

**El aula segura: Una apuesta desde la Educación Comunitaria para que los(as)
educandos(as) de ciclo V y VI de la Corporación Social, Empresarial y Educativa San
Francisco de Asís reconecten con sus procesos educativos**

JESICA PAOLA HORTUA VARGAS

MARGY FERNANDA NARANJO GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DDHH

BOGOTA D.C. AGOSTO 2024

**EL AULA SEGURA: UNA APUESTA DESDE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA
PARA QUE LOS(AS) EDUCANDOS(AS) DE CICLO V Y VI DE LA CORPORACIÓN
SOCIAL, EMPRESARIAL Y EDUCATIVA SAN FRANCISCO DE ASÍS
RECONECTEN CON SUS PROCESOS EDUCATIVOS**

JESICA PAOLA HORTUA VARGAS

MARGY FERNANDA NARANJO GONZÁLEZ

**PPIC PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
COMUNITARIA**

TUTORA

MARCELA RODRIGUEZ URREGO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DDHH

BOGOTA D.C. AGOSTO 2024

NOTAS DE ACEPTACIÓN

_____ **Firma de la Tutora**

_____ **Firma del Jurado**

_____ **Firma del Jurado**

Bogotá D.C. Agosto de 2024

Agradecimientos

Agradecimientos Jesica

El trayecto recorrido para ser profe comunitaria ha sido una aventura de experiencias, emociones, sentires y situaciones que no hubiera imaginado al iniciarlo, pero que llegando a su culminación puedo mirar hacia atrás y sentirme agradecida con la vida por enrutar mi camino hacia esta hermosa vocación. Pero, no ha sido un proceso que haya llevado sola, he sido acompañada y reconfortada por lo que agradezco a quienes han estado a mi lado.

A mis papás, hermanas, hermanos, sobrinos, mi familia Vargas Flórez, mis amigas(os), por ser mi sostén, mi refugio y respaldo, quienes me impulsaron a continuar hasta lograrlo, apoyándome y brindándome las palabras de aliento que necesitaba en los momentos de caída, cada uno(a) de ustedes ha sido mi lugar seguro y la convicción de que el amor y la ternura son la prueba de que es posible construir otros mundos. A mí compañera Margy por ser cómplice y aliada como estudiantes y profes, a mi tutora Marcela Rodríguez por su paciencia, entrega con este proceso y servir de pilar sentipensante, a la Corporación San Francisco de Asís, por convertirse en un rinconcito que me permitió explorar y construir en mi proceso profesional, a la Educadora de educadores, por ser mi segundo hogar y me agradezco a mi porque no fue un camino fácil, pero se logró, se aprendió, pero sobretodo se experimentó, se sintió y se vivió.

Para finalizar, dedico este proyecto a Lina, por guiarme en el camino que debía tomar, a Yulied porque con este trabajo nos graduamos juntas, a mis educandos(as), por ser la motivación de todo esto, por lo que me enseñaron y porque este proyecto se convirtió en una experiencia que siempre estará conmigo, así como espero que suceda con ellos(as) y a Patio Bonito, el barrio de mis amores pues fueron sus calles, personas y vivencias las que me enseñaron el amor tan profundo que se le tiene al territorio que nos forja, por enseñarme la profe que espero seguir construyendo, por mostrarme que el barrio siempre se lleva dentro pero no siendo como lo que impone sino buscando transformarlo, agradecimientos siempre al pedazo de las dos mentiras por ser el barrio que me respalda.

Agradecimientos Margy

Vivir y escribir parece lo mismo, la incertidumbre, los cambios y la satisfacción están todo el tiempo latente y en medio de este proceso y todo lo que ha significado, agradezco a quienes han estado.

A mí familia Naranjo Gonzalez y amigas por ser una red emocional y celebrar junto a mis logros que esta investigación y proceso académico dejó, a mí compañera Jesica por ser cómplice y aliada en esta travesía de ser docentes y a mi tutora Marcela Rodríguez por no abandonarnos y servir de pilar sentipensante.

Agradezco a la Corporación San Francisco de Asís y a los(as) educandos(as) de ciclo V y VI por abrir sus puertas y vidas, y confiar en nuestro proceso como docentes y permitirnos ser y actuar desde el sentido transformador.

Por último, agradezco a la educadora de educadores por sembrar en mí el interés de ser una maestra que enriquezca la vida de mi quienes acompañe en el camino educativo. Y me agradezco a mí por confiar, soñar, creer y hacer que este proceso fuera posible.

Contenido

Agradecimientos.....	2
Introducción.....	6
Contextualización.....	8
Patio Bonito: El barrio de las dos mentiras.....	8
Deserción escolar: No hay tiempo ni ganas ni plata para estudiar.	12
Corporación Social, Empresarial y Educativa San Francisco De Asís.....	15
Los(as) educandos(as)	17
Antecedentes Investigativos	20
Espacios seguros.....	21
Educación comunitaria, una apuesta para la transformación pedagógica.....	24
Planteamiento del problema	28
Pregunta de investigación	31
Objetivos.....	32
Objetivo general	32
Objetivos específicos.....	32
Marco conceptual.....	33
Cimientos para constituir un espacio seguro	33
Reconocimiento emocional: Construyendo vínculos desde el cuidado y la ternura	35
Cuidado	36
Ternura al tratarnos.....	38
Educación comunitaria como apuesta transformadora.....	42
Apertura Dialógica.....	43
PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	47
¿Cómo investigamos?.....	47
Enfoque cualitativo	47
Investigación Acción Educativa IAE.....	49
Desarrollo de la Propuesta Pedagógica	51
Desarrollo de las fases:	58
Fase 1: Apertura dialógica.....	58
Fase 2: Reconocimiento.....	61
Fase 3 Exploración.	67
Fase 4: Creación	77
Fase 5: Cierre.....	82
Conclusiones	83

Recomendaciones	87
Anexos.....	88
¿Cómo imitó la violencia?.....	90
Deserción y rechazó, una problemática vigente	92
¿Realmente sabemos qué son las emociones? Reconocimiento emocional para saber relacionarnos	94
Manual de convivencia para una convivencia real:.....	97
Legalidad institucional	98
Referencias.	101

Introducción

Este proyecto pedagógico investigativo comunitario se fundamenta en la necesidad que reconocimos de constituir el aula de clase como un espacio seguro para el fortalecimiento del desarrollo académico y personal de los(as) educandos(as). Al comprender los aspectos que motivan las limitaciones educativas, reconocimos la importancia de tener prácticas que transformen el escenario escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de esto, generamos un ejercicio de contextualización poblacional con la intención de identificar las características principales del contexto estudiantil, los modos de relacionamiento entre ellos(as) y los intereses principales que encuentran dentro del escenario educativo, es decir, cuáles son las posibilidades o beneficios que tienen al asistir a la Corporación. Esta caracterización estuvo dada desde una mirada macro terminando en el escenario micro, situándonos en un aspecto histórico que nos sirvió de pauta para reconocer diversos antecedentes de Patio Bonito, asimismo nos fuimos sumergiendo en aspectos relevantes de la Corporación, la gestión que ha tenido en la zona y propiciamos un acercamiento con la comunidad estudiantil específicamente en los ciclos V y VI (correspondientes a grado decimo y once en el sistema educativo formal) que nos permitiera acercarnos a los(as) jóvenes.

De este modo trabajamos desde unas categorías claves que sirvieron de insumo teórico, reflexivo y práctico que fortalecieron el desarrollo de la propuesta pedagógica. En este sentido los espacios seguros y la educación comunitaria nos permitieron enrutarse nuestro quehacer docente dentro del aula de clase, como posibilitadores para mejorar el relacionamiento y acompañar el afianzamiento del proceso académico y personal de los(as) educandos(as).

Para que esto fuera posible implementamos como metodología de investigación un enfoque cualitativo a partir de la Investigación Acción Educativa IAE para la recopilación y análisis de información, este mismo, nos permitió hacer una lectura del entorno y el contexto estudiantil y las particularidades principales para entender cuál era el origen del problema identificado, en ese sentido la IAE operó como base para entender y reconocer en nuestro ejercicio docente las oportunidades y aspectos a mejorar.

Por otro lado, nos sirvió de insumo reflexivo para identificar la forma en la que las maestras actúan como sujetos de investigación y así construir una ruta metodológica para generar junto con la población estudiantil transformaciones que los(as) beneficien y nos permitan afianzar nuestro quehacer educativo.

De acuerdo con la conceptualización y la identificación del problema, marcamos un horizonte de trabajo para desarrollar la propuesta pedagógica, planteando cinco fases que se centraron en la apertura dialógica, el reconocimiento, la exploración, la creación y el cierre. Para el desarrollo de estas, partimos de una serie de sesiones que nos permitieran un acercamiento inicial con los(as) educandos(as) y de este modo generar claridad con relación a la intención del espacio de orientaciones pedagógicas y la posibilidad de incentivar una participación de la comunidad educativa. Partiendo de esto desarrollamos la propuesta basándonos en las categorías de análisis como sustento práctico en el fortalecimiento relacional y el acercamiento a prácticas que propicien un espacio seguro desde el cuidado, autocuidado y reconocimiento emocional, todo con la intención de generar junto con los(as) estudiantes una transformación que les beneficie y les permitiera apropiarse de sus procesos académicos y personales.

Para finalizar realizamos una reflexión del proceso pedagógico-investigativo y la manera en la que cumplimos los objetivos planteados, esto a partir de las mejoras y transformaciones que se dieron en el aula de clase, la creación de vínculos y la apropiación del proceso educativo y/o personal. Asimismo, reconocimos los aspectos que retaron nuestro ejercicio docente, los aciertos y aspectos a mejorar con lo que determinamos una serie de recomendaciones que sirvan de sustento a los(as) lectores.

Contextualización

Patio Bonito: El barrio de las dos mentiras.

El barrio Patio Bonito, conocido popularmente como el barrio de las dos mentiras pues no es ni Patio ni Bonito (algo en lo que diferimos), ubicado hacia el sur occidente en la localidad octava Kennedy antes llamada en honor al cacique capitán Techotiba, se consolida como uno de los sectores más reconocidos de la zona, tanto por sus características territoriales como por sus dinámicas sociales.

Antes de constituirse como barrio, este territorio era una chucua¹, nombrado así por las constantes inundaciones que se generaban a causa del río Bogotá. Este espacio en principio estuvo habitado por los(as) Muisca. Con la llegada de los(as) españoles, dicha población fue considerablemente diezmada dejando el territorio casi inhabitado por un largo periodo de tiempo, para luego ser ocupado por una hacienda nombrada los Pantanos.

Esta hacienda se constituyó como barrio en 1972 cuando los(as) dueños(as) decidieron acabar con los potreros y delimitar esa parte del territorio para dividirla en

¹ Palabra de origen chibcha que significa lugar de agua

lotes². El primer terreno se convirtió en Patio Bonito Primer Sector y, al hacerse evidente el éxito de esta división, los(as) dueños(as) de las haciendas aledañas decidieron hacer lo mismo naciendo así Patio Bonito. Los(as) primeros(as) habitantes fueron los comerciantes de la plaza de mercado de la zona, conocida como Corabastos³, debido a que trabajaban cerca al barrio, aspecto que fue de gran importancia ya que estos contribuyeron con el desarrollo urbanístico de la zona; asimismo se hizo evidente la llegada de inmigrantes de diferentes lugares del país debido a los bajos precios de los terrenos y las posibilidades de trabajo que generaba la plaza de mercado. Hasta la actualidad una parte significativa de la población se encuentra vinculada laboralmente a este centro de acopios y distribución de alimentos.

Al ser un barrio en crecimiento, que se creaba en la periferia de la ciudad, el acceso a servicios públicos era complejo. Las casas no contaban con servicio de acueducto por lo que habían instalado tanques en donde los(as) habitantes debían hacer fila para obtener agua. Además, no todas las casas contaban con electricidad. Debido a estas dificultades, algunos habitantes del barrio deciden crear la junta de acción comunal (JAC) y así tener más fuerza en la solicitud de peticiones para el barrio. La primera de estas peticiones fue disponer de los servicios públicos. Debido a la ausencia de alcantarillado y acueducto, en 1978 los habitantes pasaron la solicitud para la resolución de esta problemática, la respuesta tardó más de dos años, momento en el que se inició con el proyecto de alcantarillado.

En 1979, debido a la época de lluvias, el río creció a tal punto de causar una inundación en el barrio que duró varios meses. Esto generó pérdidas materiales y daños

² Parte procedente de la división de algo que debe ser distribuido entre varias personas.

³ Es la plaza de mercado más grande de Colombia y también es la segunda más grande de América. La administra la Corporación de Abastos de Bogotá S.A.

en la estructura de las casas de múltiples habitantes. La situación fue tan grave que se llegó a creer que el barrio desaparecería a causa de las constantes inundaciones, frente a esta situación se hizo común la presencia de brigadas de fumigación y desinfección. Este suceso dejó gran cantidad de familias afectadas. Buscando subsanar el daño, se le brindó a algunas de ellas subsidios para reparar sus viviendas y otros corrieron la fortuna de recibir casas donadas por la Fundación Compartir en el barrio Meissen.

Las inundaciones desde la chucua, luego en las haciendas y por último en el barrio fueron una constante para los(as) habitantes, poco a poco se continuó ampliando la urbanización en la zona ante la llegada masiva de migrantes de diferentes regiones del país en búsqueda de mejores condiciones de vida. En el 2004 se inaugura la avenida ciudad de Cali, momento para el cual una estación de Transmilenio ocupó el espacio de un basurero ilegal en la entrada del barrio. Debido a diferentes construcciones y el pavimento, el barrio empezó a cambiar su estética, pero como algunos(as) de sus habitantes mencionaron, eso no generó un cambio en algunas problemáticas sociales que existían en aquel lugar.

Como se mencionó anteriormente, este barrio pertenece a la Localidad Ocho (8), ubicada en el sur occidente de la ciudad, cuenta con una superficie total de tres mil ochocientos cincuenta y nueve (3.859) hectáreas y alrededor de 1.200.000 habitantes en 525 barrios distribuidos en 12 Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ: Las Américas, Carvajal, Castilla, Kennedy Central, Timiza, Tintal Norte, Corabastos, Gran Britalia, Patio Bonito, Calandaima, Las Margaritas y Bavaria.

El barrio Patio Bonito queda en la UPZ del mismo nombre y limita con, las UPZ Calandaima, Corabastos y las Margaritas, como se puede observar en el mapa.

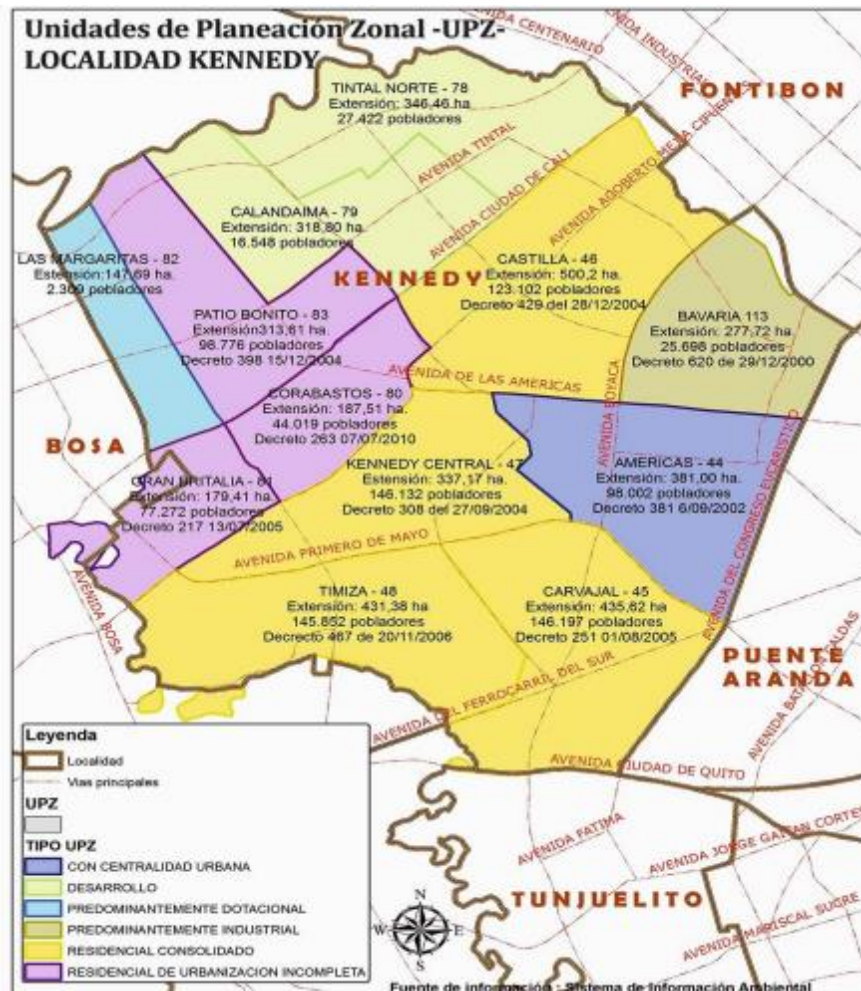


Imagen 1: Mapa No. 1 Localidad de Kennedy- Fuente: Consejo Local de Gestión de Riesgo y Cambio Climático, 2018

Al igual que muchos de los sectores periféricos de la ciudad, Patio Bonito es considerado como uno de los barrios más peligrosos de Bogotá, caracterizado por el robo, tráfico de sustancias ilegales, contrabando, disputas territoriales y prostitución; lo que ha generado que se normalicen la violencia, inseguridad, existencia de pandillas y límites territoriales. Esta situación ha influenciado fuertemente en sus habitantes, sobre todo en la juventud pues son quienes constantemente son persuadidos para unirse a los grupos delincuenciales del sector e involucrarse tanto en actividades delictivas como en

comportamientos que les lleven al consumo de sustancias psicoactivas, desvinculación educativa y confrontaciones sociales y familiares.

La cercanía de la juventud a prácticas delincuenciales y la necesidad de mejorar sus condiciones económicas ha generado que el sector cuente con una alta cifra de deserción educativa, por lo que en los últimos años se popularizaron los institutos de validación como alternativa para finalizar el bachillerato de forma rápida y económica en comparación con los colegios privados y ante la negación de instituciones distritales de recibir jóvenes con problemas de conducta y/o aprendizaje.

Deserción escolar: No hay tiempo ni ganas ni plata para estudiar.



Imagen 2: Revisión Policial en la Corporación, julio 2021.

Siendo la deserción la situación que llevó a los(as) educandos(as) a salir del sistema educativo “normal” y optar por el modelo de educación por ciclos (bachillerato acelerado) como medio para obtener el título de bachilleres académicos, se evidencia como se encuentran en su segunda, tercera o hasta cuarta oportunidad educativa, puesto que no son recibidos en instituciones

gubernamentales por su historial académico, no cuentan con la economía para pagar en

instituciones privadas formales y por su atraso temporal educativo buscan terminar su proceso formativo lo antes posible.

Esta es una problemática frecuente en el sector, la deserción se convierte en objeto recurrente de estudio para las entidades gubernamentales. Según el Ministerio de Educación Nacional, a través de Datos Abiertos Bogotá, para el año 2021, la deserción escolar de la UPZ Patio Bonito en secundaria y bachillerato en instituciones oficiales fue de aproximadamente el 1,64% y en instituciones no oficiales de 1.5%. El Ministerio de Educación estipula “la deserción escolar como el abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes”, esta situación puede darse como producto de dos factores, el primero se da dentro de las instituciones educativas y el segundo fuera de éstas, influenciado por el contexto social, familiar o individual.

Haciendo énfasis en las situaciones que motivaron a los(as) estudiantes a posponer y cambiar la modalidad educativa, Zambrano y Guaña (2024) evidencian que una de las causas que motivan a los sujetos a desertar del sistema educativo es la vinculación laboral a temprana edad: “las necesidades económicas conllevan a que muchos estudiantes se enfrenten desde temprana edad a presiones económicas inmediatas, que los obligan a trabajar antes de completar su educación” (p. 5). En efecto, algunos(as) de los estudiantes expresaron abiertamente que debían trabajar para ayudar en sus casas. Estos autores afirman que la deserción escolar tiene implicaciones a largo plazo, debido a que una desvinculación académica a temprana edad, genera a futuro mayores dificultades para obtener mejores vinculaciones laborales y dificulta el desarrollo profesional y personal. Por lo tanto, la deserción aumenta los niveles de desigualdad laboral y pobreza, ampliando las brechas para acceder a oportunidades laborales dignas de quienes desertan.

