





# ***RE-CREO EN LA EDUCACIÓN***

## **RESIGNIFICANDO LA EXPERIENCIA DOCENTE**

### **CORPORACIÓN EDUCATIVA COMBOS**

**RUBY GONZÁLEZ GUTIÉRREZ\***  
**GLORIA MARÍA BUSTAMANTE MORALES\*\***

**Medellín, 2012**

---

\* Psicóloga, Trabajó en la Corporación Educativa Combos hasta el 2011.

\*\* Psicóloga, coordinadora del área de investigación y Sistematización de la Corporación Educativa Combos

## RESIGNIFICANDO LA EXPERIENCIA DOCENTE

Save the Children en Colombia  
Peter la Raus  
Director

María Inés Cuadros Ferré  
Gerente de Programas

Alejandra Bravo  
Oficial Programa Educación

### **Autoría:**

Corporación Educativa Combos  
Ruby González  
Gloria María Bustamante Morales

### **Coordinación del proceso de sistematización**

Gloria María Bustamante Morales  
Corporación Educativa Combos

**Fotografías:** Corporación Educativa Combos

**Diseño y diagramación:** Virtual Publicidad

Este libro se imprime en el marco del proyecto "Promoción de la educación y protección de niños y niñas afectados por la violencia en Colombia 2009- 2011" financiado por la empresa sueca Santa María.

Los contenidos del presente documento son responsabilidad de Save the Children y organizaciones socias.

ISBN 978-958-8597-36-2  
Save the Children en Colombia  
Carrera 7 N° 32- 85 oficina 302, Bogotá.  
Teléfono 2854850.  
Todos lo derechos reservados.



Calle 51 N° 56A-19  
Tel.: 514 16 72  
[www.combosconvoz.org](http://www.combosconvoz.org)  
[Combos@une.net.co](mailto:Combos@une.net.co)

Save the Children en Colombia, primera edición, mayo de 2012

## CONTENIDO

<b>PRESENTACIÓN</b> . . . . .	<b>13</b>
<b>LA SISTEMATIZACIÓN UNA AUTO-NARRATIVA QUE PRODUCE SABER</b> . . . . .	<b>13</b>
Lenguajeando la sistematización . . . . .	18
<b>PRELUDIO</b> . . . . .	<b>25</b>
<b>DE LA FORMACIÓN A LA SENSIBILIZACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES</b> . . . . .	<b>29</b>
<b>RE-SIGNIFICANDO LA EXPERIENCIA DOCENTE</b> . . . . .	<b>33</b>
<b>VER Y EXPRESAR</b> . . . . .	<b>35</b>
Maestros y Maestras Narrando, Narrándose . . . . .	35
Narrando al otro, a la otra, lo otro . . . . .	37
Narrando un silencio que grita a bala . . . . .	37
Las niñas arrullan en tacones un destino trazado . . . . .	40
Los niños marchan en botas a una guerra trazada . . . . .	41
Homogenizando a niños y niñas . . . . .	43
Mirada pesimista y absolutista de niños y niñas . . . . .	43
El otro o la otra como víctima o victimario . . . . .	44
El otro o la otra como objeto de la labor educativa . . . . .	44
El otro o la otra como un extraño/a . . . . .	44
El otro o la otra como una identidad plural . . . . .	45
El otro o la otra como mejor intérprete de sí mismo/a y de la realidad que le circunda . . . . .	45
El otro o la otra como alguien que me interpela . . . . .	45
El otro o la otra es un sujeto de derechos . . . . .	45
La familia: un fantasma . . . . .	46

---

¿La familia sin control moral? . . . . .	47
La relación con las familias entre la tensión y la sospecha . . .	48
La relación con las familias entre el apoyo y el asistencialismo	48
Narrándose frente al contexto (Yo) . . . . .	50
El miedo una estrategia de afrontamiento . . . . .	52
Miedo a los vínculos con actores armados . . . . .	52
Entre el miedo y la autoridad . . . . .	53
Entre la indiferencia y el temor a escuchar . . . . .	54
Sobrecarga y complejización del Rol . . . . .	57
Entre el dolor y la impotencia . . . . .	58
Una sociedad que les pide mucho y les da poco . . . . .	60
Afectaciones de acuerdo al género . . . . .	60
<b>VIVENCIAR, PASAR POR EL CUERPO . . . . .</b>	<b>62</b>
Lo artístico una manera de visibilizar, liberar y transformar . . . .	63
El juego convida a la memoria y a la reflexión . . . . .	65
El cuerpo, lugar de preguntas y respuestas . . . . .	67
<b>RE-SIGNIFICAR PARA VINCULAR . . . . .</b>	<b>68</b>
Traer su historia y escuchar su voz . . . . .	69
Traer el rostro, traer la huella . . . . .	72
La intimidad de las cartas, otro lenguaje vincular . . . . .	73
<b>ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS QUE APORTAN AL AFRONTAMIENTO . . . . .</b>	<b>78</b>
<b>APRENDIZAJES . . . . .</b>	<b>85</b>
<b>Referencias Bibliográficas . . . . .</b>	<b>87</b>
<b>Notas . . . . .</b>	<b>89</b>

## **AGRADECIMIENTOS**

Es preciso agradecer a niños y niñas, jóvenes, familias y docentes de Altos de la Virgen, el salado y barrios cercanos y a la Institución Educativa Gimnasio Guayacanes. Agradecerles como quien ha bebido agua de quien también necesita humedecer la boca, como quien ha recibido abrazos de quienes los requieren, palabras y escucha de quienes precisan hablar y ser escuchados/as. Agradecer no sólo por permitirnos la escritura acerca de su mundo real y simbólico, sino la reflexión de nuestro compromiso político y pedagógico, para comprender hacia dónde vamos y qué llevamos con nosotras/os para el camino.

Agradecer a Save The Children en Colombia y a la empresa sueca Santa María su compromiso decidido por el derecho a la educación en América Latina y por apoyar la producción de saber desde nuestros contextos. A la Corporación Educativa Combos por permitirnos crear, soñar y contar con tiempos para pensar y mejorar nuestras prácticas pedagógicas.





## PRESENTACIÓN

En el marco de la campaña global Reescribamos el Futuro\*, Save the Children en Colombia con apoyo de otros miembros de la Alianza Save the Children, hizo posible el proyecto "promoción de la educación y protección a la niñez afectada por la violencia en Colombia" en el periodo 2009- 2011; el cual fue implementado en Medellín en zonas urbanas como la comuna 13, 6 y 1 y en la zona rural del corregimiento de Altavista, sector Nuevo Amanecer.

El proyecto propendía por la generación de cambios, principalmente referidos a la eliminación de barreras que impiden en contextos de conflicto armado, el acceso al derecho a la educación de niños y niñas. Así mismo, a la promoción y generación de ambientes escolares y comunitarios protectores de la niñez, apalancados en procesos para la exigibilidad del derecho a la educación por las organizaciones de base y la comunidad educativa.

Atendiendo a los diversos matices de las realidades que vive la niñez en los sectores donde fue focalizada la intervención pero con un elemento en común, la violencia que transforma sus proyectos de vida y ubica a la escuela y sus comunidad en un lugar de impotencia para proteger y dinamizar la garantía del derecho a la educación, Save the Children conjuntamente con sus organizaciones socias La Corporación Educativa Combos; el Instituto Popular de Capacitación- IPC y la Corporación CEDECIS tuvieron a cargo la ejecución de las prácticas que son presentadas en la siguiente serie "*Re- Creo en la educación*" en aras de comprender y mejorar cómo cada una de las intervenciones responden de manera contextualizada a la transformación de los procesos pedagógicos, la vida escolar y

---

\* Su lanzamiento tuvo lugar en el año 2005 y finalizó en el 2010. Uno de sus principales propósitos consistía en la generación de prácticas inclusivas, a través de las cuales el aprendizaje se entiende como un proceso activo y participativo, respetando ritmos y tiempos, conocimientos y experiencias de los estudiantes, también sus historias muchas veces atravesadas por la violencia.

comunitaria y por supuesto la vida de niños y niñas, en contextos atravesados por la violencia armada en la ciudad de Medellín.

En la serie los lectores no encontrarán un compendio de enfoques teóricos sobre cómo ha de ser la educación de niños y niñas, pero sí una revalidación de aquellos conceptos que dieron forma a las prácticas que en diferentes niveles fueron desarrolladas en el proyecto y en respuesta a diversos contextos violentos, a través de la recuperación de los saberes de aquellos y aquellas destinatarios de las acciones del proyecto; también del análisis interpretativo y reflexivo de quienes implementaron directamente las mismas.

En el conjunto de la serie elaborada por la Corporación Educativa Combos, los lectores encontrarán en un primer texto "**Re significando la experiencia docente**", el proceso derivado del acompañamiento a docentes en su quehacer pedagógico. Logra una reflexión sobre las formas y mecanismos que se revelan útiles y pertinentes para transformar en los docentes aquellas barreras que impiden el acercamiento a niños y niñas, pero en especial de sus necesidades para el aprendizaje y su real reconocimiento. Todo lo anterior en espacios donde el quehacer pedagógico es trastocado por las realidades del conflicto armado en las comunas de Medellín.

En un segundo texto: "**La participación de las familias, una apuesta por la permanencia escolar**", se pretende realzar el rol que padres y madres de familias han de agenciar en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas para la permanencia en la escuela, partiendo desde una sensibilización para el acompañamiento pedagógico y de la formación en derechos y sus mecanismos de exigibilidad.

En un tercer texto "**Del apoyo escolar a la construcción de una nueva narrativa**", se podrá ver el poder de la lectura, como de otros dispositivos para adentrarse en el profundo mundo de los imaginarios que niños y niñas recrean sobre sus propios procesos de aprendizaje, esos mismos que se anudan a las formas como perciben y construyen lazos en la escuela, la familia y entre pares. En últimas se constituye en una gran herramienta para la generación de reflexiones sobre las potencialidades propias a cada

niño y niña hacia la superación/re-significación de experiencias relacionadas con las dificultades en sus procesos de aprendizaje.

**"Escuela – Comunidad una potente acción movilizadora para la construcción de la inclusión social"**. En un contexto posterior al desplazamiento de la comunidad del corregimiento de Altavista, donde predominaban prácticas de exclusión con mayor prevalencia en la vida escolar de niños y niñas, la practica desarrollada por la Corporación CEDECIS, resalta el rol que las organizaciones comunitarias de esta localidad tuvieron en la promoción de la inclusión de la niñez en la vida social y comunitaria del corregimiento, implicando la recuperación de espacio público, la ocupación de aquellos destinados a la participación ciudadana y en particular el papel que las organizaciones de base juegan en la comunicación entre las comunidades y la escuela. Esto con la finalidad de generar una mayor movilización hacia la garantía del derecho a la educación del corregimiento de Altavista.

En **"Ojos bien abiertos, este es mi medio de expresión"**, el IPC comparte un conjunto de estrategias que soportadas en la promoción de la participación, propenden por transformar los conflictos derivados de las barreras generadas por ausencia de diálogos intergeneracionales, esos mismos que limitan la construcción de propuestas conjuntas entre padres, madres, alumnos, alumnas y docentes. Respondiendo a este enfoque, se encontrará un análisis sobre las principales acciones desarrolladas, como fue el caso de las Escuelas de Paz y las Jornadas para una cultura de Paz, las cuales rompiendo con las visiones negativas generadas por los esquemas de participación política tradicionales, se tornaron en un escenario diferente para vivir y agenciar la participación social y política en la juventud.

Alejandra Bravo  
Oficial Programa Educación  
Save the Children



## LA SISTEMATIZACIÓN UNA AUTO-NARRATIVA QUE PRODUCE SABER

La sistematización es una producción de saber a partir de prácticas concretas. Tiene el reto de descubrir en las acciones desarrolladas los sentidos y significados que hacen que nos acerquemos o alejemos del objetivo que queremos afectar. "Es una creación latinoamericana de la década de los setenta, paralela a las elaboraciones sobre: investigación acción participante, la teología de la liberación, la comunicación popular, el teatro del oprimido y la educación popular, de las cuales está muy cerca" (MEJÍA, 2008, p. 134)\*. Las razones que permitieron generar procesos de sistematización están relacionadas con el reconocimiento de que las prácticas sociales generaban cambios significativos en la realidad, que no siempre eran reconocidos en los proyectos globales que guiaban la acción, ni en los mismos procesos de evaluación y seguimiento.

Desde ese momento se han ido generando diversos enfoques y escuelas y aunque todas buscan una producción de saber desde las prácticas, tienen concepciones de mundo y de ser humano diferentes, que encierran el sentido político en el que se inscribe dicha práctica. El enfoque con el que se desarrolló este proceso de sistematización es hermenéutico-crítico-social, es decir que busca por medio de la producción de saber, *comprender lo que hacemos para transformar situaciones de injusticia*. La sistematización se constituye en memoria que retorna a la práctica pedagógica para re-actualizarla, re-nombrarla o potenciar su fuerza transformadora. Por ello el proceso adelantado desde la sistematización tiene importancia pedagógica y política como práctica investigativa en el trabajo por la inclusión social.

---

\* Mejía Marco Raúl (2008). La sistematización empodera y produce saber y conocimiento. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

El presente texto hace parte de una serie llamada "*Re-creo en la Educación*" conformada por 5 libros construidos en el marco del proyecto de sistematización: "Promoción de la educación y Protección de niños y niñas afectadas por la violencia en Medellín-Colombia" desarrollado por la Corporación para el Desarrollo Comunitario y la Integración Social cedecis, El Instituto Popular de Capacitación IPC, la Corporación Educativa Combos y Save the Children en Colombia, con el apoyo de la empresa Sueca Santa María.

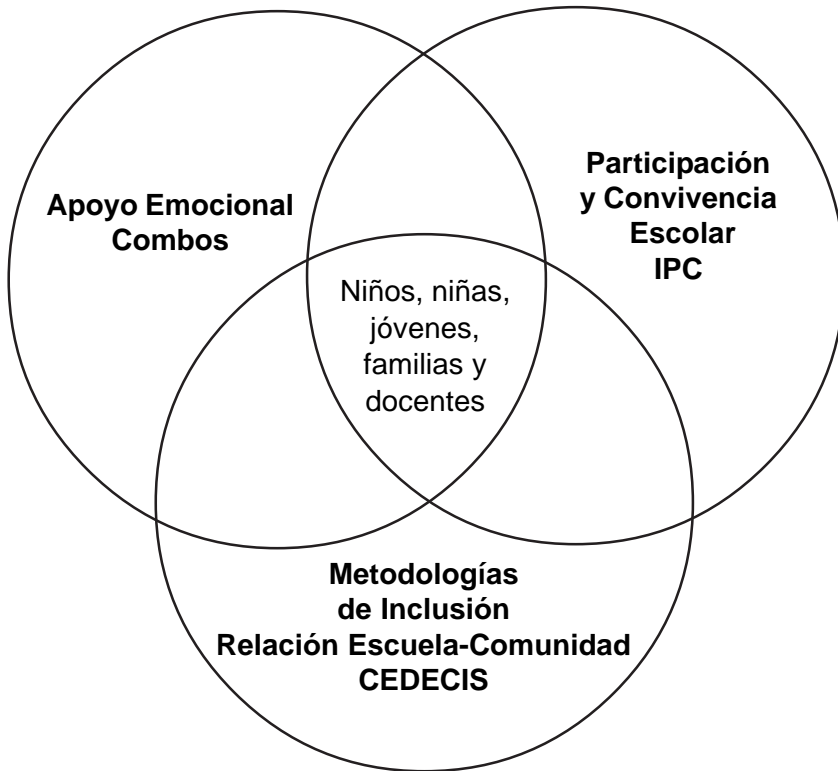
## El Proceso Vivido

Este proceso de producción de saber se llevó a cabo en 10 meses, donde participaron 9 personas de las diferentes instituciones.

**Definimos el para qué de esta sistematización:** Decidimos sistematizar las experiencias desarrolladas para "Producir saber en torno a las prácticas por el derecho a la educación, evidenciar y compartir su riqueza en cuanto a innovación y pertinencia y que ese saber enriquezca la práctica misma". En este proceso se sistematizaron 5 prácticas diferentes.

**Cada proyecto definió las prácticas a sistematizar** de acuerdo al objetivo del proyecto marco: *Promover la garantía por el derecho a la educación*. **La Corporación educativa Combos** desarrolló diferentes estrategias de acompañamiento emocional para la inclusión y la permanencia escolar y decidió sistematizar tres de ellas: Resignificando la experiencia docente; Del apoyo escolar a la construcción de una nueva narrativa educativa y La participación de las familias, una apuesta por la permanencia escolar. **El IPC** se dio a la tarea de producir saber acerca de la participación juvenil en la construcción de la convivencia escolar. **CEDECIS** decidió sistematizar su experiencia acerca de la relación Escuela – Comunidad, como una potente acción movilizadora para la inclusión social.

## Proyectos que Promueven la Garantía por el Derecho a la Educación

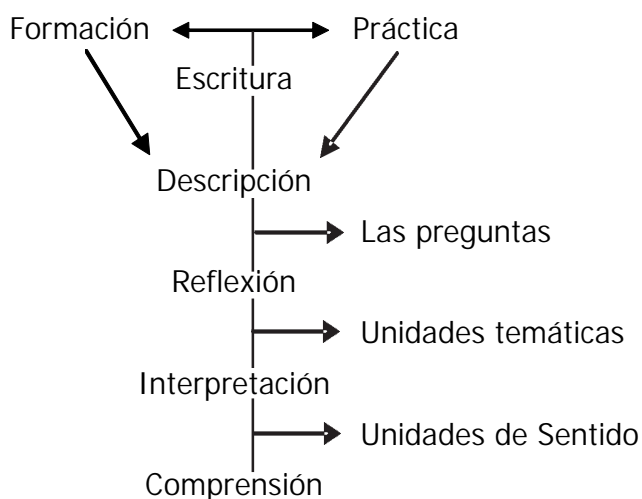


**Optamos por un proceso desde adentro:** Decidimos en común que fuera una sistematización producida por quienes realizan la práctica. Ello supone un grado mayor de complejidad, pues al tiempo que se desarrolla el trabajo de campo se deben escribir los textos. También se decidió que esta sistematización estuviera orientada por la Corporación Educativa Combos que lleva 8 años desarrollando este enfoque, estudiándolo, poniéndolo en práctica y asesorando a otras instituciones en su ejercicio.

