

Capítulo 5

Vivencias significativas en convivencia desde la pedagogía crítica para la paz: una comprensión desde la aplicación de la pedagógica crítica y el interaccionismo simbólico

Ángela Viviana García Salamanca

Docente ocasional e investigadora. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

viviana.garcia@unad.edu.co

Andrés González González

Director de Investigación e investigador Universidad de Boyacá

agonzalezg@uniboyaca.edu.co

Nota del autor

Ángela Viviana García Salamanca. viviana.garcia@unad.edu.co. Docente ocasional e investigadora. Universidad Nacional Abierta y a Distancia Magister en Educación con énfasis en Derechos Humanos.

Andrés González González. agonzalezg@uniboyaca.edu.co. Director de Investigación e Investigador. Universidad de Boyacá. Magíster en Administración. Docente tiempo completo.

Esta investigación es el resultado del desarrollo del trabajo de grado titulado vivencias significativas en convivencia para la paz en estudiantes universitarios el cual fue desarrollado en el marco de la Maestría en Educación con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Católica del Norte en articulación con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD y la Universidad de Boyacá.

Resumen

Este capítulo narra de manera descriptiva el impacto de las vivencias significativas que tuvieron estudiantes y docentes de una institución académica mediante la aplicación de un proceso pedagógico para la paz. Su base teórica se fundamenta en la pedagogía crítica y el interaccionismo simbólico. Se implementó una metodología de tipo cualitativo con enfoque hermenéutico y de corte crítico social. Los resultados permitieron comprender a la luz de la fundamentación teórica las vivencias que fueron significativas por los sujetos participantes en el proceso pedagógico para la paz a partir del conflicto en el entorno académico.

Palabras claves: mediación, cultura para la paz, educación, convivencia.

Clasificación JEL. I21, I23, I31, I38

Abstract

This chapter narrates in a descriptive way the impact of the significant experiences that students and teachers of an academic institution had through the application of a critical pedagogical training in coexistence for peace. Its theoretical basis is based on critical pedagogy and symbolic interactionism. A qualitative methodology was implemented with a hermeneutic and social-critical approach. The results allowed understanding, in the light of the theoretical foundation, the experiences that were significant for the participants in the pedagogical training in coexistence for peace based on the conflict in the academic environment.

Keywords: mediation, culture for peace, education, coexistence.

JEL Classification. I21, I23, I31, I38



Vivencias significativas en convivencia desde la pedagogía crítica para la paz: una comprensión desde la aplicación de la pedagógica crítica y el interaccionismo simbólico

Son nuestras armas más poderosas.
Un niño, un maestro, un libro y un lápiz
pueden cambiar el mundo.
Malala Yousafzai

Los factores socioambientales de la violencia en Colombia afectan a estudiantes y docentes de instituciones académicas en su quehacer diario. Para Briceño (2002), la desigualdad social y la pobreza, así como la normalización de actos violentos en espacios públicos por la inseguridad, son precursores de temor y descomponen el tejido social, según Lunecke (2012), por el sentimiento de desconfianza en la experiencia social que el individuo trasfiere a la comunidad.

Las instituciones de educación deben apostar por proyectos de formación pedagógica que permitan la sana convivencia a través de la reacción entre docentes y estudiantes que transformen la cultura estudiantil e impulsen innovaciones curriculares y actividades extracurriculares que promuevan la educación social basada en el mutuo respeto (Villamizar, 2016).

Algunas instituciones aplican estas formaciones pedagógicas desde una perspectiva de convivencia para la paz de acuerdo con los lineamientos curriculares enfocados a la interacción apropiada del individuo consigo mismo, con las demás personas y con la naturaleza en el ámbito laboral y social. Estas actividades son enfocadas hacia la convivencia en el contexto local, regional y nacional con el fin de permear de manera holística al estudiante en su buen convivir.

Se establece un único currículo que es aplicable en todos los encuentros a diferentes estudiantes que pertenecen a la acción pedagógica y se basa en la reflexión teórico-práctica del comportamiento del estudiante en sociedad según su cultura o costumbre, el deber constitucional, la norma legal, sus funciones y la expresión conductual que se debe generar en un

contexto real con el otro, pretendiendo inculcar en los estudiantes actitudes y comportamientos críticos para la transformación de su libertad en sociedad y la consecuencia de sus actos.

El fin de este currículo pretende llevar al cambio adaptativo y positivo de los estudiantes mediante una pedagogía de construcción social al reflejar la funcionalidad del comportamiento y conductas en la resolución de problemas con sus pares, sin embargo, los docentes que acompañan el proceso aplican este único currículo en todos los grupos a intervenir sin realizar modificaciones en su proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque es necesario advertir que las actividades diseñadas y aplicadas están en concordancia con los resultados esperados en la materia.

Con base en el anterior punto de partida, la investigación que se desarrolló en este capítulo se construyó bajo el paradigma de la pedagogía crítica en el proceso pedagógico para la paz desde un ámbito académico y vivencial, explicando los elementos que constituyen al sujeto crítico en el proceso de enseñanza aprendizaje. La flexibilización del currículo se hizo por medio de la dialéctica (contexto e individuo) en la participación y autonomía que conlleva a la independencia del sujeto en su entorno, permitiendo identificar puntos comunes y divergentes en el recorrer de las formaciones pedagógicas.