Otro aspecto que estuvo presente en algunos(as) estudiantes es el desinterés por su educación, producto de la repetición de años escolares, frustración en el logro de objetivos de aprendizaje y desmotivación académica, situaciones que en varias ocasiones provocaron una deserción. Cuando se presenta desconexión académica surge en el escenario educativo un mayor reto para el logro y cumplimiento de propósitos y objetivos planteados en el sistema educativo.

De la mano de esto, encontramos la violencia sociobarrial como otra causal que llevó a los(as) educandos a desertar de la escuela. Bandura (1973) postula que la violencia o agresividad depende de los factores del medio ambiente en donde uno se desenvuelve (castigos, estímulos, refuerzos) y los factores personales (pensamiento, personalidad, creencias, etc.) que en su interacción recíproca determinan la conducta del sujeto. Así, estos comportamientos no solo se reflejarán en el/la educando(a), sino que serán imitados tanto en las conductas como en la creación de relaciones jerárquicas.

En esto, se hace evidente cómo, al pertenecer a entornos empobrecidos, en muchos casos las familias de los(as) estudiantes no cuentan con claridad sobre sus objetivos a largo plazo, pues viven para sobrevivir el día a día. De esta manera, la carencia económica constante se subsana en muchos casos por medio de actividades delincuenciales que se encuentran ampliamente expandidas en el barrio. Allí el dinero se puede conseguir rápido pero no fácil, sin necesidad de dedicar tiempo al estudio. En algunos casos son las propias familias quienes encaminan a los(as) estudiantes a estos actos. A partir de esta caracterización constatamos que cuando surgen problemas en las relaciones familiares y en la funcionalidad familiar, aumenta la probabilidad de comportamientos que van en contra de la norma social, tales como el consumo de

sustancias psicoactivas, embarazos no deseados y adolescentes, comportamientos violentos, conductas delincuenciales y el abandono de sus procesos escolares.

Así, la violencia se convierte en otro factor clave para entender la deserción en el contexto de los(as) educandos(as) que llegan a la Corporación, por un lado, dichas situaciones se desarrollan en el escenario sociobarrial influenciado por prácticas delictivas en el territorio, mientras que por otro, se encuentra una violencia situada en el escenario familiar debido a relaciones conflictivas dentro del hogar, muchas de estas generadas por la necesidad económica y a exigencia del respeto desde una actitud que quiere generar jerarquía.

Corporación Social, Empresarial y Educativa San Francisco De Asís

Nuestra Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria PPIC se llevó a cabo en la Corporación Social, Educativa y Empresarial San Francisco De Asís en los años 2021-2022. Esta institución educativa fue creada en el año 2001. Su fundador, el licenciado en Ciencias Sociales Javier Roncancio, genera un proyecto educativo y social en el que busca que adultos(as) en condiciones de vulnerabilidad en el sector logren finalizar sus estudios mediante la modalidad de validación. En un principio se trabajó con recicladores, quienes sustentaban el pago de su estudio con reciclaje. El proyecto avanzó e incluyó a trabajadoras sexuales, habitantes de calle, trabajadores de Corabastos, entre otros, donde, de la mano de Inravisión y su proyecto de Bachillerato a Distancia se brindó un apoyo económico para que el proyecto educativo pudiera seguir funcionando.

Después de cuatro años de trabajo, Javier nota que no sólo los(as) adultos(as) son vulnerados en su derecho a la educación, una parte significativa de niños(as) y adolescentes relacionados con sus estudiantes no estaban escolarizados, por lo que en



Imagen 3, Fachada Corporación social, educativa y empresarial San Francisco de Asís, 2022.

logrando, en el 2010, formalizar un espacio físico adaptado para dar clases, el cual se mantuvo en funcionamiento hasta el año 2023.

Actualmente, la institución educativa está enfocada en los procesos educativos con jóvenes, puesto que, por cuestiones de seguridad, no se pudo continuar con adultos(as) vulnerables. La Corporación se caracteriza por recibir a “estudiantes conflictivos” que no son recibidos en otras instituciones del sector o son expulsados(as) de ella y a migrantes venezolanos(as), por lo que constantemente la autoridad policial, el bienestar familiar, las comisarías de familia, entre otras instituciones, frecuentan el espacio.

A partir de la observación anterior, se hace necesario entender que aunque la escuela llega a ser un reflejo de la vida social, política, cultural y económica es indispensable plantear rutas de acción y regulación aptas para la institución debido a que “El comportamiento de los alumnos en la escuela no puede tratarse con la misma

2005
implementa la
modalidad de
validación en
infancia y
adolescencia.
Para el 2008
logra la
personería
jurídica de la
institución,

vara que en otros contextos socioculturales porque, si así se lo hiciera, se cometería una nueva injusticia con la población recibida, expulsándola por segunda vez de la integración social (Cantero, 1999)."

Los(as) educandos(as)

El grupo poblacional con el que se realizó el PPIC, está compuesto por



Imagen 4, Educandos(as) ciclo V y VI primera sesión de orientaciones pedagógicas.

adolescentes entre 14 a 18 años pertenecientes a los ciclos V y VI (décimo y once), siendo estos los grupos que presentaron mayor número de conflictos disciplinarios y académicos en lo corrido del año, quienes residen en el barrio Patio Bonito. A partir del acercamiento con los(as) estudiantes y desarrollo de las sesiones fue posible reconocer características relevantes dentro de este grupo.

Por un lado, trabajamos con un grupo de jóvenes que se encuentran terminando sus estudios en la modalidad de bachillerato acelerado en la Corporación Social, Empresarial y Educativa San Francisco de Asís. Esta institución cuenta con una serie de particularidades sociales, ligadas al hecho de estar situada en un barrio como Patio Bonito con las dinámicas de violencia y empobrecimiento antes mencionadas.

Para los(as) adolescentes inscritos en el instituto, ser estudiantes de validación tiene implicaciones diversas son constantemente señalados dentro del ambiente educativo por no ajustarse a la norma de los(as) estudiantes típicos. Esto, lo evidenciamos a través de lo que nos compartió Dana, una estudiante de ciclo V sobre conversaciones con amigas del antiguo colegio. Ellas le hacían comentarios burlescos y la señalaban de “brutica” por dar continuidad a su formación educativa en un instituto de educación por ciclos (validación). Esta y otras situaciones hacen que constantemente tengan una actitud defensiva ante los espacios escolares y sus integrantes. Lo que se manifiesta en su reacción cuando se ven señalados, corregidos o ridiculizados: responden desde la agresión verbal, el desinterés académico o la apatía con el espacio. Un ejemplo de esto lo vivimos durante la realización de una actividad literaria, donde al momento de solicitar lectura en voz alta, se generaron comentarios burlescos frente a quien debía hacerlo. Esto ocasionó que unos respondieran con groserías e incluso se negaran a realizar el ejercicio. Interpretamos esta situación como un ejemplo de comportamiento defensivo frente a las dinámicas que los rodean.

Los(as) adolescentes de la institución tienen condiciones de vida que los llevan a esta anormalidad académica aun siendo menores de edad. La mayoría trabaja, por lo que el estudio no es su prioridad ni cuentan con el tiempo requerido para dedicarle. Además, pudimos notar, cómo, de manera recurrente, son violentados(as) por sus círculos sociales y sus familiares cercanos, generando que la violencia sea para ellos(as) algo común y sus respuestas sean, en muchos casos, agresivas. Un ejemplo de ello es el caso de Vanesa, estudiante de ciclo V, quien fue víctima de violencia física y psicológica por parte de sus padres, quienes se encontraban en un proceso de separación bastante conflictivo, puesto que ninguno de ellos(as) quería asumir la custodia de la adolescente, refiriéndose a ella como una “carga”. Esta situación generó en ella comportamientos

rebeldes y estar siempre a la defensiva, incluso con personas ajenas a su círculo familiar. A pesar de la intervención constante de la Corporación y del ICBF para garantizar el bienestar de la menor, no se logró llegar a un acuerdo de cuidado y protección por parte de ninguno de sus padres, por lo que su custodia la tuvo que asumir una tía, para luego, al cumplir su mayoría de edad en el año 2023, decidir vivir con su actual pareja sin retomar el contacto con sus progenitores.

Partiendo de la descripción realizada anteriormente, cabe aclarar que en el momento de iniciar con nuestro proceso pedagógico-investigativo nos encontramos con un imaginario de autoridad en el quehacer docente por parte de la Corporación San Francisco de Asís, el que no corresponde con la idea de autoridad que hemos construido en nuestro proceso académico universitario.

En primer lugar, en nuestros espacios de aprendizaje universitario, constituimos una idea de autoridad desde la horizontalidad, la escucha activa y la participación estudiantil, desde modelos educativos alternativos basados en el afecto, la ternura, la comprensión y el cuidado mutuo. En la Corporación San Francisco de Asís la idea de autoridad responde a un concepto de educación más rígido, enmarcado desde la verticalidad, donde el docente es la voz que dirige y brinda conocimiento, regula el aula y básicamente controla el espacio.

Desde estas reflexiones y el ejercicio de acercamiento y caracterización que realizamos con los(as) estudiantes nos fue posible determinar la problemática y el horizonte de trabajo a realizar, enmarcando y problematizando nuestro quehacer pedagógico-investigativo y la construcción como docentes investigadoras.

Nuestra presencia dentro de la institución estuvo orientada desde el quehacer docente acompañando el área de español y ciencias sociales. Este espacio estuvo

enfocado en la construcción de conocimientos y habilidades específicas de las áreas en cuestión a partir del diálogo y reflexión. Los temas tratados se encuentran en la malla curricular. En cada materia se buscó vincular las temáticas con situaciones de la vida cotidiana de los(as) estudiantes para que les fuera más sencillo apropiarlos y construir conocimiento a partir de ello. Además de esto organizamos sesiones de orientación pedagógica cada 15-20 días y literatura orientadas a dar voz a los(as) estudiantes y analizar junto a ellos(as) las diferentes dificultades y problemáticas que tenían y percibían dentro de la institución. Este trabajo estuvo orientado desde la pregunta como herramienta para la caracterización y desarrollo de actividades, acompañada de ejercicios individuales y grupales para el reconocimiento de dinámicas barriales y familiares que influyen su quehacer dentro de la institución y dinámicas para la apropiación en los procesos académicos y personales.

Antecedentes Investigativos

Para esta investigación empleamos como conceptos teóricos espacios seguros y educación comunitaria, como apuestas que nos permitieron abordar la problemática que identificamos frente a las dificultades del proceso académico y personal. Estos fueron abordados en el desarrollo de la propuesta pedagógica con los(as) educandos(as) para reconocer las posibilidades y aprendizajes que brinda constituir el aula de clase como un espacio seguro, desde entender y fortalecer los cimientos que permiten que se transforme un espacio escolar y la educación comunitaria como apuesta pedagógica que incentive posicionar la labor docente desde un quehacer que transforme el proceso de enseñanza-aprendizaje y relacionamiento social.

Entendiendo que las bases del espacio seguro se dan desde un relacionamiento construido desde la solidaridad, empatía, el trato afectuoso y relacionamiento positivo,

que genere afecto y vínculos emocionales, mientras que la educación comunitaria permite pensarse el relacionamiento en el aula de una forma horizontal, desde la escucha activa y la resignificación del sujeto en lo educativo, atravesada por una reflexión constante que se lleve a la praxis cotidiana.

Espacios seguros

Iniciamos nuestro estado del arte con el trabajo de investigación llamado: *Violencia y niñez: programa socioeducativo para la construcción de escuelas como espacios seguros* de María de Jesús Pasallo Zepeda. Esta investigación fue realizada en México, en el año 2021. Trabajo de grado para doctorado de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el proyecto se realizó puntualmente en el Estado de Michoacán en las tres comunidades que presentaron los mayores índices de violencia producto del conflicto armado.

La escritora centró su investigación en la necesidad que encontró de constituir la escuela como un espacio seguro frente al conflicto armado que azotaba al territorio y del que eran víctimas la comunidad estudiantil y la sociedad en general. Debido a que reconoció “como el conflicto desdibuja la esencia primaria de la escuela” (Pasallo. 2021, p 20) y la manera en la que esta situación dificulta los procesos no solo académicos sino personales de los(as) niños(as). Consistentemente corroboró, en sus conclusiones, que el espacio seguro sería posibilitador para el desarrollo y reconocimiento de capacidades de participación, opinión y creación en escalas personales y sociales en niños(as).

En este trabajo realizó un análisis en la población de estudio para reconocer los diferentes tipos de violencia que pueden existir dentro de la escuela y de qué manera esta afecta el proceso académico y humano de los sujetos, Pasallo considera que, al momento de hablar de violencia en la escuela, implica situarse más allá de acciones

relacionadas con el bullying o acoso escolar, involucra contemplar y entender cómo acciones externas a la escuela tienen incidencia directa en la misma. En líneas anteriores se explicó que este trabajo de investigación es producto de una problemática sociocultural determinada por la presencia de alta violencia desencadenada de actores armados ilegales, en el que la autora afirma que “este tipo de violencia es de intervención directa y recurre a instrumentos de ataque, con los cuales mediante su uso, se logra coaccionar, amenazar, incidir, lesionar y destruir, con el objetivo de manipular, de acuerdo con la voluntad de quien violenta” (Pasallo, 2021, p 13). Esta situación ha generado que desde la niñez sea posible naturalizarla, ocasionando que no se cuestione o que se busquen alternativas para disminuir o mitigarla.

Al centrar su interés investigativo en el escenario educativo surgieron diferentes interrogantes con relación a si los docentes cuentan con el conocimiento y/o herramientas para constituir la escuela como un espacio seguro, ¿qué sucede cuando los maestros no reconocemos las alternativas y formas pertinentes de constituir la escuela como un espacio seguro? Incluso se puede poner en cuestión si para los maestros se hace urgente constituir la escuela como un espacio seguro. La reflexión que realiza la autora sobre estos interrogantes suscita reconocer que la poca visibilidad que se le ha dado a esta problemática la hace casi inexistente o peor aún se constituye como un a “forma aceptable de vida”, generando así que se haga poco o nada para mediar con implicaciones de la violencia en la escuela y la sociedad en general.

.A partir de esto la autora reafirma que la escuela nutre diferentes esferas de la vida, “es decir, la idea de que la escuela es un espacio para potencializar otras formas de ser y estar en el mundo, que permitan la construcción de paz en escenarios de violencias por conflicto armado, (2021, p 256). Para este punto encontramos otra

similitud, con relación a las múltiples posibilidades y beneficios que puede tener la escuela para la comunidad educativa y cómo estos van más allá de la apropiación de conocimientos académicos. Lo que ocurra en la escuela debe trascender a la vida misma, a las prácticas cotidianas y a las formas de relacionamiento.

Identificamos como aportes de este trabajo investigativo para nuestro PPIC, los siguientes:

- La conclusión de la autora sobre la necesidad de constituir las escuelas como espacios seguros, debe ser promovido desde la misma escuela como una alternativa que posibilita condiciones para generar ambientes con actividades, momentos y tiempos no convencionales, donde se aproveche lo mejor del contexto y de las condiciones existentes. (Pasallo, 2021, p 357)

- Para lograr resultados positivos se debe hacer un planteamiento metodológico y estratégico a partir del conocimiento y reconocimiento de la población, las necesidades, realidades y problemáticas de la comunidad participante.

- Dar voz y voto a los sujetos participantes. Constituir la escuela como un espacio seguro implica la participación de la comunidad educativa, que los(as) estudiantes reconozcan los beneficios que esto trae para ellos sin sentirlo como una imposición.

- La violencia sociocultural tiene una repercusión directa en la estructura de la escuela, debido a que prácticas y dinámicas son reproducidas por estudiantes dentro de la institución, generando afectaciones y vulneraciones a otros sujetos participantes de la institución.

- En la escuela recae una responsabilidad en los procesos de formación de los sujetos, restando así responsabilidad a los padres y a la comunidad social, sin

embargo, los docentes muchas veces nos vemos obstaculizados en nuestro quehacer producto de las exigencias institucionales o las dinámicas socioeducativas, generando a la vez que los(as) estudiantes no se sientan parte fundamental dentro del proceso educativo.

Educación comunitaria, una apuesta para la transformación pedagógica.

Continuando con el recorrido indagativo de nuestra propuesta y habiendo definido la necesidad de construir espacios seguros para los(as) estudiantes desde el diálogo como herramienta, es imperante reconocer que esto no sería posible si esta propuesta no se gestara desde la Educación Comunitaria como posibilidad pedagógica de transformación social. Para esto, nos basaremos en el trabajo realizado por Laura Carolina Hernández Cubillos y Carol Viviana Saray Latorre, denominado “INFANCIA, CUERPO Y PROTECCIÓN: Reflexiones alrededor de la educación comunitaria y espacios de protección comunitarios, en el trabajo adelantado con niños y niñas de la vereda La Requilina, Usme (Bogotá D.C) (2015)”. Este, indaga en el panorama de las condiciones socioculturales que afronta la niñez fronteriza rural, de la mano de cómo las apuestas de la Licenciatura en Educación Comunitaria posibilitan construir espacios que garanticen protección, defensa y seguridad para ellos.

Buscando comprender cómo esta apuesta pedagógica presenta a la Educación Comunitaria como la ruta para construir espacios de protección en las infancias de la Requilina, es necesario iniciar el análisis desde la caracterización territorial. El trabajo investigativo se lleva a cabo con niños de 4 a 13 años de la Vereda Requilina, ubicada en la localidad de Usme, Bogotá. Usme se integra al perímetro urbano y a partir de la guerra civil de los mil días, el territorio sufre afectaciones en diferentes esferas y ámbitos; desencadenando situaciones de violencia y disputa territorial, las que se

mantienen hasta la actualidad, evidenciando fuertes conflictos económicos, sociales, educativos y organizacionales.

Las investigadoras reconocen que estas problemáticas tienen una influencia particular en la infancia, lo que lleva a que se conviertan en el grupo poblacional de su investigación, motivadas no solo por el acercamiento que han tenido con ellos(as), también por la necesidad de posibilitar espacios para que se sientan acogidos(as), escuchados(as) y valorados(as) a partir de una realidad hostil, violenta y que constantemente les invalida y silencia. Así mismo, se genera un espacio en el que es posible brindar un acompañamiento y refuerzo pedagógico, propiciando trabajar desde estos dos aspectos que consideraron fundamentales, la idea de participación y fortalecimiento de vínculos comunitarios y el autocuidado.

A partir de esto, las autoras centraron su interés en propiciar la reflexión del papel de la Educación Comunitaria como posibilitador para la construcción de espacios protectores y analizar los desafíos que enfrentan las “comunidades sin comunidad”, entendiéndose como un grupo de personas que constantemente conviven pero sus relacionamientos y vínculos se encuentran fragmentados y desvinculados, ambiente en el que crecen sus infancias, por lo que este análisis nos permite determinar que son los(as) niños(as) quienes tienen menos voz y participación dentro del territorio. Por esto, se centra el problema de investigación en la posibilidad que brinda la Educación Comunitaria dentro de los procesos educativos, para el fortalecimiento del relacionamiento con el otro(a), buscando generar vínculos y espacios comunitarios que posibiliten subsanar diferentes dificultades encontradas en el territorio, entendiendo que es una comunidad rural en constante cambio debido al desarrollo urbano.

Las autoras, definen la Educación Comunitaria “Como una apuesta educativa (en búsqueda de su campo pedagógico), que se piensa y edifica desde una mirada crítica de las realidades sociales y las relaciones humanas que se realizan en estas, cuya búsqueda esencial se orienta hacia el fortalecimiento personal y colectivo de las comunidades y/o organizaciones sociales, a la construcción de vínculos comunitarios y la transformación de situaciones injustas a partir de una propuesta educativa en/para derechos humanos”.

