

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

Línea de Profundización: Disentir

Práctica Pedagógica Reflexiva

RUTAS DE TRANSFORMACIÓN: EL CONFLICTO Y EL ARTE EN LA ESCUELA

DAVID ALEJANDRO PINTO LEÓN

ASESORA

FLOR AZUCENA ROCHA

2024

RESUMEN

Este documento se centra en explorar cómo la práctica artística puede ser una herramienta para abordar y transformar los conflictos escolares en la Institución Educativa Distrital La Victoria en Bogotá. Partiendo del contexto colombiano marcado por el conflicto armado y sus secuelas, desde la reflexión docente para analizar el impacto de la violencia y la discriminación en el entorno escolar.

Este trabajo se basa en la premisa de que el conflicto, lejos de ser una simple disfunción, puede ser una oportunidad para el diálogo y la transformación social. Apoyado en teorías de teóricos como Johan Galtung, Michel Foucault, Pierre Bourdieu y Paulo Freire, para conceptualizar el conflicto desde diferentes perspectivas, incluyendo el conflicto estructural, el poder y la violencia.

La metodología empleada en el estudio es la Investigación Basada en Artes (IBA), que permite integrar la creación artística como un proceso reflexivo y transformador. A través de actividades artísticas, los estudiantes de grado 11-02 de la jornada tarde, son guiados para expresar sus emociones, reflexionar sobre sus experiencias y explorar alternativas de resolución de conflictos. La práctica artística se presenta como un medio para la autoexploración, el empoderamiento y la construcción de nuevas formas de convivencia.

El trabajo aborda la pedagogía restaurativa como enfoque para transformar la impresión sobre los conflictos escolares. Enfocada en la reparación del daño, el diálogo y la responsabilidad compartida, alejándose de los modelos punitivos tradicionales. La implementación de prácticas restaurativas en el ámbito educativo busca crear un entorno escolar más cohesionado, justo y propicio para el aprendizaje y la sana convivencia.

El documento concluye que el arte tiene un especial potencial de transformar las dinámicas de conflicto en la escuela, promoviendo una cultura de paz, expresión y reflexión desde una educación más crítica. Además, propongo un enfoque pedagógico que integre el diálogo reflexivo y la praxis liberadora para enfrentar las desigualdades y tensiones estructurales en el sistema educativo.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía restaurativa, conflicto escolar, prácticas artísticas, transformación educativa.

ABSTRACT

La práctica reflexiva “Rutas de Transformación: El Conflicto y el Arte en la Escuela” explora cómo la práctica artística puede ser una vía para abordar y transformar los conflictos escolares en la Institución Educativa Distrital La Victoria en Bogotá. Desde la reflexión de la experiencia personal y docente, se analiza la violencia y la discriminación en el entorno escolar, partiendo de la premisa de que el conflicto, lejos de ser una simple disfunción, puede ser una oportunidad para el diálogo y la transformación social, un cambio de soluciones punitivas para mediar el conflicto. La metodología empleada es la Investigación Basada en Artes (IBA), la cual integra la creación artística como un proceso reflexivo, que permite a los estudiantes expresar sus emociones, reflexionar sobre sus experiencias y explorar alternativas de resolución de conflictos.

El documento también destaca la importancia de la pedagogía restaurativa como enfoque para abordar los conflictos escolares, priorizando la reparación del daño, el diálogo y la responsabilidad compartida, en contraste con los modelos punitivos tradicionales.

INTRODUCCIÓN

El llamado de la Comisión de la Verdad en Colombia representa una oportunidad para entablar un diálogo con el pasado, fomentar una nación más solidaria, empática y reconocernos como agentes de cambio para avanzar hacia un futuro en paz (o lo más cercano a ella). Es pues fundamental abordar la forma en cómo se perciben los conflictos desde la práctica docente en artes, lo que significa una oportunidad para cuestionar y transformar realidades, para crear espacios de diálogo, reflexión y creación desde el aula.

Mi experiencia personal me ha mostrado que vivir en paz, entendido como la posibilidad de construir relaciones basadas en el respeto, la empatía y el diálogo, no es un ideal inalcanzable, sino una posibilidad tangible. Sin embargo, esta percepción de paz se vio desafiada al ingresar al sistema educativo, donde las dinámicas de competencia y desconfianza comenzaron a prevalecer, para luego, en mi práctica docente, notar que se mantienen casi congeladas en el tiempo. En la actualidad escolar noto nuevas maneras de ejercer violencia y discriminación, como el uso de redes sociales para el ciberacoso, la exclusión a través de grupos virtuales, o la normalización de comentarios y tratos xenófobos y clasistas. Esto abre la necesidad urgente de replantear cómo nos relacionamos en estos espacios y el impacto que tiene en nuestra vida cotidiana.

La Institución Educativa Distrital La Victoria, es un espacio donde se evidencian estos desafíos; los estudiantes no solo luchan por aprender, sino también por sobrellevar vivir en un entorno hostil. Es entonces que este espacio de práctica me permite observar y problematizar el ambiente escolar a través de la clase de educación artística, abriendo un camino para las emociones, percepciones y reflexionar sobre las realidades complejas de algunos entornos escolares.

En este escenario el arte como medio de expresión, tiene especial potencial en promover la memoria, la construcción de identidades sociales, la autopercepción, el diálogo, la crítica y la reflexión; esenciales para la construcción de paz. Desde estas posibilidades pretendo aportar a la necesidad de potenciar la formación de ciudadanos comprometidos con la equidad y el respeto en un país con miras hacia la paz. Mi desafío, como docente en formación, es contribuir a este proceso de transformación, mediando desde el arte, una posibilidad para fomentar una conciencia entorno a la equidad y el respeto en un país que busca la reconciliación.

Índice

- a. Introducción
- b. Planteamiento del Problema
 - Descripción del entorno y los retos de convivencia
 - Justificación del enfoque pedagógico
- c. Pregunta y Objetivos de Investigación
 - Pregunta central
 - Objetivo general
 - Objetivos específicos
- d. Capítulo 1: Fundamentos del Viaje
 - Enfoques sobre conflicto y violencia
 - Pedagogía restaurativa y crítica
 - Investigación Basada en las Artes (IBA)
- e. Capítulo 2: Caminos y Encuentros
 - Enfoque y fases metodológicas
 - Diálogo
 - Problematización
 - Creación artística
 - Reflexión y discusión
- f. Capítulo 3: Reflexiones desde el Camino Andado
 - Percepción y reflexión sobre el conflicto
 - Impacto de las prácticas artísticas
 - Collages, escenas congeladas y el árbol de los conflictos
- g. El horizonte abierto: reflexiones y rutas por descubrir
 - El Viaje Continúa: Horizontes de Transformación
 - Rol docente en la mediación de conflictos
 - Indicadores y propuestas para la sostenibilidad del proyecto
- h. Bibliografía

PROBLEMA

La Institución Educativa Distrital La Victoria, ubicada en la localidad de San Cristóbal, Bogotá, es un lugar de encuentro entre realidades complejas y desafiantes que expondré a lo largo del siguiente texto. El entorno escolar está profundamente marcado por la historia del conflicto armado en Colombia, cuyas secuelas han dejado huellas significativas en las dinámicas cotidianas de aprendizaje y convivencia. Según Arias Gómez (2008), las escuelas no solo reflejan las violencias del contexto social, sino que también las reproducen al no abordar de manera integral los conflictos que emergen en su interior. Estas dinámicas están atravesadas por factores externos, como la violencia intrafamiliar, el ciberacoso, facilitado por redes sociales, y la inestabilidad socioeconómica que afectan profundamente las relaciones en la institución. En este sentido, es crucial entender el conflicto no como un problema a evitar, sino como una oportunidad pedagógica para construir una ciudadanía democrática y participativa (Zuleta, 1994).

Los estudiantes del colegio La Victoria son una suma constante y resultado de experiencias; desde los más diversos contextos y circunstancias, como lo puede ser migrar desde otro país o región, ver en la ciudad la posibilidad de alcanzar sus sueños y metas, o a través de la educación encaminar cambios a nivel familiar, personal y comunitario.

Proviene de una diversidad de contextos que reflejan las características socioeconómicas y culturales de la localidad 4 de San Cristóbal. Según el informe de caracterización distrital (2020), esta localidad enfrenta altos índices de vulnerabilidad debido a factores como la violencia intrafamiliar, las dificultades en el acceso a servicios básicos y las limitaciones en infraestructura educativa en las zonas altas de la localidad. Además, fenómenos como la migración interna y la llegada de población extranjera incrementan la presión sobre los recursos educativos y sociales, lo que afecta las dinámicas escolares y barriales.

Estas condiciones generan un entorno donde los estudiantes deben enfrentar desafíos significativos, desde la inseguridad en sus barrios, hasta la necesidad de equilibrar responsabilidades familiares y académicas. Esta realidad, que en muchos casos sobrepasa lo social y académico, conforma y moldea percepciones y comportamientos de los integrantes de la institución.

Algunos estudiantes son descendientes de los segundos habitantes del barrio La Victoria, a pesar de existir indígenas en la zona, fue conformado inicialmente por campesinos de origen boyacense que migraron en busca de mejores oportunidades debido a los conflictos armados del país, especialmente después de los hechos de violencia de 1948. Según las memorias del barrio, estas familias, desplazadas de sus regiones, enfrentaron desafíos como trabajos mal

remunerados, falta de acceso a vivienda y dinámicas sociales de discriminación, las cuales configuraron relaciones barriales complejas. En sus inicios, los habitantes se dedicaban a actividades agrícolas como el cultivo de papa, trigo y cebolla, mientras buscaban adaptarse a los desafíos de la vida urbana bajo dinámicas de exclusión social y económica. (Barbosa, La Victoria: Mi Barrio y Mi Colegio).

Por otra parte, las dinámicas que se vienen presentando en los gobiernos de América latina y demás factores como la pandemia, obligaron a muchas personas a migrar forzosamente desde países como México, Venezuela y Colombia hacia a otros países, incluso internamente. Esto propicia a abrir posibilidades de diálogo intercultural, que, en el caso colombiano, por la influencia de personas provenientes de Venezuela, ya se ve reflejado en la comida, la forma de vestir e incluso en el lenguaje. Aunque la xenofobia también se haga presente en los comportamientos de los estudiantes y en la sociedad misma, que va desde la burla, el rechazo y hasta el ataque.

El barrio la victoria y sus alrededores se ve envuelto, como en varios barrios de la periferia de la ciudad, en situaciones de violencia, microtráfico, barras bravas, fronteras invisibles y delincuencia común. Estas dinámicas son permanentes, tengo que reconocer, como habitante del sector, que años anteriores la situación era mucho más fuerte, aunque todavía se evidencien esas "situaciones de lo cotidiano" que hacen ver el conflicto violento¹ como algo normal.

En el colegio, como encuentro de realidades, convergen estos mundos. Detonando todas estas muestras de violencia; como en clase, los pasillos, el recreo, baños y en ocasiones, tan grande que sale del colegio o de las redes sociales. Este último muy relevante, ya que las redes sociales, en los últimos años, ha ganado un papel protagónico en la mediación de las relaciones personales, donde se establecen lazos emocionales y de apoyo, por un lado, y discriminación y ciberacoso por el otro.

Dentro de la institución las relaciones entre pares también presentan desafíos. Se observa la formación de grupos sociales marcados por la exclusión y la discriminación, donde algunos estudiantes ejercen poder sobre otros a través de intimidación, violencia verbal o física. Esta dinámica contribuye a un clima escolar tenso y poco propicio para el aprendizaje y la convivencia pacífica², así como moldea el futuro comportamiento social en su vida adulta.

¹ "**Conflicto violento**" se refiere a situaciones de enfrentamiento en las que las tensiones y desacuerdos entre las partes resultan en conductas agresivas, daños físicos o psicológicos, y un deterioro de las relaciones interpersonales. A diferencia de los conflictos constructivos, que pueden fomentar el crecimiento y el cambio positivo, el conflicto violento bloquea la posibilidad de diálogo y colaboración, profundizando las divisiones y afectando negativamente la convivencia y el bienestar de quienes lo experimentan (Coser, Lewis A., *The Functions of Social Conflict*, 1956).

² "**Convivencia pacífica**" se refiere a la capacidad de los individuos de coexistir en armonía, respetando sus diferencias y gestionando los conflictos de manera constructiva y no violenta. En

Estas experiencias de violencia, xenofobia, exclusión y discriminación tienen un altísimo impacto en el desarrollo personal y social, moldean la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y del mundo que los rodea, afectando la autoestima, la confianza, la capacidad para cuestionar y para expresarse, para explorar su identidad y transformar el mundo, en su paso por la academia y en la vida cotidiana. Resulta entonces fundamental abordar estas realidades desde una pedagogía sensible, crítica y con miras a la transformación, que promueva la reflexión, el diálogo y la acción colectiva, para propiciar el desarrollo pleno de cada estudiante.

Es entonces aquí que la clase de arte, como punto de encuentro de lo sensible y de la expresión humana, no solo tiene la posibilidad de canaliza emociones, pensamientos y experiencias de manera creativa, sino que también impacta emocional y conceptualmente a las personas, provoca reflexión, emoción y acción. El arte propone nuevas narrativas, genera conciencia, reflexión, introspección y moviliza emociones en torno a problemáticas sociales urgentes. Tiene el poder de expresar el malestar social que no se puede definir, puede decir lo indecible.

Además, el arte, en estas circunstancias, puede hacer de vehículo para la memoria colectiva y la construcción de identidades sociales, siendo una herramienta fundamental para procesar traumas históricos, promover la reconciliación y construir narrativas inclusivas que aborden las complejidades de la sociedad. En este sentido, el arte toma una postura que desafía las normas establecidas y abre espacios para la diversidad, la disidencia y la resistencia, desde generar espacios para cuestionar las creencias, promover la solidaridad y fomentar una cultura de respeto que contribuya a la prevención y reducción de la violencia en la institución.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es el impacto de las prácticas artísticas con enfoque en la pedagogía restaurativa, en la posibilidad de fomentar la reflexión sobre el conflicto para los estudiantes de la Institución Educativa Distrital La Victoria?

OBJETIVO GENERAL

Analizar cómo el arte, en el marco de una práctica pedagógica reflexiva, puede abordar y transformar dinámicas de conflicto escolar, promoviendo la convivencia y el pensamiento crítico

el contexto educativo, la convivencia pacífica implica la creación de un entorno seguro y respetuoso donde estudiantes, docentes y comunidad educativa en general interactúan de forma colaborativa y empática, promoviendo valores como el respeto, la tolerancia y la cooperación (Galtung, Johan, "Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization," 1996).

entre los estudiantes de grado 11-02, jornada tarde, en la Institución Educativa Distrital La Victoria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las tensiones y conflictos que emergen en el entorno escolar y su relación con las dinámicas de convivencia.
- Implementar estrategias artísticas basadas en la pedagogía restaurativa para promover la reflexión crítica, la expresión emocional y la transformación social en el aula.
- Analizar los procesos artísticos y pedagógicos desarrollados, evaluando su impacto en la construcción de conocimiento y en la configuración de nuevas narrativas sobre el conflicto escolar.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

El colegio al identificar estas problemáticas de conflicto y abordarlas, brinda oportunidades en medio de estas las adversidades educativas y barriales. Fundado en octubre de 1961, bajo el lema “¡Valores y Comunicación, Ejes de Nuestra Formación!”, el Colegio La Victoria I.E.D. ha sido un protagonista en la comunidad educativa de la localidad. Con una proyección hacia el barrio e iniciativas para generar puentes de diálogo entre la comunidad, las familias y la institución.

Desde su misión institucional, el colegio afronta el reto de formar seres humanos integrales y competentes, con una educación en valores desde procesos comunicativos que promuevan la inclusión, el respeto y el diálogo. Muy de la mano con el modelo pedagógico socio-crítico descrito en el PEI (2022-2026), el cual busca transformar la sociedad a través de una construcción democrática del conocimiento, que considera la educación como una herramienta transformadora para la construcción de una sociedad más equitativa. Según el PEI:

“El modelo socio-crítico reconoce al estudiante como sujeto histórico, activo y participativo, capaz de transformar su entorno mediante procesos educativos democráticos, reflexivos y éticos”.

Con esto se busca potenciar en los estudiantes una actitud crítica hacia las estructuras sociales que perpetúan la desigualdad, promoviendo su participación en la construcción de soluciones colectivas. La misión institucional, también alineada con este modelo, enfatiza en “contribuir al desarrollo de seres humanos integrales y competentes mediante una educación en valores y procesos de comunicación” (Acuerdos Pedagógicos en Convivencia Colegio La Victoria, 2022, p. 6).

El colegio aspira a que sus estudiantes reciban una educación que fortalezca sus competencias y contribuya significativamente a su desarrollo humano. Además, se plantea como una institución autónoma, incluyente y democrática, cimentada en valores, libertad y comunicación asertiva. El compromiso de la institución va más allá de las fronteras del colegio, consolidando vínculos y ampliando relaciones con otras instituciones para seguir enriqueciendo el entorno educativo y social.

El Manual de Convivencia, titulado *Acuerdos Pedagógicos en Convivencia*, detalla estrategias para fomentar una educación inclusiva y democrática. Según su manual de convivencia, en el colegio: “La convivencia escolar... se fundamenta en el reconocimiento de los derechos humanos y en la construcción de acuerdos pedagógicos que promuevan la paz, el respeto mutuo y la participación de todos los actores educativos” (Colegio La Victoria, 2022, p. 5).

La visión de la institución proyecta al Colegio La Victoria como un líder educativo en la localidad, el cual apunta a: “Fortalecer competencias académicas, sociales y ciudadanas en estudiantes, docentes y familias, para transformar las dinámicas comunitarias y escolares desde un enfoque de equidad e inclusión” (Colegio La Victoria, 2022, p. 8).

Para alcanzar estos objetivos, el colegio sigue trabajando en la mejora continua de sus procesos educativos, fortaleciendo sus programas académicos y extracurriculares, así como promoviendo una cultura institucional basada en el respeto, la equidad y la inclusión. Parte de esta estrategia incluye la consolidación de alianzas estratégicas con actores sociales y educativos, como la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, que, a través de las prácticas educativas desarrolladas por estudiantes en formación, contribuye al fortalecimiento de proyectos pedagógicos, brindando nuevas perspectivas y metodologías que enriquecen el trabajo del colegio y potencian el impacto de sus iniciativas.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS DEL VIAJE

Perspectivas sobre el conflicto: Desde Galtung a Foucault y Freire.

Para abordar la problemática es pertinente empezar por conceptualizar el conflicto escolar desde tres perspectivas: conflicto estructural, conflicto como transformación y conflicto desde una perspectiva de derechos. De este modo tendré herramientas teóricas para poder conceptualizar de forma general qué es el *conflicto en la escuela*.

Johan Galtung, un destacado teórico de la paz y los conflictos, ofrece una sólida perspectiva teórica para comprender el conflicto más allá de la simple definición de “combate, lucha o

pelea". Para Galtung, el conflicto no necesariamente implica violencia física o verbal, sino que es una oportunidad de transformación. Según él, el conflicto surge cuando hay uno o varios objetivos incompatibles entre dos o más actores, lo que puede generar frustración si no se resuelve adecuadamente. Sin embargo, el fracaso en la transformación del conflicto es lo que conduce a la violencia (Galtung, 2003, p. 107).

Vicente Hueso refiriéndose a Galtung enfatiza que "el conflicto, al igual que un organismo vivo, tiene un ciclo: aparece, crece, llega a un punto de máxima tensión, declina y desaparece, aunque a veces puede resurgir" (Hueso, 2002, p. 128). Es entonces que el conflicto no debe considerarse intrínsecamente negativo, sino una oportunidad para canalizar las tensiones de manera creativa y no violenta, lo que puede llevar a una resolución pacífica si se manejan adecuadamente los intereses en juego y se entienda el conflicto como una necesidad para el cambio.

Esta perspectiva se basa en la idea de que la violencia no está en la naturaleza humana. Según Galtung, el conflicto puede gestionarse mediante la empatía, la creatividad y la no violencia, evitando así la escalada hacia la violencia. Desde su enfoque, la violencia surge solo cuando el conflicto no se transforma correctamente. De ahí que, en la escuela, los conflictos no sean solo problemas interpersonales o de disciplina, sino fenómenos que revelan tensiones subyacentes y que, con el abordaje adecuado, pueden convertirse en oportunidades pedagógicas y de transformación.

El conflicto está presente en la vida, no puede evitarse, ni debería considerarse solo una fuerza destructiva. Más bien, desde la escuela se pueden brindar herramientas para su comprensión, abordaje y resolución. Es pues que el conflicto escolar adquiere una dimensión más profunda, enraizada en estructuras de poder y dinámicas sociales. Para esto, autores como Michael Foucault y Pierre Bourdieu abordan el conflicto desde sus posturas.

