



**Cartilla didáctica para la enseñanza de la tripartita alteridad, emociones y conflictos
en el aula**

Andersson Albarracin Cortes

10151828470

Universidad Antonio Nariño

Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales

Facultad de Educación

Bogotá, Colombia

2022

**Cartilla didáctica para la enseñanza de la tripartita alteridad, emociones y conflictos
en el aula**

Andersson Joel Albarracín Cortes

Proyecto de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:
Licenciado en Ciencias Sociales

Asesor:

Edwin Gerardo Cruz Daza

Línea de Investigación:

Educación y Sociedad

Grupo de Investigación:

Culturas Universitarias

Universidad Antonio Nariño

Licenciatura en Ciencias Sociales

Facultad de Educación

Bogotá, Colombia

2022

NOTA DE ACEPTACIÓN

El trabajo de grado titulado “Cartilla Didáctica Para La Enseñanza De La Tripartita Alteridad, Emociones Y Conflictos En El Aula”, cumple con los requisitos para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales.

Edwin Gerardo Cruz Daza

Firma del Tutor

Rocío del Pilar Garzón

Firma Jurado

Rodolfo Armando Castiblanco

Firma Jurado

Contenido

Resumen	7
Abstract	8
Introducción.....	9
1. Identificación de la necesidad	12
1.2. Planteamiento del Problema.....	12
1.2. Justificación.....	18
Objetivo general	21
Objetivos específicos.....	21
2. Exploración de la necesidad	22
2.1. Alteridad y ética del Otros	24
2.1.1. La alteridad en la escuela.....	29
2.2. Emociones en la escuela.....	34
2.2.1 Emociones como aperturas	37
2.3. Herramientas para la paz: entre emoción y alteridad	42
2.3.1. Integralidad del conflicto.....	45
2.3.2. Herramientas de transformación de conflictos	47
2.4. Marco legal.....	52
3. Realización Contextual y Pedagógica.....	54
3.1. Desarrollo Metodológico.....	57
3.1.1. Fase 1: Identificación de la necesidad	57
3.1.2. Fase 2: Diseño del material.	59
3.1.3 Fase 4: Realización Contextual (pilotaje del material).....	59
3.1.4. Fase 5: Análisis de resultados post-pilotaje.....	60
3.1.5. Fase 5: Diseño final de la cartilla.	61
4. Producción Física	65
4.1. Características del material físico	65
5.1. Evaluación del material por pares externos.....	66
5.2. Evaluación del material por parte de los estudiantes	68
5.3. Hallazgos del pilotaje de la cartilla	71

6. Conclusiones y Recomendaciones.....	75
Anexos.....	79
7. Referencias Bibliográficas.....	90

Dedicatoria

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.

Eduardo Galeano.

Dedicado a los estudiantes y docentes del colegio Restrepo Millán que me permitieron estar con ellos, aprender y acentuar mi pasión y esperanza por la educación y las nuevas juventudes.

Agradecimientos

Agradecimientos personales a mi abuela Rosa María, mi madre Rosa Correa, mi padre Hermes Jose, y mi hermano Sebastián Albarracín, quienes estuvieron conmigo durante este largo proceso investigativo y creativo, ayudando, escuchando, apoyando e incluso creando conmigo, para que este trabajo de grado fuera posible, pero también por haberme ayudado en lograr los diferentes retos académicos y personales durante mi proceso formativo.

Mi gratitud también a los docentes de la Universidad Antonio Nariño, quienes motivaron al fortalecimiento de un pensamiento propio, y para el desarrollo del presente trabajo de grado.

Para finalizar, mi gratitud a mis compañeros con los cuales conviví y compartí diferentes momentos durante mi formación académica.

A todos los anteriores, mi sincera gratitud por su dedicación, perseveración y apoyo.

Resumen

Este trabajo de grado presenta la creación y diseño de una cartilla pedagógica que aborda las categorías alteridad, emociones y conflictos, como tripartita conceptual que permite comprender la integralidad del fenómeno y problemática social de exclusión y conflictos violentos, en los cuales pueden estar sumergidos algunos contextos educativos. Asimismo, la tripartita posibilita el reconocimiento de opciones para transformar la problemática identificada, desde las diferentes dimensiones del ser humano (perspectiva integral). Es así como se tiene por objetivo aplicar, tras su diseño, la cartilla titulada “La incógnita de los otros: entre emociones y conflictos” en estudiantes de octavo grado, identificando los resultados de aplicación en el contexto educativo elegido.

En ese sentido, el trabajo de grado inicia con la identificación del fenómeno de exclusión y conflictos violentos como problemática recurrente en la historia de Colombia que afecta aún en la actualidad a las instituciones educativas, luego la fundamentación teórica de la tripartita alteridad, emociones y conflictos, para finalmente la descripción del proceso de diseño, aplicación y adaptación de la cartilla, utilizando diferentes instrumentos de recolección de datos, que permitieron entre otras, evidenciar el aprendizaje de competencias interpretativas y transformativas (propositivas) en los estudiantes de grado octavo de la institución educativa Restrepo Millán.

Palabras clave: Otredad; Conflictos; Emociones; Escuela; Violencia Escolar; Material Didáctico.

Abstract

This degree work presents the creation and design of a pedagogical primer that addresses the categories' otherness, emotions and conflicts, as a conceptual tripartite that allows understanding the integrality of the phenomenon and the social problems of exclusion and violent conflicts in which some contexts are found educational. Likewise, the tripartite allows recognizing options to transform the identified problem, from the different dimensions of the human being (integral perspective). Thus, the objective is to apply, after its design, the primer entitled "The unknown of others: between emotions and conflicts" in eighth grade students, identifying the results of its application in the chosen educational context.

In this sense, the work begins with the identification of the phenomenon of exclusion and violent conflicts as a recurring problem in the history of Colombia that still affects educational institutions today, then the theoretical foundation of the categories' alterity, emotions and conflicts, and finally the description of the process of design, application, and adaptation of the primer, using different data collection instruments, which allowed, among others, to demonstrate the learning of interpretive and transformative (proactive) skills in eighth grade students of the educational institution Restrepo Millán.

Keywords: Otherness; Conflict; Emotions; School; School violence; Didactic material.

Introducción

El presente trabajo de grado presta especial atención a las categorías, alteridad, emociones y conflictos como tríada que posibilita la comprensión integral del fenómeno de exclusión y conflictos violentos que suceden a nivel escolar, pero también como tríada que posibilita opciones de superación de aquella problemática que afecta las relaciones entre estudiantes y su aprendizaje. Por ende, la presente busca crear una cartilla didáctico-pedagógica que contemple la tríada como estrategia teórica para mediar el fenómeno social delimitado, y donde permita la formación de una ciudadanía para la alteridad, la apertura y la resolución de conflictos interpersonales; y, que dialogue con los presupuestos de la dimensión socioemocional y cognitiva, sin dejar de lado las características singulares de los contextos educativos.

Por lo anterior, se tiene por objetivo general la evaluación de la cartilla “La incógnita de los otros: entre emociones y conflictos” (material didáctico) implementado en un contexto educativo, que tuvo por intención la enseñanza de la alteridad, las emociones y los conflictos en el aula, como estrategia pedagógica para mediar los conflictos internos y acciones de exclusión previamente identificados antes de su implementación. Teniendo como resultado el aprendizaje de competencias interpretativas y resolutivas en los estudiantes acerca de sus problemáticas internas, y la creación de un recurso didáctico que tiene la posibilidad de ser utilizado y aplicado en diferentes contextos educativos.

En ese sentido, el primer capítulo rastrea la necesidad y problemática de crear un material didáctico que tenga en cuenta la integralidad del ser humano y de los conflictos violentos tanto a nivel nacional como escolar. También se justifica la aplicación del material en un contexto educativo real para reconocer sus impactos tras su utilización y mediación en las problemáticas internas de los educandos.

Para el capítulo dos, se realiza la exploración de la necesidad donde se identifican los elementos teóricos que fundamentan las categorías, alteridad, emociones y conflictos que serán integradas en la cartilla pedagógica. También sus relaciones e interdependencias, ubicando una tripartita que ostenta la posibilidad de ofrecer estrategias teóricas y didácticas para ser aterrizadas a un contexto educativo, donde puedan ser de fácil comprensión, aprendizaje y desarrollo en clase. Por ende, fue de vital importancia reconocer aquellos antecedentes que aplicarán una o dos de las categorías seleccionadas.

Para el capítulo tres de realización contextual y pedagógica se describe el proceso metodológico llevado a cabo en la creación y construcción de la cartilla didáctica para grado octavo dentro de la formación ciudadana, que tiene por título “La incógnita de los otros: entre emociones y conflictos”. Asimismo, se describe el proceso llevado a cabo para su pilotaje en el grado 802 del colegio Restrepo Millán, en el cual se utilizaron diferentes instrumentos de recolección de información para el diagnóstico inicial de los preconceptos de los educandos acerca de las tres categorías, y también para la identificación de los elementos didácticos que debían tenerse en cuenta en la construcción de la cartilla. También se detallan los elementos metodológicos de la presente investigación, en cuanto a la selección de la investigación acción, el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo. Siendo ejes metodológicos que delimitaron la recolección, interpretación, mediación y construcción durante el proceso investigativo y creativo.

Por último, se describe la evaluación del material obtenido tras su aplicación en el contexto educativo elegido, y por parte de los pares externos a la universidad. Se detallan también los hallazgos encontrados tras el pilotaje y evaluación del material, permitiendo la mejora en aspectos como la creación de un complemento pedagógico a la cartilla, denominada “guía para el docente”, que se suma como elemento que amplía las posibilidades didácticas y

pedagógicas en su aplicación en aula. Igualmente, se detallan otras mejoras implementadas, que dejaron como resultado un material para ser utilizado y adaptado en otros contextos educativos. Otro interés fue detallar en dicha evaluación el impacto en los estudiantes tras haber empleado el material didáctico.

Finalmente, el último capítulo presenta, desde los hallazgos y los objetivos cumplidos, las conclusiones encontradas, exponiendo también las recomendaciones para el uso del material en otras aulas educativas que tengan por interés transformar las acciones de exclusión y conflictos violentos en las aulas, desde una perspectiva integral de los fenómenos.

1. Identificación de la necesidad

1.2. Planteamiento del Problema

Las emociones son hoy parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hacen parte de la formación integral del estudiante, es decir, una formación que entrelaza lo cognitivo-intelectual con una formación afectiva-emocional (Bonilla y Herrera, 2013). Es así que, en la actualidad, las emociones son un objeto de estudio, que ha gestado diversidad de teorías en cuanto a su relación con los aprendizajes, comportamientos, conflictos (intra e interpersonales); e incluso como elemento para estudiar las consecuencias que ejerce la violencia o exclusión (sea simbólica o física) sobre la dimensión socioemocional del educando, gestando sentimientos de exclusión o como lo denominan Kaplan y Ezequiel (2020) de *dolor social* que provocan problemáticas dentro de los espacios educativos como conflictos o acciones de violencia.

Dentro de la relación emociones y comportamientos se han establecido comprensiones teóricas en cuanto a su efecto en los procesos de exclusión social, acciones violentas (intra e interpersonales) y en las dificultades para la resolución de conflictos. Según Quintero (2017), la dimensión emocional en Colombia ha tenido un carácter peyorativo, donde prevalece la connotación de reprimirlas u ocultarlas, ya que, en caso de expresarlas, se entendería como una debilidad del individuo. Así mismo, plantea que se deben establecer procesos para identificar e interrelacionar las emociones con los comportamientos de exclusión, puesto que estas han sido instrumentalizadas o intencionadas mediante discursos políticos y representaciones sociales para

generar acciones repulsivas hacia el *Otros*¹, provocando emociones como: asco, vergüenza, miedo o amenaza. La autora expone que los grupos minoritarios (afrodescendientes, indígenas, entre *otros*), son los que mayores afectaciones han tenido. Por tanto, las emociones no solo hacen parte de la integralidad del educando, sino que estas pueden ser barreras o aperturas hacia lo diferente, lo desconocido e incluso para la resolución de conflictos.

Las acciones de repulsión a lo distinto no solo hacen parte de un legado político-cultural de exclusión, sino que también se encuentran atravesadas por las dinámicas propias de la era digital. Según Han (2017) la sociedad del presente ha olvidado los tiempos del otro como *dolor*, *infierno*, *eros*, *misterio* o *extrañeza*, encontrándose así ante un fenómeno de un *exceso de lo igual*, un exceso de positividad. Exponiendo que:

La interconexión digital total y la comunicación total no facilitan el encuentro con otros. Más bien sirve para encontrar personas iguales y que piensan igual, haciéndonos pasar de largo ante los desconocidos y quienes son distintos, y se encargan de que nuestro horizonte de experiencias se vuelva cada vez más estrecho. (...) Hoy la red se transforma en una caja de resonancia especial de eco de la que se ha eliminado toda alteridad. Todo lo extraño. (...). La comunicación global solo consiente a más iguales o a otros con tal de ser iguales. (Han, 2017, pp, 7-10)

Se tiene, entonces, dos problemáticas dentro de la apertura a lo diferente: A) un devenir histórico que utilizó las emociones como medio para la práctica habitual de exclusión y de eliminación de la alteridad del *Otros*, generando procesos de violencia simbólica y de fragmentación social, que no solamente excluyen, sino que también generan indiferencia para

¹ La palabra *Otros* es recurrente en el presente texto. Se utiliza el *Otros*, en vez del otro o los otros, debido a que este concepto permite comprender de fondo la *pluralidad* de identidades, diversidades y diferencias que hay en los espacios educativos en Colombia.

con aquellos considerados lejanos geográfica o socialmente; B) Existe en la sociedad una tendencia a propiciar el intercambio entre sujetos similares debido a su historia, origen social, socioeconómico, *lo* que trae a su vez como correlato el hecho de que lo *radicalmente diferente* sea expulsado de la comunidad de iguales o incluso se impida su acceso. En este sentido, como menciona Han (2017) se obstruye o se repudia (debido a su negatividad) lo que es desconocido o distinto, quedando ajena la posibilidad de inclusión y asociación entre pares en torno al trabajo colaborativo entre distintos o en la simple convivencia pacífica.

Por tanto, emociones y otredad se entrelazan, y ocupan un lugar dentro del relacionamiento social (integración colectiva), permitiendo ser parte integral de la apertura, la convivencia pacífica y la superación de dificultades, o todo lo contrario, ya que por ejemplo son la ira, el miedo, el asco, la vergüenza, la ansiedad, la indiferencia, la insensibilidad, las que propician actitudes que dificultan o imposibilitan la consecución de tareas, el logro de objetivos, la planificación, la ejecución de deberes académicos y la construcción de espacios pacíficos para la convivencia. Resultan así afectadas, entre otras, las relaciones afectivas y la comunicación entre pares. Lo anterior debe ser tenido en cuenta en la formación ciudadana como elementos que impiden o dificultan una actuación activa hacia el *Otros* y en la resolución de conflictos por medios pacíficos.

Ahora bien, en el ámbito educativo los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (en adelante EBCC) reconocen la importancia de las emociones y afectos dentro de la formación ciudadana, exponiendo que:

Las competencias emocionales son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la

capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, por ejemplo, su dolor o su rabia. (MEN, 2004, p. 13)

Sin embargo, solo hay once competencias emocionales de quinto a undécimo grado de educación básica, además de poseer una clasificación para identificar, comprender y utilizar mecanismos para el control de las emociones. Así mismo, estas direccionan una enseñanza instrumental (paso a paso) de cómo lograrlo, sin tener en cuenta la complejidad de las emociones, sus relaciones con los contextos y las nuevas cualidades de un *ciudadano activo hacia la otredad*, en suma, un sujeto para el *conflicto* y la apertura de lo *radicalmente diferente*. Por otro lado, Mejía y Perafán (2006) exponen que estas competencias pretenden idealizar un tipo de realidad, además de estar pensadas para espacios democráticos, participativos y activos de la escuela, o sea, para *espacios idealizados*. Su estudio subraya la necesidad de poner en práctica los presupuestos de los estándares en espacios que son conflictivos, competitivos o disruptivos, en síntesis en contextos o situaciones reales.

Asimismo, los EBCC dejan de lado la representación que tiene el estudiante del *Otros*, las formas singulares de actuar dentro y fuera de las instituciones, las problemáticas principales de los colegios (convivencia violenta, agresión, exclusión, etc.). Por lo anterior, se deja de lado las experiencias, significados o ideas que acompañan a las emociones; y que hacen parte de su compleja actuación en la comunidad estudiantil. La dificultad que se presenta no puede ser solucionada con metas *per se* en los contextos, sin primero comprender los *porqués* de las acciones de exclusión o acciones violentas (Kaplan y Ezequiel, 2020). Entonces, es necesario identificar medios didácticos y pedagógicos alternativos para la comprensión y transformación

del fenómeno que se presenta: conflictos, exclusión o negación de la otredad dentro de la escuela².

Existen estudios sobre enfoques de educación socioemocional, cuyos fundamentos teóricos interrelacionan las emociones con el sujeto, desarrollando la formación de competencias para el control, manejo, transformación de aquellas emociones y afectos que impiden la solución de conflictos o la apertura a lo diferente. Dichas teorías exponen diversidad de estrategias didácticas y pedagógicas preparadas para aplicarse en los contextos educativos. No obstante, éstas en su mayoría se encuentran en estado teórico³, sin cambios según las deficiencias en la práctica. Y de nuevo, estas también desconocen las diversidades de problemáticas de los colegios, pretendiendo distribuir guías generales, que aluden a “métodos” o “técnicas” para la solución de problemas convivenciales o de la enseñanza de competencias socioemocionales, que individualizan los procesos; en otras palabras, interiorizan las problemáticas sociales, dejando de lado formas singulares de exclusión dentro de los contextos, representaciones de la otredad o la relación entre emoción y otredad, en pocas palabras, simplifican la problemática dejando de lado la integralidad del sujeto (Abramowski y Canevaro, 2017).

Por tanto, se deben tomar presupuestos teórico-prácticos de la educación socioemocional y cognitiva en relación con la diversidad de los contextos educativos y su relación con las diferentes formas de relacionamiento (alteridad), emociones y conflictos; construyendo

² Se aclara que las emociones están intrínsecamente incluidas en los procesos de exclusión y conflictos, tal como se ha descrito y como se describe en el marco teórico.

³ Se reconoce actualmente cantidad de recursos didácticos digitales para aplicarse en la escuela, como lo son: Unesco. 2020. *Estrategias y Recursos para el Desarrollo socioemocional* [Recurso en Línea]. <https://es.unesco.org/news/estrategias-y-recursos-desarrollo-habilidades-socioemocionales-contexto-covid-19-webinar/>; Colombia Aprende. 2020. *Educación Socioemocional para todos los [Recurso Digital] niveles*. <https://contenidos.colombiaaprende.edu.co/aprende-en-casa/educacion-socioemocional-para-todos-los-niveles/>; Ministerio de Educación Nacional. 2014. *Estrategias de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media*. GOV.CO. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-385321.html?_noredirect=1/.

estrategias didácticas y pedagógicas según las cualidades de la comunidad escolar, ya que, los procesos de exclusión y conflictos no obedecen a un mismo origen en todos los estudiantes. Y del anterior proceso extraer los aciertos y deficiencias dentro de su aplicación.

Es por ello, que se precisa en construir una *estrategia didáctica específica*, en este caso, una cartilla pedagógico-didáctica para el grado octavo⁴ y aplicada en la institución Restrepo Millán, que esté en relación con la formación de una ciudadanía para la alteridad, la apertura y la resolución de conflictos interpersonales; y, que dialogue con presupuestos de la dimensión socioemocional y cognitiva, y con las características singulares del contexto. Dichas características seleccionadas son las siguientes: A) fundamentos rectores de la institución educativa (Proyecto Educativo Institucional⁵, y el Currículo para el área de formación ciudadana); B) problemáticas internas entre pares (identificación de conflictos escolares); C) preconceptos acerca de la tripartita.

Descrita la problemática, la presente investigación tiene como pregunta:
 ¿Qué componentes pedagógicos y didácticos debe tener una cartilla diseñada para la enseñanza y aprendizaje de la *alteridad, apertura y resolución de conflictos* que tenga como base teórico el enfoque educativo de la integralidad del estudiante (cognitivo-emocional) en el grado octavo del colegio Restrepo Millán dentro de la formación ciudadana?

⁴ Se selecciona el grado, ya que en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas se establece la relación entre los estigmas sociales (prejuicios, estereotipos, etc.) y la construcción de relaciones pacíficas para la creación y fortalecimiento de espacios pacíficos. Además, de que en este hay una relación directa con las emociones que *propician* la exclusión y solución violenta a los conflictos (a diferencia de los demás *estándares generales* de los otros grados). En este, se debe identificar y reflexionar sobre las “formas” de transformación y mediación. Por último, este curso hace parte de la transición entre estigmas sociales y la no violencia que se enseña-aprende en décimo y once.

⁵ Dicho documento tiene por horizonte “Formación del futuro ciudadano mediante el desarrollo de valores con espíritu democrático, académico y humanístico” (Colegio Restrepo Millán, 2018, p, 1).