Entienden que la Educación Comunitaria debe tomar autonomía de otras propuestas educativas emancipatorias, basándose en cuatro pilares que buscan enfocarse en el reconocimiento de quienes hacen parte del acto educativo, rescatando la solidaridad de los pueblos, para crear ambientes seguros y de protección donde los(as) niños(as) puedan ser, sentir y expresar, siendo estos:

- a) Rescatar la responsabilidad ético-política del maestro(a) comunitario(a) para articular y darle voz a la comunidad.
- b) Entender a la infancia como sujeto político y activo dentro de su comunidad.
- c) Resignificar el cuerpo no solo como primer territorio que se habita, también como vehículo que posibilita las relaciones humanas y subjetividades.
- d) La Educación Comunitaria como constructora de espacios de protección.

Así, se genera una apuesta de trabajo que permite, en primera instancia, acercarse a la población, conocerla y posteriormente llevar a cabo el proceso pedagógico, por lo cual construyen una ruta metodológica que se divide en tres ciclos:

- Ciclo de Aproximación: Se enfocan en el acercamiento a la comunidad, indagan en sus dinámicas internas, procesos adelantados, percepción de las personas sobre el proyecto, buscando generar diálogos que les acerque a la comunidad.

- Ciclo de Acercamiento: Desde la observación participante y directa, se generan diálogos informales con los(as) niños(as) para invitarles y motivarles a participar en el espacio y que propongan estrategias que les hagan sentir cómodos. En este ciclo también se profundiza en las herramientas con las que las autoras indagan y recopilan la información sobre el proyecto: Método autobiográfico, diarios de campo, guías metodológicas, rutas de autocuidado y co-cuidado, acercamiento a los Derechos Humanos y ejercicios cartográficos.

El otro medio para analizar la realidad en la práctica fue el proceso educativo y pedagógico, en el cual encontramos acciones como las que giraron en torno al refuerzo escolar y las herramientas de autocuidado y co-cuidado.

- Ciclo de trabajo con los niños y las niñas: Se llevan a cabo todas las actividades planeadas con sus respectivas adecuaciones curriculares.

La propuesta se consolida después de bastante esfuerzo, pero finalizan diciendo que este no es un trabajo terminado y que esperan que sea un espacio que se siga efectuando, puesto que, a pesar de las adversidades que se presentaron por los intereses sociopolíticos de los procesos comunitarios territoriales que en ocasiones frenaron el desarrollo de la propuesta fue posible generar lazos de confianza y vínculos con los(as) participantes logrando transformar sus dinámicas violentas y mejorar el trato entre ellos.

Para finalizar este análisis hacemos mención de lo que aportó este trabajo investigativo a nuestra investigación.

A modo de aporte.

- La educación comunitaria se caracteriza por prestar atención a las formas de relacionamiento dentro de la comunidad estudiantil y social, interesándose por privilegiar el fortalecimiento de relaciones fragmentadas.

- La educación comunitaria identifica una necesidad directa de vincular los procesos educativos y sociales, debido a que se hace importante dar una practicidad a los conocimientos.

- La educación comunitaria, nos invita a generar procesos investigativos dentro de los escenarios educativos, permitiéndonos así hacer evidentes problemáticas socioeducativas que han sido silenciadas y/o invisibilizadas, trabajar en esas problemáticas permitirá transformaciones positivas para la sociedad educativa y social.

- La educación comunitaria, invita a los(as) docentes a reflexionar alrededor del sentido político dentro de la práctica pedagógica con la intención de reconocer de qué manera llevamos a cabo el proceso educativo desde el relacionamiento y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- La educación comunitaria, nos invita a tener una mirada ética y crítica dentro de los escenarios en los cuales es posible desarrollar procesos educativos, esto permite transformar las relaciones socioeducativas y conseguir beneficios para los(as) participantes.

Planteamiento del problema

Durante el ejercicio educativo desarrollado en la Corporación Social, Empresarial y Educativa San Francisco de Asís, en el segundo semestre del 2021 y el primero del 2022 con población adolescente entre los 14 y 18 años de edad pertenecientes a los ciclos V y VI, logramos identificar la desmotivación de los(as)

estudiantes con los procesos educativos formales y la necesidad de crear un espacio dentro de la institución que les brinde seguridad y tranquilidad con su proceso formativo. Los(as) educandos(as) no se sienten vinculados(as) a los espacios educativos, lo que lleva a que no vean la escuela como un espacio de formación que les brinde herramientas de conocimiento y habilidades, sino como una obligación.

Esta sensación nace en los(as) jóvenes, a raíz de atravesar por un proceso de salida conflictiva de espacios educativos formales, algunos(as) fueron expulsados(as) y/o retirados(as) de estas instituciones debido a que presentaron problemas disciplinarios y/o académicos, situación que se generó principalmente por su vinculación con grupos delincuenciales del sector, problemas económicos, conflictos familiares, problemas de comprensión, dificultad con los modelos de aprendizaje de la educación tradicional, etc.

Entendemos que estas problemáticas sociales generaron una afección en la visión que tenían los(as) educandos(as) sobre los espacios de aprendizaje, puesto que pasaron de ser un lugar de gozo y que les forjó en habilidades para la vida diaria, a un lugar al que deben asistir, cumplir con lo que les asignen y obedecer las órdenes que les indiquen, creando así desconfianza, apatía y desagrado al entorno escolar y quienes los(as) habitan al punto de tener comportamientos que generan su salida o expulsión.

Las situaciones de su historial educativo los llevan a la Corporación San Francisco de Asís, buscando finalizar rápidamente su bachillerato pues lo ven como un requisito necesario para dedicarse a otras actividades en las que están más interesados, como trabajar, además, en muchos casos es el tribunal familiar quien determina que deben continuar estudiando. Sin una motivación intrínseca su deseo es terminar pronto para estudiar algo que sí les genere interés o simplemente complacer a sus familias

obteniendo el cartón de bachilleres. Esta actitud evidencia su indiferencia frente a la escuela, incluso cierta aversión pues no se reconocen dentro de ella. Su actitud apática y defensiva en las sesiones de clase, su facilidad para distraerse, sus respuestas agresivas ante llamados de atención del docente y los permanentes conflictos disciplinarios entre ellos(as) configura un clima en el aula desde el desinterés, la molestia y el desagrado.

De la mano del acercamiento inicial, el observar los comportamientos de los(as) educandos(as), evidencio que tienen forma de relacionarse desde la agresión, es decir, al ingresar al instituto entran con una actitud defensiva más que curiosa al habitar un espacio nuevo, pues son conscientes de que este es un espacio educativo diferente a los que habitaron anteriormente, por tanto, sienten cierto recelo con el espacio lo que hace que estén constantemente a la defensiva, respondiendo de manera brusca a lo que se les pregunta y limitando su interacción con los otros(as), si bien con el pasar de los días se empiezan a formar amistades o relaciones, siguen manteniendo comportamientos preventivos.

Para identificar qué situación genera este tipo de conductas, indagar en la manera en la que se relacionan los(as) estudiantes ha sido clave para entender el porqué de sus acciones, situación que nos llevó a entender que constantemente se encuentran vinculados a espacios violentos, donde suelen ser amenazados o intimidados. Del mismo modo, reconocemos que ser identificados(as) frecuentemente por ser estudiantes de validación, ha generado en ellos(as) una inseguridad con sus procesos educativos, puesto que constantemente son señalados(as) por no tener la capacidad de estar en una escuela normal, tanto por sus familiares, entorno barrial y amistades.

Este ejercicio de observación que realizamos nos inclinó a enfocar esta PPIC a la construcción del aula de clase como un espacio seguro para que los(as) estudiantes

reconecten con la importancia de apropiarse de sus procesos académicos y personales. En donde, sea posible vincular las temáticas a su realidad y de esta manera reivindicar su papel en la escuela, por medio de la participación en toma de decisiones e implementación de propuestas, en este sentido, darles voz para que de este modo mejoren su relacionamiento y visión de sí mismos(as), transformando el aula de clase en un espacio de gusto y disfrute, dejando atrás las ideas de imposición y disciplina de la educación formal-tradicional, en donde se dé lugar a las apuestas pedagógicas que nos brinda la Educación Comunitaria, como: la construcción del diálogo de saberes y un reconocimiento emocional enfocado a prácticas de cuidado mediante la ternura y la empatía.

Para la creación de este espacio, notamos como estrategia principal el crear un espacio vincular en el que los(as) educandos(as) reconozcan el aula de clase como un lugar que les permite ser, explorar el conocimiento y que les brinde herramientas que puedan llevar a su vida cotidiana, Así mismo, para crear esta sensación de seguridad se hace necesario repensar las dinámicas en las que se van formando los vínculos sociales, puesto que al habitar entornos violentos, suelen relacionarse de este modo, siendo este el factor esencial de cambio, mostrar que es posible relacionarnos desde el respeto y el cuidado a los(as) demás.

Pregunta de investigación

A partir de identificar como las limitaciones académicas y la desconexión estudiantil repercuten de manera negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los(as) educandos(as), consideramos necesario transformar las formas de relacionamiento entre los(as) docentes-estudiantes como posibilidad de que surja una

apropiación en el desarrollo académico y humano de estos(as). Por ende, formulamos la siguiente pregunta de investigación.

¿De qué manera la educación comunitaria contribuye a la transformación del aula de clase como un espacio seguro, para que los estudiantes de ciclo V y VI de la Corporación San Francisco de Asís se apropien de sus procesos académicos y personales?

En este proceso pedagógico-investigativo nuestro interés se centró en posibilitar un espacio para que los(as) estudiantes de ciclo V y VI (correspondientes al grado de décimo y once en educación formal) se sintieran partícipes de la transformación del aula mediante la constitución de esta como un espacio seguro en el que puedan expresarse y apropiarse de sus procesos académicos y personales.

Objetivos

Objetivo general

Constituir el aula de clase de los ciclos V y VI de la Corporación San Francisco de Asís como un espacio seguro desde la educación comunitaria para facilitar que los(as) educandos(as) se reconecten con sus procesos educativos y personales y construyan un relacionamiento desde la ternura y el cuidado que les posibilite desarrollar un reconocimiento emocional positivo.

Objetivos específicos

- Reconocer las limitaciones socioeducativas que motivaron a los(as) educandos(as) a terminar su proceso formativo en la Corporación, para transformar los

procesos de enseñanza-aprendizaje buscando que se genere una apropiación del proceso académico.

- Convertir desde la educación comunitaria el aula de clase en un espacio seguro que promueva el bienestar y gozo para el desarrollo personal de los(as) participantes.
- Promover un desarrollo socioemocional desde el reconocimiento emocional, la ternura y el cuidado que permita a los(as) educandos(as) tener un relacionamiento desde el respeto y la empatía.

Marco conceptual

Cimientos para constituir un espacio seguro

Los espacios seguros se han constituido como un lugar que vincula a un grupo poblacional que comparte una serie de particularidades y necesidades, en esencia se reconoce un espacio seguro como un “entorno en el que las personas se sienten protegidas, respetadas y libres de cualquier forma de violencia, discriminación o juicio negativo. Es un lugar donde los individuos pueden expresarse y ser auténticos sin temor a represalias o críticas” (Soriano 2023). En este sentido un espacio seguro pretende que los(as) participantes asistan regularmente debido a que estos operan como una alternativa a escenarios hostiles y de violencia. Es clave entender que estos se consolidan de diversas maneras, esto se refiere a, que varían según las necesidades e interés de los sujetos.

Por otro lado, se reconoce que “la esencia de un espacio seguro reside en su capacidad de fomentar la confianza y la comunicación. En estos entornos, las personas pueden compartir sus pensamientos, emociones y experiencias sin miedo a ser juzgadas. La empatía y el respeto son los cimientos sobre los cuales se construyen estos lugares,

y se promueve la escucha activa y la comprensión mutua” (Soriano 2023). A partir de esto, reconocemos la importancia que tiene fomentar y mantener una comunicación asertiva que involucre e invite a los(as) participantes a sentirse recibidos(as) y aceptados(as), manteniendo y respetando los cimientos que constituyen los espacios seguros.

Frente a esto y al reconocer una serie de problemáticas en la Corporación concluimos que la alternativa para contrarrestar los conflictos convivenciales y académicos es constituir el aula de clase como un espacio seguro, debido a que conformar un lugar desde el respeto, la escucha, el diálogo y el no juicio, posibilita un diálogo constante y una participación activa que contribuya a la mejora del espacio y en el que es posible abarcar diversos desafíos y se promuevan y fortalezcan diferentes habilidades, cualidades y formas de relacionamiento.

En este sentido, entendemos que constituir un escenario educativo como un espacio seguro conlleva a una serie de responsabilidades humanas y profesionales con las que son claves entender que debe existir una integralidad que involucre a la institución-acudiente-educando, en este sentido dentro del quehacer educativo se ha determinado la necesidad de contemplar al sujeto como un ser íntegro que es influenciado y afectado por el contexto socioeducativo y sociobarrial al cual pertenece, entendiendo esto y dentro de un ejercicio investigativo y práctico concluimos que para transformar el escenario escolar se debe hacer uso de diversas herramientas que posibiliten abordar las particularidades, necesidades e intereses educativos y humanos de los(as) estudiantes para llegar al objetivo planteado.

Respecto a esto y a la mención que se realiza en líneas anteriores, algunas características que se atribuyen a los espacios seguros, sin importar el grupo poblacional

que haga parte de este, se pretende mantener un ambiente empático y cálido. A partir de esto, damos cuenta que hablar de espacios seguros conlleva a contemplar la importancia que tiene dar un lugar a la conciencia emocional y a la necesidad que existe de exteriorizar las emociones, en este proceso directamente, como posibilidad de trabajar desde las mismas y de este modo ir constituyendo un escenario en el cual los(as) educandos se sientan respetados, escuchados y valorados.

Reconocimiento emocional: Construyendo vínculos desde el cuidado y la ternura

Al vincular emocionalidad con educación, se ha contemplado la posibilidad que existe para los(as) educandos sentirse en un “entorno protector, estable y estimulante para predisponer una enseñanza efectiva” (Béjar, 2014). Desde esto, pensar en constituir el aula de clase como un espacio seguro es posible, mediante un acompañamiento adecuado por parte del/ de la docente, esto es primordial debido a que “Los entornos educativos afectan el estado emocional del alumnado, por ende, un entorno que tenga presencia de violencia ya sea de cualquier tipo, perjudicará el aprendizaje” (Campos, 2010).

Desde la caracterización y el acercamiento a los(as) educandos(as) identificamos como desarrollarse en un ambiente hostil con relaciones sociales mediadas por la violencia y la agresión, han generado una ruptura con las emociones que consideran los hacen sensibles o vulnerables. Se identificó una fuerte desconexión emocional, condición que les dificulta expresar continuamente cómo se sienten u omitir su sentir.

Esta situación es creada como mecanismo de defensa, al pertenecer a ambientes que no les permite verse o sentirse débiles. Dicho esto, notamos que este mecanismo de defensa, no solo les impide expresar su sentir, si no que adicional potencia la idea de la

individualidad en ellos(as), considerándose seres autosuficientes que no necesitan de los(as) otros(as) lo que hace que creen muros sociales alejándose de su círculo de familiar, social. Por esto, para lograr la transformación del aula como un espacio seguro, entender que como seres sociales necesitamos del/la otro(a) y ellos(as) necesitan de nosotros(as), se convierte en la apuesta fundamental, en crear un espacio donde nos reconozcamos como seres sociales que necesitan ser apoyados(as) y cuidados(as) y brindar esto mismo. Es por esto, que el cuidado y la ternura en el trato, se convierten en las categorías temáticas con las que pretendemos transformar su forma de relacionarse.

Cuidado

El cuidado se convierte en una herramienta que nos permite no solo un acercamiento con los(as) estudiantes, sino que nos posibilita crear una ruta de trabajo para abarcar la problemática que determinamos en nuestro proceso pedagógico-investigativo.

Leonardo Boff (2000) considera que el cuidado es una actitud que requiere preocupación, responsabilidad y afectividad con el otro (pág. 23) La práctica desde el cuidado implica acciones orientadas a la construcción de relaciones que tengan en cuenta el bienestar propio y el de los demás.

A partir de esta idea, el autor considera que el cuidado es una cualidad inherente a la naturaleza y la constitución del ser humano. Es decir, está presente en la toma de decisiones y acciones desde la esfera individual y en escenario colectivo, refiriéndose a que el cuidado se anticipa en los modos de ser y estar con el otro. Desde este principio de inherencia se considera que sin cuidado el ser humano se deshumaniza debido a que se desarticula de su naturaleza primaria provocando así toma de decisiones y acciones que lo perjudican a él y a quienes lo rodean.

Entendiendo esto y bajo la idea de realizar acciones que beneficien o perjudiquen al otro(a), la cualidad del cuidado dota a los seres humanos de una visión con relación a lo que se quiere llegar a ser, en diferentes esferas de la vida, este aspecto continúa enmarcando el cuidado como esencia primaria del humano que proyecta el quehacer individual y colectivo. Para este aspecto se retoma la idea de que el hombre piensa y habla desde el cuidado debido a que hace parte no solo de la esencia sino además de la estructura ontológica del mismo, consagrando así la percepción de que no tenemos cuidado, somos cuidado (Pág. 72). Esto lo evidenciamos desde como dentro del relacionamiento sociobarrial, se implementan prácticas de cuidado de manera inconsciente pero que se convierten en dinámicas frecuentes como la preocupación por el otro, desde la lealtad territorial y defensa de los integrantes de su entorno barrial.

En este mismo sentido Boff plantea que el cuidado genera que el ser humano salga de sí mismo y se concentre en el otro(a), brindando actitudes de atención, buen trato, diligencia y desvelo, en resumidas cuentas, brindando una actitud de cuidado. Este aspecto nos resulta bastante interesante debido a que el autor dentro de la significación que da para el cuidado lo hace desde una visión compartida, privilegiando la acción hacia el otro(a) y para el otro(a).

Por otro lado, cabe destacar que Boff sitúa el cuidado desde dos vertientes. “La primera, la actitud de desvelo, interés y atención para con el otro. La segunda, de preocupación e inquietud, porque la persona que tiene cuidado se siente envuelta y afectivamente unida al otro”. (pág. 75). De esta manera muestra su aprecio por la labor que se requiere con el/la otro(a) y las múltiples formas en las que el cuidado tiene lugar en la vida de las personas. Estos aspectos reafirman que el cuidado no hace parte

únicamente de la naturaleza humana, sino que además está presente entre la forma que existimos y nos relacionamos con el(la) otro(a).

Esto nos llevó a reflexionar constantemente acerca de las prácticas y formas de relacionamiento y prácticas de cuidado que existían entre los(as) estudiantes. En líneas anteriores encontramos lo que sucede cuando el humano carece de un cuidado, y es tener prácticas que lo perjudican y/o perjudican a quienes lo rodean, desde esto, encontramos una primera explicación a los tratos dados entre estudiante-estudiante. Correspondiendo de este modo a prácticas que desligan el sentido primario del cuidado, en donde algunos estudiantes han experimentado situaciones hostiles en el relacionamiento y/o coexistencia con otros(as).

Esta situación nos llevó a entender que estas formas de ser se originan en experiencias que anteceden nuestra presencia dentro de la institución y que seguramente anteceden su presencia como estudiantes de la Corporación. Asimismo, dimos vital importancia a un acercamiento desde la escucha, el respeto y actitudes de preocupación, responsabilidad y afectividad, debido a que estas según Boff posibilitan un relacionamiento desde el cuidado. Situación que nos permitió desarrollar junto con los(as) estudiantes sesiones de trabajo desde la participación activa y la reflexión continua.

Ternura al tratarnos

Entendiendo el cuidado como una apuesta que implica vincular el reconocimiento del/la otro(a) y sus particularidades, entrar en una categoría que re-signifique la forma en la que se generan las interacciones y roles del aula entre maestro(a)-estudiante fue indispensable para la consolidación de esta propuesta pedagógica-investigativa. Dado que buscábamos replantear las formas de

relacionamiento en estos espacios escolares estuvimos atentas a comprender qué estrategias debíamos implementar para que los estudiantes de la Corporación San Francisco de Asís sintieran que habitaban un lugar en el que se les permitía opinar, sentir, pensar y participar activamente, ya que, como postula Assman (2003) “La educación tendrá una función determinante en la creación de la sensibilidad social necesaria para reorientar a la humanidad”.