Michel Foucault, uno de los filósofos más influyentes del siglo XX, se centró en las relaciones de poder que operan en las instituciones, como la escuela, que él consideraba no solo lugares de aprendizaje, sino también de control y disciplina. Formado en un contexto histórico de posguerra y transformación social en Europa, Foucault observó cómo las estructuras de poder ejercen una influencia fundamental en la formación de sujetos y en la gestión de conductas. Sus reflexiones recaen sobre cómo las dinámicas de poder en la escuela no solo producen conflictos, sino que también abren posibilidades para la resistencia y la transformación.

En su análisis sobre el poder y las instituciones, da una visión clave para entender el conflicto como un fenómeno estructural inherente a las relaciones sociales y a las formas de poder en las

instituciones educativas. Según Foucault, el poder no es algo que simplemente se posea o se imponga desde arriba, sino que está distribuido y circula en todas las relaciones sociales. En este sentido, las tensiones y conflictos que se generan en la escuela pueden ser leídos como expresiones de esa circulación del poder en la sociedad misma.

Foucault señala: “El poder no es una institución, ni una estructura, ni una cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se le da a una situación estratégica compleja en una sociedad dada” (Foucault, 1995, p. 203.). Esto implica que el conflicto escolar no es solo resultado de interacciones individuales entre estudiantes o entre estudiantes y docentes, sino que está arraigado en una estructura de poder más amplia, que regula comportamientos, sanciona desviaciones y moldea subjetividades.

Foucault sostiene que “donde hay poder, hay resistencia” (Foucault, 1976, p. 95), lo que sugiere que los conflictos no solo son inevitables, sino que también representan oportunidades para que los individuos y los colectivos eventualmente los transgredan. Es así, que el conflicto escolar puede considerarse una manifestación de problemas de convivencia y una vía para identificar las estructuras que generan tensiones y las formas en que éstas pueden transformarse desde una perspectiva pedagógica.

Por otro lado, Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francés, formado en una Francia poscolonial y marcado por su experiencia como docente en Argelia, desarrolló una crítica profunda a la reproducción de las desigualdades sociales a través de las instituciones, especialmente en la educación. Su obra se centra en el análisis de las estructuras sociales y las formas en que estas influyen en la vida de las personas. Destaca cómo las diferencias sociales y culturales se perpetúan en los sistemas educativos, generando conflictos estructurales que refuerzan la exclusión y la dominación simbólica.

El interés principal del trabajo de Bourdieu fue entender cómo las estructuras sociales se internalizan en las personas a través del “habitus”, un concepto que describe un conjunto de disposiciones, percepciones y actitudes que son adquiridas a través de la socialización y que guían el comportamiento en diferentes campos sociales. Para Bourdieu, el habitus es crucial para comprender cómo los individuos actúan dentro de las instituciones, como la escuela, y cómo los conflictos pueden surgir cuando hay una disonancia entre el habitus de los estudiantes y las expectativas impuestas por el sistema educativo y social.

El habitus se refiere a las disposiciones inculcadas en los individuos desde una edad temprana, las cuales moldean su percepción del mundo y su comportamiento dentro de las diferentes

esferas sociales. Según Bourdieu, el sistema educativo tiende a privilegiar el habitus de las clases sociales dominantes, en este caso, de lo que se espera de un estudiante; lo que genera un conflicto estructural cuando los estudiantes provenientes de diversos entornos no se ajustan a las expectativas escolares. Este conflicto no solo se manifiesta en problemas de comportamiento o bajo rendimiento, sino también en una violencia simbólica³ que refuerza la exclusión.

Bourdieu explica: “El habitus es un principio generador de prácticas objetivamente clasificables y de juicios de valor que están dotados de la particularidad de su clase de pertenencia” (Bourdieu, 1991, p. 125). Esto significa que el habitus, aunque es individual, refleja las condiciones sociales de clase, lo que lleva a que ciertos grupos sociales se sientan cómodos en el entorno escolar, mientras que otros experimentan tensiones y conflictos debido a la discrepancia entre su habitus y las normas institucionales.

El conflicto estructural en la escuela, entonces, no es solo una cuestión de comportamiento disruptivo, sino que también es el resultado de la forma en que la institución refuerza un determinado habitus dominante que puede no coincidir con el de todos los estudiantes. Bourdieu señala que esta discordancia produce una forma sutil de exclusión y desigualdad que, aunque no siempre es evidente, afecta profundamente la experiencia educativa de los estudiantes.

“La violencia simbólica es esa violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad, en tanto es una violencia que se ejerce a través del reconocimiento y la aceptación de normas y significados impuestos” (Bourdieu, 2000, p. 185). Esta “violencia simbólica” es una forma de poder que opera en las instituciones, donde los estudiantes internalizan las desigualdades generadas por las diferencias en el habitus, cuyas disposiciones no se alinean y pueden experimentar el conflicto no solo como una resistencia personal, sino como una lucha contra un sistema que no reconoce ni valora su identidad cultural y social.

Este conflicto es una oportunidad para identificar las estructuras que generan tensiones y cómo pueden transformarse mediante una pedagogía más inclusiva y consciente de las diversas

³ La violencia simbólica es un concepto desarrollado por Pierre Bourdieu para referirse a formas de dominación y desigualdad que se ejercen de manera sutil y no coercitiva, pero igualmente efectivas. Esta violencia opera a través de mecanismos simbólicos como el lenguaje, los gestos y las normas culturales, que perpetúan relaciones desiguales de poder sin que los dominados necesariamente cuestionen su legitimidad. Según Bourdieu, “la violencia simbólica es la imposición de significaciones como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en las que se funda su poder” (Bourdieu, 2007, p. 216). En el contexto educativo, se manifiesta cuando las prácticas pedagógicas o las interacciones entre estudiantes reproducen jerarquías sociales y estigmatizan a ciertos grupos, perpetuando así dinámicas de exclusión.

características de los estudiantes, a diferencia de las tradicionales que ven el conflicto como algo negativo. Tanto Galtung, Foucault y Bourdieu sugieren que el conflicto estructural puede ser un camino para la transformación social y educativa. Las resistencias que emergen en la escuela pueden ser leídas como problemas a resolver, por un lado y como indicadores de la necesidad de un abordaje pedagógico desde la reflexión crítica, sobre las dinámicas de poder y las desigualdades presentes en el sistema educativo.

Ahora bien, Paulo Freire Paulo Freire, uno de los educadores populares más influyentes del siglo XX, ofrece una perspectiva radical sobre la educación y el conflicto, al verlo no como una fuente de división o una amenaza, sino como una oportunidad para la transformación social. Su obra, caracterizada por una profunda preocupación por la justicia social, la emancipación de los oprimidos y el papel de la educación como medio de liberación, contempla comprender el conflicto en términos de encuentro con el otro, como un proceso dialógico⁴.

Para Freire, el conflicto no es una disfunción por evitar, sino una característica necesaria en las relaciones humanas y sociales. Al situar el conflicto en el contexto de *la pedagogía del oprimido*, Freire afirma que las tensiones entre los oprimidos y los opresores son el catalizador para la “*concientização*” (concienciación) y la transformación. Subraya que la educación tradicional es una herramienta de opresión, donde los estudiantes son tratados como recipientes vacíos que deben llenarse de conocimiento -lo que él llama educación bancaria⁵-. Esto refuerza el conflicto estructural, ya que perpetúa relaciones de poder desiguales, mantiene a los estudiantes en un estado de pasividad y sumisión, lo que evita que ellos mismos cuestionen el mundo que los rodea.

Freire señala: “El diálogo auténtico no puede existir sin una profunda capacidad de amor hacia el mundo y los hombres. El amor es, en consecuencia, un acto de valentía, no de miedo, el amor es un compromiso con los hombres” (Freire, 1970, p. 89). Aquí introduce la idea de que el

⁴ El proceso dialógico, según Freire, es una interacción basada en el respeto mutuo y la construcción conjunta del conocimiento, donde educador y educando participan activamente en un intercambio horizontal de ideas. Este enfoque rompe con la educación bancaria, promoviendo el diálogo como un acto de liberación y transformación social (Freire, 1970).

⁵ El concepto de *educación bancaria* fue desarrollado por Paulo Freire para criticar un modelo educativo tradicional en el que los estudiantes son tratados como recipientes vacíos que el maestro debe llenar con conocimientos. Según Freire, esta metodología refuerza relaciones de poder verticales y perpetúa una visión pasiva del aprendizaje, donde los educandos no participan activamente en su proceso de formación. En sus palabras, “en lugar de comunicarse, el educador emite comunicados y hace depósitos que los educandos, pacientes, reciben, memorizan y repiten” (Freire, 2003, p. 66). Freire propone superar este enfoque mediante una educación dialógica y problematizadora, que fomente la reflexión crítica y reconozca a los estudiantes como sujetos activos y co-creadores de conocimiento.

conflicto debe enfrentarse desde una postura de amor y compromiso, una visión intrínsecamente ligada a su idea del diálogo reflexivo como práctica emancipadora y transformadora.

Uno de los aportes más relevantes a la comprensión del conflicto como una oportunidad de transformación, es su concepto de “diálogo reflexivo”. Este tipo de diálogo se opone a la comunicación vertical e impositiva que caracteriza a la educación bancaria. Para Freire, el diálogo reflexivo es horizontal y colaborativo; los educadores y educandos aprenden unos de otros a través de un intercambio mutuo de ideas y experiencias. En este espacio dialógico los conflictos, internos y externos, pueden abordarse constructivamente desde las diversas posturas.

Freire cree que “el diálogo no es un favor que uno le hace a otro, sino una necesidad humana” (Freire, 1970, p. 89), y sostiene que los seres humanos se desarrollan y crecen a través del conflicto, siempre y cuando se les permita participar en un diálogo genuino. Este diálogo, por tanto, se convierte en el escenario donde los conflictos son reconocidos, enfrentados y transformados. Es una herramienta fundamental para la concientización: el proceso en el que los individuos y los grupos sociales toman conciencia crítica de sus circunstancias opresivas y, a través de la reflexión y la acción, comienzan a transformarlas.

El diálogo reflexivo no se limita a la simple conversación, sino que implica una praxis (reflexión y acción combinadas) que desafía el statu quo. En este sentido, el conflicto, se ve como una fuente de cuestionamiento que puede ahondar más profundamente las dinámicas de poder y opresión en juego. La capacidad de diálogo genuino es fundamental para cualquier proceso de liberación y un camino hacia la paz.

Otro concepto importante es el de “praxis liberadora”, que no es simplemente un acto mecánico, sino un proceso continuo y consciente de transformar el mundo. El conflicto es parte esencial de esta praxis, ya que, a través de las tensiones entre la realidad actual y la realidad deseada, los individuos son impulsados a la acción transformadora.

Freire escribe: “La praxis verdadera, transformadora, solo puede existir cuando la acción está vinculada con la reflexión y viceversa. De ahí que, si el conflicto no es acompañado por la reflexión, si no conlleva la concienciación, entonces no será una fuerza transformadora” (Freire, 1970, p. 75). En el contexto educativo, esto significa que los conflictos entre estudiantes, o entre estudiantes y maestros, no deben verse como problemas que requieren castigo o supresión, sino oportunidades para que ambas partes participen en un diálogo crítico para comprender en

profundidad las estructuras de poder en las que están inmersos. Esta transformación, obviamente no es pasiva, sino que requiere la participación activa de los sujetos implicados en el conflicto.

El conflicto, abordado desde esta perspectiva crítica, puede llevar a los individuos a desarrollar una conciencia crítica, entendida como la capacidad de leer el mundo no solo como es, sino como podría ser. Siguiendo en la línea de Freire, es esencial que los estudiantes y los educadores entiendan las raíces estructurales del conflicto, para que no se limite a resolver los síntomas de este, sino que se enfrenten sus causas más profundas.

La educación debe sumarse a un proceso de dialógico que permita a los estudiantes reflexionar críticamente sobre las causas de los conflictos que enfrentan, ya sean personales, sociales o estructurales, esto con el fin de que puedan convertirse en agentes activos de cambio y no víctimas del mismo conflicto.

Finalmente, para Freire, la escuela y la educación son espacios fundamentales para abordar el conflicto al promover una educación liberadora basada en el diálogo reflexivo y la praxis, la escuela puede ser un lugar muy importante (tal vez de los más importantes), donde se cuestionen las desigualdades y donde los estudiantes aprendan a ver en el conflicto una oportunidad de crecimiento que debe enfrentarse de manera crítica y colaborativa.

La educación que propone Freire es profundamente política. A través del diálogo y la concienciación, los educandos y educadores pueden identificar los conflictos en sus vidas y realidades, y comenzar a trabajar para resolverlos no solo de manera inmediata, sino también a nivel estructural. Como dice Freire: "La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo" (Freire, 1970, p. 78). Esta se convierte en el punto de partida para la transformación social y el conflicto en una herramienta que impulsa ese cambio.

Una de las ideas centrales de Freire apunta a que el conflicto no es simplemente un fenómeno interindividual o interpersonal, sino que tiene raíces estructurales. Si no se confronta críticamente, el conflicto perpetúa la opresión, manteniendo las relaciones desiguales. Sin embargo, si se lo aborda con una conciencia crítica, el conflicto puede romper el ciclo de la opresión y abrir caminos hacia la liberación propuesta por este importante pensador.

Aunque el conflicto tiene un potencial transformador, también se hace preciso comenzar por abordarlo desde una perspectiva de derechos, no podemos abordar el conflicto escolar desde una postura paternalista o roussoniana, donde vemos a los estudiantes como seres indefensos

incapaces de pensar y actuar dentro de la sociedad. Para esto Alejandro Cussianovich nos da un muy sólido punto de vista con su ensayo sobre *Pedagogía de la Ternura*.

Cussiánovich es un educador, teólogo y pedagogo peruano, especializado en los derechos de los niños y adolescentes. A lo largo de su carrera, ha centrado su trabajo en la *pedagogía de la ternura*, un enfoque educativo que busca reconocer a los niños y adolescentes como sujetos sociales y políticos, con pleno derecho a participar en la construcción de sus propias vidas y en los procesos sociales de los contextos en los que se desenvuelven y pertenecen.

Al igual que Freire, ha estado estrechamente vinculado a la *teología de la liberación* y a la *educación popular*, defendiendo una visión emancipadora de la educación que promueve la dignidad y el protagonismo de niños y jóvenes. Su enfoque se basa en que los jóvenes no son meros receptores pasivos de protección, por el contrario, son actores fundamentales en la vida social y política, con el potencial de influir y transformar su entorno.

Entre sus obras más destacadas se encuentra *Aprender la condición humana: Ensayo sobre pedagogía de la ternura*, donde desarrolla su visión sobre cómo educar desde el afecto, el respeto y el reconocimiento de los derechos de los jóvenes. Su trabajo ha tenido un impacto significativo en la educación en América Latina, especialmente en el ámbito de los derechos de la infancia.

Uno de los aportes clave de Cussiánovich es su insistencia en que los niños y adolescentes no deben ser vistos como meros receptores de protección, sino como sujetos de derechos, protagonistas del entorno social. Aunque señala que este protagonismo debe ser trabajado cuidadosamente para evitar que se reduzca a “vanidad y banalidad lingüística” (Cussiánovich, 2007, p. 153).

El protagonismo es visto entonces como una condición inherente a los individuos y a las sociedades, y debe ser entendido como una dimensión política. Además, plantea que la *pedagogía de la ternura* no es solo un método educativo, sino una postura ética que sitúa a los niños en el centro de las relaciones sociales en la relación entre amor y ética. Esto implica que los niños y jóvenes deben aprender a reconocerse como sujetos con derechos y responsabilidades dentro de su comunidad, y que la escuela debe ser el espacio donde se facilite este proceso de toma de conciencia y participación.

Señala que “el corazón es el lugar por excelencia de la relación, él debe encontrar un camino entre protegerse de la violencia y abrirse para convertirse en fuente de vida para los demás” (Cussianovich, 2007, p. 96). En el afecto y en el amor como fuerza transformadora, nace la idea

de que los conflictos no solo pueden ser superados, sino que también pueden servir como momentos clave para aprender sobre la responsabilidad social y el respeto hacia los otros.

A través de la pedagogía de la ternura, los conflictos pueden entenderse como momentos de crecimiento que involucran el diálogo y la responsabilidad social de los jóvenes, desarrollan una conciencia crítica que les permite identificar y desafiar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad y el conflicto. “La pedagogía de la ternura tiene como sujeto al *homo ethicus*” (Cussianovich, 2007, p. 96), lo que implica que esta apuesta pedagógica se enfoque en el desarrollo ético y emocional de los niños y jóvenes.

Este autor también resalta la importancia del amor y el reconocimiento en la resolución de conflictos, subrayando que el aprendizaje de la condición humana implica la capacidad de perdonar y de ser perdonados. Para el autor, el perdón es un acto pedagógico esencial que permite a los sujetos reconstruir las relaciones sociales afectadas por el conflicto cotidiano. Es entonces que la pedagogía de la ternura integra lo afectivo con lo racional, proponiendo que el amor y el respeto son fundamentales para una educación.

El conflicto en la escuela no puede ser entendido únicamente desde su concepción tradicional como un enfrentamiento o una disfunción dentro del entorno educativo. A lo largo de este análisis, y desde autores como Johan Galtung, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Paulo Freire y Alejandro Cussiánovich, que ofrecen perspectivas conceptuales ricas, profundas y complejas, me permiten entender el conflicto escolar como un fenómeno multidimensional, con un potencial reflexivo, transformador y pedagógico, donde el perdón, el amor, el diálogo y su praxis son las velas que impulsan el barco del cambio.

El conflicto en la escuela es mucho más que un simple enfrentamiento o un problema disciplinario. Es un fenómeno estructural, con una oportunidad transformadora y pedagógica que resalta las tensiones inherentes a las dinámicas de poder, las desigualdades sociales y las normativas institucionales.

Es entonces que el conflicto puede ser una herramienta para el crecimiento personal y social de los estudiantes y la comunidad, abriendo vías hacia una educación para la paz. En este sentido, la escuela puede ofrecer posibilidades para gestionar el conflicto con intención de transformarlo en una oportunidad para construir una educación más amplia y pensada para la paz. En esta construcción, el arte desempeña un papel fundamental, ya que, como plantea Ana Mae Barbosa, “el Arte/Educación implica restituir la voz propia –con las artes, en las artes– a los excluidos del sistema y de los códigos culturales hegemónicos” (Barbosa, 2022, p. 9). Esto propicia un espacio

de diálogo y creación que fomenta la reflexión crítica y la reconstrucción social desde el encuentro, el ensayo y el error.

La pedagogía restaurativa como camino: Entre reparación y reflexión.

Desde este enfoque, se hace urgente revisar qué antecedentes han tratado el conflicto en el aula y desde qué perspectivas. Es entonces que la pedagogía restaurativa ofrece un camino para abordar los conflictos en el ámbito educativo. Al centrarse en las relaciones, la empatía, la responsabilidad y la reparación, busca crear comunidades escolares más sanas, abiertas y mutables.

Esta apuesta educativa, basada en los principios de la justicia restaurativa, busca promover la reconciliación, la reparación y el diálogo como alternativas a los modelos punitivos tradicionales en la gestión de conflictos escolares, priorizando el bienestar emocional y la cohesión social como elementos fundamentales en la experiencia educativa. Según Albertí y Boqué (2015), la pedagogía restaurativa tiene como objetivo “crear un entorno escolar cohesionado donde se priorice el respeto mutuo, la empatía y la responsabilidad compartida entre los miembros de la comunidad educativa” (Albertí & Boqué, 2015, p. 38). En este sentido, busca humanizar el proceso educativo, involucrando activamente a todos los actores implicados en los conflictos.

Este modelo pedagógico surge como una alternativa a los modelos tradicionales de justicia penal, especialmente en contextos donde estos han demostrado ser ineficaces para abordar las necesidades de las víctimas y las comunidades afectadas. Se originó a finales del siglo XX en países como Canadá y Nueva Zelanda, inspirándose en prácticas indígenas que priorizaban la reconciliación y la reparación del daño sobre la retribución punitiva. Las comunidades practicaban métodos de resolución de conflictos centrados en la reparación del daño y la reintegración de la persona que lo causaba (Albertí & Boqué, 2015, p. 36). A diferencia de la justicia retributiva, que se centra en el castigo al infractor, la justicia restaurativa busca restaurar el tejido social roto por el conflicto violento, promoviendo el diálogo entre la persona que causó el daño, la víctima y la comunidad.