1.2. Justificación

La relación entre competencias socioemocionales y la formación de nuevas ciudadanía para la alteridad y la resolución de conflictos, permite comprender la importancia de transformar el pensar (cognitiva-intelectual) desde la dimensión socioemocional del sujeto, sin discriminar ninguna de las dos, ejerciendo una relación entre cognición y emoción. Sin embargo, es necesario aplicar los fundamentos teóricos respecto a la formación socioemocional que se han iniciado desde hace más de treinta años (Castro et al., 2017), en síntesis, trascender lo teórico a mediaciones reales en el aula.

Diseñar una cartilla respecto a la formación de nuevas ciudadanía permite contribuir a formalizar y comunicar estrategias educativas pertinentes según las problemáticas particulares de los contextos educativos. Consecuentemente, el presente material didáctico pretende diseñar una *cartilla didáctica* que reconozca la interrelación entre las emociones (aperturas), la otredad (alteridad), y los conflictos (convivencia pacífica), como el conjunto de categorías que apuntan a la comprensión integral del sujeto entorno a la problemática de conflictos, exclusión o negación de la otredad dentro de la escuela, teniendo como intención la conjugación de las categorías y la transformación de aquellas prácticas en el grado octavo del colegio Restrepo Millán desde la comprensión de sí mismo en relación con el contexto y sus relacionamientos entre pares.

La creación de recursos didácticos que medien y tenga por objetivo la transformación de prácticas de exclusión y violencia se hace evidente cuando se identifica que en grado octavo cerca del 57 % de los estudiantes ha estado inmerso o evidenciado un conflicto violento entre estudiantes en los últimos tres meses, siendo la violencia verbal (80 %) y física (13 %) la más frecuentemente utilizada en los conflictos según los estudiantes. A lo anterior debe añadirse, que existen narrativas que motivan a la violencia y la exclusión cuando cerca del 67 % de los

estudiantes consideran que “no deben dejarse de nadie”, exponiendo que al interior del aula hay desconfianza o construcciones de otredades como amenazas que en cualquier momento atacarán, y, por tanto, se debe estar atento, pues los otros “buscan sobrepasarme o estar por encima de mí”⁶. La tripartita, por lo anterior, ofrece posibilidades de transformación desde la reflexividad, la interpelación, creación de estrategias de paz, el fomento de aperturas a la otredad y su valorización en el aula, entre otras. En síntesis, la tripartita, identificada como interpretación y superación integral a la necesidad identificada, permite consolidar una convivencia para el conflicto y la diferencia.

En consecuencia, la propuesta pretende avanzar en fortalecer —o hacer tangible, según el contexto— la formación de una ciudadanía para el reconocimiento y apertura de la otredad, que permita la resolución de conflictos desde una comprensión integral del sujeto social (relación cognición-emoción). Entonces, la propuesta se enmarca en la actual necesidad de formar una cultura para la paz, que identifica y reconoce la inevitabilidad de los conflictos y la importancia de transformarlos de forma no violenta, mediante el aprendizaje de instrumentos de transformación y el fortalecimiento de actitudes creativas (Fisas, 2011). Esta cultura de paz hace parte de la urgente necesidad de cambiar el devenir histórico de violencia que se ha ejercido en Colombia, que aún hoy se manifiestan desde diferentes formas (cultural, estructural o directa).

De esta forma, se pretende ampliar el debate dentro de las ciencias sociales, en especial la formación ciudadana, en cuanto a la importancia de desarrollar estrategias didácticas específicas a problemáticas que requieren análisis multidimensionales, en donde confluyan con la comprensión integral del sujeto (cognitiva-intelectual y socioemocional), ya que aquella

⁶ Datos obtenidos de los instrumentos de recolección de información (ver anexo 2.1, 2.1.1 y 2.1.2).

dimensión hace parte de los procesos democráticos, convivenciales y del fortalecimiento del tejido social dentro de la escuela.

Ahora bien, en el marco de la respuesta pedagógica a estos hallazgos en el aula, se pretende diseñar una *cartilla didáctica* para grado octavo de secundaria. Para ello, se aterriza la problemática a un instrumento que facilite la enseñanza y aprendizaje de la resolución de conflictos internos en aula, la apertura a la diferencia y la valorización de la alteridad de los *Otros*. Permitiendo en el contexto, el fortalecimiento de la formación de ciudadanías democráticas, inclusivas y abiertas; en resumen, una ciudadanía activa, que logren promover la transformación de acciones y procesos de exclusión y de violencia. Por ello, y como facilitador, se procura utilizar los presupuestos de una educación que tenga en cuenta la integralidad del sujeto, ya que está, pone en su núcleo teórico los afectos-emociones, las estrategias de identificación y comprensión hacia la otredad, y las alternativas posibles de transformación.

De esta misma forma, la cartilla busca responder, desde una perspectiva integral (emoción y cognición), a la formación de competencias emocionales (dicho en otras palabras: desarrollo socioemocional) en el estudiante, según el Estándar Básico de Competencias Ciudadanas en el ciclo octavo-noveno, conllevando al mejoramiento del bienestar emocional en los espacios educativos, dado que se pretende transformar desde la tripartita, los conflictos violentos y las acciones de exclusión que afectan el desarrollo psicológico y social de los educandos.

Finalmente, la construcción del material hace parte de la motivación de desarrollar propuestas creativas frente a problemáticas complejas, que trasciendan de lo teórico a la praxis educativa, adquiriendo dentro de la construcción, aplicación y evaluación del material, herramientas, competencias y aprendizajes necesarios respecto a la problemática expuesta.

Además, de tener una mirada integral de los fenómenos sociales problemáticos que se viven en la escuela, pero que al mismo tiempo representan lo que sucede fuera de ella.

Objetivos

Objetivo general

Evaluar la implementación de la cartilla didáctica para la enseñanza de la alteridad, las emociones y los conflictos en el aula, llevada a cabo en el colegio Restrepo Millán I.E.D., en el grado octavo.

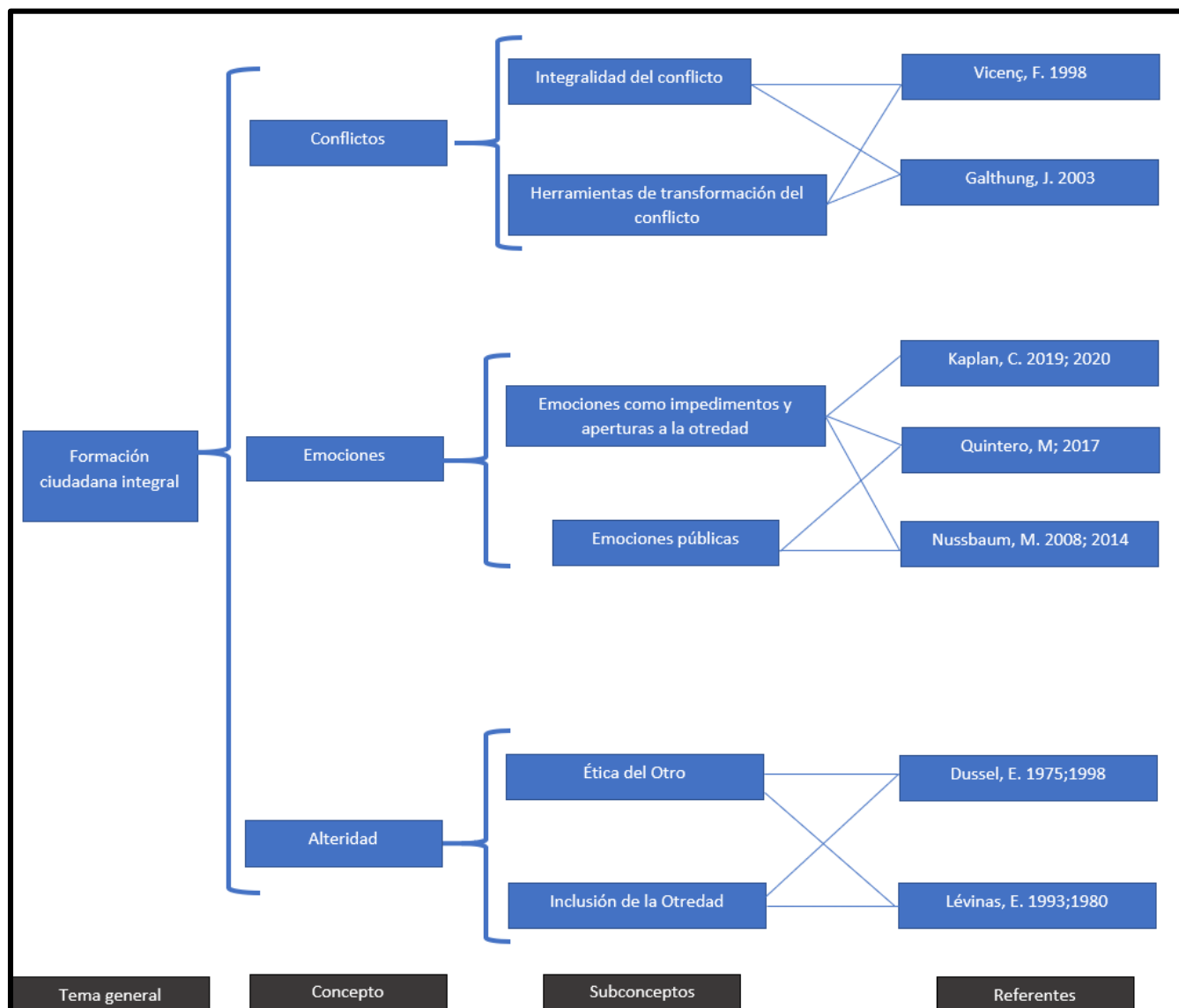
Objetivos específicos

- Identificar los preconceptos de los educandos acerca de los conflictos, emociones y la alteridad en el colegio Restrepo Millán I.E.D. del grado octavo.
- Diseñar una cartilla para la formación de una ciudadanía para la alteridad, la apertura y la resolución de conflictos, teniendo como enfoque teórico la integralidad del sujeto.
- Analizar la información recopilada en el proceso de implementación de la cartilla didáctica en el grado octavo en el colegio Restrepo Millán.

2. Exploración de la necesidad

Este capítulo expone las principales categorías conceptuales para la creación del material didáctico, en este caso una cartilla para grado octavo, que integre la tripartita alteridad, emociones y conflictos. Lo anterior, se realiza para comprender la integralidad del fenómeno social en la escuela de exclusión y la violencia en los conflictos, y cómo las tres categorías tienen por características ser interdependientes, donde una complementa la otra.

Por ende, se inicia con Alteridad y la Ética del Otros, y como desde los postulados filosóficos se pretende avanzar en una perspectiva que trascienda la diferencia o aquello que nos hace diferentes. La segunda categoría se enfatiza en las Emociones como aperturas a lo radicalmente diferente y en su importancia en la Resolución de Conflictos, como elemento que complementa los postulados de la alteridad hacia la respuesta de ¿qué disposiciones emocionales son necesarias para la apertura a la diferencia y la resolución de conflictos? Y ¿cuál es su función en las interacciones entre estudiantes? Por último, se encuentra la categoría Herramientas para la Paz: entre Emoción y Alteridad, siendo la construcción de paz la categoría en la cual convergen las dos primeras categorías, pues para trascender un conflicto o prácticas de exclusión es necesario tener en cuenta la comprensión integral del fenómeno como paso fundamental para iniciar con su transformación. A continuación, se presenta el esquema de vertebración de categorías (esquema 1) según Sampieri (2014):

Esquema 1.**Esquema de vertebración de categorías.**

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Es de mencionar que la teorización de las categorías no solo tiene como fin comprender la integralidad del fenómeno, también tiene como finalidad ser el fundamento teórico para el diseño de la cartilla didáctica, pues como se expondrá en el desarrollo del presente capítulo, las perspectivas de diferentes autores resultan novedosas en el campo educativo y en la enseñanza y aprendizaje de dichas categorías pensadas desde un enfoque innovador y transformador.

2.1. Alteridad y ética del Otros

La categoría alteridad tiene por objeto pensar “lo otro”, más claramente la otredad, pero también como identifica Silva (2009), luego de realizar un estado del arte de la categoría, que el concepto alteridad “es presentada en diversos espacios [disciplinares] donde la disputa humana se hace presente” (p, 132). Así que, la categoría alteridad está presente no solo en la relación “yo-otros”, sino también donde la disputa humana por el predominio de unos sobre otros se hace evidente, aún más, cuando en esta disputa existe una tentativa de eliminar la otredad (la diferencia).

El concepto de alteridad tiene un constructo conceptual amplio, donde diferentes autores según el momento histórico le otorgan un significado diferente. Es un concepto con una gran tradición filosófica, que se remonta desde Platón hasta Aristóteles. Según Silva (2009) este ha servido para varios campos disciplinares (ejemplo: psicología, sociología, lingüística, antropología, psicopedagogía), con el fin de comprender la relación Mismidad-Otro que se encuentra presente en las asimétricas relaciones sociales. Es, sin embargo, la filosofía la que mayor aporte conceptual le asigna a la alteridad. Asimismo, es la educación (pedagogía) la que mayor receptividad ha tenido de aquel constructo conceptual, como categoría que entrega luces para entender las relaciones de alteridad entre estudiante-estudiante, y docente-estudiante. A este respecto se encuentran las investigaciones educativas realizadas por Quintero (2017), Mínguez (2017) Vallejos et al. (2016), Castillo (2021), y Giuliano (2016). Estas investigaciones aplican el concepto de alteridad en el ámbito educativo, donde aparece una apuesta por una educación ética, cuya intención es lograr una relación con la otredad de forma pacífica e inclusiva.

Como se mencionó, es la filosofía la que mayores aportes ha hecho a la construcción del concepto alteridad, y cuyos fundamentos son utilizados por las anteriores investigaciones

educativas. En ese sentido, Emmanuel Lévinas (1905-1996) y Enrique Dussel (1934) son los filósofos que se focalizan en la *diferencia* o lo “Otro”, lo que se encuentra fuera de la Unidad o de los dominios del Yo. Lévinas, (2003) es quién realiza una crítica a la filosofía ontológica de occidente, cuya pretensión fue reducir lo inteligible al Ser, a la esencia, a la Unidad; en últimas, a un constructo teórico cerrado que se establece a partir de la dialéctica del Ser y No-Ser como forma para la conceptualización de la esencia del Ser. En ese sentido, Lévinas (2003) afirma “esencia es interés” (p, 46). Con aquella premisa se interpreta que la esencia (o el interés por el Ser) es una forma de totalización que excluye cualquier otredad (alteridad). Esta totalización es una apropiación de lo mismo a lo Otro, a la *diferencia*; una apropiación de lo Mismo (Yo) hacia lo otro (alteridad). Esto genera una reducción y despoja la alteridad, la elimina: el otro, deja de ser otro y pasa a lo Mismo. Pasa a los “dominios del Yo”. Lévinas denomina lo anterior como un proceso de *violencia hacia lo Otro*, en donde el otro en tanto otro es negado, es decir, se niega su alteridad, se le despoja como modo de apropiación de aquella diferencia.

La alteridad, entonces, es aquella que se impone a “todo imperialismo del Mismo” (Lévinas, p, 62). Es aquella que irrumpe en la Unicidad del Yo, y donde está escapa a mi dominio: “Ni la posesión, ni la unidad del número, ni la unidad del concepto me incorporan al Otros (...) Sobre él no puedo poder (...) Somos lo Mismo y lo Otro” (p, 64). Lo Otro y lo Mismo se encuentran separados por sus alteridades, por lo que los hace Otros. Guerrero (2015), siguiendo a Lévinas, expone “(...) que la dualidad entre lo Mismo y lo Otro, no se resuelve nunca, la brecha que separa ambas dimensiones es insalvable, por eso pensar la totalidad, el infinito, la alteridad implica llevar el pensamiento hasta el límite” (p, 407). Aparece la noción de Alteridad como *Infinito* y como *lo absolutamente Otro*. Esto es que: el Otro es externo al Yo (mismidad); lo otro es inagotable e inabarcable a cualquier categorización —al ser tematizado, se

despojan de su otredad, termina siendo apropiado—; que es impredecible (es espontáneo), es inconmensurable.

El otro como *heterogeneidad sintetizada* en otredad inabarcable e inapropiable es una concepción que cuestiona aquellas reducciones categóricas que se hacen de los Otros, en otras palabras, que frente al otro se busca una reducción desde los contenidos del yo, una interpretación del yo sobre la presencia de lo diferente o no alineado a la mismidad, otorgándole cualidades que remitan a lo mismo, es decir, que lo hacen *no diferente*.

La concepción levisiana de la alteridad como infinito y absoluto hace parte de entender la relación de Yo-Otro (o mismidad-alteridad) diferente a la reducción ontológica que se hace del Sujeto-Objeto, que justamente reduce el objeto a lo inteligible para apropiarlo o dominarlo, haciendo del objeto un ser reducible o categorizado, volviéndolo unidad, conllevando a que exista un despojo de su alteridad, su diferencia. Esta concepción Yo-Otros (sujeto-sujeto) hace parte de entender las relaciones asimétricas entre otredades donde no se reduzca a la esencia o la dominación.

¿Cómo establecer relaciones con la alteridad donde está no sea negada o apropiada? Lévinas llega a la conclusión de que “este tipo de relación únicamente puede fundarse a partir de la ética” (Guerrero, 2015, p, 435). Lévinas se focaliza en dos conceptos que se encuentran relacionados dentro de su caracterización de ética: el rostro y la responsabilidad. Debe tenerse en cuenta que el “acceso al rostro es de entrada ético” (Lévinas, 2002, p, 71). Para el filósofo la percepción del rostro no se reduce a la descripción de sus características, pues esto supondría tratar al rostro como a un objeto, por el contrario, el rostro remite a aquello que está más allá de cualquier contenido (histórico, cultural, étnico, etc.), pues,

El rostro está presente en su negación a ser contenido. En ese sentido, no podría ser comprendido, es decir, englobado. Ni visto ni tocado, porque la sensación visual o táctica, la identidad del yo, envuelve a la alteridad del objeto que precisamente llega a ser contenido. (Lévinas, 2002, p, 207)

Se afirma entonces que, en el rostro, se encuentra lo absolutamente otro e infinito, o sea, que escapa de cualquier dominación o apropiación. Se mantiene próximo y extranjero frente a la mismidad del yo, ya que es mediante el rostro que lo otro se manifiesta (epifanía) y “me llama” o me interpela, rompiendo “con el mundo que puede sernos común” (Lévinas, 2020, p, 208).

En ese sentido, la fórmula cara-cara (o la manifestación del rostro) es la que hace posible el acto mismo de significación. El rostro como signo es el que permite, por su inmediatez, expandir los contenidos sostenidos por el Yo, o reemplazarlos en función de lo que se manifiesta. El rostro representa un polo opuesto de significación respecto al yo, “(...) [que] cuestiona los poderes y la autoridad de la conciencia del yo” (Navarro, 2007, p, 183). Frente al rostro que me interpela “yo no quedo ahí a contemplarlo: le respondo” (Lévinas, 2000, p, 74), no solo le respondo, también me hago responsable del rostro que ha interpelado al yo, pues ha hecho del yo “uno para el otro”, en la medida en que el sujeto ha quedado en la relación inmediata del cara-cara, pues esta relación —como se mencionó anteriormente— lo ha efectuado a salir de sí (de su totalidad, de su yo) hacía eso (rostro, alteridad) que se le presenta, y cuya respuesta a la interpelación (acto comunicativo) me obligan a responderle, en suma a responsabilizarse de él.

Lévinas propone una “ética heterónoma” en donde es el rostro (la presencia de la alteridad) la que me pide y me ordena, “su rostro, lo expresivo del otro (y todo el cuerpo es, en ese sentido, más o menos rostro), fuera lo que me ordena a servirle” (Lévinas, 2000, p, 81), lo anterior quiere decir que la responsabilidad no nace del Yo, sino que en medio de la presencia

del rostro, nace del otro, ya que “(...) ante la miseria, pobreza y hambre del otro no solo se invoca al Yo, sino que también lo interrogan y le exige una respuesta” (Navarro, 2007, p, 184). Aparece la responsabilidad como respuesta a la interpelación, pero también como obligación, de la cual no puede rechazarse, pues la responsabilidad es ya una existencia obligada, pues “Ella [la responsabilidad] coloca en el centro de gravedad de un ser fuera de este ser. (...) Ser en sí [Yo] es expresarse, es decir, servir al otro” (Lévinas, 2002, p, 200).