La ternura en el trato como categoría investigativa nos permitió comprender la importancia de construir el vínculo relacional desde la empatía, el cariño y principalmente la ternura. Entendiendo esta última como un sentimiento de cariño entrañable, el cual busca relacionar a las personas más allá de sus necesidades sociales, enfocándose en sus necesidades emocionales, como afirma Maturana (1999) quien plantea que, desde nuestra biología, lo esencial del modo de vivir humano lo constituye el lenguaje, el cual nos permite comunicarnos, expresión que está vinculado a la emoción.

Llevar la ternura a nuestra aula como forma fundamental de relacionamiento, se convirtió en una apuesta transformadora de enseñanza. En palabras de Meza Salcedo (2023) la ternura: “Se experimenta como participación viva, afectuosa y dinámica, pero también como una actitud cariñosa y protectora hacia alguien, orientada al encuentro entre personas en una relación real de entrega y reciprocidad”. La palabra ternura, evoca referencias a la cualidad de lo tierno, lo blando o delicado. Es nuestra capacidad de relacionarnos desde el afecto, la fraternidad y no desde la conveniencia social o desde necesidades estratégicas como suele suceder en los espacios educativos convencionales, los cuales son mediados por relaciones verticales, de poder autoritario y de relacionamiento limitado al resultado académico.

El relacionarse desde los espacios de ternura y/o afecto, se convierte en un factor clave para el desarrollo humano. Maturana (1999) resalta desde su biología del amor, como la humanidad está interpelada por su sentir animal, principalmente de mamíferos, el cual busca sentir el cariño, afecto y apoyo de su manada, durante su proceso de crecimiento y exploración, puesto que el apego es un fruto natural de la biología. Esto se evidencia en cómo el amor y la mutua aceptación son factores claves en los inicios de creación de comunidades humanas, las cuales lograron desarrollarse y crecer por ese vínculo y cooperación colectiva.

La ternura es una necesidad humana, por tanto, se hace preciso dar un lugar al ámbito emocional dentro del nicho educativo, que priorice el reconocimiento de sus emociones y la construcción de relaciones sociales basadas en la escucha activa y participación mutua, puesto que las emociones se convierten en una necesidad biológica de dar y recibir.

La educación en la Modernidad tiende a desconocer la importancia del convivir emocional y basa los procesos de enseñanza en la racionalidad humana, desde la competencia y la vulnerabilidad, demeritando el ámbito afectivo y de cuidado como algo esencial, enfatizando la emocionalidad como algo animal, contraponiéndose a la razón humana por lo que se ve como una debilidad que se debe superar con la razón.

Para Assman (2003) la sociedad del conocimiento supone, incluso y, sobre todo, un esfuerzo casi desesperado para hacer simétricos los controles en la esfera del conocimiento, pero las disimetrías y descoordinaciones aparecen por todas partes. Por tanto, seguir pensándonos la construcción de ciudadanos(as) desde la razón y la verticalidad, se opone no solo a la necesidad de cuidado del individuo, si no también invalida las particularidades que conforman y distinguen a cada persona.

Estas nociones de formación desde la hegemonía hacen que el relacionamiento humano sea cada vez más débil, competitivo y esto repercute en la formación de los(as) jóvenes donde actualmente se piensan más desde dinámicas de ser mejor que o quien y no en el trabajo colectivo o búsqueda de bienestar. En palabras de Meza Salcedo (2023) “Esta situación que lleva a que se genere postración emocional que afecta su confianza básica, su capacidad de lucha, su identidad personal y las motivaciones para vivir, las cuales los(as) llevan poco a poco a la apatía, cuando no, a la autodestrucción”. Así, evidenciamos como la competencia lleva a desconocer al otro(a) y sus necesidades, nos vuelve insensibles a su sentir y priorizamos nuestro bienestar sin importar las condiciones que enfrenta el otro.

Esta idea de construir solo desde la razón desconoce lo diverso que es el entorno escolar, las necesidades de aprendizaje de cada individuo, pero sobre todo la posibilidad de crear un vínculo placentero entre la educación y el educando como lo menciona Assman (2003) “Necesitamos volver a introducir en la escuela el principio de que toda construcción de conocimiento debe tener algo que ver con la experiencia del placer”.

Así, finalizamos viendo la ternura como la posibilidad de que el espacio educativo propicie ilusión y ganas de aprender en los(as) adolescentes, donde el aprendizaje sea un espacio para una corporalidad gozosa que tenga en cuenta cada aspecto vital del/la educando(a), que sea un espacio que el/la estudiante disfrute, que sienta y experimente a través de sus sentidos, algo de gozo, que le genere satisfacción y no una carga, una educación en el marco integral del ser humano que atienda la diversidad, que trabaje de la mano del contexto social y que responda a las necesidades emocionales de los(as) educandos(as). Así, la ternura en el contexto educativo, debe ser

la aceptación y el acompañamiento del/la otro(a), priorizando su ser sobre nuestras ideas de lo que debe ser.

Educación comunitaria como apuesta transformadora

La Educación Comunitaria LECO, se reconoce como “un campo pedagógico y como horizonte que promueve procesos educativos desde apuestas éticopolíticas” (LECO 2011). Por esto pretende transformar el tejido social desde acciones que privilegien prácticas docentes desde un sentido político que promueva las relaciones horizontales desde el respeto y la solidaridad.

En este sentido la LECO pretende que se dé una transformación en la cultura escolar, en donde por medio del acompañamiento y orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje los(as) educandos(as) conecten con el desarrollo educativo y humano desde una postura que privilegie el respeto por los derechos humanos. Asimismo, existe un interés por mantener y fortalecer dinámicas de participación y comunicación que articulen el proceso educativo a sus contextos socioculturales; respecto a esto dentro del espacio de orientación pedagógica buscamos vincular conocimientos con prácticas de la vida cotidiana de los(as) estudiantes, con la intención de que surja mayor interés en el escenario educativo.

Al implementar a este PPIC la Educación Comunitaria como campo pedagógico, hemos determinado que constituir el aula de clase como un espacio seguro pretende que los(as) estudiantes se reconecten y apropien de sus procesos académicos y personales, para esto, concordamos con Rogers 1986 y el planteamiento que realiza respecto al principio humanista en el cual reconoce la importancia de brindar libertad y apoyo emocional para que el ser humano tenga un desarrollo pleno, por otro lado, esta corriente considera que al brindarse un aprendizaje significativo basado en las

emociones, motivaciones e intelecto lo aprendido quedará más presente debido a que se vincula a conocimientos nuevos y en algunos casos se puede ligar a experiencias existentes, para que esto sea posible el/la docente debe operar como una guía que facilite el aprendizaje permitiendo un clima de aceptación y confianza. En este sentido se pretende que los(as) educandos(as) encuentren la oportunidad de mantener una comunicación activa y asertiva y que además reconozcan la importancia de darle lugar a las emociones como parte del crecimiento personal e inclusive académico, para lograr una integralidad.

Por último, al reconocer la importancia que existe de privilegiar relacionamientos positivos encontramos que “la escuela debe comprender la necesidad de incluir en los contenidos programáticos el abordaje de distintos aspectos transversales atinentes a la aplicación de los sistemas de resolución de conflictos, a la utilización de herramientas efectivas de comunicación, de inversión de perspectivas, propuestas constructivas y análisis positivos de conducta” (Marcano, 2023. Pág 266). Esto con la intención primaria de mitigar los conflictos convivenciales y de violencia ya que mantener espacios desde el respeto y aceptación posibilita a la comunidad educativa sentirse mejor recibida y esto por sí mismo va a generar una asistencia continua a la institución.

Apertura Dialógica

En la implementación de esta propuesta pedagógica, el diálogo y la escucha se convierten en la principal herramienta que nos brinda la educación comunitaria para constituir el aula como un espacio seguro, siendo el facilitador para generar acuerdos de trabajo, delegar responsabilidades, responder inquietudes, amenizar el ambiente y mejorar los procesos educativos desde la palabra.

La construcción de relaciones sociales dentro de las instituciones educativas está mediada por el poder, el control y la autoridad, desarrollando un ideal relacional que permea en la manera en la que el(la) estudiante percibe la interacción social (Vanegas 2018). Este ideal plantea que las relaciones de poder son sistemáticas, puesto que se reproducen en todas las instituciones sociales, principalmente en lo educativo. Entendiendo que tanto el poder como el relacionamiento son fundamentales para la interacción humana y la construcción de sociedades, problematizamos las relaciones de poder en el aula, los roles educativos de profesores-estudiantes e identificamos qué factores son necesarios para transformar las prácticas relacionales en los espacios educativos.

Los roles en el aula se evidencian al notar que es el(la) maestro(a) quien controla la acción dentro de ella, toma decisiones, imparte conocimiento y crea las directrices convivenciales. Situación que prueba cómo las instituciones educativas en su mayoría aún responden al modelo educativo institucional, como método de impartir enseñanza en la cual el relacionamiento es unidireccional puesto que se basa en el poder autoritario y en el control del proceso de aprendizaje, como lo plantea (Vanegas 2018) “Este modelo es el más cercano a nuestra actual educación, desde la cual se evidencia un ser humano no participante, obediente e individualista, al cual no le importa lo que piensen los demás, sino pensando solo en sí mismo.” De este modo, se entiende el rol del estudiante como un sujeto que solo debe seguir indicaciones y recoger el conocimiento dado por sus maestros(as), limitándose a obedecer y seguir la lección impartida.

Estas tácticas de enseñanza han dejado repercusiones en las construcciones personales de los(as) estudiantes, puesto que desarrollarse y adaptarse a estos entornos dan como resultado que sus personalidades se tornen obedientes, sumisas y de poca

participación. Los(as) educandos(as) se sienten aburridos(as) al habitar la escuela, sensación que se expande a sentir aburrimiento ante cualquier proceso educativo. Según lo expuesto por López y Sánchez 2010, la pérdida de sentido de la escuela en la sociedad, su poca utilidad real, la implantación de temas de forma catedrática y la rutina de hacer siempre lo mismo, hace que los(as) estudiantes vean el aula escolar como un lugar tedioso, situación que manifiestan con rechazo pasivo, como inercia, inhibición, sueño, ausencia, cansancio, fastidio, tedio o rechazo activo, agresividad, escándalo, rebelión.

Por tanto, se constata que la escuela crea relaciones autocráticas, entendiéndose como relaciones que se construyen desde la competencia, sumisión y autoridad, lo que genera que se tornen en personas competitivas y egoístas.

Dicho relacionamiento se evidencia con mayor veracidad al notar que no se queda solo en la relación maestro(a)-estudiante, traspasa a la interacción estudiante-estudiante pues ante la idea de que debe haber roles en el aula, nace el poder, generando estos mismos rangos entre ellos(as).

Así conocemos al estudiante líder, el/la estudiante ñero, el/la estudiante nerd, el/la estudiante bonito(a), el/la estudiante bruto, etc.; situación que comúnmente lleva a problemáticas en la escuela como el bullying, la competencia social y/o académica y el rechazo.

Este panorama educativo, evidencia que dado que la decisión del control del aula recae en el maestro(a), debe ser él/ella quien busque modificar las relaciones de poder verticales a través de la implementación de estrategias pedagógicas alternas, como una apuesta que no solo pretenda transformar las instituciones educativas sino la sociedad

en general, entendiendo que debe ser el diálogo la herramienta didáctica principal para transformar las relaciones de poder y reformular la convivencia.

Es clave el rol del maestro(a) en este proceso, “La curiosidad del estudiante, a veces, puede conmover la certeza del profesor. Por esto es que, al limitar la curiosidad del alumno, el profesor autoritario está limitando también la suya, por otro lado, la pregunta que el(la) alumno(a) hace sobre el tema “—cuando es libre para hacerla—, puede brindarle al profesor un ángulo distinto, el cual le será posible profundizar más tarde en una reflexión más crítica” (Freire y Fernández 2013). Al decidir generar un cambio en la estructura relacional de su aula, debe ser el promotor(a) en el uso del diálogo y la escucha como herramientas didácticas, ejerciendo acciones y reflexiones que llevan a la transformación deseada desde la praxis, con un currículo basado en una educación dialógica que cuente con un eje problematizador en este caso las relaciones de poder verticales, analizando de forma crítica su función sociocultural, donde los(as) estudiantes sean participantes activos en el aprendizaje, generen experiencias significativas, tomen decisiones desde el legitimar al otro, con el/la profesor(a) como guía y apoyo en su proceso reflexivo.

Entendiendo que es esencial que estos aprendizajes traspasen los muros educativos y sean parte de la cotidianidad del estudiante, basarnos la praxis en la acción-reflexión, teniendo como eje central la pregunta, siendo esta una herramienta que promueve la participación, la curiosidad, la confrontación y la crítica transformadora, donde el maestro es quien guía el proceso, generando flujo de conversación e indagando en la curiosidad estudiantil buscando aumentar su participación, permitiendo que sea un espacio de gozo y que dé voz a diferentes voces.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

¿Cómo investigamos?

Para la realización de este PPIC se implementó un enfoque investigativo que permitió identificar las características principales de los contextos situados, es decir, desde lo que observamos en la Corporación y de lo que los(as) educandos(as) nos contaron del barrio y sus hogares, por tanto se buscó dar un análisis desde la observación de la realidad y la reflexión que nos permitiera entender el contexto y sus prácticas, desde el planteamiento de la Investigación Acción Educativa IAE siendo la manera en la que evaluamos la práctica pedagógico-investigativa, demostrando cuáles fueron los aciertos, los errores y las transformaciones que se dieron en la propuesta desarrollada en la Corporación San Francisco de Asís.

Enfoque cualitativo

Desde el proceso realizado en nuestra PPIC, implementamos el enfoque cualitativo puesto que no buscamos corroborar una teoría o hipótesis, sino que nuestros resultados nacerán del proceso realizado, considerando que este nos permitía describir las diferentes situaciones presentadas en la Corporación con relación a nuestro quehacer y a la participación de los(as) estudiantes, para cumplir nuestro objetivo de comprender y analizar las realidades y formas de ser y actuar de los(as) alumnos dentro de la institución educativa.

Según Taylor y Bogdan, la investigación cualitativa maneja tres pilares: es inductiva, flexible y holística (1990). Es inductiva, porque parte de una realidad concreta, y por medio de la observación y el análisis se llega a ciertos grados de teorización. Es flexible, porque tiene la capacidad de adaptarse y modificarse (Sabariego

et al., 2012) posibilitando la comprobación de las observaciones a partir de un contexto y problema determinado, y es holística, porque existe un interés genuino de observar el contexto en su estado natural, prestando atención a varias de sus aristas y perspectivas” (Sandín, 2003). En este sentido durante el desarrollo de nuestra propuesta pedagógica nos situamos en un ejercicio que nos posibilitará conocer y reconocer el contexto estudiantil y aspectos del entorno familiar y barrial que han influenciado el desarrollo personal de los(as) educandos(as) y de este modo generar una reflexión a partir del análisis de categorías y conceptos implementados en el PPIC. Asimismo, evidenciamos la posibilidad que existe para las personas adaptar a su cotidianidad prácticas y comportamientos, esto pensando en las transformaciones que surgieron en el entorno socioestudiantil y la manera en la que los(as) estudiantes, empezaron a modificar sus modos de relacionamiento. Por último, recalamos la importancia que tuvo para nosotras identificar y entender las características principales de los diferentes entornos que habitan los(as) estudiantes, directamente en el barrio, la casa y la institución y de qué manera llevan sus procesos académicos y personales a partir de las experiencias cotidianas.

En este sentido es posible dimensionar que la lectura del contexto estudiantil se hace a partir de los espacios que habitan y la manera en la que los mismos influyen su desarrollo académico y personal y la conciencia e interpretación que los(as) educandos(as) logran tener de los mismos. Lograr un acercamiento con la comunidad educativa alimenta de manera directa el análisis que se realiza para consolidar la base del problema y la necesidad de dar una posible solución al mismo, reconociendo a su vez cuales son los beneficios que se pueden lograr en la esfera socioeducativa.

Investigación Acción Educativa IAE.

La investigación Acción Educativa nos sirvió dentro del desarrollo investigativo, para recolectar, analizar y transformar prácticas y acciones relacionadas al comportamiento y apropiación del proceso académico de los(as) estudiantes dentro de la institución educativa, a partir de esto decidimos retomar el trabajo expuesto por Restrepo (2002) en el planteamiento de la estructura que da para la Investigación-Acción-Educativa IAE, en donde consolida tres aspectos principales. La deconstrucción como primer aspecto nos reta a pensarnos y reflexionar desde una mirada crítica el quehacer en la práctica pedagógica, aspecto situado en la importancia que dimos de reconocer el quehacer docente desde una mirada política con la intención de ser más conscientes y cuidadosos en el desarrollo de nuestro ejercicio profesional. Como segundo aspecto está la reconstrucción, aquí, las docentes investigadoras nos interesamos en trazar nuevos modos de ser y hacer dentro del escenario pedagógico, motivando el refuerzo de conocimientos existentes y la adquisición de nuevos, en nuestro escenario los aprendizajes y reflexiones se centraron, en el modo de relacionamiento, creación y fortalecimiento de vínculos, apropiación de procesos académicos y personales y constitución del aula de clase como un espacio seguro.

Como último punto se plantea, la evaluación de la práctica reconstruida, aquí se hará evidente las reflexiones principales en cuanto a las potencias de nuestro quehacer pedagógico-investigativo, fortalezas y debilidades en nuestra metodología y didáctica. Lo que contribuirá a la permanencia de la reflexividad de nuestros modos de ser docente.

En este sentido la IAE nos permite de manera adecuada generar un análisis teórico y práctico con relación al proceso de investigación que llevamos a cabo en la Corporación San Francisco de Asís, debido a que se caracteriza por considerar a los(as)

docentes como investigadores, desde este primer aspecto planteamos una estrategia de acercamiento y caracterización para tener la posibilidad de adentrarnos a la realidad de estos jóvenes y de definir cuál sería nuestro horizonte de trabajo, determinado a partir del reconocimiento de una problemática.

Dentro del proceso investigativo planteamos una serie de herramientas para la recopilación de información:

- **Entrevistas semiestructuradas:** Realizamos unas sesiones de acercamiento con los(as) estudiantes, teniendo en cuenta la caracterización que hicimos desde el contexto macro (barrio) y con la intención de conocer y reconocer a los sujetos participantes y las motivaciones que llevaron a los(as) mismos(as) a continuar con su proceso académico, en modalidad de bachillerato acelerado (validación).
- **Cartografía:** Las cartografías se desarrollaron con el objetivo de analizar la manera en la que los(as) estudiantes se relacionan en el barrio, el instituto y entre ellos(as), este ejercicio se desarrolló en tres momentos, realización individual de cartografía del barrio, del instituto y cartografía corporal, este ejercicio estuvo acompañado de preguntas orientadoras para guiar el desarrollo de la actividad.
- **Talleres de convivencia:** En este espacio los(as) estudiantes tuvieron la posibilidad de expresar diferentes situaciones de conflicto y dificultad que reconocieron con relación a las formas de relacionarse entre ellos(as) y con los(as) docentes, por otro lado, se planteó una ruta que permitiera tratar estas problemáticas.

- **Diarios de campo:** El diario de campo nos sirvió como insumo de recopilación respecto al desarrollo que se fue dando en las diferentes actividades realizadas con los(as) estudiantes, este nos permitió recoger de manera inmediata los aspectos que más resaltan en cada sesión, para ser analizados posteriormente.

Teniendo clara la metodología de investigación dentro del desarrollo de nuestro PPIC, el análisis e interpretación de datos lo realizamos a partir de la identificación de características del entorno de los estudiantes y la manera en la que estos han incidido en sus procesos de relacionamiento social, académicos y personales e intereses para afianzar y mejorar en estos aspectos.

La recopilación y análisis de información fue determinante no solo para reconocer la necesidad que existe de constituir la Corporación como un espacio seguro, con la intención de mitigar los conflictos convivenciales y académicos sino, además, para construir junto con los(as) estudiantes rutas que permitieran subsanar o mitigar diferentes dificultades.

Desarrollo de la Propuesta Pedagógica

En este apartado se presenta la Propuesta Pedagógica Investigativa Comunitaria PPIC desarrollada en la Corporación Social, Empresarial y Educativa San Francisco de Asís, una apuesta que busca constituir el aula de clase como un espacio seguro mediante el diálogo y el relacionamiento desde la ternura y el cuidado.

