

2018-10-01

La Unión: una escuela que construye pautas de socialización hacia la paz

Íngrid Johana Umaña Ramos

Universidad de La Salle, Bogotá, iumana44@unisalle.edu.co

Angélica Alexandra Gutiérrez Gómez

Universidad de La Salle, Bogotá, agutierrez99@unisalle.edu.co

Heidy Viviana Hurtado Forero

Universidad de La Salle, Bogotá, hhurtado42@unisalle.edu.co

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

Citación recomendada

Umaña Ramos, Í. J., A.A. Gutiérrez Gómez, y H.V. Hurtado Forero (2018). La Unión: una escuela que construye pautas de socialización hacia la paz. *Revista de la Universidad de La Salle*, (78), 245-279.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

La Unión:

una escuela que
construye pautas
de socialización
hacia la paz



Íngrid Johana Umaña Ramos*

Angélica Alexandra Gutiérrez Gómez**

Heidy Viviana Hurtado Forero***

■ Resumen

Este artículo es resultado de una iniciativa desarrollada en la escuela rural La Unión, en Sibaté, Cundinamarca. Nuestro objetivo principal fue conocer cuáles eran las pautas de socialización que implementaban los niños hacia una construcción de paz, a partir de cuatro ejes articuladores propuestos: el yo, el otro, el entorno y la familia. Evidenciamos estas pautas a través de la cartografía social, metodología que nos permitió plasmar las vivencias de cada niño por medio de su cuerpo como territorio. Nuestros objetivos específicos fueron comprender la concepción que tenían los niños de su propio yo, identificar la construcción de sus relaciones con los otros, ahondar en el reconocimiento de su municipio y, por último, exaltar el

* Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: iumana44@unisalle.edu.co

** Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: agutierrez99@unisalle.edu.co

*** Estudiante de noveno semestre de la Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: hhurtado42@unisalle.edu.co

papel fundamental que cumple la familia en sus vidas. Por consiguiente, los resultados de este proyecto hacen su mayor énfasis en la participación y el trabajo colaborativo que debe existir entre la familia y la escuela para que el niño logre una estabilidad emocional y social que propicie su vida en comunidad concebida por un entorno de paz.

Palabras clave: construcción de paz, familia, pautas de socialización, escuela rural, cartografía social.

Inicia nuestro trayecto

Después de vivir tantos años en Bogotá, tres mujeres en búsqueda de sentido queríamos llevar nuestra mirada más allá y llegar a esos territorios muy poco visitados, pero altamente valiosos, en especial cuando de sus niños y su educación se trata.

Poco a poco fuimos encontrando nuestro camino, hasta que la escuela rural de La Unión del municipio de Sibaté, Cundinamarca, ubicada a más de 4000 pasos de su casco urbano y que hace parte de una concentración escolar de siete instituciones educativas pertenecientes a la Institución Educativa Departamental General Santander de Sibaté (IEDGS), nos permitió desarrollar una iniciativa en la que trabajamos la paz, vista desde la acción y la comprensión de los estudiantes, con la colaboración de sus maestras titulares.

Al conocerlas, les contamos nuestra iniciativa y gracias a una lectura profunda de investigaciones elaboradas en los últimos seis años, a un trabajo mancomunado con ellas y a una primera observación, logramos el planteamiento de cuatro ejes importantes: la relación del ser humano consigo mismo, con el otro, con su entorno y con su familia; todos estos proyectados a un mejoramiento en las pautas de socialización de cada niño hacia una construcción de paz. Partiendo de esta mirada, nació nuestro interés por hacer un breve recorrido por la historia de la paz, desde hace más de ochenta años hasta la actualidad, iniciando en Europa, siguiendo por Estados Unidos y terminando en Colombia.

Comenzaremos por la India. Tras cincuenta años de lucha, Gandhi logró la independencia de su país de la Gran Bretaña. En Alabama, Estados Unidos, Rosa Parks, una mujer negra, consiguió la resistencia no violenta por los derechos civiles y políticos de la minoría negra. A finales de la década de los ochenta, el muro de Berlín fue derribado sin víctimas; luego surgió en Europa occidental un movimiento pacifista antinuclear que incidió en la finalización de la Guerra Fría. Llegada la década de los noventa, el Apartheid, que había dividido la minoría blanca en Sudáfrica, cayó y Mandela se hizo presidente de dicho país (Ruiz, 2006, citado en Hernández Delgado, 2009). Estos personajes se convirtieron en luchadores no armados en pro de una construcción de paz, a partir de la creación de estrategias de superación de los conflictos con miras a dignificar su legitimidad y rendición de cuentas (Rettberg, 2013).

Al mismo tiempo que finaliza la Segunda Guerra Mundial, en Colombia se formalizan y se reconocen organizaciones que promueven acciones pacifistas, así como el movimiento por la paz en el mundo occidental en la década de los cuarenta. En las décadas de los cincuenta a los ochenta nacen en Colombia institutos académicos y universitarios que promueven la investigación para la paz. Algunos ejemplos de ellos son el Instituto de Estudios para el Desarrollo de la Paz (Indepaz), que promueve el fortalecimiento de organizaciones con la intervención de poblaciones étnicas y juveniles (Indepaz, 2000, citado en Parra Valencia, 2014); el Programa por la Paz (Movimiento de Paz), que colabora en la investigación y el esclarecimiento de las violencias ejercidas en Colombia; el Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia de la Universidad Nacional de Colombia (PIUPC), con una propuesta académica desde una reflexión y un análisis de situaciones y contextos en relación con los derechos humanos (Universidad Nacional de Colombia, 2000, citada por Parra Valencia, 2014). En el nuevo milenio, nace el Programa de Investigación sobre Conflicto Armado y Construcción de Paz (ConPaz) de la Universidad de los Andes, el cual reanuda experiencias internacionales de construcción de paz y postconflicto, además de aportar temáticas investigativas que van desde la justicia transicional, la economía política del conflicto, las negociaciones, el género y la memoria, entre otros (Parra Valencia, 2014). Las iniciativas sociales de construcción de paz implementadas en Colombia han sido clasificadas

según los lineamientos e intereses de los centros de estudio dedicados a la paz. Parra Valencia (2014) dice que estas se consideran propuestas que emergen desde las personas y los colectivos de una sociedad. Lo anterior permite una trascendencia de los estereotipos y los ámbitos sociales, políticos, culturales, económicos, entre otros, de la sociedad (Gómez Carrillo, 2015).

En la actualidad, en Colombia no se detienen las luchas y las estrategias por el alcance de una cultura de paz; estas se han implementado desde las instituciones educativas hasta otro tipo de entidades públicas y privadas, donde se ha concebido como un conjunto de valores y mecanismos en respuesta a la resolución de los conflictos que van surgiendo de una forma pacífica. Infortunadamente, se ha encontrado que en algunas comunidades, la mayoría de sus miembros tiene interiorizados valores negativos: la intolerancia, la rivalidad, la competitividad, entre otros, los cuales desencadenan comportamientos que poco aportan a una sana convivencia. De esta manera, el propósito que se busca con la cultura de paz se hace insostenible e inalcanzable, pues, así no se quiera, este tipo de conductas puede ir ligado al contexto donde el ser humano se desarrolle, y esto lo expone a experiencias tanto enriquecedoras, como perjudiciales para su diario vivir (Sesma Beruete y Rejón, 2013).

De allí nace nuestro interés por trabajar con la escuela rural, considerada una institución que brinda instrucción sobre el saber y las actividades del campo (Smith, 1960, citado por Lozano, 2012), donde se quiere implementar una formación ciudadana rural participativa, independientemente de su realidad sociopolítica, que permita la valoración de sus discursos y prácticas relacionadas con la educación ciudadana (Rivera Sepúlveda, 2016). Esta participación no es una acción abstracta, intangible, sino una práctica viable que se desarrolla dentro y fuera de los centros escolares (Apple y Bean, 1997; Feito, 2009, citados por Bustos, 2011).

