congal.

Memoria

La memoria social en la comunidad de habitantes de El Congal está constituida por los hechos violentos del año 2013, los cuales dejaron profundas huellas en las personas. De manera recurrente, y a partir de las técnicas y los respectivos instrumentos desplegados en el trabajo de campo, lo anterior dio a conocer la ruptura que se presentó en sus cotidianidades y causó discontinuidades en los tiempos sociales y en las prácticas de recreación de su ser y su existencia. Se hizo evidente, asimismo, la permanente añoranza por los tiempos pasados, por sus reclamos de atención ante lo sucedido y por la orfandad estatal que es propia de muchas zonas rurales del país.

Este reclamo de orfandad es propio de las comunidades que han sido abandonadas por el Estado colombiano, lo cual no se resuelve solamente con la presencia militar de este, sino, sobre todo, con la presencia social que promueva y garantice el bienestar de los pobladores. Esta comprensión de la memoria se asume desde lo que plantea Jelin (2001):

Primero, entender las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales. Segundo, reconocer a las memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de

los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder. Tercero, «historizar» las memorias, o sea, reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas. (p. 2)

Entender las experiencias de los habitantes de El Congal y tratar de identificar las diferentes marcas que tienen incorporadas en sus vidas fue lo que se buscó desde el proceso investigativo, así como dar cuenta de la forma como ellos dan sentido a todo lo que les pasó y comprender las diferentes comprensiones que han construido respecto a lo que padecieron.

La memoria como acto para reconfigurar el territorio

A partir del ejercicio de la cartografía social, los participantes tuvieron la posibilidad de reflexionar, recordar y reconstruir cómo era El Congal hace diez años, quiénes eran sus vecinos, cuáles eran las actividades económicas más representativas, cuáles los caminos más transitados, cuáles las prácticas allí desplegadas y quiénes los agentes sociales principales, es decir, cuál era la forma en que habitaban el territorio.

En medio de este ejercicio, se evidenciaron los anhelos por retornar al lugar, a ese espacio que, si bien físicamente ya no era el mismo, seguía recreando sentimientos y emociones, es decir, aspectos del orden de lo simbólico que son fundamentales para recuperar su identidad y crear o recrear las prácticas que los han caracterizado. Retornar al territorio es también retomar su historia, sus recuerdos y, a partir de allí, construir nuevos caminos y nuevas posibilidades de vida.

Hemos hecho un trabajo con el Centro Nacional de Memoria Histórica, se han hecho cosas para niños, cosas para jóvenes y para adultos. En realidad, la gente se ha interesado en participar, porque la gente quiere recordar la historia, aunque algunos se ponen mal, pero a veces se habla del pasado para tener un futuro diferente. (Relato de campesina)

En diferentes relatos, similares a este, los participantes exponen que reconstruir la memoria es fundamental para que sus hijos conozcan los motivos del desplazamiento, así como

los motivos del retorno; consideran que conocer la historia les permitirá ejecutar acciones diferentes a las que la violencia les enseñó. Es decir, no es solo quedarse en el tiempo pasado, sino traer esas experiencias tan dolorosas al presente para que no vuelvan a suceder. Al respecto, Mèlich (1999) presenta esta comprensión sobre la memoria anamnética:

Lo que se trata, pues, en definitiva, es de darse cuenta que para que tenga lugar una configuración de la subjetividad es necesaria la memoria y que, por lo tanto, una cultura amnésica es una cultura que conduce inevitablemente a una profunda crisis de identidad y de alteridad, porque en la amnesia no solamente nos olvidamos de quiénes somos, sino también de los otros. Sin el otro no hay ni pasado, ni presente, ni futuro. Sin el otro no hay tiempo. Por eso el otro es el tiempo que nos remite a un pasado que no puede olvidarse y a un futuro que todavía no existe pero que algún día "nacerá". (p. 11)

Es entonces cuando emerge la propuesta de una *pedagogía de la memoria*, que les enseñe a los recién llegados lo que pasó, a quiénes les pasó, y esbozar unas generalidades contextuales, históricas y sociales para entender por qué les pasó lo que les pasó (aproximación a una verdad de lo acontecido). En palabras de Fernández *et al.* (2019):

Hablar de pedagogía de la memoria social es reconocer la necesidad de reflexionar sobre las prácticas y los discursos que se han instalado en los escenarios educativos desde los hechos que se recuerdan y los acontecimientos que se olvidan, en otras palabras, lo que ha sido institucionalizado como historia obedece más a discursos oficiales e institucionalizados, mientras que la memoria social se ubica en los discursos emergentes e instituyentes (...). (p. 189)

Una experiencia significativa del proyecto, relacionada con un ejercicio de memoria que busca la resignificación de lo acontecido, es lo que evidencia la siguiente fotografía:



Figura 26. Fotografía tomada en el trabajo de campo, 2017
Fuente: elaboración propia.

Esta fotografía evidencia un trabajo autónomo que hicieron los niños de la vereda. En sus rutas de camino a casa, ellos han encontrado cartuchos de balas en zonas desminadas y los han empleado para insertar lápices y construir herramientas de escritura. Se ha interpretado este ejercicio como una práctica de resignificación de la memoria, en la que no se cae en la victimización, sino en la transformación por medio de los recursos y las potencias, en este caso, de los niños y los jóvenes.

Educación y democracia

El reconocimiento del territorio fue y seguirá siendo parte de los proyectos de vida de los campesinos en la vereda El Congal, porque representa para ellos una posibilidad de desarrollo humano y social que se potencia desde las prácticas y las experiencias socioeducativas. Estas fueron reconocidas e interpretadas en la investigación desde un primer escenario: la escuela. Por eso, la comunidad pudo participar en la reconstrucción de la historia desde sus narrativas, cuyo enfoque es diferente a las vivencias del tiempo pasado cuando se les arrebató la dignidad humana a personas con el mismo derecho de vivir y de soñar. No obstante, sus narrativas develan el deseo de configurar sus modos de vivir de forma sostenible, por medio de una educación que trasciende lo académico, incluyendo a la comunidad en el proceso de construcción de paz. De este modo, la educación y la democracia se convierten en parte de sus dinámicas sociales y de su cultura, en las que todos tienen derechos, pero también deberes para lograr la sostenibilidad de su comunidad.