La interacción simbólica fue la señal dada para el cambio de actividades en el ambiente académico, ya que su significado permitía dar un giro en nuevas formas de interrelacionarse en las interpretaciones aportadas por los individuos desde diferentes perspectivas de experiencias conductuales. En el caso de las vivencias significativas en convivencia se quiere reconocer la interpretación subjetiva del individuo en la significación de sus experiencias contextuales en la academia, interpretando los procesos pedagógicos para la paz desde el autorreflexión y la correflexión crítica y participativa de los sujetos que conforman la investigación.

Por último, las vivencias significativas son el resultado de la representación del individuo en el proceso de reflexión entre las experiencias de los otros y su interpretación contextual recargada de sentimientos y emociones compartidas en una experiencia en común. El reconocimiento de estos procesos genera en los estudiantes y docentes transformaciones conductuales con impacto social y cultural.

Fundamentación teórica

Para llegar a la comprensión de las vivencias significativas en convivencia a través del proceso pedagógico para la paz, se limitaron dos teorías que articulan y guían la ruta metodológica de investigación, estas fueron la pedagogía crítica y el interaccionismo simbólico. A través de estos dos postulados teóricos, se encadenó un camino para entender y explicar las vivencias significativas en convivencia que se gestan a partir de los procesos pedagógicos para la paz.

Pedagogía crítica

Se entiende la pedagogía crítica en este estudio como una relación directa con la teoría crítica, la cual busca la emancipación del sujeto a través de la toma de conciencia y el análisis de sus problemas sociales, buscando la transformación social desde el proceso educativo y su contexto en la interacción comunicativa. La investigación buscó entender cómo los participantes analizaban, comprendían, interpretaban y transformaban los problemas reales que afectan a la comunidad académica en un entorno de convivencia Institucional. Ramírez (2008) aclara que la identificación de problemas de carácter individual y social siempre se presenta en un contexto comunitario, asimismo, esta confluencia permite la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades culturales de acuerdo con la inmersión personal o social de los participantes.

Ahora bien, la pedagogía crítica se ha fortalecido a través de diferentes enfoques prácticos desde la acción social, un ejemplo de ello es concebido desde el movimiento pedagógico denominado Escuela Nueva o Activa referido por Olmos (2008). Esta escuela que comenzó en el siglo XIX y fundamenta sus cimientos en el juicio negativo hacia los programas de enseñanza rígidos y poco activos para el estudiante de la época, permitía orientar al alumno hacia una formación libre y autónoma de acuerdo con las necesidades de su contexto.

En consecuencia, de este nuevo planteamiento educativo nace la ciencia social crítica. Para ello Habermas (1984) complementa el proceso pedagógico, agregando en el sujeto (el educando) formas de pensar de manera analítica y emancipadora a través del diálogo argumentativo y dialéctico según el contexto social en el que se encuentra. La concientización del sujeto producto del proceso dialéctico permite generar un juicio crítico

acerca de sus raíces sociales y culturales en beneficio de la promoción de un pensamiento liberador autorreflexivo y racionalmente autónomo.

Es así que los educadores Carr y Kemmis (1988) anexan a la teoría crítica el concepto de pensamiento dialéctico, definiéndolo como “la confrontación problemática entre el individuo y la sociedad” (p. 180), explicando la reflexión dialogante producto de pensamientos contradictorios que conllevan a la solución de problemas mediante la acción transformadora del sujeto y su emancipación al tener un pensamiento liberador.

Por su parte McLaren (2005) realiza una revisión de lo planteado por Paulo Freire y considera que en la pedagogía crítica el rol del maestro debe enfocarse en dar la oportunidad al estudiante de ver una perspectiva dialéctica desde su conciencia crítica y su acción social, es decir, integrar de manera articulada la conciencia, procesos sociales y la acción social de tal modo que los estudiantes tomen conciencia no solo del cómo actúan las fuerzas de control social, sino también de cómo es posible sobreponerse a ellas. En tal sentido, Freire (2004) sostiene que:

Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será. (p. 102)

Entonces el método de Freire permite la interacción a través del diálogo constante entre el profesorado y el alumnado, adhiriendo de manera permanente conocimientos que acontecen en el entorno socio-cultural inmediato.

Interpretando a Freire (1980), el problema central de la transformación social es la dominación de unos sobre otros desde un ámbito económico, político y/o cultural, por ende, la pedagogía crítica se convierte en un proceso dialógico y liberador de los oprimidos, que según Madgenzo (2002) es el resultado de la expresión social y toma de decisiones desde el proceso formativo en el desarrollo autónomo y reflexivo de su realidad, permitiendo así ser parte del poder (ya que el currículo educativo es dispositivo de poder). De esta forma, los estudiantes introducen nuevos temas de enseñanza controlando su propio aprendizaje, transformándose en sujetos independientes y libres del control del maestro al rediseñar su propio currículo.

En este orden de ideas, la enseñanza-aprendizaje entre estudiante maestro se convierte en un proceso dialéctico autorregulador, propositivo y de libre elección, fortaleciendo la creación de grupos de aprendizaje y aprendizaje cooperativo con el fin de obtener apropiación de su conocimiento contextual desde la concientización real de su situación y generar comportamientos emancipatorios.