Así mismo, Lévinas adjudica a la responsabilidad para con el otro (o “uno para el otro”) como decisión que escapa al Yo, la asume como anterioridad, como decisión preexistente, como condición obligada de respuesta (responsabilidad) a la cual el imperialismo del Yo queda interpelado por el rostro del otro, así lo afirma Lévinas (2002)

La responsabilidad para con el otro no puede haber comenzado en mi compromiso, en mi decisión. La responsabilidad ilimitada en que me hallo viene de afuera de mi libertad, de algo anterior a todo recuerdo, de “algo ulterior” a todo cumplimiento; de algo no presente. (p, 54)

La afirmación anterior hace parte de la responsabilidad radical ante la presencia del rostro del otro y de la cual el sujeto no puede ignorar o rechazar, pues como menciona el filósofo, esta escapa a nuestra decisión. Para Medina (2010)

Se es para con el otro a mí, no por elección propia, sino por todo lo contrario, por una elección ajena, de ahí que el sujeto ético sería formalmente un rehén para con el otro. La libertad ha sido secuestrada por una culpa que inviste al sujeto mucho antes de que el cobre conciencia siquiera de la culpa misma. (p, 200)

La condición de voluntad que nace de condiciones ajenas a mí es lo que se comprende como heteronomía, pero en Lévinas recobra importancia ética como obligación a responder a la llamada que el otro hace sobre el Yo. Este enfoque ético hace parte enfrentarse a la característica de la filosofía por rechazar el compromiso frente al otro, por una indiferencia justificada en la dedicación a la abstracción (reducción de lo diferente a lo mismo) (Median, 2010, p, 218).

Característica que no solo hace parte de la filosofía, sino que también se encuentra en relación con una actualidad que aboga por la individualidad y en asistirse a sí mismo o al “nosotros”, ignorando las interpelaciones de los Otros (en especial a aquellos que escapan o no están dentro del nosotros), actitud que niega de principio la alteridad, pues niega lo absolutamente otro, ya que en ese asistirse a sí mismo (como totalidad), es creer que es asistir a todos o como unos todos se asisten, esto es identificado como egoísmo, aspecto que desde la interpretación levisiana sobre la ética se enfrenta, debido a que este tipo de cualidad subjetiva hace que se encierre en su mismidad, negando toda condición diferente (ajena) a la que se ostente.

2.1.1. La alteridad en la escuela

Desde lo anterior, la alteridad presta un interés particular en *lo otro con relación a lo mismo*. Es entonces, la educación (que concentra en sí espacios y acciones) la que podría evocar a los educandos a la otredad, a pensar las diferencias, y las formas de negación de la otredad que se han establecido y que llevan a los otros a excluirse o excluirlos, en síntesis, a identificar aquellas formas de encerramiento ante lo mismo; en últimas, a comprender y superar el egoísmo e individualismo, que fragmenta y motiva el accionar violento.

Como menciona Vallejos et al. (2016) se requiere de un acto educativo: salir de sí mismo, para dirigirse a lo otro. Esto es, direccionar el acto de educar a repensar lo otro, lo diferente, lo extraño, lo extranjero, lo negado; o en palabras de Lévinas (2002) en pensar en esos rostros que interpelan al “imperialismo del yo”. Es pensar las diferencias como complemento al “yo” y como inevitabilidad en las relaciones humanas. La alteridad aquí expuesta, tiene por interés identificar la positividad de la diferencia, pero también las dificultades que aparecen cuando estas interpelan lo mismo, cuando se interpretan como amenaza o peligro, y, por ende, se les impide su acceso, su inclusión, más aún en las aulas y las actividades escolares.

En ese sentido, ¿Cómo evitar en el aula, en las escuelas, los actos de negación de otredad? Es aquí donde fue necesario realizar un pequeño recorrido por los fundamentos filosóficos de la categoría alteridad. Pues como se expuso, los mismos fundamentos filosóficos posibilitan respuestas a la pregunta. Para que la alteridad se exprese y no se atente contra su expresividad (o el interés de ser negada), se identifican los siguientes elementos: el diálogo, la responsabilidad y los espacios para la apertura/encuentro.

Sin embargo, es necesario debelar en las aulas el proceso de negación de las otredades, tanto a nivel histórico como individual, donde las prácticas cotidianas pueden ejercer o motivar la exclusión de la diferencia, por tanto, la interpelación del “yo” y sus “contenidos” con relación a la otredad resulta fundamental. Estas interpelaciones han sido aplicadas en las aulas mediante estrategias didácticas que buscan que el educando reflexione sobre sí mismo con relación a sus alteridades cercanas. Estrategias como el uso de imágenes (Mendioroz, 2016), el cine (Marañón, 2016) y los juegos de rol (Santana, 2016), han buscado que en el aula se establezcan interrogantes en torno a la existencia de otras formas de ser, habitar y estar en el mundo. No obstante, el interés no es conocer la otredad, ni apropiarla, o simplemente identificar las

diferencias. Por el contrario, buscan que se realice un reconocimiento a la diferencia, en donde aparezcan las preguntas de ¿Con qué presupuestos estoy entendiendo la otredad (alteridad) que se me presenta? Y ¿Qué consecuencias tiene para la convivencia el tipo de interpretación que se efectuó sobre esa otredad? Entonces, aparte de reconocer la diferencia, es también identificar y superar aquello que impide el acercamiento a esas otras alteridades, o que hacen de ese impedimento un conflicto. La interpelación, por tanto, es una herramienta didáctica fundamental para interrogar los “contenido del yo” que impiden el acceso a la otredad, más aún, cuando la otredad es vista como “fuente de todo mal” o como “una diferencia a tolerar” (Sevilla, 2014).

Añadido a lo anterior, se encuentra el diálogo. Como se describió con Lévinas (2002), la forma por excelencia de acceder al otro (de forma ética) es mediante el acto de comunicarse con aquellos rostros con los que poco o nada se ha mantenido contacto. Caso contrario si se niega el diálogo, pues se vuelve a recurrir a los “contenidos del yo” para interpretar al otro, y de nuevo, se inicia una negación de la otredad que puede motivar a un accionar violento. Por mencionar un ejemplo, los conflictos suelen agudizarse (uso de violencia) según Lederach (1992) cuando deja de existir o hay una disminución de diálogo, y esto lleva a que las dos o más partes en conflicto terminen en un proceso de polarización (primacía del yo sobre el otro) desembocando en una hostilidad abierta. Las aulas no son exentas de lo anterior, los educandos una vez sucede una situación de oposición personal, en algunos casos, dejan de comunicarse, y empiezan una interpretación del otro desde sus propios contenidos, que más que ayudar a resolver el conflicto, lo agudiza, hace que las partes se polaricen y que encuentren como única salida el ejercicio de la violencia, donde su función es la supremacía del “yo”, “mis intereses” o “mis objetivos”.

En el caso de los conflictos del colegio Restrepo Millán, se puede observar la escasa habilidad de comunicación ética con relación a la otredad, donde la “supremacía del yo”

(egocentrismo), las agresiones verbales respecto a las diferencias, y la concepción de que el diálogo es sinónimo de debilidad, provocan en el contexto que el relacionamiento tenga dificultades en cuanto a la inclusión de lo diferente y cooperación con las diferencias.⁷

La escuela, debe entonces, como menciona Giuliano (2016), propender por una Conversación amistosa en el cálido sentido de sus tiempos y sus pausas, sus comodidades e incomodidades, sus aciertos y desaciertos, su soltura y no-competición, su tranquilidad y liberación, su alteridad y hospitalidad, su responsabilidad y sensibilidad, su ficción y su probable sinceridad, sus gestos y su abrazo. (pp, 14-15).

Aquí el docente, tiene la función fundamental de crear las condiciones para que el diálogo sea posible, se haga factible aún con sus dificultades y problemáticas. Pero el diálogo, como acceso a la alteridad del otro, no debe interpretarse como el mero acto de escuchar y conocer. Para Dussel (2011) el diálogo debe direccionarse a la formación de una “conciencia ética”. Conciencia que no es contemplativa de la diferencia, no es escuchar y apreciar aquello que es otredad. Por el contrario, la “conciencia ética” es responsabilizarse de aquel lamento, protesta o presencia que interpela, es responderle en cara al sistema o acciones que lo excluyen u oprimen (Dussel, 2011, p, 70). Por tanto, diálogo es responsabilizarse de aquel rostro que interpela, que se comunica en función de su alteridad.

Esta “conciencia ética” pone en manifiesto la formación de un sujeto con una escucha activa que acciona en “en cara a la otredad”. Desde esta perspectiva, la formación ciudadana adquiere un interés mayor que el de identificar las diferencias, o “tolerarlas”, o tematizarlas en el

⁷ Interpretación realizada desde los datos extraídos del grupo focal (anexo 2.1) y la encuesta (anexo 2.2), además de haber estado inmerso en el contexto educativo.

acto de escucha pasiva. Adquiere la intención de formar sujetos que responden ante las diferencias, que las hacen un “nosotros”, en suma: proteger “lo otro”.

Por ello, Vallejos et al. (2016), en su pedagogía de la alteridad, propone ciertas metas o intenciones educativas que encaren la otredad, y son: A) *salir de sí mismo*, que es básicamente intentar ser el otro que escucho; B) *acercarse a la realidad del otro*, donde exista un reconocimiento y acogida; C) *Buscar el bien del otro*, aquí es donde el acto de escuchar pasa al acto del “cuidado del otro” donde se evite que el otro “sea herido, ultrajado o humillado en su condición humana” (p, 177); D) *Encontrarse con el otro*, donde es una meta, pero también una necesidad imperiosa de convivir con los Otros y su forma de “estar-en-el mundo”. Entonces, el acto de educar tiene la posibilidad de crear estrategias pedagógicas y didácticas para que lo anterior sea factible en el aula y en la formación ciudadana.

Para finalizar con esta categoría, el espacio educativo, que por excelencia integra alteridades, debe resignificarse, en tanto el interés educativo sea el reconocimiento de la alteridad y el compromiso de responderle, que más que aceptar o “tolerar”, es aprender a convivir y cooperar con las diferencias. En ese caso, el espacio educativo, no solo pasa de ser un espacio de conocimiento disciplinar o académico, que busca el aprendizaje de saberes específicos referentes a las ciencias. También, puede, como lo expone Vallejos et al. (2016) convertirse el aula en un espacio de acogida (u hospedaje) de la diferencia, así lo describe: “La tarea de hospedar en educación consiste en acoger al diferente, mostrar afecto no desmesurado y determinación por la búsqueda de la verdad y el bien del otro” (p, 180). Esta perspectiva motiva al aula a responder a lo inmediato, a la diferencia que se encuentran en el aula, a sus problemáticas, necesidades individuales y colectivas, conflictos entre alteridades, negaciones de otredad, en síntesis: en atender y responder (acto ético) a las alteridades y sus relaciones asimétricas entre sí. Lo

anterior, requiere de una educación que se proyecte “(...) a cultivar vínculos personales que sirvan para el aprendizaje del diálogo, de la solidaridad y del respeto al otro, especialmente débil como valores que van tejiendo el sentido de comunidad” (Vallejos, 2016, p, 23). Una educación para la inclusión y convivencia (que es cooperación en diferencia) pacífica que encara la alteridad y sus problemáticas.

Por tanto, las perspectivas descritas para la alteridad fundamentan la formación de una ciudadanía para la alteridad, la cual no se piense en un “nosotros” aislado, o en la primacía del yo individual. Es una ciudadanía que acepta la alteridad como condición a la cual no se puede escapar, una condición en la que siempre se está inmerso, y en donde solo es aceptable una postura ética que lleva al individuo a desplegar sus capacidades comunicativas, a hablar y dejarse hablar, a escuchar la palabra del otro, la llamada que el otro le lanza y a responder con compromiso esa llamada, y en atender las problemáticas inmediatas con las diferencias (alteridad) tanto en aula, como fuera de ella.

2.2. Emociones en la escuela

Con lo anteriormente explicado, queda expuesto desde la filosofía el papel que tiene la alteridad en la formación de una ciudadanía para la pluralidad, el reconocimiento de la otredad y la responsabilidad con el otro, en resumen: una ciudadanía para la alteridad. No obstante, debe tenerse en cuenta las disposiciones internas (entendidas como emociones o dimensión emocional) del sujeto para la apertura a la otredad, la diferencia y la proximidad no común entre estudiantes, no solo en lo discursivo, sino también en lo emocional. Las disposiciones internas aquí referidas son las emociones que pueden propiciar la apertura a la diferencia y la resolución de conflictos en el aula.

Hernández-López et al., (2020) a partir de su investigación titulada “La convivencia desde los imaginarios sociales: encuentros y desencuentros mediados por la complicidad y la amistad”, identifica que la escuela es un espacio de encuentro de alteridades que se reconocen y en donde se entrelazan puentes de comunicación y fraternidad. No obstante, se encuentran en la escuela imaginarios sociales que irrumpen con las relaciones sociales pacíficas, afirmando

Que es necesario pensar la importancia de hallar caminos que permitan el diálogo y el encuentro en espacios en los cuales sea prioridad el respeto hacia el otro sujeto, de manera que el imaginario social de “devolver lo que me hacen” se puede contrarrestar, pues se debe fortalecer el entramado social y encaminarnos hacia una cultura de paz, amistad, complicidad y hospitalidad. (p, 20)

Así mismo, los investigadores reconocen que en la escuela se entrecruzan y florecen ciertas emociones que permiten que entre estudiantes se tejan relaciones de complicidad, amistad, cooperación, fraternidad, reconocimiento, ayuda y hospitalidad; y, que justamente evocan “el reconocimiento por la otra persona, por su heterogeneidad, (...) pues con frecuencia el estudiante presenta una preocupación por el bienestar y su presencia [del compañero cercano]; que en algunos casos trasciende las fronteras del aula” (p, 23). Son la alegría, el amor, la empatía y la compasión las que permiten que se gesten espacios pacíficos, seguros, participativos e inclusivos. Por ello, resultan tan importantes su evocación y fortalecimiento, inclusive su aprendizaje y reflexión, pues constituyen disposiciones para la transformación/adopción de espacios y prácticas positivas para el aprendizaje y la convivencia pacífica.

En consecuencia de lo anterior, las emociones hacen parte de la dimensión social, en tanto que estas influyen en los espacios, en la relación con los otros y en los comportamientos individuales que determinados sujetos realizan para expresarlas o reprimirlas. Kaplan y Krottsch

(2018) sostienen que “la afectividad no puede ser reducida al despliegue de una interioridad deshistorizada. La trama de toda emoción, (...) es siempre relacional, histórica y situada” (p, 128). Si bien, las emociones hacen parte de la psicología individual del sujeto, estas sensaciones o sentimientos dependen y están influenciadas por las relaciones asimétricas que se dan entre “yo-otros”. Dicho de otro modo, las emociones terminan siendo condicionadas por las relaciones históricas situadas, la cultura preestablecida, los intereses individuales del sujeto respecto a los otros y sí mismo, y las prácticas diarias que se efectúan en diferentes espacios. Kaplan y Krotzsch (2018), así mismo, determinan que a partir de la creación del Estado moderno y su intencionalidad de pacificar los diferentes espacios sociales (creación de un orden), se produce “(...) la transferencia a la vida psicológica individual de los conflictos y tensiones que antes solo se expresaban en el enfrentamiento exterior con los otros” (p, 126). Originando la concepción de que las emociones deben dejarse en el espacio privado del individuo, donde estas no deban ser tenidas en cuenta en los espacios educativos, y, en cambio, tener en cuenta asuntos que realmente afecten las relaciones públicas, como lo son el aprendizaje y cumplimiento de normas.

La separación entre dimensión social y dimensión individual determinó la perspectiva con la que se analizaría las emociones, interpretándose como dimensión individual del sujeto sin vinculación con la estructura social. Aquella separación también hace parte de la tendencia social a fragmentarse y concentrarse en el Yo social aislado de la relación con los otros. Es por ello, que los dispositivos implementados para la pacificación durante el siglo XX de espacios fueron aquellos que se concentraron en el “autocontrol” o “autocoerción”, pues se comprende que a

partir del disciplinamiento individual se logra un cambio en aquellas prácticas sociales indeseadas o “prohibidas”⁸.

Como se pudo evidenciar la escuela no es ajena a las emociones, estas se encuentran presente en los procesos de relacionamiento social, y más aún entre compañeros. Se afirma también que estas son constitutivas del ser humano. Por ende, y como menciona Zubiría (2006) “(...) La escuela del siglo XXI debe enseñarnos a pensar, amar y actuar” (p, 216). Se entiende, por lo anterior, la necesidad de comprender la integralidad del ser humano, incorporando las dimensiones socioafectivas, cognitivas y praxeológicas. Razón por la cual, cualquier interpretación que se haga de la escuela como un espacio netamente para el desarrollo cognitivo-intelectual provoca un desconocimiento de la integralidad del educando, e impide al mismo tiempo, llevar a cabo intervenciones pedagógicas que tengan por interés transformar acciones de exclusión social y conflictos en el aula. Por ende, la creación de la cartilla pedagógica responde justamente a esa integralidad del educando, y al llamado de retomar las emociones en el aula, y en los fenómenos de violencia y exclusión.

2.2.1 Emociones como aperturas

Teniendo en cuenta lo anterior, en cuanto a que las emociones están presentes en la escuela, además de que estas pueden motivar el acercamiento a la diferencia y el fortalecimiento del tejido social de la escuela, se hace pertinente definir emociones desde una perspectiva que

⁸ Este tipo de interpretación es evidente aún en las aulas. Desde la aproximación realizada al colegio Restrepo Millán, se pudo identificar que las emociones son vistas como una dimensión humana netamente privada, y que, por ende, poco se puede educar en el aula, dejando aquella dimensión de forma aislada (datos obtenidos desde el diagnóstico). Esto se identifica desde la escasa inclusión de las emociones en la formación ciudadana y en el mismo PEI de la institución. Si bien hay un entendimiento de la integralidad del sujeto donde se proyecta formar sujetos desde lo socioafectivo y racional (Colegio Restrepo Millán, 2018, p, 3), escasean en el aula formas de lograrlo.

tenga en cuenta lo anterior; para ello, se recurre a la teoría de las emociones de Martha Nussbaum.

Nussbaum (2001) define a las emociones como juicios de valor. Para la autora, las emociones no son únicamente reacciones fisiológicas ante estímulos externos, sino que estas se componen de procesos cognitivos. Según la teoría cognitivista de las emociones, las emociones tienen o hacen referencia a un objeto o a una “referencia externa”. Por objeto se hace referencia a una persona, objeto o situación. Desde esta teoría, las emociones “están direccionadas hacia algo”.

En ese sentido, emoción es definida como “estimación evaluativa del mundo” (Gil, 2014, p, 104). La estimación valorativa aparece o se desarrolla según el esquema de objetivos y fines del sujeto y de su idealización de vida buena, por esa razón, para la autora las emociones están relacionadas con la eudaimonía, esto es, con el sentido de “*buena vida*” que tenga cada persona. Este esquema de fines y objetivos está determinado por la experiencia individual y el contexto histórico cultural en el que se encuentra el sujeto.

Por tanto, las emociones no solo son reacciones fisiológicas (estas vendrían siendo los sentimientos de la emoción), sino que hacen parte de los procesos cognitivos, en tanto que son juicios de valor frente a algo (objeto) que se le reviste de importancia. Este revestimiento, para la teoría, se hace a partir del conjunto de creencias o juicios de valor que se tiene acerca del objeto, y las cuales determinan cierto valor al objeto. Entonces las emociones tienen como elementos constitutivos un objeto y un juicio de valor que tiene que ver con el esquema propio de objetivos y fines, pero además de un conjunto de creencias que acompañan el revestimiento de importancia del objeto. Gil (2014) lo sintetiza de la siguiente forma:

Las creencias, pensamientos o juicios, es decir, los elementos cognitivos, no solo son condición necesaria y suficiente para que se dé la emoción, sino que también son constitutivos de la emoción. (...) La cognición es una parte constitutiva de la emoción porque la emoción es idéntica a la aceptación de una proposición a la vez evaluadora y eudemonista, esto es, concerniente a uno o más de los objetivos y fines importantes de la persona (p, 113).

Aquellas proposiciones son las que hacen de la emoción juicios de valor y parte del pensamiento. De este modo, las emociones al contener creencias de valor crean, entre otras, diferentes conductas, ya sean de evitación o de acción, dependiendo de la emoción que se identifique. Lo anterior resulta esencial a la presente apuesta didáctica, dado que, si la emoción motiva diferentes conductas, es necesario identificar qué creencias acompañan las emociones y que intenciones generan.

Resulta aún más importante lo anterior cuando se identifica al odio, el miedo y el asco como emociones que fragmentan e impulsan acciones violentas a aquello que se considere una amenaza potencial (Quintero, 2017; Han, 2017). Así mismo, estas pueden agudizar, originar o motivar acciones de violencia dentro de los conflictos (de baja intensidad) que se desarrollan en el microcosmos escolar. Ejemplo de lo anterior, es el odio o la ira que se pueden encontrar en diferentes grupos de estudiantes donde motivan y accionan prácticas de violencia directa o prácticas de sometimiento (humillación, vergüenza o exclusión).