La escuela como escenario para la transformación de la guerra

Como se mencionó previamente, la educación fue el primer requerimiento de la comunidad para poder regresar al campo. Por eso, buscaron agentes externos para la creación conjunta de una escuela que permitiera estudiar a los hijos de los campesinos hasta quinto de primaria. Sin embargo, la preocupación se mantiene sobre las condiciones que tendrá la escuela cuando los niños que están ahora en los primeros grados deban pasar al bachillerato, porque temen enviar a sus hijos a vivir a otras partes para que puedan continuar estudiando, debido a que esto impide el desarrollo intergeneracional sostenido.

Uno de los principales hallazgos fue reconocer que la escuela en el contexto rural es un espacio de descanso para los niños y los jóvenes, pues hay que tener en cuenta que los fines de semana ellos deben trabajar en el campo con sus familias:

Lo que más queremos es que las niñas puedan terminar su colegio aquí, que puedan incluso hacer la universidad, porque si no, nos tocaría irnos a Florencia, o a otro lugar, para que ellas puedan estudiar, y no queremos eso, queremos que ellas quieran crecer aquí. (Relato de campesina)

Cuando se elaboraron las cartografías, los niños, las familias y el profesor coincidieron en expresar en el mapa de la cartografía que la escuela es el principal lugar de encuentro de la vereda; además, la consideran como el eje central del desarrollo comunitario, pero también arquitectónico, pues desean ubicar las casas nuevas alrededor de la escuela.

El desarrollo endógeno implica contar, en primera instancia, con las capacidades de las comunidades antes de generar procesos exógenos que busquen implementar cambios y transformaciones en el contexto, pues quienes conocen las necesidades y posibilidades de la comunidad son sus mismos miembros. En este sentido, la comunidad de El Congal ha indagado primeramente por sus anhelos y posibilidades de transformación, y ha generado recursos y visiones propias de desarrollo en las cuales la ruralidad tiene un valor importante que quieren cultivar y cuidar.

Además, Ospina (2018) plantea que el emprendimiento de iniciativas colectivas facilita la construcción de comunidades mucho más sólidas que aquellas que emprenden de manera desarticulada diversos proyectos. Por esta razón, la fortaleza de la comunidad de El Congal ha sido el trabajo compartido de proyectos mancomunados, entre estos, la escuela, un escenario donde toda la comunidad actúa y genera lazos relacionales fuertes y sólidos, lejanos de la violencia.

Finalmente, en el marco de los planteamientos anteriores se esboza la importancia de considerar el desarrollo rural del país, el cual se constituye en una apuesta de intervención desde sus condiciones estructurales y relacionales, en coherencia con el arraigo cultural, la productividad y el desarrollo educativo y pedagógico, como eje de participación comunitaria para generar capacidades sociales que promuevan el progreso socioeducativo.

El reconocimiento de la escuela como territorio educativo mediado por las relaciones pedagógicas y sociales, acoge miradas alternativas del retorno en su estructura de

despliegue y desarrollo, en virtud del deseo de superación y progreso local como factor de sostenibilidad y aporte a la construcción de paz en el territorio.

La educación en el territorio rural se abre a la posibilidad de integración y sostenibilidad de los procesos de retorno, en perspectiva del reconocimiento de los sujetos que la integran desde el desarrollo humano. Por lo tanto, se reconocen los modelos pedagógicos y educativos diversos e inclusivos como constructo del desarrollo social, la memoria como reconfiguración del territorio, y la escuela como eje de participación y desarrollo socioeducativo.

En este sentido, proponer nuevos modelos de integración y participación educativa y social es el desafío más latente en el marco de la educación rural, que enfoca su análisis en las capacidades humanas y sus mecanismos de desarrollo, desde las prácticas pedagógicas que promuevan la transformación del territorio y los procesos de reflexión e intervención personal y social.

La escuela como centro de integración social reflexiona sobre sus estructuras y prácticas docentes, en el marco de una educación de calidad para sus habitantes y desde ejes centrales como la diversidad humana, el reconocimiento de condiciones de vida, el emprendimiento, la construcción de paz y el desarrollo socioeducativo de las capacidades individuales y sociales.

El desarrollo socioeducativo implica comprender, desde una mirada integradora, el territorio y la participación de sus habitantes, en una educación centrada en las capacidades y mediada por un modelo personalizante que pone en escena los recursos y potencias individuales.

La construcción de paz en el territorio invita al reconocimiento y lectura del contexto, a partir de los hechos y acontecimientos históricos del desarrollo comunitario, pues son una oportunidad para formar líderes desde la participación ciudadana, el bien común, la construcción de paz y el desarrollo social.

Referencias

- Alvarado, S. y Ospina H. (2014). *Socialización y configuración de subjetividades: construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Siglo del Hombre Editores.
- Buendía, L., Colás P. y Hernández, F. (2010). *Investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, (352), 353-378. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3224166>
- Castaño, N., Calderón, D. y Bustos, E. (2011). Aproximación a las prácticas educativas en tres contextos culturalmente diversos desde la perspectiva de los estudiantes en formación de la licenciatura en biología. *Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 4(7), 94-107.
- Creswell, J. y Clark, V. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Delgado, F., Tapia, N. y Lisperguer, G. (2005). Revitalizando el conocimiento indígena para el desarrollo endógeno. *Revista COMPAS*, 7, 34-37.
- Fernández, O, L. (2016). *Paradigma de desarrollo humano*. Editorial Matiz.
- Fernández, O, Orozco, M. y Ospina. (2019). Educación, democracia, construcción de paz y memoria social. Aproximaciones al estado del arte en contextos de conflicto armado en Colombia. En G. C. Valencia (Comp.), *Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina. Algunos temas relevantes* (pp. 174-199). Centro Editorial UCM.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- lafrancesco, G. (2013). *Investigación pedagógica formativa*. Coripet.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Johnson, R. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Mèlich, J. C. (1999). *Memoria y esperanza*. Cáceres.
- Melo, J. (2016). Resumen de los acuerdos de paz. *Revista de Economía Institucional*, 18(35), 319-337. <http://www.scielo.org.co/pdf/rei/v18n35/v18n35a18.pdf>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Paidós.
- Organización de Naciones Unidas – ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ospina, D. (2018). Construcción de comunidades colaborativas desde el diseño y el emprendimiento endógeno. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (81), 91-110. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/1917>
- Schnitman, D. (2006,). Diálogos generativos. *Pensando Familias*, 10(2), 25-54. https://www.taosinstitute.net/files/Content/5695612/DS-Dialogos_Generativos.pdf
- Sen, A. (1998). *El nivel de vida*. Editorial Complutense.
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55), 14-20.