Así mismo, y acorde a lo propuesto por Ramírez-Bravo (2008, pp. 109-112), quien analizó los fundamentos teóricos de la pedagogía crítica, afirma que esta se basa en los siguientes supuestos:

a) Participación social: los sujetos convergen en espacios de acciones sociales según contextos específicos, adquiriendo responsabilidades de manera autónoma para su posterior gestión en comunidad.

b) Comunicación horizontal: los interlocutores simbolizan y significan las intenciones compartidas del otro mediante el proceso comunicativo.

c) Significación de los imaginarios simbólicos: de esta manera se puede enlazar la reconstrucción histórica, sociocultural y política de una comunidad mediante la comprensión e interpretación de la experiencia humana como base de la estructura social.

d) Humanización de los procesos educativos: estimulación de la habilidad intelectual mediante procesos de reflexión, análisis y discernimiento de actitudes y valores.

e) Contextualización del proceso educativo: la educación se encuentra en el significado de la realidad social y la escuela se convierte en un escenario crítico constructivo frente a la realidad cultural, sociopolítica e histórica.

f) Transformación de la realidad social: Es el resultado final de la integración de los anteriores elementos, es cambiar la realidad desde un contexto específico social, fortaleciendo el trabajo en equipo, resignificando procesos históricos desde una conciencia social autónoma y emancipadora.

Es así como la pedagogía crítica requiere un componente de lectura social importante, por ello, desde la perspectiva de Rodríguez (López, 2011) se propone a la educación una enseñanza particular mediante la utilización de la lengua y su inserción al aprendizaje reflexivo desde un

ejercicio de transformación social. Su postura refiere que el objetivo de la pedagogía crítica recae en el aprendizaje de construcción sociocultural, autogestionado sin tener en cuenta fuerzas externas que quieran someter a la sociedad, por el contrario, la educación se considera una forma de liberación y emancipación social.

Interaccionismo simbólico

El proceso de transformación social es progresivo en el tiempo y sus efectos sólo son visibles en el intercambio de acciones individuales y sociales en un entorno determinado. El interaccionismo simbólico desde el punto de vista de Durkheim aporta a la acción social en el proceso de decodificación de las relaciones interpersonales como un sistema de ideas, sentimientos y costumbres articulados a una conciencia colectiva. De igual forma, Gabriel Tarde justifica las relaciones interpersonales como un concepto de interacción social, definido como el resultado de un proceso de influencia recíproca entre las conciencias colectivas de intercambio en la imitación y la invención. Por su parte, Catalina Perlo anuncia al sociólogo alemán Weber, quien reconoce la acción individual como la acción colectiva de acuerdo con una conducta de reacción ante un estímulo externo obteniendo como resultado la reflexión social que Weber denomina sociología comprensiva.

En este sentido y siguiendo con la teorización en cuanto a la interacción humana, Simmel (2006) cita a Perlo al identificar las interacciones cotidianas de las personas mediante análisis microsociológico y concluye que “la sociedad es la suma de las interacciones entre individuos, los cuales son interdependientes en su realidad social” (p. 93). Con base en este postulado, John Dewey y George Mead emiten tesis por separado acerca del interaccionismo.

Por una parte, Dewey (Pons, 2010) expresa que el pensamiento pertenece a la interacción que se encuentra constituida por la cultura y sus creencias, desarrollando de forma recíproca procesos subjetivos e intersubjetivos en la acción social. Por su parte, Mead (Pons, 2010) denomina la interacción social como la interpretación de símbolos con significados que se dan mediante la comunicación humana de acuerdo con la comprensión de los roles sociales a los cuales están adscritos los individuos.

Articulando los anteriores autores y sus postulados, el sociólogo estadounidense George Ritzer (1983, como se citó en Sagot, 1994) afirma que el eje central del interaccionismo simbólico es:

el individuo visto desde tres aspectos. 1) la construcción social de la realidad a través de la interacción entre el sujeto y el mundo. 2) el carácter dinámico tanto del actor como del mundo social y 3) la habilidad del actor de interpretar el mundo social, de esta manera los seres humanos actúan sobre las cosas con base en los significados que se emiten entre ellos, determinándolo en una interacción simbólica en consecuencia de un proceso interpretativo social. (p. 134)

A partir de las consideraciones aportadas por Blumer se resumen los supuestos básicos del interaccionismo simbólico en los siguientes puntos:

a). Los individuos viven en un ambiente simbólico, ya que los símbolos son abstracciones mentales con un significado propio según la acción. B). Aprendizaje y evaluación de los símbolos de acuerdo a los juicios de valor de cada individuo. C). El actuar o interactuar frente a la significancia de un símbolo. D). El *self* como proceso de concientización y definición de sí mismo, el cual posee facultades como la imaginación, planeación, reflexión, decisión y juzgamiento en la acción social, comprendiendo de forma simbólica el lenguaje emitido en la interacción con otros. E). El hombre es tanto actor como reactor, no solo el ambiente estimula el actuar del sujeto sino al mismo tiempo, el hombre puede producir sus propios símbolos para actuar según su pensamiento interno. F). El niño no es bueno ni malo por naturaleza ya que el infante nace asocial y la interacción lo convierte en un ser social. G). La sociedad precede a los individuos y está compuesta de significados en la cual ocurre el aprendizaje. h). La sociedad y el hombre son lo mismo, el interaccionismo simbólico permite la armonía y reciprocidad entre el hombre y la sociedad siendo estas interdependientes. (pp. 42-55)

Ahora bien, la aplicación de los anteriores postulados en el proceso investigativo permitió interpretar descriptivamente el significado de la acción social entre los sujetos académicos (estudiantes- maestros) y su proceso pedagógico para la paz desde un ámbito académico y vivencial en el análisis individual de su realidad y la interacción simbólica de su contexto educativo, obteniendo como resultado una experiencia desde el ámbito vivencial.

En consecuencia, la aplicación de la interpretación simbólica permite delinear al individuo en su contexto social específico para identificar los roles individuales y grupales que confluyen en los significados de pertenencia al grupo social en el que se encuentra inmerso, sin desenfocar su atención en su propio yo y en la diferencia del otro. Sin duda, el proceso pedagógico para la paz definirá al sujeto desde la racionalidad simbólica en su acción social, marcando en el contexto vivencial, la transformación de la autorreflexión en su interacción académica y social.