Entonces, y anclándolo al contexto educativo Restrepo Millán, las emociones pasan de ser simplemente sensaciones físicas que remiten a la individualidad del sujeto, y pasan a estar presentes en el relacionamiento, anclándose con las creencias y juicios de valor que tiene el sujeto respecto a la otredad. En el caso del colegio, se reconocen las emociones como parte de

los conflictos o acciones de violencia, pero las interpretan como sensaciones físicas que se tienen en determinados momentos, sin reconocer su valor cognitivo, su influencia y consecuencias en las relaciones sociales, sobre todo en los conflictos o acciones de exclusión⁹.

Complementando lo anterior, investigadores como Pardo y Héndez (2016), Morales (2015) y Silva (2009) realizan diferentes investigaciones enfocadas en comprender la influencia que tienen las emociones en el relacionamiento. Las tres investigaciones analizan cómo las emociones son condicionadas por la interacción social. En estas investigaciones se precisan emociones en el aula, como vergüenza, empatía, miedo, envidia y odio, las cuales están acompañadas o entrelazadas por diferentes narrativas morales a las cuales los estudiantes acuden para explicar lo que sienten y el porqué de su actuación. Son narrativas subjetivas que se crean a partir de la interpretación que tienen los educandos sobre sus compañeros, y que en algunas ocasiones obedecen a constructos culturales que se convierten en predisposiciones conceptuales para definir aquellos *Otros* en los que se encuentra inmerso el estudiante.

A este respecto, se puede vincular la concepción levisiana de eliminación de la otredad o “extensión egoísta”, cuando el yo totaliza a la diferencia, la apropia y la reduce a definiciones que pretenden “apropiarse de la diferencia”, otorgándole categorías para definir aquello que se es, atendiendo a contenidos del yo o del “nosotros”. Justamente esta construcción de otredad centrada en los contenidos del yo predispone al estudiante a actuar acorde a sus construcciones de otredad; si la diferencia es amenaza, entonces se actuará en favor de defenderse o en eliminarla. Lo anterior, entonces, hace parte de las creencias que tienen los estudiantes y que

⁹ Interpretación efectuada desde los datos obtenidos del diagnóstico de los preconceptos (anexo 2.1 y 2.2). Se añade que este tipo de “temas” en la escuela suele entender por parte de los estudiantes con cierta extrañeza o con poca importancia, razón por la cual, en la comprensión de los fenómenos, este tipo de dimensión es poco tenida en cuenta, impidiendo crear estrategias pedagógicas que inciden en las emociones que provocan el accionar violento o el impedimento a la otredad.

constituyen, desde Nussbaum, a las mismas emociones. ¿Cómo dialogar con la otredad si sobre “el otro” (en este caso, el estudiante) se conceptualiza como una amenaza que motiva o constituye al mismo tiempo odio o miedo?

Lo anterior se puede encontrar en las tres investigaciones donde las narrativas que construye lo otro se encuentra construidas a partir de: características fenotípicas (corporales), de los comportamientos que irrumpen con la mismidad, rasgos étnicos y socioculturales (ej. estratos sociales), orientaciones de género y exigencias basadas en estereotipos. Sobre aquellas narrativas se encuentran ancladas emociones como: asco, miedo, vergüenza e ira. Así mismo, se encuentran prácticas de discriminación, exclusión y agresión física, conllevando a conflictos entre estudiantes que no solo tiene una relación con la construcción que se hace de la alteridad, sino también tienen relación con lo emotivo-afectivo.

Entonces, ¿Es posible incidir en aquellas emociones que motivan acciones de conductas de agresión o rechazo a la diferencia? Desde la perspectiva cognitivista de las emociones sé concluye que “Las emociones pueden ser educadas, (...) porque son construcciones sociales que se aprenden cómo se aprende cualquier creencia, lo que nos permite pensar su educación” (Jiménez, 2017, p, 47). En ese sentido, la mediación educativa frente a las emociones que impulsan las acciones de exclusión y violencia, pueden minimizarse a partir de diferentes acciones pedagógicas que tengan en cuenta las creencias que constituyen las emociones y los objetos que ostentan, cultivando emociones que permitan el acercamiento a la otredad y a la resolución de conflictos.

Por ese motivo la alteridad y emoción resultan complementarias entre sí. Una se dirige a la otredad, a la exterioridad de lo otro, mientras que la otra se ubica en el plano individual, del cual es importante su referencia, pues si el objetivo para la alteridad es formar un sujeto ético con

sentido de responsabilidad, hospitalidad, de cuidado de la otredad, de respeto y no violencia, es necesario tener en cuenta la dimensión afectiva, pues las emociones si bien pueden ser parte constitutiva de los conflictos y de las acciones de exclusión, éstas como energías también pueden ser aperturas, como lo es la empatía, la compasión y la solidaridad, estas emociones se direccionan y tienen por objeto a lo otro, o los otros, pone en manifiesto el acercamiento y el acercamiento a lo otro, pero como menciona Lévinas y Dussel, en responder ante su presencia. Es en últimas, es tener una interpretación integral que permita tener opciones viables para la transformación del fenómeno identificado, pero que, al mismo tiempo, estas opciones tengan por principio una comprensión integral del sujeto.

2.3. Herramientas para la paz: entre emoción y alteridad

Lo presentado anteriormente hace parte de una conceptualización teórica para comprender la importancia y las perspectivas de la alteridad desde la filosofía de Lévinas y Dussel, en donde se identifica que la responsabilidad para con el otro (o cuidado del otro) como acción que trasciende más allá de la diferencia, y que se pone en primacía como acción ética. Esta debe tener el diálogo y la escucha como medios para comprender al otro en tanto otro, y no desde los contenidos del Yo. Sin embargo, esta apertura hacia la diferencia y la alteridad puede frustrarse por narrativas que se construyen del otro, evocando emociones que luego se expresan en acciones de expulsión o de inclusión. Dependiendo del tipo de emoción y de la estructura cognitiva que la acompaña (que se sustenta en creencias), pueden generar o motivar acciones de violencia simbólica o directa. Acciones que son impositivas, coercitivas o discriminatorias, conllevando al estudiante a desarrollar una inestabilidad social y emotiva denominada “dolor social”, afectando su relacionamiento en el aula, y su desarrollo normal académico (Kaplan y

Ezequiel, 2020). Aquel proceso desde la perspectiva filosófica de la alteridad se le denomina “eliminación de la diferencia” en tanto que lo otro pasa a la primacía de lo mismo (Yo) como objeto para ser apropiado, pues el otro queda reducido a categorías descriptivas impositivas, que, para esta formulación teórica¹⁰, queda reducido a unas categorizaciones discriminatorias, excluyentes, en últimas, violentas.

Desde la perspectiva de Fisas (1998), lo anterior, hace parte de una cultura de la violencia, ya que esta contiene bases simbólicas y discursivas que direccionan formas de comportamientos violentos como una opción para la resolución de conflictos. Pues, para Fisas (1998):

La historia de la violencia, de la guerra y de la crueldad organizada es también la historia del hombre, no de la mujer. Hay algo tan secular en el protagonismo de la violencia por parte del arquetipo viril (...) existe una relación entre la invención social de la guerra y la masculinidad. El poder y la guerra son un “*continuun*” del patriarcado. (p, 4)

La estructura cultural fundada en el patriarcado es la que legitima la violencia desde “el deber ser” de ciertos géneros sociales, en otras palabras, ubica ciertas características sociales relacionadas con valores culturales, se encuentra como ejemplo las características de género masculino, como:

La dureza y la represión de la sensibilidad (el miedo, el dolor, etc.), el afán de dominio, la represión de la empatía y de las preocupaciones morales, y la competitividad extrema, que condiciona a los hombres a valorar por encima de toda la victoria y la gloria, y a encerrarse en las dicotomías de nosotros/ellos o ganar/perder. (Fisas, 1998, p, 5)

¹⁰ Esta afirmación se realiza desde la lectura de investigaciones que se focalizan en desarrollar cómo se entrelazan las significaciones que se hacen del otro y las emociones de exclusión o de violencia directa.

Este tipo de narrativas colectivas fue bastante evidente en el contexto educativo en cuestión, encontrando que “Es lo primero que hacen en una pelea [agresión física], algunos lo hacen para ser más que otro, o para que vean que es más fuerte y no se deja de nadie, es como algo más de respeto, de mostrar respeto” (estudiante 5, 2022)¹¹. Incluso algunos estudiantes interpretan que aquellas acciones hacen parte de la “(...) naturaleza humana, he visto en documentales que en la antigüedad el uso de la violencia era de supervivencia, entonces, es como algo que viene con el ser humano, y es lo que se demuestra cuando usan la violencia” (estudiante 2, 2022)¹².

Como se puede evidenciar, esta cultura se fortalece con los medios de comunicación, especialmente los medios audiovisuales, que naturalizan, insensibilizan y reproducen acciones de violencia (exclusión y conflictos violentos). Por ello, tanto niños como jóvenes se encuentran atravesados por narrativas que reproducen valores de imposición (victoria o supremacía frente al otro), represión (al otro como diferencia peligrosa contraria a la mismidad del yo o del ‘nosotros’), dominio (al otro como “inferior” por su diferencia); valores que producen sujetos individuales, desconfiados, insensibles (ante la interpretación del otro) y represivos (Fisas, 1998). Esta perspectiva analiza que las prácticas de exclusión y de conflictos se relaciona con las estructuras simbólico-discursiva que se encuentran contenidas en la cultura, imponiendo ciertos valores socioculturales.

¹¹ Extraído del grupo focal (ver anexo 2.2).

¹² Extraído del grupo focal (ver anexo 2.2).

2.3.1. *Integralidad del conflicto*

Es por lo anterior, que, para comprender los procesos de exclusión y la culminación de los conflictos en violencia, es necesario tener presente la totalidad del fenómeno social que se presenta en la escuela, y no como acciones que se encuentran aisladas de una cultura o momento histórico, pues de hacerse, se tendría una comprensión parcial del conflicto o de las acciones de exclusión; conllevando a mediaciones no pertinentes o reducidas simplemente a la eliminación de la violencia directa. Idea contraria que desarrolla la *teoría de conflictos* de Johan Galtung (2002). Su teoría establece que el análisis de conflicto debe contener las *dimensiones interiores* de los sujetos, *la dimensión exterior* del individuo y *la dimensión entre* las relaciones humanas. De lo contrario, no se podría realizar un análisis complejo, integral y objetivo de los conflictos. Las dimensiones son:

Las actitudes (aspecto motivacional) se refieren a cómo sienten y piensan las partes de un conflicto, cómo perciben al otro (por ejemplo, con respeto y amor o con desprecio y odio), y cómo ven sus propias metas y al conflicto en sí mismo. El comportamiento (aspecto objetivo) alude a cómo actúan las partes durante el conflicto: si buscan intereses comunes y acción creativa y constructiva o si tratan de perjudicar y causar dolor al otro. La contradicción (aspecto subjetivo) tiene que ver con el tema o temas reales del conflicto y como este se manifiesta. Las partes muchas veces difieren en su percepción de cuál es la contradicción o raíz del conflicto. (Galtung, 2003, citado por Percy, 2009, p, 62).

Es así como, para realizar una mediación pedagógica para la resolución de conflictos y la transformación de prácticas de exclusión, es necesario tener en cuenta las dimensiones afectivas-emocionales, la dimensión cultural-estructural que legitiman y reproducen ciertas prácticas violentas, los comportamientos de los actores del conflicto, las posibles contradicciones o raíz

del conflicto. Elementos que son útiles metodológicamente para dar el primer paso: que los actores reconozcan que se encuentran inmersos (y posiblemente responsables) en conflictos y prácticas de exclusión.

Otro factor fundamental es que desde la teoría de conflictos se establece que los conflictos son inherentes a las relaciones asimétricas entre sujetos. Esto es, que no pueden eliminarse por completo o impedir su origen. El conflicto es una oportunidad de mejora, así lo expone Aristizábal (2003) tras realizar una analogía entre el deseo de orden (ausencia de conflicto) y la evitación del desorden (la presencia del conflicto), afirmando que:

Si se cree que el conflicto y el desorden son algo malo que se debe evitar, entonces se asume de una manera que no favorece su resolución: se trata de ocultar o se prorroga, con lo cual se agrava y aumenta. Por el contrario, si se parte de que el conflicto, como el desorden, es necesario, inevitable y contiene posibilidades de cambios progresivos, se puede abordar de frente, valorar como algo positivo y normal, y asumir su trámite de una manera más abierta, activa e imaginativa (p, 178).

Dicho previamente, el conflicto no representa un fenómeno negativo, su realización (o solución) de forma violenta es lo que debe evitarse, pues en este, no hubo solución, por el contrario, fue la imposición (victoria) de un actor del conflicto sobre el otro¹³. En este no hubo oportunidad de mejora, fue la eliminación de la diferencia. Por ello, se debe enseñar para el conflicto, para su realización y transformación de forma creativa, pacífica y colectivamente,

¹³ En el caso de los estudiantes del colegio Restrepo Millán se puede identificar que cerca del 77 % de los educandos consideran que los conflictos son “discusiones, peleas y agresiones físicas” (ver anexo 2.1.3). Por tanto, se tiende a considerar que la ausencia de violencia es la ausencia de conflicto, o que la “solución al conflicto” es la disminución de la violencia. De aquí la necesidad de comprender la integralidad de los conflictos, donde la violencia es la consecuencia del conflicto, más no el conflicto en sí mismo.

amparada en la comprensión del otro, en sus interpelaciones, en las diferencias que ostenta y en sus formas diferentes de ver los asuntos comunes.

Para poder lograr la transformación de conflictos de forma pacífica y amparados en una comprensión integral de estos, se debe tener como primacía “la creatividad para que al buscar soluciones a los conflictos prevalezca la comprensión mutua, la tolerancia y el desbloqueo de posiciones” (Fisas, 1997, p, 13). Esta creatividad debe estar concordancia con la del conflicto, con aquellas características que lo hacen único, y por lo cual debe ser mediado desde su singularidad, desde sus propios entramados dimensionales. Una vez se comprende la integralidad del conflicto y las prácticas de exclusión, se debe buscar aquellas oportunidades posibles para su transformación. Tras analizar el conflicto o las prácticas de exclusión, se pueden encontrar, espacios, actores, fortalezas, similitudes entre actores, ideas positivas, prácticas cotidianas de acercamiento, etc.; estos permiten iniciar una mediación.

2.3.2. Herramientas de transformación de conflictos

Existen herramientas transversales o fundamentos primarios para la mediación y transformación de los conflictos, que nacen desde experiencias que le apuestan a la transformación más que a la contemplación u origen- causa del fenómeno problemático. Estas deslumbran caminos diferentes a la transformación de los conflictos y prácticas violentas, ya que contienen y buscan tener en cuenta la integralidad de los conflictos. Debe aclararse que, si bien comunican posibles soluciones, estas deben adaptarse a las cualidades singulares del conflicto, o a las mismas oportunidades de transformación que los mismos conflictos ofrecen. Antes de describir las herramientas transversales, se describen los fundamentos teóricos para la paz y la resolución de conflictos que buscan anteponerse a la cultura de la violencia, a los conflictos

violentos y a las prácticas de exclusión. Estos serán fundamentales para la creación/aplicación de la *cartilla didáctica*, pues guiarán el qué tipo de cualidades deben formarse para una cultura de paz¹⁴.

Teniendo como fenómeno social, la individualidad (fragmentación social), la exclusión de lo diferente, la expresión de acciones de violencia frente a la inevitabilidad de los conflictos, las emociones que se conjugan con narrativas de exclusión y accionar violento, además de la cosificación de los Otros, se hace necesario poner aquel fenómeno en tensión mediante valores contrarios que se contrapongan a aquel fenómeno. De este modo, debe tenerse como principio la proyección de una sociedad para la paz, para la armonía entre diferencias y la cooperación para la resolución de conflictos. Llegar a *la paz*¹⁵ supone la síntesis “de la libertad, la justicia y la armonía, que son tres elementos vivos y dinámicos” (Fisas, 1998, p, 4), así mismo, su centro rector es la preservación pacífica de la vida en condiciones que permitan el desarrollo personal de cualquier sujeto social. Referirse a la paz, es como menciona Galthung (2003), es referirse a la no violencia, la empatía y creatividad. Son valores que se contraponen a la cultura de la violencia y ha de “desacreditar todas aquellas conductas sociales que glorifican, idealizan o naturalizan el uso de la fuerza y la violencia” (Fisas, 1997, p, 7).

En vista de lo anterior, la llegada a la paz supone la concertación de *prácticas pacíficas* fundadas en valores contrarios a la cultura de la violencia. La educación tiene la capacidad —

¹⁴ Estas herramientas de transformación de los conflictos son fundamentales y necesarias, dado que en el contexto educativo (en donde se analizó su PEI, currículo, y en el diagnóstico) donde se aplicó la cartilla didáctica, no se encontró formas de resolver los conflictos más allá de los diálogos como herramienta transversal y necesaria, pero en algunos casos, los conflictos exigen de estrategias diferentes o creativas para hacer posible su transformación de forma pacífica, en síntesis: es necesario crear una gama de opciones para la transformación de los conflictos que les permitan a los estudiantes tenerlas en dado caso se tenga un conflicto.

¹⁵ La paz es un concepto polisémico donde cada cultura lo define de forma diversa. Así mismo, existe pluralidad de definiciones en el ámbito académico. En ambas variables, se define según el momento y el conflicto o características sociales en particular.

como espacio de encuentro entre sujetos— de formar ciudadanos para la paz y el conflicto¹⁶. De ahí que sea necesario tener en cuenta otros valores que consoliden la paz. Estos valores¹⁷ son: empatía (Nussbaum (2003), anota a la compasión) y sensibilización frente a la otredad como dimensiones humanas a educar y fortalecer; El diálogo recíproco y la negociación bilateral; el encuentro pacífico entre alteridades; la cooperación y co-construcción desde la convergencia de diferencias; el reconocimiento y responsabilidad para con la diferencia (Dussel, 2000; Lévinas, 1987); la transformación de los conflictos violentos y de prácticas de exclusión como objetivo social y ciudadano, y por último, — desde el método *transcendent* de Galtung — la reconstrucción, reconciliación y la resolución ante los conflictos y prácticas de exclusión. Estos valores deben orientar la formación de una cultura de paz mediante la mediación integral de las acciones pedagógicas y didácticas.

Las herramientas para la paz son mediaciones creativas. En su mayoría apuntan a la consolidación de algún valor descrito anteriormente. Las mediaciones buscan, entre otras intenciones, comunicar y aprender formas de resolución de conflictos que disminuyan y eliminen las acciones de violencia, y esa forma trascender el conflicto como una mejora necesaria para las relaciones sociales que se encuentran en disputa o fragmentación. Estas mediaciones se denominan pedagógicas, pues contienen intenciones y estrategias determinadas para lograrse. Estas herramientas pueden ser enseñadas en las instituciones educativas para la formalización de una ciudadanía para la paz.

¹⁶ Identificado el concepto en adelante de modo positivo, entonces, conflicto si, violencia no.

¹⁷ Son muchos los valores que se podrían anotar. La paz al ser polisémica también supone modos diferentes de llegar a ella. Por tanto, se seleccionan aquellos más fundamentales y transversales. Se aclara que no es una generalización, estos valores suponen rutas de inicio o guías para dirigir futuras mediaciones en el aula. Estas mismas se seleccionaron según las necesidades, el contexto educativo donde se desarrolló la cartilla, pero también teniendo como objetivo sé aplicable a otros contextos.

Son muchas las herramientas que se vienen aplicando para la resolución y transformación de conflictos y prácticas de exclusión. Algunas únicamente tratan una dimensión, ya sea cognitiva o emocional. Otras intentan integrar ambas dimensiones a partir de una serie de estrategias para un determinado fin: ciudadanía para la paz.

Entre las herramientas más destacadas se encuentran: el uso de las narrativas para la evocación de sentimientos de empatía o compasión al lector, así mismo, como estrategia para desarrollar la capacidad deliberativa frente a una determinada situación, esta propuesta es realizada por Nussbaum (2003), sin embargo, Quintero et al., (2015) realiza varias aplicaciones en el campo educativo, utilizando las narrativas del conflicto armado y cualquier otra que se encuentre vinculada con la violencia, esto con el fin de sensibilizar a los estudiantes sobre las consecuencias históricas de la violencia en la sociedad colombiana.

A ese respecto, Quintero (2015) lleva a cabo una investigación/capacitación en el año 2015, en donde se capacita a diferentes educadores de la ciudad de Bogotá para la creación de mediaciones pedagógicas en el aula para disminuir las acciones de violencia. El enfoque “*pedagógico de las emociones para la paz*” se interrelaciona con la teoría de que las emociones son juicios que se amparan en constructos cognitivos y culturales que se destinan a un objeto en particular. Frente a eso, Quintero et.al., (2014) identifica que cualquier mediación pedagógica debe tener como característica principal la “sensibilización moral”, la cual “(...) rechaza prejuicios, estereotipos, menosprecio e indignaciones sufridas, por lo general, en situaciones de vida frágil e inestabilidad social” (p, 87). Este enfoque metodológico pone de manifiesto la integración de las emociones en la vida pública y la formación de una sociedad sensible y activa para el cuidado del otro y de sí mismo, teniendo en cuenta cómo las emociones se relacionan con los conflictos y las prácticas de exclusión.