CAPÍTULO V.

CIERRE/APERTURA: NUEVAS POSIBILIDADES SOCIOEDUCATIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

Ángel Andrés López Trujillo
Jorge Iván Zuluaga Giraldo
David Arturo Ospina Ramírez
Didier Andrés Ospina Osorio

La educación tiene lugar en todos los espacios de la vida, no solo en un escenario normalizado para ello, técnico y académico, donde se da la educación utilitaria de la sociedad; la práctica pedagógica se eleva a todos los espacios sociales donde el sujeto en formación se educa.

López, Marín y Escobar (2018, p. 41)

Introducción

El capítulo permite, a manera de consideraciones finales, conclusiones y reflexiones del capitulado, reconocer algunas posibilidades educativas que aportan a la ciudadanía y generan tejido social en el marco de investigaciones educativas e intervención social. El acercamiento a la comprensión de la educación colombiana, en contextos rurales y urbanos, busca, a través de prácticas socioeducativas y el desarrollo del pensamiento, fomentar la construcción de paz y desplegar la creatividad en escenarios que han sido afectados por diferentes conflictos sociales y políticos, como lo ha sido la guerra. Comprender la educación como un territorio para la transformación del conflicto implica que los agentes educativos

asuman una mirada creativa y transformadora, desde la lectura del contexto, reconociendo las necesidades y el déficit de las comunidades, pero también visibilizando y empleando los recursos y las potencias de agencia y cambio como una posibilidad para realizar una intervención educativa en miras al desarrollo personal, social y comunitario.

Pensar en una educación basada en el contexto, como una posibilidad de intervención y construcción de nuevos ejes dinamizadores de las prácticas educativas y pedagógicas, permite evidenciar la gestión de la comunidad a través del reconocimiento de la escuela como un escenario de agenciamiento político y una plataforma de encuentro de sujetos y experiencias, en el marco de oportunidades de superación y búsqueda de la paz territorial. Desde lo documentado, se develan experiencias en comunidades y sujetos colectivos con propuestas y deseos de transformar sus realidades, de profesores y de profesionales al servicio de la educación, que promueven desde el desarrollo de la práctica pedagógica y como agentes sociales, la transformación de una realidad como proyecto de vida, indagando por las capacidades que tienen los niños, niñas y jóvenes para construir paz en contextos de afectación por la violencia.

A continuación, se configuran las consideraciones finales en el marco de los ejes temáticos desarrollados en el presente documento. Desde un panorama social, político, educativo y pedagógico, que permite repensar la construcción de paz desde el reconocimiento del otro y entrever el potencial de los niños, niñas y jóvenes como agentes transformadores de contextos.

El reconocimiento del otro en escenarios socioeducativos: apuestas pedagógicas para la ruralidad

Todas las iniciativas de intervención social y de investigación aquí compartidas fueron realizadas desde un enfoque sociocultural, característica institucional apoyada en la política, cultura y práctica inclusivas de la UCM (2018), una política que transversaliza el modelo pedagógico personalizante y liberador, empoderando a las comunidades desde su

horizonte institucional a la luz de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 – ODS, “que nadie se quede atrás”, y dando respuesta desde el ODS número 4 “Educación Inclusiva, Equidad, Calidad. Promover oportunidades de aprendizaje” (Naciones Unidas, 2018). Y en este caso, fortaleciendo los escenarios de formación que requieren atención y acompañamiento formativo en ciudadanía, y promoviendo mejores prácticas sociales por medio de la educación.

En concordancia con lo anterior, se concluye como vital reconocer al otro en la construcción de una convivencia pacífica, al sujeto que se encuentra en desarrollo y establece relaciones de orden político, social y cultural, a través de un reconocimiento mediado por experiencias y relaciones en el orden educativo y pedagógico, que se sustenten en el desarrollo humano alternativo (Nussbaum, 2012) y en el despliegue de las capacidades y potencialidades humanas como un mecanismo para la construcción social y el desarrollo de la paz territorial (Alvarado *et al.*, 2008).

En las experiencias educativas y pedagógicas compartidas se evidencia el reconocimiento de niños y niñas, para apoyar el desarrollo de las relaciones que estos establecen en el ámbito escolar, desde el proceso de acompañamiento que brinda el educador, valorando sus capacidades para el agenciamiento y la transformación social, dando oportunidad a que las voces de los niños, las niñas y los jóvenes sean escuchadas y reconocidas desde sus potencialidades y desarrollos; y de esta manera, poder realizar una lectura particular y apreciativa de sus vivencias (Schnitman, 2010), identificando en ellas oportunidades para generar nuevos mecanismos de participación y convivencia pacífica.

Es importante reconocer que, en muchos casos, los niños y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad, riesgo y violencia son sujetos desatendidos desde lo educativo, especialmente aquellos afectados por el conflicto armado colombiano, el cual se puede identificar como un fenómeno social, político y cultural. Este compilado relaciona la guerra y la vulnerabilidad social con la escuela, dando valor al potencial creativo que hay en la educación, y cómo esta puede transformar escenarios de violencia en territorios de oportunidad y transformación desde la participación de la comunidad educativa, especialmente permitiendo el surgimiento de ideas y acciones alternativas de paz desde la perspectiva de la niñez y la juventud.

El contexto rural ha sido históricamente excluido. "(...) el asunto de la centralización inicia un fenómeno de exclusión en el escenario educativo colombiano" (López, 2019, p. 476). El territorio rural, en su gran extensión, requiere de una mirada amplia desde el acercamiento al contexto y las posibilidades de desarrollo, como un ejercicio orgánico que integra una mirada interna y conocedora de las realidades cotidianas y la cosmovisión de la comunidad, en perspectiva de conservación de la tradición cultural, comunitaria y social; pero también con una visión prospectiva que permita identificar los factores externos que afectan el territorio, como una posibilidad de construcción relacional en el marco de la paz territorial y nuevas comprensiones de la educación. (Walsh, 2005)

La gestión social, carácter de identidad misional

Liderar acciones para el desarrollo social es un reto para todos los estados del mundo, y en el caso de esta propuesta de trabajo, desde las posibilidades y la potencia de la articulación de las comunidades y la Universidad, para generar procesos de gestión social. En Latinoamérica, por ejemplo, este es un asunto vital debido a la gran decadencia del discurso político e ideológico en las diferentes regiones, producto de administraciones gubernamentales deficientes, las cuales privilegian los intereses de pocos, paradójicamente avalados por los pueblos, quienes de manera ingenua le han apoyado; no obstante, el ciudadano, el sujeto del "común" paulatinamente ha evidenciado los desaires de estos personajes, figuras públicas enmascaradas en una curul, en un puesto privilegiado en el imaginario de las sociedades –quizás erróneo–, y en particular de ciudadanos de países mal llamados "en vías de desarrollo" como ocurre en las regiones latinoamericanas. El servidor público es quien debe velar por los intereses de lo público y no de lo particular; en este sentido, parte del problema social, político y cultural existente deviene de las malas concepciones y, por ende, elecciones de gobernantes cuyo propósito general, no único, fue beneficiar sus propios intereses y los de sus patrocinadores.