*"Intentaré comenzar mi relato diciendo que en el ámbito de mi práctica profesional del día a día la sistematización significó un mayor grado de responsabilidad con los sujetos de la misma, con sus intereses y necesidades. Significó construir preguntas a partir de la*

*experiencia misma, preguntas que recogieron las voces y expectativas de los y las jóvenes. Significó un ejercicio permanente de reflexividad sobre las vivencias, lo que me ha llevado al aprendizaje constante de una práctica consciente, una conciencia que emana del ejercicio acción-reflexión-acción constante y sistemática. En el ámbito personal significó un nivel mayor de autoconocimiento, fue una posibilidad para dejarme interpelar por las preguntas y reflexiones del día a día. Fue un aprendizaje importante para escuchar, no sólo mi voz sino la de colegas que se están jugando sus apuestas desde la lucha por un mundo distinto. Significó un ejercicio de recuperación y resignificación de la esperanza, de la utopía, no al modo de sueños imposibles sino de horizontes de futuro. En el ámbito socio afectivo fue la oportunidad para hacer buenos y buenas amigas, sensibles, con amor y entrega constante, con tesón y entereza para enfrentar las adversidades de una ciudad injusta, violenta donde crece la impunidad y la indiferencia" (Ariel Gómez. Autor de uno de los textos de sistematización)*

**Empezamos el proceso formativo:** El equipo se reunió cada quince días para comprender el enfoque y desarrollar las habilidades necesarias para ir paso a paso generando saber acerca de la práctica implementada. Desarrollamos ejercicios descriptivos e interpretativos, escuchamos, observamos, escribimos, desde un proceso metodológico que pasó por las siguientes fases:





Este proceso político-metodológico implicó:

- **Polifonía:** En el proceso se presentaron dificultades relacionadas con la necesidad de hacerle rupturas a la manera hegemónica y positivista de construir saber, para dejar de ver un sólo lado de la realidad y ver todos los tonos posibles, dejar de buscar las respuestas en teorías poco adaptadas a nuestro contexto y encontrarlas en lo que hacemos... para dejar que hablara la experiencia.
- **Auto-Crítica:** La sistematización es un ejercicio de subjetivación, por eso nos auto-observamos en lo que hacemos y desde ahí damos cuenta de la práctica. Eso nos implicó capacidad de autocrítica.
- **Desarrollar habilidades:** Ejercitamos la capacidad de preguntar, la descripción, la interpretación, la comprensión, la escritura, la redacción, la organización de ideas. Todo eso lo aprendimos en el camino, con herramientas teóricas y prácticas que poco a poco nos permitieron avanzar.
- **Mantener en el centro el dispositivo mayor:** Hacer hermenéutica de la práctica desde lo que va sucediendo pero relacionándolo con el objetivo del proyecto, fue uno de los grandes desafíos.
- **La Escritura de los textos:** Cada persona fue escribiendo su propio texto para dar cuenta de la experiencia, al principio de manera formal, descriptiva y algo desordenada, para luego ir entrando en el mundo de los significados y de la interpretación y poder elevar la práctica a condición de saber.
- **Asesorías individuales, revisión y corrección de textos:** Cuando se requirió se llevaron a cabo asesorías individuales. La revisión de textos fue una tarea central y constante. Revisión de coherencia, ortografía, redacción, identificación de sentidos, entre otros.

En esta serie "Re-Creo en la Educación" encontraremos el resultado de un ejercicio del pensamiento desde prácticas orientadas a promover el

derecho a la educación. Estas experiencias tienen en común que fueron desarrolladas en contextos donde hay presencia fuerte de conflicto armado y altos índices de pobreza, causas centrales de la violación al derecho a la educación: Comuna 13 (Barrios Altos de la Virgen, la Pradera, Juan XXIII, el Socorro, la Divisa, la Gabriela, 20 de Julio, Antonio Nariño y Belencito), Corregimiento de Altavista y Comuna 6 (Barrio Robledo Kennedy). Estos textos comparten además algunos fenómenos como la ruptura de la relación Familia-Escuela-docentes; el desplazamiento forzado; la violencia en la escuela; niños, niñas jóvenes y familias vinculadas al conflicto armado; docentes agotados/as, con sentimiento de desvaloración acerca de su tarea y riesgos a su salud mental. De otro lado los textos presentan diferentes metodologías compartidas con docentes, niños y niñas, jóvenes, familia y comunidad en general, donde aparece el uso de dispositivos comunes como: la autonarrativa, la historia personal o comunitaria, la conversación, el juego, entre otros.

### **Lenguajeando la sistematización**

Esta sistematización es una fotografía de las experiencias aquí nombradas, como toda foto no es una réplica exacta de la realidad, es una perspectiva, una mirada que recoge los elementos posibles desde la luz, las sombras, el lente utilizado para ello, la posición desde donde se observa y el zoom que se acercó suficiente para ver el detalle, pero no tanto que se deformara la imagen.

Con este equipo leímos y sentimos que las palabras nos corrían por los ojos, interpretamos canciones, examinamos fotografías, contamos cuentos, describimos emociones. Leímos nuestros textos y criticamos constructivamente los de los y las demás. Vimos videos y nos emocionamos con propuestas alternativas. Pasamos muchas horas de sábados y domingos escribiendo. Y nos sorprendimos al constatar que aún no rompíamos una única manera de pensar y ver el mundo. Tratamos de abrirle grietas al pensamiento ideologizado, con preguntas, con la inclusión de otras versiones, otras voces. Transitamos de un lenguaje formal a la construcción de un lenguaje propio, un tono que nombrara y significara el proceso. Pasamos la experiencia por el corazón (re-cordar) para asirla, no a la manera de un instrumento, sino de una mano que acompaña, que acoge y también reclama.

**Desde la incertidumbre** nos lanzamos al vacío de la hoja en blanco, a dar cuenta de la experiencia que no siempre emerge de manera ordenada. Temimos a la escritura, al espejo de la práctica que muestra lo que hemos hecho y lo que hemos dejado de hacer. "Tengo miedo de escribir. Es tan peligroso. Quien lo ha intentado lo sabe. Peligro de hurgar en lo que está oculto, pues el mundo no está en la superficie, está oculto en sus raíces sumergidas en las profundidades del mar. Para escribir tengo que instalarme en el vacío. Es en este vacío donde existo intuitivamente. Pero es un vacío terriblemente peligroso, de él extraigo sangre. Soy un escritor que tiene miedo de la celada de las palabras: Las palabras que digo esconden otras ¿Cuáles? Tal vez las diga. Escribir es una piedra lanzada a lo hondo del pozo" (LISPECTOR<sup>2</sup>). Este sin duda fue un proceso de subjetivación, de hacer conciencia y ello duele.

*"Escribir la sistematización es desarmarse de toda sinonimia, es adentrarse en lo profundo, en lo oculto, permitir la entrada de interpretaciones, de luces. Caminar por el trecho amplio de la palabra pero por la angostura del atrevimiento. Apartar miedos y permitir contrastes. Es la confusión del pensar, como si las letras del teclado bailaran para ti sin poder escribir lo que quieres decir. Golpes en la cabeza, golpes en la memoria, remembranzas de hechos ya no tan aislados, ilusiones ya no tan vacías, llenas de sentido. Sentidos cercanos y profundos desvelados por un yo desnudo. Sin penas pero con sentires, vivencias. Vivencias hechas juego, diversas por la consciencia, amables por la experiencia. Al inicio inentendibles, indescifrables, indeterminadas, después maduras, amarillas, soles para iluminar, estrellas para guiar, lunas para admirar, amaneceres de nuevas prácticas, una nueva práctica... Siendo así la hora de otras realidades, realidades desarmadas, profundas, lúcidas, atrevidas, contrastadas, conmemorables, desnudas, vividas y sobre todo: amables y admirables". (Jhony Alexander Díaz, Autor de uno de los textos de sistematización).*

**Transformando esquemas** arañamos tiempos de la racionalidad y del activismo. Sufrimos al compararnos con grandes escritoras, al no poder ver más allá de lo que aparecía como descripción de una práctica todavía

<sup>2</sup> Lispector Clarice, *Un soplo de vida*, Ed: Siruela. Madrid, 2008.

en silencio. Quisimos nombrar teórica o formalmente lo que hacemos, desconociendo que los nombres y apellidos emergen una vez que la práctica ha tomado forma, que le vemos el rostro, los ojos, el alma, es decir el sentido, el significado. Fuimos dejando de lado la típica forma de nombrar para adquirir un tono propio que tiene la estética de la creación de sí.

*"Poder expresar a través de la escritura lo sencillo, lo cotidiano, lo natural, es expresar en sí mismo que la vida está llena de significados, de motivaciones, de ilusiones y eso ha sido para mí el haber participado del proceso de sistematización. Encontrar que lo que hago tiene brillo, tiene luz en los y las demás, es saber que el trabajar de la mano con los otros y las otras genera resultados tan fuertes y tan inexplicables que muchas veces van más allá de la razón, labor que me hace soñar con la esperanza, con el deseo de que sí es posible construir un mundo mejor. También ha despertado el deseo de leer, escribir y darle voz a la experiencia". (Hernán Darío Rendón Atehortúa. Autor de uno de los textos de sistematización)*

**Desde la complejidad** nos desnudamos de verdades para ver adentro, para dejar entrar otras miradas, porque creemos que la realidad no es una, que es múltiple y compleja. Por ello nos dimos a la tarea de integrar distintas versiones de ella y poder ver claro el anverso y el reverso. Ya que "[...] se está imponiendo una concepción puramente comunicativa o informativa del lenguaje. Un lenguaje neutro y neutralizado, que no siente nada y que no hace sentir nada, es decir, anestésico y anestesiado, al que no le pasa nada, es decir apático, un lenguaje sin tono o con un solo tono, es decir, átono o monótono, un lenguaje despoblado, sin nadie dentro, una lengua de nadie que tampoco va dirigida a nadie, un lenguaje sin voz, literalmente afónico, una lengua sin sujeto que sólo puede ser la lengua de los que no tienen lengua"<sup>3</sup>.

No quisimos llenar la experiencia de teoría para dejar que **emergiera la voz propia** de cada profesional, de niños, niñas, familias, docentes, jóvenes y comunidad, nos negamos a que nuestra voz sea suplantada por

---

<sup>3</sup> Jorge Larrosa. Aprender de oído. Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad, organizado por La Central en Barcelona durante abril de 2008. Pág 3

teorías tal vez descontextualizadas; sin embargo no las despreciamos, las valoramos y aparecen dentro del texto en su justa medida. Con la sistematización recuperamos la voz y el pensamiento.

*"El proceso de sistematización me generó una gran admiración por los escritores, producir conocimiento es una tarea muy compleja. Me di cuenta que a veces se ven las cosas tan insignificantes pero tienen grandes sentidos y es allí donde se pone a volar la imaginación para hacer que las utopías dejen de serlo y se transformen en sueños hechos realidad. Esta experiencia sembró en mí la semilla de la esperanza y la motivación para no desfallecer; además, darme cuenta que una buena sistematización tiene que superar la narrativa".* (Alba Nelly Giraldo Aristizábal. Autora de uno de los textos de sistematización)

Nos afirmamos como productores/as de saber, por eso no elegimos el camino del experto externo para que nos observara, entrevistara y escribiera sobre nuestra vivencia sus percepciones. **Asumimos la tarea de pensar** lo que hacemos y de volverlo texto, dos tareas difíciles y lujosas en tiempos donde se mide y controla un pestañeo. "Si nosotros entregamos la lengua, estamos entregando también, al mismo tiempo, la lengua de los alumnos y la posibilidad de que los que vienen tengan, ellos también, una voz propia, una lengua propia, un pensamiento propio, que hablen y que piensen, en definitiva, por cuenta propia, que no deleguen su lengua y su pensamiento. Y a eso sí que no tenemos derecho"<sup>4</sup>. El capitalismo cognitivo, el triunfo del mercado tecnológico, de la información va dejando de lado la posibilidad de construir un pensamiento propio, un pensamiento latinoamericano, un pensamiento de nuestra práctica social, aquí enfrentados/as a la guerra, al conflicto dentro de las escuelas, al hambre, a la pobreza, a las dificultades para encontrar gusto por la lectura, por la escritura. Dejar de ser re-productor/a de conocimiento y ser productor/a de él, se convierte también en lucha social.

No quisimos **centrarnos** en el producto (el texto) sino **en el proceso** adelantado para dar cuenta de la experiencia. Porque como dice el poeta

---

<sup>4</sup> Jorge Larrosa. Aprender de oído. Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad, organizado por La Central en Barcelona durante abril de 2008. Pág 4

Kavafis "Ten siempre a Ítaca en tu mente, llegar allí es tu destino, mas no apresures nunca el viaje, mejor que dure muchos años y atracar, viejo ya, en la isla, **enriquecido de cuanto ganaste en el camino** sin aguardar a que Ítaca te enriquezca".

*"Este proceso ha significado para mí una posibilidad de introspección, más que saber y contar que pasó durante este tiempo de acompañamiento al proyecto, ha sido intentar comprender cómo pasó y por qué paso lo que pasó. Esto que surge es una versión, una mirada desde adentro que necesita ser enriquecida con otras, más que un ejercicio evaluativo, ha sido divagar, descongelar ideas, pensar, reírnos, reencontrarnos con la literatura y la belleza de las palabras, hacer que mis preguntas sobre la práctica pasaran por el corazón más que por la razón, recordar por qué lo que hago me gusta y vibro con ello, pues como nos lo recuerda Freire -Aquello que es lo utópico, no es inalcanzable, no es idealismo, es un proceso dialéctico de denunciar y anunciar, denunciar una estructura deshumanizante y anunciar la estructura humanizante-. Esta sistematización ha sido un acto creativo y amoroso". (Lina María García Palacio. Autora de uno de los textos de sistematización).*

**Integramos el contexto** a la producción de saber, no sólo como lugar de desarrollo de la práctica sino como pregunta por las identidades territoriales, subjetivas, plurales y viajeras. El contexto tejió el texto.

### **Si me preguntan ¿Por qué? Diré:**

Porque es preciso tener más preguntas que respuestas, porque no basta con citar, recitar y ordenar. Porque no queremos pre-escribir el mundo sino tejerlo a muchas manos.

Porque nunca acabamos de ser, porque niños, niñas, jóvenes, docentes y familias van siendo, porque esa incertidumbre nos obliga, nos aterroriza, nos desconcierta. Porque somos pregunta nunca resuelta, porque lo que hacemos se convierte en una interrogación al centro del ethos, porque necesitamos conocer de otra manera, desde la piel, desde el centro del misterio, porque precisamos ser de arena, movernos, por eso seguimos la huella, la hondura, la presencia y las múltiples ausencias desde la sistematización.

**Si me preguntan ¿Para qué? Diré:**

Para traer el rostro que se nos esconde tras los papeles, las cifras y los diagnósticos, para entender y compartir su latido, su pasión, es decir para tener com-pasión, para descubrir con la mirada grietas e irnos por el resquicio de aquello que nos vincula, para sor-prendernos, es decir para crear hermandades desde la luz del descubrimiento, para no cruzarnos de brazos como lo hacen los soberbios, aquellos eruditos a los que les falta vida y les sobra intelectualidad. Para seguir soñando porque constatamos que aún no es, que no llegamos, que ignoramos, que nos falta camino y viaje. Para que la praxis valga no una respuesta sino muchas preguntas. Para soñar no sólo lo político sino también lo pedagógico. Para traslucir la sombra y ver una sonrisa o una lágrima que asiente o que disiente. Para emprender caminos y no seguir modelos. Para compartir con otros y otras nuestras intuiciones, construcciones y certezas.

**Si me preguntan ¿Cómo? Diré:**

Con la piel, la intuición, al afecto y la razón. Con la literatura, con nuestras estéticas, símbolos y rituales, con la música, con la filosofía, con el juego, con los cuentos, con las narrativas, con todo aquello que hace parte de la vida y que nos ayuda a comprender. Con la lectura amorosa y exigente de cada esfuerzo escritural, buscando sentidos, mostrando formas de decir y de rastrear aquello que escondido debe ser revelado. Con la pasión por contagiar preguntas, interpretaciones, sueños. Con la necesidad de devolver en espejo aquello que se sabe pero que ha sido ignorado. Con el poder de la lengua, del cuerpo, de la voz, de la sensación, no como sensiblería o adorno textual, sino como episteme, sitio, morada del saber. Un poder que recupera los errores, los aciertos, un poder que es proceso, no resultado, un poder que es auto-observación, develamiento y de-construcción.

**Si me preguntan ¿Dónde? Diré:**

Allí donde todavía soñamos. Donde se mueve su paso, donde va, donde nos lleva su pena, su gozo o su ilusión. Donde vive y donde muere, donde duerme y le desvela la espera del aguacero, donde come y donde sólo bebe, donde puede ser y donde se esconde, donde tiene y carece. Tan lejos y tan cerca de la práctica que ya no somos sólo un yo, sino un nosotros, un nosotras.

**Si me preguntan ¿Con quiénes? Diré:**

Con otros y otras, amigos y amigas que buscan nombrar. Save the Children en Colombia, la empresa Sueca Santa María, el IPC, CEDECIS, Combos. Con otros y otras desconocidos/as que nos leen en artículos, libros, que nos escuchan en reuniones, seminarios y ponencias. Con nosotros y nosotras porque también necesitamos pasar de la reflexión a la convicción por nuestro ha-ser pedagógico, con los niños y las niñas terminando de comprender cuál es su cuento ético y moral, con los y las jóvenes buscando narrativas radiales, líricas, con las mujeres (que son las familias) desde sus voces y sus silencios y con las personas que hacen las prácticas de Combos, del IPC y de CEDECIS: Ariel, Lina, Margarita, Ana Sofía, Jhony, Ruby, Hernán, Alba, en busca de vestigios que nos alumbren el camino.

Por eso, para eso, con eso y de esa forma seguimos la huella del sueño en estos textos.

Gloria María Bustamante Morales  
Coordinadora del proceso de Sistematización  
Corporación Educativa Combos



## PRELUDIO

La Corporación Educativa Combos es una organización social y democrática comprometida en la inclusión política, económica y cultural con y para las niñas, los niños, jóvenes y mujeres de sectores empobrecidos, a través de procesos integrales de educación, protección, investigación, organización y participación política.

Combos cuenta con 19 años de experiencia en el trabajo con niñez, jóvenes y mujeres de sectores empobrecidos de la ciudad. Durante estos años el enfoque de derechos ha estado presente centrando su esfuerzo e interés en el derecho a la educación, como una realidad que permita transformar las situaciones de desigualdad social. Para ello se han desarrollado proyectos de educación formal e informal en zonas que han sido particularmente golpeadas por la violencia en sus diferentes manifestaciones; lo que ha generado el interés institucional de cualificar al equipo de profesionales que acompaña los procesos educativos y de atención, en temas relacionados con el apoyo a personas víctima de la violencia.

Desde el 2006 se viene desarrollando el "Proyecto Soñando Alto", de Apoyo Emocional, para niños, niñas, jóvenes y mujeres adultas víctimas de la violencia sociopolítica, centrando su acción en dispositivos psicosociales, artísticos y lúdicos. En el 2009 este proyecto contando con la cooperación de Save the Children en Colombia, incorporó la promoción de la garantía del Derecho a la Educación pública de la niñez afectada por la violencia y el desplazamiento forzado, del sector Altos de la Virgen y otros barrios de la comuna 13\*. En el 2011, el proyecto se propuso *"Promover la garantía del derecho al acceso y permanencia en la educación pública de niños, niñas y jóvenes afectados/as por la violencia sociopolítica,*

---

\* Luz del Mundo y otros barrios de la comuna 13: La Pradera, Juan XXIII (la Quiebra), el Socorro, la Divisa, la Gabriela, 20 de Julio, Antonio Nariño, Belencito y el Salado.

*del sector de Altos de la Virgen y otros barrios de la comuna 13, por medio del acompañamiento a las familias y a docentes de escuelas del barrio San Javier, en procesos de sensibilización y formación de estrategias pedagógicas y psicosociales alternativas, que favorezca la permanencia en la escuela de los y las estudiantes"*<sup>1</sup>. En el mismo año se sumó a las prácticas de apoyo emocional y escolar, el acompañamiento desde estrategias pedagógicas y psicosociales alternativas, a las familias de los y las participantes del proyecto y a docentes de la Institución Educativa Guayacanes, sede Fundadores del barrio San Javier, entidad en la que estudia un gran número de niños, niñas y jóvenes participantes del proyecto.

El interés por incluir a familias y a docentes en el proceso de acompañamiento que venimos realizando desde el 2006, está vinculado directamente con la confirmación, desde nuestra experiencia, de que las afectaciones emocionales de niños, niñas y jóvenes, resultado del conflicto armado y el desplazamiento forzado tienen injerencia directa, sobre los aprendizajes, la motivación escolar e incluso la permanencia en la escuela. Se hace necesario vincularles en procesos de orientación y formación de estrategias psicosociales\*\* y pedagógicas contextualizadas, que promuevan el interés por la educación y permitan un acompañamiento focalizado a las necesidades y condiciones de los y las estudiantes.