La escuela no es un lugar físico, sino un espacio que dinamiza procesos de aprendizajes, así como la formación de un ser político íntegro, el cual consigue llevar a cabo una sana convivencia con otros gracias a la implementación de competencias ciudadanas y educación intercultural (Patiño, Peña, López y

Gómez 2014; Echavarría Grajales, Bernal Ospina, Murcia Suárez, González Meléndez y Castro Beltrán, 2015; Gómez Carrillo, 2015; Gaviria Liévano, 2016; Calderón, Guevara y Quintero, 2016; Mouly, Idier y Garrido, 2015). Esto nos lleva a comprender que la paz es ir más allá de ese concepto instaurado como ausencia de guerra, para entender que es posible ahondar en un sin mundo de saberes, donde el ideal, la necesidad y la realidad perfectible pueden conseguirse. De esta manera, siendo Colombia un país que vivió más de cincuenta años de conflicto, hoy se perfila como un agente participativo, reconocedor e influyente hacia la construcción de paz (Hernández Delgado, 2009).

Para delimitar mucho más nuestra búsqueda de información y centrarnos en lo que necesitábamos trabajar, llegamos al plan de desarrollo de Sibaté, propuesto por el alcalde del Municipio, Luis Roberto González Peñaloza, quien plantea los objetivos que tiene trazados en su mandato de 2016 a 2019, el cual llama nuestra atención, principalmente el referido a la educación. En sus propias palabras, propone:

EDUCACIÓN: Pilar fundamental para la transformación del individuo. Dignifica al ser humano en la medida en que potencializa sus capacidades y le permite la integración productiva a una sociedad, tanto para la generación de riqueza, la superación de la pobreza individual y colectiva, como para la construcción de nuevas sociedades equitativas y progresistas; por ello, se hace necesario generar procesos de desarrollo, basados en el análisis de la situación actual de la educación del Municipio, que permitan consolidar metas orientadas a facilitar el acceso al sistema educativo en todos sus niveles, acompañado de los procesos de desarrollo laboral que exigen mayor preparación y competitividad. (p. 5)

A partir de lo anterior, compartimos la idea de que la educación es la herramienta más importante para la creación de un futuro sostenible y sustentable para los mismos habitantes, lo que crea una pertenencia hacia su municipio e instaura pensamientos y acciones de transformación para sí mismos y para el desarrollo íntegro de su comunidad. Esto lo han ido obteniendo las maestras de la escuela, al trabajar con el modelo pedagógico de la *escuela nueva*, que desde el siglo XX ha tenido una apropiación en el saber pedagógico

colombiano, el cual contiene dos características: la relación con la didáctica y la enseñanza de las ciencias, y los saberes en la escuela primaria y secundaria (Ríos Beltrán y Cerquera Cuéllar, 2014). A lo anterior, Castro Puche, Taborda Caro y Londoño (2016) afirman que:

[...] cabe subrayar la propuesta de Escuela Nueva (apoyada en las necesidades del contexto y la promoción flexible permite que los estudiantes avancen de un grado a otro de acuerdo con su ritmo de trabajo), el cual busca que los jóvenes y adultos de las zonas rurales del país completen la educación básica secundaria y media por medio de una metodología que posibilita la integración de la educación con el trabajo; ambos modelos expuestos a través de metodologías que han permitido que la población campesina mejore sus niveles en los estándares de evaluación, y de manera preponderante, que vinculen la realidad del contexto rural en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 117)

Es necesario comprender la escuela como el lugar donde el ser humano comienza a tejer su propio presente y futuro, el cual, como mencionan Herrera, Rico y Cortés (2014), proporciona un ambiente exitoso para la convivencia y el buen desempeño en las interacciones generadas en dicho ambiente. En ella actúan factores como la inclusión, la cuales, teniendo en cuenta a Maldonado, Ortiz Salazar y Giraldo Campuzano (2012), el reconocimiento del otro, esos otros con personalidades diferentes y con los que las relaciones se dan solo en la interacción dentro del aula.

Al rol que desempeña la escuela quisimos sumarle el de la familia, sobre todo, darle un espacio significativo al trabajo con y para la familia, ya que también evidenciamos que era un aspecto que faltaba por fortalecer. Páez Martínez (2015) afirma que el trabajo de la escuela y la familia no puede ser aislado, lo que significa que tiene que haber un trabajo mancomunado.

De lo anterior partimos hacia las pautas de socialización que quisimos profundizar en nuestro proyecto. Velásquez López (2014) dice que la socialización significa el desarrollo por el que se transmite la cultura, el lenguaje, los afectos, los saberes, los hábitos, las creencias y las pautas, tanto éticas como morales

de una generación a la otra. De acuerdo con lo anterior, Simkin y Becerra (2013) muestran dos tipos de socializaciones: 1) la estrecha y 2) la amplia. En la estrecha, el estudiante se conforma con las situaciones dadas, no propone nada nuevo y sigue instrucciones; mientras que en la amplia, el niño es más libre, escoge sus amistades y categoriza las cosas de acuerdo con su interés personal.

La relación del ser humano consigo mismo se concibe desde esa capacidad de autorreconocimiento, en la que el mismo estudiante se da cuenta de que no solo carece de aspectos afectivos y materiales conforme a su entorno y su círculo familiar, sino también de espacios de formación más recurrentes para que él pueda detenerse y mirarse, respetarse, valorarse, escucharse y auto-cuestionarse sin miedo a la aprobación de otros, o la valentía que implica aceptar sus debilidades (Sánchez, 2015; Acevedo Muriel y Murcia Rubiano, 2017).

De acuerdo con Vigostky (Rodrigo, 1999, citado en Montaña Herrera, 2015): “el individuo aprende de los otros y con los otros” (p. 32). Esto quiere decir que el niño concibe al otro como un acompañante visible y necesario, no solo en su entorno escolar, sino además fuera de este.

Pero no solamente nos podemos referir a la escuela como lugar fundamental en el desarrollo del niño, es todo lo que está en su entorno lo que se involucra en la formación de su personalidad y respeto por lo existente. A lo anterior, Sánchez y Restrepo (2014) hablan acerca del entorno como factor determinante de la convivencia escolar y aseguran que después de cierto tiempo de vivir, conocer y sentir como propio el espacio donde se desarrolla cada habitante, se vuelve habitual cada hecho ocurrido en este.

Así es como, volviendo a nuestro punto de partida, la construcción de paz no puede ser considerada un imposible en ningún escenario, especialmente en la escuela rural, a la cual, pese a las condiciones o consideraciones que se le han atribuido a lo largo de los años, es y seguirá siendo un territorio significativo para la ejecución de prácticas hacia una sana convivencia de quienes participen en ella. Según lo anterior, daremos a conocer el cómo, el dónde y el cuándo, así como los hallazgos obtenidos, en dirección a esta afirmación y nuestra iniciativa de paz.

¡Démole forma a nuestra iniciativa juntos!

La escuela está conformada por 36 niños, quienes se dividen en dos cursos: uno de transición a segundo de primaria, entre los 5 y 8 años de edad y el otro de tercero a quinto de primaria, entre los 9 y 14 años de edad. Ellos fueron los que cada lunes nos incentivaron a la realización de las actividades propuestas al inicio de nuestro proyecto. También estuvieron dos maestras titulares, la maestra Leidy, licenciada en Matemáticas, y la maestra Zoraida, licenciada en Educación Inicial y Psicología.



Figura I. Patio de la escuela rural La Unión

Fuente: autoras.

Nuestro proyecto inició el 12 de febrero de 2018; ese día fue nuestro primer acercamiento con los niños de La Unión. Al compartir con ellos parte de su

jornada, dividida entre descanso y clases habituales, pudimos evidenciar diferentes matices en sus relaciones y formas de socializar, teniendo como punto de partida el uso de palabras afectivas, respetuosas, cuidadoras de los otros, hasta palabras ofensivas que perjudicaban su convivencia.

