

January 2010

Narrativas y prácticas de formación en la construcción de una cultura de paz, cuidado y buen trato, desde un enfoque de derechos

Javier Ricardo Salcedo Casallas
Universidad de La Salle, jsalcedo@unisalle.edu.co

Luis Ernesto Vásquez Álape
Universidad de La Salle, ivasquez@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Salcedo Casallas, J. R., y L.E. Vásquez Álape. (2010). Narrativas y prácticas de formación en la construcción de una cultura de paz, cuidado y buen trato, desde un enfoque de derechos. *Actualidades Pedagógicas*, (56), 155-172.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Narrativas y prácticas de formación en la construcción de una cultura de paz, cuidado y buen trato, desde un enfoque de derechos

Narratives and Practices of Formation in the Construction of a Culture of Peace, Care and Good Treatment from a Focus of Rights

Javier Ricardo Salcedo Casallas

Docente Investigador, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle
jsalcedo@unisalle.edu.co

Luis Ernesto Vásquez Álape

Docente Investigador, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle
ivasquez@unisalle.edu.co

Resumen: *Narrativas y prácticas de formación en la construcción de una cultura de paz, cuidado y buen trato, desde un enfoque de derechos* es una investigación de carácter hermenéutico-interpretativo que sistematiza la experiencia formativa de talleristas-colaboradores en tres colegios lasallistas y que la Oficina de la Región Latinoamericana Lasallista (Relal), desde el Observatorio Educativo Lasallista para los derechos de la Niñez y la Juventud en América Latina y el Caribe conjuga con los ejercicios democráticos de la cultura escolar lasallista. Este trabajo se realizó a partir de los materiales de enseñanza-aprendizaje diseñados por los talleristas y los videos compilados por la Relal. Como resultado se proponen unas orientaciones pedagógicas desde la narrativa de prácticas de formación en cultura de paz, cuidado y buen trato para niños y niñas de siete años.

Palabras clave: narrativas, prácticas de formación, cultura de paz, cuidado de sí, buen trato.

Abstract: *Narratives and formation practicum in building a culture of peace, care and good treatment, from a human rights approach* systematizes the formative experience of workshop makers in three Lasallian schools, joint with the democratic exercises of the Lasallian school culture, this is made by the Oficina de la Región Latinoamericana Lasallista (Relal) through the Observatorio Educativo Lasallista para los derechos de la Niñez y la Juventud en América Latina y el Caribe. The research was made from teaching-learning materials that were designed by the workshop makers and the videos that were compiled by the Relal. As results of such research, the pedagogical bias from the narrative of formation practicum in a culture of peace, care and good treatment for 7 years old boys and girls.

Keywords: narratives, practices of formation, culture of peace, self care, good treatment.

Introducción

Comprender las prácticas de formación que tienen lugar en la construcción de una cultura de paz, cuidado y buen trato en la Escuela la Salle para la Paz y la Vida (Villavencio), Escuela Manitas (Sogamoso), y el IED Juan Luis Londoño (Bogotá), desde un enfoque de derechos, es el propósito que acompaña la investigación titulada “Narrativas y prácticas de formación en la construcción de una cultura de paz, cuidado y buen trato, desde un enfoque de derechos”.

156 ■ El reconocimiento de las narrativas y las prácticas de formación se elabora desde el trabajo desarrollado por talleristas-colaboradores de la Oficina de la Región Latinoamericana Lasallista, RELAL, que adelanta un trabajo educativo a partir del Observatorio Educativo Lasallista para los derechos de la Niñez y la Juventud en América Latina y el Caribe, a partir de un proceso de sistematización de la experiencia formativa con niños y niñas de 7 años de edad de las tres Instituciones Educativas Lasallistas mencionadas.

El trabajo de investigación en esta etapa se elaboró a partir de los materiales de enseñanza-aprendizaje diseñados por los talleristas y videos compilados por la RELAL; un estudio que permitió la lectura de categorías de formación y la generación de unas “Orientaciones pedagógicas desde la narrativa de prácticas de formación en cultura de paz, cuidado y buen trato para niños y niñas de siete años”.

Se presentan los elementos teórico-conceptuales que integran y consolidan la problemática estudiada: narrativas y prácticas de formación desde la cultura de paz, cuidado de sí y buen trato, acompañada de la Sistematización de prácticas de formación en cultura de paz, cuidado y buen trato y de las conclusiones a manera de síntesis de las “Orientaciones pedagógicas desde la narrativa de prácticas de formación en cultura de paz, cuidado y buen trato para niños y niñas de siete años”, entregada en el

informe final de la investigación a la VRIIT, Vicerrectoría de Investigación y Transferencia, de la Universidad de La Salle.

