



1. DATOS DE LA ASIGNATURA

Nombre: PEDAGOGÍA DE LA PREVENCIÓN DEL CONFLICTO

Código: ED8D4

Créditos Académicos: 4

Tipo de Curso: TEÓRICO PRÁCTICO

Área de Formación: DIDÁCTICAS - PEDAGÓGICAS

2. DATOS DEL PROFESOR

Nombre: Héctor Hernando Quintero Gómez

Correo institucional: comunicasalud@utp.edu.co

Horario de atención a estudiantes: Martes, Miércoles y Jueves : 4:30 – 5:55 pm

Fecha de elaboración: 2 de febrero 2016

3. JUSTIFICACIÓN

En una sociedad caracterizada por la exclusión social, el abandono, la negación y la creciente individualización, es fácil encontrar un gran umbral de expresiones frente al conflicto. Desde una larvada guerra que ha comprometido a más de dos terceras partes del territorio colombiano, hasta las altas tasas de homicidio y lesiones personales asociadas a la violencia social en la vida cotidiana, se encuentran múltiples manifestaciones de conflicto que han cobrado una respuesta tendencial ligada a la eliminación y exclusión del contrario. Dicha tendencia se encuentra en: los escenarios de confrontación bélica, las prácticas del crimen organizado, los aparatos armados legales e ilegales, las prácticas de las instituciones sociales, las lógicas empresariales, el espacio público, la vida doméstica, el uso de las TIC y el uso del cuerpo.

Al ser tan amplia la perspectiva del conflicto que se genera en el territorio colombiano, es interesante abordarlo sin intenciones enciclopédicas o netamente prácticas, lo que nos conduce a focalizar la mirada en ejemplos, situaciones dilemáticas y conductas sociales que permitan una comprensión de las vías del conflicto y sus formas de resolución. Es por eso que entendiendo la pedagogía como un ejercicio activo de

explicación y comprensión para la acción en la práctica educativa, es viable proponer que en el caso de la Etnoeducación y el Desarrollo Comunitario la pedagogía de la prevención y solución de conflictos pueda focalizar su interés en los objetivos de intervención propuestos por Ignacio Martín Baró (2003). En una enunciación inicial ellos son los siguientes:

1. Entrenar a las persona en el control personal y en el desarrollo de capacidades y hábitos que les permitan canalizar simbólicamente o constructivamente sus frustraciones.
2. Desarrollar en la escuela y en el hogar una conciencia crítica tanto a los modelos sociales que se transmiten a través de las diferentes instancias socializadoras, como frente a las exigencias institucionalizadas de determinados roles sociales, desenmascarando los intereses que promueven y las falsas justificaciones con que se recubren. Eso requiere entre otras cosas, el desmonte de la ideología del “enemigo”, ubicando los problemas allí donde realmente se encuentran y no derivándolos en “chivos expiatorios”.
3. Promover socialmente actitudes de cooperación, y sobre todos estilos de vida austeros y solidarios, consistentes con los recursos objetivos de los países, que refuerce continuamente el compartir, no el acaparar, el éxito colectivo y no solo el éxito individualista.
4. Propiciar aquel nuevo ordenamiento de las relaciones sociales, que le devuelva la totalidad de su sentido a cada comportamiento, y que obligue a cada actor (persona o grupo) a asumir la parte de responsabilidad social que le corresponde, lo que en la práctica significa contribuir a un proceso de cambio radical de las estructuras de control alienante, propias del actual ordenamiento social.

5. APROPIACIONES ESPERADAS

SER

Reconozco escenarios de conflicto y violencias asociados a la violencia escolar y otras violencias. Vislumbro mi actuación en los cuatro objetivos de intervención

Trabajo en mi control personal, desarrollando capacidad y hábitos para una resolución alternativa de los conflictos

HACER

Describo y asumo los cuatro objetivos de intervención Describo técnicas individuales y grupales para el logro de los objetivos de intervención.

Implemento y desarrollo un caso de análisis sobre la violencia institucional, teniendo como producto final una propuesta pedagógica para la resolución del conflicto.

Planeo, ejecuto y evalúo escuelas de la vida

Elaboro una herramienta didáctica y dos textos escritos que den cuenta del proceso de construcción.

Elaboro dos mapas mentales en tres dimensiones

ESTAR

Ubico mi papel como etnoeducador en distintos escenarios de conflicto

Experiencio la institución como un escenario de conflicto.

TENER:

Un mapa mental sobre su experiencia en la serie de encuentros vividos en la asignatura y fuera de ella. Una herramienta didáctica Dos textos escritos sobre la elaboración de la herramienta didáctica

Una perspectiva adicional sobre el abordaje de unas pedagogías de los conflictos. Tres registros de evaluación del proceso (pruebas de entrada, intermedia y salida).