A partir de allí nació en nosotras el interés de trabajar la importancia del yo en cada uno de los estudiantes y en este punto planteamos la primera actividad llamada “¿Quién soy yo como ser humano?”. Esta se desarrolló el 19 de febrero de 2018. Nuestro propósito era lograr que el estudiante tuviera una mayor cercanía consigo mismo, en compañía de sus acudientes y maestras, a través de una representación simbólica propia, que diera cuenta de cuatro aspectos importantes: valores, capacidades, antivalores y debilidades, con el objetivo de fomentar un espacio para fortalecer su autoestima y entender la diferencia hacia el otro. Los principales implementos para llevar a cabo la actividad fueron marcadores, papeles kraft y bombas. En el papel kraft los estudiantes plasmaron su silueta y en compañía de sus padres y maestras nos expusieron por qué se habían dibujado de la forma como lo hicieron y los cuatro factores pedidos con anterioridad. Para finalizar la actividad, hicimos uso de las bombas, en las que, después de infladas, debían escribir en compañía de sus acudientes o maestras todo aquello que quisieran cambiar. La indicación final fue estallarlas y así, pensando en todo lo escrito allí, se proporcionara un momento para la reflexión y el encuentro consigo mismos. El papá de Juan, por ejemplo, nos contó que era la primera vez que iba a la escuela y lo importante que resultó para él compartir con su hijo: “a mí me encantó todo, es la primera vez que vengo a la escuela y comparto con mi hijo [...]”; por otro lado, vio en la actividad una manera de transformar su punto de vista en cuanto a la convivencia con su hijo: “lo que yo quisiera cambiar es la separación y la soledad”.



Figura 2. Patio del colegio, actividad del yo. Samir y sus padres

Fuente: autoras.

La interacción con los niños y sus familias, y la entrega de su primer producto nos llevó a debatir sobre ese primer encuentro. Aquí evidenciamos la afectación que generaba la aprobación o el rechazo de la diferencia entre los mismos estudiantes, hasta el límite de ridiculizar al otro sin importar las consecuencias que ello implicaba. Esto nos otorgó herramientas para el engranaje de nuestra segunda actividad titulada “Tejiendo paz juntos”, realizada el lunes 26 de febrero. El propósito era sensibilizar a cada estudiante de sostener una sana convivencia y verse con respeto frente al otro por medio de un juego de roles, con el cual se dejó de lado el interés individual para contribuir a un bien común. Se buscó que los estudiantes identificaran cuáles eran sus relaciones de amistad lastimadas, amables y no amables. La actividad tuvo momentos:

1) *Y, ¿ahora qué?* Se narró la historia de un niño que debía tomar una decisión respecto a elegir entre su bienestar o el del otro, los estudiantes debían debatir si la decisión que había tomado el niño estaba bien o no. Después del debate propuesto, les pedimos que se dibujaran en una ficha bibliográfica por medio de convenciones a sí mismos y a su amistad más importante.

2) *¡Hablemos para entendernos!* Después de completar la ficha bibliográfica y el debate anterior, ya tenían en la mesa diferentes posturas acerca de la historia. La intención principal era que escucharan, reconocieran y comprendieran que a pesar de tener distintas opiniones, a través del diálogo se podía concertar lo que a primera vista parecía imposible de mediar. Finalizada esta discusión, los estudiantes recibieron otra ficha donde se les pidió que representaran la amistad lastimada y el compañero con el cual no tuvieran una relación amable en la escuela.

3) *¡Con nuestra ayuda, mejoraremos la situación!* Luego, los estudiantes se encontraron con la “mediación”. Explicamos que esta era una forma diferente que tenían los seres humanos para arreglar sus diferencias, con la cual las dos personas enfrentadas por un conflicto encontrarían la solución con ayuda de un mediador. Esa persona se encargaría de escuchar las dos partes y encontraría una solución que fuera equitativa para las partes. En esta tercera fase, cada grupo recibió la descripción de una situación que debía leer, debatir, analizar y llegar a una decisión conjunta para arreglar el conflicto; después, debían dramatizarla y contarles a los presentes qué habían encontrado y cuál había sido la opción escogida con su respectiva argumentación.

4) *¡Unidos somos más!* Finalmente, se hizo una charla con los estudiantes y los padres de familia en la que se les preguntó qué opinaban de la actividad, cómo se habían sentido y qué habían aprendido. Después de la socialización, a todos los participantes se les entregaron hojas, y en estas debían escribir una palabra amable para darla a la persona que quisieran. Por último, las palabras amables fueron entregadas entre muchos niños que presentaban amistades lastimadas. En cuanto a las fichas bibliográficas, se recogieron para ser colocadas en la camiseta de cada niño como evidencia de lo trabajado en esta actividad.



Figura 3. Actividad del “Yo y el otro”

Fuente: autoras.

Posterior a esto, debíamos darle un tiempo a lo que también los rodeaba, es decir, su entorno. Así fue como el lunes 5 de marzo, con la actividad llamada “Te invito a conocer mi entorno”, se esperaba que en la sesión ellos tuvieran un sentido de pertenencia más fuerte hacia su municipio y, por supuesto, hacia su escuela. Esto lo reflejaron escogiendo, por el lado positivo, su hogar y su escuela como lugares donde se incentivaba su amor por aprender y cuidar su entorno; por el lado negativo, otros lugares del municipio que reflejaban intranquilidad e inseguridad como el parque, la calle, los barrios.

Luego se llegó a la actividad final: “Mi familia, mi motor”, llevada a cabo el lunes 12 de marzo. Por medio de esta actividad exaltamos el papel que jugaba la familia en la vida del estudiante para tener una buena relación con los otros y el entorno al cual hacía parte. De esta manera, se buscó que los estudiantes

plasmaban todo lo trabajado en las tres sesiones anteriores en una camiseta blanca, que sería el resultado cartográfico de cada uno. Para ello, se definieron cuatro convenciones representativas a los cuatro temas tratados en las sesiones: un triángulo amarillo para el yo; un rectángulo azul con dos personas dibujadas para el yo y el otro; una hoja de árbol para el entorno, y un corazón para la familia; estas serían unidas junto con las respuestas de sus actividades por medio de lanas de diferentes colores. Ellos fueron los encargados de situar cada convención en su camiseta, siempre recordándoles que la tomaran como expresión de su propio cuerpo, en el que evidenciarían sus pensamientos.

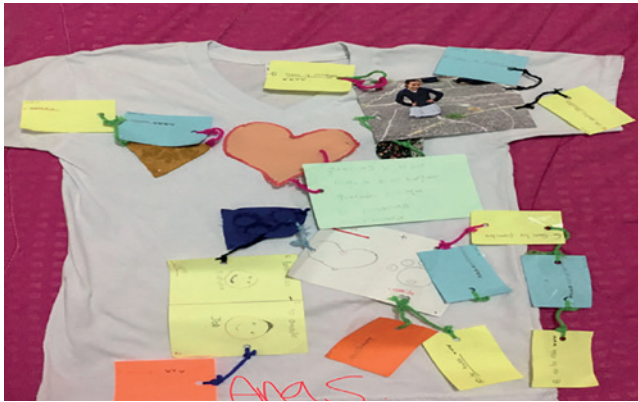


Figura 4. Actividad “Mi familia, mi motor”.

Fuente: autoras.

Cartografía social

Nuestra investigación fue concebida metodológicamente a partir de la cartografía social, desde un enfoque cualitativo-hermenéutico e interpretativo. Gracias a ella, entramos en un ámbito de colectividad, donde participaron del proyecto no solo los estudiantes y sus familias, sino también nosotras como investigadoras. Por lo tanto, desarrollamos unas miradas distintas al estar inmersas en las sesiones y en la convivencia diarias, y así nos permitimos construir saberes

y conocimientos de manera participativa-activa (Oslender, 2017; Valderrama, 2013; Nani Alvarado, 2012; Duarte, 2017; Montoya Arango, García Sánchez y Ospina Mesa, 2014; Barragán Giraldo, 2016; Poggio, 2013) que nos afirman que, al estar sumergidos en el grupo con el que se quiere trabajar, los sujetos en general conocen lo que quieren conocer y aprehenden lo que están conociendo. Esto da como resultado vivencias, experiencias y otros datos relevantes que nos llevan a la búsqueda de espacios críticos de reflexión y propician un trabajo colaborativo (Vélez, Rátiva y Varela, 2012).