Narrativas y prácticas de formación desde la cultura de paz, cuidado y buen trato. Horizonte teórico

La narrativa como instrumento para la comprensión de la práctica formativa

La narrativa asume la actitud de la comprensión de las acciones de una práctica, para el caso, formativa, desde la expresión de los relatos que la constituyen. Esta perspectiva de la narrativa como actitud para comprender, la coloca como instrumento de interpretación más que como instrumento de explicación en tanto se construye desde la sensibilidad de los significados y sentidos que se enuncian en el habla de los sujetos formados y no desde la explicación científico naturalista, que al decir de Ricoeur, coloca a la interpretación como forma clave de la comprensión tal como lo propone en el siguiente apartado:

En Dilthey la oposición inicial es entre explicar y comprender, siendo la interpretación un sector particular de la comprensión. Hay que partir, por tanto, de la oposición entre explicar y comprender [...] Esta oposición es excluyente porque, para Dilthey, ambos términos designan y separan dos esferas de la realidad distintas: la de las ciencias de la naturaleza y la de las ciencias del espíritu. El ámbito de la naturaleza está formado por aquellos objetos que son sometidos a la observación científica, a la matematización [...] y a los cánones de la lógica inductiva [...] El ámbito del espíritu está formado por individualidades psíquicas a las que otro psiquismo puede desplazarse. La comprensión consiste en trasladarse a un psiquismo ajeno [...] (Ricoeur, 1999, p. 64)

Esa actitud de comprensión que lleva a la interpretación de prácticas formativas se aloja en el psiquismo a partir de sus “manifestaciones fijadas de forma duradera [como] los testimonios humanos conservados mediante la escritura y los monumentos escritos” (Ricoeur, 1999, p. 65) manifiestos como signos de las prácticas formativas en las conversaciones cotidianas escolares en donde los sujetos se describen a sí mismos en relación con situaciones, objetos, acciones, estados de ánimo.

La narrativa en tanto expresión de descripciones constantes por medio de relatos se transforma en el componente central de la interpretación de sus manifestaciones sgnicas, específicamente, las acciones que expresan



o producen conversaciones sobre formas personales e íntimas de adquirir perfección para elegir las como opción formativa.

Los relatos como la expresión de la narrativa, son el asidero descriptivo del que se vale el investigador para reconocer las acciones prácticas que buscan formas personales de superación por medio de la formación. En ellas, *los signos de psiquismo* formativo de corte subjetivo adquieren, gracias a la interpretación, el grado de objetividad que establece la escritura de dichos signos y la distancia de la “inmediatez de la comprensión del otro o, por así decirlo, de los valores dialogales” (Ricoeur, 1999, p. 66) que se establecen entre quien produce la acción de búsqueda de maneras de formación y quien la recibe para comprenderla.

Así, la narrativa como habla es el instrumento por medio del cual se pueden leer los relatos de acciones prácticas de formación alojadas en el diálogo compartido e inmediato de quien se forma y de quien pretende comprender. En este caso, la comprensión no toma en cuenta referentes distintos de los del contacto directo de la narración inmediata. Y la comprensión se hace desde la oralidad. Pero, para la narrativa hecha escritura la comprensión se dirige no ya a lo que se habla, sino a su escritura. Esto desde el pensamiento de Ricoeur equivale a reconocer la estructura de las prácticas formativas de los sujetos que quieren y están formándose como de los formadores. La estructura de las prácticas formativas desde este planteamiento esbozan la observación en la acción de formar sobre los signos de formación que evidencian acciones formativas, tales como estilos de formación, materiales y uso de materiales, actividades de formación, intencionalidades manifiestas y latentes de formación, expresiones de evaluación, u otros elementos que constituyan las prácticas formativas. Ambas actitudes permiten construir conocimiento sobre las prácticas de formación, entendida esta producción como el hallazgo de destrezas, habilidades, temas, conocimiento técnicos, que se presentan en los sujetos formados como en los formadores. Al respecto, Clementino asevera:

O saber –del formador y del formado– num sentido amplo, significa e articula conhecimentos, competencias, habilidades, atitudes e, também, sao tematizados como saber-ser, saber-fazer e saber, relacionando-se, numa perspectiva dialética e contextualizada, com as aprendizagens do desenvolvimento pessoal e profissional (Clementino, 2006, p. 44).

Sin embargo, y como se ha afirmado, la narrativa de las prácticas formativas no sólo toca estos aspectos cognitivos de búsqueda de acciones

prácticas de formación, sino además “o proceso de conhecimento e de formacao que se vincula ao exercicio de tomada de consciencia, por parte do sujeito, das itinerancias e aprendizagens ao longo da vida” (Clementino, 2006, p. 49) centrando la pesquisa investigativa sobre los significados y sentidos que estructuran este ejercicio de toma de conciencia de sí desde los aprendizajes que discurren en las prácticas formativas a lo largo de la vida.

Podría afirmarse que este ejercicio (práctico) de toma de conciencia es la parte central y articuladora de la narrativa como instrumento de comprensión de las prácticas de formación. El investigador ha de reconocer que en el encuentro con los relatos sobre prácticas de formación subyace una estructura tejida por significados y sentidos vitales que las esconden, su labor es evidenciarla.