Así como lo dice Blumer (Perlo, 2006), el significado es el producto social del actuar de los individuos en su contexto de intercambio cultural, por su parte, la interacción simbólica implica un papel protagónico en cada una de las relaciones sociales según el entorno específico, por ello el entorno académico se convierte en el significado que da sentido a la simbología de los procesos pedagógicos para la paz; el resultado de esta interacción entre docentes y estudiantes conlleva a evocar la lingüística verbal y no verbal de la subjetividad de cada uno de los actores del proceso. En el momento que es visible este significado social, se desarrolla lo que Blumer denomina como "interconexión de la acción", definido como la adaptación recíproca de las acciones de cada uno de los individuos en un grupo social.

Metodología

Esta investigación se enmarca en una metodología de tipo cualitativo con un enfoque hermenéutico de corte crítico social, siguiendo la interpretación de Jiménez (Salgado, 2007), el cual permite describir el mundo social construido a partir de significados y simbolismos basados en la reflexión y significación social derivada del proceso de comunicación de manera intersubjetiva de la interacción continua entre sujetos.

El enfoque hermenéutico de corte crítico social permite describir desde el proceso de sistematización de manera manual por categorías, comprendiendo las vivencias significativas en convivencia desde un contexto particular y de acción social diverso en donde convergen de manera indirecta intereses comunes y particulares (Cifuentes, 2006). Para Aguayo (1992), el proceso de sistematización busca comprender nexos causales y explicar los significados de cambio que tienen los sujetos implicados en un contexto social en particular. Por su parte Jara, (2006), a partir de sus indagaciones, ha definido que una sistematización es el resultado interpretativo

que define una crítica de una o varias vivencias, cuyo ordenamiento y reconstrucción ejemplifica sus experiencias según las condiciones socioambientales, lo cual permite definir el tiempo modo y lugar del aprendizaje significativo para su posterior apropiación por medio del sentido de la experiencia, lo que conlleva a su fundamentación teórica y aplicación futura a contextos y condiciones similares con una perspectiva transformadora.

Para la elección de la muestra de la investigación se implementó muestreo no probabilístico intencional, el cual estuvo compuesto por tres docentes y un grupo de veinte estudiantes.

Plan de análisis y categorización

Reducción de información o datos (codificación y categorización)

Para llevar a cabo el sistema categorial, el cual se realizó de manera manual sin la utilización de *software*, se tuvo en cuenta la teorización formulada con base en la revisión literaria y se dieron etiquetas específicas según la clasificación categorial (teoría y subcategorías). Su objetivo es permitir dar sentido y significado al contexto explorado en la realidad social mediante la aplicación de las técnicas de generación de investigación en el ámbito real y particular de los sujetos académicos de investigación. Una vez delimitadas las categorías apriorísticas con relación al objeto y propósito de la investigación, se tomaron en cuenta los aspectos que conforman cada categoría, uno de los cuales es la carta de navegación para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos y puesta en marcha para la comprensión del objetivo de la investigación.

Codificación abierta: axial y relacional

La codificación axial y relacional permitió interpretar memos analíticos anotados en las observaciones de campo con el fin de relacionar coincidencias teóricas en el contexto real, dichas relaciones entre los aspectos categoriales y teóricos fueron ilustrando de manera descriptiva la interpretación de ideas que facilitan el concepto general de su entorno académico, reflexionando de manera significativa el texto en el contexto según Strauss y Corbin (Shettini y Cortazzo, 2015).

Figura 1 Aspectos de categoriales en el análisis de la información

| Clasificación Categorial | |
|---|-----------------------------|
| CONVIVENCIA | Relaciones de poder |
| | Resolución de conflictos |
| | Diferencia de opinión |
| | Conflicto |
| | Violencia |
| PEDAGOGIA CRITICA INTERACCIONISMO SIMBOLICO | PROCESO DE FORMACIÓN |
| | Experiencias vivenciales |
| | Reflexión |
| SUJETO | Diálogo |
| | Elección de temas |
| | Transformación social |
| | Crítico |
| | Reconocimiento del otro |
| | Autoreconocimiento |
| | Libertad de opinión |
| VIVENCIAS SIGNIFICATIVAS | Experiencias significativas |

Nota. Construcción a partir de los resultados encontrados en la intervención.

Comprensión desde la aplicación de la pedagógica crítica y el interaccionismo simbólico

Desde los procesos de formación y convivencia

Se puede deducir que el proceso pedagógico en convivencia como recurso de paz es orientado desde la labor docente, la cual busca ser apropiada por los estudiantes de manera dialógica y participativa. La experiencia del conflicto que han vivido los estudiantes en algún momento de formación presencial ha sido el recurso simbólico y referencial para generar soluciones a problemas del contexto particular de cada individuo. Habermas (1989) interpreta esta experiencia social como un acuerdo social para entender y discutir eventos negativos que han permeado la mala convivencia entre sujetos, permitiendo así involucrar un diálogo participativo y democrático entre las personas de una misma comunidad con el fin de una sana convivencia en sociedad.