Lo anterior es parte de una educación diseñada principalmente por intereses políticos o utilitarios, ya esbozados infortunadamente y contrarios desde esta perspectiva a la concepción del significado de la política, la democracia, en teoría ideal. Por ello es necesario

generar iniciativas educativas para trascender lo curricular y el discurso político de la educación, lo que configura nuevas posibilidades educativas con carácter sociocultural desde un enfoque inclusivo que reconozca y se done al otro, a los otros.

La educación es entonces el pretexto, actividad social, humana en esencia, con la cual, las organizaciones deben promover acciones que permitan a las personas comprender y reconocer la realidad, el fomento del pensamiento crítico y propositivo, principalmente con la intención de brindarles una educación ciudadana. Esto otorga autonomía al sujeto para que tenga la oportunidad de elegir a sus líderes y las rutas de acción en otros asuntos vitales con argumentos y convicción, y saber cuándo hacer un cambio en común para favorecer a la mayoría y no a unos pocos, como se mencionó.

El carácter sociocultural y la gestión desde una concepción educativa a la luz de la apuesta institucional UCM han permitido concluir sobre lo importante de incluir, en coherencia con su misión, a las comunidades de la sociedad más vulnerables y vulneradas, y contribuir con aportes interdisciplinarios propios de diferentes objetos de estudio en áreas como la socio-humanística, la educación, la arquitectura, entre otras. “Dar sin esperar nada a cambio”, solo el reconocimiento de la comunidad, la cual encuentre en estas iniciativas la oportunidad de mejorar sus condiciones de vida, planteamiento adoptado en Domingo y Domingo (2013) al indicar que “cuando el obrar de un sujeto es oblativo, servicial y desinteresado, la reciprocidad se desliga de su cálculo económico y abre a un cálculo diferente. Ya no recae en el retorno mercantil o la búsqueda de la equivalencia” (p. 46). Una donación entonces para la organización, pensada y materializada desde sus profesores y estudiantes, y liderada en coparticipación por los diferentes actores sociales que han creído en nosotros.

¿Por qué pensar en intervenir educativamente lo social?

La educación es comprendida como toda acción humana que posibilita al sujeto, a partir de las experiencias y las tradiciones sociales, culturales, políticas e ideológicas, adquirir saberes para aprender y configurar su propia conducta, su comportamiento, el cual es producto de todos aquellos aspectos mencionados y utilizados por el sujeto para reconocerse y reconocer al otro, entendiendo que este es diferente.

Lo anterior podría ser una aproximación a un argumento idealista del acto educativo, imaginario que se configura de manera singular y autónoma en cada sujeto, el hecho, al respecto de la educación, independiente de la mención descrita anteriormente, ha sido utilizada desde la institucionalidad para movilizar diferentes intereses de orden particular y común, este último no muy legitimado por el sistema, si, el particular, el cual, moviliza diferentes intenciones de carácter utilitario que se han aprovechado y escudado en el bonito significado de lo social, lo político, lo democrático, estas intenciones de beneficio a costa de los más vulnerables están allí, latentes, siendo vividas en carne propia por las personas, ciudadanos del mundo, un país, en diferentes lugares que de alguna manera padecieron o padecen el conflicto social y político, pero además desde otras desafortunadas circunstancias, materializadas en una realidad con falta de oportunidad y equidad para todos...

No obstante, se consideran todos estos asuntos para enviar a quienes se forman como educadores, líderes y gestores de la educación, un mensaje de esperanza, de posibilidad al considerar la intervención social a la base de investigaciones educativas y pedagógicas con las cuales se pueden fomentar redes de conocimiento y comunidades de aprendizaje sostenibles en los territorios donde se requiere atención. Para este propósito, dichas intervenciones pueden ser estratégicamente mediadas desde una concepción educativa que busca el desarrollo humano y social en diferentes escenarios de formación, además de los escolares. En este sentido Fantova (2005) afirma que debe ser "la intervención social entendida como una actividad que se realiza de manera formal u organizada, intentando responder a necesidades sociales y, específicamente, incidir significativamente en la interacción de las personas, aspirando a una legitimación pública o social" (p. 183). De acuerdo con la afirmación, el desarrollo de estas iniciativas no tendrán el propósito de generar conocimientos reducidos a la comprensión y análisis de fenómenos socioeducativos, además de esto fomentará la participación activa de los diferentes actores sociales beneficiarios de las intervenciones y que hacen parte de las comunidades al ser líderes transformacionales y distributivos de conocimientos, con los cuales incentiven una nueva forma de pensar sus realidades y de actuar en pro de su mejora individual y colectiva, como sujetos sociohistóricos que se reinventan.

Se considera al pensar la escuela, esta debe ser la oportunidad para quienes promueven la sociedad de encontrar en dicho ámbito un espacio de participación y de inclusión de ideas,

múltiples, divergentes, donde todos tienen el mismo derecho de participación, construir la escuela desde adentro. Martínez y Martínez (2003) plantean:

En el ámbito de la intervención social, las organizaciones comunitarias constituyen un contexto básico de participación ciudadana a través del cual los individuos toman decisiones en las instituciones, programas y contextos que les afectan (Héller, Price, Reinharz, Rigery Wandersman, 1984). La ONU (2002) enfatizó el papel de la participación social como generadora de capital social y desarrollo comunitario y señala su importancia entre las características sociopolíticas y culturales de los contextos que favorecen la integración comunitaria y el bienestar social. (p. 252)

El desarrollo humano, social y cultural puede ser mediado a través de la gestión de políticas y programas consistentes que garanticen, en los territorios, el alcance de propósitos comunes, los cuales son apalancados por los propios ciudadanos, quienes a través de un liderazgo y orientación de un profesional en cualquier área de conocimiento que eduque desde su saber y brinde a todos opciones de pensamiento desde sus propias realidades y conocimientos para generar, así, proyectos de vida que les beneficie como personas de acuerdo con sus intereses personales, pero, al mismo tiempo, aportando a la comunidad con propósitos en común, y nutriéndose desde dichos proyectos de vida que han sido pensados en conjunto para lograr la sostenibilidad y la sinergia colectivas.