6. PLANEACIÓN GLOBAL

PROVOCACIONES E INSINUACIONES DE TRABAJO (Entre los límites de la tradición académica y los influjos que mueven las realidades concretas de quienes compartimos esta experiencia de formación y aprendizaje).

Siendo respetuosos con la metodología, proceso comunicativo, herramientas de trabajo y las acciones mediadas de la asignatura, los estudiantes y el docente llegarán a un acuerdo justo sobre los mínimos y máximos a abordar, lo presentado es más un menú que puede ser concretado en temas específicos acorde con los intereses particulares y generales de los estudiantes. Para abordajes específicos cada estudiante tendrá la posibilidad de trabajar de manera individual.

PROVOCACIONES	INSINUACIONES
<p>Introducción a la propuesta pedagógica y didáctica del curso.</p>	<p>Proceso de construcción de la propuesta pedagógica.</p> <p>Descripción de la propuesta didáctica.</p> <p>Descripción en detalle de los dispositivos didácticos y del proceso de evaluación. Ajustes y acuerdos de trabajo común en los que sea privilegiado el esfuerzo creativo y recreativo.</p>

PROVOCACIONES	INSINUACIONES
<p>¿Una pedagogía del conflicto?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El conflicto es válido y productivo. • Negativización y positivización del conflicto. • El conflicto social y natural. • Propuestas pedagógicas para conflictos diversos. • Unas pedagogías humanizantes. • Actores del conflicto • Educadores para el conflicto. • Elementos encontrados en reflexiones realizadas por los Misak, los Paeces, la Red de Mujeres del Pacífico y las comunidades negras del Pacífico.
<p>Descripción de los objetivos de intervención en situaciones de violencia y agresión.</p>	<p>Fundamentos teóricos de los cuatro objetivos</p> <p>Delimitación conceptual de los conceptos de violencia y agresión</p> <p>Revisión de experiencias de intervención acorde con los cuatro objetivos trabajados por Baró.</p>

PROVOCACIONES	INSINUACIONES
<p>Descripción teórica de los presupuestos para el abordaje de la violencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Descripción teórica de los enfoques construidos para la comprensión de la agresión y la violencia. <input type="checkbox"/> Descripción teórica de los constitutivos del acto violento. <ul style="list-style-type: none"> • Descripción teórica del acto violento • La construcción del enemigo
<p>Acciones para abordar el conflicto y el acto violento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones ante el acto violento • Simulaciones sobre casos de intervención en situaciones de violencia y agresión (Escuelas de la Vida). • Negociación del conflicto

7. METODOLOGÍA

DISPOSITIVOS GENERALES DE TRABAJO

1. **Grupo operativo:** La forma de operar la conceptualización y manejo asertivo de los grupos, se hace a través del dispositivo llamado **grupo operativo**¹, en el mismo se espera que los pequeños grupos tengan la capacidad de trabajar conjuntamente, teniendo en cuenta una alta heterogeneidad de los participantes y alta homogeneidad de la tarea propuesta (o producto esperado). Para este dispositivo es necesario saber que los grupos tienen un proceso de cambio que Pichón llamó la espiral de cono invertido.

En el modelo de la espiral, en primera instancia los miembros de la mayoría de los grupos son pertenecientes (sienten o asumen comunicativamente que son parte del grupo), posteriormente colaboran (encuentran incentivos – intereses, para alternar con el grupo algún tipo de acción o práctica) y por último se tornan pertinentes (las acciones son precisas, útiles para el grupo, no redundantes y con una alta capacidad de estimular tanto la individualidad como la grupalidad).

En ese mismo orden de progresión, los participantes primero comunican, luego aprenden y por último construyen un sentido de lo futuro en compañía, a esto Pichón lo llama la telé. Otro punto de progresión es el paso de un grupo que se relaciona a partir de sus prejuicios, posteriormente de sus juicios y de las tareas propuestas, y por último de los proyectos.

Lo que se evidencia en la propuesta de la espiral de cono invertido, es el reconocimiento de que los grupos tienen capacidad de cualificación, lo que se traduce en capacidad de construcción social. Para que este cometido sea cumplido es muy importante el reconocimiento de unos roles cumplidos en el proceso grupal, estos son los del coordinador, co – coordinador, contradictor y participante. Si los mismos se cumplen es posible equiparar el símil utilizado por Pichón.

Al plantear que un grupo operativo funciona como un grupo de comandos, con una misión clara para todos los miembros, en la que cada uno cumple su papel en el lugar y hora señalada, Pichón se refería a la pertinencia y al sentido telé que está más allá de los intereses de cada uno de los miembros del grupo. Si cada componente del grupo sabe su función, la desempeña, e igualmente sus compañeros, con certeza la tarea será una realidad.