Es de aclarar que, para llegar a esta participación social entre estudiantes y docentes, se identificaron a través de grupo focal los diferentes tipos de conflicto como lo fueron: la diferencia de opinión, contradicción y sobre todo poco asertividad en el momento de comunicarse los unos con los otros: “estaba peleando con mis compañeros porque no me entienden, porque tienen ideas diferentes y no nos entendimos” (comunicación personal, 13 de noviembre 2019). Por otra parte, la falta de procesos comunicativos eficaces genera conflicto al estar incomunicados emocionalmente debido a la actitud en la manera de interpretar problemas acaecidos al interior de la familia de los estudiantes, uno de ellos dijo: “pero entonces a veces otros compañeros, lo traen de la casa y se ponen a llorar y le responde a la compañera, ah, ya no me hable. ¡Uno dice: uy no! y pues todavía no falta la indirecta y se la echan” (comunicación personal, 13 de noviembre 2019).

Se agrega a este desglose de características de conflicto la mala interpretación de liderazgo recibida por la mayoría de los estudiantes como una voz de mando y dominación, lo cual al interior de la convivencia académica en el aula dificultaba el trabajo en equipo y la concertación de ideas y prácticas académicas. una estudiante habla: “confunde lo que es líder con mandar, entonces usted haga, usted esto, usted lo otro y no es así y no saben decir las cosas entre líderes o sea entre el grupo, sino dice ante todo el grupo usted no hizo, usted mire” (comunicación personal, 13 de noviembre 2019). Desde el interaccionismo simbólico, la interpretación deja en evidencia la acción del sujeto y su significancia al configurar el individuo como una abstracción simbólica en la interacción de su contexto y la influencia que este ejerce en él, es así como el sujeto estudiante identifica su realidad académica en formas de conflicto basado en el poder.

Durante la exploración del trabajo de campo se reconoció el poder como la mayor incidencia de conflicto. Se transcribe: “los líderes del grupo de estudiantes tienen la manera de ser líderes, pero entonces nos sobrecargan, o sea ellos se toman muchas atribuciones. Un líder empieza a mandar y a que hagan todo lo que dejan los docentes y a los amigos no los ponen a hacer nada y pues a nosotros nos sobrecargar el trabajo, a pesar de que rezongamos ellos lo dejan así” (comunicación personal, 13 de noviembre 2019).

En consideración con las características identificadas en cuanto al conflicto, docentes y estudiantes rediseñaron el material pedagógico

enfocado en convivencia para la paz con el objetivo de desarrollar talleres que permitan el trabajo en equipo, en cuya ejecución se pueda llegar a procesos de autorreflexión según los conflictos que han tenido con anterioridad y así generar un cambio en la transformación actitudinal y conductual basado en la experiencia de problemáticas individuales y sociales desde un taller pedagógico: “este trabajo que nos ponen a hacer, nos une a todos y todos colaboramos para que terminemos y se lo presentemos. Todos estamos ayudando y nadie ha puesto problema de nada” (comunicación personal, 3 de diciembre de 2019). Al interpretar a Benner (1986), la reformulación de un proceso pedagógico define la posición del sujeto al enfrentar la realidad desde la autoconciencia, recreando prácticas pedagógicas reflexivas a través del diálogo.

El diálogo se convirtió en la herramienta predilecta para la solución de conflictos en el ámbito académico, como lo diría Humboldt (1792) “la educación de los alumnos está en la libertad del lenguaje que se utiliza en la formación del hombre” (p. 92), y lo reafirman los testimonios: “Lo que más me gustó cuando hicimos el taller, fue que pude hablar con mi compañero, yo siempre lo miraba mal porque una vez él me pegó con la pelota cuando yo estaba en la cancha, y nunca me pidió disculpas, antes se rio de mí, pero en el taller me tocó con él y como nos tocó hablar para realizar la actividad, pues empezamos a charlar y ahí me dijo que lo disculpara, pero que le había dado pena y que se había ido rápido porque estaba perdiendo el partido” (comunicación personal, 3 de diciembre de 2019).

Este proceso pedagógico requiere de un tiempo específico y un espacio continuo de interacción física y verbal entre docentes y estudiantes teniendo en cuenta que los resultados no se dan de manera instantánea, al contrario, es un recorrer dispendioso e incisivo hasta obtener un resultado positivo en convivencia para la paz, pues la significación de diversas experiencias de tipo valorativo, afectivo y estético es la totalidad de experiencias actuales en donde el presente retiene experiencias pasadas, y anticipa nuevas experiencias a partir de lo efectivamente experimentado (Husserl, 1905).

Al finalizar uno de los talleres, uno de los participantes del grupo focal dijo: “estos talleres nos han servido mucho, es como estar en otra cosa, que no solo es la formación, sino hacer actividades y ponernos todos de acuerdo para presentar algo chévere, la verdad me ha gustado mucho” (comunicación personal, 3 de diciembre de 2019) a lo que, por su parte, otro: “...sí me gustaría repetir estos talleres, porque me ha ayudado a

poder hablar bien y con todos los compañeros que están aquí en el salón, no ve que yo siempre me quedo callado cuando pasa algo y pues con este taller pude hablar con mis compañeros y a pesar que llevamos ya un año en la tecnología, nunca había hablado con ellos” (comunicación personal, 3 de diciembre de 2019).

Uno de los docentes que participó en los talleres, afirmó: “la pedagogía que se aplica a ellos desde la competencia de promover es enfocada a la conceptualización de la ética y moral, la comunicación asertiva y el liderazgo mediante el diseño de esquemas para que lo pudieran entender. Con estos talleres diseñados para la aplicación indirecta de estas temáticas, se puede identificar un impacto positivo en el comportamiento de los estudiantes. Siempre yo los dejaba en los mismos grupos que ellos conformaban y con esta metodología didáctica de selección esta vez quedaron en diferentes grupos, la verdad yo pensé que no iba a funcionar, pero el resultado fue diferente, ya que todos trabajaron con todos, no hubo discusiones y entregaron de una manera propia los conceptos, además ejemplificaron desde sus vivencias la ética y la moral, pero desde un punto de vista de convivencia y paz”, (comunicación personal, 6 de diciembre de 2019).