La práctica educativa como sustento para el agenciamiento de niños y jóvenes

Se vuelve relevante, a partir de la construcción de prácticas educativas generadoras de capital social, la posibilidad de tener una nueva mirada de la educación, en consideración de las reflexiones desde las dinámicas pedagógicas efectuadas de manera interdisciplinar, acciones educativas que trascienden el discurso y lo aproximan al reconocimiento de los sujetos que integran el acto educativo, se puede establecer así la necesidad de gestionar apuestas formativas en escenarios escolares y no escolares en el marco una práctica

pedagógica, la cual es comprendida como un ejercicio procesual y reflexivo del quehacer educativo (Ruiz *et al.*, 2018).

A partir de las experiencias, se considera afortunado aportar explicaciones y orientaciones para, junto con otras miradas, ayudar a mejorar la intervención socioeducativa; se plantea, además, la importancia de utilizar el saber pedagógico en lo social, la lúdica y la didáctica, la cual, aparentemente, no fue valorada en escenarios diferentes a la escuela (Giné y Parcerisa, 2014). En este sentido, se concluye que a través de los talleres lúdico-creativos para la construcción de paz, la práctica social y educativa se convierte en eje dinamizador para el despliegue de los potenciales de los niños y las niñas, con el acompañamiento del agente educativo que genera transformación desde las estructuras de pensamiento, en coherencia con la construcción de paz; y una educación centrada en el desarrollo de la ruralidad, como principal apuesta prospectiva del territorio colombiano, que invita a incluir nuevos proyectos de desarrollo comunitario y social, y ejes curriculares abiertos, dinámicos y flexibles, permitiendo la mirada pluridiversa de los sujetos que participan en los procesos de formación. Ello, mediante modelos pedagógicos que vivencien la realidad de la escuela y rompan paradigmas socioeducativos desde la generación y sistematización de nuevas experiencias para el desarrollo local, regional y nacional que pongan en escena el reconocimiento del otro, la posibilidad de conversación entre diversos actores, permitiendo que los individuos alcancen la propia realización y, a su vez, favorezcan la construcción social de los otros.

Los anteriores planteamientos permiten repensar y reflexionar sobre las rupturas paradigmáticas de la educación. Reconociendo que, como lo dirían Ospina y Ospina (2017), el potencial creativo implica reconocer de manera crítica la realidad que el contexto plantea, y ejercer acciones diversas para transformar las problemáticas identificadas, permitiendo la construcción de una nueva mirada de los sujetos en proceso de formación. Desde esta perspectiva, el potencial ético y el potencial creativo se encuentran entretnejidos, dado que cualquier acción novedosa que busque transformar el contexto requiere pensar en los otros y en lo otro, como una posibilidad de encuentro, de diálogo y apuesta por el reconocimiento de las condiciones personales, sociales y culturales que median en el proceso educativo, lo que, en palabras de Patiño y Jiménez (2019), se traduce en la importancia de dar espacio a la sociedad, la educación y la cultura como una triada de transformación y cambio en el contexto actual.

En congruencia con Muñoz (2001), se considera que la paz no es perfecta, por el contrario, se concibe como una condición inacabada en continua construcción y resignificación; en esta misma línea, Patiño y Jiménez (2019) plantean que la educación también es imperfecta, dada la condición humana y la dimensión social sobre las cuales se cimienta. Lo anterior permite reconocer que la construcción de paz dentro de la escuela no es un ejercicio de perfeccionamiento, sino una apuesta por garantizar condiciones propicias para el desarrollo humano y el levantamiento de las voces de los actores, desde la no violencia, dando un reconocimiento profundo a las características del territorio escolar y de las relaciones que en él se establecen.

Ospina-Osorio y Ospina-Ramírez (2019) exponen que, en el escenario actual, los acuerdos de paz firmados por el gobierno de Colombia y las FARC – EP (2016) no garantizan la sostenibilidad de la paz en el escenario educativo y que, por el contrario, dejan un vacío normativo y legislativo sobre el rol de la escuela en los procesos de paz, reconciliación y transicionalidad. Por esto, el agente educativo debe asumir una postura crítica, apreciativa y propositiva frente a soluciones para la construcción de paz de la sociedad. Al respecto, Restrepo *et al.*, (2016) plantean unas preguntas sobre la escuela como medio y transformada para la construcción de paz:

¿Qué es la escuela como territorio de paz?, ¿cuál es su sentido? ¿Por qué y para qué hablamos de la escuela como territorio de paz? ¿Con quiénes y cómo construimos las Escuelas como Territorios de Paz? Estas preguntas sitúan la escuela en los territorios regionales y locales concretos y reales, de conflictos y de violencia de todo tipo. (p. 15)

La formación humana y la construcción de paz se redefinen en la escuela, construyendo acciones concretas para el desarrollo de propósitos en el marco de la formación integral, como la vida digna de las personas, la generación de capacidades para el despliegue del potencial creativo, la imaginación y el pensamiento, convirtiéndose en un desafío para las comunidades educativas, para el mejoramiento de las condiciones de vida de los sujetos que integran la comunidad, desde una educación abierta, flexible, crítica y contextualizada. Según Jaramillo y Murcia (2014), la escuela debe ser comprendida como un espacio de

interacción y formación humana, que a su vez potencia al sujeto desde una dimensión social, que, en el encuentro con el otro, permite ganar en humanidad. El fortalecimiento del círculo ético implica entonces, desde la escuela, dar voz a aquellos que son distintos al yo, a la otredad y a lo otro; invitando al sujeto en formación a “pensar el cuerpo y habitarlo, vivir el mundo social y establecer algunas relaciones emergentes de estos encuentros con el otro, implica necesariamente la aparición de la presencia de alguien que no soy yo” (Jaramillo y Murcia, 2004, p. 146).