En lugar de imponer sanciones, se busca que los estudiantes se responsabilicen de sus acciones y trabajen en la reparación del daño causado. Esto puede ayudar a desarrollar un sentido de responsabilidad, así como también fomenta un sentido de comunidad y pertenencia. Al enfocarse en la reparación, se crea un espacio para la sanación y el crecimiento personal, tanto para quienes causaron el daño como para quienes lo sufrieron. Abordar los conflictos desde esta

propuesta constructiva ofrece la oportunidad para identificar y trabajar en áreas de mejora tanto a nivel individual como colectivo.

El enfoque restaurativo se diferencia de otros enfoques pedagógicos por su énfasis en la reparación y la construcción de relaciones. A diferencia de la pedagogía tradicional, que tiende a enfocarse en la transmisión de conocimientos y en la corrección del comportamiento, la pedagogía restaurativa se centra en el desarrollo de competencias sociales y emocionales, que junto a reflexión pedagógica y propuestas educativas, puede apoyar a la mejora de contextos donde las dinámicas de poder, la exclusión y la violencia son predominantes, ya que proporciona herramientas para la reconciliación desde el ámbito educativo.

La pedagogía restaurativa enfatiza la importancia de desarrollar habilidades de comunicación y escucha activa para fomentar y mantener un ambiente de respeto y comprensión mutua. Esto se traduce en prácticas concretas donde los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus sentimientos y resolver conflictos de manera colaborativa.

Por otro lado, el trabajo sobre responsabilidad y reparación que propone este enfoque promueve que los estudiantes se responsabilicen de sus acciones y trabajen activamente en la reparación del daño causado, transformando así la percepción del castigo en una oportunidad de aprendizaje, crecimiento personal y social. Abordar el conflicto desde esta perspectiva contribuye a la creación de una cultura de paz en la escuela, un espacio importante donde el diálogo y la cooperación son metas de la educación ciudadana.

El uso de metodologías participativas y prácticas restaurativas es fundamental para la implementación de este enfoque. Documentos como la tesis de Ramírez Romero y colaboradores: *Análisis de la Política Pública Nacional de Justicia Restaurativa en las Escuelas* (2023) resaltan la importancia de utilizar estrategias como los círculos restaurativos y las mediaciones escolares para facilitar la comunicación y la toma de decisiones compartida. De esta manera la pedagogía restaurativa se presenta como una posibilidad para transformar las dinámicas de poder y las relaciones interpersonales en el ámbito educativo, encuentra un punto de convergencia con los postulados de Ana Mae Barbosa, quien, a través de los nodos de cultura en Brasil, subraya la capacidad del arte para generar espacios de diálogo, reflexión y acción colectiva, permitiendo que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica y una conexión activa con su comunidad (Barbosa, 2022, p. 189).

Fortaleciendo habilidades sociales como la empatía, la responsabilidad y la reparación, se crea una base para el crecimiento personal y colectivo, creando una cultura escolar más justa, equitativa y libre del miedo al castigo. En un contexto como el de la Institución Educativa Distrital

La Victoria, donde las tensiones sociales afectan profundamente las relaciones de confianza y respeto de la comunidad educativa, la pedagogía restaurativa ofrece un camino para la reconciliación, la construcción y el mantenimiento de una paz duradera.

La pedagogía restaurativa busca humanizar el proceso educativo al involucrar a todos los actores en la resolución de los conflictos, esto se alinea con la propuesta de Freire, quien sostiene que la educación debe ser “una praxis que transforma al hombre y al mundo mediante la acción y la reflexión” (Freire, 1997, p. 42), lo que sitúa a la pedagogía restaurativa como un medio clave para la transformación social desde la práctica educativa en contextos como el descrito.

Uno de los mayores alcances de la pedagogía restaurativa es su capacidad para reparar el tejido social dentro de la comunidad educativa. En contextos marcados por el conflicto y la violencia, como el caso de Colombia, esta pedagogía se convierte en una herramienta fundamental para la reconciliación y la paz. Según Llinás y Guerra (2022), “el uso de estrategias pedagógicas restaurativas contribuye a la reconstrucción del tejido social destruido por el conflicto armado, generando espacios educativos de paz y convivencia” (Llinás & Guerra, 2022, p. 162). De esta manera atiende a problemáticas inmediatas, además de un impacto a largo plazo en la cultura escolar y el desarrollo integral de los estudiantes.

La implementación de prácticas restaurativas, como los círculos de diálogo o la mediación entre iguales, permite que los estudiantes adquieran habilidades sociales y emocionales necesarias para enfrentar desafíos en la vida cotidiana. Esto no solo fomenta un sentido de justicia, sino que también promueve el crecimiento personal y colectivo. Como señalan Albertí y Boqué (2015), este cambio en la mentalidad escolar requiere que se promueva una cultura basada en el respeto, la colaboración y la honestidad (Albertí & Boqué, 2015, p. 39). Apuntando necesariamente a la convivencia como posibilitador de conocimiento y aprendizaje.

Además, la pedagogía restaurativa es particularmente relevante en contextos donde existen dinámicas de exclusión y poder. En estas situaciones, el enfoque restaurativo permite que las voces de todos los actores educativos sean escuchadas y valoradas, generando un sentido de pertenencia y equidad en la búsqueda de una solución.

Ahora, desde la práctica reflexiva, como es el caso planteado en este documento, la pedagogía restaurativa ofrece un marco conceptual y metodológico amplio para su implementación en el ámbito escolar. Al analizar los problemas de convivencia desde este enfoque aporta una nueva perspectiva sobre la gestión de conflictos en el aula, además permite a los estudiantes y docentes involucrarse en un proceso colaborativo. La pedagogía restaurativa, por sus características facilita la implementación de prácticas artísticas que, además de ser

herramientas creativas, son vehículos de reparación y reconstrucción de las relaciones personales e interpersonales en la comunidad escolar.

En este sentido, la práctica pedagógica reflexiva no solo se centrará en evaluar los conflictos existentes, sino también en revisar cómo las prácticas restaurativas pueden integrarse, impactando así en el bienestar emocional de los estudiantes y en la cohesión social de la institución. Según Llinás y Guerra (2022), “la restauración del tejido social en Colombia requiere un proceso educativo que permita a las víctimas y a la comunidad educativa transformarse mediante el reconocimiento de sus vivencias y la reparación del daño causado” (Llinás & Guerra, 2022, p. 169). Empezar a problematizar el conflicto en la escuela, así como revisar qué posibles vías de solución se han trabajado, es una oportunidad muy importante para apuntar hacia un cambio en la manera de entender la educación.

La pedagogía restaurativa, por tanto, no solo ofrece caminos para mejorar la convivencia escolar, sino también para fomentar una cultura de paz en la que el diálogo y la cooperación sean los pilares de la convivencia. Con este enfoque no solo pretendo ofrecer a los estudiantes la posibilidad de desarrollar habilidades en resolución de conflictos, responsabilidad social y emocional, lo que repercutirá en su crecimiento personal y en la transformación de su entorno, sino aportar desde mi práctica hacia un proyecto futuro como nación en alcanzar la promesa de paz.

Su implementación en el ámbito educativo no solo puede mejorar la convivencia, sino que también contribuye a la formación de individuos más empáticos, responsables y comprometidos con su comunidad. En un contexto marcado por el conflicto, como es el caso de Colombia, este modelo pedagógico se convierte en una de las posibles formas para la reconstrucción del tejido social y la creación de espacios educativos más justos y equitativos.

La pedagogía restaurativa ofrece un marco innovador para abordar el conflicto escolar, alejándose de enfoques punitivos para centrarse en la reparación, el diálogo y la responsabilidad compartida. Esto con el fin de ayuda a gestionar los conflictos desde una nueva perspectiva, así como también tiene un impacto en la cultura escolar, procurando una convivencia más inclusiva y equitativa. En un contexto como el colombiano, marcado por el conflicto armado y los desafíos sociales, la pedagogía restaurativa ofrece nuevas formas de entender y abordar el conflicto para la reconstrucción del tejido social y la promoción de una cultura de paz.

La capacidad de la pedagogía restaurativa para fomentar el crecimiento personal y colectivo es central en la formación de ciudadanos, al promover el diálogo, la cooperación y la reparación, no solo transforma la convivencia escolar, sino que también sienta las bases para una

transformación social más amplia y proyectada hacia la sociedad en general. Como indica Freire (1997), la educación debe ser un proceso de reflexión y acción que transforme tanto al individuo como a la sociedad, y en este sentido, la pedagogía restaurativa se presenta como un faro para alcanzar estos objetivos.

Horizontes de Tensión: Comprendiendo las Fuerzas de la Violencia

Como ya se ha evidenciado, el mal manejo de un conflicto escala a “La violencia”, es entonces que se hace necesario revisar que se puede entender acerca de este fenómeno tan complejo y multifacético. Desde diversas disciplinas, como la filosofía y la sociología, hasta la psicología y los estudios de género, pretendo dar cuenta de una conceptualización que me permita comprender y actuar dentro del marco de esta práctica pedagógica reflexiva.

Se hace particularmente necesario entender este concepto, es por lo que, mediante la revisión y aportes de las teorías de Hannah Arendt, Slavoj Žižek, y Rita Segato se abrirá la discusión. Al integrar estas perspectivas, pretendo profundizar en una comprensión amplia que abarque tanto las manifestaciones visibles como las estructuras subyacentes que perpetúan la violencia en contextos sociales, políticos y culturales.

Hannah Arendt, en su obra *Sobre la Violencia* (1969), establece una distinción fundamental entre poder y violencia, conceptos que a menudo son confundidos en el discurso común. Según Arendt, el poder emana de la acción colectiva y del consenso, mientras que la violencia surge cuando este poder se debilita o se rompe. Arendt afirma que “El poder y la violencia son opuestos; donde uno domina absolutamente, el otro está ausente. La violencia aparece cuando el poder está en peligro, pero confiada a sí misma, no puede crear poder” (Arendt, 1969, p. 51). Este aporte deja ver que lo que se entiende por “violencia” no es una fuente de poder, sino un último recurso al que se acude cuando lo consensuado falla.

Arendt enfatiza en los usos de esa violencia, así como su instrumentalización cuando afirma que “La violencia necesita de herramientas; la revolución tecnológica ha alcanzado un nivel donde ningún objetivo político puede corresponder a su potencial destructivo” (Arendt, 1969, p. 10). La violencia es un medio que, aunque efectivo en disputas, es inherentemente destructivo y tiende a sobrepasar sus objetivos originales, lo que convierte a la violencia en un fenómeno muy peligroso además de limitado, por su poca capacidad para construir y sostener una sociedad.

Arendt sostiene que la violencia es inherentemente instrumental, es decir, que siempre se emplea con fines específicos, pero también advierte que “los medios utilizados para lograr

objetivos políticos son más importantes para el mundo futuro que los objetivos mismos” (Arendt, 1969, p. 11). Este planteamiento ahonda y advierte el riesgo de que los medios violentos acaben superando o distorsionando los fines propuestos, haciendo que la violencia se perpetúe más allá de su función o propósito original.

Arendt concluye que, en la era contemporánea, el desarrollo de armas de destrucción masiva ha hecho que la violencia pierda gran parte de su efectividad política. Ya no se trata de la victoria, sino de la disuasión como estrategia para evitar la destrucción mutua.

Por otro lado, Slavoj Žižek, en *Violencia: Seis Reflexiones Marginales* (2008), distingue entre dos tipos de violencia: subjetiva y objetiva, donde las aborda como recurso para explicar las diversas formas que adopta. Explica que la violencia subjetiva es la forma más visible y directa de violencia, aquella que se manifiesta a través de acciones explícitas como agresiones físicas, crímenes y guerras. Es lo que comúnmente se puede reconocer como violencia, ya que está protagonizada por individuos o grupos que actúan de manera violenta.

Por otro lado, la violencia objetiva es más sutil y estructural; se manifiesta a través de los sistemas sociales, económicos y políticos que perpetúan desigualdades, injusticias y opresiones. Esta violencia no se ve en un acto específico, sino en las condiciones que determinan la vida cotidiana de las personas, como las normas, leyes, la clase, la raza y relaciones de poder que generan exclusión o marginación.

Žižek sostiene que “La violencia objetiva es parte de la condición misma de la vida social” (Žižek, 2010, p. 12) ya que las estructuras que mantienen el orden social también generan dinámicas de dominación y explotación que son, en sí mismas, formas de violencia. Mientras que la violencia subjetiva parece aislada y es fácilmente condenada, la violencia objetiva es más difícil de reconocer, ya que está normalizada y naturalizada en el tejido social.

Esta forma de violencia es más insidiosa que la violencia directa, ya que está normalizada dentro del sistema social, operando de manera invisible pero constante. Žižek también critica la tendencia a considerar la violencia como un fenómeno aislado, destacando la importancia de comprenderla en el contexto de las ideologías que la sustentan, esto cuando afirma que “No podemos simplemente condenar la violencia sin examinar las condiciones que la hacen posible” (Žižek, 2010, p. 14).

Además, Žižek explora cómo el lenguaje y la ideología perpetúan la violencia al deshumanizar a las víctimas o justificar el accionar violento. Este pensador afirma que “La ideología no solo

oculta la realidad de la violencia, sino que también produce formas específicas de violencia” (Žižek, 2010, p. 20). Por lo tanto, resulta oportuno revisar en las dinámicas sociales, qué se está permitiendo, o qué discurso está circulando que justifique el accionar violento.

Finalmente, Žižek subraya la necesidad de reconocer nuestra complicidad en las estructuras violentas para lograr un cambio significativo cuando afirma que: “El verdadero desafío radica en reconocer cómo estamos todos implicados en esta red compleja de violencias” (Žižek, 2010, p. 25). Reconocerse como perpetuador de violencia, revisarnos en nuestras conductas o los discursos que asumimos para justificar conductas, es quizá lo central del análisis y la propuesta de este pensador.

Ahora, en el intercambio epistolar *¿Por qué la guerra?* (1932), Albert Einstein y Sigmund Freud, estos pensadores exploran las raíces psicológicas y sociales de la violencia. Freud introduce la idea de que la violencia está arraigada en la naturaleza humana, específicamente en el instinto de agresión que él denomina Thanatos cuando explica que “La tendencia destructiva, a la que en otro lugar llamamos la pulsión de muerte, se manifiesta en la inclinación de los seres vivos a reducir al mundo exterior a ruinas” (Freud, 1932, p. 7). Sostiene que la civilización actúa como un mecanismo para sublimar estos impulsos destructivos, canalizando la violencia hacia formas socialmente aceptables, como las guerras. Freud también sostiene que “La civilización está perpetuamente amenazada por el caos de las pasiones humanas” (Freud, 1932, p. 8), una búsqueda de deseo, que, reforzado por el poder, alcanza límites impensables.

En esta medida, Einstein plantea que la violencia es una manifestación extrema del poder, utilizada sin límites excepto aquellos impuestos por la resistencia de otros cuando escribe: “El poder es un factor que en su aplicación extrema no conoce otros límites que los impuestos por el poder de otros” (Einstein, 1932, p. 5). Donde ambos autores concuerdan en que la violencia es una expresión inherente del poder y de los impulsos humanos, aunque difieren en sus enfoques: Freud desde una perspectiva psicoanalítica y Einstein desde una visión más sociopolítica.

Desde el contexto colombiano, Estanislao Zuleta, en *Elogio de la dificultad*, enriquece este diálogo al rechazar la idea de una paz idealizada y abogar por una “educación para el conflicto”. Zuleta sostiene que desear una sociedad sin conflictos es anhelar una utopía vacía y peligrosa, ya que el conflicto es una condición inherente de la vida y un motor esencial para el cambio social. Como explica: “En lugar de desear una relación humana inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, deseamos un idilio sin

sombras y sin peligros, un nido de amor y, por lo tanto, un retorno al huevo” (Zuleta, 2017, p. 16).

Para Zuleta, educar para el conflicto implica enseñar a afrontar las diferencias de manera crítica y constructiva, reconociendo que las tensiones, lejos de ser problemáticas, son oportunidades para el crecimiento y la creación colectiva. Plantea un contrapunto a las ideas de Freud y Einstein, desde la realidad colombiana, señala que la violencia no es solo una expresión de poder o un instinto, sino también el resultado de la incapacidad de lidiar con la complejidad y la diferencia.

Ahora, desde la perspectiva de Rita Segato, en su libro *La Guerra contra las Mujeres* (2016), amplía el análisis de la violencia desde una perspectiva estructural, enfocándose en la violencia patriarcal como la forma más arcaica y permanente de poder. Segato define la violencia patriarcal como: “La primera y permanente pedagogía de expropiación de valor y consiguiente dominación” (Segato, 2016, p. 17) donde esta violencia no se limita al ámbito físico, sino que se expresa en una jerarquía que organiza las relaciones de poder y género. También destaca que la violencia patriarcal tiene una función expresiva y performativa cuando menciona que “Mediante este tipo de violencia el poder se expresa, se exhibe y se consolida de forma truculenta ante la mirada pública” (Segato, 2016, p. 18).

En contextos de guerra, Segato señala que la violencia sexual contra las mujeres sirve para desarticular el tejido social y reafirmar la soberanía masculina al afirmar que “La destrucción del cuerpo social a través de la profanación del cuerpo femenino tuvo un papel importante en la guerra genocida del Estado autoritario” (Segato, 2016, p. 22).

Además, introduce el concepto de "femigenocidio" para describir la violencia sistemática contra las mujeres, una herramienta de consolidación del poder patriarcal y capitalista, expresado claramente en contextos de guerra donde el cuerpo femenino es un medio para infringir violencia directa, pero también violencia simbólica cuando escribe: “El acceso sexual cimienta el mancomunamiento de los dueños al garantizarles la capacidad de dañar impunemente” (Segato, 2016, p. 22). De esta manera, la violencia contra las mujeres no es solo un crimen individual, sino una herramienta de consolidación del poder patriarcal y capitalista.

La integración de estas perspectivas teóricas ofrece una comprensión más rica y multifacética del concepto de violencia. Hay que reconocer que la violencia puede operar tanto a nivel individual como estructural resulta pertinente para abordarla de manera efectiva. Por ejemplo, en el ámbito escolar, esto implica no solo responder a actos de violencia directa como el bullying,

sino también examinar y modificar las estructuras y normas que perpetúan desigualdades y discriminaciones.

Con el fin de abordar las dinámicas de violencia en el entorno escolar, resulta fundamental realizar un diagnóstico integral que permita identificar las estructuras y relaciones que facilitan estas manifestaciones. Este puede incluir el análisis de políticas escolares, normas de género y prácticas pedagógicas que directa o indirectamente pueden generar exclusiones y desigualdades. Es entonces que el *poliedro de inteligibilidad* propuesto por Dora Marín es una herramienta muy pertinente, ya que permite comprender cómo los saberes escolares se configuran en relación con umbrales como la epistemologización (se refiere a cómo ciertos saberes o conocimientos se estructuran y legitiman como disciplinas formales dentro del sistema educativo), la etización (aborda la dimensión ética de los saberes escolares, es decir, cómo las prácticas educativas buscan moldear valores, conductas y formas de autorregulación en los estudiantes.), la politización (hace referencia a cómo los saberes escolares están relacionados con reglas, preceptos y luchas sociales que afectan las relaciones de poder y las decisiones colectivas.) y la estetización (este umbral explora la formación de sensibilidades y percepciones relacionadas con lo estético, es decir, cómo los saberes escolares influyen en la manera de apreciar la belleza, el arte y la creatividad).

Desde este aporte teórico se puede abordar y comenzar a pensar cómo las estructuras escolares reproducen formas de violencia objetiva, al tiempo que intervienen en la configuración de los comportamientos y relaciones dentro de la institución. Según Marín, estos saberes escolares no son meros contenidos curriculares, sino agenciamientos prácticos que orientan la formación ética, estética y política de los sujetos, poniendo en tensión la complejidad inherente al gobierno pedagógico contemporáneo.

Entender este entramado permite avanzar hacia estrategias de intervención que no se limiten a la aplicación de políticas públicas o clases propuestas, sino que aborden la violencia en su dimensión cotidiana y relacional. Desde aquí ya se puede pensar en una intervención, lo que implica implementar estrategias que aborden tanto la violencia subjetiva como la objetiva, apuntando hacia la transformación de las narrativas y el lenguaje, como ya vimos, fundamental para desnaturalizar la violencia y promover una cultura de escucha, esto con el fin de fomentar empoderamiento y conciencia colectiva entre los miembros de la comunidad escolar, específicamente, sus estudiantes.