La corporación Educativa Combos realizó un diagnóstico durante el 2010\* cuyos resultados hablan de un sistema escolar que se vuelve ajeno a las voces de los niños y las niñas y se queda corto para atender a sus necesidades. Encontramos problemas como el hambre, la falta de acompañamiento de las familias, el hacinamiento en las aulas, el maltrato por parte de los y las docentes, dificultades de orden cognitivo que no son bien tratadas, didácticas poco llamativas, la falta de recursos y de material

---

\*\* "Los impactos de las violencias y de la exclusión social vividas hace necesario desarrollar intervenciones desde lo psicosocial que pasen por el cuerpo -como lugar en el que acontecen las violencias, que dejan huellas físicas, psíquicas y morales-, que posibiliten espacios alternos donde se tramiten y se pongan los malestares que genera la exclusión, el poco acceso a ofertas y oportunidades, la incidencia de la pobreza y la violencia; y lo más importante: intervenciones y estrategias que lleven a reformular estos malestares y convertirlos en acciones y demandas concretas que puedan marcar un camino, una ruta para acercarse a condiciones de vida más digna para estas comunidades". Desde la región nro. 53, pág. 27, 2011.

\* Este diagnóstico fue realizado con niños, niñas y familias del Proyecto Soñando Alto, con el objetivo de conocer las percepciones que sobre la escuela tenían dichas personas.

adecuado, la precariedad en la infraestructura de las instituciones educativas y la mala aplicación del decreto 230 que promueve automáticamente a los niños y las niñas sin hacer una valoración real de sus niveles de aprendizaje.

Conforme con las respuestas e historias narradas por los y las participantes la mayoría coincide en calificar a sus maestros/as como personas amables y respetuosas, sin embargo algunos/as son catalogadas como personas irresponsables, con comportamientos hacia los y las estudiantes indebidos, abusivos e injustos. Otros problemas que se manifestaron, están relacionados con el tema de la convivencia, hay dificultades en las relaciones tanto entre pares, como con los y las docentes, los coordinadores/as y los rectores/as de las instituciones. Se torna difícil el ejercicio de la autoridad, la participación y el respeto por la diferencia.

Estas situaciones despertaron el interés de aportar al proceso educativo de niños, niñas y jóvenes. Planteamos el desarrollo de un proyecto con docentes cuyo propósito final está enmarcado en la inclusión y la permanencia escolar. *"Aspiramos a que los y las docentes a partir de encuentros formativos y vivenciales se apropien de rutas pedagógicas pertinentes y relevantes que contribuyan a garantizar la permanencia de niños y niñas en las escuelas públicas. Esta estrategia se desarrollará compartiendo con los y las docentes algunos aprendizajes y estrategias de acompañamiento emocional, de manera que tengan un acercamiento comprensivo de la realidad con la que interactúan en su práctica y que al mismo tiempo conozcan herramientas para acompañar algunas dificultades y afectaciones emocionales de los y las estudiantes durante el proceso escolar, con una mirada de género y de derechos; se llevarán a cabo ejercicios de autoconciencia y visibilización de las inequidades entre los géneros y de conciencia frente a la vulneración de los derechos de los niños y las niñas y los mecanismos para la exigibilidad de los mismos"* <sup>2</sup>. Con este propósito se esperaba mejorar el acompañamiento a niños, niñas y jóvenes afectados/as por la violencia, la idea era intercambiar saberes y experiencias, identificando la manera en que la violencia influye en los procesos de aprendizaje. Al iniciar y avanzar en los encuentros se observó la necesidad de los y las docentes de contar con espacios para pensar-se, reflexionar su práctica pedagógica y ser acompañados/as frente a las dificultades y afectaciones que ésta puede generarles, por desarrollarse

en un contexto de violencias y vulneración. Esta situación nos llevó a un cambio en la propuesta donde lo prioritario no fue formar sino posibilitar la expresión y acompañar pedagógica y emocionalmente a los/as docentes de manera que encontraran otros sentidos y posibilidades en la tarea educativa.

El presente texto espera recoger los aprendizajes y las reflexiones generadas a partir de los encuentros realizados con los y las docentes del Colegio Gimnasio Guayacanes en el año 2011.

## DE LA FORMACIÓN A LA SENSIBILIZACIÓN Y ACOMPañAMIENTO A DOCENTES

Con la premisa de que es vital que los y las docentes ganen en reconocimiento e interés por las situaciones personales, familiares y del entorno que perturban y afectan el desempeño escolar de sus estudiantes y basándonos en datos e historias recogidas en las interacciones con niños, niñas y jóvenes, nos acercamos a la institución educativa Gimnasio Guayacanes esperando que tanto las directivas como el equipo docente aceptara la invitación a formarse en estrategias de acompañamiento psicosocial y de equidad de género. Este intercambio aportaría elementos para la comprensión del contexto en el que desarrollan su labor y brindaría herramientas para atender situaciones problemáticas al interior de la institución educativa, que se presentan como consecuencia de eventos como el desplazamiento forzado y vivir en un entorno de violencias repetido en la escuela.

Se planteó un cronograma para el desarrollo de actividades de sensibilización y formativas mediante el uso de dispositivos vivenciales, que les permitiera a los y las docentes compartir las inquietudes frente al contexto de violencia, las afectaciones emocionales y los comportamientos que se generan en ellos/as y en niños, niñas y jóvenes, reconocer las motivaciones de su quehacer profesional; valorar las estrategias de afrontamiento de las y los estudiantes y las propias; expresar las ideas, imaginarios y formas de relacionarse con el entorno escolar; compartir aprendizajes y reflexiones con una mirada diferencial de género; avanzar en el reconocimiento de algunas estrategias de acompañamiento psicosocial para implementarlas con los y las estudiantes aportando a un mejor desenvolvimiento y permanencia en su proceso escolar.

Se buscó como plantea el texto -los Principios del Principito-, "[...] que en cada encuentro se comparta más la vida de cada uno/a, su propia experiencia" (BUSTAMANTE, pág. 9, 2005). Se plantearon encuentros en los que fuera central no sólo el análisis y la comprensión del contexto,

sino la imaginación, la creatividad y el descubrimiento de estrategias y claves pedagógicas que potenciaran el afrontamiento, la comprensión y cercanía con los y las estudiantes. Se trataba de reconocer no sólo aquello interno o externo que afecta la práctica docente, sino las potencialidades y estrategias que sus estudiantes y ellos y ellas han desarrollado para afrontar la realidad de vulneración y violencia.

Retomamos el informe sobre educación de la ONU que menciona la importancia de relacionar y pensar las maneras como "los conflictos armados son un obstáculo para el desarrollo humano identificando específicamente las repercusiones de estos en el proceso educativo" (Revista Debates, 2011, p. 19). La escuela es un espacio significativo en la vida de niños niñas y jóvenes, ya que se presenta como un escenario en el que se consolidan y fortalecen las relaciones sociales y donde se viven, se imitan y reproducen situaciones de violencia y vulneración de derechos, por ello se observa la importancia de intercambiar experiencias y percepciones con los y las docentes acerca de lo que sucede al interior de la escuela, las construcciones sociales que se entretienen, los conflictos y las estrategias de resiliencia que se ponen en práctica, todo ello a la luz de las afectaciones y experiencias propias y de las violencias vividas por los y las estudiantes.

En medio de varias dificultades para definir y concertar fechas y horarios debido a las múltiples ocupaciones de los y las docentes, se logra organizar un cronograma para realizar al menos 8 encuentros en todo el año. El desarrollo de esta experiencia se dificultó por asuntos de diferente orden como los niveles de motivación y participación, el cansancio, la irregularidad de los encuentros, el que no estuvieran presentes todos y todas y la obligatoriedad de la asistencia lo que eliminó la posibilidad de participar de manera voluntaria o por interés personal o profesional.

De otro lado, identificamos otras situaciones, como la insatisfacción generada por el contexto donde se desarrolla la labor docente, ambiente complejo, violento y desfavorable a la tarea de educar. Este malestar se manifestó en bajos niveles de atención y participación, charla entre compañeros/as, dificultad para escuchar, tendencia a quejarse y no ver sentido a la propuesta y actividades, fatiga, desesperanza e impotencia. Aparece aquí el dilema entre enseñar y acompañar, fundamentado en las limitaciones, presiones y dificultades que deben enfrentar en la labor

docente y problemáticas que no alcanzan a resolver de la vida propia. Hay condiciones laborales poco dignas y de exigencia que generan insatisfacción, desmotivación y poco compromiso, el tener un contrato laboral con baja remuneración en la modalidad de cobertura y la incertidumbre por la continuidad en la contratación para el año siguiente, las múltiples funciones que les asignan; entre otras condiciones llevan a que algunos-as docentes se desinteresen y no logren ver su labor como un aporte a la transformación social, en la medida en que manifiestan que no pueden ni siquiera transformar ni resolver condiciones personales de vulneración en relación al reconocimiento social y justo de su labor.

La capacidad de hacer lectura e interpretación de lo que iba sucediendo ayudó a que se flexibilizara la propuesta, adaptándola a las circunstancias y motivaciones de quienes participaban buscando acompañar sus necesidades. Se percibió que la intención de formar en herramientas de acompañamiento psicosocial para comprender lo que sucedía con los y las estudiantes, si bien era importante no era lo que más requería el grupo; además este objetivo se podía lograr llevando a que los y las docentes pudieran vivenciar y contar igual que niños, niñas y jóvenes con un espacio para expresarse, compartir y ser acompañados/as, identificando las afectaciones y cargas emocionales generadas en el desarrollo de su labor y valorar la pertinencia y posibilidad de replicar y compartir con sus estudiantes algunas estrategias que les hubieran sido útiles para sí mismo/as.

Este proceso no se puede considerar como formativo, por las dificultades mencionadas, y por el poco tiempo que se logró compartir, eso llevó a que revisáramos la pretensión inicial y nos enfocáramos en la sensibilización y acercamiento a la realidad de los y las estudiantes desde la expresión y el acompañamiento de las situaciones, limitaciones y afectaciones derivadas del ejercicio docente, a partir de estrategias y dispositivos pedagógicos implementados desde la experiencia del proyecto Soñando Alto que permitieran el análisis del contexto, la expresión de los sentimientos, emociones y la identificación y potenciación de estrategias de afrontamiento.

"Lograr que un maestro gane experiencia, no es entonces someterlo a extensas jornadas de práctica en las que aplique sus saberes, es ante todo, acompañarle en la narración de sus acontecimientos biográficos en

los que reconozca lo que ha venido siendo; es conversar acerca de sus acciones pedagógicas tal cual son vividas, para que se forme en la capacidad de reconocer los sentidos que atraviesan su quehacer pedagógico, sus fortalezas y debilidades, y a partir de su experiencia consciente logre reinterpretar y reorientar sus prácticas vitales y educativas. Formar maestros/as desde esta perspectiva, implica ir más allá de fortalecer el autoconcepto, es más bien estimular su capacidad de autoreconocimiento, y el reconocimiento del mundo en el que su experiencia cobra sentido". (LUNA, 2009, p. 6)

Durante el proceso se hizo evidente la necesidad de recibir respuestas y fórmulas específicas para resolver cada caso o problemática, ante lo cual aclaramos que estos encuentros eran de expresión e intercambio, que ante la complejidad de los casos no hay nadie experto/a, ni hay verdades únicas y que son válidos y bienvenidos los diferentes puntos de vista, además de las estrategias y alternativas que ante situaciones particulares se pueden encontrar entre todos y todas. La idea era compartir experiencias, aprender para mejorar la interacción, hacerse preguntas y acompañar-se cuando una situación lo requiera de espacios específicos para el análisis de casos, un tiempo de asesoría para ampliar la información acerca de un niño o niña y pensar alternativas de acompañamiento.

Al tener en cuenta las necesidades de los y las participantes se contribuyó a que pudieran pensar-se en la cotidianidad de su práctica y recrear las didácticas, para mejorar las relaciones con sus estudiantes, el análisis de los alcances de su quehacer, y avanzar en comprensión, enriquecimiento y contextualización de la tarea educativa: "Para lograr que las matemáticas ayuden a construir otras lógicas de pensamiento, del mundo y sus complejidades orientadas a sumar esfuerzos, a restar dolores, a multiplicar sonrisas, besos y abrazos, y para que la división comparta, reparta, se solidarice y delegue responsabilidades. Para que se escriban cuentos con la posibilidad de diversos finales, descifrando textos y contextos en los que se puedan leer y transformar múltiples realidades. Para que la palabra se construya grafema a grafema como un todo, como posibilidad creadora y liberadora y que en ella se aprenda la lengua con el beso, el piropo y el enunciado del sueño" (HENAQ, 2008, p. 24).



## RE-SIGNIFICANDO LA EXPERIENCIA DOCENTE

A partir de la experiencia hemos aprendido que un principio básico es facilitar la expresión a través de una metodología activa, que incentive la participación, la reflexión y la vivencia. Los dispositivos se presentan como un pretexto para posibilitar preguntas, reflexiones, diálogos e intercambio de opiniones acerca de situaciones problemáticas, en este caso relacionadas con la labor docente. Las estrategias planteadas ayudaron a que emergieran diferentes expresiones y emociones en cada encuentro.

Al comprender que los y las docentes tienen un papel fundamental en la formación de niños, niñas y jóvenes, se hace necesario que puedan entrar en contacto con parte de la realidad que habitan, teniendo la oportunidad de reconocer, analizar y desarrollar estrategias desde la educación como herramienta para abordar las relaciones entre los seres humanos y potenciar sus capacidades.

Por medio del juego, el diálogo, las lecturas reflexivas de textos, el teatro, los audios, la toma y observación de fotografías, películas, la escritura, el trabajo creativo con la expresión plástica, los rituales, las conversaciones en grupo y el análisis de casos; fueron apareciendo distintas preguntas que llevaron a un acercamiento a la situación y realidad de los y las estudiantes y del rol que cumplen en la interacción cotidiana con situaciones de violencia que generan afectaciones en quienes se relacionan y desenvuelven en el entorno y ambiente educativo, los y las docentes participaron no sólo como lectores-as de esa realidad, sino como afectados e implicados-as en la búsqueda de estrategias para facilitar la convivencia, la comprensión y el desenvolvimiento en una cotidianidad que a veces se torna difícil de comprender y sobrellevar.

Las diferentes estrategias ayudaron a que los y las docentes se sensibilizaran y dispusieran a comprender la magnitud y complejidad del ejercicio docente y la educación como un medio para acompañar y

posibilitar la transformación social donde ellos y ellas tienen una responsabilidad central.

Los encuentros se desarrollaron bajo un hilo didáctico dividido en tres momentos: Ver y Expresar, Vivenciar o pasar por el cuerpo y Re-significar para vincular. Cada uno de estos momentos tuvo la intención de generar autoconciencia en un proceso donde es necesario identificar las percepciones, emociones y sentimientos que les genera la labor docente y los actores y actrices con quienes la realizan para poder significar de otra manera esas relaciones.

## VER Y EXPRESAR



Este momento didáctico buscó que docentes observaran su experiencia y expresaran la vivencia que tienen de ella. Se promovió la expresión de sentimientos y pensamientos para ampliar el marco de comprensión acerca del acto pedagógico y de quienes interactúan en él.

### **Maestros y Maestras Narrando, Narrándose**

*"Le apostamos a subjetividades que se narren a sí mismas, ya que el lenguaje construye identidades y las identidades construyen lenguajes, que descubran críticamente el mundo y hablen acerca de él y de cómo podría ser mas justo, en clave de denuncia, de anuncio y posibilidad de acción, desde la esperanza y subvirtiendo la palabra y la acción. La narración*

*es un dispositivo que nos exhorta a ser, a conocer y a hacer. Las auto-narrativas en Combos buscan romper la hegemonía en la construcción de las identidades establecidas sobre modelos inalcanzables y por esto, llenas de insatisfacciones. Tocamos la propia historia que le permite ir al sujeto tras de sí, trayendo la riqueza de lo singular, recuperando la memoria y aportando a la formación de un autoconcepto realista y crítico". (BUSTAMANTE, 2008, p. 137)*

En este momento pedagógico con los y las docentes utilizamos diversos dispositivos: escritura, dibujo, conversación. Todos ellos dirigidos a posibilitar las diferentes narrativas. *"Es necesario y así nos lo ha mostrado la experiencia, que las narrativas inviten al descubrimiento de sí, desde lo que cada uno y una sea capaz de ver, de reflexionar, de comprender. Por eso los dispositivos ayudan a reconocerse, pero también dan la posibilidad de que sea un encuentro, desde lo fantástico, lo irreal, lo genérico, para ir acercándose gradualmente a encontrar el propio rostro, en lo que se dice, se lee, se teatraliza, se juega"* (BUSTAMANTE, 2008, p. 68). Se buscaba que los y las docentes pudieran identificar y compartir sus percepciones, miedos y prevenciones con respecto a niños, niñas y familias, así como lo que les genera el contexto donde trabajan con el objetivo de aproximarse comprensivamente a la realidad.

"Desde una perspectiva pedagógica, el acogimiento y el reconocimiento del otro en su irreductible alteridad tendrían que ser no sólo premisas irrenunciables para la reflexión, sino, sobre todo, los desencadenantes más efectivos de la acción pedagógica" (DUCH 1997, p. 29). Para ello se utilizaron diferentes estrategias narrativas, donde pudieran acercarse al otro, a la otra y a lo otro, pero también donde pudieran autonarrarse, dar cuenta de sí en medio de la complejidad del sector y de la labor educativa.

Partimos de las narrativas como una estrategia pedagógica que descansa en la memoria y teje comprensiones. Lo que hicimos fue partir de la memoria docente para re-significar su labor. La experiencia al ser narrada se convierte a su vez en una experiencia compartida, creando comunidades de memoria que recogen y convocan a la creación de identidades colectivas. En diferentes actividades las y los docentes jugaron, compartieron, conversaron y representaron teatralmente el contexto familiar y social en

que viven niños y niñas, identificando algunas situaciones problemáticas que se presentan. Estos ejercicios les permitieron encontrar algunas razones que explican el comportamiento de niños y niñas en la escuela, aunque por lo demás pareciera que otras influencias y actividades de niños, niñas y jóvenes son un asunto ajeno a su labor diaria.

### **Narrando al otro, a la otra, lo otro (Ellos y Ellas)**

Narrar lo que pienso del otro y de la otra, no es narrarlo a él o a ella, es narrar mi experiencia vital acerca de lo que me representan. Mi relación y percepción del otro, la otra y de lo otro, dice de mí, me confronta a albergarle como una diferencia o a rechazarle como a una ajenidad. ¿Quiénes son? ¿Cómo los veo? Cómo me afectan ellos/as y el contexto?

Hay narrativas que se han venido transmitiendo sobre las clases sociales, la violencia, los y las jóvenes y que se van convirtiendo en metarrelatos y que es preciso decantar y acompañar con otras narrativas reales y no homogenizantes. Las narrativas permiten la individualización de la experiencia y ello enriquece las perspectivas. El acto de narrar está íntimamente relacionado con la reflexión moral. Lo que buscábamos con este proceso era que profes se vieran frente a niños y niñas, desde sus pre-juicios, y evaluaran la incidencia de ello en su acto pedagógico.

### **Narrando un silencio que grita a bala**

El acto pedagógico no es un discurso teórico, se desarrolla en el contexto en el que vivimos y debe transformarse de acuerdo a él. En la comuna 13 conviven diferentes estratos sociales, los medios y altos generalmente desconocen lo que sucede con el estrato social más bajo, primando la indiferencia y/o la desconfianza. En este sector se destaca el empobrecimiento y la marginación para un amplio porcentaje de la población. Los y las docentes no desconocen este contexto, sin embargo el acercamiento y reconocimiento a él y la búsqueda de explicaciones sobre lo que sucede, aflora particularmente cuando se sienten implicados/as porque les toca tramitar distintas situaciones problemáticas, íntimamente relacionadas con eventos de violencia familiar

y social, que necesariamente no son de su comprensión y manejo pedagógico cotidiano. Cuando se indagó por la opinión que tienen de los y las estudiantes y las personas que habitan la comuna, emerge una mirada algo prejuiciada que puede relacionarse con el hecho de que la institución educativa sea pública siendo un indicador del estrato socioeconómico de las familias de sus estudiantes.