En consecuencia a lo anterior, Maturana y Varela (2002) establecen este proceso de comunicación como una autorreferencia del sujeto para identificarse en un medio social externo, por ende, el proceso pedagógico para la paz se convierte en la herramienta semiótica de sus emociones anteriores y actuales, promoviendo la empatía entre sujetos por la participación social que devenga del conflicto ejercido en sus vivencias. Interpretando a Galtung (1985) las vivencias son significativas ya que son el resultado pacífico de un conflicto en donde estudiantes-estudiantes transforman su actitud, conducta y contradicción en un diálogo autorreflexivo, cooperativo y empático. Afirma el profesor que “definitivamente la convivencia es posible si se trabaja desde un proceso pedagógico en donde todos se pongan de acuerdo y siempre existan metas en común para que trabajen en equipo y puedan hablar entre ellos” (comunicación personal, 6 de diciembre de 2019).

Por último, la autorreflexión cobra un sentido intersubjetivo en la práctica de acciones académicas y sociales diarias al generar una toma de conciencia y reconocimiento del otro mediante el sentir y la emocionalidad de la experiencia compartida en el entorno de clase. Doria y Pérez (2008) explican lo anterior como una reflexión de tipo cooperativa que

permite darle al trabajo en aula un sentido crítico. Por su parte, Moore (1987) refiere que el intercambio verbal permite trabajar conceptos educativos que se presentan en una comunidad real para efecto de su análisis y debate grupal en la reflexión del reconocimiento del otro y de sí mismo. En los grupos focales, se hace la siguiente aclaración: “ahora ya soy amiga de mi compañero y antes que me caía tan mal, en el taller me tocó escuchar lo que decía cada uno para poder hacer la actividad y vea, de alguna manera eso sirvió porque para realizar la actividad tuve que charlar con él, ya ahora somos amigos” (comunicación personal, 3 de diciembre de 2019).

Desde las vivencias significativas y el sujeto

Al reconstruir de manera descriptiva la forma como emergen las vivencias significativas del sujeto en el ambiente académico, es de evidenciar que el proceso pedagógico para la paz se orientó en el autoconocimiento y reconocimiento del otro con el fin de obtener en los estudiantes un proceso reflexivo y empático en concordancia con su realidad social y la comprensión de su individualidad y la del otro.

En las voces de los sujetos participantes de la investigación, se retoma: “uno de los compañeros que pensaba que la actitud de una compañera no era la que él creía, el problema es que ella era demasiado seria. Entonces él no se le acercaba a ella, ni siquiera a saludarla porque le causaba miedo hablarle. Ahora se hablan demasiado porque se dio cuenta que la actitud de ella era diferente” (comunicación personal, 13 de noviembre 2019). Con respecto a lo anterior, Habermas (1989) deduce la intersubjetividad como el punto de partida del aprendizaje social, explicando este proceso de comunicación como un lenguaje simbólico de tipo significativo, ya que al entender el actuar del sujeto por medio de la interacción no verbal, este se vuelve experimental en el momento de la acción social.

La apropiación del aprendizaje social entre sujetos permite la resolución de conflictos de manera pacífica racionalizando el lenguaje no verbal y transformando el actuar de los sujetos de manera asertiva, lo que provoca la modificación de entornos negativos para la convivencia al generar emociones de tipo empático en las relaciones interpersonales. Citando a los estudiantes: “muchas veces alguien me decía algo y pues yo no me daba cuenta y respondía mal, y pues ahora es diferente porque a mí me dicen algo y yo les hablo de buena manera, la formación me hizo caer en cuenta como era y como soy ahorita” (comunicación personal, 20 de noviembre

2019). En consideración a lo anterior, Luhmann (1998) lo describiría como la acción comunicativa que permite el entendimiento de la interacción social desde la posibilidad de solucionar problemas en la realidad humana.

Es así como la acción dialógica se convierte en el dispositivo para compartir, identificar y expresar vivencias ocurridas por los sujetos participantes en el proceso pedagógico, potenciando la actitud crítica que es adherida en la interacción social y sus formas de expresión respetuosa en el sentir social, libre pensamiento y opinión reflexiva en la comprensión del contexto. En palabras de Freire (1983) “el estudiante debe ser parte del diálogo crítico, análisis y comprensión de teorías, con el fin de ponerlas en práctica en su propio contexto” (p. 259).

Las vivencias significativas son el fruto del desarrollo autorreflexivo que genera el sujeto a partir del proceso pedagógico para la paz. Los participantes evocan narrativas que visibilizan las transformaciones de tipo individual basadas en la experiencia del otro, entretejiendo el cambio conductual a partir de la interacción con el medio. La interacción social permite la participación democrática de posición libre y concientizadora que conlleva a la transformación del sujeto de un ser independiente a un ser social que tolera, respeta, siente, piensa y actúa en coherencia a la acción social. En entrevista, manifiestan otros participantes: “el compañero es un ser humano que tiene sentimientos, que siente que piensa, habla, que es un ser humano que no hay que criticar sino, tal vez, que debo ponerme en los zapatos del otro para poderlo entender”, y es complementado: “el compañero es una persona que muchas veces necesita apoyo, necesita ser escuchado” (comunicación personal, 13 de noviembre 2019).