El estudio de la narrativa como campo para la comprensión de las prácticas formativas permite el descubrimiento de su estructura: necesidad de formación, experiencia formativa y visión de futuro. El primer elemento, necesidad de formación, desde la narrativa, se debe reconocer como el campo de representaciones que un sujeto tiene de sí y de lo que percibe del contexto que le exige para “ser”. En este sentido, las prácticas de formación equivaldrían a las intencionalidades latentes o manifiestas que de suyo o de la exterioridad construyen la búsqueda de formación. El segundo elemento, la experiencia formativa, es la depuración de la vivencia de formar y de formarse. Es decir, es la práctica acumulada de la búsqueda de formas que le permitan superar la necesidad de realidad o de respuesta al horizonte de posibilidades que le ofrece el contexto “para ser más”. Así, la experiencia formativa se evidencia en las percepciones que tienen los sujetos de los elementos que constituyen la enseñanza y el aprendizaje, los materiales, el ambiente de aprendizaje, los contenidos, las actividades y, el tercer elemento, la visión de futuro, que es precisamente el sentido de la búsqueda de formación, entendida ésta desde dos planos, uno desde el formador, como búsqueda de horizontes de sentido para formar hacia el futuro a sujetos que lo esperan, y dos, desde el formado, como búsqueda personal e íntima de formas que más respondan a sus necesidades de visión de futuro (Zemelman, 1997, p. 25).

Prácticas de formación

Los sentidos de los conceptos prácticas y formación que se han tratado, se entrecruzan para constituirse como prácticas de formación en tanto



conjunto de acciones prácticas que dinamizan formas de re-conocimiento de sí (*eidós*) o de des-conocimiento de sí (*morphe*). Dos comprensiones de prácticas de formación que operan en el contenido social que las legitima y distingue.

Los dos giros conceptuales de prácticas de formación, posibilitan varias distinciones y la principal es de corte general, que se centra especialmente en una condición: la de la relación. Así, se puede afirmar que existen prácticas de formación o acciones de forma que se registran en la relación intersubjetiva, y otras acciones de forma que se reconocen en la relación no intersubjetiva.

Las prácticas de formación que se registran en la relación intersubjetiva, es decir, desde una relación del “re-conocimiento”, una relación de sujetos que se reconocen desde su saber y el saber de otros, del saber que les genera y construye el entorno, una relación de inclusión de saberes, experiencias e historia, tienen intenciones de forma centradas en el sujeto, sus interacciones y sus problemas. El enfoque formativo entonces es “ideográfico”, es decir que se dedica a lo *idiós*, a lo singular” (Filloux, 1996, p. 19), al contenido subjetivo, al deseo de forma de sí para formarse. Esta perspectiva permite definir la práctica de formación “como desarrollo del sí mismo” (Vargas, 2007, p. 38)

Las prácticas de formación que se reconocen en la relación no intersubjetiva esto es, desde una relación del “orden del sé”, una relación de sujetos que saben y otros que ignoran, una relación de desigualdad en el saber, tienen intenciones de forma distantes al reconocimiento de si, y de los otros, por el cuidado del conocimiento teórico que aloja al formado en la forma técnico-teórica más adecuada para la formación. El enfoque formativo entonces es “nomotético” centrado en la búsqueda de leyes que expliquen las relaciones de causalidad de la realidad teórica estudiada por medio de procesos de enseñanza-aprendizaje, o de instrucción, de orden pedagógico.

Para reconocer la intencionalidad de las acciones de la práctica de formación de ambos enfoques, como la búsqueda de formas para el ascenso o desarrollo personal por parte de los sujetos, se recurre al planteamiento que hace Mariluz Restrepo al referirse a las prácticas de docencia, y se adopta el esquema que propone con ajuste al concepto de prácticas de formación.

En ambos casos, las prácticas de formación presentan tres *ámbitos de acción* regulares que las definen y las distingue: la necesidad, la postura y la disposición.

La necesidad, en palabras de Zemelman, presenta diferentes acepciones:

- I. Entender la necesidad como expresión de la incompletud [sic] de la realidad dada que sirve de base a la idea de la inclusividad de lo indeterminado.
- II. Como expresión de opciones posibles en base a visiones utópicas que sirven de apoyo a la idea de construcción de la realidad, que supone una necesidad de futuro.
- III. Lo necesario en relación con el mundo de vida del sujeto que se manifiesta en la necesidad de realidad en que apoyar el desenvolvimiento de la subjetividad del mismo (Zemelman, 1998, p. 58)

Para las prácticas de formación de enfoque ideográfico, las dos primeras acepciones de necesidad hallan eco. Éstas son modalidades de relación que establece el sujeto con la construcción de conocimiento, esto es, el sujeto es quien desea apropiarse, darle sentido al conocimiento que tiene de sí, pero también al que le proporciona el medio, la “*morphe*” para reconocerse. La necesidad como incompletud manifiesta el deseo y la voluntad del sujeto por superar su propio conocimiento arrojándose al escenario de la incertidumbre como condición de búsqueda de lo inédito para aportar al desarrollo de sí, de los otros y del entorno. Deseo de futuro, de desafío ante sí, de realización personal a partir de las propias utopías que llevan a actuar para alcanzarlas. Mientras, la última acepción está dada a prácticas de formación de enfoque nomotético, cuya intención se da en la necesidad de entender el mundo desde “lo dado en un horizonte histórico” (Zemelman, 1998, p. 59) desprovista de la historia del sujeto cuyo contenido sólo se centra en la “*morphe*”.