El grupo operativo se convierte así en el dispositivo básico de trabajo, que

permite a los participantes incrementar su capacidad de interacción y la efectividad en el cumplimiento de tareas al interior del grupo. Al usarse este dispositivo la asignatura tendrá como escenario permanente de producción el grupo operativo.

Entendido el proceso reflexivo como un punto de llegada y vínculo, es necesario describir las formas de trabajo que serán privilegiadas en el semestre. Como ámbito general se tendrá en cuenta la formulación hecha por Enrique Pichon Riviere², sobre la ECRO. Esta sigla significa esquema, conceptual, referencial y operativo. Esquema, acota la necesidad de establecer un objeto racional en el que se puedan insertar los productos intermedios de los ejercicios de aproximación a la realidad (se puede visualizar como una armazón).

Conceptual, acota la centralidad de los conceptos y de los tipos ideales como pistas, referentes y rutas que permiten el develamiento de las cosas del mundo, no es posible dar cuenta fidedigna del contexto, si este no se observa con las sugerencias e indicios brindados por los conceptos. Referencial, acota la importancia de los escenarios referenciales como lugares de partida y llegada para la construcción de los conceptos, cada reflexión se hace en tiempo y lugar, por eso los conceptos desarticulados del lugar en el que se están pensando, son estériles.

2. Escuela de la vida. ¿Cómo opera la escuela de la vida?

Divididos por grupos operativos de tres personas los estudiantes abordan los diferentes insinuaciones propuestas en la planeación de asignatura o semestre, para ser trabajados con grupos escolares, artísticos, trascendentes, laborantes,

recreativos, deportivos, comunitarios, étnicos, generacionales, de género y culturales (existe la posibilidad de trabajar exclusivamente con el grupo que experimenta la escuela de la vida). El enfoque conlleva la preparación de espacios de encuentro con el grupo el o los grupos seleccionados, partiendo de la iniciativa de los estudiantes, siendo libre el ejercicio en su conjunto, excepto por la indicación puntual del contenido o el espacio de recreación simbólica, que igual puede ser iniciativa de los mismos.

La idea reiterada a cada grupo operativo es la siguiente. “los estudiantes planearán y llevarán a cabo el espacio de encuentro teniendo en cuenta todas las capacidades, habilidades, conocimientos, experiencias y perspectivas de mundo que han sido construidas por ellos y ellas en situaciones externas al ámbito escolar. Ello conlleva que todos los elementos críticos sobre la práctica educativa en términos de la historia personal y grupal, sean puestos en común, para así sobrepasar los aspectos criticados generando alternativas, estrategias, recursos, técnicas y logísticas que sean contextualizadas, comunicables, pertinentes, con correlación histórica y con sentido de realidad”.

Una vez construida y cualificado el espacio de encuentro es llevado a cabo, teniendo en cuenta que es una acción auto observada, eso significa que la acción es planeada de tal manera que se observa a si misma con la finalidad de reconocer en el hacer – comunicar – sentir, aspectos que son relevantes y diferenciables con respecto a una dinámica agenciada por un práctica universitaria convencional. El grupo participante en el espacio de encuentro es consultado, sobre las implicaciones concretas del ejercicio; la presencia o no de aprendizaje, la delimitación de contenidos, conocimientos, nociones, inferencias o especulaciones; los recursos utilizados, la disposición de la puesta en escena, la pertinencia y el nivel de contextualización de lo ejecutado. El grupo operativo

recoge los aspectos compartidos en la socialización, utilizando ese material para elaborar un informe de actividad en el que presentan el antes, durante y después, formalizando objetos concretos de aprendizaje (si estos se dieron). El siguiente subgrupo recibe una copia de dicho informe para utilizarlo como antecedente y guía en su ejercicio de planeación y ejecución.

Al reiterarse el ciclo en espiral de experienciación (dar cuenta consciente y dialógica de las prácticas previas en lo individual y grupal) – diálogicidad (diálogo con escucha activa, relatoría, retroalimentación y productos) – acuerdo operativo (puesta a punto de actividad después de resolver tensiones cognitivas, conceptuales, simbólicas y comunicativas) acción autoobservada y experiencia/experienciación (el contraste de la experiencia construida como un elemento que enriquece la aproximación a las prácticas previas), cada grupo operativo vive la emergencia de su caja de herramientas, metáfora que permite el reconocimiento de esos elementos valiosos que son producto de la prácticas que cada estudiante tiene en escenarios y dimensiones diferentes a la escuela.