Este espacio se da a raíz del aumento de conflictos disciplinarios y académicos que presentaban los(as) educandos(as) entre ellos(as), con los(as) profesores y administrativas, situación que llevó a los directivos a propiciar un escenario dentro del

calendario escolar enfocado en la mejora convivencial y el fortalecimiento del proceso educativo y personal. Esta propuesta se implementó desde el bloque de humanidades y se le dio el nombre de orientaciones pedagógicas.

Cabe resaltar que antes de iniciar nuestro PPIC, ya nos encontrábamos vinculadas laboralmente con la Corporación, por tanto, existía un acercamiento con la población estudiantil y esto nos facilitó reconocer las principales dificultades a tratar. La propuesta se genera entre los semestres 2021-2 y 2022-1, de julio a diciembre y retomando de febrero a mayo con los ciclos V y VI (correspondiente a los grados décimo y once) siendo los grupos con mayor conflicto. El proceso tuvo un total de 15 sesiones, cada una con duración de una hora y cuarenta y cinco minutos, los días miércoles. Durante el primer semestre se desarrolló cada 15 días y para el segundo semestre se llevó a cabo cada 20 días, en caso de no presentarse novedades en el calendario escolar.

El interés de esta propuesta pedagógica se enmarcó en tratar las dificultades convivenciales y académicas, por medio de constituir el aula de clase como un espacio seguro, para que los(as) estudiantes se sintieran parte activa de la Corporación, encontrarán compañeros(as) con los que se reconocieran como pares, generando relaciones de apoyo mutuo y construyendo vínculos emocionales y de cuidado, para así afianzar su proceso escolar y personal. Para esto partimos del desarrollo de sesiones que nos permitieran conocer y reconocer dinámicas propias del contexto y de la población estudiantil. Desde allí planteamos unos conceptos claves que nos sirvieron de insumo teórico y reflexivo para la construcción de nuestro quehacer pedagógico-investigativo.

Para la implementación de esta propuesta pedagógica se abordaron 5 fases: *Apertura, Reconocimiento, Exploración, Creación y Cierre*. Estas, están organizadas de forma escalonada donde cada una busca acercar al educando a la comprensión de las

categorías a trabajar y generar una manera de vincularlas a su proceso académico y personal desde la práctica.

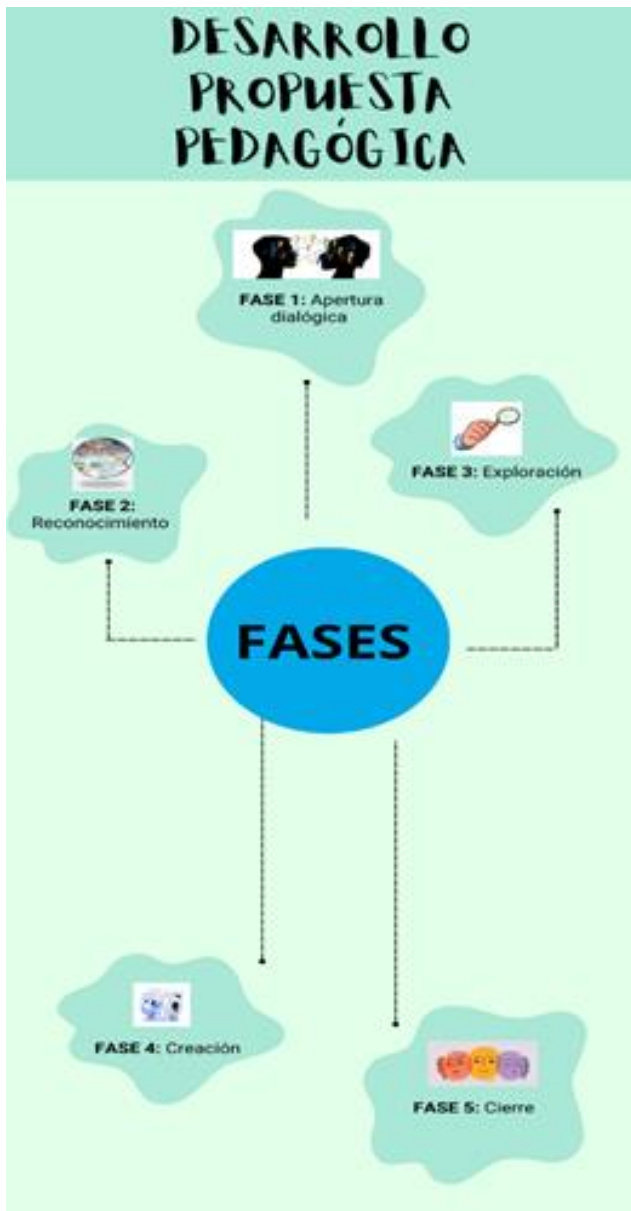


Figura 1, Esquema del desarrollo de fases.

Dichas fases están conformadas por unas sesiones cuyas temáticas buscan desarrollar de manera articulada desde la práctica las categorías abarcadas. El escalonamiento de las fases constituye una ruta de transformación de los conflictos

convivenciales y académicos que contribuirían a constituir el aula de clase como espacio seguro. A partir de esto la implementación de la propuesta se da, de la siguiente manera:

Fase 1: *Apertura dialógica*; Sesión 1: presentación del espacio y decisión de temas a tratar.

Fase 2: *Reconocimiento*; Sesión 2, 3, 4, 5: Esta fase buscó acercarnos al conocimiento que tienen los(as) educandos(as) de su entorno y cómo este los permea.

Fase 3: *Exploración*; Sesión 6, 7, 8, 9, 10, 11: En esta ahondamos en términos y categorías para reconocer nuestras formas de relacionamiento, cómo transformarlas y cómo podemos constituir un espacio seguro.

Fase 4: *Creación*; 12, 13, 14: En esta fase se buscó generar un espacio de reconocimiento y valoración del aprendizaje de las sesiones y de establecimiento de acuerdos normativos para mejorar la convivencia.

Fase 5: *Cierre*; Sesión final, Se genera un cierre del espacio, desde la exploración sensitiva, el compartir, la expresión de las emociones y el diálogo sobre lo aprendido y el crecimiento personal dentro del proceso.

Tabla 1, Fases y sesiones de la propuesta Pedagógica Investigativa.

Fecha	Sesión	Desarrollo	Objetivo
21/07/2021	Sesión 1 Apertura	Para este espacio se plantearon unas preguntas orientadoras con la intención de tener un encuentro interactivo.	Que los(as) educandos(as) propongan temas de interés común sobre su proceso personal y educativo que den una base dialógica. que se vinculen a la propuesta pedagógica.
04/08/2021	Sesión 2	Se crean cartografías barriales y de la Corporación San Francisco de Asís.	Identificar la manera en la que los(as) educandos(as) reconocen su entorno, las prácticas culturales y las formas de relacionamiento.
18/08/2021	Sesión 3	Se crean cartografías corporales.	Reconocer las percepciones y las vivencias de los(as) educandos(as) con relación a su cuerpo y emocionalidad y la influencia en ellos(as) de su entorno barrial e institucional.

01/09/2021	Sesión 4	¿Qué pasa con la educación? Se genera un diálogo en torno a sus visiones sobre la educación.	Identificar las perspectivas de los(as) estudiantes de la educación formal en ciclos anuales y de la educación por ciclos cortos para la validación
15/09/2021	Sesión 5	¿De qué manera los(as) estudiantes interpretan el quehacer docente?	Reconocer las perspectivas de los(as) estudiantes con relación al quehacer de los(as) docentes dentro de la Corporación San Francisco de Asís y reflexionar sobre ellas.
29/09/2021	Sesión 6	¿Qué entendemos por espacios seguros y de cuidado?	Dialogar en torno a lo que se entiende por espacio seguro y su relación con el cuidado.
06/10/2021	Sesión 7	Prácticas de cuidado y autocuidado.	Reconocer cuáles son las prácticas de cuidado y autocuidado que los(as) estudiantes pueden promover en los lugares que habita con mayor frecuencia.

03/11/2021	Sesión 8	¿Cómo procesar las emociones?	Identificar desde el relacionamiento social, qué lugar le dan los(as) estudiantes a sus emociones y de qué manera las exteriorizan.
17/11/2021	Sesión 9	Proyecto de vida: Pensado desde la educación sexual.	Reconocer las prácticas sexuales desde la exploración del placer personal y del otro, generando una reflexión desde el cuidado, autocuidado, consentimiento y satisfacción.
16/02/2022	Sesión 10	Proyecto de vida: Pensado desde el consumo de sustancias psicoactivas.	Explicar los diferentes procesos mentales y físicos que puede atravesar el cuerpo con el consumo de diferentes sustancias psicoactivas.
09/03/2022	Sesión 11	Proyecto de vida: Pensado desde la orientación vocacional.	Que los estudiantes identifiquen sus objetivos a futuro de los(as) educandos(as) y de qué manera pueden materializarles.

30/03/2022	Sesión 12	Inicios de la propuesta del manual de convivencia.	Identificar qué es un manual de convivencia y la importancia que tiene en el entorno escolar.
20/04/2022	Sesión 13	Reflexionar sobre el Manual de convivencia y cómo este puede fortalecer el aula de clase como espacio seguro.	Crear una normatividad que vincule las necesidades e intereses de los(as) educandos(as) y a la vez permita fortalecer y mantener el aula de clase como un espacio seguro.
11/05/2022	Sesión 14	Manual para la contención emocional.	Crear una ruta de expresión y contención emocional desde lo individual y colectivo, dentro de la Corporación.
11/05/2022	Sesión 15	Sesión de cierre.	Despedir el espacio de orientación pedagógica con los(as) estudiantes.

Desarrollo de las fases:

Fase 1: Apertura dialógica.

Para la sesión inicial, teníamos tres intenciones. En primer lugar, reconocer experiencias previas de los(as) estudiantes en escenarios pensados en gestar diálogos

con la comunidad educativa a partir del proceso académico y/o personal. En segundo lugar, contar a los(as) educandos cuál sería el horizonte e interés de trabajo para garantizar la participación sostenida en el espacio de orientación pedagógica. Por



Imagen 5, educandos(as) ciclo V y VI durante sesión de orientación, 2021.

último. Se buscó que los(as) estudiantes propusieran temas de interés para ser abordados dentro del espacio y de este modo gestar y fortalecer la apropiación de procesos personales y académicos.

Las siguientes preguntas orientadoras,

permitieron generar el diálogo que involucrara a los(as) estudiantes en la construcción de la orientación pedagógica: ¿Por qué creen que se está generando este espacio?; ¿En su espacio educativo anterior habían tenido un acercamiento a orientación pedagógica?; ¿Qué expectativas tienen de este espacio? y ¿Qué temas relacionados con su proceso personal y educativo les gustaría abarcar?

Si bien el uso de las preguntas buscaba profundizar en las expectativas y aportes de los(as) jóvenes a la propuesta, se evidenció una actitud apática e incrédula sobre cómo se les tendría en cuenta. Como en cualquier clase cotidiana, empezaron a levantarse las manos de quienes siempre opinan, pero como el objetivo era una participación mayor, fue necesario pensar una forma de que más estudiantes dieran respuesta a las preguntas. La

mala actitud de los(as) educandos(as) no fue sólo producto del escenario. La presencia conjunta de los ciclos V y VI para el desarrollo del espacio entre los que se presentaban frecuentes problemas convivenciales incrementó la indisposición hizo el desinterés más evidente.

Producto de las miradas de fastidio, comentarios burlescos e indiferencia, decidimos preguntar directamente a los(as) estudiantes para que se animaran a hablar con lo que la participación aumentó. Se les señaló además cómo sus actitudes forzaban en nosotras los mecanismos disciplinarios tradicionales llevando el proceso en la dirección contraria a lo que ellos(as) esperaban. Todo esto, creó un ambiente tenso y aunque con el pasar del tiempo se logró vincularles un poco y volver el espacio más ameno, fue evidente su recelo frente a estos espacios. El comentario de Angie de ciclo VI lo ilustra: “Estos cuentos de orientación siempre son lo mismo profe, nos llevan a decirnos qué tenemos que hacer y cómo, cuando realmente no se acercan a las cosas de las que sí queramos hablar o tan siquiera nos preguntan qué pensamos”.

En este sentido evidenciamos que las preguntas orientadoras no solo posibilitaron el diálogo, sino que además nos sirvieron como estrategia para tener una apertura dialógica con el fin de que los(as) educandos(as) se dieran la posibilidad de ser partícipes de una conversación que los involucra de manera directa. A partir de esto, buscamos tener una comunicación y escucha asertiva para que sintieran la importancia de sus aportes y de esta manera propiciar una participación mayor.

Por otro lado, se explicó a los(as) estudiantes que este espacio no sería calificado dentro de los parámetros institucionales, que su contribución iba a ser voluntaria para propiciar la participación de todos(as) a partir de un interés genuino. Para finalizar, el espacio se desglosaron las intenciones del proyecto: se explica que lo que deseamos

abordar son los conflictos convivenciales y la poca apropiación en los procesos educativos y personales, de igual forma se les habló sobre la importancia de mantener una actitud abierta al espacio, con disposición de aportar y poner en diálogo y discusión los conceptos que se trabajaría, mencionándoles que toda opinión sería escuchada y respetada.

Desde lo sucedido en esta sesión, si bien se evidencia el uso de recurrir a la amenaza para que el/la estudiante participe, reconocemos cómo su indisposición frente a estos espacios es uno de los factores más importantes a trabajar, pero también pensándolo desde el quehacer como educadoras comunitarias, donde busquemos estrategias que los(as) motiven a participar sin caer en la obligación.

Fase 2: Reconocimiento.

Esta fase se desarrolló en las sesiones 2, 3, 4 y 5. Aquí se buscó crear un reconocimiento del contexto de los(as) estudiantes y las prácticas cotidianas de los(as) mismos(as), donde a través de la cartografía y la evidencia anecdótica, se generó un acercamiento a la percepción que tenían los(as) educandos(as) de su entorno sociofamiliar, educativo y personal.

En las sesiones 2 y 3 se realizaron tres ejercicios cartográficos: Cartografía barrial, de la Corporación y personal, yendo de lo macro a lo micro, para que cada educando(a) identificara cómo su entorno ha influido tanto en su formación como en su manera de pensar, sentir, ser y actuar.

“Profe, yo dibujo muy paila” o “pero si todos vivimos en el mismo barrio, ¿para qué lo dibujamos?”, fueron las primeras reacciones que se escucharon al indicarles la actividad, lo que desató el debate entre quienes pidieron que dejaran realizar el ejercicio

y quienes no le encontraban sentido, puesto que todos los días estaban en el mismo barrio y en el mismo colegio. Esto llevó de nuevo al enfrentamiento entre los(as) estudiantes y maneras hostiles de comunicarse, situación que sorteamos explicando que el hecho de habitar constantemente un espacio no significa que lo reconozcamos del todo. Además, este ejercicio pretendía no solo identificar los espacios estructurales sino también mostrar cómo eran espacios con prácticas culturales, que muchas veces podíamos reproducir. El siguiente diálogo da cuenta del ambiente:

Estudiante 1. “pero qué cultura va a haber en Patio Bonito, si esto es una olla jajajajajajaja”,

Profesora “Entonces porque Patio es una olla, ¿Todos(as) los que vivimos acá debemos ser ñeros?”

Estudiante 1 “obvio no profe, pero si debemos aceptar que es necesario tener algo de calle”,

Profesora “ese, es precisamente el punto al que buscamos llegar Juan David, esa calle que sientes que debes tener la desarrollas por crecer acá, por tu sentido de sobrevivencia y las prácticas que normalizaste, pero que no se dan en cualquier lado, así mismo, cosas como tu comida favorita están ancladas a tus experiencias familiares, la música que escuchas a tus experiencias con amistades y muchas otras tantas cosas que esperas que sean solo tuyas”.

La creación de este diálogo dio a los(as) estudiantes una visión más amplia del ejercicio y despertó el interés de reconocer que tanto de Patio Bonito había en ellos(as), que tanto de su familia había en ellos(as), pero también que tanto de ellos(as) había en Patio Bonito y que tanto de ellos(as) había en sus familias, lo que generó mayor

disposición al siguiente ejercicio. Para la siguiente sesión, se abordó el reconocimiento personal, donde se vincularon gustos, experiencias e intereses a partes específicas del cuerpo.

Esto, evidenciando el cuerpo como vehículo que nos permite experimentar la vida material y generar emociones, sensaciones y prácticas que nos apegan o alejan de ciertos espacios. Dicho ejercicio ayudó a cerrar el vínculo que estábamos generando entre cómo nuestro entorno influencia el desarrollo de nuestra personalidad, entendiendo que también tenemos la posibilidad de



Imagen 6, Estudiante realizando cartografía personal, 2021.

elegir qué cosas no queremos tomar, haciendo énfasis en esto, de que crecer en un barrio peligroso o en una familia agresiva, no debe ser un determinante en nuestro actuar, “Entonces yo proclamo que no quiero ser un ñero, pero sí venir a estudiar acá” fue una de las posturas con las que los(as) estudiantes finalizaron el ejercicio y el reconocimiento de su entorno y personal.

Producto de estas sesiones, el principal interrogante con el que quedamos estuvo enmarcado en determinar qué tan honestos(as) habían sido los(as) estudiantes con sus

respuestas a partir de preguntas relacionadas a prácticas barriales y formas de relacionamiento social con sus familias y amigos, ya que es entendible para nosotras que situaron sus aportes desdibujando la realidad bajo un sentimiento de incomodidad e incluso seguridad, respecto a sentir que no quieren tener problemas en la institución e incluso por aspectos de inseguridad barrial. Esto contemplando de antemano la caracterización previa que habíamos realizado del contexto y del conocimiento de situaciones particulares de algunos(as) estudiantes.

Uno de los retos que nos quedó de esta sesión fue la necesidad de gestar diálogos que nos permitan generar vínculos comunicativos con la intención de obtener respuestas desde la honestidad sin recaer en comentarios con los que los(as) educandos se sintieran juzgados o humillados. Así mismo, gestar y fortalecer una apertura dialógica, entiendo esta, como una herramienta en la que los/las docentes incentivan y mantienen una comunicación desde el respeto y la integración con el alumnado y de este modo posibilita tener un amplio rango conversacional y tratar temas que pueden resultar incómodos. En la sesión 2 y 3 particularmente se hizo notoria la forma en la que los(as) estudiantes tienen naturalizada la violencia y la manera en la que la replican en los espacios que habitan. A partir de esto se hizo necesario para nosotras pensar una ruta que nos permitiera tener conversaciones que permitieran denotar los diferentes tipos de violencias que sufrimos y replicamos y la importancia que tiene transformar los modos de relacionamiento social.

Para continuar el desarrollo de la fase, en las sesiones 4 y 5 el diálogo y la reflexión se situaron en las percepciones de los(as) educandos(as) frente al sistema educativo. Para ello, se partió de la indagación en la experiencia propia, mediante preguntas orientadoras para esclarecer los primeros acercamientos a la educación. Para

que esto fuera posible se generó la pregunta: ¿Recuerdas cómo fue tu primer día en el colegio?, para algunos educandos(as) no fue posible dar una respuesta concreta ya que sus recuerdos no eran tan claros, sin embargo, nos llamó la atención la respuesta de Johan de ciclo V “Lloré mucho ese día, no quería que mi mamá se fuera, porque no conocía a la gente”, en este sentido dialogamos con los(as) estudiantes respecto a cómo habitar espacios desconocidos puede generar recelo e influenciar nuestros modos de actuar, interactuar e integrarnos y cómo si se le resta importancia esta sensación puede llevar a que el individuo no conecte con el proceso educativo. En este sentido, consideramos que se hace necesario generar procesos generosos y de cuidado con relación a la forma en la que esperamos que los(as) niños(as) e incluso los(as) adolescentes se acerquen no solo a la institucionalidad sino a la educación.

Para dar continuidad al proceso de indagación se preguntó ¿Qué los(as) motiva a venir a clase?, la primera respuesta se dio desde la broma, “mi motivación es mi mamá, si no vengo a clase quién se la aguanta” Kevin ciclo VI. Queriendo corroborar si no existía nada más que motivara a Kevin a asistir a la institución, insistimos en la pregunta por lo que, luego del chiste, admitió que ver a sus “panas” le gustaba, esta respuesta posiciona otra perspectiva con relación a la importancia que tiene para las personas crear relacionamientos que los hagan sentir cómodos y aceptados. A partir de esto, nuestro interés de constituir el aula de clase como un espacio seguro se refuerza, para que de este modo los(as) estudiantes logren conectar con este lugar.