Los y las docentes han vivido directamente hechos de violencia y situaciones de riesgo. La comunidad educativa se ha visto directamente afectada por el asesinato de un alumno y un ex alumno en los años 2010 y 2011, han sido testigos/as de enfrentamientos armados y frecuentemente deben decidir acerca de solicitudes de los estudiantes y familias de adelantar la salida cuando se incrementa el temor y la inseguridad, lo que ocurre especialmente en la jornada de la tarde debido a que entre los y las estudiantes hay temor de transitar ciertos sectores, algunos-as docentes temen salir a ciertas horas del colegio; la violencia armada en el entorno les inquieta en tanto impide que puedan dar clases, afecta la asistencia e influye en el comportamiento de los y las estudiantes. Sin embargo este conocimiento no necesariamente indica que tengan formación para afrontar las situaciones de violencia. Además se menciona que a veces no se logran tener todos los datos sobre la situación particular de los y las estudiantes y que hay datos del contexto que pueden estar afectando pero no se pueden indagar muy directamente. Se trae un ejemplo: *una docente le preguntó al niño que en qué trabajaba su papá y el niño le respondió mi papá es guerrillero, ella prefirió anotar oficios varios en la ficha.*

De acuerdo a un estudio que se realizó con docentes socializado en el texto "Conflicto armado: memoria, trauma y subjetividad" las referencias y percepciones de desconocimiento, temor y sospecha hablan de la poca preparación de los y las docentes para atender las necesidades que presentan los y las estudiantes víctimas de la violencia y el desplazamiento forzado. En este estudio un docente expresaba que: "No nos han capacitado para responder a las dificultades que presentan los niños desplazados, esto indica que para el maestro, el niño y el joven desplazado son un enigma, la mayoría de las veces; y en tanto enigmas, hacen que el maestro ponga en escena todos sus fantasmas en relación con la violencia

en Colombia, su comprensión de lo que es la vida, la muerte, el secuestro, la desaparición, etc. Por ejemplo dice un maestro: *Yo veo a un desplazado y me da miedo porque no sé quiénes son sus papás. Y si no le caigo bien, de pronto son unos matones, y qué miedo. Yo por eso mejor no les digo nada.* En tanto que el niño desplazado es un enigma, se convierte en alguien intocable, no se quiere saber nada de él, da miedo preguntarle algunas cosas, pues de algún modo este niño se estigmatiza, relacionándolo con personas agresivas, al margen de la ley". (CORTÉS, 2008, p. 200)

En conclusión las percepciones de los y las docentes sobre el contexto hablan de un reconocimiento que no va más allá de la lectura de las implicaciones directas en el objetivo de enseñar sus áreas específicas, la observación de la repetición de comportamientos agresivos y de competencia entre estudiantes y la queja por la impotencia de no comprender ni poder atender las situaciones y afectaciones que se desprenden de la influencia que el contexto ejerce en la manera de estar y establecer relaciones al interior de la escuela, plantean interrogantes directos a quien facilita sobre lo que pueden hacer para transformar esa realidad que no desconocen, pero ante la cual tal vez algunos/as preferirían ser indiferentes; pareciera que sólo en la medida que afecta el proceso de enseñanza, el contexto cobra relevancia. Fue necesario generar preguntas sobre el contexto de manera que ese reconocimiento fuera más amplio y que se pudieran plantear algunas estrategias para comprender y acompañar las situaciones y afectaciones generadas por un entorno de violencia, empobrecimiento y vulneración de derechos, donde también están presentes las posibilidades y sueños de transformación.

**Acerca del contexto escolar** los y las docentes perciben dificultades en el trabajo con grupos numerosos, desconocen cómo aplicar dispositivos metodológicos, juegos y estrategias de acompañamiento emocional con grupos tan grandes y dispersos, cómo replicar algunas actividades que han aprendido en este proceso de acompañamiento si sus estudiantes son muy inquietos/as y además se enfrentan a la exigencia de enfatizar la enseñanza en las áreas de saber específico y los resultados académicos, expresan que hasta con 30 ó 35 se trabaja bueno, la pregunta es ¿Cómo trabajan entonces con 50?, ¿Cómo desarrollar estrategias de trabajo de orden psicosocial y/o emocional con grupos tan numerosos?

Ante esta realidad se plantea que no se puede desconocer la dificultad y que no se trata de que realicen necesariamente acompañamiento emocional con todos y todas, sino que puedan identificar y orientar situaciones, aplicar algunas estrategias, igualmente remitir los casos, escuchar de manera individual, conocer mejor la historia y situación de quienes les inquietan, acercarse y entender un poco más sus actitudes y reacciones, motivar a jugar y expresarse de formas diferentes de acuerdo a las posibilidades que cada uno/a tiene en su aula y con su grupo.

"Maestros/as, jóvenes, niños/as, están signados/as por historias particulares que allí se encuentran, y que siempre requieren ser releídas e interpretadas. Estos relatos individuales en ocasiones logran tejerse, en otras, por desgracia, generan exclusiones y violencias físicas y simbólicas". (LUNA, 2009, p. 3). A las docentes de primaria se les invita a que representen y escriban cómo ven a los niños y niñas en sus comportamientos y actitudes en la escuela.

*"Se les pide que por grupos representen en dos siluetas una de un niño y la otra de una niña, las percepciones que tienen sobre ellos/as. Mientras las realizan responden a preguntas como: ¿Qué características tienen los niños y niñas con los que trabajan? ¿Cuáles son las actitudes propias de los niños y las niñas y adolescentes, sus gustos, sus juegos y actividades preferidas, la conformación familiar, las influencias del entorno que se evidencian en el contexto escolar, aspectos positivos y negativos de su forma de ser y del contexto?"<sup>3</sup>.*

### **Las niñas arrullan en tacones un destino trazado**

Se nombra a las niñas como "*[...] coquetas, vanidosas, les gusta arreglarse, son competitivas entre ellas, se preocupan más por lo académico, persiguen a los niños queriendo ser sus novias, cumplen roles de cuidadoras de hermanos/as menores, imitan a sus madre. Las niñas pelean entre ellas por rivalidad, por niños, usan brillo, mirellas, sombras y vestuario llamativo. Es muy significativo en ellas el chismorreo, los comentarios, la envidia, se alegran con el mal ajeno, buscan desquite cuando se presenta maltrato hacia amigas. Expresan más por escrito que verbalmente. Dialogan y resuelven los conflictos hablando cuando hay mediadores. Les gustan los oficios de la casa y les toca realizarlos, llevan algunos roles de cuidadoras*



y eso indica soledad en sus casas"<sup>4</sup>. Puede leerse en esta caracterización la reproducción de roles de género y la poca capacidad de los y las docentes para hacer lectura particularizada y tener en cuenta también otras "maneras de ser" que con seguridad se están presentando con la irrupción de las tecnologías, los medios masivos de comunicación, el consumo de sustancias psicoactivas y otros modelos de ser mujer. Las mujeres repetimos la cultura pero también tenemos prácticas de resistencia a la hegemonía patriarcal. Niñas estudiosas, inteligentes, autónomas, centradas en la investigación o el arte y no en enamorarse, solidarias entre ellas más que enemigas. Esas otras vivencias que podemos testificar desde el proyecto Soñando Alto (al que pertenecen niñas de este colegio) no aparecieron en los relatos.

### **Los niños marchan en botas a una guerra trazada**

Sobre los niños dicen que *"les gusta el fútbol, el rap, los juegos bruscos y que en los juegos algunos imitan a los actores armados, son más cariñosos con las profesoras, tienen malos modales, son poco discretos e irascibles"*<sup>5</sup>. A muchos les gusta sobresalir como líderes negativos, protegen y subestiman a las niñas, en juegos o actividades grupales hay tendencia de ellos a querer imponer y mandar. Tienen cierto nivel preocupante de reconocimiento y gusto por las armas, no se quieren parecer al papá, pareciera que algunos no los quieren o no los conocen, hay varios niños que tienen los padres en la cárcel. Algunos trabajan en ventas y carga de materiales. Como lo indica TUFRO "Un número importante de investigaciones muestran que la forma en que muchos hombres son socializados y las formas marcadas culturalmente en que definen su identidad pueden tener consecuencias negativas para su salud y la de su entorno" (2012, p.17). En esta actividad podemos dar cuenta que se repiten los estereotipos de hombre dominante: el que provee (aún siendo niño debe trabajar), el fuerte y poderoso.

En esta actividad sólo participan las profesoras de primaria. Sus percepciones por tanto son referidas a niños y niñas pequeños/as. *"A los niños les gusta jugar a tener armas, hablan de ellas, las conocen y en sus juegos imitan enfrentamientos o comportamientos de duros; de las niñas dicen que les gusta coquetear y competir y se pelean entre ellas por la atención de los niños"*<sup>6</sup>.

A las docentes les preocupa la forma como desde los juegos hasta en las relaciones cotidianas de niños, niñas y jóvenes se repiten formas de maltrato verbal y físico así como intimidación y dominio por parte de algunos/as sobre los demás. Es frecuente que se amenacen, especialmente si tienen algún familiar vinculado con los actores armados en quien encuentran un respaldo y ejemplo para intimidar y ejercer control, obligan a otros/as a que les realicen las tareas o les den el algo, o que entre grupos de compañeros/as se formen peleas, repitiendo en parte el esquema de las bandas armadas que mediante el espíritu de grupo disputan territorio y control.

"La masculinidad hegemónica se expresa fundamentalmente en los estereotipos de género, los cuales consisten en ideas simplificadas, descripciones parciales y distorsionadas sobre las características de los hombres y las mujeres. Nos referimos a las formas enseñadas y aprendidas de socializarnos, de vincularnos entre hombres y mujeres y que nos limitan como modelos a seguir. Estos mitos o estereotipos reproducen inequidades, situaciones desiguales, ya que hacen que los roles atribuidos a hombres y mujeres parezcan naturales y de esta manera se convierten en moldes rígidos que impiden la igualdad de oportunidades entre los géneros". (TUFRÓ, 2012, p. 6)

Posteriormente al ampliar el diálogo con los otros/as docentes se identifica que hay diferencias en lo que observan de los y las estudiantes de primaria y secundaria. Los y las estudiantes del bachillerato están más directamente vinculados con los actores armados, son mas reservados-as para hablar de lo que les está pasando y hay algunos-as estudiantes que están en el colegio para evitar que los maten más rápido en la calle pero no tienen interés en estudiar. Acerca de los niños y las niñas de primaria dicen que hablan y muestran lo que les está pasando con las actitudes y comportamientos.

En general opinan que niños, niñas y jóvenes con los que trabajan son carentes de afecto o este es manifestado de una forma inadecuada en sus familias, se presentan dudas frente a la posibilidad de que algunos/as estudiantes sean abusados sexualmente, se reitera la percepción del trato agresivo entre algunos-as niños, niñas y jóvenes como reflejo de lo que

aprenden en el entorno y expresan que incluso en algunos momentos son agresivos-as con ellos y ellas como docentes.

En este momento pedagógico se observa que los/as docentes tienen unas percepciones de niños y niñas que si bien ayudan a contextualizar la labor, por otro lado podrían ser un riesgo que minimiza las potencialidades y sobreestima las carencias, por ello se hace hincapié en estos **riesgos** y en los retos que ello comporta.

### **Homogenizando a niños y niñas**

En general para los maestros/as las niñas y los niños son y se comportan de acuerdo al estereotipo asignado por la cultura. En ese sentido son homogenizados de acuerdo al género, perdiendo de vista las particularidades, las identidades plurales y complejas. Esta mirada impide que emerja la voz propia de niños y niñas y que en su lugar se instale la voz de la cultura que obvia la identidad del otro/a y obnubila la mirada de docentes dejando de ver otros rasgos igualmente importantes para comprender su mundo y para tener en cuenta a la hora del acompañamiento pedagógico. La mirada paradójica se pierde. *"Se observa también que es importante hacer a un lado las ideas preconcebidas sobre las problemáticas ya que son posiciones que cierran y no permiten explorar otras causas de las problemáticas y otras formas de acercarse para encontrar alternativas de solución, el creer que todo está dicho, diagnosticado o explicado es una actitud que niega otras posibilidades"*<sup>7</sup>.

### **Mirada pesimista y absolutista de niños y niñas**

*"No van a cambiar"*. Respecto a estas primeras percepciones puede leerse que las profesoras hacen más énfasis en identificar aspectos negativos de la actitud de niños y niñas sin que esta fuera una indicación exclusiva. A veces en medio de la multiplicidad de funciones, la impotencia y la desmotivación se van creando miradas pesimistas que obstaculizan la creatividad y el compromiso para acompañar realidades que en efecto son complejas. Los maestros y maestras creen saber mucho de sus estudiantes y dan por sentado que sus percepciones son las únicas, olvidando que ellos y ellas son los mejores intérpretes de sí mismos. Acerca de las relaciones entre estudiantes y docentes, se observa que es

importante hacer a un lado las ideas preconcebidas sobre las problemáticas, ya que son posiciones que cierran y no permiten explorar ni comprender las causas de las dificultades, ni hallar otras formas de acercarse para encontrar alternativas de solución.

### **El otro o la otra como víctima o victimario**

En los encuentros los maestros y maestras ubican como únicos responsables de lo que les pasa a niños y niñas, a las familias o al contexto. Las familias porque están ausentes o no tienen suficiente autoridad y el contexto porque les transmite modelos violentos. ¿Y dónde queda la responsabilidad propia del sujeto?

### **El otro o la otra como objeto de la labor educativa**

Durante los talleres pudimos constatar que la relación pedagógica docente-estudiante se ha venido instrumentalizando hasta tal punto de no importar la realidad de niños, niñas y jóvenes siempre que esta no afecte el desempeño escolar. Los profesores y profesoras lo expresaban claramente, *"No tenemos tiempo sino para dedicarnos a las asignaturas propias"*. Todas estas percepciones nos fueron mostrando la importancia de devolverle a maestros y maestras el "rostro del otro y de la otra", sus pensamientos, sus potencialidades, sus esperanzas. Por eso trajimos a los niños y las niñas en fotos, desde sus historias de vida en análisis de casos, en audios. Palabras, imágenes y hasta escritura de cartas, para reflexionar acerca de **los retos que el otro/a me representa:**

### **El otro o la otra como un extraño/a**

Ello significa dejar de obviar a los niños y niñas, respetarles en su intimidad, asumirles como una presencia que no deja de asombrarnos, que tienen zonas conocidas y por conocer y otras que nunca podrán mostrarse. Implica dejarse conmover por su realidad, por su esfuerzo de sobrevivencia, por su libertad, por las ganancias y aprendizajes que tienen, por una vida que tiene muchas otras cosas que decirnos aparte de lo que dicen de ellos y ellas las noticias, las instituciones, la iglesia, la ley, los/as intelectuales y que hemos apre-hendido como realidades únicas. Ver a niños/as y jóvenes como extraños/as es devolverles su identidad y no conferirles una identidad

homogenizada, respetarlos en su particularidad y desde allí acercarse un poco a la comprensión de sus vidas.

### **El otro o la otra como una identidad plural**

Los niños y las niñas van siendo, son esto y también pueden ser lo otro, una convergencia de contradicciones conviviendo, una diversidad dentro de la unicidad, inclasificable. Hay que considerar sus bordes, matices, colores, lo bueno y lo malo, lo ambiguo y lo claro, lo abstracto y lo concreto. No son homogéneos, ni entre ellos/as ni en sí mismos/as, son diversos, plurales, aunque compartan ciertas características comunes. El acto educativo debe permitir que aflore la polifonía para encontrar cómo armonizarla, sin desaparecer los diferentes tonos.

### **El otro o la otra como mejor intérprete de sí mismo/a y de la realidad que le circunda**

Los niños y las niñas son concretos/as, espontáneos/as, valoran y significan su mundo y eso es precisamente de lo que se busca en el acto educativo, tener en cuenta sus percepciones, concepciones, sentimientos, vivencias. Hay que poner a conversar los sentidos de ellos/as con los de maestros y maestras. Comprender desde ellos y ellas significa asumir que cuando juegan, fantasean o expresan, están pensando y es desde ahí que constituyen su subjetividad.

### **El otro o la otra como alguien que me interpela**

Durante los talleres quisimos que docentes ampliaran su mirada y desde una actitud de apertura reconocieran que también sus estudiantes les preguntan, les mueven la realidad, los estándares rígidos, las creencias, las valoraciones, las calificaciones y los calificativos. La multiplicidad de vivencias diferenciadas entre el mundo adulto y el de niños/as nos interroga y nos ob-liga a hacerle rupturas a nuestras visiones.

### **El otro o la otra como un sujeto de derechos**

Cuando en sus concepciones los maestros y maestras victimizan o satanizan a niños y niñas, los vuelven objetos de protección o de represión. Para

acercarse a su mundo vital es preciso romper con esos paradigmas establecidos que empobrecen la comprensión para entender que son personas que deciden, actúan y tienen derechos.

Dentro de las percepciones que trabajamos con docentes aparece con mucha fuerza lo que ellos y ellas piensan de las familias de niños y niñas. Veamos:

### **La familia: un fantasma**

Para las docentes las percepciones anteriores también se relacionan con la pérdida de valores y la soledad de algunos niños y niñas, pues las familias ya no tienen tiempo para dedicar y compartir con sus hijos e hijas. Se establece una comparación señalando los giros que han sufrido las familias, al decir que antes estaban más pendientes de la crianza. Observan que muchos/as están mal nutridos/as abandonados/as, con familiares en la cárcel o involucrados con los actores armados, esto lo deducen también por lo que les escuchan decir a sus estudiantes de lo que sucede en el barrio y sus familias y por la repetición de escenas de violencia en los juegos y conversaciones.

*"Estas influencias las reciben desde lo que aprenden en sus casas, hasta las novelas y vivencias en los entornos cercanos, lo que genera competencia, frustración y/o altas expectativas respecto a las relaciones de pareja, el control y reconocimiento por la fuerza; más que a otros aspectos del proyecto de vida"<sup>8</sup>.*

Los y las docentes expresan que no todas las situaciones familiares se alcanzan a identificar en diálogos con estudiantes y familias, pues hay quienes tienden a ocultar información. Se clarifica que entra en juego la capacidad de observar e interesarse de cada docente y que hay actitudes que dan pistas sobre lo que sucede como las respuestas de los y las estudiantes a las preguntas, sus comportamientos, la presentación personal, las relaciones con sus compañeros y compañeras entre otras, datos que les ayudan a ir identificando lo que puede estar pasando con quienes presentan dificultades, rescatando la vivencia, la experiencia en el aula y la relación que establecen con ellos y ellas.

## ¿La familia sin control moral?

Opinan que ahora hay una mayor cantidad de familias disfuncionales, reconfiguradas o de madres solas, lo que influye en lo que pasa con los niños y niñas y jóvenes en la escuela y en la relación que establecen con las normas y figuras de autoridad. Se cuestionan las formas de ejercer y hacer respetar la autoridad desde la familia, les preocupa que esta generación tenga menos aceptación de las normas y exigencias, porque esto se refleja en la relación que establecen con los y las docentes. Les genera inquietud y desánimo escuchar a mamás o papás que les dicen que: *"Los hijos/as se les salieron de las manos, ya no saben cómo hacer para que sus hijos/as les hagan caso y obedezcan"*<sup>9</sup>. Otra docente comenta que una estudiante la desafió y la trató mal por un llamado de atención, reflejando que hay una pérdida de respeto generalizada hacia los y las adultas como figuras que representan la autoridad.