Al concluir el periodo de trabajo de la escuela de la vida, cada grupo operativo de o el grupo en su conjunto, seleccionan formatos comunicativos para dar cuenta del conjunto de la experiencias, explicitando tres tipos de aspectos, que son: 1) Objetos concretos de la experienciación (objetivos o subjetivos); 2) Caja de herramientas; y 3) Aprendizajes obtenidos (conceptuales, metodológicos, comunicativos, simbólicos, emocionales).

Ciclo en espiral de la escuela de la vida 4.1 Experienciación

Los estudiantes se conforman en grupos operativos acorde con afinidades de orden temático o experiencial, La pretensión es que dicho grupo tenga alta heterogeneidad en las características de los integrantes para hacer mucho más

rico el conjunto de prácticas que van a ser compartidas de manera consciente y dialógica. En esta situación seleccionan el contenido o el espacio de recreación simbólica, que tenga una fuerte correlación con las prácticas socializadas y recreadas. Se hace un registro escrito de lo compartido para ser incluido en el informe que debe ser elaborado para el docente y el grupo que hace la siguiente escuela.

4.2 Dialogicidad

Una vez delimitado el contenido o el espacio de recreación simbólica, se lleva a cabo un ejercicio de diálogo con escucha activa que permite el desciframiento de cómo se va a llevar a cabo el espacio de encuentro. Es un desciframiento porque emerge de la experiencia compartida, sin tener una dependencia prefijada con materiales o prácticas escolares. Para hacer viable esta situación se propone a los estudiantes una serie de preguntas que facilitan la construcción, en tanto brinda un orden reflexivo, creativo y propositivo.

- **¿Para qué hacer la escuela de vida?** A diferencia de un objetivo el para qué sugiere a los estudiantes establecer las proyecciones de lo que puede generar el espacio de encuentro, dichas proyecciones no están circunscritas a un interés puntual, corresponden a las expectativas del grupo operativo con respecto al sentido que puede cobrar la puesta en escena, tanto para los participantes como para ellos mismos. No se prevé un resultado concreto, se aspira a una serie de emergencias que están ligadas a las condiciones particulares de los participantes y al grado de preparación logística, técnica, táctica operativa y comunicativa de la escuela. Las proyecciones son registradas en afirmaciones y preguntas que deben describir con detalle lo proyectado. Es importante reiterar que el

para qué no es correspondiente a los objetivos planteados para proyectos de investigación o intervención, por ello su construcción no es restrictiva o sintética, puede ser amplia y especulativa (guardando una correspondencia con las lecturas de realidad que se han hecho en el dialogo). Las siguientes preguntas pueden guiar a los estudiantes para la concreción del para qué: ¿Qué me interesa de la escuela de la vida, el proceso, o el resultado? ¿Cómo se reflejan nuestras historias de vida en ese para qué? ¿Respondo a un interés que solo incluye a mi subgrupo? ¿Qué tipo de respuesta espero? ¿Qué puede pasar con los participantes al hacer la escuela de la vida? ¿Qué tanto se parece a otras actividades escolares que he rechazado y criticado?

¿Por qué hacer la escuela de la vida? A diferencia del para qué el por qué debe ser concreto, sintético, comunicable, coherente y poco especulativo. Es el resultado de un fuerte trabajo donde el grupo operativo indaga sus prácticas previas, los motivos, argumentos, soportes, justificaciones, apoyos conceptuales, apoyos experienciales, cosmovisiones, creencias, vivencias corporales, pautas estéticas, perspectivas políticas, costumbres, modos efectivos de operar. Una vez registrado lo que se indaga, el grupo circunscribe todo lo dialogado (que puede ser apoyado por lecturas escritas, gráficas, de audio, etc) proponiendo máximo tres afirmaciones o preguntas que definen el por qué, cada una con máximo quince palabras. Preguntas que pueden apoyar este ejercicio: ¿Por qué tiene sentido implementar el para qué? ¿en qué apoyamos nuestra decisión de asumir el para qué propuesto? ¿Qué de mi experiencia le da sentido a lo que nos proponemos lograr? ¿Qué explica o describe el cumplimiento del para qué?