Son varias propuestas didácticas para la sensibilización: Fotonarrativas, donde se utiliza la imagen como evocadora de emociones; Costuras Autobiogeográficas, estas integran la memoria y las emociones; Fotocápsulas de la Memoria, donde se interrelacionan los objetos y las emociones; Relicarios para la Sensibilización desde los objetos importantes para el *Otros*; Cancioneros Ecomusicales, los cuales evocan ciertas sensibilizaciones morales desde la música. A estas didácticas, se añade la propuesta de Blandón y Rodríguez (2019), quienes utilizan el debate entre estudiantes para resignificar o deconstruir ciertas construcciones y sensibilidades que se hacen del otro.

Estas didácticas tienen un rasgo común, la conceptualización de un docente creativo y mediador ante determinados fenómenos problemáticos, el cual, transformará en la medida en que comprende y busca opciones posibles para concientizar o sensibilizar a aquellos actores que se encuentran en conflicto y efectuando acciones violentas. Quintero et, al., (2015) denomina a aquella acción creativa docente como proceso artesanal, pues emplea diferentes medios estéticos, informales, artesanales e imaginativos para la consolidación de una cultura de paz.

En conclusión, el marco teórico desarrollado identifica las categorías de alteridad, conflictos y emociones como una tripartita interdependiente y multidimensional. Esto posibilita la mediación de pedagogías que intervengan aquellos conflictos problemáticos, los cuales no dejen de lado las diferentes dimensiones del ser humano, que más que dificultar futuras mediaciones, permite potenciar nuevas estrategias. Es así como la propuesta de una *cartilla didáctica* debe contener los enfoques teóricos descritos, pues de lo contrario, quedaría una propuesta unidimensional o no pertinente a la complejidad de los conflictos.

2.4. Marco legal

Teniendo como referencia las categorías de alteridad, conflictos y emociones en la escuela, la presente investigación se adscribe a los lineamientos y orientaciones de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (EBCC) del 2006, el cual expone las competencias específicas y generales que debe aprender el estudiantado en Colombia, estipulando que los EBCC son “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación ciudadana a los que tienen derecho los niños, niñas y jóvenes de todas las regiones de nuestro país” (EBCC, 2006, p, 165). Estas proponen unas competencias que deben ser tenidas en cuenta para cualquier proyecto pedagógico que tenga por interés formar ciudadanos en los diferentes espacios educativos en Colombia. No son contenidos en sí mismo, son metas u objetivos a los cuales se debe llegar, claramente respetando la autonomía institucional de cada colegio.

En ese sentido, la creación del material tiene en cuenta las competencias genéricas y específicas que se sugieren para el ciclo octavo-noveno, especialmente en las competencias emocionales, definidas estas como “(...) Habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás” (MEN, 2004, p, 13). Así mismo, tiene presente y busca responder al ciclo octavo-noveno, y en especial la formación psicosocial del educando. No obstante, en cuanto a las competencias emocionales, se puede identificar su escasez en el estándar, a diferencia de otras competencias como la comunicativa, integradora y cognitiva. Es de mencionar, que, por el momento, aún no se encuentra una normativa vigente acerca de la educación socioemocional, para el año 2021 se radicó un proyecto de ley que tiene por objetivo la creación de una cátedra socioemocional, no obstante, aún está a la espera de sanción legislativa. Por ahora, el MEN dispone de ciertas guías y recursos didácticos para ser

utilizados en las instituciones educativas, estos recursos fueron tenidos en cuenta para la exploración de la dificultad.

Continuando con las metas estipuladas por los EBCC, estas se amparan en la Constitución Política de 1991 de Colombia, como es el artículo 95, donde es deber del ciudadano “Propender al logro y mantenimiento de la paz” (Constitución política de Colombia, 1991). Así mismo, los EBCC contempla y cumple (constitucionalmente) con los principios orientadores de la Convención de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Convención de los Derechos de los Niños (CDN), la convoca a impulsar la formación de un agente activo frente a problemáticas complejas, por lo cual, resulta necesario enseñar y aprender competencias sociales y disciplinares que guíen a conseguir su desarrollo personal activo. Considerando lo anterior, al cumplir con las metas dispuestas en EBCC se estaría cumpliendo con la normativa de la constitución política de Colombia y con la Convención de la ONU y de CDN.

Por otro lado, la investigación tiene como base legal la ley 1732 de 2014 “por el cual se establece la cátedra para la paz en todas las instituciones educativas del país”, y el decreto 1038 de 2015 “Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz”. Ambas normativas establecen la obligatoriedad de incorporar la asignatura de Cátedra para la Paz en el Plan de Estudios. Estas disposiciones legales se establecen de carácter urgente para la educación de una Cultura para la Paz, como acción política del Estado para irrumpir con las consecuencias del Conflicto Armado en Colombia en la cultura de la sociedad colombiana.

Ambas disposiciones legales se interconectan con la investigación, dado que se direcciona una mediación pedagógica y didáctica en la formación de un ciudadano para la alteridad y la resolución de conflictos, en suma, una formación para la cultura de paz y la participación ciudadana pacífica.

3. Realización Contextual y Pedagógica

La investigación es de enfoque cualitativo, ya que “se orienta en comprender los fenómenos sociales, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, 2010, p, 348). Además de ser un enfoque exploratorio, flexible y abierto. En este, no se recolectan datos numéricos, y, en cambio, se seleccionan y recolectan los datos cualitativos, ya que estos permiten una interpretación más eficaz de los fenómenos sociales, debido a que se encuentran en relación con la pluralidad de puntos de vista, de formas de significación e interpretación. Asimismo, el enfoque cualitativo se basa en una metodología que se construye desde un razonamiento inductivo, centrado a contextos específicos, en este caso a un contexto escolar. Por todo lo anterior, y teniendo en cuenta que el objetivo general es evaluar el diseño de una cartilla didáctica que se orienta a la enseñanza y aprendizaje de las emociones, la alteridad y los conflictos en la escuela, requiere, por tanto, conocer desde los participantes las consecuencias de la aplicación y uso de este tipo de recursos didácticos. Por lo anterior, se hace evidente recolectar datos de las perspectivas *ex ante* (preconceptos) y *ex post* de los participantes durante el proceso de aplicación y utilización de la cartilla pedagógica.

Los datos recogidos no tienen por interés buscar una estandarización o medidas a variables cuantitativas, pues supone una medición de frecuencias, aspecto que no es acorde con el contexto de la investigación, dado que cada estudiante tiene aprendizajes singulares y diferenciales, esto supone una dificultad de medición. Es así como, el enfoque cualitativo orienta ciclos exploratorios cuando se “(...) interesa en el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que

ocurre el fenómeno estudiado, así como cuando buscamos una perspectiva cercana del participante” (Hernández, 2010, p, 364).

Con respecto al paradigma, se implementará el *sociocrítico*, el cual sostiene que él “Conocimiento supone asumir una posición crítica y una acción transformadora frente a la realidad (...) atribuyendo a este [paradigma] un carácter emancipatorio y transformador” (Rodríguez, 2003, p, 31). Este paradigma se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo, cuya intención es responder a problemáticas específicas de las comunidades, que para esta investigación es la transformación de un fenómeno problemático en el contexto educativo. Este paradigma concibe a la realidad social múltiple y holística. Su producción de conocimiento no se basa en el estudio y síntesis de la realidad, por el contrario, se basa en responder a las necesidades/problemas particulares y específicas de los contextos sociales, de modo que, la producción de conocimiento es el retorno de este hacia el contexto, con tal de resolver aquellas necesidades/problemas, alejándose de teorizaciones universales o aplicación de tecnicismos de la realidad; es comprender la realidad social y transformarla desde sus características particulares.

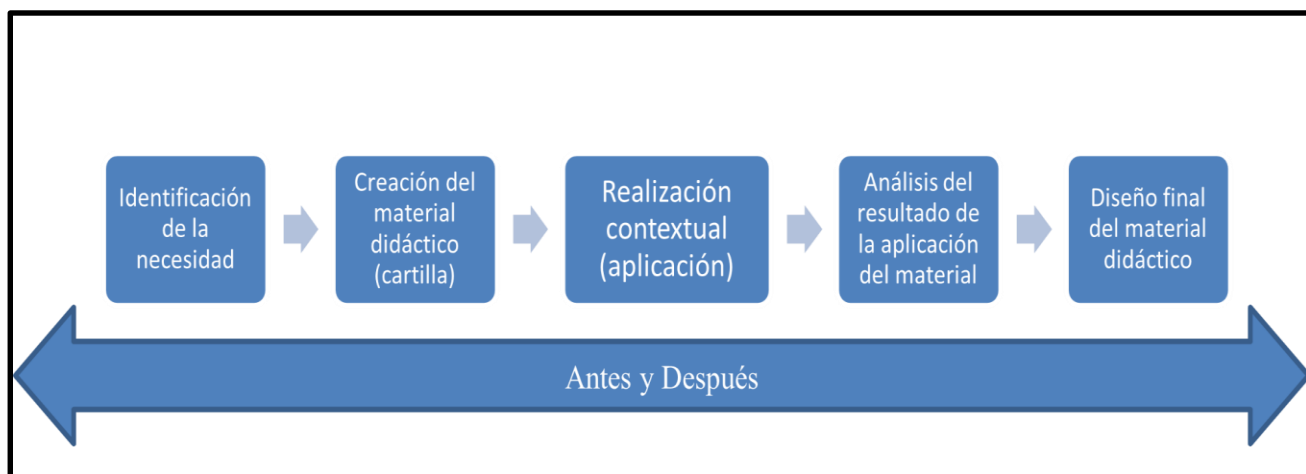
Integrado el paradigma, se opta por la metodología de investigación-acción (IA), debido a la relación directa con la justificación del actual proceso investigativo y creativo, respecto a la formación de una ciudadanía para la paz y la apertura y la pluralidad, que transforme el devenir excluyente y violento en el que se encuentra Colombia. En cuanto a la investigación acción, Sampieri (2014) citando a Sandín (2004) la define como aquella que pretende “esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (p, 496). Teniendo como características ser una metodología democrática, equitativa, liberadora y

con intención de mejorar las condiciones de vida de los investigados. Además de encontrar interés fundamental en los conocimientos, experiencias y puntos de vista de los que están más cerca del contexto a investigar y de la problemática a transformar.

Para esta metodología coinciden dos autores respecto a sus etapas o fases. Sampieri (2014) expone tres fases: observar la problemática y el contexto, pensar para resolver la problemática y aplicar las debidas soluciones según la problemática. Por otro lado, Gutierrez (2007) señala algunos *subpasos* dentro de los ciclos de la IA, los cuales son: A) Identificación y aclaración de la idea general a la cual se pretende transformar, es delimitar y enfocar la problemática y sus variables internas; B) Reconocimiento y revisión, esto se subdivide en describir el hecho problemático y explicar cómo surgen y cuáles son sus contingencias pertinentes; C) Estructuración del plan en general, el cual debe contener los análisis anteriores, la identificación de recursos, la delimitación precisa de los factores del problema a transformar y la ruta del cómo se realizará; D) desarrollo de los ciclos de acción, donde deben aplicarse técnicas para recolectar los efectos (o consecuencias) derivados de la acción durante la aplicación, esto para identificar los cambios y los cambios pertinentes, como también para analizar qué impacto se tuvo durante su desarrollo y finalización. Es por lo anterior que se propone la siguiente metodología por fases.

Esquema 2.

Fases de Investigación.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

3.1. Desarrollo Metodológico

Tal como se mencionaba, la investigación-acción considera la realización desde fases que conlleven a la transformación de la problemática, por ende, los ciclos son los siguientes.

3.1.1. Fase 1: Identificación de la necesidad

De acuerdo con el esquema 1 de fases de investigación, en esta fase se planteó el problema de investigación, identificando y describiendo la problemática que se presenta en relación con el presente estudio. Para ello, se argumentó la problemática y se formuló una pregunta de investigación. Con lo anterior, se delimita la problemática a tres categorías generales. Asimismo, se justificó la importancia de diseñar la cartilla e implementarla en un contexto educativo como en el colegio Restrepo Millán.

De esta misma forma, se utilizaron diferentes instrumentos de recolección de información acordes a las intenciones investigativas delimitadas en el planteamiento del problema. Se usaron

en total dos instrumentos: grupo focal y encuestas. Estos instrumentos recolectaron datos que fueron necesarios para aterrizar el planteamiento del problema a un contexto en específico. De esta misma forma, los datos fueron fundamentales para el diseño del material didáctico. Para el caso del grupo focal se tuvo como objetivo “Identificar los preconceptos de los educandos acerca de las emociones, alteridad y conflictos que pueden motivar acciones violentas y conflictos entre estudiantes en el Restrepo Millán I.E.D., del grado octavo.”. Para la encuesta, se tuvo como objetivo “Identificar las perspectivas (preconceptos o creencias) generales que se tienen respecto a la tríada emociones, conflictos y alteridad. Para así, construir la cartilla pedagógica y contrastar al final los impactos obtenidos sobre las perspectivas.”. Ambos instrumentos se aplicaron justamente donde se efectuaría el pilotaje del material didáctico.

Cabe resaltar, que en esta fase se desarrolló la “exploración de la necesidad”. Esta se dividió en dos etapas: en la primera se revisaron los antecedentes, en la cual se reconoció aquellos avances hechos por otros investigadores y su aplicación en diferentes contextos educativos, teniendo por interés continuar con aquellas perspectivas novedosas; en la segunda parte, se delimitaron las categorías principales, haciendo con ello una búsqueda digital en diferentes bases de datos y libros, permitiendo tras su lectura y análisis, la fundamentación teórica de cada una de las categorías.

Es por todo lo anterior, que la cartilla didáctica es el resultado de la unificación de datos contextuales y teóricos, siendo fundamentales para la creación de un material cercano al aula y con posibilidad de adaptarse para ser aplicado a otros contextos educativos.

3.1.2. Fase 2: Diseño del material.

Una vez se recolectaron los datos con los instrumentos, se procedió al diseño del material didáctico, en este caso, una cartilla didáctica. Se define por cartilla didáctica como aquel recurso pedagógico que facilita e interviene el proceso de enseñanza-aprendizaje (Morales, 2012). Este recurso integra diferentes apuestas pedagógicas que permiten facilitar el logro de objetivos pedagógicos en el aprendizaje y la enseñanza.

La construcción de la cartilla didáctica tuvo en cuenta los siguientes elementos: A) población elegida, en este caso, grado octavo; B) la identificación del problema, expuesto en el apartado 1.1; C) el Estándar Básico de Competencias Ciudadanas; D) las características de la población y del colegio, en la cual se tuvo como referencia el PEI¹⁸ del colegio Restrepo Millán, las encuestas y el grupo focal, y la realización de un ejercicio diagnóstico.

3.1.3 Fase 4: Realización Contextual (pilotaje del material)

Una vez se diseñó el material, se planificaron y aplicaron en total tres sesiones (clases) interconectadas para pilotar la cartilla en el colegio Restrepo Millán, específicamente, en el grado octavo (802).

Para contextualizar, el colegio Restrepo Millán I.E.D. es una institución distrital de la localidad de Rafael Uribe Uribe, en Bogotá. Es una institución de jornada única desde el año 2016. Cuenta con tres sedes: Sede A Restrepo Millán (Secundaria); Sede B, Isabel II de Inglaterra (Primaria), y, sede C, El Pesebre (Programa Volviendo al Colegio). La institución es

¹⁸ Dicho documento tiene por horizonte “Formación del futuro ciudadano mediante el desarrollo de valores con espíritu democrático, académico y humanístico” (Colegio Restrepo Millán, 2018, p, 1).

mixta desde el año 1995. El estrato social es uno, dos y tres. La población en la que se hizo el pilotaje tiene entre trece a dieciséis años.

El pilotaje se hizo en el área de las ciencias sociales, según el plan de estudios del colegio, y en clases de dos horas. Fue piloteado la totalidad del material, que empieza desde el diagnóstico inicial, hasta la realización de un producto final luego de haber utilizado la cartilla. Se imprimió todo el material (inicialmente las 24 hojas por cartilla a color) y se entregó a los estudiantes de forma individual, teniendo la participación y uso del material por treinta estudiantes para el grado octavo (anexo 1.3).

3.1.4. Fase 5: Análisis de resultados post-pilotaje

Es de mencionar, que el material (cartilla) antes de su pilotaje, fue evaluado por tres pares académicos; y se realizó un pilotaje del material, por ende, se hizo un análisis de las deficiencias evidenciadas tanto en su pilotaje como por los evaluadores externos. Así mismo, se efectuó una encuesta con los estudiantes donde se pilotó el material para que evaluaran la cartilla. Es de mencionar que -y como se describe con mayor detalle en el apartado de “evaluación del material”- el pilotaje del material y su evaluación por pares externos fue positiva, por tanto, las mejoras producidas son mínimas. Una de las mejoras más evidentes fue la creación de una guía para el docente que acompañe la realización de la aplicación de la cartilla en el aula, quedando dos recursos: la cartilla y la guía para el docente, donde se describen y explican la estructura de la cartilla.

3.1.5. Fase 5: Diseño final de la cartilla.

Como se expuso en la fase anterior, el material pasó por varios filtros que motivaron a su mejora. Por ende, para esta fase se describen las siguientes características de la cartilla, que son: estructura del material, tipo de material, diseño y objetivos.

Antes de continuar con la descripción del material, se aclara que el diseño de la cartilla responde a un interés por crear un *equilibrio didáctico* según la facilidad con la que los estudiantes de grado octavo aprenden con mayor facilidad cualquier tipo de saber nuevo. Este equilibrio didáctico tiene por finalidad facilitar la adquisición de nuevos aprendizajes, se consideró: el uso de lectura de textos, visualización de vídeos e imágenes, actividades grupales y explicaciones generales, donde como se mencionó en la exploración de la necesidad se debe evitar los monólogos del docente, por ende, se debe buscar generar las condiciones para motivar al debate, diálogo o conversación.

Es de mencionar que el material didáctico consta de dos partes: una guía para el docente¹⁹ y la cartilla para el estudiante. La guía para el docente contiene la explicación y descripción de la cartilla, las competencias a lograr, y la sugerencia (planeaciones) de clases para llevar a cabo la cartilla en el aula, donde aquellas planeaciones fueron piloteadas en aulas reales, reformando aquello que funcionó y mejorando los momentos o recursos que fueron deficientes. Asimismo, contiene las lecturas de apoyo teórico y se añaden otros recursos didácticos que complementan la cartilla, como videos, canciones, relatos guiados, y actividades lúdicas que buscan motivar el aprendizaje de las categorías centrales de la cartilla. La guía del docente se encuentra en el

¹⁹ Esta “guía para el docente” también fue pilotada, dado que cuando se planificaron las sesiones para su desarrollo, se diseñaron las respectivas planeaciones de clase, y tras identificarse su potencialidad y necesidad, se decide ampliar aquellas planeaciones a un material diseñado para el docente que complementa la cartilla.

siguiente enlace: <https://drive.google.com/drive/folders/1WC-KwpsT6F4R-SkKnCZyT0erL5UIC-QT?usp=sharing>

Por otro lado, la cartilla, se ambienta en la realización de un viaje conceptual de tres paradas, cada parada corresponde a un concepto en general, en el caso de la cartilla es un capítulo o un momento determinado de la cartilla. Cada parada se interconecta entre sí, siguen una ruta que conecta las categorías. Se inicia con el diagnóstico inicial de los preconceptos de los educandos, luego le sigue las paradas de: otredad, emociones y conflictos (ver tabla 1 de “Estructura y distribución de la cartilla”), finaliza con la realización de un producto final, luego de haber hecho el viaje conceptual, donde es la creación de un video o pódcast en el que se apliquen los conocimientos aprehendidos con la mediación de la cartilla y el docente.

Tabla 1.

Estructura y Distribución de la Cartilla.