La conceptualización de la violencia a través de las teorías de estos grandes referentes teóricos deja notar la complejidad y la multidimensionalidad de este fenómeno. En conjunto, estas perspectivas nos invitan a reconocer que la violencia no es simplemente un acto aislado de agresión, sino una manifestación de dinámicas complejas que operan a múltiples niveles. Para abordar eficazmente la violencia, es necesario adoptar un enfoque integral que considere tanto las manifestaciones visibles como las estructuras invisibles que la sostienen. En el contexto de la práctica docente en artes, comprender y abordar la violencia de esta manera es fundamental para el horizonte pedagógico planteado. Las artes, como medio de expresión y comunicación, tienen un potencial especial en la discusión y crítica de narrativas impuestas, empoderar a individuos y comunidades, así como posibilita caminos para promover una conciencia sobre las estructuras de poder y violencia que nos atraviesan como individuos y comunidad.

Mapas para el trayecto: Referentes Metodológicos

Investigación Basada en las Artes (IBA)

El enfoque metodológico para este trabajo se fundamenta en la Investigación Basada en Artes (IBA) debido a sus alcances para explorar, identificar y abordar realidades sociales y educativas a través de las prácticas artísticas. Pertinente para este trabajo ya que a diferencia de las metodologías de investigación tradicionales que priorizan la objetividad y la cuantificación, la IBA se enfoca en lo subjetivo, emocional y estético, lo que permite una comprensión más profunda de la experiencia humana.

En el contexto de la Institución Educativa Distrital La Victoria, la clase arte no solo es un espacio de expresión, sino también un espacio pedagógico y de investigación. La IBA permite integrar la creación artística como un proceso reflexivo que documenta, transforma y genera conocimiento a través de la experiencia estética. Como señala Eisner, “el arte tiene la capacidad de revelar aspectos de la experiencia que de otro modo serían inaccesibles” (Eisner, 2002, p. 10), ofreciendo un enfoque para observar y comprender el mundo más allá de las limitaciones del lenguaje convencional, profundizando más en la experiencia y lo sensible.

El arte, en este contexto, se presenta como un medio para la autoexploración y la resolución de conflictos, permite que tanto el investigador, o investigadores, como los participantes, aborden el conflicto desde una perspectiva estética y emocional, fundamental en un entorno escolar donde las tensiones y emociones juegan un papel clave. Al adoptar la IBA, pretendo propiciar un espacio seguro para el diálogo, la reflexión crítica y la co-construcción de nuevas formas de

convivencia, lo que hace que esta metodología sea particularmente adecuada para explorar la pedagogía restaurativa en entornos escolares.

La IBA, como subraya McNiff, “es un vehículo para transformar la experiencia humana” (McNiff, 1998, p. 13). De este modo, no se trata solo de documentar conflictos o tensiones, sino de utilizar la práctica artística para crear un espacio en el que los estudiantes puedan expresar sus emociones, explorar alternativas de resolución de conflictos y transformar esas experiencias en aprendizajes colectivos. En un entorno educativo como el de La Victoria, los estudiantes pueden apropiarse de sus experiencias y convertirlas en procesos de transformación personal y comunitaria mediante el arte, generar procesos de conocimiento a través de la práctica artística, así como tomar agencia sobre los conflictos de la vida cotidiana.

Estas fases fomentan un proceso continuo de reflexión, creación y análisis crítico. La creación artística no solo registra las vivencias, sino que también ofrece un espacio de introspección y empoderamiento, donde los estudiantes participan activamente en la construcción de significados y soluciones. Eisner enfatiza que “la educación artística transforma cerebros en mentes” (Eisner, 2002, p. 29), lo que refuerza la importancia de este enfoque en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, donde la práctica artística se posiciona, no como un simple hobby o una transmisión de técnicas, sino como productor de conocimiento.

La IBA ofrece múltiples posibilidades a nivel académico y conceptual. A través de la creación artística, los participantes no solo investigan la experiencia, sino que también producen conocimiento nuevo. La multimodalidad del arte permite explorar aspectos de la realidad que son inaccesibles para otros métodos de investigación más tradicionales. Eisner destaca que el arte ayuda a cultivar la imaginación y el pensamiento crítico, cualidades esenciales para enfrentar los desafíos sociales y educativos contemporáneos, marcados por el sectarismo y los dogmas. Esto es especialmente relevante en el contexto institucional y barrial de La Victoria, donde la IBA, gracias a sus múltiples alcances, puede generar una transformación profunda en las dinámicas de convivencia.

En términos de relevancia académica, la IBA ha sido reconocida como una metodología legítima en el ámbito de la investigación cualitativa. Teóricos como McNiff enfatizan que la práctica artística no solo ofrece una forma de indagar en la experiencia, sino que puede transformar la manera en que las personas comprenden sus vidas y su entorno. Desde un enfoque transdisciplinario permite cruzar fronteras entre el arte y las ciencias sociales, ofreciendo nuevas

perspectivas sobre problemáticas sociales complejas como la violencia, la discriminación y la exclusión.

La integración de la Investigación Basada en las Artes (IBA) y la pedagogía restaurativa constituye el núcleo metodológico y conceptual de este proyecto, ya que ambos enfoques comparten objetivos fundamentales: transformar realidades sociales, fomentar el diálogo y construir comunidades más cohesionadas y reflexivas. Tanto la IBA como la pedagogía restaurativa sitúan a las personas en el centro del proceso, reconociendo su capacidad de agencia y su papel activo en la transformación de conflictos. Mientras que la IBA utiliza la práctica artística como vehículo para explorar y documentar experiencias humanas, la pedagogía restaurativa se enfoca en la reparación del daño y la restauración de relaciones a través del diálogo y la responsabilidad compartida.

La integración de estos enfoques permite abordar el conflicto escolar desde una perspectiva más integral, donde la práctica artística actúa como mediador y la pedagogía restaurativa guía las interacciones hacia la reparación y la construcción social. Es entonces que esta integración de enfoques brinda a los estudiantes, y a mí como docente en formación, herramientas prácticas y emocionales para enfrentar los desafíos de convivencia.

El desarrollo metodológico se estructura en cuatro fases interrelacionadas: diálogo, problematización, creación y discusión. Estas fases buscan desarrollar un proceso continuo de reflexión, creación y análisis crítico, que fomente tanto la expresión personal como el pensamiento colectivo. En la primera fase, el **diálogo**, se facilita un espacio con un tema central, al cual se le hace una pequeña introducción donde los estudiantes comparten experiencias y perspectivas sobre el conflicto, incentivando la escucha activa y el reconocimiento mutuo. En la fase de **problematización**, se identifican las dinámicas y las causas del conflicto, llevando a los participantes a cuestionar las formas de relacionarse y actitudes que perpetúan estas situaciones. La fase de **creación** utiliza la práctica artística como medio para sintetizar, expresar y compartir emociones, además de explorar soluciones alternativas a través de expresiones plásticas, visuales o performativas. Finalmente, en la fase de **discusión**, se analizan los productos artísticos creados, proponiendo una mirada desde el pensamiento crítico y reflexionando sobre las posibilidades de transformación en las dinámicas escolares y sociales.

Esta secuencia metodológica permite documentar los cambios en la percepción del conflicto, además, ofrece un enfoque pedagógico que fomenta la autonomía, el respeto por la diferencia y la construcción colectiva de soluciones. Cada fase está diseñada para alimentar la investigación

desde la práctica artística, conectando la experiencia estética con el análisis del conflicto y sus posibles resoluciones.

Apertura al Diálogo

El primer paso en el diseño de la investigación es entablar un diálogo con los estudiantes para explorar sus experiencias y percepciones en torno al conflicto escolar. En esta investigación, el diálogo no se limitará a ser una actividad de caracterización de la dinámica de clase, sino que constituye una fase metodológica clave de la IBA. Como fase de la investigación, el diálogo tiene un propósito estructurado: es el punto de partida para recopilar información cualitativa, identificar patrones en las relaciones entre los estudiantes y mapear las tensiones que comúnmente se encuentran. Con esto se busca ir más allá de describir situaciones, proporcionando una base para analizar cómo estas dinámicas se vinculan con contextos más amplios de exclusión, violencia y convivencia.

En la primera fase metodológica, la IBA proporciona un espacio seguro para que los estudiantes compartan sus experiencias y emociones en torno al conflicto. Este diálogo inicial está orientado desde la pedagogía restaurativa, ya que promueve la escucha activa y la empatía, elementos fundamentales para reconstruir relaciones deterioradas y generar confianza.

Por otro lado, el diálogo como parte de la caracterización en una serie de clases tiende a enfocarse en aspectos más específicos y operativos, como comprender las percepciones individuales de los estudiantes sobre las actividades artísticas, la relación con sus compañeros o los retos cotidianos de la convivencia en el aula.

Durante esta fase se emplearán técnicas de conversación abierta, priorizando que los estudiantes compartan sus experiencias sin temor al juicio, lo que facilita un ambiente de confianza y respeto mutuo.

Problematización del Conflicto

Una vez establecido el diálogo, la segunda fase es la sensibilización y problematización sobre el conflicto, en la que los estudiantes reflexionan de manera consciente sobre las dinámicas de poder, exclusión y violencia presentes en el entorno escolar. En el contexto de la IBA, como señala Fernando Hernández (2008), cada fase tiene momentos clave orientados a la transformación social. Por ello, la problematización no es solo un ejercicio pedagógico en clase, sino una etapa esencial de la investigación, ya que permite interpelar críticamente las formas en que se sostienen los conflictos, tanto a nivel individual como colectivo.

Durante esta fase, se utilizan ejercicios pedagógicos basados en el pensamiento crítico, como el análisis de casos, la interpretación de imágenes simbólicas y la revisión de productos culturales, para ayudar a los estudiantes a reconocer los factores estructurales, sociales y emocionales que perpetúan los conflictos. En términos de la IBA, esta etapa busca “revelar aquello de lo que no se habla” (Hernández, 2008, p. 93), permitiendo a los estudiantes visualizar los conflictos desde perspectivas alternativas y construir narrativas que potencien la acción transformadora.

Creación y Reflexión

La tercera fase constituye el núcleo transformador de la Investigación Basada en las Artes (IBA). En esta etapa, los estudiantes son guiados a transformar sus reflexiones y emociones sobre el conflicto en productos artísticos, utilizando medios como la pintura, el collage, la escultura, el teatro, la música o el grafiti. Como señala Shaun McNiff, “el arte permite transformar las experiencias humanas en algo tangible, promoviendo el entendimiento profundo y la catarsis” (McNiff, 1998, p. 22).

Esta fase no se reduce a la producción artística, sino que está integrada en un proceso investigativo más amplio, que busca conectar la creación con la reflexión crítica y la acción social. Según Fernando Hernández (2008), la creación artística en la IBA tiene como objetivo generar significados colectivos y fomentar la transformación social, ya que los productos artísticos no solo comunican experiencias individuales, sino que también abren un espacio para cuestionar las estructuras y relaciones que sostienen los conflictos.

En este sentido, la creación artística en esta fase posibilita y potencia la reflexión, el autoconocimiento y apoya el desarrollo de una conciencia crítica sobre los conflictos. Los estudiantes reflexionan internamente y, a través de su obra, dialogan con su entorno. Es entonces que, la creación y la exposición, convergen en el acto de dar significado a las experiencias, fomentando una autorreflexión profunda que conecta lo personal con lo colectivo.

Discusión

Finalmente, los estudiantes presentan sus creaciones artísticas y colectivamente se reflexiona sobre las emociones, ideas y propuestas que emergen de sus ejercicios artísticos. En esta etapa, la creación individual se convierte en una experiencia colectiva de aprendizaje y discusión. Según Fernando Hernández (2008), la discusión en la IBA es un momento clave para articular las experiencias individuales con procesos colectivos, generando un diálogo crítico que conecta las reflexiones personales desde diferentes posturas o miradas.

Durante las sesiones de presentación, los estudiantes comparten los significados personales detrás de sus obras, al mismo tiempo que reciben retroalimentación de sus compañeros. Este proceso fomenta el diálogo y permite construir nuevas narrativas que trascienden las interpretaciones iniciales, abriendo la posibilidad de generar soluciones colectivas a los conflictos. Además, este espacio de discusión promueve la empatía, la escucha activa y el reconocimiento de las perspectivas de los demás, elementos fundamentales tanto para la pedagogía restaurativa como para la transformación social.

Como fase de investigación no se concibe como un cierre, sino una apertura hacia nuevas posibilidades de acción y reflexión, ya que los significados construidos en este espacio enriquecen tanto a los estudiantes como a la comunidad educativa en su conjunto.

Instrumentos de recolección de información

Para esta investigación, la recolección de información se llevó a cabo utilizando diversos instrumentos que permiten integrar una dimensión emocional y creativa al análisis de la investigación. Los instrumentos seleccionados incluyen la observación participante, el diario de campo, los productos artísticos desarrollados en clase y el seguimiento a las reflexiones particulares de algunos estudiantes.

La observación participante permitió registrar dinámicas grupales, interacciones y comportamientos en el aula, proporcionando una perspectiva contextual de las relaciones entre los estudiantes y su entorno. El diario de campo documentó las experiencias, impresiones y reflexiones del investigador a lo largo del proceso, constituyéndose como una herramienta clave para identificar patrones y contrastar hallazgos. Por otro lado, los productos artísticos funcionaron como evidencia tangible de los procesos creativos y reflexivos de los estudiantes, estos ofrecen información sobre cómo canalizan sus emociones y reinterpretan los conflictos a través del arte.

Finalmente, el seguimiento a las reflexiones particulares de algunos estudiantes permitió analizar los cambios en su percepción y entendimiento del conflicto a lo largo de las distintas fases de la investigación.

El diario de campo es uno de los instrumentos más valiosos en esta investigación, ya que me permite documentar las interacciones, observaciones y reflexiones a lo largo de todo el proceso. Este diario incluye descripciones detalladas de las dinámicas grupales, reacciones de los estudiantes, y los eventos relevantes que suceden durante las sesiones de creación artística y

discusión. Asimismo, se registran las emociones y comportamientos de los participantes, las tensiones observadas, y los momentos clave de transformación en la convivencia. Esta herramienta me permite hacer un seguimiento exhaustivo del proceso y también generar un espacio de reflexión crítica sobre la evolución del proyecto y su impacto en los estudiantes.

Un segundo instrumento se plantea desde la misma producción artística, que me permitirá realizar la recolección de información desde las actividades y escritos de los estudiantes, quienes documentan sus percepciones y emociones a lo largo del proyecto. Estas reflexiones personales se recolectan en diferentes momentos clave del proceso, tanto al inicio como durante y después de las sesiones. Los estudiantes son invitados a escribir sobre cómo perciben el conflicto, las dinámicas escolares, y cómo las actividades artísticas les han ayudado a transformar o repensar dichas situaciones. Esta técnica permite acceder a las perspectivas internas de los estudiantes y al significado que ellos mismos atribuyen a sus experiencias, lo que enriquece el análisis de sus transformaciones personales y grupales.

La creación artística constituye una pieza central de la recolección de datos en este trabajo. Las obras de arte producidas por los estudiantes son fuentes de datos ricas en contenido simbólico y emocional. Cada obra es considerada un documento visual que refleja las vivencias, tensiones y reflexiones sobre el conflicto escolar, lo que permite analizar el conflicto desde un enfoque estético y subjetivo. La interpretación de estas obras incluye el análisis de símbolos, colores, formas y temáticas recurrentes, así como la narrativa personal que cada estudiante otorga a su creación durante las discusiones grupales.

Además de la recolección de datos de forma general, se ha realizado un seguimiento a los cambios en las reflexiones de algunos estudiantes, los cuales han mostrado experiencias especialmente significativas o transformaciones profundas durante el proceso. Este seguimiento involucra observaciones más detalladas sobre el comportamiento y la evolución emocional y social de estos estudiantes, con el objetivo de entender cómo la práctica artística ha impactado su forma de gestionar el conflicto o de relacionarse con sus compañeros. A través de preguntas más detalladas y un monitoreo más cercano, se busca profundizar en las historias individuales de aquellos estudiantes cuyas experiencias reflejan con mayor claridad los efectos del proyecto.

Estos instrumentos me permiten capturar una variedad de datos que integran la dimensión reflexiva, emocional y creativa de los estudiantes, proporcionando una visión integral del proceso de transformación generado a través de la práctica artística y la pedagogía restaurativa. La combinación de observaciones, reflexiones escritas y obras artísticas proporciona una riqueza

de información cualitativa que facilita una comprensión del conflicto escolar en la institución y sus posibles vías de resolución desde una perspectiva más amplia y creativa.

Participantes

Los participantes en este estudio desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la investigación y la práctica reflexiva, en coherencia con el enfoque participativo que propone la IBA. Según Fernando Hernández (2008), la IBA no considera a los participantes como sujetos pasivos, sino como co-investigadores activos que contribuyen desde sus experiencias, reflexiones y creaciones artísticas al proceso investigativo. Con esto se busca construir un conocimiento colectivo que articule perspectivas diversas.

En esta investigación, los participantes no solo producen obras artísticas, sino que también reflexionan críticamente sobre las mismas, discuten y aportan a la construcción de nuevas narrativas, apuntando a reconfigurar los conflictos en su entorno. Este carácter participativo se justifica en la capacidad del arte para generar espacios de diálogo y reflexión colectiva, permitiendo que los estudiantes asuman un rol protagónico en el análisis y transformación de su realidad.

Otro participante clave es el docente de educación artística de la Institución Educativa Distrital La Victoria. Este participante cumple un rol crucial en la investigación como acompañante del proceso. Su experiencia en la enseñanza del arte en este contexto le permite brindar apoyo tanto en la facilitación de las actividades artísticas como en la orientación pedagógica. El profesor Arturo actúa como mediador entre mi ejercicio de práctica y la institución, proporcionando, una visión institucional y pedagógica clave para el desarrollo del proyecto. Además, su presencia garantiza que las actividades propuestas se alineen con los objetivos educativos de la institución y se integren adecuadamente en el currículo escolar.

Los estudiantes de grado 11-02 de la jornada tarde son los principales protagonistas de la investigación. Este grupo está compuesto por adolescentes de entre 16 y 18 años. Estos estudiantes provienen de contextos vulnerables y complejos, donde los conflictos sociales y familiares son parte de su cotidianidad, lo que los convierte en participantes idóneos para reflexionar sobre el conflicto escolar desde una perspectiva crítica y artística. A través de la creación artística y la reflexión grupal, los estudiantes no solo expresan sus emociones, sino que también exploran y construyen nuevas formas de convivencia y resolución de conflictos, además de ser la causa de la reflexión sobre el conflicto en la escuela.

Por otro lado, yo como el practicante investigador tengo un rol activo tanto en la facilitación del proceso creativo como en la recolección de datos y análisis de los resultados. Como docente en formación, el objetivo es guiar a los estudiantes en un proceso de autoexploración artística, al mismo tiempo en el que reflexiono sobre las dinámicas de poder, exclusión y conflicto dentro del entorno escolar. En este caso me posiciono como un facilitador del diálogo, la reflexión y la creación artística.

CAPÍTULO 2: CAMINOS Y ENCUENTROS

A Propósito de la Experiencia

En este capítulo me propongo presentar una selección de momentos que considero marcaron mi experiencia en la práctica docente, adelantada en la IED La Victoria, durante los semestres 2023-2, 2024-1, 2024-2. Dicha selección se hace con el objetivo de identificar las principales problemáticas de convivencia y comportamiento en la clase de artes, en la institución y la percepción del docente acompañante y estudiantes, resaltando cómo estas dinámicas impactaron tanto en el desarrollo de las prácticas artísticas como en las relaciones interpersonales de los estudiantes dentro de la institución.

Esta experiencia me permitió implementar los principios de la pedagogía restaurativa para abordar los conflictos y apuntarlos hacia oportunidades de reflexión y diálogo. A través de la creación artística, los estudiantes tuvieron la posibilidad de expresar sus emociones y repensar sus relaciones en frente al conflicto, con el fin de fomentar la reflexión crítica y la convivencia escolar.

Los primeros pasos

Momento 1: Retos iniciales, confrontando etiquetas y prejuicios.

Mi practica surgió por el interés en la educación formal y su relación con el desarrollo personal de los estudiantes que pasan por allí. Este interés, que me ha acompañado desde mis últimos años de bachillerato, me hace elegir la práctica en la Institución Educativa La Victoria, ya que es muy similar a mi antiguo colegio, un colegio público, con dos jornadas escolares, compartiendo la misma localidad y a tan solo un barrio de distancia.

Este colegio prácticamente está bajo las mismas dinámicas sociales con la que crecí y me desarrollé en mi paso por el colegio. Recuerdo mi colegio envuelto en dinámicas muy violentas, donde nosotros como estudiantes estábamos en la mitad de las disputas barriales, microtráfico,

la conformación de barras bravas, pandillas, etc. Con el tiempo se va haciendo normal ver y vivir peleas, asesinatos, persecuciones y conformación de fronteras invisibles, que por pertenecer a un colegio o un barrio se me limitaba a este.