Para las prácticas de formación ideográficas, la disposición se comprende como apertura hacia sí, hacia el otro y el entorno, que se desprende de su propia postura o actitud de búsqueda por un nuevo ángulo de lectura. El sujeto se dispone a reconocerse desde sí, sin desconocer la “*morphe*”. Las prácticas de formación nomotéticas, connotan una disposición de cierre consigo mismo, de re-conocimiento desde el propio saber histórico por la actitud de reflejarse sólo desde el saber constituido, o “*morphe*”. El sujeto se dispone a actuar de acuerdo a los parámetros enseñados reconociendo sólo la “*morphe*” como posibilidad de ser.



Cultura de paz, cuidado de sí y buen trato: una postura ético-política

El reconocimiento de la subjetividad historizada desde la potenciación de una cultura de paz, cuidado de sí y buen trato, pensada a partir de Michel Foucault y Hugo Zemelman propone una postura ético-política de carácter hermenéutico-crítico centrada en el diálogo, encuentro, compromiso con los sujetos históricos que construyen representaciones, significaciones, inquietudes de sí, necesidad de ser y tejido relacional diverso para constituirse como sujetos éticos y políticos en tanto deliberan desde su subalteridad el propio orden moral y social, que resulta la mayor de las veces minado por objetos de consumo que distancian su conciencia histórica de sí por las necesidades externas (consumo) transmitidas como inmediatas para el logro de la satisfacción material y escasamente trascendental.

Cultura de paz

La reflexión sobre cultura de paz debe partir de una indagación sobre las nociones sobre cultura y paz y el cuadro articulador de estas dos categorías que permiten pronunciarse en un solo concepto. Esto toca a las representaciones simbólicas que tejen diferentes significados a lo que es cultura de paz y que se logran reconocer desde el diálogo con quienes la generan en el continuo fluir de la intersubjetividad.

Desde la antropología interpretativa y su padre, Clifford Geertz se asume el concepto cultura y el papel que ésta tiene en la sociedad, como “la urdimbre [...] o estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas [...]” (Geertz, 1987, p. 129) y correspondería hacer evidentes esas estructuras de significación para determinar su campo social y su alcance, estudiando al hombre como el ser que se define desde su lugar de origen con todo y realidades de contexto del que procede.

La asunción de una comprensión del concepto de paz se asume desde dos tendencias que han cifrado su entendimiento. Una, es la legada por los griegos y otra, por los estudiosos sobre violencia. Al respecto Valenzuela afirma:

Entre nosotros ha prevalecido una concepción estática y negativa de la paz, basada en el legado griego que la entiende como ausencia de conflictos violentos y como tranquilidad personal interior (Eirene), y en la perspectiva

jurídico-legal de la Pax Romana, que la equipara por un fuerte aparato militar) y con el orden interno basado en el respeto a la ley (Valenzuela, 1996, p. 54).

Esta consideración de paz, reivindica el *statu quo*, en tanto se asume como natural la postura de la guerra y de la violencia para la existencia de paz. Se naturaliza una concepción de paz basada en la lucha permanente con el otro, enemigo. Esta manera de definir la paz fomenta una ambigüedad sobre la situación a la que se refiere, siendo paz hay guerra, y ésta se define desde la ausencia de guerra a partir de la inercia de lo bélico. En el derecho internacional, o conjunto de razones jurídicas internacionales que regulan las leyes de los estados y otros sujetos de derecho internacional, prevalece esta idea de paz pero con un agregado, el acuerdo, convenio o tratado que designa entendimiento y buenas relaciones a partir de una declaración de no guerra con compromisos a sostener garantías de la paz. Otra manera de comprender la paz se hace desde los estudios sobre violencia que le da un horizonte más amplio al de ausencia de guerra. Valenzuela afirma:

Una concepción más amplia de la paz ciertamente consideraría la ausencia de violencia directa, pero incorporaría además la ausencia de violencia estructural. Así, recurriendo a Lederach, no podríamos hablar de paz mientras haya “relaciones caracterizadas por el dominio y la desigualdad”. Con esta formulación sacamos el concepto del contexto de las relaciones interestatales o intergrupales, extendiéndolo a otras dimensiones de la vida humana (Valenzuela, 1996, p. 54).