Evidenciando la transformación de las experiencias en vivencias desde el proceso pedagógico para la paz, se transcriben algunos relatos de los sujetos de la investigación: “ahora escucho y hablo con mi pareja, con mi familia, con mi suegro y mi hija. Entonces sí he visto el cambio porque uno es más reflexivo, ya uno sabe más o menos cómo debe hacer las cosas y es porque entiendo que las personas no pueden ser igual a mí, sino que ellos son diferentes y ahora respeto la posición de ellos” (comunicación personal, 20 de noviembre 2019). En este sentido Schütz (1932) interpretaría este argumento como la percepción de la realidad a partir de la identificación con el otro, constituyendo así un “nosotros” y conformando una misma vivencia al unísono de un entorno social.

De igual forma, desde Husserl (1905) se puede interpretar la anterior opinión como una vivencia del sentido común, es así como el sujeto puede ponerse en el lugar del otro viviendo experiencias significativas y asumiendo que los demás también las viven al reconocer la experiencia mutua como una misma vivencia.

Para finalizar y en concordancia con la realidad descrita, se puede evidenciar la transformación de los estudiantes derivada del encuentro dialógico entre individuos que pertenecen a un mismo ambiente académico, permitiendo que no solo cambiaran las conductas de los sujetos en el contexto educativo sino, a su vez, en el ambiente familiar y social, trascendiendo el sentido individual de la convivencia para la paz. Se relata: “mi forma de comportamiento era limitante ante las acciones de mis papás, yo no hablaba más que monosílabos, ya que tenía resentimiento hacia ellos porque ella siempre ha vivido con su abuela. Ahora hablo con más libertad y trato de hacerme entender sin ponerme de mal genio” (comunicación personal, 20 de noviembre 2019).

Conclusiones

El proceso pedagógico para la paz requiere de una continua acomodación al entorno, es decir, para crear sana convivencia en la interacción social y académica entre estudiantes y docentes se debe iniciar con la identificación de necesidades del currículo a partir de la realidad contextual de los sujetos que pertenecen a un centro de formación académico, una vez se hayan definido necesidades, la participación, el diálogo y la construcción de actividades se convierten en las herramientas de interacción intrapersonal e interpersonal para modificar una conducta social, que en este caso era la convivencia en paz.

Ahora bien, las experiencias académicas de los estudiantes describieron el impacto generado por la aplicación de la interpretación simbólica al traducir la incompatibilidad de opiniones y pensamientos violentos e insintivos comunicados a través del lenguaje verbal y no verbal. El proceso semiótico comportamental violento fue modificando de manera paulatina en los diferentes encuentros pedagógicos críticos en donde a través de la acción dialogante y su enfoque reflexivo-autorreflexivo los estudiantes y docentes interiorizaron el pensamiento de los otros en su acción social mediante un constante diálogo, transformando sus vidas y las de los demás en el reconocimiento del otro en su pensar y actuar.

Hay que mencionar que los docentes fueron guía de la transformación positiva del conflicto que genera la violencia académica convirtiendo el proceso pedagógico para la paz en una herramienta de conciliación reflexiva, crítica y participativa al redireccionar estudiantes y maestros en una propuesta de diálogo argumentativo hacia el conflicto con diferencia de opinión y trabajo en equipo planteando soluciones que contribuyan al mejoramiento de la convivencia entre pares, familia y comunidad.

Ahora bien, el proceso pedagógico para la paz comprueba la teorización propuesta en la pedagogía crítica, ratificando la teoría con la realidad social en el contexto académico, es decir, en la investigación social se evidenció la aplicación de métodos y herramientas de enseñanza como: trabajo en equipo, autorreconocimiento, reconocimiento del otro, diálogo, diferencia de opinión, libertad de expresión, poder, conflicto, entre otros, los cuales fueron trasladados de manera participativa en la reflexión y concientización crítica por los sujetos sociales en la puesta en marcha de un currículo contextualizado al entorno académico y social específico.

Por último, se comprende la vivencia significativa como el resultado de las interpretaciones correlacionales entre las experiencias del individuo con los otros, obteniendo un significado intersubjetivo común al ser descifrado por la interacción en la percepción del entorno en el cual se encuentra. La vivencia es significativa cuando se procede a la decodificación individual de los signos y vínculos simbólicos contenidos en la cultura al ser interiorizada, de este modo, se convierte en una experiencia común con una huella en el recuerdo individual que es recordada en cualquier contexto socio cultural o comunitario.

Referencias

- Barquero Brenes, Ana Rocío. (2014). Convivencia en el Contexto Familiar: Un Aprendizaje Para Construir Cultura De Paz. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, enero-abril, 1-19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729876008>.
- Briceño, R. (2002). La nueva violencia urbana de América Latina. *Sociologías*, 4 (8), 34-51. <https://www.scielo.br/j/soc/a/BShMht44tr97Xx6BYk-6TPvw/?format=pdf&lang=es>

- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción como formación para el profesorado*. Barcelona: Editores Martínez Roca.
- Farfán, R (2009). La Sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la Sociología. *Revista Sociológica*, año 24, núm. 70, mayo-agosto, pp. 203-214. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v24n70/v24n70a8.pdf>
- Freire, P. (2004) *La educación como práctica de la libertad*. (1° Ed.). Siglo Veintiuno editores Argentina.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e terra Brazil.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno editores Argentina.
- Garcés, M (2002). *Recreando el pasado: Guía metodológica para la memoria y la historia local*. ECO, educación y comunicaciones, Santiago de Chile. http://www.ongeco.cl/wp-content/uploads/2015/04/Guia_metodologica_Recreando_el_pasado.pdf
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales* . Barcelona: Paidós. <http://vozyverso.uacj.mx/Docentes/Poesia/Textos/lectura1.pdf>
- Henao, R, López, D, y Mosquera, E. (2014). *Narrativas de jóvenes sobre los sentidos de convivencia pacífica en la escuela [Tesis de grado]*. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud. Universidad de Manizales - cinde. Manizales.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología* . Madrid: *Tecnos*, vol. 4 http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/carlos_salgado/wp-content/uploads/2012/10/Ciencia-y-t%C3%A9cnica-como-ideolog%C3%ADa1.pdf
- Jara, O. (2006). *La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano-una aproximación histórica*. Piragua, (23). http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf

- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Voces de la Educación. Editorial Paidós <https://www.uai.edu.ar/facultades/desarrollo-e-investigacion-educativos/especializacion-docencia-niversitaria/y60905/EI%20oficio%20de%20ense%C3%B1ar.pdf>
- López, D. (2011). Simón Rodríguez y José Martí: rasgos iniciales de pedagogía crítica Latinoamericana. *Ensayos Pedagógicos*, 6(2), 15-26. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/5816>
- Lunecke, G. (2012). Violencia urbana, exclusión social y procesos de guetización: la trayectoria de la población Santa Adriana. *Revista INVI*, 27(74), 287-313. <https://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/62409>
- Mayan, M (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de Entrenamiento para estudiantes y profesionales*. http://aulavirtualbb.ucn.edu.co/bbcswebdav/pid-569599-dt-content-rid-522639_1/courses/C13D_MDE0242/Introducci%C3%B3n%20a%20los%20m%C3%A9todos%20cualitativos%282%29.pdf.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo Veintiuno editores Argentina.
- Morin, L. y Diosey, R. (2005). Reflexión teórica sobre la validez de los preceptos de acción social de Max Weber para el análisis del campesinado actual. *Ambiente & Sociedad*, vol. VIII, núm. 2, julio-diciembre, Brasil. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31780202>.
- Morgan, G. (s.f). *Administrative Science Quarterly*/605. <http://www.marbletreegroup.com.ar/blog/wp-content/uploads/gareth-morgan.pdf>
- Muñoz, B., Ruz, J., López, R., Leiva, J., Arístegui, R., y Bazán, D. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, mayo, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. pp. 137-150. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714111>
- Ortega, P. y Torres, C. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista Colombiana de Educación*,

núm. 61. Bogotá, Colombia. pp. 333-357. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n61/n61a15.pdf>.

Olmos, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 155-177. https://scholar.google.com/scholar?q=la+pedagogia+critica+y+la+interdisciplinariedad&btn-G=&hl=es&as_sdt=0%2C5&oq=la+pedagogia+critica+y+la+interdis

Pineda, J. (2013). El Conflicto y la Convivencia. Una Investigación con Alumnos de 4° de eso de un Barrio Periférico de la Ciudad de Sevilla. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Enero-Diciembre, 111-118. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324134669010>

Perlo, C. (2006). Aportes del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización. *Invenio: Revista de investigación académica*, (16), 89-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4292948>

Pons, X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 9(1), 23-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3268858>

Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), 108-119. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>.

Ramírez, J. y Quintal, N. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5). <https://ries.universia.net/article/view/66>

Ruiz, J. (2012). Metodología de la Investigación Cualitativa (5° ed.). *Serie las Ciencias Sociales*, vol. 15, Universidad de Deusto. Bilbao España.

Ramírez, L., Arcila, A., Buritica, L. y Castrillón, J. (2004), *Paradigmas y Modelos de Investigación. Guía didáctica y módulo*. Fundación Universitaria Luis Amigó. Facultad de Educación. <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/02/0008paradigmasymodelos.771.pdf>

- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_arttext&tlng=en
- SIGA (2016). *Sistema Integrado de Gestión y Autocontrol*. Acreditación Programas de Formación. <http://compromiso.sena.edu.co/inicio.php>
- Sagot, Monserrat. (1994). Marxismo, Interaccionismo Simbólico y la Oposición de la Mujer. *Ciencias Sociales*, 63, marzo, pp. 129-140.
- Stanoss, M. S. (2015). La entrevista colectiva como dispositivo para el abordaje transdisciplinar de la identidad socioterritorial. Un acercamiento desde la mirada decolonial. *Informes Científicos-Técnicos UNPA*, 7(1), 207-218. <http://ict.unpa.edu.ar/journal/index.php/ICTUNPA/article/view/ICT-UNPA-106-2015>
- Teixidó, J., Castillo, M., y Félix, N. (2013). La identificación de buenas prácticas en la mejora de la convivencia: un acercamiento a los centros públicos de Educación Secundaria de Cataluña. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2013, vol. 61, núm. 2, 14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5889650>
- Villamizar, J. (2016). Pedagogía para la convivencia y la paz: transformaciones que experimentan los docentes cuando vivencian la formación para la convivencia y la paz. *Revista de Investigación, Administración e Ingeniería Aibi*. <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/1735>
- Zurbano, J (1998). *Bases de una Educación para la Paz convivencia, Gobierno de Navarra*. Departamento de Educación y Cultura. ISBN. 84-235-1799-3. http://www.izt.uam.mx/spring/wp-content/uploads/2013/11/Zurbano_BASES_DE_UNA_EDUCACION_PARA_LA_PAZ_Y_LA_CONVIVENCIA.pdf

Este libro se terminó de imprimir en el mes
de diciembre de 2022 en Panamericana
Formas e Impresos S.A.