Cuando inicié la práctica, en nuestro primer encuentro con la institución, pregunté si era posible realizar la práctica con los estudiantes de bachillerato, a lo cual me respondieron que los estudiantes de bachillerato eran una “población difícil”, que se prefería ofrecer la práctica con estudiantes de primaria. En el momento se me hacía normal, como habitante de la localidad, reconozco las dinámicas y no se hizo extraño que se prefiriese el trabajo con los niños.

Momento 2: Las primeras huellas del conflicto en primaria.

Al iniciar mi práctica (2023-2) con estudiantes de segundo y tercero de primaria empecé a reconocer que esas mismas conductas conflictivas y violentas se presentaban en los niños, el agredir a compañeros, burlarse de la diferencia, los descansos protagonizados por llamados de atención por parte de los profesores hacia los estudiantes, castigos, regaños. Son presentes, aunque en una escala menor. Esto me hizo pensar que los estudiantes al desarrollarse en este ambiente adquieren un “habitus” que edifica la forma de relacionarse, y me preguntaba qué pasaba en bachillerato que sea diferente o peor a este escenario.

En el siguiente ciclo de práctica (2024-1), me encontraba frente al colegio, en la sede de bachillerato. Ya que quería realizar este ciclo en esta sede para observar el resultado de una educación primaria bajo estas dinámicas. Mientras esperaba se me acerca una compañera egresada de la Licenciatura en Artes Visuales, también habitante del sector. Donde en nuestra corta charla también hace referencia de que los estudiantes de bachillerato son “terribles”, esto despertó aún más mi curiosidad, ¿qué tan malo podría ser?

Al reconocer el trabajo realizado en la práctica anterior, la institución decide darme la oportunidad de realizar el segundo ciclo con los estudiantes de grado once de la jornada tarde, este grupo elegido por mí, ya que quería ver el resultado de más de diez años de educación bajo estas dinámicas, la forma en que abordan los conflictos, la comunicación presente o ausente entre estudiantes, o entre estudiantes y profesores, y aún más específicamente, el trato entre estudiantes.

Momento 3: Transición al bachillerato, un entorno de nuevas dinámicas.

En este sentido, tomaré solamente la práctica (2024-1 y 2024-2) con los estudiantes de bachillerato para realizar la investigación, ya que son el grupo que me permite analizar las problemáticas de convivencia, además de tener un seguimiento durante dos semestres de

práctica. El desarrollo de la práctica se propuso en un inicio de forma colaborativa, los estudiantes propondrían, desde sus intereses, clases de artes donde abordáramos los conflictos.

Antes de iniciar el primer día de práctica, me reuní con el profesor acompañante para acordar el grupo y los horarios de la práctica, además de aprovechar para preguntarle qué dinámicas de violencia y conflicto evidenciaba en el grupo y en la institución en general, donde el docente confirma que hay presencia de barras bravas, pandillas, problemáticas de microtráfico, bullying y cyberbullying.

Tropiezos y aprendizajes

Momento 4: Primer encuentro con los estudiantes: Normalización del conflicto.

El primer día de práctica comenzó por la presentación del docente acompañante Arturo Cortez, donde mencionó brevemente la práctica anterior como exitosa, dando un breve contexto de lo que iba a tratar la clase, para luego otorgarme la palabra. Inicié preguntando sobre las situaciones de conflicto cotidianas que pueden identificar, después de escuchar varias intervenciones, la mayoría donde identificaban las riñas y las peleas en el barrio, seguí pregunto: ¿con cuánta frecuencia se ven las peleas?, a lo que responden que casi diario o por lo menos todos los fines de semana. Aquí les hice el comentario de lo normalizado que esta el conflicto y la importancia de abordarlo, haciendo la claridad de no cambiarlo completamente, ya que es muy difícil, sino de empezar a cuestionarlo.

Proseguí con una pequeña presentación donde pretendí parecer más cercano a ellos mencionando que soy habitante del sector desde casi toda mi vida, que también he sido testigo de las problemáticas del barrio, sustente mi inconformidad mencionando que en ocasiones temía estar caminando a escasas cuadras de mi casa y que iba en contravía de lo que pensaba que recordaba de mi infancia sobre el barrio, y que además pretendo transformarlas a largo plazo desde mi practica educativa, explico también que la intención de las clases es para empezar a revisar que herramientas tenemos para resolver los conflictos cotidianos.

La clase continuaría con la presentación de los estudiantes, pero debido a una fuerte lluvia no fue posible continuar, ya que el salón, al tener una teja delgada, producía un ruido que impedía escucharnos. Al estar el aula dividida por mesas de trabajo, decidí acercarme a cada una de ellas para preguntar por los nombres e intereses de los estudiantes sobre la clase, así como si tenían alguna pregunta. Ante las dificultades de comunicación, opté por crear un grupo de WhatsApp con el objetivo de facilitar la interacción y prevenir situaciones similares en el futuro.

Sin embargo, es necesario considerar las implicaciones éticas y legales de esta decisión, especialmente al tratarse de menores de edad. Según el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), se debe garantizar el interés superior del niño y proteger su privacidad e integridad (Artículos 7, 8 y 33). Asimismo, las políticas de la Secretaría de Educación Distrital enfatizan la importancia de mantener una comunicación formal y segura con los estudiantes, recomendando el uso de plataformas educativas institucionales que aseguren el cumplimiento de estas normativas.

En este contexto, aunque el uso de WhatsApp puede parecer práctico, es indispensable garantizar que dicha herramienta se utilice bajo criterios claros de protección de datos, consentimiento informado y supervisión institucional. Para futuras interacciones, resulta pertinente explorar alternativas aprobadas por la institución, como sistemas de gestión de aprendizaje o aplicaciones que cumplan con los estándares de privacidad establecidos por las autoridades educativas y el marco legal vigente.

Momento 5: La planificación colaborativa: El arte como vía para liberar tensiones.

En el grupo de chat compartí la película animada “La ciudad de los monstruos” para en la siguiente clase poder realizar un ejercicio de memoria colectiva. El día de la clase al preguntar sobre su visualización, la mayoría de los estudiantes mencionaron que no pudieron verla. Decidí entonces continuar con la actividad pendiente de la clase pasada, pero esta vez el ejercicio de presentación se realizaría por parejas, la indicación fue presentar el compañero empezando por la forma en que lo llaman más comúnmente, como les gusta ser llamados, un sueño que tengan y que no hayan cumplido y que además no se lo hayan contado a nadie.

Tras finalizar la actividad de presentación por parejas, se procedió a la construcción y planeación de las clases con base en los intereses e ideas de los estudiantes. Las propuestas fueron diversas, abarcando desde actividades físicas como boxeo y demolición controlada, hasta propuestas artísticas y culturales como fútbol, guerra de globos con pintura, visitas a museos y casas culturales. Aunque el término *etnografía social* no fue mencionado explícitamente por los estudiantes, surgió como una interpretación de sus propuestas relacionadas con explorar dinámicas sociales y culturales fuera del aula, los estudiantes propusieron que la actividad de cierre se realizara fuera del colegio, evidenciando su deseo de interactuar con espacios más allá del entorno escolar.

Al final de la clase, noté que los estudiantes estaban cansados y mostraban poca atención. Acordamos que en la próxima sesión comenzaríamos con un ejercicio de descargue energético y de frustraciones. Desde las artes visuales, esto se plantea como una dinámica que integra

movimiento corporal y expresión plástica, como, por ejemplo, actividades con pintura en grandes formatos donde los estudiantes pueden plasmar libremente sus emociones, o ejercicios performativos que conecten la energía física con la creación artística. Este tipo de actividades no solo busca liberar tensiones, sino también abrir un espacio para que los estudiantes reflexionen y conecten emocionalmente con el tema.

El terreno accidentado

Momento 6: Exploración del cuerpo y emociones: Boxeo y reflexión sobre la violencia.

En la siguiente sesión volví a preguntar sobre la visualización de la película a lo cual, de nuevo recibí una mayoría de respuestas negativas. Es entonces que decido seguir con el ejercicio de “descargue”. Para ello llevé a la institución un saco de boxeo y se dividió el grupo en parejas para a actividad. Tendrían un minuto de tiempo para golpear el saco con la indicación de que imaginasen algún problema, frustración, conflicto que les afectase y pudieran soltarse en sus golpes. El saco estaba cubierto de papel y la indicación antes de empezar era fotografiarse las manos por parejas antes y después de la actividad.

Terminando la actividad, ingresamos al salón e iniciamos una discusión sobre cómo se sintieron y qué aprendieron de la experiencia. Algunos estudiantes, visiblemente emocionados, mostraron heridas en sus manos, lo que permitió abrir un espacio para hablar sobre las implicaciones físicas y emocionales del ejercicio. Posteriormente, quité el papel del saco utilizado en la actividad y lo expuse en el centro del salón, planteando la pregunta: “¿Qué características debe tener una obra artística? ¿Por qué creen, o no, que este papel roto puede ser considerado una obra de arte?”.

Algunos estudiantes argumentaron que el papel era una obra de arte porque reflejaba un proceso único de expresión y catarsis, mientras otros cuestionaron su valor estético. Como docente, les propuse reflexionar desde un enfoque cultural y contextual, destacando que, en el arte contemporáneo, las obras no solo se valoran por su belleza, sino también por el significado y la experiencia que comunican. Citando ejemplos como el arte conceptual y los ready-mades de Marcel Duchamp, les expliqué que una obra puede legitimar su condición artística cuando establece un diálogo con quien la observa y provoca una reflexión.

Finalmente, el grupo llegó a la conclusión de que, por ser el resultado de un proceso colectivo y único, el papel roto sí podía considerarse una obra de arte. Además, discutimos las repercusiones de resolver conflictos a través de la violencia física, concluyendo que, aunque

puede dar una sensación temporal de victoria, siempre deja marcas físicas y emocionales que podrían evitarse mediante alternativas dialogadas.

La clase terminó con una breve explicación teórica de lo que se entiende por conflicto y las diversas formas de abordarlo, donde surgió la discusión frente al poder armamentístico y el entrenamiento en algún arte marcial como la mejor forma de terminar un conflicto, terminando por una pequeña explicación donde mencionaron que la mejor forma de resolver un conflicto, para ambas partes es el diálogo.

El papel destruido se guardó por una estudiante a la cual le solicité traerlo la siguiente clase para ser utilizado en la construcción visual de la experiencia a través de un ejercicio de collage. Con esto pretendía recoger información sobre las percepciones y reflexiones que se discutieron en clase.

Momento 7: Desconexión y resistencia en el aula: Retos del trabajo grupal.

Previamente vía WhatsApp solicité a los estudiantes materiales para la realización del collage en la siguiente sesión, esta inició sin la presencia del docente acompañante, debido a que estaba atendiendo una reunión, es así como la clase inició con la discusión sobre lo que entendían los estudiantes por un collage, para luego darme cuenta de que la mayoría no contaba con materiales, anticipándome llevé tijeras, papel y revistas. Después de varias intervenciones comencé por darles ejemplos, la gran mayoría de estudiantes realizaban otro tipo de actividades y la atención a la explicación fue dispersa. Note una mayor confianza y soltura en el lenguaje, en sus expresiones e intervenciones.

Se escuchaban muchos gritos e insultos, así como tensión entre compañeros al no poder compartir recortes de periódico para la actividad. Se conformaron dos grupos de hombres los cuales al terminar con su refrigerio comenzaron a lanzar unas tapas plásticas de los empaques de este, los demás estudiantes los ignoraban mientras el número de tapas volando comenzó a ser bastante. Como se encontraban en las últimas filas les solicité que dejaran de distraer a sus compañeros y pensaran en los alcances de lanzar esas tapas, ya que el salón tiene un tablero digital y un vitral. Ignoraron mi petición y ahora se volvió aún más intensa la “guerra de tapitas”.

Decidí solicitarles terminar con el juego frente al salón ya que ya habían golpeado a una compañera que no se encontraba jugando, ambos grupos aceptaron y salieron a jugar con un balón, de nuevo salí a decirles que el propósito de estar fuera del salón era que terminaran con su juego, me ignoraron y siguieron jugando, enseguida otras profesoras les hicieron ingresar al salón.

Al regresar al aula tras el incidente de la “guerra de tapitas”, los estudiantes recibieron un llamado de atención por parte de las profesoras que observaban en ese momento. Aproveché esta situación para reflexionar brevemente con el grupo sobre las implicaciones de las acciones realizadas, destacando cómo incluso actividades aparentemente inofensivas pueden generar dinámicas conflictivas si no se manejan con respeto y responsabilidad.

Después de esta reflexión, los estudiantes iniciaron la realización del collage en grupos, una actividad que buscaba canalizar su energía creativa y reflexiva hacia temas de convivencia y manejo de conflictos. Una vez finalizada la actividad, cada grupo presentó su trabajo, con una breve explicación del tema que abordaron y las razones detrás de sus elecciones creativas. Las exposiciones fueron generalmente cortas, y algunos estudiantes, particularmente los involucrados en el incidente anterior, mostraban una constante insistencia en salir del salón, lo que evidenciaba su falta de interés en permanecer conectados con la actividad.

Esta experiencia permitió cuestionar cómo ciertas dinámicas pueden percibirse como incentivos a la acción violenta y cómo, como docente, es crucial abordar estas situaciones no solo desde el regaño, sino como oportunidades pedagógicas para reflexionar sobre las emociones y las motivaciones detrás de las conductas conflictivas.

Oportunidades en el camino

Momento 8: Escenas congeladas: Representación visual del conflicto.

Al no poder encontrarnos en semanas pasadas la institución me brindó un espacio el día siguiente para poder continuar con la práctica. De nuevo al ingresar al salón y los estudiantes me preguntaban si podían salir, es así pues que decidí realizar la actividad fuera del salón. Comenzamos por un calentamiento donde los estudiantes se organizaban por grupos. Cada grupo debía representar una escena congelada con una situación de conflicto, para después ser intervenida por los espectadores.

Las escenas representadas fueron un atraco, bullying, acoso y peleas, al intervenir las escenas los espectadores solo podían modificar un personaje o una acción específica de la escena, las modificaciones fueron en su mayoría mover al afectado o retirar el arma ficticia (en el atraco) como formas de resolver el conflicto. Volviendo al salón se abrió el espacio discutiendo sobre las percepciones del ejercicio y cómo este nos podría ayudar en la resolución de cualquier conflicto, en su mayoría las intervenciones recayeron en evitarlo o ignorarlo, terminé la clase con un breve ejercicio para tramitar el conflicto desde un nivel personal, en este la concentración permaneció fija y les gustó la pequeña fórmula para manejar un conflicto personal.

Momento 9: Mindfulness y los límites del entorno.

En el siguiente encuentro se inició la clase con una conversación sobre lo que se entendía por mindfulness, previamente por nuestro grupo de chat envié material en video para que los estudiantes tuvieran información que sirviese de introducción para la clase. Después de unos minutos discutiendo sobre lo que era la meditación y su relación con la concentración, la actividad inició escribiendo sobre un papel cómo llegaban al salón de clase, donde identificasen como se sentían y explicaran los motivos del por qué.

De nuevo por solicitud de los estudiantes se decidió realizar la actividad afuera del salón. Por varios factores como el impacto del sol, una clase de educación física y el ruido de la institución les fue muy difícil seguir con el ejercicio y este se extendió. La indicación era hacerse conscientes del silencio propio y del silencio que estaba en su alrededor, se interrumpía la actividad con comentarios, pequeñas risas y eventuales balones que llegaban de la otra clase que tenía que devolverse.

Expresaron cansancio y desanimo por lo que decidí terminar la actividad la siguiente semana, también mostraron poco interés en la actividad mencionando que se encontraban muy cansados por asistir temprano a la media técnica de la institución. El objetivo de la clase es que identificaran como llegan al salón y después del ejercicio describieran los cambios que percibieron en su estado.

Debido a que en la siguiente sesión los estudiantes tenían ingreso a las 3 de la tarde solo disponíamos de una hora para la actividad. La clase comenzó retomando la actividad de la clase pasada, en el mismo papel donde escribieron las sensaciones al llegar al salón de clase, escribieran de nuevo cómo se imaginan su llegada ideal al colegio. El ejercicio de meditación esta vez se iba a realizar desde un objeto, para ello realizamos una cinta de Moebius en el ejercicio de Lygia Klarc "caminando" (Bauhaus Imaginista. (s.f.). *Walking on a Möbius Strip*. Recuperado de <https://www.bauhaus-imaginista.org/articles/3822/walking-on-a-mobius-strip>). La atención permaneció fija en el ejercicio, pero el tiempo limitado imposibilitó realizar el cierre de la actividad.

Aquí termina el segundo ciclo de práctica, las clases seleccionadas son particularmente de interés ya que mostraron comportamientos de los estudiantes que me permitirán analizar las problemáticas de convivencia y moldear las clases planeadas o incluso crear nuevas para abordar los conflictos.

Miradas críticas

Momento 10: Análisis de medios y narrativas de poder.

El segundo ciclo de practica inicio con la clase emocionada, los estudiantes no esperaban mi regreso y algunos manifestaban alegría. Horas antes envíe al grupo de chat unos videos que servirían como material de trabajo para la clase. Inicé la clase presentado una nota periodística sobre el hurto de un celular que terminó en un accidente de tránsito, donde dirigí la discusión sobre el valor económico de un celular, una motocicleta y un automóvil.

Realizamos un pequeño análisis del video donde se destacaron las entrevistas a ciudadanos, los cuales apoyaban el accionar del conductor del vehículo que arrollo a los asaltantes que huían en moto, discutimos sobre el papel de los medios de comunicación en la opinión general de la ciudadanía. Seguidamente se realizaron grupos de trabajo para, de la misma forma crítica en que realizamos el ejercicio con la nota periodística, realizaran un pequeño análisis de los videos propuestos, los cuales iban desde escenas de telenovelas, videos musicales, y series.

Después de realizar el ejercicio se presentaban los videos para que todos los pudieran ver el producto a analizar, para después por los grupos, describieran qué es lo que habían encontrado o les había parecido pertinente de analizar del video. Se discutieron más extensamente las series de narcos y el video de Another Brick in the Wall de Pink Floyd (Pink Floyd. (1979). *Another Brick in the Wall (Part 2)* [Video musical]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>)y una escena de Betty la Fea (RCN Televisión. (2022, enero 25). #QuéBuenaEscena | #BettyLaFea | ¡Betty llega a Ecomoda con su nuevo look 🤩! La mujer dejó sin palabras a más de uno o sino que lo diga Armando Mendoza 🤔. [Video]. Facebook. Recuperado de <https://www.facebook.com/watch/?v=480900180215110>).

Se abrió la discusión acerca sobre la violencia hacia la mujer desde su forma de vestir con el video de Betty, la representación del estereotipo masculino y femenino en las series de narcos y la violencia barrial justificada en otra escena de Pandillas, Guerra y Paz (Canal RCN. (2018, octubre 19). *Ataque a la fundación - Pandillas, guerra y paz* [Video]. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7YAatfB-o2E>), donde los estudiantes apoyaban el accionar violento cuando “existen motivos”.

Momento 11: Reflexiones sobre resistencia y la creación artística.

En la siguiente sesión, nuevamente me encuentro solo en el salón de clase porque el docente acompañante no estaba en la institución. Me avisó por chat que no podría asistir, terminando su mensaje con un desconcertante “se los recomiendo”. Esta frase, aparentemente casual, me llevó a cuestionar el compromiso compartido en el proceso educativo. ¿Se trataba de una ironía

sobre la dinámica del grupo o una muestra de confianza hacia mi capacidad para gestionar el espacio? La ausencia del docente acompañante generó un ambiente significativamente distinto: las conversaciones entre estudiantes se tornaron más libres, dominadas por insultos y tonos elevados de voz.

Comencé la clase preguntando sobre el significado de la palabra resistencia, lo que entendían sobre ello, las intervenciones fueron ricas y numerosas, así como diversas donde hablaron de resistencias eléctricas y resistencia muscular. Dirigí la discusión sobre la relación entre arte y resistencia, una de las intervenciones mencionó la música como forma de resistencia, nombraron grupos musicales urbanos desde el rap hasta la cumbia.

Terminando con una breve explicación de la relación entre el arte y resistencia, mencioné cómo el arte ha sido históricamente un medio para cuestionar estructuras de poder, visibilizar injusticias y movilizar cambios sociales. Destaqué que, a través de sus diversas formas, el arte permite expresar lo que a menudo se silencia, creando un espacio para la acción colectiva. Proseguí a mostrar algunos ejemplos de obras artísticas consideradas de resistencia, como los estenciles de Banksy y su denuncia política, aunque no todas sus piezas son denuncias políticas, muchas de ellas abordan temáticas sociales como la desigualdad, el consumismo y la guerra, lo que lo convierte en un referente para explorar la relación entre arte y activismo. El gesto colectivo de las madres de mayo en la plaza del Primero de mayo, en contra de la dictadura, tuvo un impacto simbólico muy potente, aunque su intención principal no era artística, sino política y reivindicativa, ejemplos de muralismo mexicano como **La Marcha de la Humanidad** de David Alfaro Siqueiros y **Epopéya del pueblo mexicano** de Diego Rivera, la obra "Silencios" y "La guerra que no hemos visto" de Juan Manuel Echavarría, entre otros.