Lo anterior permite reconfigurar la práctica del profesor desde la reflexión de la acción y aplicación de diversas estrategias y mediaciones pedagógicas en el marco de un desarrollo curricular que parta de la vivencia hacia la formación integral. Como se ha visto en los anteriores capítulos, elementos como las artes, la narrativa y diversos mecanismos de expresión y encuentro con el otro y consigo mismo permiten desarrollar el potencial creativo y el pensamiento de los niños como una posibilidad de construcción de escenarios de paz mediados por la cultura, la convivencia y la reconciliación.

Los planteamientos enunciados invitan a pensar en una escuela abierta y flexible a la posibilidad de cambio, que permita reconfigurar la historia del contexto desde el cultivo de una mirada crítica y apreciativa de la niñez, centrando la práctica del profesor en el desarrollo de la comunidad educativa como una apuesta por la formación de sujetos de derechos en el orden político, ético, afectivo, sociocultural, creativo, comunicativo, ambiental y espiritual, en el marco de la paz del territorio y el bien común.

El presente documento integra voces y perspectivas de diferentes actores, como es el caso de una comunidad campesina desplazada por grupos armados colombianos en el año 2013, y que actualmente se encuentran en proceso de retorno a sus tierras, generando posibilidades de desarrollo rural a pesar de las huellas y afectaciones de la guerra, lo que permite evidenciar la construcción de escenarios de paz desde la posibilidad de desarrollo y fortalecimiento del tejido social donde la escuela y la educación rural toman vital protagonismo en clave de desarrollo, construcción de paz territorial, formación humana y el reconocimiento del otro.

Un aspecto fundante de este libro es la relación entre educación y cultura, como una apuesta pedagógica por la construcción de paz desde la visibilidad de diversos actores, entre ellos niños, jóvenes, comunidades educativas urbanas y rurales, comunidades campesinas víctimas de la violencia, marcadas por el anhelo de paz y que apuestan por el bien común:

La diversidad cultural se muestra en estos trabajos desde la perspectiva de los problemas que abordan y los acercamientos e interpretaciones dan cuenta de las diferencias contextuales, teóricas y metodológicas. Permanece, sin embargo, un elemento que los integra: los sujetos, la cercanía respecto a los protagonistas de la escena educativa. (Matute, 1999, p. 57).

El libro invita a comprender la historia de vida del sujeto, quien se establece desde las relaciones sociales, políticas y culturales, y desde una construcción de paz mediada por la convivencia, el desarrollo del territorio y la oportunidad de acogida y reintegración a la vida social de diversos actores involucrados en el conflicto, a través de experiencias que permiten evidenciar modos distintos de actuar desde el bien común y la educación como posibilidad de reconciliación, desarrollo y evolución individual y colectiva.

Desde estos postulados, la educación no solo debe limitarse a un desarrollo curricular, sino a la apuesta por la construcción social, como una oportunidad de transformar las potencialidades de los sujetos y la desnaturalización de la violencia, desde el diálogo y el despliegue de nuevas oportunidades de vida. El diálogo y el empleo de la estética con fines creativos posibilitan la apertura al cambio, la transformación de pensamientos, conductas y acciones en el escenario escolar como principio de transformación de toda una comunidad en medio de situaciones complejas.

Es así como se concluye un conjunto de posibilidades para quien desee desarrollar gestión social, la cual no es una actividad exclusiva de profesionales de las facultades de educación; esta es una oportunidad para todos aquellos profesionales desde su saber disciplinar, incluso no profesionales para formar parte de iniciativas en las que el principal objetivo sea el de aportar a la sociedad una palabra, el escuchar, el brindar una ayuda material o no material, un apoyo, una compañía; ello puede representar para muchas personas un valor incalculable y quizás la oportunidad de volver a creer y, en muchos casos, de empezar de nuevo.

Continúa el reto en la educación de carácter social

La humanidad y el mundo está avanzando al ritmo de la revolución tecnológica, como ocurrió en la revolución industrial a pasos agigantados; así mismo, van quedando rezagados los ciudadanos en la mirada mercantil, cada vez más y más pobres, excluidos, marginados en espacios olvidados, como la basura⁶ en el vertedero (Pardo, 2010). Es tiempo de continuar, pero también de reorganizar el modo de percibir y de formar, no somos elementos de un sistema, objetos que encajan en el reloj, somos parte de un mundo con diferentes maneras de ser vivido, de ser pensado de maneras diversas. “A pocos se les escapa ya el hecho de que la vida, en todas sus formas y dimensiones, forma parte ineludible del juego del mercado” (Bellera, 2018, p. 3). En tiempos de incertidumbre, la educación debe tener claro su horizonte y continuar acciones para repensar, resignificar el pensamiento; desaprender y reaprender son posibilidades para poner en consideración, en tiempos de conflicto, un conflicto comprendido en todos los órdenes que impacta de una u otra manera a las comunidades, estamos en un mundo excluyente y en crisis. ¿Qué sigue? La lucha contra la ausencia de amor, de don, necesarios para valorar de otra manera el sentido de la vida, lo humano, por encima del significado y uso del dinero, lo material, y no es cuestión de utopías, es una crucial reconfiguración del sentido de existir en la era digital, su uso y las diferentes posibilidades de interacción con el otro, de comunicarse.

La educación, situada en el contexto, permite a quien gestiona estos escenarios socioeducativos reconocer la diversidad humana, la interculturalidad, para así garantizar propuestas e iniciativas acordes con los intereses socioculturales, transformando y construyendo, así, la escuela desde adentro. La intervención y la investigación situada posibilitan preconfigurar, configurar y reconfigurar comprensiones desde los imaginarios instituidos e instituyentes de los individuos para, de esta forma, restablecer las prioridades de las comunidades teniendo en cuenta sus particulares maneras de ver el mundo, reconociendo en sus individuos las singularidades, sujetos de un mundo con espacio para todos y de todos.

⁶Leer el libro *Nunca fue tan hermosa la basura: artículos y ensayos*, de José Luis Pardo.

¡No podemos perder el foco! Somos seres humanos, todos iguales, todos con los mismos derechos, nadie es más que nadie, todos tenemos capacidades, las mismas pretensiones de ser felices, de vivir, de soñar, de ilusionarnos... Vivimos en el mismo mundo, pero no todos vivimos en la misma realidad. Esta en muchas ocasiones es excluyente, inequitativa. Es claro que no todos tenemos las mismas oportunidades, es necesario cuestionarnos ¿cuál es nuestra posición en el mundo, la manera de comprenderlo desde el lugar donde habitamos? Y solo por un momento reflexionar si hemos hecho algo por la transformación de nuestro espacio, aquel que le permitirá a usted y quienes le rodean vivir mínimamente en paz. Ángel Andrés López Trujillo.