Esta metodología posibilita a las comunidades reconfigurar sus concepciones sobre el terreno hacia una visión de desterritorialización (William, 2002), donde se busca que los habitantes de un territorio dejen de verlo como un pedazo de tierra y que, por el contrario, comiencen a verlo como una correlación sociopolítica donde la comunidad tenga clara intervención y decida sobre las trascendencias sociales, culturales y políticas de su entorno (Barragán Giraldo, 2016). El concepto de *territorio* visto desde esta perspectiva tomó protagonismo durante todo el proyecto. Así fue como decidimos apoyarnos en la cartografía como herramienta, a través de la cual el cuerpo sale de sus barreras y se simboliza como quiere, y da así un mensaje fuera de lo esperado. En definitiva, el cuerpo no se calla, no se esconde y muestra su verdad (Planella, 2013).

Por otro lado, toda la información fue sistematizada usando diversos instrumentos que nos posibilitaron su recolección; estos nos dieron la facultad de analizar, canalizar y dimensionar la transformación que queríamos trabajar y lograr en la escuela (Da Costa, Gorayeb, Oliveira Paulino, Benicio Sales y Da Silva, 2016).

Teniendo en cuenta lo anterior, en nuestro trabajo de campo utilizamos los siguientes instrumentos:

Observación: con nuestros sentidos bien dispuestos. Nuestro mirar se preocupó por llegar hasta los detalles más escondidos de aquel territorio. Al ser participantes de nuestra propia investigación, obtuvimos hallazgos experienciales que nos permitieron explicarlos con mayor precisión. A lo anterior, Martínez (2007)

Autoetnografía. Como lo describimos antes, la autoetnografía dio cuenta de nuestras anécdotas vividas en el trabajo de campo. Encontramos que esta se ha usado desde finales del siglo XX hasta nuestros tiempos para darle una mirada diferente al enfoque cualitativo. En ella se usa el texto narrativo, en el que no solo se hace la transcripción de las entrevistas, sino que además se emplea la propia voz del investigador para dar a conocer resultados y observaciones (Blanco, 2012b). De la misma forma, agrupa dos conceptos: *etnografía* y *autobiografía*. Para Goetz y LeCompte (1988): “las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas” (p. 28). Al unir esta definición con la autobiografía, “escribir sobre la propia vida” (Blanco, 2012a), comprendemos que somos nosotras como investigadoras quienes dejamos fluir nuestra propia experiencia con la de la comunidad en la que nos adentramos, y de esta forma nos otorgamos un trabajo más provechoso y, sobre todo, una comprensión más clara de lo que queríamos hallar.

Entrevistas semiestructuradas. Hicimos uso de las entrevistas semiestructuradas para conocer un poco más de cerca las lecturas e interpretaciones que tuvieron los padres de familia o acudientes frente a la realización de cada uno de los talleres; esas voces poco participantes en un entorno rural, pero altamente necesarias en los procesos educativos de cada uno de sus hijos. Nosotras nos enfocamos en lo etnográfico, porque, como dicen Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013), se convierte en una “‘conversación amistosa’ entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan” (p. 164). Es decir que nuestro objetivo va más allá de recopilar información y nos dedicamos a comprender la convivencia y la cultura de la comunidad, por medio de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo.

Hallazgos: las palabras se viabilizan por medio de los cuerpos

Primera actividad: “¿Quién soy yo como ser humano?” (19 de febrero de 2018)

Aceptamos al yo como ese ser único e inigualable, con una identidad propia que se ve influenciada por varios factores, entre ellos la familia y la escuela. A medida que crecemos vamos desarrollando un autoconcepto que, como se menciona Sánchez (2015), es un conjunto de valoraciones que todo individuo tiene de sí mismo respecto a inteligencia, creatividad, aptitudes, interés, rasgos conductuales y apariencia. Durante el desarrollo de la primera actividad, encontramos que a la gran mayoría de los niños no solo se les dificultaba hablar en público al momento de socializar sus trabajos, sino que además en el transcurso de la actividad tuvieron pocas intervenciones para hablar de sí mismos. Esto permitió comprender que el entorno y las personas que acompañaban al niño incidían en su manera de actuar y de expresarse, motivos que son atribuidos a su corta edad y al reflejo de muchas de las actuaciones de sus padres o acudientes. Sentir vergüenza, duda, miedo, rechazo del otro o mayor aprobación contribuye a las relaciones que sostienen con los otros, los contagian y los permean de vivencias, comportamientos, lenguajes, conocimientos, es decir, de culturas (Montaño Herrer, 2015). Asimismo, pudimos interpretar que muchos niños cuando se veían expuestos a la participación u observación de varias personas o de sus familias evitaban el trabajo individual, pues este les demandaba la necesidad de leerse, conocerse y autorreflexionar sobre sí mismos. Sin embargo, también nos encontramos con niños que actuaban de manera independiente, pese a la participación colaborativa de sus familias o maestras, y por medio de la fuerza de sus palabras y la postura de su cuerpo tenían gran habilidad para exponer sus ideas frente al público de cómo se veían a sí mismos, sin temor a ser juzgados o corregidos por tener una mirada diferente.

Esto nos conduce a la relación que tenemos con nuestra inteligencia emocional, la cual, como lo mencionan Acevedo Muriel y Murcia Rubiano (2017), incide en el aprendizaje de cada estudiante y sobre todo en la forma de verse a sí mismo para poder crear relaciones con los demás. Como resultado vimos

que la familia y la propia percepción del ser humano lo llevan a comportarse de dos maneras: a que él se vea, asimile su conducta y su comportamiento y lo use para relacionarse con los demás, y a que él decida alejarse de su grupo social, no tenga ningún tipo de interacción con la sociedad y de esta manera desarrolle una cierta apatía por las relaciones interpersonales. Es allí donde el papel de la escuela toma más relevancia, ya que el maestro debe destacarse sobre todas las cosas y desarrollar formas de interacción grupal en las cuales los mismos estudiantes tengan en cuenta tanto sus percepciones de las cosas, como las de los demás.

Dicha relación que se crea entre los estudiantes tiene que ver mucho con lo aprendido en sus hogares. Esto lo evidenciamos en muchas de las participaciones de los niños, por ejemplo en el caso de Dilan y Duván, cuando hablaban sobre “mi casa y mi colegio” para contarnos que eran los dos escenarios más representativos para aprender, interiorizar y hacer un buen uso de sus valores. Lo que demuestra que en la casa hay una construcción de saberes e identidad social que le permiten al niño conocer-se y comprender sus múltiples dimensiones (cognitiva, emocional, física, estética, espiritual y relacional) (Meza Rueda y Páez Martínez, 2016).

Las relaciones interpersonales desencadenan dos tipos de reacciones en el ser humano: positivas y negativas. Ambas reacciones permiten que el ser humano decida con quién se siente a gusto y con quién no. En estas interacciones, él mismo categoriza y comienza a fortalecer su autocrítica, y logra así un mejor desarrollo a nivel personal y de comunidad; sin embargo, en muchas situaciones esa reacción negativa le impide mostrar su humanidad y lo lleva a actuar arbitrariamente con su otro.

Por consiguiente, en el aspecto positivo muchos estudiantes al tener mayor cercanía con su mamá y participación de ella la postularon como importante en el desarrollo de sus valores. Del mismo modo, hallamos un orden similar en las respuestas de los estudiantes cuando hablábamos de quiénes eran las personas que más incidían en la formación de sus valores (primero mamá, segundo Dios, tercero papá y por último otros miembros de la familia).