<i>Título</i>	<i>Concepto General</i>	<i>Concepto Específico</i>	<i>Competencias</i>
Construcción de otredad y la convivencia en diferencia.	Alteridad	-Construcción de otredad -Convivencia y acuerdos con la diferencia.	Competencia: Valorar “la diferencia de los otros” como aquella que puede complementar y presentar “otras formas de ser, pensar y habitar en el mundo”. Esto con el fin de motivar la inclusión de la diferencia como aquella con la cual se puede convivir. Lo anterior a partir de la identificación del término otredad y la realización de ejercicios grupales de construcción de reglas para convivir en diferencia. Dimensión del hacer: Construir junto a mis compañeras/ros “reglas de juego” para convivir con la otredad en el aula, teniendo presente el diálogo y la inclusión como elementos básicos para cualquier diseño de regla. Dimensión cognoscitiva Identificar el término de otredad como categoría que hace referencia a la “construcción de Otros”, y cuyas construcciones están inmersas dentro de las acciones de exclusión y los conflictos.
Emociones como aperturas: Mas allá de lo impedimentos	Emociones en el relacionamiento	-Emociones como aperturas o impedimentos -Identificación de emociones positivas.	Competencia: Analizar la influencia de algunas emociones (ej. Odio, asco, vergüenza, etc.) que impiden el acercamiento/inclusión de diferentes otredades. A partir de la comprensión de la teoría de las emociones cognitivas y la realización de ejercicios que buscan reflexionar sobre las emociones. Todo lo anterior, para disminuir aquellas disposiciones internas que impiden el acercamiento, inclusión y convivencia con aquellos que son diferentes. Dimensión del hacer: Relacionar la influencia de las emociones en el relacionamiento con mis compañeros/as y en los conflictos violentos y prácticas de exclusión. Dimensión cognoscitiva Identificar y superar emociones, como la ira y el odio, para poder convivir (apertura/convivencia con la diferencia) y transformar las acciones violentas.
El conflicto y su transformación: ¡Es posible convivir con conflictos!	Integralidad del conflicto	-Positividad del conflicto -Herramientas para la paz	Competencia: Comprendo la importancia de los conflictos, sus partes (ej. Alteridad y emociones) y la transformación de estos en mi cotidianidad. Teniendo en cuenta la propuesta novedosa en la cartilla acerca del conflicto como oportunidad; además de la realización de ejercicios didácticos que motiven la transformación de los conflictos. Todo lo anterior con el propósito de disminuir los conflictos violentos cotidianos y motivar a la transformación de estos de forma pacífica y creativa en el aula. Dimensión afectivo-motivacional: Asumo una actitud transformadora en los conflictos, donde la creatividad se interpone a la violencia y a la exclusión. Dimensión cognoscitiva Identifico que dentro del conflicto convergen las emociones y las construcciones de otredad, y que estas partes del conflicto son importantes en la comprensión integral del conflicto.

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Cada parada se subdivide de la siguiente forma: A) *interpelación inicial*, donde se utilizan desde narrativas cortas y audios que se motivan a la reflexión y a *salir de sí mismo*; B) *Contenido conceptual*, este se sustenta desde las perspectivas teóricas novedosas que se describieron el capítulo 2, cabe aclarar que el contenido conceptual paso por una transposición didáctica de orden general, buscando que este pueda ser adaptado y utilizado en diferentes contextos educativos, si bien se adaptó a las cualidades de un estudiante de grado octavo, es

factor esencial que el docente en la aplicación de la cartilla ajuste el contenido al contexto educativo en el que se encuentra, sin embargo, la cartilla integra algunos ejemplos como guías; C) *ejercicios prácticos*, se distribuyen por toda la cartilla y su intención depende de la parada en la que se encuentra, estos ejercicios se organizan según la dificultad (de menor a mayor dificultad), donde se empieza por responder a preguntas generales a luego proponer, evaluar o reflexionar según corresponda; D) *conclusiones de la parada*, este se encuentra al final de la cartilla, y busca que sea un espacio para que entre grupo se acuerde aquellos aprendizajes logrados (conclusiones finales) tras finalizar la parada.

Para el caso del pilotaje en el grado octavo del colegio del Restrepo Millán, la cartilla se adecuó a los conflictos cotidianos de los estudiantes, donde a partir del diagnóstico de la cartilla (parte inicial) se direccionaron las paradas a la comprensión de los conflictos y acciones de exclusión en el aula y el colegio, donde aparte de comprenderlos, y tal como se recomienda en la cartilla, se pretende superar aquellos conflictos desde la conciencia de sus consecuencias negativas, pero también desde las oportunidades de transformación que tienen los mismos conflictos que se identificaron.

Es de mencionar que se pudo identificar desde el diagnóstico, que los conflictos entre estudiantes del colegio Restrepo Millán se originan por el escaso manejo que se da a las diferencias, donde la falta de comunicación efectiva, sumado a ciertas disposiciones internas (emociones), y la idea de superioridad frente a los otros, agravan y agudizan los conflictos que se tornan a ser violentos, tal como se expuso en la justificación²⁰. Por tanto, la cartilla aterrizó los conceptos a las características del aula donde se realizó la intervención.

²⁰ Esta descripción del contexto se establece con los datos extraídos en el grupo focal (anexo 2.2) y la encuesta (anexo 2.1), además de la observación participante.

4. Producción Física

La cartilla pedagógica que tiene por título “la incógnita de los otros: entre emociones y conflictos”, cuyo complemento tiene una guía para el docente, se encuentran alojados en el siguiente Drive, de acceso abierto, libre y gratuito: <https://bit.ly/3eyis2Y>. Además de eso, en dicho alojamiento digital, se encuentra la versión del documento para imprimirse tipo revista, o sea, para ser engrapado, por tanto, el material se encuentra maquetado y con los datos suficientes para realizar la impresión, desde los colores, los cortes a ejecutar y la compaginación (enlace del archivo para ser impreso en masa: <https://bit.ly/3RWFXk0>). Es de mencionar que se hicieron pruebas de impresión (fase 3), donde se imprimieron en total treinta cartillas, y no se presentó ningún problema en cuanto al material en físico.

4.1. Características del material físico

- Tanto la guía del docente como la cartilla del estudiante fueron diseñadas en el software Adobe InDesign (versión 7.0). Sin embargo, el documento está en PDF versión 1.7 de alta calidad, tanto en imágenes como en el texto.
- La cartilla cuenta con una extensión de 32 hojas (pliego de impresión 16). Para la guía docente de 12 hojas (pliego de impresión 6).
- Dimensiones del documento: ancho 210 mm (21 cm) y largo 300 mm (30 cm). En formato pliego imprimible: ancho 420 mm (41 cm) y largo 300 (30 cm).
- Impreso en papel Bond, de tamaño A4 (210 x 297 mm) para las hojas interiores. En el caso de portada y contraportada se encuentra en papel esmaltado (conocido también como recubierto).

- Datos generales. Fuentes de letras: Minion Pro, Elephan, Cooper Black, Ravie y Franklyn Gothic Heavy. Colores. En formato RGB, fueron: #00913f, #ea7847, #007bad, #900c3e.

-Las imágenes utilizadas fueron citadas en formato APA última versión, y en resolución apta para evitar pixelación.

5. Evaluación del Material

Este capítulo se divide en tres secciones: evaluación por parte de pares externos; evaluación por parte de los estudiantes, y, hallazgos de la implementación del pilotaje. En los tres, el eje fundamental fue la evaluación del material donde permitiera la mejora de la cartilla. Es de mencionar que, según la metodología, este proceso hizo parte de la fase 3 “realización contextual”.

5.1. Evaluación del material por pares externos

El material fue evaluado por tres docentes: Ángela Gutierrez, magíster en educación, por la universidad de la Sabana, quien cuenta con una gran experiencia en la innovación en el campo educativo (ver anexo 3); Rubiano Julieta, docente con más de ocho años de experiencia en educación e investigación educativa, licenciada en educación básica de la universidad Pedagógica Nacional, y candidata a magíster en educación (ver anexo 3.2); por último, la politóloga y docente Natalia Amaya Medina, quien cuenta con una especialización en paz aplicada y estudio del conflicto de la universidad de Ulster (ver anexo 3.1). Además de eso, tuvo como aplicador del material al practicante-investigador Andersson Albarracín Cortes, estudiante de la licenciatura en ciencias sociales de la universidad Antonio Nariño. El material fue evaluado

antes del pilotaje en el colegio Restrepo Millán, efectuando mejoras antes de su incursión en un contexto real.

En términos generales, el material tuvo por parte de los pares externos una calificación positiva, teniendo por promedio una nota de 4.4. Se reconoció la fortaleza interna conceptual, la coherencia entre paradas, la creación de un diseño propio y comprensible. Así mismo, se identificaron varias oportunidades de mejora, y como se expone en la siguiente tabla 2, se realizaron los determinados ajustes:

Tabla 2.

Oportunidades y Ajustes de la cartilla.

Oportunidad de mejora	Ajuste
-Utilización de un lenguaje más próximo al estudiante.	-Ajuste de varios apartados dentro del contenido del material didáctico donde se estableció un lenguaje más próximo al estudiante, esto incluye mejoramiento de títulos, párrafos, ejemplificación cercana al contexto y utilización de recursos audiovisuales cercanos al estudiante.
-Integración de más actividades tanto dentro como fuera de la cartilla.	-Se añaden en total quince actividades, que se encuentran tanto al interior como fuera de la cartilla.
-Anexión de más elementos gráficos.	-Se añaden recursos audiovisuales que complementan la cartilla, estos en cada una de las paradas (capítulo) de la cartilla.

<p>-Mayores aclaraciones respecto a las instrucciones de las actividades y mayor participación de los personajes internos de la cartilla</p>	<p>-Ampliación del número de hojas para incluir separadores entre paradas y la anexión en toda la cartilla de instrucciones acerca del desarrollo de actividades.</p> <p>- Creación de una guía para el docente, donde se aclaran los elementos internos de la cartilla, y se anexan actividades complementarias a la cartilla del estudiante, sumando en total quince actividades, así mismo, de la integración de elementos audiovisuales</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia, 2022.

5.2. Evaluación del material por parte de los estudiantes

Para este apartado se creó una encuesta de carácter evaluativo destinada a los estudiantes, que tuvo por objetivo “Evaluar la calidad, coherencia, claridad, precisión y creatividad de la cartilla utilizada durante tres clases, teniendo por objetivo la realización de un viaje conceptual de tres paradas, y la conciencia y transformación de los conflictos cotidianos del aula.” (ver anexo 2.3). Los resultados de la encuesta (tabla 3), realizada por treinta estudiantes, fue:

Tabla 3

Resultados de la encuesta de evaluación por parte de los estudiantes.

Ítem	Promedio General
1- El material fue atractivo, preciso y claro.	4.5
2- El uso de diversos textos impacto favorablemente y generaron interés en los conceptos vistos.	4.5
3- Las paradas (otredad, emociones y conflictos) realizadas en la cartilla fue clara, coherente y de fácil aprendizaje.	4.5
4- Las actividades organizadas en la cartilla, fueron atractivas; y, permitieron reflexionar y dar opinión acerca de cada uno de los conceptos vistos.	4.5
5- El contenido conceptual de cada parada fue útil para aprender nuevas concepciones acerca de las emociones, los conflictos y la otredad.	4.6
6- La cartilla tuvo en cuenta los aprendizajes previos que se tenían en cada uno de los conceptos vistos.	4.7
7- Los títulos, imágenes, personajes (Jas y Otto), colores, fueron coherentes y estuvieron en relación con los concepto vistos en la cartilla.	4.6
Total (promedio)	4.6

Nota: Elaboración propia, 2022.

Teniendo por resultado a nivel cuantitativo la calificación de 4.6 de forma general según los indicadores seleccionados previamente. A nivel cualitativo, los estudiantes identificaron que la cartilla: A) Motivo al diálogo y debate en el aula acerca de las tres categorías; B) Permitió aprender y ampliar los significados de los educandos acerca de los tres conceptos, sobre el reconocimiento de la otredad en los conflictos, y el grave impacto que tiene las acciones dentro

del conflicto para la sociedad; C) La cartilla contiene diversidad de actividades e imágenes que motivaron al aprendizaje. Uno de los resultados destacables es que los educandos reconocieron la transformación de los conflictos “(...) a través de las emociones, y la convivencia con la otredad” (encuesta 23, p, 2). Así mismo, identificaron las partes que intervienen en un conflicto, y su posible transformación, siendo la dimensión emocional la que mayor aprendizaje e interés tuvo para la mayoría de los estudiantes, donde se hacían relaciones entre emociones como el odio y el conflicto, en palabras de un estudiante “Que las emociones son muy vitales en los conflictos (...) estas pueden escalar el conflicto para impedir una comunicación y solución al conflicto” (encuesta 19, p, 2); o “A comprender cómo facilitar la solución de un conflicto a través de las emociones, y cómo vivir en otredad” (encuesta, 21, p, 2).

Otros estudiantes reconocieron aprendizajes como el valor del respeto, el diálogo, el *tratarse bien* y la identificación de acciones creativas para transformar las acciones violentas, “(...) permitiendo estar en una comunidad de forma pacífica en cuanto al control de nuestras emociones, en cuanto logremos comprender el valor de la otredad y poder saber estar en conflicto” (encuesta 6, p, 2); o “Aprendí a respetar un poco más a mis amigos” (encuesta 16, p, 2). Por tanto, el aprendizaje fue tanto a nivel cognitivo como a nivel práctico, y de carácter personal en los estudiantes participantes en el pilotaje de la cartilla.

Cabe resaltar que estos datos recopilados se realizaron una semana después del pilotaje, mostrando que existió una aprehensión de las categorías desde su forma individual de aprendizaje, pues los educandos expresaron diferentes respuestas según su interpretación de los contenidos, debates, ideas o perspectivas que exponía y contiene la cartilla.

5.3. Hallazgos del pilotaje de la cartilla

En este pequeño apartado se describen de modo general los resultados del pilotaje de la cartilla, utilizando las respuestas de los estudiantes en cada una de las paradas (capítulos) de la cartilla, y el producto final que consistía en la creación de un vídeo o pódcast donde se debía analizar un conflicto cercano al contexto a partir de las tres categorías vistas en la cartilla. Se inicia con alteridad, luego con emociones y se finaliza con conflictos.

Para empezar, aparece una ampliación de significación de la otredad, donde no solo es identificar las diferencias de la otredad, sino también reconocer como la diferencia se convierte en un problema social en la medida en que, como muchos estudiantes encontraron, el diálogo no se haga efectivo, y, en cambio, a la diferencia se le busque negar o excluir desde agresiones verbales y físicas, provocando con ello conflictos o acciones de exclusión. Sin embargo, y a diferencia del diagnóstico donde existía la dificultad de encontrar formas de convivir con la diferencia, la cartilla motivó a pensar en acciones propias del educando para convivir con la alteridad de los *Otros*. Entre las más comunes formas de convivir estaban: dialogar, acordar, reconocer lo diferente, evitar burlas, o simplemente ante los desacuerdos por diferencias, evitar los golpes, en síntesis: “Escucharnos y tratar de entendernos” (cartilla 1, p, 10), evitando “no criticarlas, y haciéndolas sentir mal” (Cartilla 8, p, 8), para poder “llevarnos bien” (cartilla 5, p, 8). Se deja de interpretar la alteridad de los otros como un problema por parte de los estudiantes, y pasa a haber un interés de inclusión, de la cual no hay escape o evasión, pues la intención de evitar la diferencia o la interpelación del *Otros*, “sería como alejarse del mundo” (cartilla 1, p, 8).

Por tanto, la categoría alteridad permitió reconocer para los estudiantes la complejidad que existe en torno a la diferencia de la otredad, pero así mismo, y desde los elementos éticos

filosóficos de la alteridad, permitió reconocer estrategias que intenten superar tal complejidad, aterrizando dichas estrategias a prácticas cotidianas, en este caso, al aula.

En el caso de las emociones se pudo evidenciar que éstas en el diagnóstico no son tenidas dentro de los conflictos, algunos estudiantes determinaron que hacen referencia a la dimensión social del individuo y que su relación social es escasa o mínima (específicamente el 57 % de los estudiantes). También se identificó que las emociones, en caso dado de estar presentes en los conflictos, se interpretan como negativas, “pues si yo estoy brava eso me ayuda a crear un conflicto” (cartilla 15, p, 5). Teniendo en cuenta lo anterior, para el caso de la parada emociones, se pudo evidenciar una profundización en la categoría emociones, sobre todo en aquellos elementos que acompañan o componen la dimensión emocional, su función social en la sociedad y en los conflictos, y cómo éstas también tienen relación con la inclusión de la otredad.

Continuando con lo anterior, aparecen comprensiones sobre las narrativas que acompañan a las emociones, donde se identificaron elementos cognitivos que dan origen, por ejemplo, a la emoción de la confianza, como lo es “la aceptación y seguridad” (cartilla 17, p 13), “los pensamientos positivos y reconocimiento” (cartilla 11, p, 13), y la “sinceridad, comprensión y apoyo” (cartilla 14, p, 13)²¹. Así mismo, hubo un reconocimiento de las emociones en su función social, donde se realizó un ejercicio de reflexión en casa a partir de escuchar la narrativa titulada “Cultura del Odio” del escritor Mario Mendoza (2021), donde la mayoría de los estudiantes concordaron con las consecuencias del odio en cuanto a la fragmentación social, las

²¹ Este hallazgo se encuentra en relación con la teoría *nussbaniana* de las emociones, donde más allá de identificarlas como sensaciones físicas que se originan por diferentes razones, para el caso de la cartilla se reconoce su componente cognitivo, en este caso, los estudiantes de forma introductoria a la teoría, se pudo avanzar en aquellos elementos cognitivos que sustentan o acompañan la emoción. En el ejercicio de la cartilla se hizo análisis de dos emociones: confianza y odio. Para el caso del odio se encontraban elementos cognitivos como el egocentrismo, individualidad, juzgar, narcisismo, entre otras. Dichos elementos, también permitieron reconocer las consecuencias de aquellas emociones no solo a nivel personal (sensaciones físicas), sino también social como las acciones y conflictos violentos.

acciones violentas y la falta de cohesión interna, como también en la “normalización de la emoción del odio en la sociedad” (cartilla 21, p, 13), o “como una rutina o algo cotidiano” (cartilla 14, p, 13). Sin embargo, y con el ejercicio final de la parada, y tras reconocer las narrativas que acompañan las emociones y sus efectos en las acciones violentas, los estudiantes hallaron otras emociones que pueden motivar a la inclusión de la diferencia y la resolución pacífica de los conflictos, como por ejemplo: solidaridad, compasión (“creo que mi curso necesita compasión, pues se hace mucho *acoso escolar*, y nadie piensa en hacer nada”, cartilla 12, p, 14), amor, y empatía, definida esta última como “(...) aquella que nos permite ponernos en los zapatos de *Otros*, tratar de entender sus opiniones o formas de pensar, nos permite respetar las diferencias de las personas”(cartilla 1, p, 14). Todas estas disposiciones internas o “actitudes positivas pueden ayudar a calmar o solucionar conflictos” (cartilla 13, p, 14); en resumen: es una dimensión interna necesaria para comprender los conflictos y las acciones violentas, y para su transformación.

Para terminar, se encuentra la parada del conflicto. Esta, desde el diagnóstico se pudo identificar que la mayoría de los estudiantes coincidieron que el conflicto “es una discusión, pelea, agresiones físicas, etc.” (77 %), que para el caso del uso del diagnóstico de la cartilla se amplió la concepción de que estos en su mayoría son por la falta de diálogo, y no se identificó un conflicto donde se desarrollara de forma pacífica, haciendo notar que existe una normalización del conflicto violento. Dentro de los hallazgos, luego del pilotaje, se puede evidenciar avance en cuanto a ampliar otra concepción más positiva del conflicto, encontrando respuestas como “Un desacuerdo que conlleva a agresiones físicas o verbales, las cuales pocas se solucionan por falta de diálogo” (cartilla 8, p,14); “Es cuando estamos en desacuerdo por una decisión que se tomó mal, y empezamos a agredirnos en vez de dialogar” (cartilla 10, p, 17); “Un conflicto puede ser

un desacuerdo, mayormente es ocasionado por falta de diálogo, discusiones pasadas y diferencias entre las personas, puede haber agresiones físicas o verbales” (cartilla 13, p, 17). Se puede notar un avance en la profundización del concepto conflicto, donde se pasa de la observación a las agresiones físicas a los desacuerdos y al uso de la violencia como medio para solucionar aquellas diferencias, teniendo como frecuencia para los estudiantes la falta de diálogo. Se añade que tras revisar los productos finales (realización del pódcast o video), muchos estudiantes se esforzaron en dar testimonios de sus conflictos escolares o de agresiones físicas, donde se intentó interpretar aquellos fenómenos desde las tres paradas, donde si bien se pudo evidenciar el empleo de algunos elementos de la cartilla, la mayoría se enfocó en las soluciones al conflicto cercano al aula, y en algunos casos, hubo intentos por profundizar en comprender las razones del conflicto, siendo importante, ya que se avanzó más allá del resultado final de los desacuerdos.

Cabe mencionar que, si bien existió un avance notable en el concepto del conflicto, se identificó que al tratar conflictos cercanos y al ser estos tan diversos, se deben crear más espacios para que así como se identificaron, se pueda dialogar acerca de cada conflicto, y por ende, mediar los que aún se encuentran activos, o se encuentran en estado latente.

En otras palabras, es necesario continuar con aquella parada de la cartilla hasta mediar en los conflictos identificados por los mismos estudiantes, haciendo uso de las tres categorías y generando estrategias colectivas con los estudiantes para resolver sus conflictos o acciones violentas, aún más, cuando ya se preparó el terreno para que fuera posible, pues ya abierta la puerta en la que se intenta estar al frente de los conflictos e intentar transformarlos desde las diferentes dimensiones del individuo, queda entonces, la necesidad de continuar en aplicar los diferentes elementos que propone metodológicamente la cartilla, que ya algunos estudiantes

aprehendieron e identificaron estrategias de transformación del fenómeno que se propuso en esta intención investigativa.