Establecen diferencias entre las generaciones y la relación con la autoridad que se inculca desde las familias y la escuela, haciendo lectura de las consecuencias de este cambio al considerar que: *"Ahora es más complicado ser niño y niña, en nuestra época no tenían tantos derechos como ahora, pero había mucha autoridad de las familias, más control y temor, antes las familias no estaban tan entregadas al trabajo y eso implicaba que los y las hijas estaban más acompañados y las familias más unidas, habían carencias económicas y poca ropa, pero más unión"*<sup>10</sup>. En sus apreciaciones se percibe una crítica a la manera como las familias están asumiendo el rol de la autoridad con hijos e hijas y como han delegado en los y las docentes el encarnar y transmitir valores y respeto por la autoridad que no se está inculcando ni en la sociedad ni en la familia. Debido a esto califican la relación con las familias como 'difícil', porque a veces cuando se presenta alguna dificultad y son citados, los acudientes no llegan. Se han presentado casos en los que les reclaman agresivamente por lo que sucede, intimidándolos-as, lo que impide un ejercicio de la autoridad para acompañar ante dificultades de comportamiento de los estudiantes ya que no se sienten respaldados-as. Se sienten incómodos/as de tener que ser como policías, estar vigilando constantemente y ejerciendo la autoridad que niños y niñas ni siquiera tienen desde la familia.

## La relación con las familias entre la tensión y la sospecha

Por las diferentes opiniones se percibe que la relación entre docentes y familias se mueve entre la tensión, la desconfianza y la sospecha, se quejan del poco interés de las familias por hijos e hijas y que descarguen en los y las docentes la responsabilidad de la educación, la autoridad e incluso la protección. Manifiestan que son familias muy ausentes y que algunas cuando aparecen lo hacen de una manera desafiante e incluso grosera, expresan que hay familias que ocultan las faltas de sus hijos e hijas o ni se enteran de lo que está ocurriendo, *"Hay muchas familias con necesidades insatisfechas, con mujeres cabeza de hogar y papás en las cárceles especialmente de los niños y niñas de primaria, los y las jóvenes no hablan mucho de sus familias, mucho menos si algún miembro está directamente relacionado con los actores armados"*<sup>8</sup>.

Algunos/as docentes dicen que les da temor citar a los familiares de ciertos alumnos/as por desconocer con qué actor armado estén relacionados y por no saber cómo pueden reaccionar ante una llamada de atención. Una profesora expresa que *"Tuve un incidente con una madre de familia que me amenazó y trato mal cuando le llamé la atención sobre el comportamiento de su hijo porque siempre lo defiende"*<sup>12</sup>. Estas experiencias llevan a que consideren que con las familias les toca estar a la defensiva, hay prevención al sospechar de ellas, lo que se manifiesta en inseguridad relacionada con el manejo de la autoridad, especialmente cuando les toca establecer sanciones, pues sienten temor por la reacción.

## La relación con las familias entre el apoyo y el asistencialismo

Otra percepción que tienen es que al ser familias de bajos recursos y en situación de vulnerabilidad tienen actitudes de exigencia *"porque el estado les da muchas cosas y creen que en toda parte deber ser así"*<sup>10</sup>. Esto se manifiesta con más fuerza cuando se toman medidas disciplinarias o sanciones, porque las familias aparecen pero para hacer el reclamo por lo que se está quitando. Algunas/os docentes consideran que el asistencialismo del estado con las personas vulnerables las vuelve aprovechadas al decir que *"Creen que les deben dar todo en la boca y se vuelven conchudas"*<sup>14</sup>



Un ejemplo que trae una docente es que se desperdicia la comida en el restaurante escolar lo que la lleva a considerar que cuando las cosas son regaladas y no implican esfuerzo no se aprecian. Esta actitud para ella es reflejo del asistencialismo en que se han acomodado las familias llevándolas a pensar que les deben dar todo por nada a cambio y que tienen derecho a desperdiciar, lo que se manifiesta en la actitud de aprovechamiento de todo lo que sea regalado, expresa que se ha sentido sola y con temor frente a la resolución de conflictos en este espacio cuando toma medidas y establece sanciones.

Entre la impotencia por el manejo de la autoridad, la instrumentalización de las relaciones (que ocurre a partir del trato asistencialista que reciben las familias) y las situaciones que les llegan a los y las docentes al aula, parece que se desborda la capacidad de comprensión y atención. No logran responder a las necesidades, exigencias y complejidades que refleja cada caso y situación familiar, emergen en los encuentros preguntas como ¿Quiénes son los y las estudiantes y qué comportamientos tienen?, ¿Qué situaciones e influencias del entorno creen que entran en juego al momento de establecer la relación estudiante-docente y docente familia?, esas son cuestiones que van siendo importantes de abordar no sólo para hallar respuestas explicativas sino para que en el intercambio de opiniones y experiencias se amplíe la comprensión y con esta se hallen estrategias para acompañar de otra forma en la que sea posible establecer acuerdos y relaciones que mejoren la convivencia.

De acuerdo a estas percepciones la relación entre las familias y la institución educativa se caracteriza por la distancia, la desconfianza y la poca comunicación. Esta forma debe pensarse al interior del colegio planteando estrategias para acercar y comprometer a las familias en el proceso educativo y de formación de niños, niñas y adolescentes, pero también capacitar y formar a los y las docentes en temas relacionados con la vulneración de los derechos, el desplazamiento forzado y la violencia, para fortalecer el acercamiento comprensivo a estos fenómenos y las consecuencias y afectaciones que genera en quienes lo viven directamente.

Una de las consecuencias de la distancia y relación ´difícil´ entre familias y docentes es que priman el miedo, la sospecha y la escasa e inadecuada comunicación. Estas actitudes se convierten en un obstáculo mayor cuando

se pretende que los y las estudiantes establezcan relaciones adecuadas y de sana convivencia en la escuela, pues si los y las adultas no son un referente de diálogo, respeto y autoridad, difícilmente tendrán un modelo a seguir. El miedo y la poca comunicación se convierten en barreras que limitan los esfuerzos de ofrecer una formación integral, no sólo desde la familia sino también desde la escuela como escenario privilegiado donde puede darse la oportunidad de recrear las formas de convivencia preparando a niños, niñas y jóvenes como actores-as sociales de transformación.

### Narrándose frente al contexto (Yo)



*"El abanico de los recuerdos es un ejercicio de evocación de la infancia y adolescencia. Se traen los propios recuerdos y vivencias; se pasa una hoja que está doblada en forma de abanico o preguntas que sacan de una caja; se va dando un chocolate a quien va contestando, se tienen diferentes preguntas, cómo se sintieron sus padres en el momento del nacimiento, la elección de su nombre, el trato y cuidados recibidos en la infancia, los primeros juegos, las primeras palabras, la primera vez que se quedaron solos o solas, la casa y los lugares donde jugaron, la escuela, los castigos, las felicitaciones, la primera comunión, la adolescencia, el primer beso, los regaños, las primeras decisiones autónomas<sup>15</sup>".*

Al decir de Luna sobre los y las maestros: "Más allá de asumirlos como sujetos de un saber científica y racionalmente fundamentado, ellos y ellas son ante todo individualidades con una subjetividad que alberga una imagen del mundo, y una imagen de sí mismo o sí misma en ese mundo [...]La condición de maestro/a genera fuertes preocupaciones; encontramos en la literatura alusiones que cuestionan o exaltan sus saberes pedagógicos y técnicos, su rol profesional, su motivación y compromiso con la formación, pero son pocas las investigaciones que se ocupan de sus ideas sobre el mundo, sus construcciones vinculares íntimas, privadas y públicas, sus horizontes morales, sus miedos y sus deseos, y los relatos en los que este tejido subjetivo se ha configurado. Si su subjetividad como mundo propio nos resulta desconocida, su identidad es solamente una presuposición. Ser maestro o maestra es una tipificación identitaria en función de un rol social, pero el sujeto que encarna tal identidad es un anónimo". (LUNA, 2009, p. 3)

Después de realizar varios ejercicios donde docentes narraban sus percepciones con respecto a esas otras y otros cercanos (niños, niñas, familias) y al contexto social y educativo donde desarrollan su labor, era inminente la necesidad de que ahora se autonarraran, que conversaran y escribieran acerca de sus sentimientos frente a estas situaciones y relaciones. Este tipo de actividades representó un reto adicional, pues se observa en algunos momentos la tendencia a quejarse, el bajo nivel de atención, la dificultad para concentrarse y participar y la poca motivación. Estas actitudes podrían interpretarse como una primera forma de afectación derivada del desgaste generado por su labor cotidiana, la dificultad para

escuchar refleja además la inconformidad y la predisposición a cuestionar y *"ver sólo lo negativo"*.

Como dice Foucault "Saber de sí, es una condición del ocuparse de sí" (FOUCAULT 2002, p. 71) y los maestros y las maestras tienen poco tiempo para ocuparse de sus sentimientos, para compartirlos y reflexionar acerca de sus implicaciones en la tarea pedagógica. Por ello en este momento buscamos espacio para que expresaran sus miedos, preocupaciones, cansancios y esperanzas (aunque estas últimas no se dejaron ver).

### **El miedo una estrategia de afrontamiento**

De manera general y como un primer impacto relacionado con el entorno de violencia, se identifica en los talleres, el temor por la propia seguridad y la de los y las estudiantes, al tener que salir a ciertas horas solos o solas del colegio. Sin embargo el miedo aparece también como una estrategia de afrontamiento en cuanto puede proteger y llevar a tomar medidas para evitar riesgos. Debe reconocerse como una respuesta de protección que no puede ser excesiva pero que es útil en un entorno donde hay temores y eventos reales de violencia. Los profesores/as se preguntan cómo enfrentar los propios miedos y al mismo tiempo acompañar los miedos y afectaciones de niños y niñas que se expresan en comportamientos agresivos, de introversión o dificultades escolares y de relación con los compañeros y las compañeras.

Buscamos que los/as docentes tengan posibilidades para nombrarlo y compartir alternativas para comprender, aceptar y sobreponerse a él, es importante hacerlo no sólo cuando ocurren eventos impactantes sino de manera permanente, ya que deben continuar trabajando en este contexto y la violencia se ha convertido en un fenómeno que ha ganado cada vez más espacio en la cotidianidad y las relaciones dentro de la escuela.

### **Miedo a los vínculos con actores armados.**

A los y las docentes les preocupa al interior del colegio que algunos/as tengan relaciones cercanas con actores armados, se resalta que son los hombres (niños y jóvenes) quienes más repiten comportamientos del entorno de violencia, por ejemplo comportándose como 'el duro', al

controlar, manipular, amenazar o hacerse seguir de otros-as intimidando. Este comportamiento no es exclusivo de niños y niñas, se repite en la relación con las familias. Hay casos donde padres o madres se ponen a la defensiva justificando al hijo y amenazando al docente que les citó. Trabajamos en el reto de pensar cómo realizar su labor bajo condiciones sociales difíciles y con estudiantes y familias que hacen parte del conflicto armado directa o indirectamente. Al respecto una docente agrega *"Atendemos una población muy resentida, se les observa la rabia, la ira, no piden disculpas, mantienen como un rencor y no sé por qué...no hay agradecimiento por nada"* <sup>16</sup>.

### **Entre el miedo y la autoridad**

Miedo y autoridad son dos significantes claves que aparecen como asuntos a tener presentes en la interacción con docentes, especialmente en un contexto donde el ejercicio de la autoridad puede verse amenazado por el temor a respuestas violentas, aparecen opiniones y algunas estrategias de acompañamiento al respecto.

El miedo se presenta como un obstáculo para ejercer autoridad con los y las estudiantes en la medida que hay inseguridad frente a la percepción y relación que establecen con las figuras de autoridad. Hay dudas ante las exigencias que puedan ser malinterpretadas, especialmente en un entorno donde el respeto se infunde por medio del temor y la amenaza, donde los y las estudiantes han aprendido a ser controlados-as por la fuerza y a usarla para ganar reconocimiento.

En los encuentros aparece el cuestionamiento acerca de cuáles son las otras relaciones con la autoridad que traen los estudiantes desde el contexto y la familia y cómo esto influye en la relación que establecen con el o la docente como figura de autoridad. Las mujeres se sienten más empoderadas en su rol como cuidadoras, pero todos y todas coinciden en que las diferencias no son muchas ni están directamente relacionadas con el ser hombre o mujer, sino con la motivación y el estilo de cada docente, concluyendo que la autoridad les confiere el saber, la forma de relacionarse con sus estudiantes y de dictar sus clases. Piensan que el establecimiento de acuerdos claros depende del carácter del docente, de la forma de llegar y establecer las reglas, se debe tener seguridad sobre

el manejo de los temas y la dinámica del grupo. Un docente dice que: *"Hay clases de arte o ética donde los estudiantes responden, sin dejar de reconocer que hay estudiantes que no respetan ni están motivados/as y eso tiene que ver con que no valoran el estudio"*<sup>17</sup>.

Es significativo que tanto docentes como familias coincidan en la dificultad para que los y las estudiantes respeten las normas y acuerdos, que vean a los y las adultas como figuras que representan la autoridad. Retomando el análisis de este concepto del texto Pedagogía del Aburrido podría decirse que la autoridad está en crisis : " Los ocupantes de las escuelas pos nacionales (maestros, alumnos, directivos, padres) hoy sufren por otras marcas, ya no se trata de alienación y represión, sino de destitución y fragmentación; ya no se trata de autoritarismo de las autoridades escolares, sino del clima de anomia que impide la producción de algún tipo de ordenamiento. Dicho de otro modo, los habitantes de la escuela nacional sufren porque la normativa limita las acciones; los habitantes de las escuelas contemporáneas sufren porque no hay normativa compartida" (LEWKOWICZ Y COREA, pág. 31, 2008).

En un ambiente de incoherencia para establecer normas o donde se imponen por la fuerza, no se incentiva el análisis crítico de las consecuencias de no cumplir con acuerdos o estos ni siquiera existen y no se tienen sanciones claras ni aplicables, se afecta negativamente la relación de respeto hacia ciertas figuras que representan la autoridad y se deja un mensaje confuso por su relación con el ejercicio de la fuerza y no por la vinculación positiva. Ante este panorama es necesario que los y las docentes apelen al vínculo y respeto de la autoridad desde la afectuosidad, el diálogo, la motivación y la innovación en las formas de enseñar y establecer vínculos con sus estudiantes, es posible que así les asuman como figuras de autoridad.

### **Entre la indiferencia y el temor a escuchar**

La impotencia, la indiferencia y el temor a escuchar, emergen como sentimientos que invaden a los y las docentes impidiendo no sólo la interacción con estudiantes y familias, sino bloqueando la capacidad de comprensión de lo que sucede en la cotidianidad de la escuela, imposibilitando el análisis de situaciones que les afectan, distanciándoles

de sus estudiantes. Este bloqueo de la sensibilidad la mayoría de las veces se traduce en indiferencia y le da fuerza a la idea y actitud de parálisis, al considerar que nada se puede hacer, fortaleciendo la actitud defensiva, el individualismo "sálvese quien pueda" y disminuyendo la posibilidad para tejer actitudes solidarias que recuperen los vínculos afectados a causa de la violencia.

Uno de los principales temores e inquietudes está relacionado con la escucha y orientación a situaciones de riesgo o problemáticas con actores armados de sus estudiantes que les sean confiadas y que no sepan cómo acompañar, aparecen preguntas sobre la utilidad de escuchar, hasta dónde escuchar, el miedo, las estrategias de protección y afrontamiento, qué hacer frente a lo que se escucha y cómo separar la vida personal de la labor docente. Algunos-as manifiestan que preferirían no interferir mucho en la vida de los y las estudiantes, mientras otros y otras expresan que no sienten esa prevención ya que simplemente escuchan y hacen devoluciones sin ir más allá, piensan que es útil porque ayuda a que los y las estudiantes se sientan mejor.

Se exponen diferentes percepciones desde quien no ve sentido a escuchar, hasta quien ve los beneficios de hacerlo al considerar que da la posibilidad de abrir un espacio de relación, de confianza y atención que es diferente a la labor de enseñanza en su área específica. Sintiendo que ayuda a que los y las estudiantes se sientan reconocidos/as, escuchados/as, que se desahoguen, piensen lo que les está pasando y hasta mejoren su desempeño escolar.

Hay quien dice *"A mí no me da susto escuchar, simplemente escucho lo que me dicen como una anécdota más"*, otra persona argumenta: *"No me afecta lo que escucho, trato de no dar opinión, simplemente escuchar"*. Algunos/as prefieren no escuchar ya que piensan que corren riesgos por las cosas que les pueden contar, piensan que *"entre menos sepa uno, más vive"* surgen nuevamente la prevención y el susto por lo que puedan escuchar justificando este temor como una estrategia de protección.

De otro lado se afirma que escuchar sí ayuda, sobretodo en un medio donde hay tantas carencias y tan poco acompañamiento. Al decir de un docente: *"A esos pelaos les hace falta quién los escuche, al escucharlos"*

*los podemos orientar, dar otras herramientas de vida, para que tomen otras decisiones"*<sup>18</sup>.

De la relevancia que le dan a la escucha se puede reflexionar que cuando niños, niñas y jóvenes encuentran otros escenarios donde tienen la palabra, pueden entender la forma cómo actúan y analizar la realidad. Al recibir consejos y orientaciones pueden llegar a cambiar de comportamiento. Hay quien manifiesta: *"siento mucha impotencia al escuchar"*, pero sabe que al menos se desahogan y además le permite como docente conocer la versión del conflicto desde los y las estudiantes. Se puede escuchar tratando de no vincularse a los hechos que cuentan. Se destaca que no debe centrarse en lo que sucedió, ni en quiénes y cuándo sucedieron los hechos, sino en cómo se siente quien está contando. Al escuchar hay que saber que lo escuchado les puede afectar y queda la responsabilidad de hacer algo.

Una docente comparte que escuchar relatos de violencia la afectaba y se ponía a llorar en su casa, hasta que identificó que esta reacción no favorecía. Se dio cuenta que lo que le contaban no era su problema ni tenía la culpa que sucediera, comprendió que si lloraba descargaba sus sentimientos pero no ayudaba a nadie, que la mejor forma de hacer algo era siendo comprensiva y afectuosa con el niño o la niña que tenían una historia difícil.

Ante el tema de la escucha concluyen que hay diferencias entre los estudiantes de primaria y los del bachillerato; los y las de primaria expresan lo que les sucede con la actitud, con la indisciplina, y los de bachillerato son más reservados-as; no encuentran diferencias en las afectaciones derivadas de escuchar entre un colegio público y uno privado más que por el número de estudiantes y en esa medida la cantidad de situaciones que atienden en uno público.

Aparece una pregunta insistente y es que si el escuchar permite entender qué pasa y qué hacer con esto ¿cómo hacen para pasar de la escucha a la solución? En muchos casos identifican que hay situaciones problemáticas en la familia que afectan en la escuela pero que se ocultan, entonces ¿Cómo pueden hacer ellos y ellas como docentes para cambiar algo? Se conversa alrededor de que la escucha por sí misma tiene unos efectos



pero que no siempre implica que tengan que realizar una intervención que resuelva el problema, que en algunos casos es posible acercarse y contar con la familia y en otros será más complejo y tal vez se requiere hacer remisiones y buscar un acompañamiento especializado con la psicóloga del colegio o entidades que asesoren a las familias o estudiantes, eso depende de la problemática que se identifique y la respuesta de los y las implicados/as.

Cuando aparece la indiferencia se presenta como una estrategia que permite defenderse del dolor y evitar riesgos. Se piensa que es útil evitar involucrarse con situaciones ajenas que *"no pueden ni les corresponde resolver"*. Al evadir lo que está sucediendo, se evita pensar en la forma cómo les afecta directamente y se puede igualmente escapar de la responsabilidad de hacer algo, *"si no sé qué sucedió tampoco tengo por qué saber qué se puede hacer para transformarlo"*, de esta forma se niega tanto el dolor ajeno como la evocación de dolores propios y la responsabilidad de aportar a la solución, limitándose a cumplir con su rol como docentes de un área específica y velando por el rendimiento académico, sin adentrarse en lo que sucede más allá de su aula de clase. Algunos-as dicen que acompañan hasta donde es posible si ven interés y respuesta de los y las estudiantes y sus familias.