Segunda actividad: “Tejiendo paz juntos” (26 de febrero de 2018)

Durante esta sesión encontramos que los niños usaban varias formas para solucionar sus conflictos. Evidenciamos que en el ambiente donde se encuentran, si bien se respira paz y tranquilidad, existen demasiados inconvenientes entre ellos, pues cada uno defiende su postura y en ocasiones se dificulta llevarlos a aceptar opiniones distintas. Los hallazgos fueron:

- Usar el diálogo y la mediación para evitar enfrentamientos entre sí. Los niños, a partir de su lenguaje y su corporalidad, entienden al otro desde la enunciación de valores que aportan a una construcción de paz (compartir, respetar, reconocer, convivir, jugar y ver a los amigos como acompañantes de su vida), y así dotan de existencia y sentido las relaciones positivas y pacíficas. Pero, al otro lado, está la enunciación de antivalores y conductas irregulares que florecen en diferentes espacios y situaciones escolares. De lo anterior parte la enseñanza para los niños respecto a cómo solucionar sus propios conflictos en el lugar donde se encuentren, y de esta manera generar el diálogo y la mediación como herramientas ideales para que los estudiantes aprendan a utilizarlas, fortaleciendo el compartir de ideas, la escucha hacia lo que el otro tiene que decir y sus formas de afrontarlo, el trabajo en equipo y la tolerancia. Páez Martínez, Del Valle Idárraga, Gutiérrez Ríos y Ramírez-Orozco (2016) encontraron una forma muy acertada de ver estas dos herramientas, y llegaron a la conclusión de que el diálogo era “el mediador”, y para esto era necesario tener como mínimo dos personas que se sentaran a solucionar el problema, a escucharse entre sí y a ser neutras en cuanto a encontrar la resolución que las cobijara a las dos.
- Convivir con el otro aceptando su diferencia. Las relaciones interpersonales permiten que el estudiante comience a crear lazos de amistad, pueden ser amables o no amables. Como mencionamos en la descripción de la actividad, Simkin y Becerra (2013) muestran dos tipos de socializaciones: la estrecha y la amplia. Los niños de La Unión nos permitieron enfocarnos en la segunda, donde los estudiantes se dieran cuenta de que existían

diversas formas de pensar y comprender las cosas y que era necesario escuchar al otro para entender su postura y crear cierta empatía que les permitiera entablar mejores amistades y convivencias dentro de las escuelas.

Durante esta sesión, tuvimos cuatro momentos en los que surgieron diversos comportamientos y respuestas hacia la convivencia con el otro. En el primer momento, cuando les pedimos que hablaran de su amistad positiva, todos los niños no dudaron en dibujarla y en describir lo que significaba para ellos su amistad.

Nicol fue un ejemplo de esto al decirnos: "Jaider es mi amistad porque es amistoso, cariñoso, muy feliz. Hablar juntos, estar juntos, compartir y respetarnos".

De esta manera, vimos que los niños de La Unión concibieron al otro como un acompañante visible y necesario, tanto en su entorno escolar, como fuera de este. Sin embargo, esto no se vio tanto al momento de pedirles que dibujaran su amistad lastimada, donde evidenciamos que estas eran a causa de las diferencias y actitudes que percibían del otro hacia ellos mismos y viceversa, lo que ocasionaba una ruptura en la armonía que podía encontrarse en una buena relación. Para ejemplificar lo anterior, citamos lo que mencionó Karen en cuanto a su amistad lastimada "A veces peleo con mi mejor amiga porque a veces es muy diferente conmigo".

Estas respuestas nos permitieron ir adecuando nuestras actividades siguientes, al darnos cuenta de que la relación con el otro incidía considerablemente. Reiteramos que no son palabras o actitudes que se muestren a diario, pero cuando se llevaron a cabo las actividades enfocadas en esto se evidenciaron muchas cosas que ni las maestras titulares sabían. Al respecto, la maestra Leidy dice:

Eh..., ustedes creo que se llevaron muchas experiencias y aprendizajes de pronto que no podían imaginarse que iban a obtener como resultado y obviamente nosotras como docentes, es encontrar muchas cosas más en los niños que también por todas las actividades que se realizan uno omite o no ve en el transcurso de los días con los niños, entonces creo que todo fue positivo.

- Ponerse en la situación de otro para tomar decisiones. Para el tercer y cuarto momento fue de gran ayuda trabajar con las amistades negativas, las cuales significaban para los niños algo imposible de sobrellevar, tanto en la escuela, como fuera de esta. Esas amistades eran vistas por ellos con un grado mayor de afectación, por el uso reincidente de agresiones físicas y verbales donde se creaban relaciones no sanas, pese a permanecer mucho tiempo juntos. Jaider nos corroboró lo dicho cuando dijo “no puedo ser amigo de Brayan por ser grosero”. Al conocer estas respuestas y otras que desencadenaban en lo mismo, nos dimos a la tarea de crear debates, darles situaciones en las que tuvieran que tener mucha comunicación entre ellos y conseguir que se les olvidara por una jornada sus discrepancias con los otros. Esta actividad permitió afianzar lazos que estaban rotos, y guiarlos hacia un camino de comprensión y tolerancia hacia sus compañeros.

Tercera actividad: “Te invito a conocer mi entorno” (5 de marzo de 2018)

Durante esta sesión nuestra propuesta fue el reconocimiento y cuidado del entorno por parte de cada uno de los niños, concibiéndolo no solo con un significado ambiental, donde el individuo cuida su naturaleza para su presente y futuro, sino también como el espacio preciso para conocer, actuar, vivir y experimentar situaciones de la vida que irán ayudando a una formación personal y colectiva dentro de la comunidad. Por tal motivo, en nuestra actividad le dimos mucha importancia a los lugares que eran primordiales para los estudiantes e incidían en su cotidianidad de forma positiva y negativa. Dichos lugares fueron:

- Lugares donde vivo y aprendo a ser mejor persona.
- Zona de peligro.

- Lugar donde no me gusta estar.
- Lugares donde cuidó mi entorno.

Con preguntas problematizadoras, los llevamos a pensar en los lugares positivos y negativos. En general, salieron dos categorías. La primera fue de orden positivo: la casa y la escuela, comprendiendo que la enunciación de estos dos lugares permitía un aprendizaje colaborativo; lugares donde el niño se convertía en un sujeto con una postura crítica y reconocedor de lo que lo rodeaba. Esta formación se concibe más que todo en la escuela, donde suele tomarse una posición influenciada por varios factores, por ejemplo, de orden histórico, cultural y social, en aras de una participación en su transformación (Alvarado et al., 2012).

En cuanto a la “casa”, Velásquez López (2014) afirma que es un entorno familiar y acogedor para los niños, donde se aprenden valores, juegos y a cuidados no solo de su interior, sino también de lo que rodea a este.

En la segunda categoría, de orden negativo, predominó el embalse del Muña. Este lugar fue ratificado con una pregunta: ¿cuál sería el lugar que cambiarían de su municipio si pudieran hacerlo? A esto, Brayan respondió: “La laguna del Muña porque estuvimos allí y tiene estanques”. Este embalse, aunque es un lugar dador de electricidad y empleo para los habitantes de Sibaté y de Bogotá, también resultó ser un lugar de miedo y de profunda intranquilidad a causa de un accidente ocasionado a tres estudiantes de la escuela, en el cual dos de ellos murieron; este acontecimiento aún tiene conmocionada a la comunidad. Esta pregunta nos mostró dos miradas distintas hacia el mismo hecho: por un lado, se quiere cambiar el lugar por ser el culpable de la muerte de los niños. Como menciona la mamá de Brayan, “los niños se van a jugar y pues uno se confía que ellos están en una partecita conocida y eso no es así”; por otro lado, este lugar es defendido por la comunidad, ya que es dador de beneficios para el municipio y es un lugar emblemático de Sibaté. Según la mamá de Allison:

[...] en mi caso no cambiaría, eh, tal vez el estado sí lo cambiaría, el estado de la laguna lo cambiaría a agua limpia. Por qué no cambiarlo, porque relativamente allí

se producen empleos y muchas familias dependen de él y se produce cualquier cantidad de electricidad tanto pa' bogotá, como para el municipio mismo. Es un sitio que si por x o y personaje lo volvió contaminado, pero es... un algo muy que nos representa mucho para bien o para mal nos representa.