- **¿Con quién voy a hacer la escuela de la vida?** Reconocer y conocer el grupo de participantes permite crear una línea de coherencia operativa entre el grupo operativo y los participantes del espacio de encuentro. Explorar las particularidades, condiciones, prácticas, historias y condiciones grupales de los participantes, permite un afinamiento del para qué y el por qué creando una perspectiva respetuosa y ajustada con las potencialidades de trabajo de quienes van a participar. Implica asumir una negociación entre lo previsto y lo ajustable acorde con lo que propone la realidad. Igual el con quién se convierte en un espejo para el grupo operativo, dado que cada miembro se refleja en las características de los participantes, ajustando sus expectativas a el encuentro entre nos.
- Preguntas guía: ¿quiénes son? ¿Qué hacen? ¿De dónde provienen? ¿Qué experiencias de aprendizaje han tenido? ¿Qué prácticas educativas han vivido? ¿Qué críticas tienen sobre el sistema educativo? ¿Cuál es su dinámica grupal? ¿Qué límites simbólicos y culturales tienen? ¿Qué aperturas culturales y sociales tienen? ¿Cuáles son sus ejercicios comunicativos? ¿Qué habilidades, conocimientos, sentimientos y aprestamientos tienen?
- **¿Cómo lograr llevar a cabo la escuela de la vida?** Una fuerte tendencia en los ejercicios de planeación es circunscribir el cómo al hacer, convirtiendo su potencialidad en un ejercicio netamente práctico. Si entendemos que el cómo es el elemento sintético de lo abstracto y lo concreto, lo pensado y actuado, lo conceptualizado y realizado, lo teórico y práctico, lo aprendido y por aprender, lo producido y lo aplicado, es viable asumir que parte del cómo cumple el papel de articulador de la escuela de

la vida, por ende se enuncia de forma clara, coherente, pertinente, comunicable, graficable, aplicable y evaluable. Esta forma de abordaje genera una distancia ante la fuerte tendencia activista que existe en los espacios educativos o en la clara fractura entre lo conceptualizado y realizado como parte de una misma unidad. El cómo lograrlo obliga a pensar en lo que está más allá de las actividades y programaciones, es la estructura general de lo que se va a hacer, sin que todavía se tenga claridad sobre las actividades que van a darle viabilidad al cómo. Este ejercicio es equiparable a una modelación que cobra sentido en tanto se aplique como unidad. Al ser el punto que más dificultad genera en los grupos operativos (acorde con la experiencia de cuatro años en la implementación de escuelas de la vida), es definitivo desglosarlo para evitar que los grupos operativos deslicen el cómo lograrlo a una serie de actividades que se suman bajo una unidad aparente. El cómo lograrlo tienen cuatro momentos: Estratégico, logístico, táctico y técnico (los dos últimos vinculan el cómo lograrlo y el cómo hacerlo). **El momento estratégico** da respuesta a la pregunta ¿cómo logro que se cumpla con el para qué de la escuela de la vida?, e implica el plan en su conjunto. Dicha respuesta determina unos núcleos que relacionados entre si configuran el para qué. Esos núcleos son complementarios, siendo evidente en la redacción y graficación de la estrategia como ellos se relacionan en términos jerárquicos, funcionales y comunicativos. **El momento logístico** busca evaluar la resistencia al cambio de los participantes y de los miembros del grupo operativo, allí se reflexiona sobre la posibilidad que tiene el plan de reducir la resistencia al cambio, siendo evidente que núcleos están previstos para trabajar en dicha dirección. **El momento táctico** incluye la manera como los miembros del grupo operativo van a

afrontar la escuela de la vida, su grado de participación en el direccionamiento, acompañamiento, apoyo y observación de lo acaecido en ella. El grado de participación depende de la disposición, capacidad de maniobra, saberes y emocionalidades del miembro. Allí se establecen los relevos y apoyos para las situaciones que emerjan en el transcurso de la operativización de la escuela. **El momento técnico** contiene el análisis de los recursos, espacios, tiempos e instrumentos con que se cuenta para hacer viable el plan. Allí se define la temporalidad de la planeación, si los núcleos son secuenciales (ejecutados uno tras del otro, sin imbricarse en la operación), paralelos (imbricados en la ejecución, con una interdependencia clara entre ellos) o aleatorios (su ejecución depende de las respuestas de los participantes).

□ **¿Cómo hacer la escuela de la vida?** Una vez definido el cómo lograrlo, con un detallado momento técnico, el grupo operativo identifica las actividades que pueden dinamizar los núcleos, dichas actividades pueden ser exclusivas para cada uno de los núcleos, o pueden abarcar varios de ellos. En esta pregunta se evidencia la importancia de contar con mucha claridad en lo que se desea lograr para así poder crear, adaptar o usar actividades que sean pertinentes. Entendida la presencia de la resistencia al cambio, el grupo operativo debe preparar actividades suplementarias, para ser usadas cuando la resistencia de los participantes dificulte la operación, por eso lo ideal es ir creando un sombrero de mago (entendido como actividades previstas que se improvisan acorde con las circunstancias), que permita hacer ajustes rápidos para contrarrestar la resistencia.