*"También se señala que es necesario tener presente el límite que tienen como docentes, hasta dónde pueden acompañar alguna situación, si deben remitir a un profesional y no dejarse llenar de impotencia, pues muchas situaciones no dependen sólo de su intervención y acompañamiento para ser resueltas. Esto sin que caigan en ser indiferentes argumentando que nada se puede hacer<sup>19</sup>".*

### **Sobrecarga y complejización del rol**

Otra afectación que se pone de manifiesto durante los encuentros es el cansancio y la sensación de que deben hacer más tareas de las que pueden realizar, el agotamiento, la desmotivación y el sentir que les asignan demasiadas responsabilidades que van más allá de su labor docente, el estar pendientes de atender esas otras situaciones impide la enseñanza del área específica llevando a que algunos/as manifiesten que no tienen deseo ni energía para profundizar en ciertos temas y pensar la cotidianidad

en la escuela. Cada vez los perfiles de niños, niñas y jóvenes que ingresan a las escuelas es más complejo, niños que trabajan, niñas en explotación sexual o con experiencias de abuso, jóvenes que consumen y expenden sustancias psicoactivas y/o que están vinculados a grupos armados, entre otros. Esta multiplicidad de situaciones más la carga académica que deben desarrollar los y las docentes, les pone en actitud de irritabilidad, desesperanza y cansancio extremo.

En el último encuentro se propuso identificar aquello que fortalece, motiva y les da vitalidad para realizar cada día la labor educativa, ya que las estrategias de afrontamiento de cada persona se construyen desde los significados que le asignan a lo que hacen. Los/as docentes nombran las relaciones significativas que se convierten en una motivación para mejorar cada día como la familia, el amor, los y las estudiantes y la fe en Dios. Hay otras motivaciones como los momentos de disfrute y esparcimiento y las relaciones personales como algo que les ayuda a tomar distancia de situaciones estresantes. Se valora el poder recrearse en un espacio diferente al laboral como los paseos, la música y disfrutar los momentos de descanso en los festivos y vacaciones en los que pueden viajar, hay otros incentivos relacionados con las actitudes y destrezas, la capacidad de ayudar y el interés por los demás.

### **Entre el dolor y la impotencia**

El recelo para escuchar también está relacionado con la impotencia de no poder responder a tantas cosas de las que se enteran. Otra expresión de la afectación muy relevante es la identificación de algunos/as docentes con las personas que están sufriendo y una mirada desesperanzada ante tantas problemáticas y las pocas posibilidades que encuentran para transformarlas realmente. Una docente comparte que una niña le contó que su hermano era guerrillero y ella se quedó pensando con tristeza en la mamá, dice que también tiene niños con los papás en la cárcel y le da mucho dolor. La realidad desborda la capacidad de acción, por ello es importante encontrar maneras de expresar los sentimientos y de actuar en la medida de las posibilidades de cada uno/a.

En general el grupo reconoce que hay problemáticas en sus estudiantes relacionadas con la violencia, el empobrecimiento y la vulneración de

derechos, pero no siempre quieren o pueden interferir en ellas. También hay docentes que se involucran demasiado y manifiestan que no saben cómo hacer para que las preocupaciones y problemáticas de sus estudiantes no interfieran en su vida personal y estado de ánimo. La impotencia e incapacidad de responder a todos los asuntos que les llegan al aula y al mismo tiempo a las dificultades que se presentan en sus hogares.

La tensión de la vida personal y la tarea docente, exige una estrategia que ponga límites y que permita priorizar e ir atendiendo los asuntos que se consideran más necesarios. De esta manera se evita la sensación de impotencia que implicaría tener que resolver los problemas ajenos y los propios. Sin embargo hay docentes que se interesan por lo que sucede en el entorno y ambiente escolar y logran poner límite entre esta labor y su vida personal, admitiendo que no es su problema y que preocuparse o deprimirse no aportaría a la solución, pero que es necesario comprender la situación para lograr un mejor acompañamiento a sus estudiantes.

En el último encuentro los y las docentes mediante la recreación de una silueta logran identificar los aspectos generales que afectan su labor, haciendo un recorrido que recoge también aspectos personales, de relaciones y situaciones externas que impiden que puedan cumplir adecuadamente la tarea docente. Esos aspectos son los siguientes y resumen lo que genera afectación en ellos y ellas:

*"La violencia, el sueldo, el ambiente laboral, la pobreza, la indiferencia, la intolerancia, el maltrato infantil, el poco reconocimiento, la falta de recursos, falta de interés de estudiantes, la impotencia, pocas oportunidades de capacitación, problemas personales, las drogas, el maltrato intrafamiliar, los problemas y el desinterés de las familias"*<sup>20</sup>.

Frente a las diferentes afectaciones y las alternativas de afrontamiento, se posibilitó de manera permanente su expresión y se implementaron estrategias de acompañamiento emocional con dispositivos que permitieron no sólo identificar lo que afectaba, sino poner la mirada en la potencialidad propia y de sus estudiantes, compartiendo algunas estrategias que han desarrollado y que les han sido útiles para disminuir la tensión entre lo personal y lo profesional. Igualmente reconocen algunas formas que

tienen de hacer frente a aquello que afecta. En el apartado acerca de las estrategias pedagógicas para el afrontamiento que se desarrolla más adelante se retomarán esos hallazgos y aprendizajes.

### **Una sociedad que les pide mucho y les da poco**

Los y las docentes sienten que su labor es compleja y de mucha responsabilidad, sin embargo no es suficientemente reconocida. Les preocupa el gran número de estudiantes en las aulas y el desinterés por el estudio, las múltiples tareas que deben realizar, la pérdida de valores y que las familias, la sociedad y el estado descarguen en ellos y ellas la responsabilidad de la formación, mientras sienten que su trabajo es mal remunerado y poco estimulado incluso desde reconocimientos simbólicos o cotidianos dentro de la institución educativa, en el barrio y por parte de estudiantes y familias.

### **Afectaciones de acuerdo al género**

En el intercambio de opiniones se observó la necesidad de que los y las docentes pudieran hablar de la experiencia personal, además de identificar y analizar los comportamientos de los y las estudiantes. Por ello en una actividad se indagó si percibían afectaciones diferenciales por el hecho de ser hombres o mujeres en su trabajo como docentes en relación con el entorno. De este ejercicio concluyen que realmente no hay muchas diferencias en cuanto al género. El miedo a la violencia que ocurre en el contexto y al interior de la institución educativa se percibe como un asunto que afecta tanto a los hombres como a las mujeres, por ejemplo, cuando hablan de balaceras, malas interpretaciones, calumnias en las que les pueden involucrar, no ven diferencias de género en tanto ambos pueden ser afectados *"La comuna 13 es en sí misma un entorno agresivo, por lo tanto es independiente ser hombre o mujer, la bala le cae a cualquiera"*<sup>21</sup>.

Un docente reconoce que hay días en que sale asustado, le da temor si le toca salir solo del colegio a ciertas horas, por ser un entorno en el que hay enfrentamientos. Otro docente dice que la muerte violenta de un alumno el año pasado lo afectó, aunque en ese momento no le dio tan duro, ahora cuando a veces lo recuerda piensa que era tan joven que tenía

mucha vida por delante y aún podría estar estudiando. Se lo imagina en el lugar que ocupaba en el aula y le da tristeza al pensar que la violencia armada es tan común en este sector y hacia los hombres jóvenes.

Como vemos, las similitudes se encuentran en el emocionar, en los sentimientos frente al contexto, mientras que las diferencias se presentaron en la manera como son percibidos/as y en los roles que ejercen. Los hombres ejercen un rol más de vigilancia y policivo, de límite, mientras que las maestras, de protección y maternal. Sienten que las familias respetan más a los docentes que a las profesoras a quienes a veces hablan "golpeadito", igual sucede con algunos estudiantes para quienes la autoridad es masculina.

Los y las docentes aclaran que pueden existir diferencias de género pero que hay otras influencias en el ejercicio de su labor como el ambiente laboral, las actitudes, motivaciones y comportamientos, las influencias del contexto, la relación que establecen con niños, niñas y jóvenes, el respeto y la autoridad que inspiren.

## VIVENCIAR, PASAR POR EL CUERPO



Después de realizar algunos encuentros para que docentes se enfrentaran con sus propias percepciones y expresaran sus sentimientos bajo dispositivos narrativos como la conversación y la escritura, quisimos por medio de otras estrategias invitarles a vivenciar desde el cuerpo tanto las dificultades como los retos y las esperanzas en el acompañamiento integral a niños, niñas y jóvenes.

## Lo artístico una manera de visibilizar, liberar y transformar

"Le he aconsejado a quienes acuden a mí, en su angustia y desaliento que se vuelquen al arte y se dejen tomar por las fuerzas invisibles que operan en nosotros. Todo niño es un artista que baila, canta, pinta, cuenta historias y construye castillos. Los grandes artistas son personas extrañas que han logrado preservar en el fondo de su alma esa candidez sagrada de la niñez y de los hombres que llamamos primitivos, y que por eso provocan la risa de los necios. El arte es un don que repara el alma de los fracasos y sinsabores. Nos alienta a cumplir la utopía a la que fuimos destinados." Ernesto Sábato. (La resistencia)

En el último encuentro se propuso un ejercicio que permitió poner fuera y nombrar lo que motiva, lo que afecta y obstaculiza, convirtiéndolo simbólicamente en una creación estética, algo que se pudiera ver, reconocer, aceptar y transformar. Los y las docentes reflexionan que están desarrollando su labor en un ambiente y entorno social caótico que no logran transformar con esfuerzos aislados. Tampoco desaparece esa realidad con ignorarla, sin embargo admiten que nombrar el malestar es un acto de liberación y que el crear algo entre todos/as implicó unirse y sentirse apoyados/as como grupo que comparte unas dificultades. Se dan cuenta que a pesar del caos y tantas problemáticas que llegan a rebasar su capacidad de responder, al crear y afrontar juntos/as una tarea, saben que algo pueden hacer, por ejemplo, mejorar su capacidad como grupo trabajando por un mismo objetivo. Aunque la realidad que comparten sea compleja, creen que pueden intentar transformarla, al menos hacer conciencia identificando lo que genera.

Al poder expresar lo que sienten, trabajar unidos/as y llegar a un resultado agradable mediante la creación artística, lograron dejar de enfocarse en lo negativo y se pusieron en la tarea de transformarlo uniéndose, haciendo conciencia, aprovechando las fortalezas y la creatividad para afrontar e intentar cambiar los obstáculos en una oportunidad creativa, reconociendo la capacidad de solucionar las problemáticas que los y las afectan. Señalan que eso mismo es aplicable para la mirada y relación con los y las estudiantes, si tienen apertura pueden mirar más allá de sus dificultades para ver sus posibilidades y potencialidades.

A través de actividades como la elaboración de mandalas logramos que mejorara la capacidad de centrarse, de interactuar, de llegar a acuerdos y se identificaron roles y liderazgos en el grupo con lo que avanza la capacidad de coordinarse y desarrollar una tarea en la que todos y todas se implican llegando a un resultado agradable. Se disminuye el ambiente de competencia al irse dejando llevar por las propias ideas, estimulando la creación y la valoración del propio trabajo y el de los y las demás. Se comparte que ésta estrategia pueden aplicarla con los y las estudiantes como una forma de llevarles a otro estado mental de calma y disfrute, de distancia de aquello que preocupa y en esta medida puede plantearse como una estrategia de afrontamiento que incentiva la creatividad, el regocijo y el acercamiento a sí mismo/a en un entorno muchas veces caótico que dispersa mentalmente.

*"Luego se invita a que cada cual pase por las diferentes bases y elija al menos una en la que desee estar, las bases son las siguientes: 1) Cada persona puede colorear o elaborar su propio mandala 2) Base arcilla para amasar o modelar una emoción intensa relacionada con la labor docente, 3) Base de luz y sombra: en cartulina negra rayan y colorean pensando o representando aquello que oscurece su vida y su labor docente, en cartulina blanca colorean aquello que enriquece, da luz y fuerza para realizar su labor, sea una palabra o un signo. 4) Base de auto narrativa sobre su labor como docente. Al final nos reunimos con la idea de hacer un ritual de quema de esas cosas que les afectan y desean transformar, cada persona se acerca a una vasija que contiene algodón y alcohol y va quemando eso que afecta; quien desee lo socializa."<sup>22</sup>*

A partir de lo creado los y las docentes se atreven a re-crear, comprender y transformar sus emociones por medio de un lenguaje artístico, con colores y formas logran plasmar sentimientos. Estas actividades y estrategias son las mismas que en el proyecto Soñando Alto se desarrollan con niños, niñas, jóvenes, mujeres y familias y se han convertido en una forma para posibilitar la expresión y para mitigar los impactos sufridos por la violencia. *"En Combos existen prácticas que bien se pueden denominar artísticas, están relacionadas con su mundo afectivo, cultural, con sus juegos, con sus significantes. Cada uno y cada una ha asumido su papel específico, se ha situado como sujeto y sujeta de experiencias artísticas, conoce el sabor de la palabra, el color de la risa... han puesto a*



*circular en lo público sus símbolos, sus efectos sonoros, sus ritmos y sus tiempos, esos que no se registran en el "cronos" cultural. Esta propuesta artística se parece a lo que genera un sueño, no se trata de productos específicos, se trata de intuir, sospechar o adivinar lo que fluye desde adentro" (HENAQ, 2004, p. 2)*

Esta estrategia permite que aquello que se hace difícil desde la expresión verbal surja convertido en arte que represente lo que se siente, el estado de ánimo o la idea acerca de alguna situación particular. Buscamos desde la expresión artística la conexión de sentido con un evento o experiencia de vida, no se trata sólo de desarrollar habilidades, sino de establecer una relación con vivencias personales desde la expresión de otras formas que permiten soltura y tranquilidad. Al realizar creaciones manuales las personas se distraen, relajan y representan sus emociones; lo que significa simbolizarlas, es decir, recogerlas, agruparlas y darles un significado. Pasa por reconocer lo que ellas han hecho en la vida de cada uno/a, identificar su efecto y empezarlo a elaborar.

*"A pesar de la situación de incomodidad, hubo una respuesta adecuada a la propuesta y se dedicaron a pintar los mandalas con gusto, al punto que la mayoría se los quiso llevar. Me parece importante destacar este esfuerzo y la creación y transformación que experimentaron o lo que sintieron al realizar la actividad. Esto se resaltó al exponer que se atrevieron a crear, recrear, comprender y transformar sus emociones por medio de un lenguaje artístico en el que colorearon sus sentimientos<sup>23</sup>".*

## **El juego convida a la memoria y a la reflexión**

*"Saludo y presentación de los y las participantes, juego 'el viento viene y se lleva' relacionándolo con los recuerdos de la infancia, el ser niño o niña y algunas formas de interacción con ellos y ellas<sup>24</sup>".*

La mayoría de encuentros se inician con juegos, permiten que los y las docentes se dispongan y se animen a participar. Además de generar disfrute, los reconocen como una manera útil de acercarse y motivar a los y las estudiantes, dicen que les gusta jugar porque pueden recordar su propia infancia, además de pensar y hacer conjeturas sobre la forma como viven la infancia los y las estudiantes en relación con la posibilidad de

jugar como una actividad con la que aprenden y disfrutan, pero que se ve limitada por el entorno de violencia. También leen que niños y niñas usan el juego para representar eventos y actitudes violentas que observan. Buscamos con este tipo de actividades compartir, vivenciar y reflexionar acerca de situaciones que presenta el mismo acto de jugar, pero también otras como la carga laboral y los dolores expresados en otros talleres. Al mismo tiempo quisimos sensibilizar y motivarles frente a la importancia del juego como estrategia de acompañamiento emocional, útil en muchos momentos.

“ En la educación popular, lo lúdico, no pasa solamente por la utilización de técnicas participativas. Descubrir y descubrirnos en los vínculos y en las matrices de aprendizaje viciadas de los valores del capitalismo, y disponernos a la construcción de nuevas relaciones, de nuevos saberes, de nuevas subjetividades, que involucra el construir creativamente con otros, constituye una actitud lúdica. Implica comprometerse con nuevas reglas consensuadas, supone un «hacer» sobre la realidad que transforme y acerque esa realidad a los sueños. Todo esto implica un desafío, implica desarmar para volver a armar creativamente, significa un aventurarse.” (Algava, 2006, p. 21 - 22)

A partir de los juegos se compartieron anécdotas y situaciones del proceso educativo propio. Las docentes recordaron el juego como una experiencia que fue significativa e influenció en lo que llegaron a ser como adultas. El juego permite traer la propia historia al mismo tiempo que se crea un mundo de fantasía y diversión que facilita la expresión de sentimientos, elaborar y asumir pérdidas y ganancias, poner en escena valores y creencias; elementos centrales en el acompañamiento emocional. El juego permite de manera más tranquila, agradable y divertida representar lo que sucede en el entorno, como una estrategia para disminuir las tensiones, generar descarga de energía y preocupaciones que generalmente causan dificultades de atención y aumentan los niveles de agresividad. No es solamente una actividad recreativa sino una forma de aprender a relacionarse de otras maneras y liberarse.

Los y las docentes expresan que en la escuela hay pocas posibilidades de desarrollar juegos o de proponer estrategias más acordes con el deseo y

gusto de los y las estudiantes como la música. Estas actividades se ven restringidas al tener que priorizar la enseñanza de sus respectivas áreas y por la cantidad de niños y niñas en cada aula. Para ellos y ellas es una limitación en tanto no pueden establecer relaciones más espontáneas, de empatía y amistad con niños, niñas y jóvenes. Consideran que esto les ayudaría incluso a establecer mejor los límites y a aprender a través del juego y sus reglas otras maneras de relacionarse. Sin embargo se enfatiza en que a cada docente le corresponde evaluar la pertinencia de replicar los juegos en sus grupos o investigar sobre otros.

### **El cuerpo, lugar de preguntas y respuestas**

*"Como una forma de disponerse al encuentro consigo mismos/as se propone que grupalmente sigamos las indicaciones para realizar un automasaje que ayude a contactarse con el propio cuerpo y liberar tensiones"<sup>25</sup>.*

Con los y las docentes quisimos detenernos también en el cuerpo, ése habitado por tensiones, miedos, cansancios, deseos y esperanzas. Activar su presencia en los encuentros significó reconocer barreras, incapacidades y dolores en la tarea pedagógica pero también la posibilidad de traerlo al aula y aprender a observar en el cuerpo de niños, niñas y jóvenes señales que dicen sin hablar.

" El cuerpo es en Combos lugar de experimentación y de pregunta, en él y por él indagamos, ponemos en su historia debates políticos, filosóficos y educativos. Hallamos en su recorrido respuestas personales y colectivas y desde allí se hace menos difícil entender vivencias, representaciones y creencias... ". (BUSTAMANTE 2008. p. 16)

El cuerpo se puso en escena de diferentes maneras en los encuentros. Un poco de representaciones teatrales, masajes para relajar, foto-imágenes de momentos vividos, juego de roles para hacer análisis desde diferentes perspectivas: género y de momento evolutivo. El cuerpo dice de otra forma, juega a volverse otro, actúa la realidad o los deseos, padece y avisa los miedos. Por eso se hace indispensable en el apoyo emocional.

## RESIGNIFICAR PARA VINCULAR



Después de pasar por la palabra, de múltiples narrativas y de transitar por el cuerpo diferentes vivencias, quisimos trabajarle a lo vincular, a la relación entre docentes y estudiantes. Pensamos que durante el acto educativo a veces se pierde el cuerpo, el rostro, la voz, la historia concreta de niños, niñas y jóvenes. Va quedando el apellido de un resultado, la mala nota, el mal comportamiento. Por eso se hizo indispensable en este proceso significar de manera diferente a esos otros y otras para volver a vincularse afectiva y pedagógicamente con ellos y ellas.