Estas opiniones las rescatamos gracias a una mesa redonda que nos permitió abordarlas, concediendo respeto e importancia a cada una y mostrando que así se viva en el mismo entorno, cada percepción es distinta y que dialogando se puede llegar a acuerdos. Lo más valioso que obtuvimos fue la participación no solo de los niños, sino también de las mamás que, independiente de sus posturas, comprendieron las apreciaciones ajenas sin discutir y sin obligar al otro a pensar igual.

Cuarta actividad: "Mi familia, mi motor" (12 de marzo de 2018)

Las familias de la escuela La Unión están formadas por diferentes personas. A pesar de estar ubicadas en un entorno rural donde podría comprenderse que sus comunidades, aparte de ser altamente cercanas, se componen de un mismo modelo familiar. Con el transcurso de los días encontramos que había dos tipos de familia: la tradicional y la alternativa; la primera está constituida por padre y madre, extensa y ampliada; a diferencia de la segunda, entendida como la conformación de familias monoparentales o reconstruidas, en las cuales se permite la cabida a nuevos integrantes para su conformación (Quintero, 2007, citado por Meza Rueda y Páez Martínez, 2016); esta última es la que prevalece en La Unión.

El hecho de que un niño tenga la oportunidad de nacer en un ámbito tradicional conformado por la madre, el padre y los hijos, le permite formarse bajo una sana convivencia con sólidos valores familiares, sociales y culturales (Meza Rueda y Páez Martínez, 2016), donde igualmente se espera que cada uno de sus integrantes tenga unas funciones específicas que garanticen la paz, la armonía y grandes herramientas para enfrentar el mundo que los rodea. Sin embargo, esto no puede pensarse para todas las familias tradicionales o para aquellos que se basan en otras composiciones, pues como muestran Meza

Rueda y Páez Martínez (2016), no se requiere la figura paterna o materna en una familia para que un niño tenga un comportamiento idóneo o mantenga siempre buenas relaciones en la escuela, puesto que el éxito está en las bases que se le enseñen y en una comunicación basada en el respeto hacia cada uno de los miembros que componen su familia.

En La Unión, nos dimos cuenta de la importancia que tenía la presencia de la familia en sus actividades, sobre todo la figura materna, lo que permitió entender que ese era el papel que más primaba. Los niños nos permitieron comprender que por más problemas que tengan en sus hogares y con sus padres, la compañía de ellos siempre será bienvenida. Al respecto tenemos el ejemplo Deyvid, quien en la primera sesión, dicho por su mamá, dejó en evidencia el maltrato verbal de él hacia ella. La señora Milena nos contó en una entrevista cómo, guiada por la maestra Leydi, logró que su hijo sintiera su ausencia por un día y así entendiera el gran significado que debe tener una madre para un hijo:

Pues en mi hijo, pues ha servido de que, el día que no vine porque tuvimos una discordia el segundo día del taller, él se portó muy agresivo conmigo porque se le corrigió; que cuando las profes estuvieran hablando, él respetara las profes mientras que las profes dejaran de hablar con los compañeros; resulta que él me dijo que a qué venía, entonces que no volviera. Tonces (sic) hablamos con la profe Leidy y tomamos la decisión de que ese día no íbamos a venir, a ver si el niño me iba a extrañar, a ver si él iba a cambiar un poquito el dilema de que por qué había venido, pero pues hoy me rogó, imami me hace el favor y viene! porque la voy a esperar y estemos ahí. Si pues gracias a Dios vine, pues ya estuvo más calmadito más respetoso y sí. Muchas gracias, estuvimos muy bien, ¡esperamos que vuelvan!".

A lo anterior, también queremos agregar la opinión de la maestra Zoraida, quien nos dice que:

[...] entonces me parece que eso fortaleció bastante, no tener solamente en cuenta una paz individual, una paz como no guerra, sino tener en cuenta la perspectiva desde la mujer, desde la familia. Y otra parte pues desde el medio ambiente, como tratar de mirar qué otras cosas están interviniendo en esa construcción de paz.

Desde estas concepciones de *madre* por parte de las mismas mamás y las maestras, encontramos una serie de pautas desarrolladas gracias a esa conexión adquirida al momento de la concepción, donde esa relación madre-hijo juega un papel de cuidado, acompañamiento y contribución en su formación. Estas fueron:

1. Mantener una convivencia equitativa con sus familias y sus semejantes.
2. Velar por el respeto y apoyo hacia el otro.
3. Aceptar las diferencias, aunque no sea una tarea sencilla.
4. Reconocer los errores bajo la responsabilidad de mejorarlos.
5. Exaltar el amor como forma para mediar el conflicto.
6. Contribuir en embellecer su entorno bajo el cuidado.
7. Dejar su corazón al cuidado de Dios.
8. Estudiar y esforzarse por ser una versión mejorada de lo que ellas no pudieron ser.
9. Escuchar y tener en cuenta las apreciaciones de las personas mayores hacia ellos.
10. Sentirse orgullosos de lo que son, pese a las condiciones o los rasgos que los diferencian de a los otros.
11. No permitirle a la envidia, la rabia, el desprecio, la angustia, la tristeza, la pereza o el “no puedo” apoderarse de la esencia maravillosa que los hace ser sus hijos amados.

Asimismo, no podemos olvidar la figura paterna, que también es esencial en el desarrollo y cuidado del niño. Aunque esta no fue una protagonista durante la realización de este proyecto, no podemos desestimar la participación y el interés de algunos padres hacia sus hijos, los cuales trabajaron de la mano para llevar a feliz término las actividades propuestas y un acercamiento, por su parte, ejemplar y muy afectivo (Meza Rueda y Páez Martínez, 2016). Así como tampoco podemos dejar de mencionar la evidencia de algunas pautas de cuidado, replicadas y vistas a través de los años como estrictas por parte de los padres, estas eran el uso de palabras fuertes y castigadoras hacia la corrección o percepción que se tiene de un hijo, pero no muy acertadas para que un niño comprenda las consecuencias de su error. Según Baumrind (1972)

(Morris, 2005, citado en Velásquez López, 2014), “los padres autoritarios [...] que exigen obediencia absoluta, tienen hijos que serán después introvertidos y desconfiados” (p. 16).

Siendo la desconfianza un aspecto importante por trabajar en las escuelas, encontramos que para obtener unos buenos resultados en los trabajos en grupo era necesario formar un ambiente de confianza donde los estudiantes sintieran libertad de expresión, y no se coartaran sus opiniones e ideas. Frente a esto, Acevedo Muriel y Murcia Rubiano (2017) dicen que: “La confiabilidad es un valor fundamental para el trabajo colaborativo, en tanto que permite la integridad y asumir la responsabilidad de la propia actuación ante un equipo. Es decir, poner por encima del desempeño o metas individuales la importancia del proyecto común” (p. 561).

En último lugar, nos encontramos con las abuelas, quienes desempeñaron un rol importante para muchos niños en su educación y formación. Debido a que muchas de ellas son sus cuidadoras durante el día o tienen el rol de madres sustitutas a causa del abandono de sus verdaderas madres, en La Unión fueron muy visibles gracias a su participación en muchas actividades. Fue rescatable y admirable ver su preocupación, colaboración y cuidado no solo con sus nietos, sino también con los demás niños.