4.3 Acuerdo operativo

Culminada la planeación en su conjunto, el grupo operativo la comparte con el docente, o con otro tipo de asesores, allí se hacen preguntas pertinentes que no pretenden modificar desde una mirada externa, buscan generar interrogantes, confrontar puntos de resistencia, contrastar con otras experiencias, aclarar aspectos del procedimiento, constatar la inclusión de las prácticas e historias de vida, evidenciar tendencias de la escolarización, buscar la coherencia del plan de escuela, sugerir actividades con mayor pertinencia, indagar los detalles del trabajo grupal y ajustar aspectos de tipo escritural. El producto de esta situación es el plan con los elementos solicitados, es entregado al docente previo al inicio de la acción autoobservada.

- **4.4 Acción auto observada**
- Operativización del plan, al grupo de participantes se les entrega una agenda de trabajo, para que tengan conocimiento escrito de la estructura de la escuela de vida. Dadas las aclaraciones solicitadas, son ejecutadas las actividades previstas teniendo en cuenta que mínimo tres integrantes del grupo operativo deben estar en acción constante, coordinador, apoyo y observador. Dichas acciones pueden ser intercaladas o ampliadas dependiendo de las necesidades de cada actividad. El observador y el apoyo son los encargados de registrar los detalles de lo acontecido en cada una de las actividades, esto le permite al coordinador una inmersión total en el direccionamiento del espacio de encuentro.

4.5 Experienciación dos

Una vez desarrollada la escuela de la vida, el grupo operativo se reúne para dialogar sobre lo ocurrido en la acción autoobservada y en los momentos anteriores, incluyendo en el ejercicio las anotaciones hechas por el relator de lo observado y de lo reflexionado por los participantes. El producto final de ejercicio de escuela de vida es un documento con elementos escritos y gráficos, que describe y analiza el ciclo en su conjunto. Este será presentado al docente en formato digital (CD), en físico al grupo operativo que realizará la siguiente escuela y será posteado al grupo de Facebook “Pedagogía del conflicto”.

El ciclo en espiral se reinicia con el siguiente grupo operativo.

DISPOSITIVOS ESPECÍFICOS DE TRABAJO

1. **Mapa mental.** Cada estudiante realizará un mapa mental que será evaluado en las semanas ocho y catorce. El mismo consiste en una representación gráfica en tercera dimensión que contiene lo producido nocional y conceptualmente por el estudiante en los diferentes espacios de encuentro de la asignatura, otras asignaturas, otros espacios de interés del estudiante y otras experiencias académicas del programa. Las instrucciones para su elaboración son la siguientes:

- ❖❖ •El mapa debe dar cuenta de aspectos concretos de tipo conceptual, nocional y experiencial trabajados por estudiante en el periodo seleccionado.
- ❖❖ •Previa elaboración del mapa (una semana antes) el estudiante presentará un boceto en una página en el que haga una corta descripción de las características físicas de su mapa, y la forma como va a asociar conceptos,

nociones y experiencias con dichas características. Una vez entregado, el estudiante debe ser corresponsable con lo presentado en el boceto.

❖❖ ·El mapa debe tener mínimo veinte objetos en relación que le permitan al estudiante hacer su disertación usando como único apoyo los materiales incluidos en el mismo. Vale la pena aclarar que este mapa se desarrolla en un espacio académico, por ende la reflexión debe contener la experiencia de lecturas, diálogos, comprensiones, aprendizajes y desempeños.

❖❖ ·El tiempo máximo de disertación es de 15 minutos.

❖❖ ·Es un mapa individual, da cuenta de las percepciones y comprensiones logradas por cada estudiante.

❖❖ ·Los mapas serán revisados en conjunto para construir con los estudiantes síntesis de la experiencia educativa.

❖❖ ·La evaluación de los dos mapas determina un 20% de la nota total de la asignatura.

2. Registros de evaluación del proceso. Estas fichas serán diligenciadas por los estudiantes para dar cuenta (cualitativa) de los desempeños y aprendizajes obtenidos por él y sus compañeros en distintos puntos de corte en el transcurso de la asignatura. Cada ficha cuenta con cuatro componentes. El primero de datos generales (No de la ficha, fecha, nombre y código). El segundo, elementos significativos para el periodo, en este aparte se espera que el estudiante de cuenta de manera sintética de lo que más le ha impactado de si mismo y sus compañeros en términos de lo leído, visto, escuchado y experimentado en el periodo, indicando el por qué. El tercer componente interpela los aprendizajes y desempeños obtenidos, la idea es que el estudiante de cuenta de lo percibido

con respecto al aprendizaje de las individualidades y los subgrupos. Estos se pueden referir a conocimientos, actitudes, habilidades, recursos, emociones, prácticas, experiencias, etc. Al ser una ficha de registro se espera que el estudiante sea claro, sintético, consistente, pertinente y coherente. Las entregas se harán acorde con las solicitudes del docente. La evaluación de las fichas determinan el 10% de la nota total de la asignatura, la misma será asignada en la semana 15.