Este sentido de paz que ofrece Valenzuela desde Lederach evidencia que la paz equivale a la presencia de las condiciones de posibilidad que permiten el desarrollo de la vida. La paz no es un concepto estático sino un proceso dinámico.

Buen trato

El “buen trato” remite a la comprensión sobre las prácticas que lo constituyen envueltas en acciones de relación que fundan tipos de relaciones discontinuas o continuas con el re-conocimiento de sí. El buen trato remite a prácticas de relación intersubjetiva que dignifican o pauperizan a los sujetos en la interrelación (convivencia), lo que equivale a afirmar que, éste –el buen trato y sus acciones– detenta una postura ética y política que parte del reconocimiento como actitud o postura ante sí y ante los otros y el contexto para fundar maneras de convivir. Michel Foucault propone



varios tipos de relación desde el sustantivo griego, *Khresis* que deviene del verbo *Khresthai*, término que asociado a la categoría de “buen trato” permite vislumbrar las actitudes éticas y políticas que subyacen en las mismas.

Khraomai quiere decir me valgo de, utilizo (utilizo un instrumento, una herramienta). Pero puede designar igualmente un comportamiento, una actitud mía. Por ejemplo, en la expresión *ybriskhos khrestai*, cuyo sentido es: comportarse con violencia (así como nosotros decimos “usar de la violencia”: como podrán ver, “usar” no tiene aquí en absoluto el sentido de una utilización; significa comportarse con violencia). *Khraomai*, por lo tanto es asimismo una actitud determinada. Cuando se dice, por ejemplo, *theois khresthai* (valerse de los dioses), no significa que utilicemos a los dioses con un fin cualquiera. Quiere decir que tenemos con ellos las relaciones que debemos tener, que es normal tener. Quiere decir: honrar a los dioses, rendirles culto, hacer con ellos lo que debe hacerse. La expresión *hippo khrestai* (valerse de un caballo) no quiere decir tomar un caballo para hacer con él lo que uno quiere. Significa que se lo ha manejado como corresponde y que se lo utilizó de acuerdo con las reglas del arte implicadas por el atalaje o la caballería, etcétera. *Khraomai* y *Khresthai* designan también cierta actitud con respecto a sí mismo. En la expresión *epithymiais khresthai* el sentido no es “valerse de sus pasiones para algo” sino simplemente “abandonarse a las pasiones”. *Orge khresthai* no es “valerse de la ira” sino “abandonarse a la ira”, “comportarse airadamente”. Como podrán ver, entonces, [...] *heauton* [...] en la expresión “ocuparse de sí mismo”, en realidad quiere designar no una relación instrumental determinada del alma con el resto del mundo o el cuerpo sino, sobre todo, la posición de algún modo singular, trascendente, del sujeto con respecto a lo que lo rodea, a los objetos que tiene a su disposición, pero también a los otros con los cuales está en relación, a su propio cuerpo y, por último, a sí mismo. (Foucault, 2001, p. 70)

164

La perspectiva que funda Foucault a las prácticas de “buen trato” permiten hacer evidente que éstas presentan acciones de reconocimiento o discontinuidad del mismo que posibilitan o deterioran la constitución de *êthos* a partir de tipo de relaciones que se desprendan del carácter o forma de ser de los sujetos, carácter que internamente reconoce el encuentro con unos productos de “Buen trato” que le satisfacen según las intencionalidades dadas desde las mismas formas de ser subjetivo, ante sí, ante el otro y ante el contexto.

Lo que se quiere explicitar es que el “Buen trato” es la expresión de prácticas de relaciones con arreglo a intencionalidades subjetivas de productos específicos que definen de diversas maneras al “Buen trato” desde las disímiles formas de relación que se construyan.

Esta perspectiva de “Buen trato” le identifica como la actitud de reconocimiento que detentan los sujetos una vez interrelacionados. En esta actitud subyacen formas de subjetividad que determinan las prácticas de “Buen trato” según las “coordenadas de poder y su aplicación sobre los sujetos” (Albano, 2005, p. 39) que determinan las pautas de conducta para saber tratar bien o maltratar.

Lo que más corresponde con prácticas de “Buen trato” es la construcción de posibilidades para pensar desde sí, para enunciar ese pensamiento y transformarlo. El “Buen trato” entonces “se ubica en la línea grande del proceso de desarrollo y maduración del hombre de un razonamiento cada vez más inclusivo [...] donde somos forjadores de nosotros mismos, de nuestra visión, de nuestro destino –donde se acepta– al hombre como un proceso, dicho más claramente, el proceso de sus actos” (Zemelman, 2002, p. 46)

El “Buen trato” significa no sólo asumir una postura de aceptación ante el otro, en el sentido de permitirle la enunciación de su historia para visibilizarlo y dignificarlo, también de crear las condiciones de posibilidad para que se transforme, es decir, se reconozca como un sujeto capaz de pensar, de causar ruptura a los significados y sentidos en el propio devenir existencial. Al respecto afirma Quintar:

Causar ruptura implica definir: Al conocimiento como construcción de sentidos y significados; es decir, de redes de representaciones simbólicas históricas e historizadas. Al sujeto concreto como individuo sujetado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente, sujeciones que se actúan en el mundo de relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas (Quintar, 2006, p. 41).