Terminando la presentación continúe con la explicación de la actividad de la clase. Con base en la presentación y sus intereses, pensarán en la realización de una obra artística recogiera algún conflicto que quisieran abordar, para que su obra artística sirviera como un medio para enunciarlo. El ánimo estaba bajo en algunos estudiantes, a lo que de nuevo hacen el comentario de sentirse muy cansados por asistir temprano a la institución y sus ganas de salir del salón. Es entonces que decido que se tomen la media hora que faltaba de clase para desarrollar un pequeño bosquejo de lo que piensan será el producto al que quieren llegar. Las indicaciones fueron que podía utilizar cualquier tipo de técnica artística, desde el teatro, la fotografía, el dibujo, la escultura, música, etc.

La clase fue fluida, la atención mejoró y las conversaciones fueron libres, hubo tiempo para hacer preguntas fuera de la clase donde algunos estudiantes preguntaron sobre las opiniones que

tenía sobre diversos temas, como las drogas, ciertas preferencias y la universidad. Sentí un ambiente de mayor confianza.

Momento 12: La exposición de la obra, espacios seguros y públicos.

De nuevo por dinámicas institucionales nos fue imposible encontrarnos en las siguientes dos semanas, lo que pensé era excelente para que desarrollasen sus proyectos artísticos con mayor tiempo. Me ofrecí a tener pequeñas tutorías personalizadas a aquellos estudiantes que tuvieran preguntas o dudas acerca del ejercicio, ningún estudiante la solicitó.

Se inició la clase haciendo una breve recopilación de los temas trabajados en las semanas anteriores, las reflexiones de los estudiantes y lo que ha sido relevante o constante en nuestras discusiones, para luego preguntar sobre el proceso de elaboración de su obra. Terminando con esta parte se siguió con la explicación de la importancia de la exposición de una obra, se empezó explicando los lugares más comunes de una obra, en los cuales los estudiantes señalaron el teatro, el museo, la casa y la galería artística. Cuando pregunté sobre una si desearían hacer la exposición en la calle, la mayoría mencionó que “se la roban”. Al preguntar sobre la preferencia de exposición algunos estudiantes se inclinaron por la galería por su factor económico y algunos otros en sus casas.

Terminando con la discusión sobre los lugares y formas de presentar una obra artística, pregunté sobre las obras, donde varios estudiantes mencionaron que no las habían llevado o que se habían olvidado de llevarla, algunos la tenían en sus cuadernos y prefirieron exponerla colocando el cuaderno sobre sus mesas de trabajo, una pareja de estudiantes expuso su obra sobre el tablero para que la pudieran observar. Al pedirles a los estudiantes que expusieran sus obras para el salón, la enorme mayoría se negó, prefirieron exponerla con sus compañeros en sus mesas de trabajo o incluso solamente a mí, cuando mencionaban algo que me parecía importante les volvía a hacer la petición de hacerlo público, a lo cual se negaron.

Desde la perspectiva de la pedagogía restaurativa, esta negativa por parte de los estudiantes representa un desafío y una oportunidad. La resistencia para exponer puede reflejar inseguridades, falta de confianza o incluso dinámicas de poder y exclusión dentro del mismo grupo. Esto me llevó a cuestionar mi rol como docente: ¿cómo puedo crear un espacio seguro y confiable donde los estudiantes se sientan motivados a compartir? Decidí adoptar una postura más flexible, observando los trabajos de cerca y resaltando los aspectos que me parecían valiosos para incentivar el diálogo. Aunque esta alternativa permitió que algunos estudiantes hablaran sobre sus obras, comprendí que mi labor no es solo facilitar la creación, sino también fomentar el reconocimiento mutuo y la construcción de comunidad a través del acto de

compartir, tarea desafiante, ya que implica diseñar estrategias pedagógicas que empoderen a los estudiantes para superar sus temores y descubrir el impacto transformador de hacer visibles sus narrativas a un público más amplio.

La estrategia que opté fue tomar los aspectos más importantes de sus explicaciones, los temas recurrentes y reflexiones de los estudiantes para hacer el cierre discutiendo y recogiendo las impresiones y opiniones sobre las obras, los temas fueron desde infidelidad en las relaciones personales, el arte para sanar, el acoso, las emociones, conductas antisociales, la pérdida de sensibilidad frente a la injusticia o la barbarie y las consecuencias de las redes sociales.

Momento 13: Reflejos de Identidad y Distracción

En esta sesión, la clase fue inesperadamente breve debido a la actividad de toma de fotografías para el grado. Al llegar, me encuentro con dos estudiantes que me informan de esta situación, y el profesor acompañante me confirma que la clase se recortará para dar espacio a las fotografías. Decido, entonces, priorizar los temas más importantes para cubrirlos en el menor tiempo posible.

Al ingresar al aula, noto una atmósfera diferente: todos llevan el uniforme con esmero, algunas estudiantes se maquillan, se peinan y arreglan sus prendas, preparándose para la foto con una atención especial en su presentación. Este cambio en su apariencia parecía reflejar una mentalidad enfocada en la fotografía más que en el contenido de la clase.

Intento iniciar la clase, pero la participación es mucho menor que en sesiones anteriores. Percibo su distracción y, en lugar de insistir en una dinámica de preguntas y respuestas, opto por hacer un breve monólogo, esperando que algunas de mis palabras puedan resonar en ellos. El tema del día era colonización y descolonización, destacando cómo, aún tras los procesos de descolonización, persisten huellas de colonialismo, como la discriminación por raza, clase y género.

La actividad práctica planeada para esta sesión era una obra colaborativa en la que, utilizando el árbol como metáfora, los estudiantes identificarían y representarían formas de abordar el conflicto con las herramientas exploradas en sesiones previas: la raíz, la hoja y el fruto. Apenas concluyo la explicación de esta actividad cuando se nos pide finalizar, ya que la sesión debía interrumpirse para comenzar la sesión de fotos.

Momento 14. Cierre de la práctica

En estos encuentros el objetivo principal era recoger y evidenciar los cambios en la forma de abordar los conflictos de los estudiantes, es por eso por lo que se planearon dos obras colectivas las cuales tenían el fin de recoger las impresiones tanto de los estudiantes como del profesor acompañante. De nuevo por situaciones institucionales se vio entorpecido el cierre de la práctica.

En el encuentro con los estudiantes retomamos el ejercicio del árbol en el cual identificaran y representaran un conflicto desde tres perspectivas, la raíz, la hoja y el fruto. Donde debían identificar la raíz del conflicto, como se manifestaba (hoja) y qué pueden hacer para cambiarlo (fruto). Aunque algunos estudiantes no realizaron el ejercicio, la participación fue amplia.

Al pasar por las mesas de trabajo y preguntar sobre el ejercicio me encontraba con dificultades para identificar las raíces del conflicto que trabajaban, después de utilizar preguntas orientadoras como: “¿qué emociones o situaciones generan este conflicto?”, “¿quiénes están involucrados y cómo actúan?”, “¿qué antecedentes o experiencias previas podrían haberlo causado?” y “¿qué estructuras sociales o culturales lo perpetúan?” encontraban diferentes y variadas raíces del conflicto, como la ambición por materiales, el racismo estructural y el abuso.

Terminando el ejercicio se dispusieron las hojas, frutos y raíces en una obra colectiva formando un árbol, esta funcionó para abrir la discusión sobre las nuevas formas de comprender un conflicto, algunos compañeros preguntaban sobre las demás intervenciones lo cual propicio un diálogo entre estudiantes y aunque pocos se abrieron a exponer su ejercicio, el diálogo fue mayor que en sesiones anteriores.

CAPÍTULO 3: REFLEXIONES DESDE EL CAMINO ANDADO

Revisando las huellas

En este capítulo me propongo exponer lo que pasó en las sesiones a analizar, lo que surgió y se modificó en el desarrollo de la práctica, así como las reflexiones que surgen de estos momentos. También organizados por momentos, me detendré en cada uno de ellos para ahondar en lo que se vivió en la clase, las discusiones que se abrieron, la identificación de las principales problemáticas de convivencia y los cambios en la clase.

Así mismo, tomaré algunos productos de los talleres llevados a cabo con los estudiantes que servirán para evidenciar cambios en la forma en que los estudiantes perciben los conflictos antes y después de las discusiones y reflexiones que surgen de los encuentros. Estos trabajos fueron

escogidos porque, al tratarse de una investigación basada en artes, ofrecen un soporte visual, narrativo y emocional que complementa y amplía las observaciones realizadas durante las sesiones. Los productos artísticos permiten observar cómo los estudiantes transformaron sus percepciones del conflicto al integrar sus experiencias personales y los conceptos discutidos en clase, convirtiéndose en un medio clave para analizar su proceso de aprendizaje y su capacidad reflexiva frente a las dinámicas de violencia y convivencia.

Momento 1.

Mi experiencia personal como estudiante de colegio público con dinámicas violentas similares a las de la Institución Educativa La Victoria fue fundamental para guiar mi práctica docente. Desde el principio, mi objetivo fue abordar las problemáticas de convivencia a las que los estudiantes se enfrentaban cotidianamente. Al reflexionar sobre mi pasado, me di cuenta de que las dinámicas de conflicto que viví como estudiante, eran replicadas en esta nueva institución, claramente, con diferencias. Mi tesis inicial fue que existía algo estructural en estos entornos específicos que perpetuaba las relaciones tensas y predispuestas a la violencia.

En este contexto, me pregunté qué me habría ayudado a mí, como estudiante, a gestionar el conflicto desde otras formas no violentas. Esta reflexión fue la base para diseñar los talleres que propuse: espacios que se diferencian de las clases tradicionales tanto en su estructura como en sus dinámicas. En una clase, el docente ocupa una figura de poder incuestionable, centralizando el conocimiento y dirigiendo el flujo de información de manera unidireccional. La clase, en su forma más común, tiende a priorizar el cumplimiento de objetivos curriculares y la transmisión de conocimientos previamente establecidos.

En cambio, un taller es un espacio de encuentro que busca la conjunción de ideas entre los participantes. Aunque existe la figura de un tutor o facilitador, su rol no es imponer una única visión, sino orientar y enriquecer el proceso colectivo de aprendizaje.

Al diseñar estos talleres, mi objetivo era ofrecer a los estudiantes un espacio en el que pudieran dialogar sobre sus conflictos, explorar sus raíces y descubrir nuevas formas de abordarlos. A diferencia de las clases tradicionales, los talleres buscaban ser un lugar de co-creación, donde las ideas fluyeran y se transformaran a través de la colaboración, reforzando así la autonomía y el sentido de agencia de los estudiantes.

El comentario inicial de que los estudiantes de bachillerato eran una “población difícil” me generó una inmediata reflexión. ¿Por qué se les consideraba difíciles? Detrás de esta

categorización, vi un prejuicio que no solo generalizaba, sino que además invisibilizaba las posibilidades de cambio para estos jóvenes. Esta etiqueta parecía anular cualquier esperanza de transformación, lo que me hizo aún más decidido a trabajar con ellos, en lugar de asumir que eran inalcanzables o irrecuperables.

En mi propia experiencia estudiantil, las riñas y enfrentamientos eran una parte constante del entorno escolar, pero lo que más me impactó fue la falta total de reflexión sobre estos hechos. Los problemas violentos eran ignorados, invisibilizados por el sistema, y no se discutían en el aula. Nunca se nos brindaba la oportunidad de analizar lo que estaba ocurriendo a nuestro alrededor.

Como practicante, me propuse abordar esta narrativa. Decidí enfrentar el conflicto de manera directa, utilizando el lenguaje y los productos culturales (como noticias, películas y novelas) para evidenciar cómo, a través de estas formas de expresión, se justifica la violencia. Además, introduje discusiones sobre las influencias externas, como los medios de comunicación en nuestra comprensión del mundo y de los conflictos que vivimos.

Esta reflexión fue clave en la creación de los talleres, donde la pedagogía restaurativa y el arte jugaron un papel central para brindar a los estudiantes herramientas reflexivas u de análisis: espacios para expresar emociones de forma segura, sin temor a la burla o el señalamiento, para así poder reflexionar sobre el entorno, y para construir alternativas no violentas al conflicto.

Momento 2.

Al iniciar mi práctica con estudiantes de primaria, fue revelador observar que, aunque en una escala menor, las conductas conflictivas y violentas ya estaban presentes en los niños. Las agresiones hacia compañeros y las burlas por las diferencias eran situaciones comunes, así como los castigos y llamados de atención por parte de los profesores. Este entorno, en el que la violencia parece naturalizarse desde una temprana edad, me llevó a reflexionar sobre el concepto de habitus, propuesto por Pierre Bourdieu, como una forma de entender cómo los estudiantes, al desarrollarse en este ambiente, internalizan y reproducen comportamientos que reflejan las tensiones y dinámicas de poder del entorno. Tal como lo señala Bourdieu, “el habitus es un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones.” (Bourdieu, 2007, p. 91) En este caso, el habitus actúa como una lente que permite comprender cómo las prácticas violentas se integran como disposiciones incorporadas que modelan las relaciones en el ámbito escolar.

Al ver este panorama en estudiantes tan jóvenes, me surgió una pregunta crucial: ¿qué ocurre en el bachillerato, donde los conflictos podrían haber escalado y las dinámicas se habrían consolidado a lo largo de los años? Este cuestionamiento me motivó a solicitar la oportunidad de trabajar con estudiantes mayores, para observar cómo estas conductas iniciales se transformaban a lo largo de los años de escolarización. Mi curiosidad no era simplemente académica, sino también pedagógica: quería comprender si estos patrones podían ser modificados y si, a través del arte y la pedagogía restaurativa, era posible intervenir en estas dinámicas, que parecían profundamente enraizadas.

El encuentro con una colega, quien también conocía bien el contexto social y escolar del barrio, reforzó mi percepción de que los estudiantes de bachillerato eran percibidos de forma negativa. Al describirlos como “terribles”, se reforzaba la narrativa que, en gran medida, estigmatiza a los jóvenes sin reconocer las condiciones estructurales que moldean su comportamiento. Esto despertó aún más mi interés por descubrir si, tras diez años de exposición a estas dinámicas, los estudiantes habrían interiorizado patrones conflictivos de manera irreversible, o si existía alguna posibilidad de cambio.

Finalmente, al pasar al ciclo de práctica con los estudiantes de grado once, mi intención era clara: quería observar cómo abordaban los conflictos, cómo se comunicaban entre sí y con los profesores, y especialmente, cómo el entorno escolar había moldeado sus formas de relacionarse. Mi interés iba más allá de simplemente registrar comportamientos; quería comprender las razones subyacentes a estas dinámicas y, al mismo tiempo, explorar las posibilidades de intervenir de manera significativa a través de la educación artística.

Momento 3.

Al centrar mi práctica en los estudiantes de bachillerato, tomé la decisión consciente de enfocar la investigación en un grupo que reflejara, de manera clara, las problemáticas de convivencia en el entorno escolar. Esta población no solo me permitió analizar el conflicto desde una perspectiva más compleja, sino que también me brindó la oportunidad de realizar un seguimiento prolongado, lo que es clave para observar los cambios y continuidades en la clase.

A través de un enfoque colaborativo, donde los estudiantes propondrían temas e intereses para abordar en la clase de arte, se creó un espacio en el que se les reconoció como agentes activos en la construcción de su propio aprendizaje, en sintonía con el enfoque propuesto por la pedagogía restaurativa, que enfatiza que “es fundamental promover la responsabilidad compartida y la participación activa de todos los involucrados, para transformar las relaciones y restaurar el daño causado” (Albertí & Boqué, 2015, p. 38).

Este enfoque colaborativo responde al principio de que, para abordar el conflicto de manera efectiva, es necesario involucrar a los estudiantes en el proceso, no solo como receptores de información, sino como participantes activos que aporten desde sus experiencias y preocupaciones. De acuerdo con la teoría de Paulo Freire, la *educación dialógica* se fundamenta en la participación horizontal entre educadores y educandos, donde ambos aprenden y transforman la realidad a través del diálogo. Como señala Freire, “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 2003, p. 61). Al permitir que los estudiantes propusieran temas de interés, se facilitó una reflexión más profunda y cercana a sus realidades, conectando el arte con sus vivencias cotidianas.

La reunión con el profesor acompañante antes de iniciar las clases fue crucial para comprender mejor el contexto en el que me sumergiría. Las problemáticas identificadas por el docente resaltaban un panorama complejo donde las dinámicas de poder y exclusión no solo ocurren dentro de la escuela, sino que también son influenciadas por factores externos del barrio. El conflicto estructural, como lo plantea Johan Galtung, se manifiesta en la coexistencia de diversas tensiones y violencias que, si no se transforman, escalan en conductas destructivas. En este sentido, fenómenos como las barras bravas y las pandillas no son fenómenos aislados, sino reflejos de una estructura social que perpetúa la exclusión y la violencia, de manera similar al colonialismo que, según Galtung, “se utilizó para construir la estructura conocida como colonialismo, que está en gran medida operativa tras una descolonización formal” (Galtung, 2003, p. 26). Esto subraya cómo estas dinámicas violentas son herencia de sistemas sociales desiguales que moldean las relaciones en los distintos contextos en que operan.

Asimismo, la mención del bullying y cyberbullying evidencia que las relaciones de poder no solo operan de manera física, sino también simbólica, como lo señala Pierre Bourdieu en su concepto de violencia simbólica. En este caso, los estudiantes no solo ejercen poder a través de la intimidación física, sino que también lo hacen mediante el lenguaje y las dinámicas sociales que circulan dentro y fuera de la escuela, especialmente en el ámbito digital. Como señala Bourdieu, “es verdad que la violencia simbólica es la forma suave y larvada que adopta la violencia cuando la violencia abierta es imposible” (Bourdieu, 2007, p. 215). Esta violencia simbólica refuerza la exclusión y estigmatización de ciertos estudiantes, lo que complica aún más las posibilidades de transformar el conflicto en oportunidades pedagógicas de aprendizaje y reparación.

Al plantear las clases de arte como un espacio para reflexionar sobre estos conflictos, mi objetivo era que los estudiantes pudieran externalizar y procesar estas tensiones a través de la creación

artística. El arte, como medio de expresión simbólica, es una alternativa poderosa para canalizar el conflicto, evidenciarlo y abordarlo, permitiendo a los estudiantes transformar sus vivencias en prácticas artísticas que generen reflexión y propicien a que se cuestionen las estructuras de poder que los oprimen.

Momento 4.

Para el primer encuentro el objetivo de la clase era presentar el programa y tener un primer acercamiento con los estudiantes, explorar sus percepciones sobre el conflicto, así como identificar intereses para conformar un plan de trabajo conjunto que guiara los encuentros. La forma en que planeé para alcanzar estos objetivos fue iniciar preguntando sobre las situaciones de conflicto que pueden identificar, continúe haciendo una pequeña presentación donde inicié con mi nombre completo, mis intereses artísticos y qué entiendo por un conflicto para luego desarrollar una dinámica para conocer a los estudiantes, en la cual, de una forma similar a mi presentación, me contaran un poco sobre ellos.

En este primer encuentro con los estudiantes fue clave para establecer una conexión inicial y sentar las bases de un diálogo sobre las problemáticas de conflicto que afectan su entorno cotidiano. La presentación del docente a cargo del curso, al destacar la práctica anterior como exitosa, reforzó la importancia de mi intervención en este nuevo ciclo, también funcionó como un punto de partida para plantear una reflexión más profunda sobre el conflicto en el contexto escolar y barrial.

Mi estrategia de iniciar la sesión preguntando directamente sobre los conflictos que los estudiantes experimentan a diario fue una forma de abrir el espacio para el diálogo reflexivo, tal como lo plantea Paulo Freire. Es desde esta perspectiva que toma importancia el poder generar una comunicación horizontal y de confianza en la que los estudiantes se sientan escuchados y reconocidos como sujetos de saber. Esto permitió comprender mejor las experiencias cotidianas de los estudiantes, y abrió una oportunidad para cuestionar las estructuras que perpetúan esas realidades, que puede ser el primer paso hacia la transformación y el empoderamiento de los participantes en su proceso educativo.