A partir de estas percepciones, es necesario indagar en las causales que motivaron a los(as) educandos(as) a posponer y cambiar de modelo educativo, la mayoría coincidieron en, el relacionamiento conflictivo entre estudiantes y estudiantes-docentes, situaciones relacionadas al contexto sociofamiliar y la necesidad de solventar

responsabilidades económicas antes que educativas. Laura de ciclo VI; nos contó que a diario salía a trabajar con un carrito de tintos y aromáticas y que de esa manera ayudaba a su mamá con los gastos de la casa: “Estudiar aquí me ha servido porque tengo el tiempo para trabajar y venir a clase”. En este sentido, generamos una crítica a nuestro



Imagen 7, círculo de la palabra entre docente y educandos(as) 2021.

quehacer con relación a lo que institucionalmente esperamos que hagan los(as) estudiantes para cumplir con sus compromisos escolares, sin conocer su desarrollo cotidiano fuera de la institución, frente a estas particularidades el papel de la educadora comunitaria es relevante para generar un desarrollo educativo que contemple las diferentes áreas

de la vida humana, donde se privilegie esa idea de integralidad que busca alcanzar la educación. En este sentido, la educación comunitaria pretende reconocer al sujeto desde una totalidad y en medio de esto se despliegan los aspectos relevantes que hacen parte del mismo.

Para cerrar esta fase, se buscó que los(as) educandos(as) hablarán de las perspectivas relacionadas con el ejercicio de sus docentes en la Corporación, pero el temor de generar comentarios con los que sintieran que podían verse perjudicados dificultó el ejercicio dialógico, ¿qué pasa si digo algo malo sobre algún profe y luego alguien va y le cuenta?, para incentivar la participación se aclaró, que la idea del espacio

era poder gestar una conversación honesta, entendiendo que la opinión de cada persona sería respetada. Asimismo, se mencionó que para que el espacio de orientación pedagógica tuviera mayores aciertos para nosotras era importante identificar qué tan conectados o desarticulados estaban ellos(as) con su proceso educativo y de este modo determinar junto a los(as) mismos posibles rutas de transformación.

Para este punto los ejercicios dialógicos eran mayores por parte de los(as) estudiantes, había más fluidez, aspecto que nos hacía sentir tenían más interés por el espacio y que se iban sintiendo cómodos con nosotras y sus compañeros(as). Sin embargo, seguía presente el reto de incentivar a dar respuestas honestas, esto para, por un lado, gestar una ruta de trabajo cercana a sus necesidades e intereses y por otro lado, evidenciar el aula de clase como un espacio seguro para los estudiantes.

Fase 3 Exploración.

Debido a un accidente que sufre una de nosotras y posterior incapacidad, retomamos el desarrollo de la propuesta un mes después para dar espacio a la recuperación.

En la sesión 6 y 7 exploramos cómo nuestros(as) estudiantes reconocen qué es el cuidado, autocuidado y la importancia que ellos(as) encuentran en tener prácticas donde cuiden y se sientan cuidados en los lugares que habitan.

Este ejercicio estaba enrutado a partir de la fase de reconocimiento y la posibilidad que existió para los(as) estudiantes y para nosotras analizar de qué formas el contexto influye en el desarrollo de la personalidad, prácticas y modos de relacionamiento. En este sentido, identificamos que el entorno sociofamiliar y sociocultural nos brinda las primeras nociones de cuidado, aquí exploramos la idea de



Imagen 7, docente guiando la sesión después de accidente, 2021.

cuidado y autocuidado de la siguiente manera. En el contexto sociofamiliar las prácticas de cuidado recaen principalmente en la figura materna, “mi mamá nos cuida a mis hermanos y a mí porque nos da la comida y es la que está pendiente de nosotros(as)” (Lorena ciclo V). Este testimonio no fue el único que resaltó la labor de la madre como encargada del cuidado, pese a las demás responsabilidades con las que debía cumplir dentro y fuera del hogar. Estas situaciones posicionaron las prácticas del cuidado en actos de servicio, atención y acompañamiento.

En el entorno sociocultural las prácticas de cuidado están ligadas a la idea de lealtad entre los(as) amigos(as), debido a las dinámicas barriales en las que están involucrados, “yo me paro por mis panas si alguien del otro barrio se quiere meter con ellos” (Santiago B ciclo VI), en este sentido se analiza que para algunos(as) estudiantes esa idea de cuidado recae en acciones de violencia o de generar seguridad al otro(a).

Este diálogo nos permitió situar las maneras en las que los(as) estudiantes ven y viven el cuidado en los entornos que habitan y nos permitió generar una reflexión respecto a otras expresiones de cuidado que tienen y pasan por alto. La siguiente situación no la compartimos con el grupo de educandos(as), pero llamó nuestra atención: uno de los estudiantes de ciclo VI presentaba dificultades por ataques de

ansiedad que le daban, un día mientras desarrollamos una sesión él y uno de sus compañeros estaban sentados uno junto al otro mientras escuchaban música de los mismos audífonos y dibujaban en un cuaderno, eso ayudó a estabilizar la emoción del estudiante y lo notamos porque se veía más tranquilo gracias a la compañía y actitud de su amigo. Esta es una muestra clara de las formas en las que se cuidan y operan como red de apoyo en situaciones de desborde emocional.

Esta situación nos sirvió de insumo para reflexionar en torno a las formas en que se pueden gestar y fortalecer los vínculos emocionales y así constituir los espacios como entornos seguros para habitar, recalcando la importancia que les damos a los(as) otros(as) desde el cuidado y la ternura.

Con las sesiones 6 y 7 retroalimentamos nuestra percepción propia sobre lo qué es el cuidado, nos hicimos conscientes de que el contexto no solo influencia las prácticas, interés y formas de relacionamiento, sino que además influencia esos modos en los que cuidamos a los(as) otros(as) y en las que somos cuidados. El cuidado trasciende el análisis teórico y se encamina a una realidad inmediata y concreta.

Durante la sesión 8 y producto de la situación que mencionamos y otros aspectos que se fueron dando, evidenciamos que los conflictos convivenciales no solo estaban disminuyendo, sino que además los(as) estudiantes se estaban permitiendo solucionar los conflictos por medio del diálogo. Esto fue bastante alentador y más porque al pensar y hablar de cómo los(as) educandos(as) procesan las emociones, lo hacían desde la

tranquilidad y el respeto, en este sentido nos dimos cuenta de que nuestra propuesta pedagógica y la disposición de ellos(as) estaban generando cambios positivos.

A raíz de esto desarrollamos un ejercicio para ahondar en su abordaje emocional y cómo se relacionan con sus emociones, identificar si las estaban expresando o reprimiendo y cómo esto podría ser un factor esencial en el relacionamiento que tenían entre ellos(as) para la construcción del

espacio seguro. Para orientar la actividad se implementaron las siguientes preguntas: ¿Es válido expresar todas las emociones?; ¿Las personas influyen la forma en la que experimentamos las emociones?; ¿Por qué nos cuesta expresar las emociones?; ¿Me considero una persona emocional? A partir de esto, notamos la dificultad que existe a la hora de tramitar y expresar las emociones de una manera asertiva en el que además se tengan prácticas de cuidado, bajo la idea de creer que la



emoción es sinónimo de debilidad o *Imagen 8, educandos ciclo VI, 2021.*

vulnerabilidad. Esto nos llevó a implementar la actividad; El árbol de las emociones, con la intención de que los estudiantes se integran y respondieran de la manera más honesta posible. Para este ejercicio los(as) educandos debían poner en el cuerpo del árbol las emociones que sentían según su intensidad, por ejemplo, mucha felicidad o

mucha tristeza, de ser así la hoja la ponían en el tronco, cuando las emociones eran más leves las ponían en las ramas y si preferían omitir la emoción las ponían en las raíces.

A medida que fue avanzando la actividad notamos mayor comodidad de los(as) estudiantes en el desarrollo de esta, estos ejercicios se siguieron posicionando de manera positiva alrededor de lo que ha sido nuestra propuesta pedagógica, debido a los avances y resultados que obtuvimos hasta ese momento. Para finalizar esta sesión ahondamos en la relación que tiene la gestión emocional para constituir el aula de clase como un espacio seguro.

Este último aspecto no solo es indispensable sino además se convirtió en un reto debido a lo que mencionamos anteriormente con relación a creer que la emocionalidad es sinónimo de vulnerabilidad, en este sentido nos interesamos en buscar alternativas para tratar estos temas, posicionando los entornos que habitamos y los modos de relacionamiento social.

La última parte de esta fase se desarrolló en las sesiones 9, 10 y 11 estuvieron direccionadas al proyecto de vida, en estas se abordaron los temas que los(as) educandos(as) propusieron. Este ejercicio se dio de la siguiente manera:

En la sesión 9 la actividad estuvo enfocada en la educación sexual, para abordar este concepto; se inicia presentando una propuesta desde ver la sexualidad como una parte fundamental del ser humano, como una exploración del placer personal y con el/la otro(a), pero desde prácticas de cuidado, consentimiento y satisfacción, no desde la negación y la satanización a la que están acostumbrados los(as) adolescentes cuando se les habla del tema, pero tampoco desde la violencia y el irrespeto por el/la otro(a). Se abordaron conceptos como el encuentro sexual, la virginidad, las diferentes orientaciones sexuales, la prevención de embarazo a temprana edad, el contagio de

enfermedades de transmisión sexual y la importancia del consentimiento. Al final se generó una ronda de preguntas para responder dudas que quedaran del tema. Ante esto, Santiago de ciclo V nos expresó “Es la primera vez que me hablan de sexualidad no solo desde la heterosexualidad, por primera vez me reconocen como un sujeto sexual y eso me gusta, que nos muestren el sexo como algo más que el embarazo”. La actitud y participación de los(as) estudiantes posibilitó que la actividad se diera organizada, sin importar que a veces hicieran comentarios burlescos, estos no generaron que se ridiculizará el tema, por lo contrario, los(as) educandos(as) lo abordaron con gran madurez. Asimismo, evidenciamos el amplio conocimiento de los(as) estudiantes sobre este tema, de esta manera notamos y comparamos la diferencia en las dinámicas juveniles actuales y las que vivimos nosotras y la necesidad de encaminar estas conversaciones desde el respeto y el cuidado hacia la sensibilidad del(la) otro(a). Este aspecto no solo quedó como reflexión para nosotras sino además fue una invitación en general al autocuidado de nuestros cuerpos y sentires. Por último, notamos un interés de los(as) estudiantes por adquirir información sobre acceso a métodos de planificación sin la intervención de sus acudientes o padres, debido a la prohibición que los mismos generan. Asimismo, fue notorio el interés por tener más información respecto a formas diversas de ver la sexualidad saliendo de la heteronormatividad, estos aspectos llevaron

a los(as) estudiantes a consultar por su cuenta sobre estos temas, como pudimos notar en conversaciones posteriores.

Para la fase 10 el tema se enfocó en el consumo de sustancias psicoactivas, siendo este un tema complejo, ya que hablar de su consumo en una institución educativa resulta engorroso y para no caer en el discurso reiterativo del no y la prohibición, se abordó desde el explicar a los(as) educandos(as) de qué están hechas, efectos, causas y consecuencias, haciendo énfasis en la alta probabilidad de adicción y si es posible que exista un consumo con la intención de escape emocional. En este sentido, la actividad se centró en brindar un ejercicio informativo en un ambiente de confianza en el que pudieran formular preguntas y si lo deseaban contar testimonios respecto a experiencias previas. A pesar de estar abiertos(as) al diálogo desde el respeto, se presentaron comentarios que interrumpían el desarrollo de este, aquí comentarios como “drogadicto” o “marihuano“ se hicieron presentes, generando actitudes de juicios



Imagen 9, docente explicando actividad a educando, 2021.

morales y de incomodidad entre los(as) estudiantes, pese que para muchos no era un secreto el consumo de algunos(as) compañeros(as) y la manera en que lo habían normalizado. Retomando nuevamente las implicaciones que tiene hablar de estos temas en un espacio de clase y cómo el generar una conversación diferente y no desde la prohibición o la satanización ocasiona que los educandos se sientan señalados por no estar informados,

“ahora uno no puede decir nada porque se la montan” (Sebastián ciclo V). La desinformación no solo implica entender de qué están compuestas las sustancias, sino que, además, implica reconocer sus posibles riesgos. Este aspecto posibilitó que los(as) estudiantes tuvieran una perspectiva diferente sobre lo que implica el consumo. En este sentido, nos encontramos con el comentario de (Joseph ciclo VI) “Uno a veces consume cosas por probar y ya, pero con eso que ustedes están diciendo, solo es necesario consumir una sola vez algún viaje para crear una adicción y eso era algo que yo no sabía”.

Para finalizar esta sesión se retomó un tema desarrollado tiempo atrás con relación a la forma en la que estamos procesando y exteriorizando las emociones, este aspecto fue clave para direccionar el diálogo y reflexión a la visión peligrosa que se tiene del consumo de drogas como escapatoria emocional. Para favorecer la participación se realizaron algunas preguntas: ¿Por qué creen que las personas encuentran un alivio emocional en el consumo de sustancias?; ¿Consideran que el consumo de sustancias ayuda a que las personas procesen mejor las emociones? y ¿Cuáles son los riesgos que considera puede tener una persona que usa las drogas como escape de la realidad? En este sentido nos encontramos con respuestas variadas algunas de ellas pretendían generar un juicio de valor con relación a la poca capacidad que tienen las personas para asumir sus problemas y dificultades emocionales sin necesidad de generar un consumo, por otro lado, se dieron respuestas pensadas en el alivio mental que el consumo de drogas logra brindar en estos asuntos, “Vea profe, si la gente se pone a meter cosas la mente se le va por allá y no piensan con claridad y eso les gusta, sentir que pueden pensar en otras cosas y no quedarse ahí pensando en cómo se sienten” (Julián ciclo VI). Alrededor de esos sentires se estuvo desarrollando la conversación

dejando para nosotras como reflexión central la importancia que existe de construir herramientas para la gestión emocional.

Estos aspectos nos llevaron a ser conscientes de la importancia que tiene el ser asertivas en la manera en la que comunicamos e informamos sobre este tipo de temas a los(as) educandos(as) para no generar desinformación y contemplando que ese diálogo ellos(as) lo pueden llevar fuera de la institución. Asimismo, nos quedó como tarea investigar más acerca de métodos de cuidado y protección sexual a la que puedan acceder los(as) jóvenes de manera sencilla y gratuita.

Para cerrar esta fase, en la sesión 11 abordamos ejercicios pensados en la orientación vocacional, siguiendo con la ruta de herramientas para la vida. Uno de los temas que más inquietaba a los(as) educandos(as) eran sus proyectos a futuro y cómo los lograrían, ya que todo el tiempo se les enseñan diferentes temas, pero nada concreto sobre el qué hacer al salir de la Corporación. Desde este bloque, se buscó generar una ruta de posibilidades a futuro basándonos en los intereses que han tenido toda su vida y cómo estos pueden influir en sus metas a corto, mediano y largo plazo.

Para iniciar, se realizan actividades con relación a los primeros intereses de los(as) estudiantes respecto a esa idea de proyecto de vida, aquí fue posible no solo identificar gustos, sino además reconocer que entienden por proyecto de vida y si tienen uno ahora como adolescentes. Durante este ejercicio se hizo énfasis en las herramientas con las que cuentan para materializar esas metas, por esto nos enfocamos en la importancia que tiene reconocer las posibilidades con las que cuentan en este momento y cuáles son esos otros elementos que necesitan para ir desarrollando sus proyectos de vida como los desean.

Reconocimiento de posibilidades: Ejercicios de reflexión respecto a las



Imagen 10, Grados ciclo VI, 2021.

cualidades, habilidades y aspectos a mejorar que poseen los(as) estudiantes. Esta actividad posibilita a los(as) educandos(as) reconocer aspectos que ignoraban de ellos(as) mismos(as), con relación a la facilidad que tienen para apropiarse y construir conocimiento, habilidades dialógicas y de escritura,

asimismo, reconocer facilidades para el desarrollo de actividades físicas y artísticas, situación que implicó que algunos(as) estudiantes ampliarán su visión con relación a su proyecto de vida y de qué manera lo podían acoplar con esos conocimientos y cualidades y en algunos generó una apropiación en su proceso personal. Santiago de ciclo VI comentó que gracias a esta actividad descubrió nuevos intereses y que además notó que era bueno para generar escritos.

Este ejercicio fue la invitación para que los(as) educandos(as) empezaran a consultar, buscar opciones y entender cuáles son las oportunidades de encaminar su vida de la forma en la que lo planean, entendiendo que la vida misma cambia y las rutas de acción varían.

La reflexión principal para nosotras recayó en entender que las particularidades en la vida de los(as) estudiantes pueden operar como posibilidades u obstáculos cuando se habla de proyecto de vida y que es normal que algunos(as) educandos(as) sientan que no tienen uno y eso no es motivo de señalamiento sin embargo se hizo importante acompañar este proceso para lograr una apropiación en los procesos educativos y académicos.

Fase 4: Creación

Tras reconocer la Corporación estructuralmente, métodos educativos y dinámicas comportamentales y administrativas, durante la sesión 12 se genera un diálogo con los(as) estudiantes, relacionado con las dificultades y falencias que tienen dentro de la Corporación, cómo estas afectan su proceso formativo y posibles maneras de resolverlas, planteándonos qué podemos utilizar para que todas las estrategias en el cambio de relacionamiento se implementen dentro de la institución. Para esto, indagamos en su conocimiento sobre cuáles son los protocolos ante problemáticas en el instituto tanto académicas como disciplinarias, cuál es el conducto regular para seguir y la normativa que se debe cumplir. Así, los(as) educandos(as) reconocen que las reglas en la institución están dictaminadas por el manual de convivencia el cual está construido por las directivas y administradores del instituto, siendo este un mecanismo no solo de regulación convivencial y académica, si no que puede ayudarlos a tener herramientas y rutas para abordar conflictos. El propósito de los manuales de convivencia es generar claridad a la comunidad educativa sobre los derechos y deberes de estudiantes y profesores; sobre la normatividad que permite un orden en la institución y; sobre los procedimientos adecuados tanto para estudiantes como docentes ante cualquier eventualidad que se presente. Pero, aunque este está dirigido en su mayoría a los(as)

educandos(as), ellos(as) nunca participan en su creación, solo obedecen lo que el manual establece y se atienen a las consecuencias de no hacerlo. Buscando que este sea el eje de discusión de la sesión, se plantea la pregunta: ¿Quiénes deben participar en la construcción del manual de convivencia? A lo que la mayoría de los(as) estudiantes indica que este debería ser creado por toda la comunidad educativa, debido a que el mismo regula diferentes acciones que se tienen. Asimismo, puede ser un espacio formativo para entender de qué manera operan las regulaciones institucionales y cuáles son los derechos que los(as) cobijan como estudiantes.

Recogiendo estos sentires y de la mano de la actividad planeada, se propone a los(as) estudiantes crear una propuesta de manual de convivencia que recoja prácticas de cuidado, y relacionamiento empático y que genere un abordaje emocional a situaciones conflictivas y/o problemáticas dentro de la institución, para que sea revisado por las directivas y recogiendo las propuestas de cada grupo focal de la institución, crear un manual de convivencia final a partir de la participación de todos(as).

Para realizar este ejercicio, se inicia mostrando a los educandos la importancia de cómo, antes de crear una normativa de comportamiento, debemos reconocer nuestro rol como agentes sociales, por lo que es importante que no solo se hable de las normas a obedecer, sino también de los derechos y deberes de quienes están vinculados(as) al proceso, puesto que, así como buscamos que nos escuchen y respeten en el espacio, también debemos aceptar las responsabilidades que tenemos con los(as) otros(as).

En sesiones anteriores ya se había planteado la importancia de reconocer nuestra responsabilidad con el espacio que habitamos. Se retoma la discusión que se suscitó al inicio del proyecto, cuando se les planteaba que para crear clases diferentes ellos(as) también deben tener una actitud diferente, desde allí se genera un ejercicio sobre cuál

es mi responsabilidad con el instituto, qué debo aportar y qué debo exigir.