Teníamos la necesidad de acercar a los y las docentes al reconocimiento del entorno ya no desde sus propias experiencias sino desde las vivencias de los y las estudiantes, llevando a que vincularan lo que sucede, con lo que expresan niños, niñas y jóvenes en la escuela y cómo interfiere eso que les pasa afuera, en la forma de relacionarse, en las actitudes, comportamientos y procesos de aprendizaje y las implicaciones que ello tiene para sus objetivos de enseñanza y en su propio estado emocional.

Durante este tercer momento se rescataron el reconocimiento, el afecto y el respeto como actitudes que les pueden conferir a docentes autoridad y capacidad de poner límite sin estar en riesgo tanto con los y las estudiantes como con las familias, convirtiéndose en formas de relación y respuestas que desactivan la agresividad y la prevención, ayudan a acercar a los y las estudiantes haciendo más amable su labor. Con estas actitudes aparece una mirada esperanzadora que concibe que algo se puede hacer. Algunos/as docentes vieron con esperanza su labor al creer que aunque sea difícil, en algo aporta a que los y las estudiantes tengan elementos para afrontar sus dificultades al tratarlos con interés, escucharlos y dar alguna orientación.

Traer al otro y a la otra, su rostro concreto para crear vínculos. Escribirle, creer en las potencialidades de su ser, escuchar su voz, traer su rostro, escuchar su historia.

### **Traer su historia y escuchar su voz**

Decidimos hacer análisis de casos, traer las historias de algunos niños o niñas escogidos/as por ellos/as para identificar su situación pero también sus posibilidades y su capacidad de resiliencia.

*"Que se organicen por grupos y que brevemente comenten los casos que eligieron retomando uno significativo para compartirlo en plenaria. La idea es que a partir de las reflexiones que generó la película (Todos los niños son especiales) puedan abordar estos casos desde las potencialidades y compartir estrategias e ideas de acompañamiento y que las demás personas aporten otras alternativas que pueden implementarse para acompañar el caso<sup>26</sup>".*

Al compartir los casos fue importante identificar que además de atención, reconocimiento, comprensión y afecto, también es necesario el acercamiento a las familias y la identificación de servicios especializados donde puedan acudir para recibir una atención más completa. La remisión permite entender que no siempre está al alcance de los y las docentes la atención de un caso, pero que su ayuda inicial es fundamental para determinar y buscar intervención profesional especializada si lo requieren.

Al hablar de los casos de estudiantes que les preocupan (donde se exponen dificultades como: problemas de aprendizaje, discriminación por orientación homosexual, intento de suicidio, violencia contra sus pares, desnutrición, entre otros) se logró verbalizar aquello que genera impotencia, compartirlo con otros y otras para hacerlo menos personal, sintiéndose comprendidos/as y recibiendo algunas sugerencias de acompañamiento. De igual modo se comparten opiniones sobre los hechos y posibles causas y las situaciones personales y de contexto que interfieren en su labor docente. El espacio abierto para el análisis de casos fue insuficiente para encontrar estrategias. Estas quedan apenas esbozadas, identificando la necesidad de implementarlas al interior del colegio con cierta periodicidad y con el acompañamiento del equipo psicosocial. Llama la atención que los casos que se exponen sean de estudiantes hombres, lo que refuerza la idea de que perciben su situación como más compleja.

Al identificar lo común de los casos y las causas de las problemáticas, concluyen que estas no son exclusivamente responsabilidad de niños, niñas y jóvenes, sino de las familias y de la sociedad. Hay muchas situaciones difíciles y de expresión de la inequidad, la calidad de vida y las relaciones de maltrato. Como docentes saben que eso incide en lo que sucede en el colegio y muchas veces les toca atenderlo solos-as, sin apoyo de las familias, sin tener elementos para hacerlo; manifiestan que niños y niñas ya no van a la escuela a estudiar, los resultados académicos se volvieron algo secundario, por eso lograr éxitos en el estudio, formar personas y acompañar bajo estas circunstancias y situaciones tan complejas se escapa a la intención y capacidad de los y las docentes. Esto plantea inquietudes: ¿Qué clase de oferta educativa es la que se debe hacer?, ¿Qué hacer con los casos que llegan y el deterioro en las relaciones familiares y sociales que reflejan?, ¿Cómo involucrar a los y las estudiantes,

a las familias e incluso al mismo rector en espacios como este, donde se identifican y discuten las posibilidades ante las problemáticas que se dan en la escuela?, ¿Por qué no implementar otras metodologías de aprendizaje que respondan a las problemáticas y necesidades de los y las estudiantes?, ¿Por qué la Corporación Educativa Combos no transmite lo que encuentra en estos procesos a Secretaría de Educación?, ¿Por qué la institución educativa no dedica unas semanas a compartir y buscar atención a casos como los expuestos?

Los interrogantes planteados muestran que estos espacios despiertan cuestionamientos e inquietudes acerca del modelo educativo, planteando que hay que educar de otra manera, acercarse comprensiva y críticamente a las necesidades y realidades de los y las estudiantes e involucrar a otros actores de la sociedad, lo que ampliaría el enfoque social con el que se educa.

*"Es importante que se rescate la mirada y acercamiento a los casos no sólo desde lo problemático sino rescatar el potencial y posibilidades que puede tener el niño o niña a pesar de sus dificultades<sup>27</sup>".*

Se evidencia también que existen pocos espacios para hablar de las situaciones que llegan al aula y que afectan tanto el desempeño escolar como la labor docente; no obstante expresan que aunque es importante, cuentan con poco tiempo entre las demás funciones que deben realizar, creen que debería haber un espacio para que las familias y los docentes traigan las situaciones, se discutan y se busquen alternativas, pero las familias están ausentes y los y las docentes muy ocupados/as. Se recuerda que el hecho de que la institución educativa halla posibilitado este espacio es ya una iniciativa que permite que esto suceda, lo interesante sería que tuviera continuidad y se incluyera a las familias.

Durante el proceso no sólo trajimos las historias de niños, niñas y jóvenes sino también algunas de sus voces.

*"Escuchamos entrevistas realizadas con niños, niñas y mujeres en las que cuentan cuáles son las dificultades que les afectan y como las afrontan. Esto con el fin de motivar el interés por los niños y niñas con quienes*

*desarrollan su labor y las condiciones en las que viven y permitir el diálogo y la reflexión a partir de lo que generan, motivando a identificar las estrategias de afrontamiento en lo expresado por las personas entrevistadas. Las impresiones y formas de afrontamiento se van recogiendo en un papelógrafo para que se visibilicen por todos y todas<sup>28</sup>".*

Con los audios de entrevistas en los que niños y niñas hablaron de sus miedos y la forma de afrontarlos, se reconocen las estrategias que se van implementando en un contexto en el que el principal temor está asociado a perder la vida durante los frecuentes enfrentamientos armados. Situación que pocas veces es comentada a los y las docentes pero que afecta tanto su estado emocional como las relaciones en la institución educativa. Se pudo sensibilizar y encontrar conexión con las historias, situaciones y emociones que viven los y las estudiantes permitiendo un acercamiento comprensivo de la realidad y la identificación de situaciones adversas y las formas de afrontar desarrolladas por niños, niñas y jóvenes.

### **Traer el rostro, traer la huella**

*"La intención y tarea para el encuentro siguiente es que le tomen fotografías del rostro a 2 ó 3 de sus alumnos/as, aquellos/as que les plantean preguntas, los y las movilizan o los inquietan de acuerdo a su comportamiento y que consideren que este está en relación con situaciones de contexto o familiares que no alcanzan a entender. Es importante tratar de captar el rostro y la expresión que les moviliza ese niño o niña. Se pone un plazo para la toma de imágenes y la recogida de las cámaras de manera que cuenten con tiempo para realizar la tarea y puedan imprimirse para el próximo encuentro. Preguntar cómo incluimos a los otros profesores/as que no están, sugerir que les cuenten lo de las fotografías y les inviten a tomarlas también<sup>29</sup>".*

Aunque este pedido no fue cumplido por los/as docentes aduciendo falta de tiempo, nosotras lo hicimos por ellos/as. *"El salón esta decorado con la galería de fotografías de niños y niñas que están expuestas, se invita a que la recorran y vayan contestando a la pregunta ¿Qué me generan estos rostros? Esta observación y escritura es corta, como una primera impresión, se disponen marcadores para que escriban lo que les suscitan los rostros de las fotografías observadas<sup>30</sup>".*



Sobre la observación de las fotografías dicen que les hablan de tristeza soledad y angustia, *"De lejos no inspiran confianza, de cerca ves ternura en sus ojos y de forma indirecta el deseo de algo mejor"*, nostalgia por la expresión de tristeza, miedo y timidez, desnutrición, pobreza, alegría incertidumbre, maldad y malicia. La intención era que le dieran espacio en su labor como docentes al hecho de reconocer, acercarse, hablar, intercambiar con los y las estudiantes indagando por lo que sienten, lo que los y las alegra y entristece, no centrándose exclusivamente en el rendimiento académico sino en otros aspectos que terminan influyendo en las relaciones al interior de la institución educativa. Se concluye que todos y todas tienen la posibilidad de tener un interés por lo que le sucede a sus estudiantes, hacerles saber que en ellos y ellas pueden encontrar alguien en quien pueden confiar y que les escuchará de manera confiable y respetuosa sin juzgarles, siendo necesario recuperar y dejar fluir la afectuosidad.

Se destaca la importancia de que los y las estudiantes puedan ver y sentir que están ante personas adultas que se interesan, acompañan y brindan afecto. Esta actitud no se da espontáneamente hacia todos-as los estudiantes, pero quien la recibe se da cuenta que hay un reconocimiento especial, lo que permite sentir más confianza, cuando hay un docente que reconoce sus habilidades, potencialidades y dificultades de una manera sincera y con buen trato, se abre la opción al mejoramiento y a la motivación para aprender. Al reconocer al otro-a también se le asigna y devuelve la responsabilidad que tiene hacia sí mismo-a tanto en el aprendizaje como en las relaciones con los y las demás y el cuidado de sí.

Quisimos traer el rostro concreto de niños y niñas por la necesidad de volver la mirada, de no seguir dándole la espalda, de asumir lo que nos representan, nos cuestionan y nos invitan. Este ejercicio permitió la sensibilización, la conversación desprevenida y entender que también la identidad como docentes se encuentra perdida cuando se esconden de ellos y ellas.

### **La intimidad de las cartas, otro lenguaje vincular**

*"Escribir cartas a los alumnos que hayan pensado fotografiar o alguno de los rostros que le llamaron la atención, llevándose la foto para percibir*

*más de cerca a aquellos niños y niñas que les movilizan preguntas y sentimientos<sup>31</sup>".*

Decidimos trabajar con los y las docentes el lenguaje epistolar por su implicación relacional y porque su forma favorece la intimidad y la expresión de sentimientos y pensamientos acerca de otro/a " [...] *porque si abro mi corazón tengo que decir que no me simpatizabas, de hecho me generabas una incomodidad muy grande, porque eres un niño muy travieso y tus actitudes y gestos son bastante pesados...*"<sup>32</sup> ya que la percepción del prójimo cobra una vigencia más intensa que en un encuentro persona a persona. Tiene además este lenguaje valor testimonial e implica para quien escribe cierta desnudez y compromiso "*Quiero cambiarte el camino largo y apoyarte a mirar otras formas de resolver los problemas de tu vida*"<sup>33</sup>".

En la invitación a escribir aflora la propia subjetividad, constituyéndose en una estrategia que permite hacer conciencia. Cuando es escuchada esa subjetividad la del estudiante y la propia, que se va construyendo en la cotidianidad del ejercicio docente y que se reconoce en lo que se expresa a los y las estudiantes, estos /as a su vez son reconocidos/as en su particularidad y los y las docentes van comprendiendo el alcance de la labor que realizan. En la escritura aparecen los sentimientos hacia los estudiantes como un aspecto importante de la relación que han establecido con ellos y ellas, devolviendo la singularidad, haciéndoles preguntas por su proceso de formación, sus metas, sus dificultades y potencialidades, reflejando que lo que son y sueñan es importante.

Se retoman a continuación algunas de las cartas con las que los y las docentes expresaron sus sentimientos hacia los y las estudiantes, reflexionando acerca del contexto de vida y las condiciones sociales que se repiten y que son parte del entorno en el que trabajan.

## Carta 1

Medellín, agosto 20 de 2011

Querido Juan Camilo:

*Te cuento que en un trabajo que nos recomendaron, tenía que pensar en un niño que me genera cualquier tipo de sentimiento, negativo o positivo. Hoy quiero contarte que de inmediato pensé en ti, porque si abro mi corazón tengo que decir que no me simpatizabas, de hecho me generabas una incomodidad muy grande, porque eres un niño muy travieso y tus actitudes y gestos son bastante pesados y grotescos. Soy mujer y sé lo incomodo que es que un hombre no te trate con respeto y ternura.*

*Un día que tu mami estuvo aquí en el cole preguntando por ti, descubrí que tienes otros 5 hermanitos, que tu mamá siente que eres muy travieso que no vives con tu papá. Ese día comprendí que sólo quieres llamar la atención, pues cuando te abrazo y te alago respondes muy bien. De algo estoy plenamente segura, tienes capacidades cognitivas muy altas, eres entregado al trabajo cuando te lo propones, trabajas muy bonito; así que descubrí que en casa falta un poco de terapia del amor para que así podamos entre todos encaminarte hacia un mundo lleno de capacidades, que puedes ser el hombre que tú quieres, sólo reconociendo la norma, lo importante de respetar el espacio del otro y recordando que tú eres el mejor y sólo tu logras lo que te propones, pues tu vida sólo la construyes tú. Por ello te ofrezco mis disculpas y trataré siempre de darte lo mejor de mí, para ser ese apoyo que necesitas para construir tu futuro.*

Un beso,

Tu docente

## **Carta 2**

*Medellín, 20 de agosto de 2011*

*Juan Sebastián:*

*Quisiera saber por qué siempre tu actitud de violento, grosero y siempre hablarme con gestos violentos y agresivos. Yo trato de llevarte por las buenas y tú no te dejas, eres el niño más inteligente del salón, me encanta tu espontaneidad y facilidad para resolver todo, eres muy habilidoso, tu actitud debía ser otra, quisiera dialogar más contigo, saber tus pensamientos y el porqué de tus actitudes.*

*Quiero cambiarte el camino largo y apoyarte a mirar otras formas de resolver los problemas de tu vida, puede ser de amor, alegría y compromiso, tú puedes y tienes las capacidades para ser el «líder» del grupo y el apoyo para ti.*

*Te quiero mucho*

*Tu profe*

## **Carta 3**

*Medellín, 20 de agosto de 2011*

*Querido: Maicol*

*Hoy quise escribirte unas líneas con el fin de expresar mis sentimientos. Maicol, quiero expresarte la alegría que me das cuando realizas tus actividades en el aula y cumples con tus responsabilidades, pero en ocasiones me frustró cuando expresas no querer trabajar, y cambias esa frustración acercándote y dándome un abrazo. Es aquí donde me siento con más ánimo de seguir adelante. Espero que en un momento de tu vida tengas presente que siempre puedes contar con un amigo incondicional.*

*Gracias*

Por medio de las cartas compartieron con los estudiantes las inquietudes y sentimientos que les despiertan. Este acto expresivo se convierte en una manera de acercarse y acompañar, cuando manifiestan a sus estudiantes lo que les preocupa, también le abren una opción a la escucha, al reconocimiento, a que sus estudiantes se sientan importantes para alguien que de manera respetuosa y agradable les expresa lo que siente y les hace sentir que tienen alguien con quien contar, en quien confiar. "Las estructuras de acogida constituyen una condición de posibilidad para la socialización y la construcción de realidad; permiten a los sujetos identificarse con un proceso continuo de construcción de relaciones significativas en el mundo que le acoge e integrarse en el flujo de una tradición cultural concreta, desde donde adquirir su identidad personal..." (MURILLO, 2011, p. 2.)

Con la observación de fotografías, el análisis de casos y la escritura de cartas, los y las docentes reconocieron la particularidad de sus estudiantes, se acercaron a ellos y ellas y se atrevieron a expresar sus sentimientos, preocupaciones y motivos de satisfacción; estudiantes con los que posiblemente no habían tenido un contacto tan cercano. Con esta estrategia se resalta un aspecto central del acompañamiento: el reconocimiento por medio del cual hacen sentir a sus estudiantes que sus historias, su situación y sus comportamientos importan, que no sólo es relevante para los y las docentes que alcancen logros académicos, sino que hay quien puede escucharles y acompañarles de manera comprensiva frente a situaciones que les están causando malestar.

A través de la experiencia y actividades vivenciadas durante los distintos encuentros descubren que se pueden hallar otros lenguajes para comunicarse y lograr la expresión de lo que les pasa a los y las estudiantes y a ellos y ellas como docentes, llegando a entender que el aprendizaje no se puede leer sólo desde el logro en las calificaciones; observando que hay diferentes habilidades que compensan las dificultades que presentan en las áreas de enseñanza formal. Esto les da claves de cómo motivar y entender a estudiantes dispersos, reconocen que deben incentivar esas habilidades como un potencial para el aprendizaje. Los y las docentes fueron identificando los recursos sociales y personales que se despliegan para hacer frente a lo que les afecta.

## ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS QUE APORTAN AL AFRONTAMIENTO



*"Estamos cansados/as que todo el mundo venga a decirnos qué es lo que pasa en el colegio a identificar los problemas, pero nadie viene a plantear soluciones efectivas, porque esto que se ha identificado en este proceso ya se sabe, entonces por qué no transmiten esos problemas al gobierno para que se haga algo, para que las cosas cambien, sabiendo que al educar ellos y ellas están haciendo patria, que los policías ganan mucho más que los docentes y terminan siendo carne de cañón, amenazados/as en medio de las confrontaciones y dificultades que les suceden en la escuela, que hay muchos-as docentes en clínicas de reposo, los padres y madres también son mentirosos-as y les tapan a los hijos/as, los problemas a veces no son sólo con los estudiantes sino con las familias que no se disponen a escuchar las recomendaciones y llamados de los y las docentes"<sup>34</sup>.*

Las preguntas y diálogos generados van permitiendo que los y las docentes expresen opiniones y puntos de vista sobre su labor, incluso sus preocupaciones y quejas personales frente la poca valoración que hay de su trabajo en la sociedad y las familias; lo que también muestra un panorama de las afectaciones en su estado emocional, las dificultades y estrategias de afrontamiento que van desarrollando ante esta realidad tan compleja, en la que es importante reconocer qué es lo que emerge en cada uno/a y compartir estrategias para hacer frente a lo que limita e impide que puedan realizar su trabajo.

Si bien estas limitaciones son reales y no se pueden desconocer, tampoco se pueden dejar de rescatar las estrategias que han venido desarrollando en la cotidianidad con sus estudiantes; utilizando los descubrimientos y aprendizajes que han logrado a partir de las actividades y reflexiones realizadas mediante este intercambio, enfocándose en identificar algunas estrategias que ya implementaban y otras que se han ido develando y las que se han construido entre todos y todas durante estos encuentros. Se resalta que hay actitudes que desde su rol de docentes pueden implementar para acompañar emocionalmente a sus estudiantes, comprendiendo y mejorando los alcances de su trabajo diario, sin descuidar la labor de enseñanza del área específica. Es necesario tener presente el límite que tienen como docentes, evaluando hasta donde pueden acompañar alguna situación, si deben remitir a un profesional para no cargar con algo que no pueden atender sin dejarse llevar de la impotencia. Muchas situaciones no dependen sólo de su intervención y acompañamiento para ser resueltas, esto ayudaría a que no caigan en ser indiferentes argumentando que nada se puede hacer. El trato afectuoso, poder acompañar a sus estudiantes a explorar lo que les gusta y disfrutan hacer, tratar de acercarse y comprender qué sienten, escuchar y poder sugerir otra atención en caso de no poder acompañar, refuerza la confianza, la expresión, la capacidad de reflexionar sobre la propia situación y la búsqueda de soluciones de aquello que puede estar causando tristeza, malestar, incapacidad de atender la clase, agresividad o aislamiento.