6. Conclusiones y Recomendaciones

En capítulos anteriores se describió el proceso llevado a cabo en el diseño y pilotaje de una cartilla pedagógica que tenía por interés hacer un viaje conceptual de tres conceptos (alteridad, emociones y conflicto), que motivara a la transformación de acciones y conflictos violentos cotidianos en el aula, desde una perspectiva integral del fenómeno anteriormente identificado, se exponen a continuación las conclusiones y recomendaciones de este proceso investigativo y creativo. Se empieza con las conclusiones a nivel teórico-práctico, luego acerca del diseño final de la cartilla, le sigue las recomendaciones para la aplicación del material en otros contextos, para finalizar con aquellas oportunidades investigativas futuras de profundización.

A nivel teórico, se puede afirmar que la tríada, alteridad, emociones y conflictos se encuentra interconectada e interdependiente, donde dichas relaciones permiten una comprensión integral de los conflictos y acciones violentas, dado que integra la dimensión individual (cognitiva y afectiva) y social (relaciones interpersonales en relación con lo individual). Asimismo, esta comprensión integral deslumbra estrategias transformativas de las acciones violentas que se ejercen como formas de desarrollar los conflictos. Por ende, es necesario incluir tal perspectiva en las aulas, ya que posibilita tener opciones transformativas ante los conflictos violentos cotidianos, donde se toman en cuenta las diferentes dimensiones del ser humano. También, aquella tríada propuesta, otorga una perspectiva novedosa en el aula, en donde las

emociones y la otredad se incluyen en los conflictos, y justamente el conflicto se complementa de las categorías anteriores.

Asimismo, fue posible llevar al aula dicha tríada conceptual que comprende el fenómeno de exclusión y conflictos violentos desde una perspectiva integral. Lo anterior, se logró al tener presentes postulados pedagógicos e investigativos (diagnóstico inicial) que permitieron aterrizar la cartilla a las necesidades y problemáticas del grado 802 del colegio Restrepo Millán. También se evidenció que la cartilla fomentó el aprendizaje de diferentes competencias, herramientas interpretativas y transformativas ante la problemática identificada. Interpretativas, porque como se expuso en los hallazgos del material, los estudiantes ampliaron su bagaje teórico conceptual acerca de tres conceptos, ampliando sus concepciones previas, permitiendo profundizar y dar su postura propia según los elementos teóricos y pedagógicos que ofrecía la cartilla. Herramientas transformadoras, porque no solo era la interpretación de las acciones y conflictos violentos desde la tripartita, sino intentar superarlos desde las mismas estrategias que cada parada en la cartilla proponía. Entonces, la tripartita no solo sugiere una interpretación integral, sino también una transformación desde las diferentes dimensiones del ser humano, que al mismo tiempo, pudo ser aprehendida en los estudiantes.

Por otro lado, la cartilla que se divide en dos partes (guía para el docente y cartilla para el estudiante), y que se ambienta en un viaje conceptual de tres paradas, con un diagnóstico inicial de los preconceptos de la tripartita, y con el desarrollo final de la creación de un producto por parte de los estudiantes que evidencien la apropiación de los diferentes elementos de la cartilla; tiene la posibilidad de ser aplicada en diferentes contextos educativos según las cualidades de los educandos y sus conflictos internos cotidianos. Esto por intenciones iniciales en su diseño, donde se buscó que fuese aplicada y adaptada en cualquier contexto educativo. Ese aspecto se verificó

tras el pilotaje de la cartilla en el colegio Restrepo Millán, donde fue adaptada según el diagnóstico inicial a los conflictos violentos y acciones de exclusión que sufrían los estudiantes, e intentar mediarlos desde la guía metodológica, teórica y didáctica de la cartilla. Teniendo resultados positivos tras su desarrollo en el aula, donde llevó a los estudiantes a reflexionar sobre sí mismo en relaciones a las disposiciones internas (emociones), la otredad y los conflictos.

A nivel didáctico, las diferentes estrategias de aprendizaje organizadas en la cartilla y guía para el docente, permitieron facilitar el acceso al contenido teórico que presenta la cartilla, donde motivaron al diálogo y debate en el aula acerca de las tres categorías, logrando motivar a los estudiantes a reflexionar sobre sus formas de relacionarse con las alteridades cercanas, sus emociones en la inclusión y la transformación positiva de los conflictos violentos desde la concepción integral de ser humano. Siendo un recurso pedagógico y didáctico que presenta la oportunidad de ser un mediador ante problemáticas complejas al interior de las aulas.

Ahora bien, se recomienda la inclusión de la tríada conceptual (emociones, otredad y conflicto) a los diferentes planes de estudio, dado que esto permitiría que la cartilla tuviera la oportunidad de tener más tiempo para su aplicación. Pero, también para ser vinculada a otros intereses pedagógicos y didácticos que se amplíen dentro de los saberes de las ciencias sociales, es decir, no solo al aula y la formación ciudadana, sino también a interpretar desde la tríada los diferentes fenómenos sociales a una escala mayor. Otra recomendación para su efectividad en el aula es su adaptación al contexto donde se desee aplicar. Si bien la cartilla se diseña para estudiantes de grado octavo, se requiere de la intención pedagógica del docente para aterrizar los elementos teóricos, didácticos y pedagógicos al contexto educativo en el que se encuentra.

Para finalizar, queda como recomendación para futuras investigaciones, indagar por aquellas resistencias que se encuentran en el aula al tratar las emociones, la alteridad y los

conflictos más allá de la definición de conceptos, pues si bien la identificación de la problemática de las acciones violentas de exclusión y conflictos violentos es de concordancia para muchos docentes, aún existen resistencias por tratar dichos conceptos en el aula, tanto en el estudiante como en los docentes, dificultando la implementación de mediaciones pedagógicas que tengan por interés la comprensión integral del ser humano y de los fenómenos sociales como lo son la exclusión y los conflictos violentos en el aula.

Anexos

1. Cartilla para el estudiante



Nota: Elaboración propia, 2022. Imagen de la portada y contraportada de la cartilla pedagógica para el estudiante de octavo grado. El recurso completo se encuentra en el siguiente enlace:

<https://bit.ly/3CBAYZU>

1.2 Guía para el docente.



El presente documento es un manual para comprender e identificar la cartilla que tiene por título **"La Incógnita de los Otros: entre emociones y conflictos"**. La cartilla para el educando busca aproximar y realizar un viaje conceptual de tres paradas a estudiantes de grado octavo. Las paradas son **Otredad, Emociones y Conflictos**.

Con un lenguaje claro, esta guía para el docente, **ofrece concisas explicaciones acerca de la naturaleza, justificación y la estructura (objetivos, paradas, forma, diseño) de la cartilla**. Además tiene cinco planeaciones de clase para desarrollar actividades complementarias a la cartilla, donde se busca involucrar a los estudiantes como grupo. Estas mismas planeaciones tienen por interés buscar transformar (en caso de encontrarse) a los conflictos que existen entre estudiantes o en donde se **ejercen** acciones de exclusión o violencia.

Por tanto, tiene usted, docente o líder de procesos educativos, **un material que complementa la cartilla**, y que tal vez, le resuelva dudas acerca de la naturaleza de la cartilla destinada al estudiante.



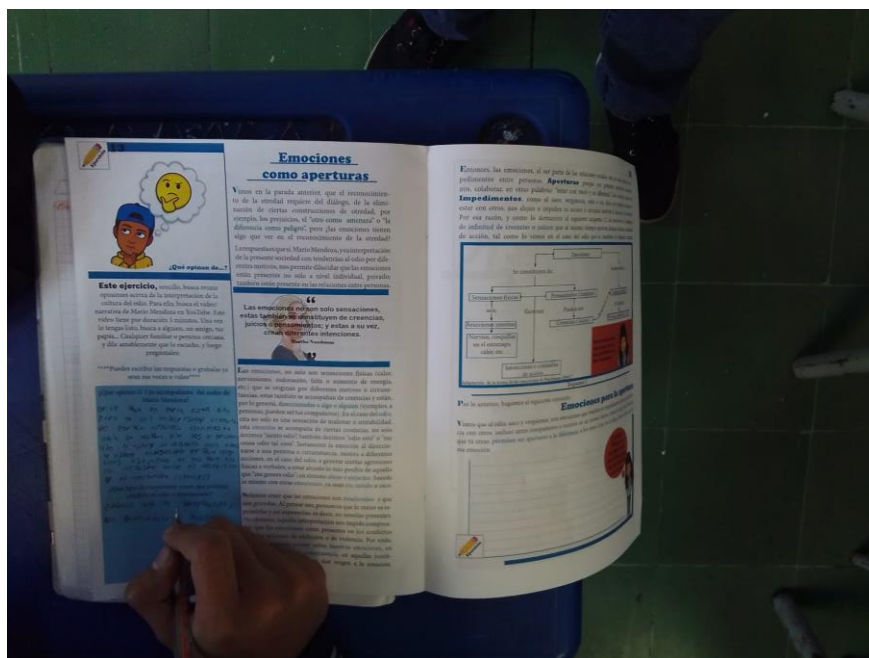
Nota: Elaboración propia, 2022. Imagen de la portada y contraportada de la guía para el docente. El recurso completo se encuentra en el siguiente enlace: <https://bit.ly/3TIUEOx>

1.3 Evidencia del pilotaje del material



Nota: Elaboración propia, 2022. Tomada al inicio del pilotaje de la cartilla.

1.3 Evidencia del pilotaje del material.



Nota: Elaboración propia, 2022. Tomada en la parada dos de la cartilla en el pilotaje.

2. Consentimiento informado.



Autorización y consentimiento informado para el uso de datos en procesos de investigación pedagógica para menor de edad

Cordial saludo apreciado(a) padre o madre de familia:

Con el aval de la institución educativa Restrepo Millán I.E.D., la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad Antonio Nariño realiza un estudio a cargo del estudiante de noveno semestre Andersson Albarracín Cortes, identificado con C.C. 1000602032 para identificar los preconceptos sobre los conflictos, las emociones y la alteridad en la escuela, con el fin de construir una cartilla didáctica. Así, se realizará una encuesta y una serie de entrevistas con el curso octavo, donde aplicará una encuesta y se grabará en el caso de la entrevista solo la voz para la recopilación de opiniones y perspectivas.

El uso de la información estará sujeta a la normativa vigente de protección de datos personales, en especial las Leyes 1281 de 2012, 1712 de 2014 y los Decretos 1271 de 2015 y de 2015. La información recopilada tendrá fines estrictamente académicos y sus respuestas no tendrán calificación alguna. Se mantendrá en total privacidad la identidad.

Si esta de acuerdo con lo anterior, por favor exprese su autorización para poder encuestar y/o entrevistar a su hijo(a); además autorizar el uso de datos extraídos en dicho proceso con fines netamente pedagógicos y académicos:

Yo _____ autorizo a mi hijo(a) _____ del grado 802 para participar en la encuesta y/o entrevistar en mención; además de ser parte del proceso de investigación siendo participante durante la aplicación de una cartilla, donde se tomarán fotografías como evidencia del proceso hecho.

Fecha _____

Agradecemos su atención prestada.


☎ 3219121810



www.uan.edu.co

Nota: Elaboración propia, 2022. Consentimiento firmado por los padres de familia de los estudiantes.

2.1 Instrumento de recolección de datos: Encuesta diagnóstica.



Encuesta

Estimada/o estudiante, fraternal saludo:

Estamos trabajando en un estudio que servirá para elaborar una tesis profesional acerca de la formación de ciudadanos para la *alteridad*, la *apertura* y la *resolución de conflictos*. Quisiéramos pedir tu ayuda para que contestes algunas preguntas que no te tomarán mucho tiempo, un aproximado de 10 minutos.

Tus respuestas serán confidenciales v anónimas. Recuerde ser lo más honesto posible, **NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS**, simplemente queremos saber su opinión.

Las opiniones de todos los encuestados serán sumadas e incluidas en la tesis profesional, pero **nunca se comunicarán datos individuales**. La encuesta tiene por objetivo ser anónima.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Preguntas

1- ¿Ha estado inmerso u observado en los últimos tres meses una pelea, discusiones o agresiones entre compañeros? *(Marque con una X su respuesta).*

No.
 Si.

2- ¿Cuáles considera que son los tipos de violencias más frecuentes durante su estadia en el colegio? *(Marque con una X su respuesta).*

Verbal (burlas, insultos, señalamientos, etc.)
 Física (puños, zancadillas, cachetadas, etc.)
 Cultural (por su origen, color de piel, características físicas, formas de vestir, etc.)

3- ¿Cuáles cree que son las razones por las cuales puede existir agresiones verbales y/o físicas entre estudiantes? *(realice una lista de las razones).*


4- ¿Qué entiende por conflicto?
(Marque con una X la opción que más se acerca a su definición del concepto)

Discusiones, peleas, agresiones físicas, etc.
 Cuando una persona quiere imponer sus objetivos sobre otras.
 Pelear por algo que escasea.
 Es una situación de objetivos incompatibles.

Otra: _____

5- Las emociones están presentes en las peleas, agresiones físicas o discusiones.
(Marque con una X su respuesta).

Muy de acuerdo
 De acuerdo
 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
 En desacuerdo
 Muy en desacuerdo



6- ¿Está de acuerdo con la siguiente afirmación?
“las emociones son netamente privadas, poco o nada tienen que ver con la sociedad”
(Marque con una X su respuesta).

Muy de acuerdo
 De acuerdo
 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
 En desacuerdo
 Muy en desacuerdo

7- ¿Qué son las emociones?
(Marque con una X la opción que más se acerca a su definición del concepto)

Son aquellos sentimientos que tenemos en diferentes momentos o con diferentes personas.
 Son aquellos estados de ánimo, por ejemplo: alegría, ira, asco, miedo, etc.
 Son aquellos impulsos y sentires que se crean en relación con nuestro pensamiento en referencia a diferentes circunstancias.

Otra: _____

8- ¿Está de acuerdo con la siguiente afirmación?
“No debo dejarme de nadie”
(Marque con una X su respuesta).






Muy de acuerdo
 De acuerdo
 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
 En desacuerdo
 Muy en desacuerdo

9- ¿Qué entiende por otredad?
(Marque con una X la opción que más se acerca a su definición del concepto)






Hace referencia a aquello que es diferente, por ejemplo, los objetos, las personas, y el ambiente que me rodea.
 Concepto que se refiere a las personas y sus características que lo hacen diferente.
 Se refiere a aquellas personas que son extrañas o extranjeras, es decir para referirse a un grupo de personas como “otros”.
 No conozco ese concepto

10- ¿Con cuáles de las siguientes considera que tiene mayor facilidad a la hora de aprender algo nuevo?
(Marque con una X su respuesta, es de opción múltiple)

Trabajar en Grupo
 Lectura de textos
 Visualización de Videos
 Visualización de imágenes
 Preguntas abiertas
 Exposiciones
 Explicaciones generales

www.uan.edu.co

www.uan.edu.co

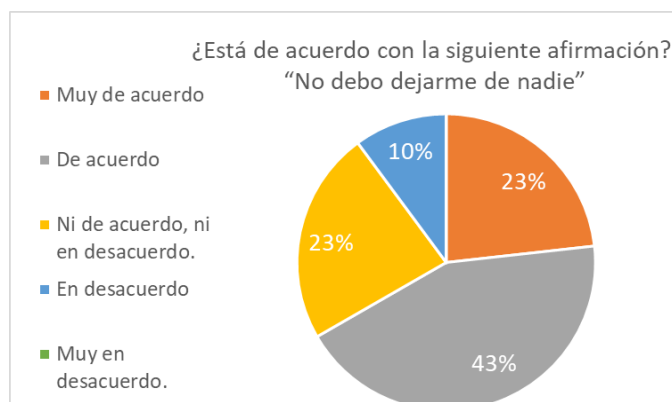
Nota: Elaboración propia, 2022. Imagen de encuesta diagnóstica para estudiantes de octavo grado.

2.1.1 Datos de la encuesta, pregunta 1



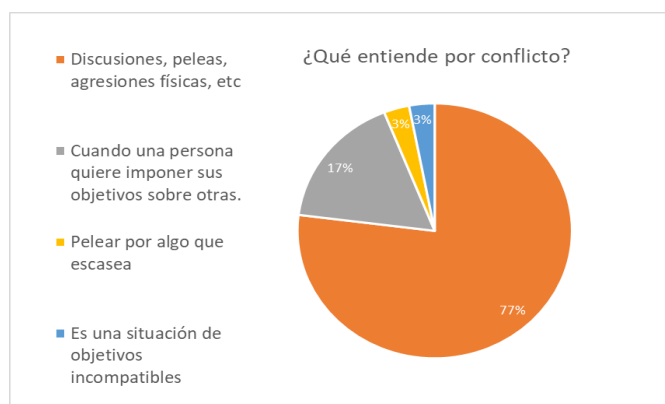
Nota: Elaboración propia, 2022.

2.1.2 Datos de la encuesta, pregunta 8















Nota: Elaboración propia, 2022.

2.1.3 Datos de la encuesta, pregunta 4





Nota: Elaboración propia, 2022.

2.2 Instrumento de recolección de datos: Grupo Focal.

 Grupo Focal			 Grupo Focal								
<p>Descripción del instrumento:</p> <p>El presente grupo focal hace parte de identificar los preconceptos que tienen los estudiantes sobre de emociones, alteridad y conflictos en el aula. De esta misma forma, la extracción de información es anónima, y se encuentra sujeta a la normativa vigente de protección de datos personales, en especial las Leyes 1281 de 2012, 1712 de 2014 y los Decretos 1271 de 2015 y de 2015. La información recopilada tendrá fines estrictamente académicos y sus respuestas no tendrán calificación alguna. El grupo focal tiene preguntas semiestructuradas.</p>			<table border="1"> <tr> <td>7. ¿Qué piensan ustedes acerca de la frase "no debo dejarme de nadie"? (motivantes a la pregunta: ¿están de acuerdo? O ¿Pensar de esa forma tiene alguna consecuencia?).</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>8. ¿Por qué ser diferente, ya sea en la forma de pensar, vestir o actuar, suele provocar peleas o agresiones física o verbales?</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>			7. ¿Qué piensan ustedes acerca de la frase "no debo dejarme de nadie"? (motivantes a la pregunta: ¿están de acuerdo? O ¿Pensar de esa forma tiene alguna consecuencia?).			8. ¿Por qué ser diferente, ya sea en la forma de pensar, vestir o actuar, suele provocar peleas o agresiones física o verbales?		
7. ¿Qué piensan ustedes acerca de la frase "no debo dejarme de nadie"? (motivantes a la pregunta: ¿están de acuerdo? O ¿Pensar de esa forma tiene alguna consecuencia?).											
8. ¿Por qué ser diferente, ya sea en la forma de pensar, vestir o actuar, suele provocar peleas o agresiones física o verbales?											
<p>Objetivo:</p> <p>Identificar los preconceptos de los educandos acerca de emociones, alteridad y conflictos que pueden motivar acciones violentas y conflictos entre estudiantes en el Restrepo Millán I.E.D., del grado octavo.</p>			<p>Forma de recolección de datos</p> <p>Notas y grabación de audio (o video), teniendo en cuenta la autorización (según respuesta del consentimiento informado) y el tratamiento ético de lo recopilado (no divulgación de aspectos no autorizados o sensibles).</p>								
<p>Temas:</p> <p>Conflictos: causas, acciones violentas (agresión física y verbal) y desarrollo del conflicto. Emociones: dentro del conflicto, en la agresión verbal y física y en relación con la otredad (diferencia) y las creencias que la sustentan y/o motivan. Alteridad: construcción de la otredad (diferencia) dentro de los conflictos y en las relaciones entre estudiantes.</p>											
Preguntas	Respuestas	Comportamiento no verbal									
1. ¿Cómo definen el conflicto en el aula?											
2. Qué opina de la siguiente expresión: "la violencia es la mejor forma para resolver un altercado con alguien con quien tenemos algún desacuerdo".											
4. ¿Cómo definirían el concepto emociones?											
5. ¿Ustedes creen que las emociones como la ira, la rabia y el odio incentivan las peleas o los conflictos? Justifique su respuesta. (alternativa: ¿O estas no tienen nada que ver con los conflictos?)											
6. ¿Qué opinión le merece la siguiente frase "reconocer la diferencia"?											
<p>© 3219121810      www.uan.edu.co</p>			<p>Activar Windows Ve a Configuración para activar V</p> <p>© 3219121810      www.uan.edu.co</p>								

Nota: Elaboración propia, 2022. Imagen del instrumento de grupo focal utilizado para grado octavo.