Seguido de esto, pasamos a generar un reconocimiento de lo que son los derechos y deberes y de qué manera se implementan en un contexto educativo, entendiendo que los mismos cobijan a los humanos en los diferentes espacios que habitan y entornos en los que se desarrollan.

Para este punto del proyecto, los(as) estudiantes ya se encontraban conectados con el espacio, su relacionamiento había experimentado un cambio significativo que se evidenció en una mayor interacción entre los ciclos, la disminución de la confrontación ante el desacuerdo y con ello, la disminución considerable de los gritos y agresiones verbales. Al mostrarles que ser seres sociales implica también tener responsabilidades, se cuestionaron sobre su actuar en su proceso educativo, reconociendo los momentos en que habían cometido errores como al no cumplir con sus actividades académicas y cómo esto también es una parte necesaria para el buen convivir del espacio. Como era un ejercicio extenso, se dejó la sesión 13 para la creación de la propuesta del manual de convivencia.

Para esta sesión, se organiza a los(as) educandos(as) en grupos de 5 personas, cada uno debe incluir miembros de ambos ciclos y construir su propuesta de manual de convivencia, que incluya los derechos, deberes y normativas que consideran son necesarios en el instituto, para luego compactar con lo que realizaron sus compañeros(as). Esta sesión se caracteriza por ser más silenciosa, hubo más calma y concentración puesto que al ser un ejercicio de creación estaban inmersos en este, mientras que las sesiones anteriores fueron más de participación y opinión.



Imagen 11, creación manual de convivencia por educandos(as), 2022.

Cada grupo estuvo inmerso en la construcción de su manual. Como docentes respondemos dudas, pero nuestra intromisión es mínima puesto que se buscó que fuera algo que crearán desde lo aprendido en la orientación pedagógica. Al momento de socializar el ejercicio, nos encontramos con que los(as) educandos(as) en la creación normativa, pedían un poco más de comprensión a situaciones personales que les podrían causar problemas en el espacio. Un ejemplo de esto fue cómo en todos los grupos se pedía que, ante el retraso de pago de pensión, la medida no fuera impedir ingresar al educando(a) a sus clases pues esto le perjudicaba en su proceso formativo, sino que se generará una negociación con los tutores y que a través de un acuerdo de pago se evitará esta situación. Así mismo, notamos como ante conflictos con docentes, tareas sin entregar y demás, planteaban que antes de implementar el castigo se escuchara la versión del/ de la estudiante sobre por qué había sucedido tal situación, siendo conscientes de cómo primero debían cumplir con sus deberes, pero reconociendo que la escuela no es su única obligación o preocupación. El ejercicio de propuesta del manual de convivencia finaliza reflexionando sobre cómo al ser parte del espacio que habitamos, comprendemos la importancia que tenemos en él y cómo todos debemos

aportar a que la convivencia sea amena, así mismo esto genera un sentido de pertenencia a la institución, ser parte de la toma de decisiones del espacio, aumenta su sentido de apropiación y por tanto logran enraizarse más con el espacio y responsabilizarse más del mismo. Se solicita a los educandos para la siguiente sesión revisar estrategias de contención emocional en caso de sentirse con miedo, frustración, ansiedad o rabia y que las traigan para compartirlas la próxima sesión.

Para la sesión 14, basándonos en la propuesta inicial de generar relaciones más empáticas y reconociendo la importancia de la emocionalidad en el espacio, se anexó a nuestro propuesta de manual de convivencia una ruta de abordaje emocional, puesto que pocas veces se enseña dentro de la institución como abordar mis emociones o las del/la otro(a), situación que puede generar conflictos al no expresarse de la manera adecuada, “Es verdad profe, yo soy consciente de que muchas veces llego de mal genio por visajes de afuera y terminé desquitándome con gente de acá, lo que hace que a toda hora esté en coordinación, que llamen a mis papás y termine peleando hasta con ellos” afirmó Joseph estudiante de ciclo VI. Esta ruta de abordaje emocional pretende incluir pautas para momentos de ira, tristeza, ansiedad, frustración, angustia y miedo, entendiendo que el mal manejo de dichas emociones dentro del espacio educativo tiende a generar conflictos y bloquear los procesos de aprendizaje. En esta se encuentran herramientas como la respiración hasta 10 antes de reaccionar con ira, el observar objetos con letras que nos indican en casos de ansiedad, la respiración 3, 7, 10 para calmar el miedo, estrategia de las 3 R: Regular, relacionarse y razonar ante momentos de conflicto, entre otras. El diálogo de herramientas emocionales, estrategias de contención y qué hacer ante las emociones del otro fue bastante significativo, ya que no solo se logró que la participación fuera amplia, sino que el interés de los(as) educandos(as) durante todo el proceso fue notorio, ya que no sólo conocían el adquirido en las sesiones, además traían

propuestas de cosas que querían seguir añadiendo al manual de convivencia y estrategias emocionales, lo que mostró su compromiso con el espacio, y también el interés por su bienestar emocional. Se cierra la construcción de la propuesta para el manual, se agradece por el compromiso que adquirieron en la construcción de este y se presenta ante coordinación, para ser evaluado como el aporte de los(as) educandos(as).

Fase 5: Cierre

Buscando crear un cierre significativo del proceso de aprendizaje y contando con menos tiempo que en las sesiones anteriores, procuramos que fuera un espacio de compartir, explorar, sentir, reflexionar y abrazar el camino que recorrimos. Para esto, generamos una actividad sensorial desde el reconocimiento de alimentos con el tacto y el olfato, asociándolo a que su sensación se convirtiera en una forma de recordar este espacio y todo lo aprendido en él. Se finaliza compartiendo estos alimentos, hablando del proceso y agradeciendo por compartir este momento y despidiéndonos de los(as) educandos(as), ya que con este cierre salíamos de la institución, pero resaltando la importancia de que el espacio debía promoverse con los demás ciclos algo con lo que los(as) educandos(as) se encontraban de acuerdo.

Al ser la finalización de un proceso tan extenso, fue bastante emotivo y significativo para los(as) participantes y para nosotras. Se invita a que el proceso de cuidado lo deben exteriorizar y procurar generar relacionamientos desde el respeto Así mismo, se cierra retomando el concepto de lo que consideramos qué es cuidado y seguridad para nosotros(as) y quienes nos rodean, como lo sentimos dentro de la institución y cómo podemos ayudar a que los entornos que habitemos sean espacios seguros.



Imagen 12, Sesión de cierre, actividad sensorial con los sentidos, 2022.

Conclusiones

La construcción e implementación de este PPIC que buscó crear un espacio seguro para los(as) educandos(as) desde la educación comunitaria surgió incitando la transformación de las maneras de relacionarse con sus procesos educativos, nos dejó los siguientes aportes:

- Hacer conciencia de que cuando los(as) docentes reconocemos nuestra responsabilidad política dentro de las instituciones educativas de carácter público o privado nos damos la posibilidad de actuar en función de los(as) estudiantes y de este modo gestar procesos dialógicos los cuales permiten un acercamiento entre ambas partes, conllevando así a la construcción y/o fortalecimiento de vínculos y en algunos casos es posible que surja en los(as) educandos(as) el interés de tener prácticas transformadoras en los modos de actuar. Estas acciones están determinadas por comportamientos y maneras de relacionarse con sus

compañeros(as) y profesores desde una mirada ética en la que contemple al otro como persona de respeto.

- Nos fue posible percibir que existen modos similares en las formas de relacionarse dentro y/o fuera de la institución educativa, los cuales parten de relaciones de cercanía, confianza, respeto, acciones de desconfianza, intolerancia y violencia verbal o física, incidiendo tanto en su convivencia como en proceso formativo.
- Nos fue posible analizar cómo la violencia sociobarrial y familiar se hicieron visibles en la Corporación debido al tipo de problemáticas que se presentaron. Para ejemplificar esta afirmación, retomamos el caso de dos estudiantes de ciclo V pertenecientes a pandillas rivales, circunstancia que nos llevó a mediar constantemente las confrontaciones que generaban dentro la clase ante la mínima discusión que tuvieran. Por tanto, como medida de convivencia, se les indicó que el aula era un espacio diferente a la calle y su conflicto no tenía lugar en la institución. Del mismo modo se tuvo que lidiar situaciones de matoneo dentro del aula ligadas a la orientación sexual de uno de los educandos de ciclo VI, donde otro compañero le hacía burlas constantes, comportamiento que respondía a las creencias familiares sobre el homosexualismo.
- Motivar el aula de clases desde el reconocimiento emocional, el placer, el cuidado y la ternura (Assman, 2002) propicio en los(as) educandos(as) el interés de ser partícipes de las actividades que se fueron desarrollando durante la propuesta pedagógica.
- Con los resultados obtenidos constatamos la importancia del trabajo grupal para crear y fortalecer vínculos emocionales entre los(as)

estudiantes y así generar una transformación positiva en el escenario educativo.

- Generar un ejercicio reflexivo de los(as) educandos(as) sobre lo que esperan de la educación y lo que han obtenido de la misma nos permitió como docentes e investigadoras en formación generar procesos diferentes en nuestro quehacer pedagógico. Allí obtuvimos resultados alentadores respecto a la deserción escolar en los ciclos V y VI pues durante el periodo de tiempo que estuvimos vinculadas a la Corporación, los(as) estudiantes permanecieron vinculados a sus procesos de manera activa. Asimismo, fue notorio el afianzamiento que algunos estudiantes tuvieron con sus procesos académicos y personales.
- Dar lugar a los aprendizajes significativos (Rogers 1986) posibilitó que algunos(as) estudiantes se apropiaran del proceso académico, mostrando mejores resultados.
- Constituir un espacio seguro que privilegie los cimientos expuestos por Soriano 2023 contribuyó a una disminución de los conflictos convivenciales, debido a que gestar un escenario que privilegie el respeto y la empatía permite una transformación de los modos de relacionamiento.
- El constituir el aula de clase como un espacio seguro posibilitó que se crearan vínculos emocionales, de cuidado y contención entre algunos(as) de los(as) educandos, aspecto que afianzo la convivencia sana.
- El acompañamiento docente puede influir en los procesos académicos y personales, debido a que al propiciar espacios desde el respeto y la aceptación (Marcano 2023) es posible mejorar el relacionamiento

estudiante-docente y de este modo el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé, de manera óptima.

- Desde nuestro quehacer práctico y poniéndolo en diálogo con el PCP desarrollado por Vanegas (2018) identificamos como la costumbre a los modelos educativos tradicionales dirigidos desde la imposición y jerarquía del maestro(a), hace que al proponerles a los(as) estudiantes nuevas formas educativas y relacionales en el aula, se les dificulte reconocer la disciplina y la autoridad docente. Puesto que al estar acostumbrados(as) a ser formados(as) desde el castigo y no desde la ternura o la apreciación, no se comportan con disciplina en la clase lo que lleva a que el proceso sea más largo de lo esperado y sobre todo se presente una indisposición mayor, situación que creo que el inicio del proceso fuera más complejo de lo esperado, pero con paciencia, constancia y reflexión constante, dio resultados.
- A partir de la lectura de investigación desarrollada por (Hernández y Latorre 2015) y anclado a nuestra experiencia de formación, identificamos como el quehacer pedagógico de la educadora comunitaria debe influir en la transformación socioeducativa, con la intención de generar modos de relacionamiento desde el diálogo, el respeto y la ternura. Para propiciar en los(as) educandos(as) una apropiación de sus procesos académicos y personales.
- Como aspecto positivo resaltamos que algunos(as) estudiantes demostraron apropiación de su proceso académico, ya que siendo conscientes de la falta de tiempo buscaron generar compromisos con los(as) docentes para mantener buenos resultados escolares, por otro

lado, asumieron su educación no solo como una responsabilidad personal sino además económica, debido a que algunos(as) de ellos(as) responden por la totalidad de sus gastos escolares.

- Como aspecto negativo encontramos que al priorizar el ejercicio laboral se presenta intermitencia en el proceso educativo debido a las fallas constantes, rendimiento académico bajo y dificultad en la realización y entrega de actividades y trabajos en los tiempos establecidos.

Recomendaciones

Estas son reflexiones que nacen del espacio práctico con las cuales pretendemos aportar a que se sigan gestando estas orientaciones dentro de la Corporación y nutrir la reflexión pedagógica para así vincular el cuidado y relacionamiento desde la ternura a sus prácticas cotidianas:

- Nuestra salida del proceso de orientaciones pedagógicas no debe significar el fin del proceso vinculativo, debido que a partir de las mejoras que se lograron en el relacionamiento y en la apropiación del proceso académico y personal, esperamos que los(as) educandos(as) logren mantener las transformaciones construidas por ellos(as) mismos.
- Se hace necesario entender que aunque la escuela llega a ser un reflejo de la vida social, política, cultural y económica es indispensable crear con los(as) estudiantes rutas de acción y regulación aptas para la institución debido a que “El comportamiento de los alumnos en la escuela no puede tratarse con la misma vara que en otros contextos socioculturales porque, si así se lo hiciera, se cometería una nueva

injusticia con la población recibida, expulsándola por segunda vez de la integración social (Cantero, 1999)."

- Propiciar el aula de clase como un espacio seguro para los procesos de enseñanza-aprendizaje y para la socialización e interacción de los(as) estudiantes. En este sentido, gestar relaciones desde el respeto, la empatía, la escucha y el diálogo motiva a los(as) educandos(as) a llevar un proceso académico continuo, a asistir con regularidad a las clases y lograr sus objetivos escolares. La apertura dialógica les permite sentir el espacio no desde la obligatoriedad, sino desde el interés, pues se sienten parte activa de la institución producto de la participación e integración dadas.
- Es importante que la institución educativa motive a los(as) docentes a crear relaciones horizontales con los(as) educandos(as) para resignificar su papel dentro del aula de clase.

Anexos

La siguiente información corresponde al planteamiento de algunas de las sesiones que se llevaron a cabo con los(as) educandos(as), para el cual se anexan fotografías del diario de campo y algunas reflexiones con relación al desarrollo de las actividades.

Cabe aclarar que la información depositada en este apartado es de carácter subjetivo y en muchos de los casos no cuenta con un fundamento teórico; estos datos corresponden a elementos y/o aspectos fundamentales en el desarrollo de la propuesta.

Tabla 2, recursos audiovisuales implementados en las sesiones.

DESARROLLO PROPUESTA PEDAGÓGICA		
FASE	SESIONES	AYUDA MUSICAL/VISUAL
Apertura dialógica	Presentación del espacio	Sacar la voz-Ana Tijoux Cortometraje: Historia del erizo https://www.youtube.com/watch?v=lcMCG5R6c0k
Reconocimiento	Cartografía barrial	Gaminart-Crack family, La perla-Calle 13 Rubén Blades, Black and yellow-Wiz Khalifa, canciones vinculadas a temáticas sociales.
	Cartografía de la Corporación	
	Cartografía personal	
	¿Qué pasa con la educación?	
Exploración	Espacios seguros	Cortometraje: Buenos problemas https://www.youtube.com/watch?v=JAdTjHsOid0 , Querer querernos-Canserbero, La guitarra-Auténticos Decadentes, Young, wild and free-Wiz Khalifa Snoop Dog, Recomendación para la casa: Escritores de la libertad
	Cuidado y autocuidado	
	¿Cómo procesas las emociones?	
	Proyecto de vida: Educación sexual	
	Proyecto de vida: Consumo de SPA	
	Proyecto de vida: Orientación vocacional	
Creación	Reflexiones y acercamientos al manual de convivencia	El espacio musical fue escogido por la

	Manual para los espacios seguros	comunidad, mientras que realizaban la actividad
	Manual para la contención emocional	
Cierre	Reflexiones y perspectivas de la orientación pedagógica	Música Andina instrumental, Cortometraje haz que tu vida brille https://www.youtube.com/watch?v=hRIKctHXq94

¿Cómo imitó la violencia?

En la conceptualización se hace mención a la influencia que tiene escenarios y situaciones de violencia en la vida y modo de relacionamiento de los(as) estudiantes, por este motivo quisimos corroborar de qué manera la asumen y replican. para lo cual desarrollamos el siguiente ejercicio:

Para esta actividad se les pidió escribir sobre la mayor embarrada (error) que habían hecho; luego de esto de manera aleatoria cada estudiante sacó uno de los papeles y le respondió como si fuera alguno de sus padres o acudiente.

Estos son algunos de los resultados de la actividad realizada; cabe aclarar que este ejercicio se realizó de manera anónima con el fin de que los(as) estudiantes sintieran más comodidad con el desarrollo de esta.

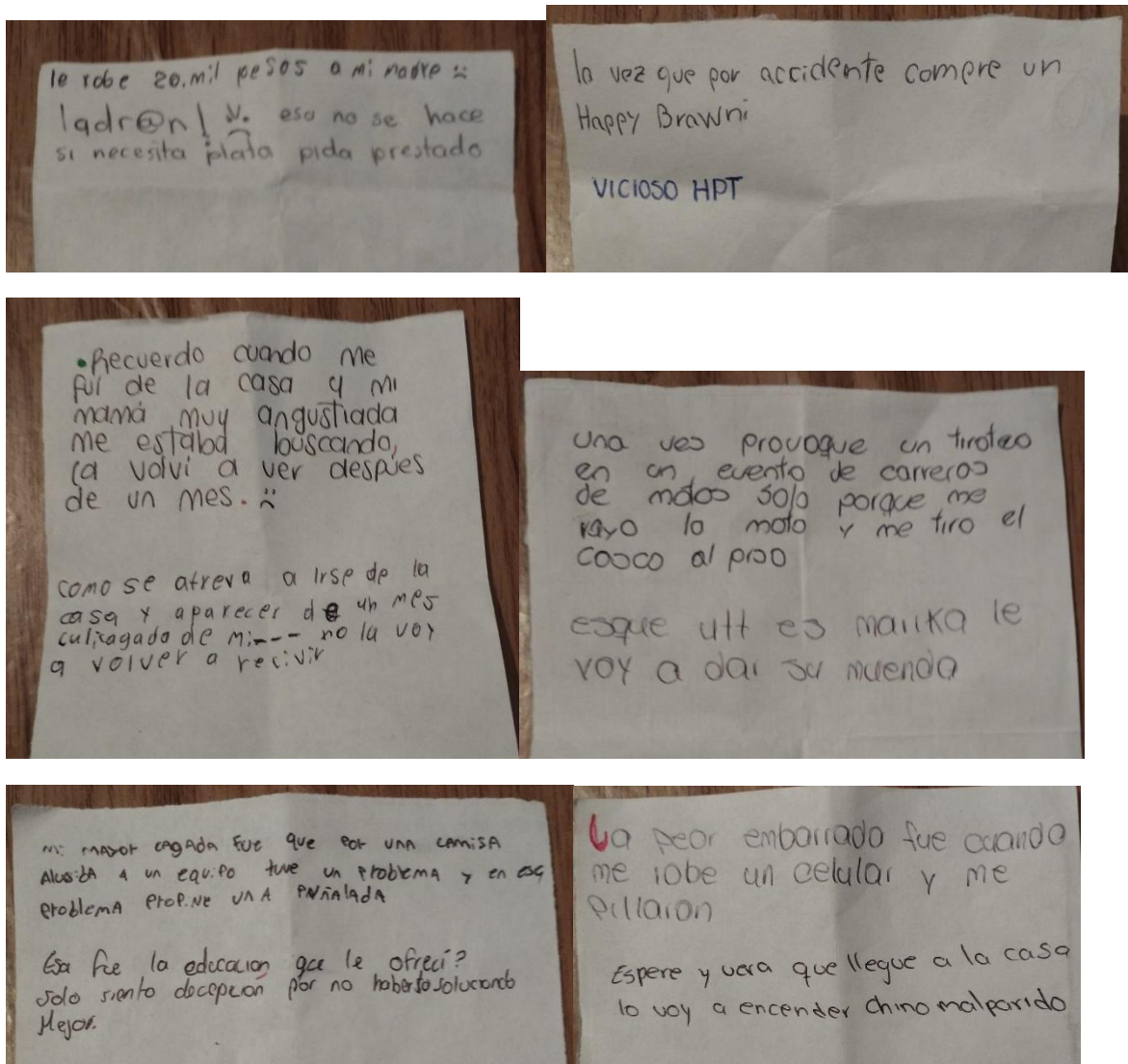


Imagen 13, 14, 15, 16, actividad la mayor embarrada, respuestas de educandos(as), 2022.