Estas rupturas que son condiciones de “Buen trato” tienen una doble implicación. Por un lado, se permite la dignidad de los sujetos de buen trato y, por otro, quién práctica acciones de “Buen trato” también se dignifica. Dignidad para el “Buen trato” y “Buen trato” para la dignidad sería la forma como se sinterizaría lo que hasta el momento se ha dicho; fundada en la autoconcienciación y comprensión de los sujetos respecto a los factores y estructuras que determinan sus vidas para que puedan llevar a cabo una participación orientada a la transformación de la realidad. Podría afirmarse, para concluir desde Mélich que el “Buen trato” permite a no limitarse “a vivir con el tú, sino por medio suyo, y mis acciones no están



relacionadas con las suyas, sino que están entrelazadas. Toda interacción social busca el reconocimiento” (Mèlich, 1994, p. 120)

Sistematización de prácticas de formación en cultura de paz, cuidado y buen trato

Este trabajo investigativo se encuadra en una orientación cualitativa, fundada en el uso y aplicación de las narrativas como estrategia metodológica de indagación, por medio de la cual se puede interpretar y comprender la constitución de las prácticas de formación propuestas como objeto de análisis.

La interpretación de los significados y sentidos atinentes a las prácticas de formación que tienen lugar en un proceso de construcción de cultura de paz, cuidado y buen trato, se hace desde el trabajo desarrollado por la RELAL, Región Latinoamericana Lasallista desde Observatorio Educativo Lasallista en Derechos de niños, niñas y jóvenes para América Latina y el Caribe que despliega en el proyecto de intervención denominado *Gestores de Paz y Buen Trato. Una propuesta participativa para la prevención de la violencia en los entornos de la infancia*, se desarrolla en las instituciones educativas reliquia (Villavicencio), Manitas (Sogamoso) y IDE Juan Luis Londoño (Bogotá), para reconocer los diferentes campos de fuerza, procesos, tensiones que constituyen ésta prácticas formativas por medio de un enfoque hermenéutico-narrativo, denominado sistematización de experiencias a partir de los talleres, con el fin de establecer los mecanismos y dinámicas formativas que permiten la constitución de sujetos de derechos orientados a la construcción de una cultura de paz, cuidado y buen trato.

Sistematización de experiencias

Esta manera de acercarse a los sujetos desde la experiencia se construye a partir del aporte colectivo de prácticas de formación sobre cultura de paz, cuidado y buen trato emprendidas por medio de las narrativas escriturales de talleres y evaluaciones que tanto talleristas, estudiantes, padres de familia y docentes producen en la vivencia de la planificación, desarrollo y desenlace de los mismos.

En este sentido, la sistematización tiene como comprensión la experiencia de los sujetos de prácticas de formación que se decanta en la escritura de los talleres y de las evaluaciones. Esta investigación entonces se dimensiona en la sistematización de la experiencia vital y no tanto en la de datos. Al respecto, Oscar Jara afirma:

[...] tenemos dos nociones de sistematización: a) Como sistematización de datos, de información. b) Como sistematización de experiencias.

El significado más usado comúnmente es el primero: hace referencia al ordenamiento y clasificación de datos e informaciones, estructurando de manera precisa categorías, relaciones, posibilitando la constitución de bases de datos organizados, etc.

La segunda opción es menos común y más compleja: se trata de ir más allá, se trata de mirar las experiencias como procesos históricos, procesos complejos en los que intervienen diferentes actores, que se realizan en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del cual formamos parte (Jara, 2001, p. 1).

La sistematización de experiencias desde la narrativa permite la reconstrucción de los hechos a partir de una lectura interpretativa de categorías emergentes de los relatos sobre los significados y sentidos que la tejieron en la interrelación subjetiva. Una intersubjetividad además interpelada por el contexto y las situaciones, esto es la dimensión cultural. Este sentir lo expresa McEwan, así:

[...] la narrativa es algo más que una mera característica estructural de los textos. Es más bien algo que está intrínsecamente incorporado al accionar humano. De acuerdo con este punto de vista, la narrativa está constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de “contarle a alguien que ha sucedido algo”. Así, el contexto social dentro del cual se relata la narrativa, las razones del narrador para contarla, la competencia narrativa del narrador y la índole de la audiencia son elementos importantes para desarrollar y comprender la narrativa (McEwan, 2005, p. 54).