Referencias

- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
- Bellera, J. (2018). Un nuevo reto para la educación social: la acción integral para una madurez social. *RES, Revista de Educación Social*, (27), 236-250. <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=1169>
- Domingo, A. y Domingo, T. (2013). Filosofías del don. Usos y abusos de la donación en la ética contemporánea. *Veritas*, (28), 41-62. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/veritas/n28/art02.pdf>
- Fantova, F. (2005). *Repensando la intervención social*. Tribuna Abierta.
- Giné, N. y Parcerisa A. (2014). La intervención socioeducativa desde una mirada didáctica. *Edetania*, (45), 55-72. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5010267.pdf>
- Gobierno de Colombia y FARC – EP (2016). *Acuerdo final de paz: para una paz estable y duradera*. Ediciones desde Abajo.
- Jaramillo, D. A. y Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuestas por la relación cuerpo–alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142-149.
- López, Á. (2019). Influencias belgas en la educación colombiana en el contexto de la escuela rural. En J. M. Hernández (Coord.). *Influencia belga en la educación española e iberoamericana*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- López, Á., Marín, M. y Escobar, M. (2018). Diseño e implementación de una rúbrica evaluativa a personas con capacidades diversas. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 38-59.

- Martínez, M. y Martínez, J. (2003). Coaliciones comunitarias: una estrategia participativa para el cambio social. *Psychosocial Intervention*, 12(3), 251-267. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1355185>
- Matute, E. (1999). *Diversidad cultural y educación*. Universidad de Guadalajara.
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada.
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Ospina, D. A. y Ospina, M. C. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192.
- Ospina-Osorio, D. A. y Ospina-Ramírez, D. A. (2019). Formación inclusiva, convivencia y paz desde la escuela: posibilidades para el posconflicto colombiano. En G. C. Valencia González (Comp.). *Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina* (p. 220-238). Centro Editorial UCM.
- Pardo, J. L. (2010). *Nunca fue tan hermosa la basura: artículos y ensayos*. Galaxia Gutenberg; Círculo de Lectores.
- Patiño, S. y Jiménez, A. F. (2019). La educación imperfecta. En G. C. Valencia González (Comp.), *Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina* (p. 200-216). Centro Editorial UCM.
- Restrepo, J., Correa, M., Palomino, M., Rojas, G. y Rey, B. (2016). *Escuela, territorio de paz*. Fecode. <https://fecode.edu.co/ceid/images/documentos2017/Escuela%20territorio%20de%20paz.pdf>

- Ruiz, M. Z., Restrepo, L. P. y Zuluaga, J. I. (2018). Percepción del desempeño profesional, académico y social de la práctica pedagógica investigativa: una experiencia de la Universidad Católica de Manizales-UCM. *Revista Prácticum*, 3(2), 22-40.
- Schnitman, D. (2010). Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización. *Plumilla Educativa*, 7(1), 61-73.
- Universidad Católica de Manizales – UCM (2018). *Política, cultura y prácticas inclusivas en la UCM*. https://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/docs/normativas/normativas/Campus_Capacitas.pdf
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Ministerio de Educación. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3310>

EPÍLOGO

Diego Armando Jaramillo Ocampo⁷

El libro que el lector tiene en sus manos a modo de compilación de “experiencias socioeducativas” es justamente eso, un viaje, una travesía, un trayecto que los autores logran hacer al lado de niñas y niños, maestras y maestros de zonas urbanas y rurales para que, desde sus voces, relatos, narrativas, cuentos, dibujos y juegos sean escuchados sus reclamos y sus gritos; pero no solo para denunciar lo ocurrido, sino para anunciar lo que se proyecta como alternativa y posibilidad. Pese a que el conflicto armado en contextos como el colombiano se viste de múltiples ropajes para realizarse, o, peor aún, para justificarse, estas experiencias muestran las capacidades y las potencialidades del ser humano para hacer frente a sus adversidades, esas que enfrenta cuando se pone de cara a la guerra, la cual es narrada por el nobel de literatura Camus (2013) cuando aprendió sobre sus horrores, “y supo así que la guerra no es buena, porque vencer a un hombre es tan amargo como ser vencido por él” (p. 135).

Saber, eso que no solo se logra mediante el conocimiento técnico, racional y lógico, sino que se arraiga en las experiencias, esas que nos afectan la vida, esas que no nos dejan intactos ante los acontecimientos que llegan inesperadamente; eso que se “sabe” lo es porque se saborea, porque se degusta; en otras palabras, eso que se acomoda en el pensamiento lo hace porque ya se ha sentido (o padecido) en el cuerpo que somos. Y es que son muchos los cuerpos que han sabido que ninguna guerra es buena, que como Camus (2013) han sido vencidos por otros hombres que han dado un sabor amargo a ese saber casi que cotidiano.

Las experiencias que se cuentan lo hacen para que en las expresiones de las niñas y de los niños no se olvide la infancia, esa que empuja al desarrollo de la creatividad como una capacidad humana que contribuye con los potenciales humanos, en especial, con aquellos que nos hacen vivir y convivir al lado de otros; es decir, con esos potenciales que se afirman en el Yo, pero

⁷Profesor de la Facultad de Educación de la UCM. Investigador de los grupos ALFA (UCM) y Mundos Simbólicos (Universidad de Caldas).

que demandan y exigen una respuesta a la interpelación que hace el Otro, a su alteridad. Y es que la paz se constituye, muchas veces sin intención alguna, en la respuesta que se da a la demanda ética del otro, y ética en este contexto tiene que ver con una respuesta responsable, responsiva y compasiva ante el sufrimiento del otro, o sea, un responder en el que el sujeto lo hace aquí y ahora, porque el otro está ahí. Derrida (1998) dirá “mientras que para Kant la paz es institucionalizada como paz perpetua, Lévinas prefiere la paz ahora” (pp. 113-115), una paz que se da alejada de sus pretensiones de institucionalización y que halla en la vulnerabilidad presente/ausente motivos para responder, hacerse cargo y no pasar de largo; ya que como sostiene Lévinas (2014) “imposibilidad de la bondad como régimen, como sistema organizado, como institución social (...) desde el momento en que la bondad se organiza se extingue” (pp. 85-86). Una paz como bondad aquí y ahora que es imposible demarcar en un sistema o en una institución, cualquiera que ella sea; más bien, es el acontecer de la bondad el que es imprevisto, no planificado, esquivo a lo Dicho, a lo fijo, a lo instituido y que se instala en sus lugares radicales e instituyentes del Decir, de lo inesperado, de lo que responde no solo a algo, sino a alguien.