Las respuestas sobre las peleas y riñas en el barrio -tan cotidianas que ocurren casi a diario- demuestran la frecuencia de los conflictos violentos y la normalización de la violencia en sus vidas. Este fenómeno va de la mano con el concepto de conflicto estructural de Johan Galtung, quien señala que “en un conflicto estructural hay violencia estructural. La contradicción básica del conflicto está en la verticalidad de la estructura” (Galtung, 2003, p. 136). Dicho concepto

revela cómo estas dinámicas trascienden los eventos aislados para manifestar desigualdades más profundas en el tejido social, las cuales son interiorizadas por los estudiantes sin herramientas críticas que les permitan identificarlas o cuestionarlas.

En ese sentido, mi intervención buscó no la erradicación inmediata de los conflictos, algo que reconocí como extremadamente difícil, sino el comienzo de una movilización de conciencia crítica en los estudiantes. Mi objetivo fue hacer visible lo que muchas veces se encuentra oculto o se da por sentado: la violencia como norma. Al señalar que el conflicto estaba normalizado, invité a los estudiantes a empezar a cuestionar esa normalidad. Esta estrategia pedagógica fue el primer paso hacia el reconocer las realidades opresivas que experimentan los estudiantes y comprender un poco mejor la forma de reaccionar en algunas ocasiones.

El hecho de que yo mismo sea habitante del barrio me permitió conectar más profundamente con los estudiantes. Al compartir mis propias experiencias y preocupaciones sobre la violencia en el sector, establecí una relación de cercanía y empatía. Esta aproximación personal fue una herramienta clave para generar confianza en el grupo, pues, según Freire, solo mediante un *diálogo auténtico* es posible construir relaciones horizontales entre educador y estudiantes. Esta cercanía me situó como alguien que comprendía sus realidades.

Sin embargo, las dificultades logísticas (como la fuerte lluvia que interrumpió la clase) me recordaron que, aunque el contenido pedagógico es fundamental, las condiciones del entorno también influyen en la dinámica educativa. La imposibilidad de continuar la clase debido al ruido en el salón muestra cómo los elementos físicos y ambientales del espacio educativo pueden actuar como barreras, limitaciones que afectan el aprendizaje.

A pesar de esta interrupción, busqué una solución rápida y práctica para mantener la comunicación y la continuidad de la clase: la creación de un grupo de WhatsApp. Este gesto no solo resolvió un problema inmediato, sino que también fortaleció los lazos con los estudiantes al ofrecer una plataforma más accesible y familiar para ellos, una herramienta clave en la era digital.

Momento 5.

El objetivo para esta sesión era poder realizar un ejercicio de memoria colectiva donde pudiéramos identificar lo más atrás posible la historia del barrio, los eventos que recuerdan con más frecuencia o las historias que sus familias tienen del mismo, para ello, en el material suministrado se representaba a un personaje que era la memoria colectiva de Los Ángeles. Al

no haber podido visualizar la película por parte de algunos estudiantes decidí continuar con su presentación, esta vez por parejas.

En este momento de la práctica, la adaptación y la flexibilidad se convirtieron en elementos fundamentales para responder a las dinámicas del grupo. A pesar de haber compartido la película animada *La ciudad de los monstruos* con el objetivo de realizar un ejercicio de memoria colectiva, la mayoría de los estudiantes mencionó no haberla visto. Esto plantea un reto común en la educación: la necesidad de recalibrar las expectativas y los planes pedagógicos cuando los estudiantes no responden como se esperaba. En lugar de insistir en la tarea original, decidí continuar con una actividad más apropiada para el momento, lo que refleja la importancia de poder ser flexible, esto implica adaptarse a las realidades y necesidades del grupo en tiempo real.

La actividad de presentación por parejas permitió crear un espacio de confianza y acercamiento entre los estudiantes, facilitando un ambiente más colaborativo. Al pedirles que se presentaran mediante aspectos personales -como su apodo, un sueño no cumplido y algo que no hubieran compartido con nadie- se fomentó un proceso de introspección y apertura emocional.

Este tipo de actividad abrió un espacio donde el autoconocimiento y el reconocimiento del otro son esenciales para la construcción de relaciones más saludables y respetuosas. Además, trabajar en pares les permitió interactuar en un lugar menos intimidante, promoviendo un espacio seguro donde la confianza entre compañeros podía florecer. El hecho de que compartieran un sueño personal, uno que no habían contado a nadie, introdujo un nivel de vulnerabilidad que facilitó el diálogo y la empatía, ingredientes esenciales en la resolución de conflictos.

La construcción colaborativa de las clases, basándose en los intereses de los estudiantes, en vía del principio de la *educación dialógica* de Paulo Freire, donde los estudiantes son copartícipes del proceso de enseñanza. Las propuestas fueron variadas y creativas, lo que refleja la necesidad de los jóvenes de canalizar sus frustraciones y emociones a través de actividades físicas y artísticas. Desde boxeo y paintball, hasta fútbol y guerras de globos con pintura, estas ideas no solo evidencian el deseo de descargar energías, sino también de utilizar el cuerpo y el juego como vehículos para la catarsis.

Las propuestas de visitas a museos y casas culturales, así como la etnografía social, también mostraron un interés por salir del espacio cerrado del aula y explorar nuevas formas de aprender más allá del entorno escolar tradicional. Este deseo de cambiar de espacio, de ir más allá de los

límites del colegio, sugiere una necesidad de expansión, tanto física como emocional, una búsqueda de libertad que puede estar relacionada con la percepción de que la escuela es un espacio de control y limitación.

Al notar el cansancio de los estudiantes al final de la clase, fue evidente que las dinámicas del entorno escolar y la acumulación de tareas y responsabilidades les afectaba. La fatiga, tanto física como emocional, parecía interferir en su capacidad de atención y participación, lo que puede estar vinculado a los desafíos más amplios que enfrentan en sus vidas cotidianas. La descarga energética que acordamos como ejercicio para la siguiente clase apunta a la importancia de integrar el cuerpo en el proceso pedagógico, reconociendo que las emociones y tensiones acumuladas necesitan ser liberadas para que los estudiantes puedan involucrarse más plenamente en el aprendizaje. Es así como se puede reconocer el cuerpo no solo como un receptor pasivo, sino como una parte activa en la resolución de conflictos y en la creación de conocimiento.

Momento 6.

Para este encuentro el objetivo era que los estudiantes pudieran reconocer el impacto de la violencia, sobre todo en sí mismos, donde a través del ejercicio de fotografiarse las manos antes y después de golpear el saco de boxeo, los estudiantes pudieran reconocer el daño físico y esto suscitara reflexiones, además sirviera como incentivador para guiar la discusión hacia los alcances de la violencia y su poder de afectar tanto a la víctima como al victimario.

En este momento noté la importancia de integrar el cuerpo y la acción física como formas de canalización emocional y reflexión crítica sobre el conflicto. La decisión de llevar un saco de boxeo y organizar una actividad de descargue energético responde a la necesidad que los estudiantes expresaron en la sesión anterior: liberar tensiones acumuladas. El uso del saco, más allá de ser una mera actividad física, fue una herramienta para externalizar las emociones contenidas y visualizar el impacto de esas emociones a través de la fuerza.

Al pedirles que imaginaran un conflicto o frustración mientras golpeaban el saco, quise que los estudiantes relacionaran su experiencia corporal con la vivencia emocional del conflicto. El saco de boxeo, cubierto de papel, no solo servía como un objeto de descarga, sino como un símbolo del conflicto. Fotografiarse las manos antes y después del ejercicio también fue una estrategia para que tomaran conciencia del daño físico que puede resultar de resolver conflictos a través de la violencia, estableciendo una conexión directa entre el cuerpo y la acción. Esto resuena con

el concepto de catarsis en el arte, donde el acto de liberar energía emocional también tiene repercusiones físicas y simbólicas.

La reflexión posterior en el salón fue un momento crucial de *metacognición*, donde los estudiantes, a partir de sus propias experiencias físicas, comenzaron a cuestionar los efectos de resolver los conflictos a golpes. Algunos presentaban heridas en sus manos, lo que visibilizó de forma tangible el daño que se perpetra tanto al otro como a uno mismo cuando se recurre a la violencia. Esta experiencia corporal los llevó a una discusión más profunda sobre las consecuencias de la violencia física, abriendo la posibilidad de explorar alternativas más constructivas para la resolución de problemas.

Cuando expuse el papel roto del saco en el centro del salón, transformé el objeto en una oportunidad para debatir sobre los límites y definiciones del arte. La participación generalizada en este debate sugiere que los estudiantes ya habían comenzado a sentirse más cómodos expresando sus puntos de vista. El cuestionamiento sobre si el papel roto podía ser considerado una obra artística les permitió reflexionar sobre el concepto de arte como una experiencia subjetiva y transformadora, donde lo que parece destrucción puede ser, en realidad, creación. La conclusión de que el papel era una obra única refleja una comprensión más amplia del arte, no solo como producto estético, sino como un proceso simbólico de significación y resignificación de la experiencia.

La discusión posterior sobre el conflicto y las formas de abordarlo fue reveladora en cuanto a las percepciones de los estudiantes. La mención del poder armamentístico y el entrenamiento en artes marciales como formas de resolución de conflictos muestra cómo algunos estudiantes aún ven la violencia como un mecanismo legítimo para resolver problemas, lo que está profundamente arraigado en su *habitus*. Sin embargo, el hecho de que llegaron a la conclusión de que el diálogo es la mejor forma de resolver un conflicto para ambas partes, es un avance significativo. Esta transición de la violencia al diálogo como mecanismo de resolución demuestra el potencial de la pedagogía restaurativa para transformar percepciones.

El uso del papel destruido en un futuro ejercicio de collage también fue una estrategia valiosa, ya que permite que los estudiantes revisiten y reinterpreten la experiencia a través de una construcción visual. El collage, como técnica artística, ofrece la posibilidad de reconstruir algo a partir de fragmentos, lo que simbólicamente sugiere que los conflictos, aunque pueden causar daños, también pueden transformarse en nuevas oportunidades de creación y reflexión. Este ejercicio, además, les permite procesar las ideas discutidas en clase de manera más personal y

visual, lo que puede generar un entendimiento más profundo de los conflictos y sus repercusiones.

Momento 7.

Para esta sesión el objetivo era poder comprender la importancia de saber abordar los conflictos de una forma constructiva, para ello la indicación era que exploraran en sí mismos un conflicto personal, podría ser el mismo que identificaron en el ejercicio del saco de boxeo, para luego ser representado en forma de collage, así mismo este sería el insumo para una presentación la cual abriera la discusión sobre sus reflexiones.

Este momento refleja las tensiones que pueden surgir cuando la dinámica del aula se descontrola, pero también ofrece claves importantes sobre la evolución del comportamiento y la interacción entre los estudiantes. Desde el inicio de la actividad, cuando la mayoría de los estudiantes no llevó los materiales solicitados para el collage, quedó claro que las expectativas y el compromiso con la tarea no eran uniformes. Sin embargo, mi previsión de llevar materiales extra evitó que la clase se interrumpiera, aquí reflexioné sobre la importancia de la anticipación en la práctica pedagógica, especialmente cuando trabajamos con grupos que pueden no tener acceso o disposición para cumplir con ciertos requisitos.

La dispersión de la atención durante la explicación del collage, así como el hecho de que muchos estudiantes realizaran otras actividades, demuestra una resistencia pasiva que algunos presentaron ante las propuestas. Sin embargo, también noté una mayor soltura en el lenguaje y una confianza creciente en sus expresiones. Esta confianza puede interpretarse como un reflejo positivo del trabajo que se ha realizado en sesiones anteriores, donde se ha fomentado un espacio seguro para que los estudiantes se expresen libremente. Al mismo tiempo, esta soltura también estuvo marcada por gritos e insultos, lo que evidencia una ambivalencia en su relación con la autoridad y las normas del aula: se sienten lo suficientemente cómodos como para expresarse, pero esta confianza a veces se traduce en comportamientos que desafían el orden y la convivencia.

La situación de los dos grupos de chicos que iniciaron la “guerra de tapitas” ilustra cómo la dinámica de poder y el desafío a la autoridad se manifestaron de manera directa. A pesar de mis peticiones de que pensarán en las consecuencias de su comportamiento, los estudiantes ignoraron la advertencia, lo que no solo mostró una falta de respeto, sino también una desconexión entre el juego y las posibles repercusiones de este.

La actitud desafiante continuó incluso cuando fueron invitados a salir del aula, ignorando nuevamente las instrucciones. Esta respuesta puede leerse como una forma de resistencia activa, donde los estudiantes, en lugar de acatar las normas, las retan abiertamente, a menudo buscando reafirmar su propio poder y control en la situación. Como señalan Llinás y Aníbal (2022), “el conflicto es una condición que no puede desaparecer o desconocerse, pues es la ruta que potencia individuos, grupos y sociedades. Es importante entender que los conflictos son inevitables, inherentes a la propia dinámica de la convivencia y, al mismo tiempo, incluso necesarios; pero, de acuerdo con el manejo que se les dé, pueden generar aspectos beneficiosos que ayuden al desarrollo de la identidad, la reflexión y el mejoramiento” (Llinás & Aníbal, 2022, p. 161). Este episodio, aunque me situó en un lugar difícil, resalta la afirmación del conflicto como una oportunidad para reflexionar sobre las relaciones de poder y explorar estrategias pedagógicas que transformen la resistencia en diálogo y aprendizaje colectivo.

La intervención de otras profesoras que les pidieron regresar al aula generó una ruptura en esta resistencia, pero también evidenció que la presencia de una figura de autoridad más fuerte logró restablecer el control momentáneamente. Esto plantea un desafío pedagógico: cómo equilibrar un espacio de confianza y autonomía con la necesidad de establecer límites claros que promuevan una convivencia respetuosa.

A pesar de los retos, una vez que los estudiantes regresaron al salón, lograron completar el collage en grupos, aunque las exposiciones fueron breves y poco comprometidas. La constante insistencia de los protagonistas de la “guerra de tapitas” por salir del aula sugiere que su desinterés por el contenido académico era más profundo, tal vez ligado a una desconexión más amplia con la escuela como espacio significativo para ellos. Esta desconexión puede ser un síntoma del hartazgo escolar que había observado en otros momentos, donde los estudiantes no encuentran valor en las actividades formales y prefieren evadirlas. Esta actitud, de querer salir rápidamente, refleja una fuga simbólica del espacio educativo, donde el aula no es vista como un lugar de aprendizaje o crecimiento, sino como una prisión que deben abandonar lo antes posible.

Momento 8.

El objetivo en esta clase era atender las peticiones de los estudiantes en salir del salón, además de proponer un ejercicio para comprender cómo los estudiantes entienden la resolución de un conflicto y las formas de intervenirlo, para ello se realizaría un ejercicio de “escenas congeladas” en la cual representasen por grupos un conflicto, para luego ser intervenido por los espectadores. Seguidamente, se presentaría una estrategia para poder tramitar un conflicto

personal, esta era generar un cambio de etiqueta, en la cual utilice un ejemplo propuesto por los estudiantes.

Se divide en cuatro partes una hoja de papel, en la primera parte, se identifica cómo nombro a esa persona con la cual tengo un conflicto, por lo general es una etiqueta negativa, abusivo en el ejemplo. En la segunda parte se busca identificar sobre qué motivos tengo para usar esa etiqueta sobre él, en el ejemplo: es un abusivo porque no respeta mi tiempo, se burla de mí, no me respeta, etc. El objetivo en esta parte es ser lo mayor descriptivo posible, en la tercera parte se escribe, desde la reflexión, qué hace a esa persona tener esas características, en el ejemplo: no me respeta, porque no lo respetan, se burla de mí porque se burlan de él, no respeta mi tiempo porque no respetan el de él, etc. para luego en la última parte, colocar una nueva etiqueta en base a la tercera parte: sí es irrespetado, se burlan de él, sino respetan su tiempo... él es un pobrecito. Este cambio de etiqueta permite generar empatía y aunque la situación continúe, se tiene otra forma de percibirlo, esto conduce a otra forma de tratar con esa persona.

En este momento puedo notar la importancia de llevar las actividades fuera del aula tradicional, algo que los estudiantes venían pidiendo de manera recurrente. Al decidir realizar la actividad fuera del salón, no solo respondí a su solicitud de cambiar de espacio, sino que también propicié una dinámica que les permitió liberar tensiones y participar de forma más activa y física en la representación de conflictos. Este cambio de entorno me hizo pensar en el valor del aprendizaje que se adapta al contexto y las necesidades del grupo.

La actividad de las “escenas congeladas” fue clave para generar una reflexión visual y corporal sobre situaciones de conflicto. Al trabajar en grupos, los estudiantes pudieron representar conflictos comunes en su entorno, como el atraco, el bullying, el acoso y las peleas. Estos temas reflejan la normalización de la violencia en su cotidianidad, ya que eligieron situaciones con las que están familiarizados, ya sea como testigos o protagonistas. Esta actividad también permitió a los estudiantes proyectar sus experiencias y emociones a través del juego de roles, y revisar críticamente la internalización de prácticas y normas sociales que influyen en su comportamiento.

La intervención de los estudiantes, quienes actuaron como espectadores activos en la modificación de elementos de las escenas, al modificar elementos de estas abrió la puerta a una postura crítica sobre las formas en que pueden actuar frente a un conflicto. Las modificaciones fueron, en su mayoría, actos de eliminación, como retirar a la víctima o el arma ficticia, lo que sugiere una tendencia hacia soluciones rápidas y superficiales que evitan enfrentarse de manera directa al problema. Esta respuesta puede estar relacionada con la idea de evitación del

conflicto, una postura que muchos estudiantes mencionaron durante la discusión posterior en el salón. El hecho de que varios sugirieran ignorar o evitar el conflicto muestra la dificultad que tienen para manejarlo de forma activa y reparadora, lo que señala un área en la que la pedagogía restaurativa puede seguir profundizando.

Al volver al salón y abrir un espacio para la discusión, la tendencia de los estudiantes a proponer la evitación del conflicto como solución evidencia la necesidad de un trabajo continuo en la conciencia crítica. Es posible que muchos de ellos no vean formas viables de transformar el conflicto sin recurrir a la violencia o la negación. Esto me hace reflexionar sobre la importancia de seguir construyendo estrategias pedagógicas que ofrezcan alternativas a la evasión, promoviendo el diálogo reflexivo y el compromiso con la transformación constante de los problemas.

El ejercicio final, que consistió en manejar el conflicto desde un nivel personal, logró captar la atención de los estudiantes de manera significativa. Esto muestra que, cuando se les ofreció herramientas prácticas y concretas, pueden involucrarse de manera más profunda. La fórmula para manejar un conflicto personal fue bien recibida y generó una concentración sostenida en los estudiantes, lo que sugiere que buscar soluciones personalizadas y prácticas puede ser una vía efectiva para abordar conflictos de manera más consciente y responsable.

Momento 9.

El objetivo para esta sesión era poder lograr que los estudiantes identificasen lo que sienten en un nivel emocional, identificar las sensaciones del cuerpo antes y después del ejercicio con el objetivo de brindar una herramienta para tramitar las emociones a través de la concentración plena o mindfulness, para ello se solicitó escribir en un papel cómo se sentían, antes y después del ejercicio de meditación. Para luego ser compartido y discutido en el salón.

En este momento se hicieron evidentes las dificultades que surgen al intentar integrar prácticas de atención plena y meditación en un entorno escolar con múltiples distracciones y fatiga acumulada. El enfoque de la clase, que inicialmente buscaba explorar el mindfulness y su relación con la concentración, reflejó un intento de introducir a los estudiantes a herramientas de autoconciencia y regulación emocional. Sin embargo, la falta de un entorno adecuado y el cansancio generalizado de los estudiantes hicieron que la actividad enfrentara numerosos desafíos.

La decisión de realizar la actividad fuera del aula, nuevamente a petición de los estudiantes, subraya su deseo de salir de la rigidez del espacio tradicional, pero también demostró los límites

de este tipo de intervención en un contexto no controlado. Factores como el sol, el ruido, y la interrupción de una clase de educación física cercana impidieron que los estudiantes logaran concentrarse y mantener el silencio necesario para la actividad. Esta situación evidencia cómo el entorno físico y los factores externos pueden tener un impacto significativo en la capacidad de los estudiantes para involucrarse plenamente en actividades que requieren un alto nivel de introspección y concentración mental.

El cansancio y el desánimo expresado por los estudiantes al intentar continuar con la actividad también refleja una realidad común en las escuelas: la sobrecarga de actividades académicas y extracurriculares que afectan el bienestar emocional y físico de los estudiantes. La mención de su asistencia a la media técnica temprano en el día muestra cómo las demandas externas influyen directamente en su disposición para participar en ejercicios que requieren atención y energía mental. Este cansancio se convirtió en una barrera para el desarrollo pleno de la actividad, limitando las posibilidades de lograr los objetivos planteados inicialmente.