La lectura interpretativa a los campos de representación simbólica, dimensión cultural de la narrativa, constituye el proceso de sistematización de la experiencia formativa para esta investigación, desde un área del campo de la educación, vinculada con la acción “contarle a alguien que ha sucedido algo” (McEwan, 2005, p. 54). Esta etapa se refiere, según McEwan, a la enseñanza de los contenidos donde aparecen relatos sobre las formas que usan los maestros para capturar la atención de los estudiantes, para estructurar un currículo, las formas de explicación de currículo que usan los maestros. Una etapa en que la sistematización de experiencias busca “entender por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera, entender e interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en dicho proceso” (Jara, 2001, p. 2).



El diseño investigativo desde la sistematización de la experiencia formativa entonces intenta recoger la producción de los saberes pedagógicos creados en torno a la enseñanza de cultura de paz, cuidado y buen trato. Así, el conocimiento y comprensión de éstas temáticas que detentan los talleristas, como las formas en que dan vida a las planificaciones curriculares por medio de contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, actividades, materiales, evaluaciones, son insumo crucial para realizar lo que Jara llama, “interpretación crítica”. La sistematización de la experiencia al decir de Oscar Jara se emprende para: “a) mejorar nuestra propia práctica, b) compartir nuestros aprendizajes con las otras experiencias similares, c) para contribuir al enriquecimiento de la teoría” (Jara, 2001, p. 2).

Ahora bien, la sistematización de experiencias tiene una variedad de enfoques que dependen de las situaciones, sujetos, el sitio de la experiencia y la estructura propositiva a observar. Esta investigación asume el enfoque denominado por Jara como “sistematización formal al concluir la experiencia”, en donde se originan una serie de técnicas específicas para aplicar a las prácticas de formación; estas técnicas se crean en el proceso de investigación de acuerdo a los intereses de observación categorial de los investigadores y no obedecen a “recetas” sino a las posibilidades para alcanzar la intencionalidad investigativa. Sin embargo asume los criterios que Jara propone para la sistematización, a saber:

- Secuencia global del proceso que debe cuidar que tenga coherencia global en conjunto.
- Las herramientas que pueden ser casi infinitas y para cada momento del proceso (Para hacer registro, recuperación histórica, hacer análisis, síntesis, para comunicar, para socializar, etc.) (Jara, 2001, p. 3).

Sistematizar los significados que contiene la serie de talleres desarrollaron durante 8 meses a un número de 278 participantes distribuidos así: en Juan Luis Londoño son 160 estudiantes, en Manitas 56 y en Reliquia 62 invocó la observación reflexiva de las prácticas de formación en cultura de paz, cuidado y buen trato desde diferentes campos de fuerza, procesos, tensiones que constituyen las prácticas formativas para la sensibilización en Cultura de paz, cuidado y buen trato ya como un ejercicio interpretativo de la metodología usada por medio de esquemas de organización, procedimientos, recursos, materiales usados, evaluaciones de los talleres, actividades o tareas ejecutadas; contexto del aula, afectación e impacto del taller

o síntomas emociones, comportamientos, actitudes de los participantes frente a los talleres, al contenido y a las actividades y, otros elementos que se consideran importantes para la interpretación objeto de la investigación.

Además de establecer los mecanismos y dinámicas formativas que permiten la constitución de sujetos de derechos orientados a la construcción de una cultura de paz, cuidado y buen trato, desde elementos epistemológicos y metodológicos usados en cada uno de los talleres. Estos elementos orientadores son: Enfoques epistemológicos en clave de derechos humanos, Modelo pedagógico: contenido didáctico y planificación didáctica.

Conclusiones

Orientaciones pedagógicas desde la narrativa de prácticas de formación en cultura de paz, cuidado y buen trato para niños y niñas de siete años

Las orientaciones pedagógicas desde la narrativa de prácticas de formación en cultura de paz, cuidado y buen trato son el producto de una primera etapa de sensibilización a los sujetos escolares de siete a años, entorno a estas temáticas. Se conciben como una propuesta de sensibilización orientada a generar desde la escuela una cultura de paz, cuidado y buen trato que potencia la conciencia histórica de niños y niñas, padres de familia y docentes por medio de procesos de socialización de las voces de éstos sujetos con un claro sentido educativo: enseñar en forma narrativa.

Estas orientaciones asumen la cultura de paz desde las creencias que tejen prácticas de paz. Es el modo en que imaginan la existencia social los sujetos que en ella viven tocando específicamente la dimensión de las relaciones humanas, los eventos que las construyen y las destruyen y las expectativas que se esperan sucedan hasta, las normas que son aceptadas en el *statu quo* o en la vida cotidiana que por lo general los sujetos expresan por medio de la narración de experiencias que signan sus concepciones vitales sobre paz.