2.1 Ficha de entrada. Esta prueba es un instrumento que permite al docente y al estudiante delimitar un punto de partida en la experiencia educativa del presente semestre. Al ser tan importante para el etnoeducador contextualizar un con quién se trabaja, vale la pena que el profesional en formación referencie su propio con quién. Los primero cinco ítems tienen relación directa con la vida experienciada por los sujetos que asumen un rol de estudiante. Los siete últimos hacen referencia al rol específico, indagando por aspectos de la experiencia educativa. La prueba será diligenciada en PROCESADOR DE TEXTO WORD, Arial 11 y entregada en CD al docente, para que este posteriormente acompañe una socialización común. Esta ficha determina el 3% del total de la asignatura

2.2 Ficha intermedia. Esta prueba permite al docente y al estudiante visualizar aspectos de la asignatura y del semestre que en lo cotidiano quedan invisibilizados o restringidos a comentarios de pasillo que no permiten comprender con claridad lo que se vive en los encuentros educativos dentro y fuera del aula. La prueba será diligenciada en PROCESADOR DE TEXTO WORD, Arial 11 y entregada en CD al docente, para que este posteriormente acompañe una socialización común. Esta ficha determina el 3% del total de la asignatura.

2.3

2.3 Ficha de salida. Esta prueba permite al docente y al estudiante delimitar un punto de llegada acorde con lo experimentado en la asignatura. Más allá de un valor numérico que promueva o no al estudiante, esta prueba pretende ser una especie de espejo en el que se miran tanto el estudiante como el docente, para así conocer y cualificar las respectivas experiencias. Se enfatiza en la descripción, la cual debe ser amplia, contextualizada, pertinente y clara. La prueba será diligenciada en PROCESADOR DE TEXTO WORD, Arial 11 y entregada en CD al docente, para que este posteriormente acompañe una socialización común. Esta prueba determina el 4% del total de la asignatura.

3 Textos escritos. En el transcurso de las primeras catorce semanas del semestre, cada estudiante entregará dos textos escritos (con el respectivo CD) donde se dé cuenta respectiva del proceso de construcción de la herramienta didáctica. Cada texto tendrá mínimo dos cuartillas y máximo cinco cuartillas, en las que se presentan datos del ejercicio, para así generar una contrastación contextual que ponga a dialogar a cada estudiante con la producción de material para educar en el conflicto y la convivencia desplazando así su mirada de un lugar netamente especulativo a un lugar comprensivo y explicativo, que amplíe su capacidad de dar cuenta de la realidad descrita. El segundo texto tendrá anexa la herramienta.

La evaluación de estos textos se hace máximo quince días después de la entrega de los mismos, con sugerencias individuales y colectivas que apuntan a la cualificación en la escritura y la capacidad narrativa. Los textos igualmente son un termómetro de lo percibido conceptual y nocionalmente por los estudiantes, ello permite hacer retroalimentaciones, puestas en común, ajustes conceptuales, reiteraciones y ampliaciones de los contenidos y experiencias compartidas en los distintos dispositivos.

El resultado numérico de la evaluación obedece a un criterio cualitativo que valora la relación coherente y pertinente entre los cinco puntos sugeridos para la construcción del texto, lo esperado es: una descripción clara, coherente y fidedigna de la realidad vivida; una comprensión clara, sintética y estructurada de lo observado, donde sea evidente la presentación de un postulado, una pregunta o una idea principal a ser tratada en los otros puntos del texto; una ampliación conceptual pertinente, suficiente y clara que brinde al estudiante elementos para dar cuenta de su postulado o pregunta; una discusión que tenga en cuenta los elementos descritos de la realidad, los conceptos indagados y los criterios del estudiante para llegar a una conclusión con respecto a su postulado o pregunta; y por último aspectos del texto como ortografía, pertinencia del título, palabras claves, bibliografía, uso de citas textuales, manejo de normas y puntuación. Ambos textos determinan un 10% de la nota total de la asignatura, con un valor respectivo del 5%.

Herramienta didáctica. Cada estudiante construirá para las semana ocho una herramienta didáctica que le permita a estudiantes, grupos de pobladores, grupos generacionales, etc trabajar los conceptos **conflicto y el desarrollo de capacidades y hábitos que les permitan canalizar simbólicamente o constructivamente sus frustraciones**. Dicha herramienta va acompañada por un instructivo que le permita al docente comprender el uso de la misma, incluidos su por qué, para qué, para quién, con qué y cómo. Este debe ser claro y comprensible para el grupo seleccionado. Se harán los ejercicios de aplicación y prueba con los grupos seleccionados, los cuales serán grabados en video y editados para ser presentados en el aula (estos serán publicados en el grupo de Facebook “Pedagogía del Conflicto). La herramienta determina un 20% de la nota total de la asignatura.