Conclusiones

Haber tenido la oportunidad de llevar a cabo nuestra investigación en la escuela rural La Unión nos permitió entender la paz con una mirada más profunda y un concepto más propio que ilusorio. Al hablar en términos de ruralidad, las condiciones cambian por completo a un entorno urbano. Este tipo de lugares no solo se comprenden por la diversidad de sus recursos y la fraternidad desinteresada de sus comunidades, sino además por un notorio abandono del Estado en términos de educación y cuidado de su gente.

Asimismo, en nuestra investigación encontramos la incidencia de los cuatro ejes puestos en práctica en las pautas de socialización de los niños de La

Unión. Pudimos evidenciar que estas pautas se fueron dando de acuerdo con las situaciones presentadas durante cada sesión; esto con el objetivo de buscar patrones que garantizaran la equidad, la tolerancia, la paz y el amor dentro de los entornos donde conviven a diario, con las personas con las que se relacionan y, por supuesto, siendo conscientes de su propia vida y rol dentro de su sociedad.

En nuestra primera actividad nos enfocamos en el niño, facilitándole un acercamiento con esas grandes virtudes y pocas veces aceptadas debilidades que lo comprenden. Fue un resultado positivo que nos llevó a entender que el niño de La Unión tiene muy en cuenta lo que el otro piensa de él, más que nada en entornos sociales, como lo afirma Sánchez (2015). Por tal motivo, si un grupo de estudiantes estipula unas condiciones físicas o comportamentales para la aceptación del otro, sus oponentes se sienten a veces intimidados o simplemente prefieren aceptarlo, así tengan un punto de vista diferente por miedo al rechazo. Por esto, es importante contar con más escenarios para el reconocimiento del niño a nivel personal, donde se fortalezca su autoestima y formación en su conducta, puesto que sus rasgos físicos, emocionales e intereses son únicos y necesarios, como los de los otros, para la construcción de una sociedad equitativa, preocupada por el respeto, la aceptación y el bienestar de todos.

Al reconocerse a sí mismo como un individuo con valores, capacidades, debilidades y antivalores, perteneciente a un núcleo común donde debe compartir y convivir con otros individuos, el estudiante puede admitir al otro en su diferencia. Será desde este punto desde donde el ser humano se adecúe a las situaciones y pueda convivir con lo que está dentro y fuera de su rango de aceptación.

De esta manera, en la segunda actividad usamos el diálogo y la mediación para encaminarlos hacia una paz que se puede lograr hablando entre sí. Gracias a la identificación de sus amistades lastimadas y no lastimadas, pudimos comprender sus puntos de vista, el porqué de sus lejanías y cercanías con cada niño de la escuela. Así, pues, conseguimos juntarlos a todos en diferentes grupos y darles un espacio donde conversaran y se escucharan, lo que nos dio

grandes resultados en cuanto a opiniones que antes eran diferentes, y después de los debates había un punto neutro donde aceptaban cada punto de vista. Estas dos herramientas se convirtieron en el pretexto para escucharse y autocorregirse en muchas circunstancias, lo cual evitó agigantar la ira o la inmediatez para dirigirse hacia el otro. Los padres de familia a través de su ejemplo también ayudaron a que los niños se detuvieran a reflexionar sobre lo que escuchaban antes de intervenir de manera transgresora en escenarios de debate.

Cuando el individuo comprende que tanto él como los otros hacen parte de una comunidad y deben velar por los intereses colectivos e individuales puede dar el siguiente paso en la escala de formación integral. Un ser humano consciente de su entorno y su cuidado debe desarrollar un grado de pertenencia hacia su municipio y defender los derechos que se tienen sobre él, así como también los deberes que como ciudadano les son otorgados desde el nacimiento. Él será un ser humano reconocido, avalado por el resto de la sociedad y comprendido desde la realidad que lo rodea. Gracias a nuestra actividad del entorno, pudimos cumplir nuestro objetivo de resaltar los lugares que más les gustaban de Sibaté y crear un entorno de cambio y aceptación hacia los lugares que no eran de su agrado. Desde la escuela se pueden incentivar espacios para que los niños, padres y demás habitantes de una comunidad sientan amor y aprecio por el lugar donde viven, y de esta manera sembrar la semilla de la transformación, primero que todo en sus mentes y sus acciones para preservar el entorno donde viven, y luego en la transformación de los pensamientos y acciones de los demás; todo esto, entendiendo que con el ejemplo se puede enseñar mucho más que con solo la cátedra.

De esta forma, el ejemplo dado por los padres de familia fue de vital importancia para nosotras y nuestras actividades, debido a que es la familia el eje que articula los demás. Tristemente no todos pudieron asistir, y por esta razón en algunas ocasiones usamos la palabra “acudientes” y hacemos alusión a la participación de las maestras titulares y a la nuestra, para así el vacío que dejaban los padres de familia ausentes que por diversos motivos no podían asistir. En esos momentos pudimos encontrar que los niños acompañados por sus familias en cada una de las actividades tuvieron una motivación destacada para participar,

una comunicación fortalecida por el amor, el cuidado, el respeto y la colaboración con sus otros compañeros, diferencia de los niños que no contaron con la asistencia de sus familias, lo que desencadenó algunas actitudes de desigualdad frente a sus otros compañeros, y esto ocasionó apatía y cierta dificultad para participar. Lo anterior nos lleva a concluir que la incidencia de la familia es muy significativa en la socialización de todo niño, a pesar de estar en un entorno diferente a su hogar. Por lo tanto, es necesario que en las escuelas, así como en los hogares, se reflexione acerca del papel de la familia, que se crea que la relación casa-escuela es de vital importancia en la formación de todo ser humano; esto contribuirá al fortalecimiento de su personalidad y su acontecer diario con miras a un verdadero entorno de paz. Desde su participación y su ejemplo, los familiares les enseñan a los niños la importancia de reflexionar sobre lo que se va a decir antes de tomar cualquier decisión y a cómo respetar al otro desde la escucha.

Cuando fuimos recolectando la información de cada actividad, llegamos al acuerdo de evidenciarlo de una forma diferente. No queríamos que los resultados quedaran solo en papel; por eso, decidimos usar una camiseta como lienzo de los cuerpos de cada niño, en la que plasmamos todo lo que trabajamos con ellos durante nuestras actividades. Esto lo logramos gracias a nuestra metodología: la cartografía social; pudimos adecuar el concepto de territorio, comprendido como tierra, vivienda, lugar, hacia una representación del cuerpo, el cual debían cuidar, respetar, reconocer y admirar por ser suyo y de nadie más. Esta metodología nos permitió la creación de conocimiento colectivo, logramos que todos los niños se vincularan hacia el mismo objetivo y nos propusimos alcanzar una transformación en sus comportamientos y actitudes. Gracias a dicha transformación y a la herramienta de la corpografía, obtuvimos una participación más abierta, en la que los niños se dejaron permear por nuestras propuestas; además, gracias a unos cuerpos inaccesibles y reservados, conseguimos que pequeños cuerpos se convirtieran en comunicadores de su acontecer diario, conscientes del valor y la importancia del otro, de sus familias y sus maestras e interesados por el cuidado de su territorio; gracias a unas metafóricas palabras e inocentes dibujos, tejidos en sus auténticas cartografías cubiertas de color, vida y sentido.