Al cuidado de sí, como autodesafío del sujeto, en su necesidad de ser. Un desafío que radica en reconocerse como sujeto que piensa más allá de las “lógicas de construir identidades o contenidos claros, coherentes y posibles de ser comunicados, se corresponde con un modo de organizar al pensamiento rompiendo con el límite de las funciones cognitivas, pues reivindica la capacidad de pensar desde todas las facultades del hombre”



(Zemelman, 2002, p. 22). Es el pronunciamiento de la conciencia sobre los parámetros que rigen las estructuras establecidas de enunciación imbricadas en el escaso conocimiento de sí que lleva a traspasar “los universos semánticos que atrapan al pensamiento convirtiéndose en sus parámetros” (Zemelman, 2002, p. 19). Es la lucha del sujeto por definir desde donde construye sus propios significados vitales.

Y el buen trato se concibe como la comprensión sobre las prácticas que lo constituyen envueltas en acciones de relación que fundan tipos de relaciones discontinuas o continuas con el reconocimiento de sí. El buen trato remite a prácticas de relación intersubjetiva que dignifican o pauperizan a los sujetos en la interrelación (convivencia), lo que equivale a afirmar que, éste –el buen trato y su acciones– detenta una postura ética y política que parte del reconocimiento como actitud o postura ante sí y ante los otros y el contexto para fundar maneras de convivir.

Presupuestos pedagógicos y metodológicos

Para la construcción de prácticas de formación en cultura de paz, cuidado y buen trato resulta fundamental la generación de las narrativas de los niños y las niñas, padres de familia y docentes esto es de la enunciación de sus historias de vida en los que se integren la escucha, estudio, comprensión y transformación de las prácticas adultas en pro de las formas que sienten los niños y las niñas deben ser bien tratados.

Así, la formación se potencia desde la participación democrática en donde se aprende a escuchar, dialogar y concebir otras lógicas de cultura de paz, cuidado y buen trato, tejidas desde los campos de representación de niños y niñas, en primer lugar, y de los padres de familia y docentes, en segundo lugar, permitiendo espacios para la cimentación de este ejercicio democrático.

La reflexión entre los niños y las niñas, acompañados por los padres de familia y los sujetos institucionales se promueve sin entrar a plasmar el acervo adulto como la única fuente de verdad discursiva para evitar yuxtaponer el acervo de los niños y las niñas, con miras a plantear campos de convivencia de cuidado y buen trato con acuerdos, comités y demás formas gestantes de cultura de paz.

La discusión entonces no sólo se centra en un reflexión sobre valores, antes que esto, sobre las necesidades, las experiencias y las visiones de futuro que de cultura de paz, cuidado y buen trato tengan los niños y las

niñas, para que el lenguaje impositivo de la autoridad adulta no se sustente en la persuasión sino en el diálogo autónomo que legitime el diálogo consensuado.

Para generar en los sujetos escolares, niños, niñas, padres de familia, docentes, la capacidad de reflexión y en ella la potenciación de la conciencia histórica y la transformación de sus realidades de maltrato y para asumir posiciones y compromisos, se generan desde las narrativas, unos temas generadores de reflexión como: cultura de paz, cuidado, buen trato; violencia familiar, violencia escolar; derechos humanos, conflicto y su resolución.

La generación de semejantes campos pedagógicos y metodológicos, requiere de la democratización de la escuela, en donde ésta, cree las condiciones de posibilidad, gestión y organización de los niveles administrativos, académicos y pedagógicos, que apoyen y transformen a la escuela en centros de gestión de paz, cuidado y buen trato.

Esto supone transformar la actitud de los sujetos escolares, docentes y padres de familia, desde el reconocimiento de sus límites y potencias para aceptar las narrativas de los niños y las niñas, sus límites y potencias y construir ángulos de transformación de prácticas, acciones y representaciones que recrean violencias estructurales y físicas.

Referencias bibliográficas

- Albano, S.** (2005). *Michel Foucault. Glosario de aplicaciones*. Buenos Aires: Quadrata.
- Clementino de Souza, E.** (2006). *O conhecimento de si. Estágio e narrativas de formação de professores*. Brasil: DP&A editora.
- Filloux, J.** (1996). *Intersubjetividad y Formación. El retorno sobre sí mismo*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Foucault, M.** (2001). *La Hermenéutica del sujeto. Clase del 6 de enero de 1982. Primera hora*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Jara, O.** (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. En: Seminario ASOCAM: *Agricultura sostenible campesina de montaña*. Bolivia: Intercooperation.
- MacWam, H. y Egan, K.** (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mèlich, J.** (1994). *Del extraño al cómplice*. Barcelona: Anthropos.
- Quintar, E.** (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto "Pensamiento y Cultura en América Latina".
- Ricoeur, P.** (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Valenzuela, P.** (1996). *La estructura del conflicto y su resolución*. Bogotá: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán. 1996. En: Vargas, M. *Convivir*

una experiencia con comunidad educativa. Bogotá: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán.

Vargas, G. *et ál* (2007). *Formación y subjetividad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Vattimo, G. (1995). *Más allá de la interpretación*. Barcelona: Paidós.

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México: Anthropos.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. México: Anthropos.

Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: Antropos.