Se recoge que las estrategias para acompañar los diferentes casos expuestos son útiles, sin embargo queda la sensación que el espacio es insuficiente, sobretodo porque hay casos bastante complejos que generan preocupación y desesperanza, no se vislumbran alternativas de

acompañamiento tan efectivas en la medida que las situaciones son causadas por múltiples factores que no está al alcance de los y las docentes. Frente a estas inquietudes se comparte que lo importante cuando llegan situaciones relacionadas con la violencia y la participación de niños, niñas adolescentes o personas cercanas a ellos y ellas, no es conocer muchos datos sobre la situación, sino sobre el sentir, los riesgos y alternativas no violentas de resolución de las mismas; saber a dónde remitir, poder escuchar para aminorar la angustia que los hechos generan. Se trata de no dejar de escuchar ni de preguntar por los efectos, especialmente si son sucesos impactantes, pues de otra manera se estaría ignorando algo que tiene repercusión en la vida de niños, niñas y jóvenes y sobre todo se estaría naturalizando la violencia al no interrogar por lo que la manifestación continua de ésta genera en quienes la viven.

Las siguientes estrategias y/o pistas pedagógicas emergieron de las propuestas, diálogos e interacciones que se dieron en los encuentros vivenciales. En ellas se incluyen algunas que tienen que ver más con el proceso personal y profesional de docentes como: formación, espacios reflexivos, apoyo al apoyo, y otras que involucran directamente acciones con niños, niñas, jóvenes y familias.

**Mantener y fortalecer la vinculación y encuentros regulares entre la Institución Educativa y la familia**, contribuyendo a un mayor acercamiento y comprensión, por parte de los y las docentes, de los comportamientos de los y las estudiantes. Se dan ideas para acercar a las familias y docentes, básicamente con escuelas de padres y madres donde no sólo se hable de lo negativo de los hijos e hijas, sino que sean espacios de diálogo, intercambio y socialización, donde se pueda devolver la responsabilidad recordándoles que poseen estrategias para comprender y resolver lo que le sucede

**Contar con espacios de reflexión, lectura comprensiva y crítica del contexto familiar y social** en el que habitan los y las estudiantes y del lugar donde están desarrollando la labor pedagógica, en el marco de las afectaciones emocionales que generan y sus implicaciones en los procesos cognitivos, relacionales y actitudinales.



**Crear y/o regularizar espacios de encuentro y discusión entre docentes y personas de las áreas psicosociales vinculadas a la Institución Educativa**, en clave de revisar situaciones o casos de estudiantes que les conflictúe su quehacer en el aula o que consideran requieren de un acompañamiento especializado por las complejidades de su comportamiento.

**Es fundamental el acercamiento a las familias y la consulta de espacios especializados**, donde puedan acudir para recibir una atención más completa de los casos o situaciones de los y las estudiantes que requieren intervenciones terapéuticas y que no están al alcance de los y las docentes atender.

**Conocer y/o estar informados/as acerca de los servicios psicosociales y de acompañamiento emocional a personas afectadas por la violencia** que ofrecen las distintas secretarías del municipio de Medellín, especialmente, Secretaría de Salud, Bienestar Social, de Educación y otras entidades sociales, como también de lo ofrecido por las organizaciones no gubernamentales de la ciudad.

**Formalizar espacios de apoyo al apoyo**, esto es contar con espacios para expresarse y tramitar lo que les afecta en su labor diaria, propiciar momentos de sensibilización, información y formación donde se compartan algunas estrategias y formas de acompañamiento que les permitan hacer descarga y ayudar a avanzar en la comprensión de una realidad que genera muchas tensiones emocionales que deben ser atendidas. Es importante la formalización de espacios de este tipo en las instituciones educativas o gestionados y apoyados por las entidades responsables de atender sus necesidades laborales. En uno de los encuentros de apoyo al apoyo realizado con docentes expresaron " Estos espacios permiten la liberación, reflexión, trabajo en equipo, sensibilización, convivencia sana, compañerismo, tolerancia, planeación, y creatividad. Además, la mediación de conflictos, compromiso, descarga de pensamientos y actitudes negativas " <sup>35</sup>

**Atreverse a crear, comprender y transformar las emociones** por medio de diferentes estrategias, como el lenguaje artístico.

**Escuchar comprensivamente a los y las estudiantes, donde prime la confidencialidad y el respeto.** Es una primera forma de acompañar de manera responsable diferenciándose de otros momentos en los que los y las estudiantes se sienten violentados/as, discriminados/as, rechazados/as o juzgados/as. Sin irrumpir o adentrarse minuciosamente en la situación conflictiva o historia enmarcada en la violencia que les revelan. Hacer énfasis en los sentimientos, las medidas de protección y las alternativas no violentas para la resolución de los conflictos.

**El conocimiento de la historia o situación del o la estudiante,** cuando requieran de mayor comprensión acerca del comportamiento, actitud y/o reacciones.

**Reconocer y fortalecer las potencialidades, las actividades que generan disfrute y propician la expresión** de los y las estudiantes, ya que favorecen el acompañamiento al interior y por fuera de la Institución Educativa, se aporta a la superación de dificultades de orden cognitivo o comportamental y a la vivencia y exigibilidad de los derechos vulnerados.

**Permitir que los y las estudiantes se expresen** de acuerdo a sus potencialidades, que asuman responsabilidades frente a su proceso académico y situaciones cotidianas, favoreciendo el empoderamiento, la autonomía y la capacidad para resolver los conflictos que se presentan en sus vidas.

**Comprender que a pesar de las dificultades en todo ser humano habita un potencial posible de reconocer y rescatar, para el proceso de aprendizaje y acompañamiento.**

**Acercarse y mostrar interés por los y las estudiantes, sus dificultades y/o las situaciones que viven en su cotidianidad,** son actitudes que el niño, niña o joven lee y siente como un acercamiento afectuoso, generando una respuesta positiva y de receptividad favorable para el reconocimiento, la formación y el desarrollo personal. Mostrar interés por lo que sucede a su alrededor, posibilita identificar estrategias de afrontamiento y protección, aunque no siempre se puedan alcanzar a conocer todos los datos de una situación particular personal, familiar y del contexto social, tanto por la complejidad como por las múltiples causas

y actores que interactúan y por la tendencia a ocultar información como estrategia de protección de algunas familias. Sin embargo el interés y preguntas a los y las estudiantes, acerca de lo que sienten ante la violencia, aporta a la desnaturalización de ésta y sus diferentes manifestaciones, permite cuestionar los propios comportamientos que ponen en riesgo la vida y/o dificultan las relaciones interpersonales.

**Tener una actitud de apertura para leer y comprender los comportamientos de los y las estudiantes y las problemáticas sociales**, evitando que se antepongan ideas preconcebidas y valoraciones pesimistas acerca del hacer y/o posibilidad de acompañamiento; poder reconocer una justa medida, no siendo indiferentes, pero tampoco apropiándose de problemáticas que no pueden resolverse desde una sola persona o interacción.

**Descubrir otras estrategias de acercamiento y comunicación con los y las estudiantes**, como el arte, el juego, las conversaciones espontáneas, las salidas grupales, entre otras, de manera que se motiven por los procesos escolares y se sientan acogidos y acogidas para expresar sus preocupaciones y sentimientos. **Identificar y apropiarse de juegos y actividades lúdicas** de salón o espacio abierto que permitan la integración, la descarga de emociones y la relajación de los y las estudiantes, favoreciendo el inicio o centramiento con el encuentro formativo escolar.

**Devolver la responsabilidad de las situaciones conflictivas que se presentan con los y las estudiantes**, a familias y a niños, niñas y jóvenes, reconociendo que ellos y ellas también poseen estrategias para comprender y resolver lo que les sucede. Esto disminuye la sensación de impotencia y les empodera frente a su situación.

**Mantener una actitud esperanzadora y contextualizada frente a la complejidad y dificultades que plantea la labor docente**, rescatando los logros, satisfacciones y vínculos positivos que se han fortalecido con los y las estudiantes.

**Crear espacio de formación.** El interés por espacios donde pueden aprender y formarse en herramientas para cualificar su función como

acompañantes, comprendiendo que su labor va más allá de lo pedagógico o la transmisión de un saber específico, es una estrategia de afrontamiento a tener en cuenta, en la medida que se busca una mejor comprensión de la realidad y complejidad del contexto y situaciones en las que está interactuando.

Posibilitar un espacio de intercambio, reflexión y diálogo por sí mismo se convierte en una manera de acompañar a los y las docentes y desarrollar estrategias de afrontamiento en la medida que pueden poner afuera sus preocupaciones, compartir sus experiencias y construir alternativas revisando las respuestas que han puesto en práctica ante lo que les sucede en la interacción con los y las estudiantes, especialmente cuando los factores externos se vuelven tan significativos e interfieren su labor. El espacio de acompañamiento ofrecido a los y las docentes ayudó a disminuir las cargas con las situaciones problemáticas separándolas de su vida personal, llegando a reconocer que no todo lo que llega a su clase y a la escuela lo pueden resolver, esto aminora la sensación de impotencia al facilitar espacios para pensar su labor.

Ambos grupos coinciden en que requieren recibir acompañamiento en temas relacionados con la comunicación, la convivencia, el compromiso, la responsabilidad, el respeto, el afecto, el sentido de pertenencia, la creatividad, la lúdica, el trabajo en equipo, la participación, el aprender jugando, la motivación y el ambiente adecuado.

### **Resolver de a un problema**

Ante un panorama tan complejo y desolador como es el educar en un contexto de violencias y vulneraciones, es recomendable ir afrontando un problema a la vez, sabiendo además que no todo es posible de cambiar y resolver y que la responsabilidad no es sólo de los y las docentes, sino que es una tarea en la que debe implicarse la sociedad en su conjunto, pero en la que ellos y ellas tiene una responsabilidad central.

## **APRENDIZAJES**

- En primer lugar es importante que los y las docentes cuenten con este tipo de espacios de sensibilización, acompañamiento, información,

acercamiento y análisis de contexto y casos, para que puedan expresar y asimilar emociones y sentimientos que interfieren en su trabajo y también puedan identificar aspectos positivos y potenciar estrategias y habilidades para interactuar con sus estudiantes. La institución educativa debe prepararse para enfrentar los retos que plantea el estar inmerso en un contexto y condiciones sociales que desfavorecen su labor, realizando continuamente análisis críticos de las situaciones que viven sus estudiantes, flexibilizando los horarios y formas de relacionarse con los y las estudiantes y sus familias, acercando y comprometiendo a estas con la deliberación y participación en la búsqueda de alternativas que aporten a la transformación de situaciones de vulneración.

- La institución educativa y las autoridades responsables en la ciudad, tienen el deber de ofrecer a los y las docentes espacios para favorecer la salud mental, dando cabida en su proyecto educativo al acompañamiento, orientación y formación no sólo en sus áreas académicas sino en equidad de género, resolución de conflictos y otras estrategias que aporten a la formación de mejores seres humanos.
- Los y las docentes destacan que es importante poner la mirada en las potencialidades de los y las estudiantes, dejando a un lado la tendencia a mirar lo negativo, reconociendo que puede haber otros lenguajes y formas de acercarse a ellos y ellas.
- Una mirada analítica, crítica y comprensiva del contexto donde laboran les permite acercarse y entender las causas de los comportamientos de los y las estudiantes no sólo los agresivos/as. Este análisis ayuda a tener mayor apertura intentando no etiquetar, establecer prejuicios, ni juzgar.
- Este espacio posibilitó la interacción como compañeros/as, les permitió comunicarse, compartir, trabajar en equipo, expresar y reconocer sus emociones y sentimientos, encontrar estrategias diferentes para acompañar a los y las estudiantes.
- Quienes facilitamos aprendimos la importancia de la disposición de suficiente tiempo y motivación de los y las participantes, claridad en

los objetivos y ofertas que se hacen y el cumplir con las condiciones mínimas que se requieren para el desarrollo de la propuesta. En toda la dinámica de los encuentros estuvo en juego la motivación y participación insuficiente de los y las docentes del bachillerato, siendo importante para próximas experiencias implicar a todas las personas que van a participar desde el principio. Esto como una condición para garantizar un mejor acercamiento y comprensión de la propuesta, igualmente que la participación sea voluntaria y no obligatoria. Para desarrollar realmente un proceso se requiere más tiempo, compromiso y deseo de aprender y participar por parte de quienes se implican.

- Los encuentros desarrollados permitieron identificar algunas problemáticas de los y las estudiantes, realizar análisis del contexto, reconocer los obstáculos para lograr los objetivos del proceso de formación y las situaciones que afectan la labor docente. Este último aspecto es bastante relevante y aunque se incluyó en la intención de los encuentros, se identifica como necesario que la oferta tenga un componente amplio de acompañamiento a los y las docentes tanto por las afectaciones como por los riesgos y tensiones a los que se ven enfrentados/as, es sabido que es uno de los gremios que tienen mayor riesgo de enfermedad mental en Colombia.
- A partir del proceso se identifican pistas generales y algunas actitudes elementales que tienen que ver con la sensibilidad ante los demás seres humanos, el reconocimiento desde la particularidad, la comprensión, la expresión de emociones propias, el interés y la escucha activa, la lectura y análisis permanente del contexto, la afectuosidad, el acercamiento con las familias, la remisión a profesionales o entidades que puedan realizar asesorías y acompañamientos especializados. Realizar de vez en cuando análisis de casos, manejo de la impotencia y los límites sin caer en la indiferencia, devolver la responsabilidad a los y las estudiantes y sus familias sobre situaciones conflictivas de manera amable, respetuosa y constructiva, contar con espacios en la institución educativa para intercambiar opiniones, compartir y comunicar los avances y dificultades en su labor.

## Referencias Bibliográficas

- Algava, M. (2006). *Jugar y jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular* (1 ed.). Argentina: América Libre.
- Angarita Pablo y otros. Dinámicas de guerra y construcción de paz. Estudio interdisciplinario del conflicto armado en la comuna 13 de Medellín. Págs. 246-253. Instituto de estudios regionales de la universidad de Antioquia-Año: 2008.
- Arango Gabriel Jaime y otros, Conversatorio: Cómo se enseña en la escuela la historia de la violencia en el país, Medellín octubre 15 de 2010, museo de Antioquia.
- Bustamante Morales Gloria María. Los principios del principito: una estrategia para facilitar la permanencia escolar. Págs. 9. Ed.\_ Corporación educativa Combos- Año 2005
- Bustamante Morales Gloria María. Los ejes filosóficos, un rizoma de sentidos. Corporación Educativa Combos. Medellín: Pregón, 2008.
- Cortés Marlon, Velásquez José Fernando y otros. Conflicto Armado: memoria, trauma y subjetividad. Págs.: 199-203. Editorial la carreta. Año 2008.
- Duch, Lluís. La educación y la crisis de la modernidad. Barcelona, Paidós, (1997) p. 29
- FOUCAULT, MICHEL. La hermenéutica del Sujeto. México: Fondo de Cultura Económica. 2002.
- Henao Medina Gloria Amparo, *Haciendo Resistencia desde la escuela*, Corporación Educativa Combos, año 2008.

- Henao Medina Gloria Amparo (2004), *El arte de la pedagogía o pedagogía del arte*. Documento no publicado, Corporación Educativa Combos, Medellín.
- Luna María Teresa, *Las narrativas en la formación de maestros*. Documento no publicado, CINDE, 2009, Medellín.
- LUNA, MARIA TERESA. *La intimidad y la experiencia en lo público*. Tesis Doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. CINDE-Universidad de Manizales. Manizales. 2006. Cum Laude.
- Murillo Arango Gabriel Jaime, *Cantos de experiencia: contar historias, formar maestros*. Simposio internacional narrativas en educación, subjetividad y formación, 24, 25, 26 agosto de 2011. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Revista Debates Universidad de Antioquia N° 58 Año 2011. Artículo: *Educación y conflicto una crisis encubierta*. Informe: Seguimiento de la educación para todos en el mundo. Oficina de comunicaciones programa de naciones unidas para el desarrollo. <http://www.undp.org/spanish/>
- Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes, 1996. p. 28
- Lewkowicz Ignacio y Corea Cristina. *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Editorial Paidós, año 2008.
- Tufro Lucila, Luciana Ruiz y Hugo Huberman. *Modelo para armar: nuevos desafíos de las masculinidades juveniles*. 1a ed. Buenos Aires: Trama - Lazos para el Desarrollo, 2012.



## Notas

- <sup>1</sup> Corporación Educativa Combos. Proyecto Soñando Alto. 2011. Medellín
- <sup>2</sup> Corporación Educativa Combos. Proyecto Soñando Alto, 2011 pág. 2. Medellín.
- <sup>3</sup> Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 21 de mayo de 2011. Ruby González. Medellín.
- <sup>4</sup> Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 23 de Julio de 2011. Ruby González. Medellín.
- <sup>5</sup> Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 23 de Julio de 2011. Ruby González. Medellín.
- <sup>6</sup> Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 23 de Julio de 2011. Ruby González. Medellín.
- <sup>7</sup> Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 17 de septiembre de 2011. Ruby González. Medellín.
- <sup>8</sup> Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 23 de julio de 2011. Ruby González. Medellín.
- <sup>9</sup> Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 21 de mayo de 2011. Ruby González. Medellín.
- <sup>10</sup> Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 21 de mayo de 2011. Ruby González. Medellín.
- <sup>11</sup> Corporación Educativa Combos, Texto de Sistematización. 17 de Noviembre de 2011. Ruby González. Medellín.

- 12 Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 20 de agosto de 2011. Ruby González. Medellín.
- 13 Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 20 de agosto de 2011. Ruby González. Medellín.
- 14 Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 20 de agosto de 2011. Ruby González. Medellín.
- 15 Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 21 de Mayo de 2011. Ruby González. Medellín.
- 16 Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 23 de Julio de 2011. Ruby González. Medellín.
- 17 Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 20 de Agosto de 2011. Ruby González. Medellín.
- 18 Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 20 de Agosto de 2011. Ruby González. Medellín.
- 19 Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 17 de Septiembre de 2011. Ruby González. Medellín.
- 20 Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 17 de Septiembre de 2011. Ruby González. Medellín.
- 21 Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 23 de Julio de 2011. Ruby González. Medellín.
- 22 Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 17 de Septiembre de 2011. Ruby González. Medellín.
- 23 Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 17 de Septiembre de 2011. Ruby González. Medellín.
- 24 Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 21 de Mayo de 2011. Ruby González. Medellín.

- 
- <sup>25</sup> Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 17 de Septiembre de 2011. Ruby González. Medellín.
- <sup>26</sup> Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 17 de Septiembre de 2011. Ruby González. Medellín.
- <sup>27</sup> Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 17 de Septiembre de 2011. Ruby González. Medellín.
- <sup>28</sup> Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 23 de Julio de 2011. Ruby González. Medellín.
- <sup>29</sup> Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 23 de Julio de 2011. Ruby González. Medellín.
- <sup>30</sup> Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 20 de Agosto de 2011. Ruby González. Medellín.
- <sup>31</sup> Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 20 de Agosto de 2011. Ruby González. Medellín.
- <sup>32</sup> Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. Carta de la docente Liliana Henao a un estudiante. 20 de Agosto de 2011. Ruby González. Medellín
- <sup>33</sup> Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. Carta de la docente Adriana a un estudiante. 20 de Agosto de 2011. Ruby González. Medellín
- <sup>34</sup> Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 20 de Agosto de 2011. Ruby González. Medellín.
- <sup>35</sup> Corporación Educativa Combos. Memorias Encuentro con Docentes del Gimnasio Guayacanes. 17 de Septiembre de 2011. Ruby González. Medellín.