Bibliografía

- Acevedo Muriel, A. y Murcia Rubiano, A. (2017). *La inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje de estudiantes de quinto de primaria en una Institución Educativa Departamental Nacionalizada. El Ágora USB*, 17(2), 324-631. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v17n2/1657-8031-agor-17-02-00545.pdf>
- Alcaldía de Sibaté. (2015). *Programa de Gobierno 2016-2019*. Recuperado de <http://www.sibate-cundinamarca.gov.co/MiMunicipio/ProgramadeGobierno/Programa%20de%20Gobierno%202016%20-%202019.pdf>
- Alvarado, S., Luna, M., Ospina, H., Patiño, J., Quintero, M., Ospina, M. y Tapia, L. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). Recuperado de <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/34/LasEscuelascomoTerritoriosdePaz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Amar, J., Llano, R. y Tirado, D. (2004). *Desarrollo Infantil y construcción del mundo social*. Barranquilla: Uninorte.
- Barragán Giraldo, D. F. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 247-285. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a12.pdf
- Baumrind, D. (1972). Socialization and instrumental competence in young children. En W. W. Hartup (Ed.), *The young child: Reviews of research* (Vol. 2, pp. 202-224). Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children.
- Blanco, M. (2012a). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, (38), 169-178. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5829664.pdf>
- Blanco, M. (2012b). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 9(19), 49-74. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/628/62824428004.pdf
- Bustos, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 105-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217019031009.pdf>

- Calderón, J. K. y Guevara, L. J. y Quintero, J. D. (2016). *Violencia simbólica y construcción de convivencia y paz en la escuela*. Recuperado de <http://repositorio.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/10785/4026/1/DDMPDH34.pdf>
- Castro Puche, R., Taborda Caro, M. y Londoño, Y. (2016). La etnoeducación en comunidades rurales: caso Escuela San José de Uré, Córdoba, Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 115-138. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/rhel/v18n27/v18n27a06.pdf
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Duarte, C. (2017). *La cartografía social: herramienta de análisis a las conflictividades territoriales desde los saberes locales y colectivos*. Recuperado de <http://lasillavacia.com/silla-llena/red-etnica/historia/la-cartografia-social-herramienta-de-analisis-las-conflictividades>
- Echavarría Grajales, C., Bernal Ospina, J., Murcia Suárez, N., González Meléndez, L. y Castro Beltrán, L. (2015). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. *Cuadernos de Administración*, 28(51), 159-187. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cadm/v28n51/v28n51a07.pdf>
- Gaviria Liévano, J. (2016). La protesta eficaz en la construcción de paz. *Diálogos de Saberes*, (44). 11-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5810597.pdf>
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Carrillo, E. (2015). Reflexiones para una pedagogía de la Paz. *Ruta Maestra*, (13). 65-70. Recuperado de <https://santillanaplus.com.co/pdf/reflexiones-para-una-pedagogia-de-la-paz.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. Ed). Iztapalapa: McGraw-Hill. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hernández Delgado, E. (2009). Paces desde abajo en Colombia. *Revista Reflexión Política*, 11(2). Recuperado de www.redalyc.org/pdf/110/11012487013.pdf

- Herrera, K., Rico, R. y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. Recuperado de https://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/escenarios/volumen-12-no-2/articulo01.pdf
- Holgado Ramos, D. (2013). Reseña "Diario de campo" de Izquierdo Chapparro. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 24(2), 193-195. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93129550009>
- Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle* (57), 20. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/download/761/677>
- Maldonado, M., Ortiz Salazar, M. y Giraldo Campuzano, E. (2012). La escuela como contexto vital, la nueva ruralidad: un pretexto para incluir-nos. *Sophia*, (8), 11-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163648>
- Martínez, L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Recuperado de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>
- Meza Rueda, J. y Páez Martínez, R. (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano*. Bogotá: Universidad de la Salle, Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20161116033448/FamiliaEscuelaYDesarrolloHumano.pdf>
- Montaño Herrera, L. (2015). *La educación del valor "reconocimiento del otro" con niños y niñas de dos a cuatro años* (Tesis de especialización). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2335/1/Monta%C3%Bl%oHerreraLuzTeresa2015.pdf>
- Montoya Arango, V., García Sánchez, A. y Ospina Mesa, C. A. (2014). Andar dibujando y dibujar andando: Cartografía social y producción colectiva de conocimientos. *Nómadas (Col)*, (40), 190-205. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/1051/105131005013.pdf

- Mouly, C., Idier, A. y Garrido, B. (2015). Zonas of peace in Colombia's borderland. *International Journal of Peace Studies*, 20(1). Recuperado de https://www.gmu.edu/programs/icar/ijps/Vol20_1/Mouly_Idler_Garrido.pdf
- Nani Alvarado, D. (2012). La investigación-Acción: Cartografía de su epistemología y Cientificidad cualitativa. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (53), 1-21. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/nanialva1.pdf>
- Da Costa, N. O. Gorayeb, A., Oliveira Paulino, P., Benicio Sales, L. y Da Silva, E. V. (2016). Cartografia social uma ferramenta para a construção do conhecimento territorial: reflexões teóricas acerca das possibilidades de desenvolvimento do mapeamento participativo em pesquisas qualitativas. *Acta Geográfica*, 73-86. Recuperado de <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/3820>
- Oslender, U. (2017). Ontología relacional y cartografía social: ¿hacia un contra-mapeo emancipador, o ilusión contra-hegemónica? *Tabula Rasa*, (26), 247-262. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/tara/n26/1794-2489-tara-26-00247.pdf
- Páez Martínez, R. M. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 159-180. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a09.pdf>
- Páez Martínez, R., M. Del Valle Idárraga, M., Gutiérrez Ríos, M. y Ramírez-Orozco, M. (2016). *La familia rural: sus formas de diálogo en la construcción de paz en Colombia*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Parra Valencia, L. (2014). Prácticas y experiencias colectivas ante la guerra y para la construcción de paz: iniciativas sociales de paz en Colombia. *El Ágora USB*, 14(2), 377-395. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/4077/407747670003.pdf
- Patiño, L., Peña, S., López, J. y Gómez, L. (2014). *Aulas en paz un espacio pedagógico para la sana convivencia*. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2090>
- Planella, J. (2013). *Corpografías: exploraciones sobre el cuerpo desde la educación*. Recuperado de http://www.academia.edu/5290561/Corpograf%C3%ADas_exploraciones_sobre_el_Cuerpo_en_la_Educaci%C3%B3n

- Poggy, Z. (2013). Nueva Cartografía social. Cuadernos del CENDES, 30(83), 135-139. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40329473009>
- Rettberg, A. (2013). La construcción de paz bajo la lupa: una revisión de la actividad y de la literatura académica internacional. *Estudios Políticos*, (42), 13-36. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/15782/20779225>
- Ríos Beltrán, R. y Cerquera Cuéllar, M. (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16(22), 157-172. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v16n22/v16n22a08.pdf>
- Rivera Sepúlveda, Á. A. (2016). Escollos y desafíos de la educación ciudadana en escuelas rurales del caribe colombiano. Una etnografía de escuela. *Revista Ibero-americana de Educação*, 71(2), 169-190. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/22>
- Rodrigo, M. (Coord.). (1994). *Contexto y desarrollo social*. Síntesis.
- Sánchez, J. (2015). *Desarrollo del autoconcepto en el niño de educación primaria a través de un Plan de Acción Tutorial* (Tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/15438/1/TFG-O%20668.pdf>
- Sánchez, R. y Restrepo, M. (2014). El entorno social como factor determinante de la convivencia escolar. *Gestión y Región*, (18), 68-81. Recuperado de <http://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/gestionyregion/article/viewFile/2745/2703>
- Sesma Beruete, E. y Rejón, B. (2013). Trabajo social comunitario y construcción de paz. *Documentos de Trabajo Social*, (52). Recuperado de www.trabajosocialmalaga.org/archivos/revista_dts/52_8.pdf
- Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV(47), 119-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14529884005>
- Valderrama, R. (2013). Diagnóstico participativo con cartografía social. Innovaciones en metodología Investigación-Acción Participativa (IAP). *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (12), 53-65. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/anduli/12/art_3.pdf

- Velásquez López, J. (2014). *Sociabilidad del niño en el área urbana y rural* (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2014/05/22/Velasquez-Juan.pdf>
- Vélez, I., Rátiva, S. y Varela, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afro descendiente de la cuenca alta del río cauca. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 21(2), 59-73. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/25774>
- William, R. (2002). Remapping development in light of globalisation: From a territorial to a social cartography. *Third World Quarterly*, 23(6), 1047-1071. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0ByVWIG--4tQDY05Ca0I-wYjZHams/edit>