2.2 Instrumento de recolección de datos: Encuesta para el estudiante tras haber utilizado la cartilla.

						
<u>Encuesta</u>						
<p>Estimada/o estudiante, fraternal saludo: ¿Recuerdas la cartilla que utilizaste en las anteriores clases? Esperamos que Sí. Justamente estamos buscando que nos ayudes a evaluar aquel material utilizado y diseñado por el practicante Andersson Albarracín Cortes. Intenta ser lo más honesto en el proceso. Tus aportes nos ayudaran a mejorar la cartilla para aplicarla en otros contextos. Tus respuestas serán confidenciales y anónimas. Recuerde ser lo más honesto posible, NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, simplemente queremos saber su opinión. Las opiniones de todos los encuestados serán sumadas e incluidas en un proceso de investigación, pero <i>nunca se comunicarán datos individuales</i>. La encuesta tiene por objetivo ser anónima.</p>						
<p>⊕ Nota: Marca con una X según tu respuesta en una escala de 1 a 5, en donde 1 es insuficiente, y 5 Sobresaliente.</p>						
Ítem	Valores					
1- El material fue atractivo, preciso y claro.	1	2	3	4	5	
2- El uso de diversos textos impacto favorablemente y generaron interés en los conceptos vistos.	1	2	3	4	5	
3- Las paradas (otredad, emociones y conflictos) realizadas en la cartilla fue clara, coherente y de fácil aprendizaje.	1	2	3	4	5	
4- Las actividades organizadas en la cartilla, fueron atractivas; y, permitieron reflexionar y dar opinión acerca de cada uno de los conceptos vistos.	1	2	3	4	5	
5- El contenido conceptual de cada parada fue útil para aprender nuevas concepciones acerca de las emociones, los conflictos y la otredad.	1	2	3	4	5	
*** Marca con una X según tu respuesta						
						
6- La cartilla tuvo en cuenta los aprendizajes previos que se tenían en cada uno de los conceptos vistos.		1	2	3	4	5
7- Los títulos, imágenes, personajes (Jas y Otto), colores, fueron coherentes y estuvieron en relación con los concepto vistos en la cartilla.		1	2	3	4	5
8- ¿Qué fue lo más interesante tras usar la cartilla?						
9- ¿Qué conclusión tendría tras haber desarrollado la cartilla donde se vieron los conceptos de emociones, otredad y conflicto?						

Nota: Elaboración propia, 2022. Imagen del instrumento de grupo focal utilizado para grado octavo.

3. Rúbricas de evaluación del material didáctico.



Una Universidad con Presencia
Nacional y Vocación Regional



Una Universidad con Presencia
Nacional y Vocación Regional

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO

Evalúe de forma objetiva cada uno de los siguientes aspectos. Tenga en cuenta que 1 es la valoración mínima y 5 la máxima.

A continuación, se explican los descriptores para la interpretación del puntaje obtenido.

55 -60: Excelente

45 -54: Sobresaliente (es un material que debe ser ajustado en algunos aspectos).

30 - 44: Aceptable (es un material que requiere ajustes sustanciales).

Menos de treinta se considera un material que no cumple con los parámetros de calidad exigidos.

Autor: Andersson Albarracín

Par evaluador (a): Ángela Marcela Gutiérrez Veloza

Fecha: septiembre 09 de 2022

+

FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA	VALORACIÓN
El material evidencia un desarrollo acorde con posturas contemporáneas en cuanto a procesos de enseñanza y aprendizaje.	1 2 3 4 5
La secuencia didáctica es clara y coherente ya que se ofrecen actividades variadas y en orden de complejidad, se alternan el trabajo individual con el grupal, la verificación de los saberes es pertinente, etc.	1 2 3 4 5
La estructuración de los diferentes elementos del material da cuenta de articulación y pertinencia curricular.	1 2 3 4 5
Las instrucciones son pertinentes puesto que se evidencia uso adecuado del código lingüístico en cuanto a claridad y concreción, otros códigos comunicativos propenden por el entendimiento, etc.	1 2 3 4 5
CONTENIDO	
Los contenidos están delimitados y se abordan en las diferentes actividades formativas, evaluativas y de refuerzo de forma coherente y clara.	1 2 3 4 5
Los objetivos se encuentran articulados con las actividades y las competencias propuestas.	1 2 3 4 5
La información ofrecida es relevante y de interés para la formación de la población seleccionada.	1 2 3 4 5
La información abordada en el material se basa en situaciones de la vida real y se articula con políticas educativas en el campo disciplinar.	1 2 3 4 5
Las actividades ofrecidas posibilitan el desarrollo de procesos de pensamiento crítico.	1 2 3 4 5
DISEÑO	
La articulación de diversos textos (icónicos, filmicos, gráficos, etc.) impacta favorablemente y genera interés.	1 2 3 4 5
El material facilita la reflexión del estudiante en torno a su proceso de aprendizaje.	1 2 3 4 5
Se favorecen procesos de interacción que dinamizan el proceso de aprendizaje.	1 2 3 4 5


OBSERVACIONES: El material didáctico está finamente elaborado y se evidencia todo el trabajo previo en materia conceptual y didáctica que el autor efectuó para su construcción. Es una cartilla que emplea un lenguaje sencillo, pero comprensible para los estudiantes, lo que posibilita el análisis y reflexión de los tres conceptos formulados. No obstante, es importante tener en cuenta las siguientes sugerencias y/o correcciones para depurar este magnífico recurso didáctico:

- Las intervenciones de los dos personajes emplean una misma forma pronominal para dirigirse al lector, pero cuando el autor interviene, recurre a otra forma pronominal. Examina si es pertinente mantener una misma forma pronominal en todo el lenguaje discursivo que se maneja en la cartilla.
- En la introducción, en algunos momentos de la cartilla y en el cierre, se menciona el concepto de ALTERIDAD como uno de los tres pilares conceptuales de este recurso didáctico. Sin embargo, se emplea más recurrentemente el concepto de OTREDAD y en ningún caso el autor hace la precisión o claridad si los concibe como sinónimos o como complementarios. Desde esta perspectiva, se recomienda revisar las intenciones conceptuales y la lógica discursiva que el autor pretende manejar, para evitar que los estudiantes se confundan o pierdan de vista uno de los tres conceptos centrales de la cartilla.
- A pesar de que se entiende desde la misma introducción, que a lo largo del viaje se harán tres paradas que aluden concretamente a los tres conceptos principales y en algunos momentos discursivos de la cartilla se hace alusión a los mismos, sería recomendable enunciar de manera explícita el inicio de cada parada, de tal manera que el estudiante tenga claro en dónde culmina una y en dónde comienza la otra. Del mismo modo es importante precisarle al lector, que durante el viaje hay un momento inicial en el que se alistan o preparan para éste, es decir, cuando se lleva a cabo la actividad de ideas previas o preconcepciones, lo que en la cartilla el autor denomina PUNTO DE PARTIDA; pero al finalizar el viaje también hay un momento de cierre o contrastación de ideas nuevas con ideas previas, llamado EJERCICIO FINAL que sería relevante mencionar de forma precisa. En síntesis, enunciar que durante el viaje hay un momento de preparación (ideas previas – PUNTO DE PARTIDA), tres paradas (una por cada concepto) y la llegada (ejercicio final – PUNTO DE LLEGADA), para que el estudiante pueda asociar el viaje teórico – conceptual que va a realizar cuando interactúe con la cartilla y la lógica que se maneja cuando se emprende un viaje real que incluye un punto de partida, paradas intermedias y punto de llegada.
- La inclusión de personajes para dinamizar los contenidos conceptuales, hacer preguntas o sugerencias es muy asertiva, no obstante, sería mucho más interesante si los diálogos o interlocuciones entre ellos fueran constantes, de tal manera que se aprecie con mayor detalle su interacción y protagonismo.

Firma par evaluador (a): ÁNGELA MARCELA GUTIÉRREZ VELOZA

Nota: Rúbrica diligenciada por Ángela Gutierrez Veloza.

3.1 Rúbrica de evaluación de material didáctico.

UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO	
RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO	
Evalúe de forma objetiva cada uno de los siguientes aspectos. Tenga en cuenta que 1 es la valoración mínima y 5 la máxima.	
A continuación, se explican los descriptores para la interpretación del puntaje obtenido.	
55 -60: Excelente	
45 -54: Sobresaliente (es un material que debe ser ajustado en algunos aspectos).	
30 - 44: Aceptable (es un material que requiere ajustes sustanciales).	
Menos de treinta se considera un material que no cumple con los parámetros de calidad exigidos.	
Autor: Andersson Albarracín	
Par evaluador (a): NATALIA AMAYA MEDINA	
Fecha: 06 DE SEPTIEMBRE DE 2022	
FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA	VALORACIÓN
El material evidencia un desarrollo acorde con posturas contemporáneas en cuanto a procesos de enseñanza y aprendizaje.	1 2 3 4 5
La secuencia didáctica es clara y coherente ya que se ofrecen actividades variadas y en orden de complejidad, se alternan el trabajo individual con el grupal, la verificación de los saberes es pertinente, etc.	1 2 3 4 5
La estructuración de los diferentes elementos del material da cuenta de articulación y pertinencia curricular.	1 2 3 4 5
Las instrucciones son pertinentes puesto que se evidencia uso adecuado del código lingüístico en cuanto a claridad y concreción, otros códigos comunicativos propenden por el entendimiento, etc.	1 2 3 4 5
CONTENIDO	
Los contenidos están delimitados y se abordan en las diferentes actividades formativas, evaluativas y de refuerzo de forma coherente y clara.	1 2 3 4 5
Los objetivos se encuentran articulados con las actividades y las competencias propuestas.	1 2 3 4 5
La información ofrecida es relevante y de interés para la formación de la población seleccionada.	1 2 3 4 5
La información abordada en el material se basa en situaciones de la vida real y se articula con políticas educativas en el campo disciplinar.	1 2 3 4 5
Las actividades ofrecidas posibilitan el desarrollo de procesos de pensamiento crítico.	1 2 3 4 5
DISEÑO	
La articulación de diversos textos (icónicos, filmicos, gráficos, etc.) impacta favorablemente y genera interés.	1 2 3 4 5
El material facilita la reflexión del estudiante en torno a su proceso de aprendizaje.	1 2 3 4 5
Se favorecen procesos de interacción que dinamicen el proceso de aprendizaje.	1 2 3 4 5
OBSERVACIONES:	
¡Felicitaciones! En general es un material conceptualmente muy sólido, la sucesión de actividades es lógica y progresiva. Se nota un esfuerzo muy valioso por el diseño propio y creativo de las actividades, la gráfica y la explicación conceptual.	
En cuanto a los aspectos por mejorar me enfoco en básicamente en 4:	
<ol style="list-style-type: none"> El lenguaje es aún muy sofisticado para estudiantes de 8vo e incluso para estudiantes de once, debes buscar sinónimos de la mayoría de palabras que usas para que sean mucho más fáciles y accesibles. Por ejemplo, en lugar de decir alteridad podrías decir entender al otro/a, en lugar de aperturas e impedimentos podrías decir, emociones que abren y cierran puertas... etc. No es sacrificar lo conceptual que como te digo está muy bien sino buscar un lenguaje mucho más cercano para la edad de tus destinatarios/as. Aunque el diseño y las ilustraciones están muy bien, es claro el esfuerzo propio la distribución espacial es un poco apretada, te sugiero agrandar la letra y dejar más espacio entre las actividades para que sea claro para los y las estudiantes en qué momento están. Por ejemplo, cuando definen autónomamente que es un conflicto, esto debería estar en una sola página distinta de la que sigue en la que se define en tus palabras. Incluye más ejemplos, instrucciones y lenguaje que conecte a las y los estudiantes con su entorno cercano en el aula, la familia y el barrio, esto para facilitar aún más el aterrizaje para la edad elegida. Revisa si algunos de los elementos gráficos o textuales se pueden acercar más a ellos, no sé si por ejemplo Jaz y Otto sean nombres comunes entre tu población destinataria, tal vez incluir alguna foto o imagen y entornos familiares. 	
Te incluyo una canción basada en los <u>padres</u> que te puede servir como complemento del poema: https://www.youtube.com/watch?v=wicGhAEOkPM	
 Firma par evaluador (a)	

Nota: Rúbrica diligenciada por Natalia Amaya.

3.2 Rúbrica de evaluación de material didáctico.

FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA	VALORACIÓN
El material evidencia un desarrollo acorde con posturas contemporáneas en cuanto a procesos de enseñanza y aprendizaje.	1 2 3 4 x5
La secuencia didáctica es clara y coherente ya que se ofrecen actividades variadas y en orden de complejidad, se alternan el trabajo individual con el grupal, la verificación de los saberes es pertinente, etc.	1 2 3 4 x5
La estructuración de los diferentes elementos del material da cuenta de articulación y pertinencia curricular.	1 2 3 4 x5
Las instrucciones son pertinentes puesto que se evidencia uso adecuado del código lingüístico en cuanto a claridad y concreción, otros códigos comunicativos propenden por el entendimiento, etc.	1 2 3 x4 5
CONTENIDO	
Los contenidos están delimitados y se abordan en las diferentes actividades formativas, evaluativas y de refuerzo de forma coherente y clara.	1 2 3 4 x5
Los objetivos se encuentran articulados con las actividades y las competencias propuestas.	1 2 3 4 x5
La información ofrecida es relevante y de interés para la formación de la población seleccionada.	1 2 3 4 x5
La información abordada en el material se basa en situaciones de la vida real y se articula con políticas educativas en el campo disciplinar.	1 2 3 4 x5
Las actividades ofrecidas posibilitan el desarrollo de procesos de pensamiento crítico.	1 2 3 4 x5
DISEÑO	
La articulación de diversos textos (icónicos, filmicos, gráficos, etc.) impacta favorablemente y genera interés.	1 2 3 x4 5
El material facilita la reflexión del estudiante en torno a su proceso de aprendizaje.	1 2 3 4 x5
Se favorecen procesos de interacción que dinamicen el proceso de aprendizaje.	1 2 3 4 x5

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO

Evalúe de forma objetiva cada uno de los siguientes aspectos. Tenga en cuenta que 1 es la valoración mínima y 5 la máxima.

A continuación, se explican los descriptores para la interpretación del puntaje obtenido.

55 -60: Excelente

45 -54: Sobresaliente (es un material que debe ser ajustado en algunos aspectos).

30 - 44: Aceptable (es un material que requiere ajustes sustanciales).

Menos de treinta se considera un material que no cumple con los parámetros de calidad exigidos.

Autor: Andersson Albarracín

Par evaluador (a): Dalia Julieta Rubiano Acosta

Fecha: 13 septiembre 2022

OBSERVACIONES: Muy importante en la medida de lo posible obtener un diagnóstico antes de implementar la unidad didáctica ya que este da cuenta de características que pueden ayudar a resolver problemas que se puedan presentar a la hora de la implementación.

Firma par evaluador (a)



Dalia Julieta Rubiano Acosta

Nota: Rúbrica diligenciada por Julieta Rubiano.

7. Referencias Bibliográficas

- Abramowski, A. L., y Canevaro, S. (Eds.). (2017). *Pensar los afectos: Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (1a ed., 1a reimpresso). Ediciones UNGS, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Aristizábal, J. (2003). El conflicto y su transformación desde el pensamiento complejo. *Estudios Políticos*, 23, 171–180.
- Buitrago Bonilla, R. E., y Herrera Torres, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4(8), 87.
<https://doi.org/10.19053/22160159.2653/>
- Castillo, A. M. G. (2021). *Experiencias educativas que acogen la alteridad y las diferencias El caso del Liceo VAL [Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José De Caldas]. RIUD.* <http://hdl.handle.net/11349/25168/>
- Castro, N. C., Bolívar, C. G., y Guzmán, A. M. (2017). *El Devenir De La Pedagogía Emocional: Un Acercamiento Desde El Ejercicio De Arqueología – Genealogía [Maestría, Universidad Pedagógica Nacional UPN].* <http://hdl.handle.net/20.500.12209/683/>
- Diego, R. (2016). En La Piel Del Otro. Los Juegos De Rol Como Herramienta Para Deconstruir La Alteridad En El Aula. En *Deconstruir La Alteridad Desde La Didáctica De Las Ciencias Sociales: Educar Para Una Ciudadanía Global* (1a ed., Vol. 1, pp. 116–126). ENTIMEMA.
- Dussel, E. D. (2011). *Filosofía de la liberación*. FCE - Fondo de Cultura Económica.
<https://elibro.net/es/lc/bibliouan/titulos/37662/>
- Emmanuel, L. (2003). *De otro modo de ser o más allá de la esencia (Sígueme)*.
- Fisas, V. (1998). *Una Cultura de Paz*. En *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria Editorial.

- Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización (1a ed.). Bakeaz; Gernika Gogoratuz.
- Gil, M. (2014). La Teoría De Las Emociones De Martha Nussbaum: El Papel De Las Emociones En La Vida Pública [Doctorado]. Universidad de Valencia.
- Giuliano, F. (2016). La educación, entre la mismidad y la alteridad: Un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas. 7(2), 4–18.
- Gutierrez, H. (2007). La investigación acción participativa. En La investigación formativa en el aula (Vol. 2, pp. 185–197). Investigar Magisterio.
<http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/la-investigaci-n-formativa-en-el-aula#:~:text=Es%20la%20denominada%20formative%20research,del%20docente%20en%20el%20aula/>
- Han, B.-C. (2017). La expulsión de lo distinto. Herder Editorial.
<https://elibro.net/es/lc/bibliouan/titulos/114234/>
- Hernández, R. (2010). Metodología de la investigación (5a ed.). McGrawHill.
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf/>
- Hernández-López, Y. A., Jaramillo-Ocampo, D.-A., y Orozco-Vallejo, M. (2020). La convivencia desde los imaginarios sociales: Encuentros mediados por la complicidad y la amistad. Revista Electrónica Educare, 24(2), 1–23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.5>
- Jiménez B, D. A. (2017). *Educación emocional para una ciudadanía democrática: La propuesta de Martha Nussbaum*. Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
<https://elibro.net/es/lc/bibliouan/titulos/80158/>

- Kaplan, C., y Ezequiel, S. (2020). Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo (CLACSO).
- Kaplan, C., y Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elías. *Revista latinoamericana de investigación crítica*, 5(8), 119–134.
- Lederach, P. (1992). *Enredos, Pleitos y Pleitos: Una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*. Clara-Semilla.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* (6a ed.). Sígueme.
- Marañón, I. (2016). La Alteridad En “Una Botella En El Mar De Gaza (2011)”, De Thierry Binisti. En *Deconstruir La Alteridad Desde La Didáctica De Las Ciencias Sociales: Educar Para Una Ciudadanía Global* (pp. 67–76). ENTIMEMA.
- Martínez Morales, É. M. (2015). Cuerpo y vergüenza en la convivencia escolar. *Actualidades Pedagógicas*, 65, 147. <https://doi.org/10.19052/ap.3489/>
- Medina, J. (2010). ¿El mesías soy yo? Introducción al pensamiento de Emmanuel Lévinas (1. Ed). Editorial Jus.
- Mejía, A., y Perafán, B. (2006). Para Acercarse Al Dragón, Para Amansarlo, Es Necesario Haberlo Amansado Primero: Una Mirada Crítica A Las Competencias Ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 23–35. <https://doi.org/10.7440/res23.2006.02/>
- Mendioroz, A. (2016). Construcción De Alteridades Incluyentes En El Aula Mediante El Empleo De La Imagen. En *Deconstruir La Alteridad Desde La Didáctica De Las Ciencias Sociales: Educar Para Una Ciudadanía Global* (1a ed., p. 733). ENTIMEMA.
- Mínguez, V. (2016). La Pedagogía De La Alteridad Ante El Fenómeno De La Exclusión: Cuestiones y Propuestas. 5(3), 11–28.
- Ministerio. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*.

- Navarro, O. (2007). El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 13.
<https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v13i0.1600/>
- Nussbaum, M. (2001). Necesidad Y Reconocimiento. En *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones* (3a ed., pp. 41–109). Paidós.
- Pardo, M., y Hendez, W. (2016). *Imaginación Literaria Y Emociones Morales En Formación Ciudadana: Enfoque de capacidades en educación [Maestría en Educación, Universidad Distrital Francisco José De Caldas]*. RIUD. <http://hdl.handle.net/11349/24355/>
- Percy, C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflicto*, 2(1), 60–81.
- Quintero, M. (2017). Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de la ciudadanía: Altercidio. En C. Moreno, M. Pineda, y V. Vásquez (Eds.), *Educación, política y subjetividad Únicas* (1a ed., pp. 41–61). Universidad Pedagógica Nacional.
- Quintero, M., Sánchez, K., Mateus, J., Álvarez, C., y Cortés, R. (2015). *Pedagogía de las Emociones para la Paz*. IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/251/>
- Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7(12), 18.
- Sevilla, M. Á. P. (2014). Alteridad Desde El Pensamiento De Carlos Skylar. En J. Magallón y D. Escalante (Eds.), *América Latina y su episteme analógica* (p. 16). UANM.
- Silva, F. G. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. *Reflexiones*, 88(1), 18.
- Vallejos, R., Sánchez, E., y Pedreño, M. (2016). *La Pedagogía Del Otro: Bases Antropológicas E Implicaciones Educativas*. 28(2), 163–183.

Zubiría, S. (2006). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante. (Vol. 2).

Cooperativa Editorial Magisterio.

Zapata Blandón, E. & Rodríguez, A. (2019). Formación para la tolerancia. Autorregulación de las emociones. *Revista Educación*, 43(2), 31.

<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30068>