4 Escuela de la vida. Al concluir el periodo de trabajo de la escuela de la vida, cada grupo operativo o el grupo en su totalidad, seleccionan formatos comunicativos para dar cuenta del conjunto de la experiencias, explicitando tres tipos de aspectos, que son: 1) Objetos concretos de la experienciación (objetivos o subjetivos); 2) Caja de herramientas; y 3) Aprendizajes obtenidos (conceptuales, metodológicos, comunicativos, simbólicos, emocionales). Será presentada en la semana 17. Representa el 20% de la nota total de la asignatura.

5 Examen final. Es una evaluación escrita tipo test, hecha en la primera semana de exámenes finales, aborda todos los elementos trabajados en el transcurso del semestre. Representa el 20% de la nota total de la asignatura.

8. SISTEMA DE EVALUACIÓN

ELEMENTOS	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE
• Mapa mental (20%)	Mapa mental. Evaluación semana ocho	10
• Registros (10%)	Mapa mental. Evaluación semana diez y seis	10
• Textos escritos (10%)		
• Herramienta didáctica		

<p>(20%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuela de la Vida (20%) • Examen final (20%) 	Ficha de entrada	3
	Ficha intermedia.	3
	Ficha de salida	4
	Texto uno	5
	Texto dos	5
	Herramienta	20
	Informe escrito escuela de la vida	10
	Puesta en escena escuela de la vida	10
	Final	20

9. BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS DIDÁCTICOS

- COSER, Lewis (1970). *Nuevos aportes a la teoría del conflicto social*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 249 p
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 1974. Siglo XXI Editores.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI Editores. 1997. 139 P. ISBN 987-1105-11-8.
- FREIRE, Paulo. *El grito manso*. Siglo XXI Editores. Argentina, 2006. 101 p. ISBN 987-1105-30-4.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI Editores. 1993. 273 p. ISBN -13. 978-607-03-0298-5.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ Antonio . *Por Uma Pedagogia da Pergunta*. Editorial Paz e Terra, Rio de Janeiro. 1985. 158 p.
- FREIRE, Paulo e GUIMARAES, Sergio. *Sobre Educacao (Diálogos)*. Cuarta edición. Paz e Terra Educacao, Rio de Janeiro. 1988. 132 p.
- FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. *O Caminho se faz caminando. Conversas sobre educacao e mudanca social*. Editorial Vozes. Sao Pablo, 2003. 229 p ISBN 85.326.2815-X
- GOODE, W y HATT, P (1980). *Métodos de investigación social*. Ediciones Trillas, México. P 57 73.
- JARAMILLO DÍAZ, Ricardo (2006). *La cultura de los derechos humanos y la construcción de sujetos sociales. Una experiencia para construir conocimiento local*. Escuela Superior de Administración Pública. Imprenta Nacional de Colombia. Bogotá.
- **MARTÍN BARÓ, Ignacio (2003). *Poder, ideología y violencia*, Editorial Trotta, Madrid, 392 p.**
- MATURANA, Humberto y NISIS, Sima. *Formación Humana y Capacitación*. Cuarta Edición. Dolmen Ediciones. Santiago de Chile, 2002. 175p. ISBN 956-201-267-0
- McLAREN, Peter. *Teaching in and against the Empire: Critical Pedagogy as Revolutionary Praxis*. En; *Teacher Education Quterly*: Winter 2004; 31, 1; *Pro-Quest Education Journal* p 131
- PERRENAUD, Philippe. *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿DESARROLLAR COMPETENCIAS O ENSEÑAR OTROS SABERES?*. GRAÓ Bogotá, Colombia, 2012. 233 p. ISBN: 978- 958-20-1075-1.
- PERRENAUD, Philippe, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial GRAO. 2007.
- PERRENOUD, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Ed GRAÓ. Barcelona, 2007 (5a edición).

- RACZYNSKI V, Dagmar. *Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza. En: Educación y brecha de equidad en América Latina*. Tomo II. PREAL Editorial San Marino. Santiago de Chile. 2006. Pp 275 - 351. ISBN: 956-8589- 04 - X
- SUNKEL, Guillermo (2005). *Cultura, conflicto y formas de convivencia*. En: América Latina, otras visiones desde la cultura. Bogotá: Convenio Andrés Bello, P 39 – 67.
- UNDP (2003). *El conflicto, callejón con salida: Informe nacional de desarrollo humano para Colombia*. Segunda edición, Bogotá: UNDP, 514 p.
- WOODS, P (1987). Análisis. En: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós. Barcelona, P 134 – 160. Los otros referentes serán posteados en el grupo de Facebook “Pedagogía del Conflicto”, en la segunda semana de encuentros.