Partiendo de la actividad realizada pudimos observar que existen unos modos de violencia naturalizada por parte de los(as) estudiantes con relación a las reacciones y acciones que se tienen frente a diferentes situaciones, esto como resultado directo de sus propias experiencias; acciones que equivalen a tratos fuertes, insultos y en algunos casos golpes.

Con esta actividad y diferentes conversaciones que compartimos con los(as) educandos(as) conocimos diversos aspectos que motivan actos de violencia dentro de los escenarios educativos. Enfocándonos en la Corporación San Francisco de Asís y en

algunas de las situaciones que presenciamos, encontramos que existe en los(as) estudiantes la necesidad de tener un sentimiento y actitud de control.

Frente a esto y lo expuesto por Bandura (1979) en su teoría cognitivo social, “la conducta violenta se aprende por observación de otras personas que la ejecutan; es decir que la probabilidad de desarrollarla o no depende de los estándares de pensamiento que conduzcan a la autorregulación, a la recompensa o al castigo. En este estudio se afirma que cuando una persona realiza una agresión, tiende a realizar distorsiones cognitivas para los aspectos negativos derivados de esta, y para ello utiliza culpar a la víctima o deshumanizarla”.

En este sentido, se reafirma que la violencia se naturaliza y réplica según el contexto y los entornos de socialización al que se pertenece, de este modo, reconocemos que algunos(as) de los(as) adolescentes han tenido un proceso de desarrollo y aprendizaje en espacios hostiles y de relacionamiento conflictivo.

Deserción y rechazó, una problemática vigente

Uno de los intereses investigativos que teníamos era reconocer los causales que habían motivado a los(as) estudiantes a cambiar o desertar el sistema educativo tradicional, asimismo, determinar qué tipo de expectativas tienen frente a la educación.

En diferentes sesiones llevamos a cabo conversaciones que nos permitieran dar cuenta de lo anterior, identificando de esto modo, que algunos(as) estudiantes no encuentran más que una imposición estudiar, esto, producto de diversas situaciones que experimentaron dentro del sistema educativo formal. Esto responde a la falta de apropiación que identificamos dentro del proceso académico; para esto desarrollamos algunos ejercicios que les permitiera conectar con recuerdos positivos y negativos

dentro del entorno escolar y de esto modo reflexionar y proponer estrategias para transformar la manera en la que asumen el proceso de enseñanza -aprendizaje en la Corporación.

Estudiantes de grado 11^o → rango de edades 14 a 17 años

<p>¿Por qué llegaron al instituto?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poco gusto • Años perdidos • Dificultad • Problemas • Jornadas largas • Muchos trabajos • Relaciones complicadas con los docentes • Dificultades económicas • Clases virtuales (dinámicas) 	<p>¿Qué quieren ser/hacer?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Derecho • Viajar (Salir de A.L) • Veterinaria • Mecánica • Skate • Medicina (pediatría) • Gastronomía • Música • Contaduría • Programación • Ingeniería • Abogado • Sabe
<p>Dinámicas de la educación "formal"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cansando de la educación virtual • Problemas con los profes • Años perdidos (poco interés) • Muchas tareas (no queda tiempo para dedicar a otros escenarios) 	<p>Intereses personales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realismo mágico • Videojuegos • Cultura coreana • Rap • Salir • Guiracha • México • Ciber • Eter • Música
<p>Interés con relación al modo en que se puede llevar a cabo las clases</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debates • Hablar de estereotipos • Actividades y juegos • Salidas grupales 	<p>Colegios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Japon • Manuel Zapata • Ciudad Patrimonio

<p>¿Por qué llegaron al instituto?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poca accesibilidad institucional • Tiempo sin estudiar • Perdidas de año • Problemas • Educación básica • Poco gusto • Actitud de desinterés • Dificultades económicas • Violencia • No la aceptaban por la edad • Dificultades personales • Depresión 	<p>¿Qué quiero ser/hacer?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño • Acrobacia • Medicina • Actuación • Psicología • Pediatría • Animación en 3D • Fútbol • Derecho • Enfermería • Escritor • Negocios • Servicio militar • Gastronomía
<p>Dinámicas de la educación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades con la educación • Tratos irrespetuosos por parte de los profesores • Acusaciones • Relaciones conflictivas con los profesores • Poca libertad de expresión • Virtualidad 	<p>Intereses personales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Videojuegos • Deporte • Danza • Skate • Música • Películas • Dibujo • Lectura • Anime • Dramas • Programación • Sin intereses
<p>Temas de interés a tratar en clase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consumo • Educación Sexual • Métodos anticonceptivos • Proyecto de vida • Empoderamiento femenino • Nuevas masculinidades 	<p>Colegios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Isabel Segunda • Pablo VI • Ciudad Patrimonio • Rancour • Salud cop • Jaime

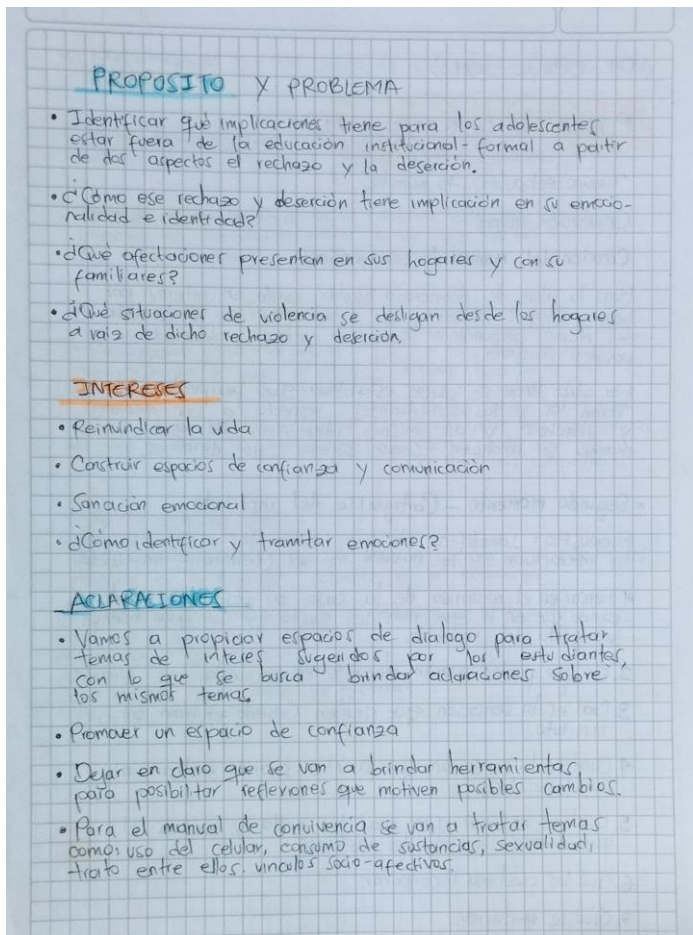


Imagen 17, 18, 19, muestreo conversaciones sobre deserción, 2021.

Los diálogos fueron indispensables para el proceso de caracterización y para posibilitar espacios de participación liderados por la comunidad estudiantil.

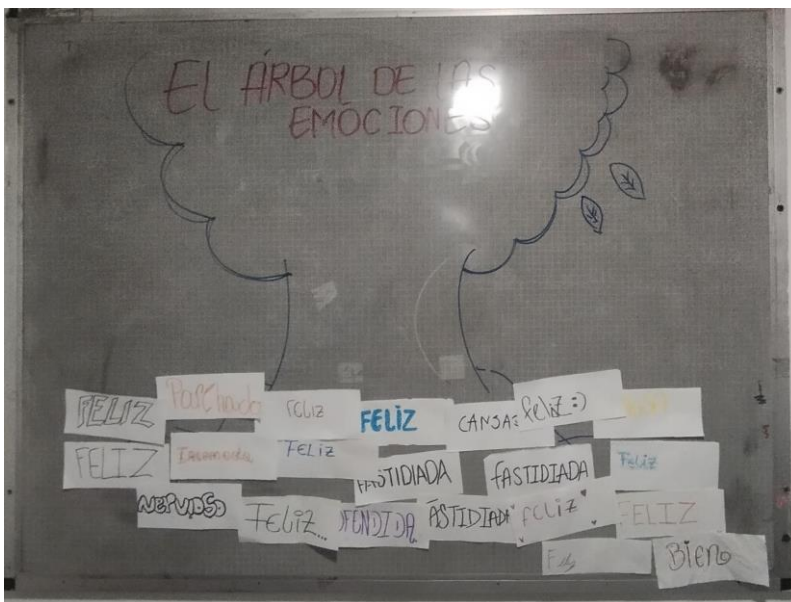
¿Realmente sabemos qué son las emociones? Reconocimiento emocional para saber relacionarnos

Como parte de las problemáticas a tratar, entender que los(as) chicos(as) no solo habitan espacios violentos, sino que los adaptan actitudes y comportamientos a su forma de vivir como mecanismo de protección, se hace evidente que tengan relaciones hostiles, situación que nos llevó no solo a entender porque está normalizado, sino la dificultad que tienen de encontrarse con emociones positivas y actividades de cuidado, pues sienten que estas los(as) hacen vulnerables.

Desde la actividad “el árbol de las emociones” quisimos dar una apertura a conversar sobre cómo son las emociones y porqué son importantes, entendiendo que se vuelven la base de la actitud y sentires que conforman nuestra cotidianidad.

Para esto, se generó una actividad introductoria para hablar de las emociones y su repercusión en nuestra vida llamada “El árbol”. En el tablero del aula, dibujamos un árbol compuesto de raíz, tronco y hojas, a cada educando(a) se le entregó una tarjeta que debía cortar en 3 y en la primera escribir cómo se sentía y colocarlo en la raíz del árbol, luego, escribir como este sentir lo hacía actuar y lo ponía en el tronco y para cerrar como esta acción repercute en su día, poniéndolo en las hojas.

Esta actividad buscaba que los(as) estudiantes llegaran a la comprensión de que su sentir no solo es valioso, sino que influye en la manera en la que actúan, y por tanto aprender a entender y escuchar sus emociones les ayudará a mejorar sus procesos diarios, mientras que si las dejan de un lado y no les dan resolución o buscan entender que sienten, esa sensación seguirá ahí y les podría afectar cada vez más.



Este ejercicio en contraste con el inicio nos permitió notar que brindar espacios desde el respeto y la ternura evoca en los(as) participantes una comodidad para expresar cómo se sienten y gestar conversaciones a partir de esas emocionalidades.

Manual de convivencia para una convivencia real:

Al situarnos en la Corporación fue sencillo notar diversos conflictos convivenciales entre los(as) estudiantes y dificultades en el relacionamiento estudiante-estudiante y estudiante-docente en este sentido y bajo la identificación del problema de investigación, encontramos viable posicionar una propuesta de creación de manual de convivencia liderada por los(as) educandos(as), con la intención de que los(as) mismos(as) identifiquen una normatividad que posibilite tener un escenario estudiantil en el cual se sientan respetados(as) y recibidos(as) en el que puedan cumplir con los objetivos académicos de manera idónea.

Para que esto fuera posible en sesiones anteriores se abarcaron temas de relacionamiento y emocionalidad, así se posicionó la ternura desde el cuidado como estrategia para la transformación del aula de clase como un espacio seguro y de este modo desarrollar un trabajo en conjunto.

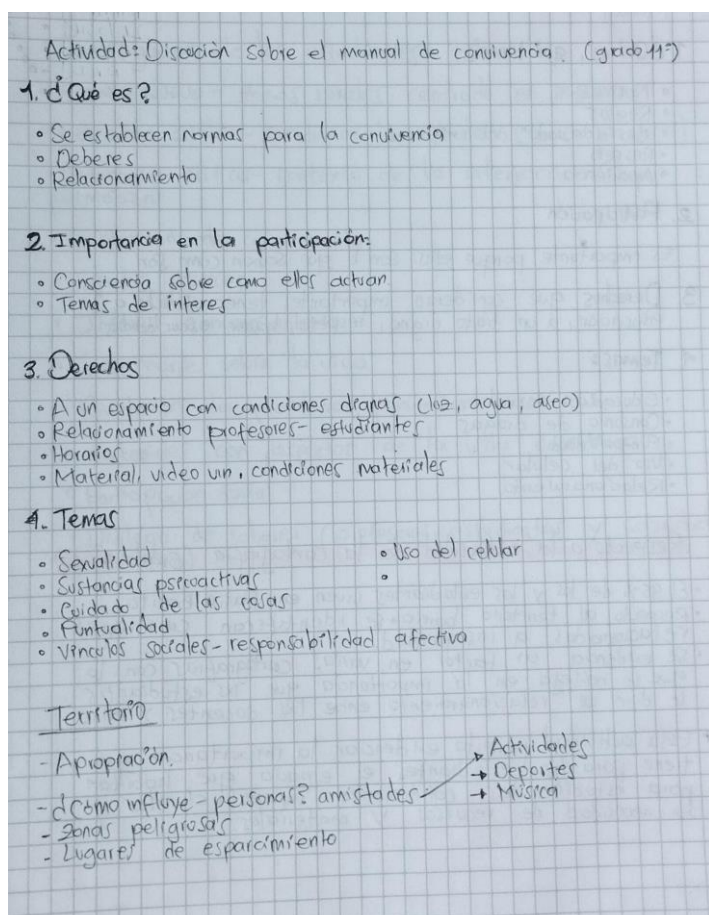


Imagen 23, actividad manual de convivencia, 2022.

Este ejercicio conlleva a una serie de discusiones que permitió a los(as) educandos(as) hacer conciencia frente a su presencia y modos de actuar dentro de la Corporación y las consecuencias y/o repercusiones que tiene ciertas formas de comportamiento.

Legalidad institucional

La oferta académica en modalidad de bachillerato acelerado (validación) está avalada por el Artículo 42 Decreto 3011 de 2019, en el cual se estipulan los parámetros para ofrecer un servicio estudiantil para jóvenes y adultos. En este aspecto se clarifica que pese a diversas particularidades y situaciones, esta modalidad de estudio pretende que las personas puedan culminar de manera apropiada su escolaridad como bachilleres académicos. Para que esto sea posible se atribuyen las siguientes características:

- **Desarrollo humano integral:** Se pretende desarrollar y fortalecer las diferentes capacidades y competencias para hacerse partícipe de un sistema activo de educación.
- **Pertinencia:** Reconociendo los conocimientos y saberes previos que tiene el estudiante va hacer posible fortalecer los mismos y adquirir nuevos, con lo que se podrá tener un mejor desarrollo estudiantil.
- **Flexibilidad:** Dar acompañamiento oportuno a aspectos, educativos, administrativos, culturales y sociales para gestar un desarrollo íntegro.
- **Participación:** Permitir el desarrollo y fortalecimiento de aptitudes y cualidades que doten de responsabilidad y autonomía el proceso de enseñanza-aprendizaje para los(as) estudiantes.

En este sentido la educación para jóvenes y adultos pretende contribuir de manera adecuada y oportuna al afianzamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de competencias humanas que permita al individuo aportar a la sociedad desde aspectos positivos.

Asimismo, encontramos que en el Decreto 2832 de 2005 se establece los parámetros educativos para la educación en modalidad de validación, en donde se aclara la importancia que existe de validar una serie de conocimientos previos que debe poseer una persona para aplicar a la modalidad de bachillerato acelerado para cursar ciertos ciclos académicos. Este aspecto permite que exista una aceleración y se cumpla con el objetivo de culminar en menos tiempo, pero garantizando una educación integral en donde se alcancen los objetivos de aprendizaje y de competencias. Para que esto sea posible se generan una serie de convalidaciones que permiten dar cuenta de los

conocimientos que posee el/la estudiante y de este modo asignarlo a un grado determinado sin importar que no los haya cursado.

En este sentido se corrobora que existe una legalidad institucional respecto a este modelo educativo y se hace notorio la existencia de unos parámetros que buscan que este servicio educativo se lleve a cabo desde el orden y la integralidad, para que de este modo se cumplan los objetivos educacionales.

Referencias.

- Assman, H. (2002). PLACER Y TERNURA EN LA EDUCACIÓN, Hacia una sociedad aprendiente. Disponible en <https://www.revistasinrecreo.com/wp-content/uploads/2015/11/Hugo-Assman-Placer-y-ternura.pdf>
- Bandura, A. (1987). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. (4ª ed.). Madrid: Alianza.
- Boff, L (2000). Saber cuidar, Disponible en <https://www.rumbosostenible.com/wp-content/uploads/Saber-Cuidar-Libro-de-Leonardo-Boff.pdf>
- Consejo Local de Gestión de Riesgo y Cambio Climático (2018). Localidad de Kennedy
- Datos Abiertos Bogotá (2022). Tasa de Deserción Escolar en Colegios Oficiales Por UPZ, Bogotá. D.C. Disponible en <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/tasa-de-desercion-escolar-en-colegios-oficiales-por-upz-bogota-d-c>
- Datos Abiertos Bogotá (2022). Tasa de Deserción Escolar En Colegios No Oficiales Por UPZ, Bogotá D.C. Disponible en <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/tasa-de-desercion-escolar-en-colegios-no-oficiales-por-upz-bogota-d-c>
- Freire, P & Faunes, A (2013) Por una Pedagogía de la Pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Disponible en <https://aprendizajesparalelos.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/paulo-freire-y-antonio-faudez-por-una-pedagogia-de-la-pregunta.pdf>
- Gómez, S., Valencia, A., Saldarriaga, J., Vélez, R., & Soto, J. O. (2022). Deserción escolar de niños y niñas en Colombia en tiempos de pandemia. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24(3), 628–642. <https://doi.org/10.36390/telos243.11>
- Hernandez, C & Saray, L (2015). INFANCIA, CUERPO Y PROTECCION: Reflexiones alrededor de la educación comunitaria y espacios de protección comunitarios, en el trabajo adelantado con niños y niñas de la vereda La Requilina, Usme (Bogotá D.C), Disponible en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.
- López, A & Sánchez, D (2010) Procesos Psicológicos y Sociales. Disponible en <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/El-Aburrimiento-En-Clases.pdf>
- Maturana, H. (1999). Transformación en la convivencia. Disponible en [https://materiaeapoiotcc.pbworks.com/f/H.+Maturana+-+Transformacion+en+la+convivencia+\(ES\).pdf](https://materiaeapoiotcc.pbworks.com/f/H.+Maturana+-+Transformacion+en+la+convivencia+(ES).pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). Decreto 3011 de diciembre 19 de 1997. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2005). Decreto 2832 de 2005. Disponible en <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=17322>

- Pasallo, Z. (2021). Violencia y niñez: programa socioeducativo para la construcción de escuelas como un espacio seguro, Disponible en <https://repositorioinstitucional.buap.mx/items/5408ec05-e869-45f5-8a4b-7192a5e8e529>
- Pino, M. Meza, G. Garzón, H & Arteaga, P. et at. (2023). Pedagogías e Infancias: Reflexiones desde el quehacer educativo. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/368602143_PEDAGOGIAS_E_INFANCIA_S_Reflexiones_desde_el_quehacer_educativo
- Olivera, C & Yupanqui, L. (2020). Violencia escolar y funcionalidad familiar en adolescentes con riesgo de deserción escolar. Disponible en http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2409-87522020000300003
- Rochin, F. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: Revisión de literatura. *Revista Iberoamericana para la educación y el desarrollo investigativo*, 11(22). Disponible en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672021000100101
- Rogers, C. (1986). Libertad y creatividad en la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Sabariego, P. M., Massot, L. I., y Dorio, A. I. (2012). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla
- Sandín, E. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. Disponible en <https://institucional.us.es/revistas/universitaria/21/art%202.pdf>.
- Taylor, S y Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados. Disponible en <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- UNESCO, (2017). Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/8. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016>
- Universidad Pedagógica Nacional (2011) Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos LECO. Disponible en <https://educacion.upn.edu.co/licenciatura-en-educacion-comunitaria/>
- Vanegas, P. (2818). El diálogo, camino para transformar las relaciones de poder en la clase de educación física, Disponible en repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Zambrano, O y Guaña, B. (2024). La iniciación laboral temprana y la deserción escolar en los estudiantes de bachillerato. Disponible en <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/10121/14869>