Así las cosas, las experiencias socioeducativas hablan, hacen, muestran y proyectan una paz matizada por la creación y la transformación tanto del sujeto como de sus contextos. Uno de ellos es el escenario rural que configura estados de tranquilidad, armonía, silencio y escucha que vincula a sus actores sociales como autores protagonistas de sus propias realidades. Su cuerpo se convierte en territorio de paso sobre el cual suceden los acontecimientos, pero a su vez, desde el cual emergen posibilidades de cambio y transformación. El cuerpo no solo como instrumento, objeto o carruaje de algo que está más allá, sino como lo que nos recuerda incesantemente que somos carne: expuesta y frágil, carne para uno y carne para el otro y el mundo, eso que Jaramillo y Restrepo (2018) asumen como “base central de la existencia humana física, material, pero sobre todo simbólica” (p. 29).

El cuerpo, así como el lenguaje, es casi todo lo que somos; pero, sobre todo, lo que somos en proceso, en procura, en devenir y en porvenir. Sí, eso somos, un devenir de lo que hemos vivido, de nuestras prácticas y discursos, de nuestras experiencias vividas, sufridas, sentidas, padecidas. Pero no somos solo lo vivido o lo sufrido, somos algo más, un porvenir, eso que se recuerda con desidia o con nostalgia y que, al tiempo, hace pensar en un mejor mañana, hace mirar con otros ojos el presente y el futuro. En el cuerpo se inscriben las huellas del

pasado, las cicatrices que el tiempo deja y magulla en la memoria. Sin embargo, desde el cuerpo se abren nuevas palabras que configuran otros mundos posibles, otras realidades que al ser expresadas van tomando fuerza social y colectivamente empujan lo que aún no es y lo que se muestra como deseo y utopía.

Eso es evidente cuando los niños y las niñas llenan de sentido y les dan otro uso a los cartuchos que una vez sirvieron de receptáculos para los proyectiles producto de una guerra que expulsó a las personas de sus tierras. Sin embargo, el tiempo no borra el rastro de lo que ocurrió alguna vez, quedan como huella y como escorzos en el territorio cartuchos que silenciosos se esconden tras la maleza o al borde del camino por donde transitan diariamente niñas y niños; ellos, en vez de esquivarlos o pasar de largo, los recogen y los utilizan para guardar sus lápices. Ahora sus lápices ocupan el lugar de las balas dentro de los cartuchos; es el símbolo que expresa, por un lado, la imposibilidad de olvidar completamente (devenir) y, por el otro, el deseo de añorar un mejor mañana (porvenir), lo que una vez pretendió quitar la vida es empleado hoy para escribir otras historias y guardar esperanzas.

La reivindicación de la vida emerge en las zonas de conflicto armado y constituye las experiencias socioeducativas de sus actores sociales. En ellas, aparece el dar como alternativa de reconocimiento al otro y a la naturaleza, dado que “para que haya don, es preciso que no haya reciprocidad, ni devolución, ni intercambio, ni contra-don, ni deuda. Si el otro me devuelve o me debe, o ha de devolverme lo que le doy, no habrá habido don” (Derrida, 1995, p. 21). En esta dirección, la construcción de paz o de “paces” ha de ser una entrega gratuita en la que el otro no está obligado a devolver; su única obligación, sin duda, será dar, y ese dar es ya una manera de responder, una respuesta siempre inconclusa, insuficiente, incapaz de atender la vulnerabilidad y la fragilidad de la vida que llega.

De ahí que “cuando digo ‘cumpló con mi deber’ estoy mintiendo puesto que no estoy nunca liberado frente al otro” (Lévinas, 2014, p. 84), su rostro es más que lo que veo y me exige cuidado, responsabilidad y proximidad; una exigencia silenciosa, discreta, pasiva de la que no puedo escapar. Ahora, si la paz acontece en el encuentro con el otro, siempre será una paz en puntos suspensivos, inacabada, expuesta a las contingencias del tiempo y del espacio, abierta desde lo que es a lo que está por ser, una paz que ronda lo instituido como legítimo y que bordea lo instituyente como posibilidad.

Referencias

Camus, A. (2013). *El primer hombre*. Tusquets.

Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo*. Paidós.

Derrida, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida*. Trotta.

Jaramillo, D. y Restrepo, L. (2018). El cuerpo y el tiempo: márgenes del lugar y el no lugar en las experiencias educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 23-42.

Lévinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Arena Libros.

EXPERIENCIAS SOCIOEDUCATIVAS Y DESARROLLO DEL POTENCIAL CREATIVO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

“En tiempos de pandemia, la educación ha debido reflexionar y reconocer su inevitable y necesaria transformación; la investigación en este campo constituye un medio para alcanzar tal objetivo. Pensar lo educativo permite reconocer la importancia de adoptar una postura receptiva ante los cambios y, en la misma medida, abrir la posibilidad de que se rompan esquemas en nuestras maneras de gestionar la educación” (Ángel Andrés López Trujillo).

Ante este panorama, y con base en procesos de investigación, la presente compilación busca visibilizar algunas prácticas socioeducativas dadas en el escenario rural que permiten potenciar la interacción humana en tiempos de incertidumbre, en los que el conflicto es un fenómeno latente dentro de la realidad sociopolítica y cultural colombiana. En tal contexto, el desarrollo de procesos educativos posibilita reconfigurar realidades en perspectiva de lo pedagógico, donde lo humano es eje central para dinamizar la interacción. La niñez se capitaliza en este escenario como condición humana que ha de ser estimulada; en ese sentido, se muestra con esta obra la necesidad de propiciar el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias desde la etapa escolar del individuo, a partir de la creatividad. Sin duda, esta última permite a los sujetos transformar sus maneras de pensar, actuar y comprender un mundo complejo, pero al mismo tiempo lleno de esperanza gracias a la experiencia educativa que se orienta desde un enfoque sociocultural.

www.ucm.edu.co · +57 893 3050

ce centro
editorial
Universidad Católica de Manizales