En la siguiente sesión, retomé el ejercicio con una reflexión más profunda sobre el estado emocional de los estudiantes al llegar al colegio, pidiéndoles que describieran su llegada ideal al salón de clase. Esta actividad de imaginar un estado ideal les permitió proyectar cómo desearían sentirse, lo cual abre la puerta a un ejercicio de visualización positiva, que puede ser útil para fomentar la autorreflexión y la identificación de metas emocionales.

Al introducir el ejercicio de la cinta de Moebius, siguiendo la propuesta de Lygia Clark, busqué crear una experiencia sensorial y meditativa, en la que los estudiantes pudieran concentrarse en un objeto y abstraerse de las distracciones del entorno. Aunque lograron mantenerse atentos durante la actividad, el tiempo limitado impidió que se completara de manera adecuada, lo que subraya las dificultades logísticas que a menudo interfieren con la profundidad y continuidad de las actividades pedagógicas.

La utilización de la cinta de Moebius fue una elección simbólica que buscaba reflejar la circularidad y continuidad del conflicto y la necesidad de enfrentarlo desde diversas perspectivas. El hecho de que los estudiantes se involucraran en este ejercicio indica que, con la preparación y el enfoque adecuado, es posible captar su atención incluso en contextos de fatiga. Sin embargo, la falta de tiempo para cerrar la actividad muestra la importancia de gestionar el tiempo de manera efectiva para asegurar que los estudiantes puedan procesar y concluir adecuadamente las experiencias de aprendizaje.

Momento 10.

En esta oportunidad, el objetivo de la clase era aportar a una comprensión crítica sobre cómo los medios representan el conflicto y la violencia. Para ello se presentaba un video sobre una noticia a la cual colectivamente realizábamos el análisis, para luego, por las mesas de trabajo los estudiantes desde videos o fragmentos de series y novelas pudieran identificar cómo se representan los actores del conflicto, las estrategias de comunicación utilizadas y cualquier mensaje oculto o sesgo. Para luego ser discutidos esos hallazgos con la clase.

Este momento marca el inicio del segundo ciclo de práctica, con un regreso inesperado que generó emoción en los estudiantes, lo que me permitió evidenciar el vínculo de confianza que se había formado durante el primer ciclo. Esta bienvenida entusiasta mostró que los estudiantes, a pesar de los desafíos previos, habían encontrado valor en las clases, lo que estableció una base positiva para continuar el trabajo.

La clase comenzó con un análisis crítico de una nota periodística sobre un accidente de tránsito causado por un conductor que arrolló a asaltantes que huían en motocicleta tras un hurto. Dirigir la discusión hacia el valor económico de los objetos involucrados, esto permitió conectar las decisiones violentas del caso con una reflexión sobre el valor material y la vida humana. Esta apuesta destacó cómo, en situaciones de conflicto, las decisiones a menudo se justifican en función de pérdidas económicas, lo que revela la mercantilización de la vida y el valor de esta, muchas veces pasado por alto en los medios de comunicación.

La discusión sobre el papel de los medios de comunicación en la formación de la opinión pública fue una reflexión clave en el proceso de alfabetización mediática⁶. A través de este análisis, los estudiantes pudieron cuestionar cómo los medios representan los eventos violentos y cómo estas representaciones influyen en la manera en que la ciudadanía percibe la justicia. El hecho de que los entrevistados en la nota periodística apoyaran el accionar violento del conductor refuerza la idea de que la violencia es, muchas veces, normalizada o justificada cuando existen pérdidas materiales. Este análisis abrió un espacio para que los estudiantes confrontaran sus propias percepciones de justicia y violencia, abriendo el diálogo hacia deconstruir y problematizar narrativas impuestas.

⁶ La alfabetización mediática se refiere a la capacidad de analizar, evaluar, crear y participar en contenidos de medios de manera crítica y reflexiva. Este concepto, según Buckingham (2003), busca empoderar a los ciudadanos para que comprendan cómo los medios moldean las percepciones del mundo, reconozcan sesgos ideológicos y utilicen herramientas digitales de manera ética y efectiva. En el contexto educativo, la alfabetización mediática es esencial para formar ciudadanos críticos, capaces de interpretar los mensajes de los medios y participar activamente en la construcción de narrativas más responsables.

La posterior división en grupos permitió a los estudiantes realizar análisis críticos de otros productos culturales, como videos musicales, telenovelas y series. Estos productos son parte del imaginario colectivo y ejercen una influencia poderosa sobre cómo los estudiantes comprenden el conflicto, el género y la violencia. Al analizar en grupo, los estudiantes pudieron confrontar de manera colaborativa las imágenes y narrativas que consumen a diario, lo que fomenta una conciencia crítica sobre los medios que forman sus percepciones.

Las discusiones más amplias sobre las series de narcos y el video de “Another Brick in the Wall” de Pink Floyd abordaron cuestiones relacionadas con la violencia estructural, los estereotipos y la rebeldía juvenil frente a la autoridad. Los estudiantes pudieron ver cómo las series de narcos perpetúan estereotipos de género y glorifican la violencia, mientras que el video de Pink Floyd los invitó a reflexionar sobre la opresión en las instituciones educativas, algo con lo que muchos se identifican.

La discusión sobre el video de *Betty la Fea* permitió analizar la violencia de género y la construcción de estereotipos femeninos y masculinos en la cultura popular. Este análisis fue particularmente significativo, ya que permitió a los estudiantes cuestionar los estándares de belleza y el valor que se le asigna a la apariencia en las relaciones de poder. Asimismo, la reflexión sobre el estereotipo masculino en las series de narcos reveló cómo estos productos refuerzan ideas tóxicas de masculinidad, vinculando el poder con la violencia y la dominación.

Finalmente, la escena de *Pandillas, Guerra y Paz* abordó la justificación de la violencia barrial, un tema recurrente en las discusiones de los estudiantes. El hecho de que muchos apoyaran el accionar violento “cuando hay motivos” revela la naturalización de la violencia en sus entornos. Esta actitud evidencia la necesidad de seguir trabajando en la conciencia crítica y la transformación de los conflictos desde una perspectiva que valore la vida humana y promueva alternativas no violentas.

Momento 11.

En este encuentro el objetivo era explorar el arte como una herramienta de resistencia y transformación en contextos de conflicto, para ello se dispondría que los estudiantes analizaran las obras presentadas, discutiendo cómo el arte puede cambiar la percepción del conflicto y ofrecer nuevas formas de entender la resistencia. Luego en el ejercicio práctico se propuso crear una obra que plasmara esa reflexión o denuncia sobre el arte como medio para la transformación. Para luego poder presentar sus obras en una “galería” dentro del aula. Cada uno explica su proceso creativo y cómo su obra representa su postura frente al conflicto.

Este momento de nuevo mostró un cambio significativo en la dinámica del aula en ausencia del docente acompañante. El ambiente más relajado y la libertad en las interacciones entre los estudiantes, aunque protagonizado por insultos y conversaciones a elevado tono, señalaron una mayor confianza entre los estudiantes para expresarse sin la presencia de una figura de autoridad. Este cambio en la atmósfera del aula me indica cómo la autoridad influye en las relaciones de poder y comportamiento en el salón de clase. La ausencia del profesor acompañante permitió observar cómo los estudiantes se sienten más libres para expresarse, aunque esto también conlleva una relajación de los acuerdos.

La pregunta inicial sobre el significado de “resistencia” provocó intervenciones ricas y diversas, lo que mostró que los estudiantes tenían asociaciones variadas y concretas con la palabra, desde el contexto de la resistencia eléctrica hasta la resistencia muscular. Este rango de respuestas reflejó la capacidad de los estudiantes para aplicar el término a situaciones técnicas, pero también evidenció la oportunidad para guiar la conversación hacia un plano más conceptual y artístico. Al dirigir la discusión hacia la relación entre arte y resistencia, se abrió un espacio para que los estudiantes conectaran la música y el arte con el activismo y la denuncia social.

La mención de la música como forma de resistencia, citando géneros urbanos como el rap y la cumbia, subraya el papel del arte popular como un espacio de expresión política y cultural para los estudiantes. Estas manifestaciones artísticas, que forman parte de su cotidianidad, les permiten conectar sus experiencias personales y comunitarias con el concepto más amplio de resistencia.

La presentación de ejemplos de obras artísticas de resistencia, como los estenciles de *Banksy*, las performances de las *Madres de la Plaza de Mayo*, el *muralismo mexicano*, y las fotografías de *Juan Manuel Echavarría*, fue clave para ilustrar cómo el arte puede ser una herramienta poderosa para enunciar conflictos y resistir la opresión. Estos ejemplos ofrecieron a los estudiantes una perspectiva histórica y global del papel del arte en los movimientos sociales, invitándolos a reflexionar sobre cómo podrían utilizar el arte para expresar sus propios conflictos.

El cansancio generalizado entre algunos estudiantes y sus comentarios sobre la fatiga, una constante a lo largo de la práctica, influyó en el ánimo de la clase. Sin embargo, la decisión de dedicar los últimos treinta minutos a esbozar ideas para sus propias obras permitió que la clase se desarrollara de manera más fluida. Esta tarea, que les dio libertad en cuanto a las técnicas artísticas que podían emplear (teatro, fotografía, dibujo, música, etc.), permitió una mayor

autonomía creativa y fomentó la participación, adaptando la actividad a sus intereses y niveles de energía.

El ambiente de la clase mejoró significativamente, con una atención más sostenida y conversaciones más libres. Los estudiantes aprovecharon este espacio para hacer preguntas sobre temas fuera del contexto de la clase, como las drogas, preferencias personales, como equipos de fútbol y la universidad, lo que refleja un aumento de la confianza en la relación conmigo. Este ambiente de mayor apertura muestra que, aunque algunos estudiantes continúan luchando contra el cansancio y la falta de motivación, la confianza y la libre expresión están comenzando a enraizarse en el aula.

Momento 12.

El objetivo en esta sesión era dar finalización al ejercicio de las semanas pasadas con la presentación y discusión de las obras, aquí lo que me interesaba conocer era las reflexiones que propició el ejercicio en los estudiantes, donde a través de las obras se recogieran temas recurrentes y reflexiones sobre el conflicto trabajado por los estudiantes. Para ello se dio un tiempo de 15 minutos para que ultimaran detalles de sus productos artísticos y los dispusieran el espacio, para luego abrir paso a preguntas y comentarios.

Pude notar las dificultades que pueden surgir al intentar consolidar un proyecto artístico en un entorno marcado por dinámicas institucionales que afectan la continuidad del trabajo. La interrupción de dos semanas sin clases, aunque al principio parecía una oportunidad para que los estudiantes desarrollaran sus obras con mayor tiempo, no resultó en avances significativos.

El hecho de que ningún estudiante solicitara las tutorías personalizadas que ofrecí muestra que, a pesar del espacio abierto para el apoyo, los estudiantes no se sintieron lo suficientemente motivados o comprometidos para avanzar por su cuenta. Esto me hace reflexionar sobre la importancia de mantener un seguimiento más estructurado en proyectos a largo plazo, especialmente donde los estudiantes pueden necesitar más orientación o impulso.

La recopilación de los temas discutidos anteriormente permitió retomar el hilo de las clases y ofrecer una narrativa cohesionada para los estudiantes, conectando sus reflexiones pasadas con el proyecto artístico actual. Al preguntarles sobre sus procesos de elaboración, quedó claro que muchos no habían avanzado como se esperaba. La falta de compromiso en traer sus obras o completarlas sugiere que los estudiantes pueden haber experimentado una desconexión con el proyecto, posiblemente debido a las interrupciones o al cansancio que han manifestado en varias ocasiones a lo largo del ciclo de práctica.

La discusión sobre los lugares para exponer una obra artística ofreció una oportunidad interesante para explorar cómo los estudiantes perciben el arte en diferentes contextos. Al mencionar el teatro, el museo, la galería y la casa, los estudiantes demostraron su comprensión de los espacios tradicionales del arte. Sin embargo, la respuesta sobre exponer en la calle, donde mencionaron que “se la roban”, refleja no solo una desconfianza en los espacios públicos, sino también una percepción de vulnerabilidad que puede estar relacionada con su contexto social. Esta respuesta apunta a una falta de seguridad en el entorno que afecta incluso la forma en que los estudiantes piensan sobre el arte y su visibilidad.

El hecho de que la mayoría de los estudiantes prefiriera exponer sus obras en galerías debido a su “factor económico” muestra cómo el valor mercantil del arte ya está presente en su imaginario. Por otro lado, algunos estudiantes que mencionaron preferir exponer en sus casas revelaron una conexión más personal con su obra, quizás viendo el arte como algo íntimo que pertenece a su propio espacio privado. Estas respuestas reflejan las diferentes maneras en que los estudiantes relacionan el arte con su realidad cotidiana y su visión del valor que tiene el arte en su vida.

El siguiente obstáculo fue la resistencia a exponer públicamente. A pesar de haber traído algunas obras, la mayoría de los estudiantes optó por mostrar sus trabajos solo a mí o a sus compañeros de mesa, y no al resto de la clase. Esta resistencia a la exposición pública puede estar vinculada a una inseguridad en mostrar su trabajo a un público más amplio, lo que indica que aún existe una barrera en términos de confianza y autoexpresión. La negativa constante a hacer sus obras públicas también podría reflejar el miedo al juicio o a la burla, algo que he observado en otros momentos de la práctica.

Frente a esta situación, la estrategia de recoger los temas y reflexiones más importantes fue efectiva para generar un cierre colectivo a pesar de las dificultades. Al tomar los aspectos más relevantes de las obras y discutir los temas que surgieron, como la infidelidad, el arte para sanar, el acoso, las emociones, las conductas antisociales y la pérdida de sensibilidad ante la injusticia, se logró un espacio de reflexión sobre los problemas que más preocupan a los estudiantes. Estos temas reflejan tanto sus preocupaciones personales como las influencias del contexto social en el que viven, lo que me deja ver la importancia de seguir profundizando en la relación entre arte, resistencia y crítica social.

Momento 13.

Este momento refleja una colisión entre las expectativas institucionales y el proceso pedagógico. La actividad de las fotografías para el grado alteró la dinámica habitual, ya que los estudiantes

estaban distraídos y concentrados en su apariencia y presentación. Este episodio me hizo reflexionar sobre cómo, en el contexto escolar, ciertos rituales y normas estandarizadas influyen en la percepción de la identidad de los estudiantes, reforzando valores estéticos y de autoimagen.

La reflexión sobre colonización y descolonización, aunque breve, tocó temas de identidad y pertenencia que habrían sido valiosos para conectar con el presente de los estudiantes. Sin embargo, el ambiente impidió una profundización en este tema y en la actividad de creación colaborativa, lo que también evidenció las limitaciones impuestas por la estructura y programación institucional sobre el aprendizaje y la reflexión crítica.

Momento 14. Cierre de la práctica

En este momento, la práctica evidenció tanto los avances como los desafíos inherentes al uso del arte como medio para abordar conflictos en el contexto escolar. La actividad del árbol, que invitaba a los estudiantes a explorar un conflicto desde sus raíces hasta sus posibles resoluciones, proporcionó un marco simbólico y reflexivo que les permitió descomponer situaciones complejas en elementos más comprensibles. Sin embargo, las dificultades iniciales para identificar las raíces de los conflictos resaltan la necesidad de fortalecer habilidades críticas y analíticas entre los estudiantes, posiblemente debido a su limitada exposición previa a enfoques reflexivos sobre la resolución de problemas.

La obra colectiva del árbol no solo sirvió como un cierre simbólico, sino también como un espacio de diálogo que, aunque limitado en número de participantes, mostró un avance en la disposición de los estudiantes para expresar y compartir sus ideas en un entorno grupal. Este aumento en la interacción y el interés por las intervenciones de sus compañeros marca una mejora respecto a sesiones anteriores, donde el diálogo era más restringido.

A nivel pedagógico, este ejercicio evidenció la importancia del acompañamiento y de las preguntas orientadoras para guiar a los estudiantes en la identificación de las raíces estructurales y emocionales de los conflictos. Temas como el racismo estructural, la ambición por recursos materiales y el abuso, señalados por los estudiantes, reflejan una conciencia incipiente de los factores externos e internos que perpetúan las tensiones en su entorno. Esto demuestra que las prácticas artísticas no solo facilitan la expresión emocional, sino que también tienen el potencial de abrir caminos hacia una comprensión más profunda, en este caso, de los conflictos.

No obstante, el cierre de la práctica se vio afectado nuevamente por factores institucionales, lo que dejó incompletos algunos procesos clave. Es pues que es necesario un mayor compromiso institucional para garantizar el desarrollo y la continuidad de este tipo de enfoques pedagógicos.

En términos generales, este momento muestra un avance significativo en el uso de las prácticas artísticas y restaurativas como herramientas para la reflexión crítica y el diálogo, evidenciando un cambio, aunque modesto, en la manera en que los estudiantes abordan y comprenden los conflictos. A pesar de las limitaciones, se consolidaron aprendizajes importantes que sentaron las bases para futuras intervenciones orientadas a transformar las dinámicas de convivencia en el aula y, potencialmente, en la institución en general.

Análisis de los productos artísticos.

Ahora después del análisis de la práctica divididos en momentos, se abordará algunos productos que surgen de las prácticas artísticas desarrolladas y algunas de las reflexiones de los estudiantes con el fin de identificar los cambios en la percepción del conflicto, así como la identificación de la posible causa, los alcances y dimensiones de este.



Figura 1. Collage "Conflictos"

Este ejercicio pertenece a el momento número 7, en este los estudiantes se organizaron en grupos. En este collage creado por un grupo de estudiantes utiliza imágenes de situaciones de conflicto representadas en fragmentos rotos y dispersos, organizados sobre un fondo colorido que resalta las divisiones. Explican que el conflicto “divide” y que estas imágenes partidas representan una “gran imagen” enfatizando la interdependencia de cada fragmento para completar el todo. Además, hacen referencia a las consecuencias de la guerra, asociando directamente el conflicto con la guerra y las problemáticas sociales. Esta reflexión sugiere una comprensión del conflicto como un fenómeno que tanto fractura como forma parte de un tejido social común, así como asociado al conflicto armado. Reconocen las problemáticas del desplazamiento y la pérdida de vidas humanas.

La elección de imágenes partidas y distribuidas en diferentes espacios, según el grupo de estudiantes, pueden simbolizar rupturas que el conflicto genera al no ser abordado constructivamente. Utilizando estas barreras visuales resulta en una representación de las divisiones que los estudiantes perciben en su entorno: desigualdad, exclusión, y enfrentamientos interpersonales.

Otro aspecto importante en este ejercicio es cómo los estudiantes perciben el conflicto desde una dualidad: como un fenómeno que divide, pero también como un elemento que permite reconstruir y reorganizar relaciones sociales. Esta dualidad resalta una comprensión del conflicto más profunda, como una experiencia que destruye, pero también da paso a nuevas formas de relacionamiento.

En este ejercicio los estudiantes pudieron asociar las divisiones en el collage con problemáticas como la guerra, el desplazamiento y la migración, mostrando una mayor comprensión del impacto estructural y humano del conflicto, además la actividad fomentó el diálogo entre los estudiantes, quienes discutieron cómo las tensiones sociales afectan su entorno y cómo podrían abordarse de manera constructiva.

En el marco de la pedagogía restaurativa, este ejercicio logra fomentar la reflexión crítica y el diálogo para resignificar el conflicto. Como señalan Llinás y Aníbal (2022), “la pedagogía restaurativa apunta al logro de la transformación social, sin la cual no se puede generar un cambio perdurable; requiere un enfoque que facilite la interacción desde un plano horizontal, donde se fomente la confianza y se priorice la restauración de relaciones afectadas por el conflicto” (Llinás & Aníbal, 2022, p. 172). De manera similar, este collage permite a los estudiantes explorar cómo los conflictos, aunque fracturantes, pueden ser el punto de partida para una reconstrucción social.

Este es un ejemplo claro de cómo las prácticas artísticas restaurativas desde el enfoque pedagógico pueden facilitar una comprensión profunda del conflicto y su impacto. A través de esta obra, el grupo de estudiantes expresa su visión sobre el conflicto como un fenómeno disruptivo, lo que permite abrir el diálogo sobre sus causas y consecuencias, así como servir de plataforma conceptual para su análisis y cuestionamiento. Como señalan Llinás y Aníbal (2022), “desde la educación se presenta como una propuesta emergente la denominada pedagogía restaurativa, concebida como la estrategia que permitirá religar la realidad educativa con la realidad social, fomentando una cultura del perdón, de la reconciliación y de la restauración” (Llinás & Aníbal, 2022, p. 172). Este proceso transforma el espacio educativo en un lugar de encuentro donde la creatividad y la crítica social funcionan para la conceptualización de un tema tan complejo como lo puede ser una guerra.

Otro elemento para analizar es el siguiente collage, donde los estudiantes en este caso reflexionan sobre el lenguaje usualmente utilizado para tratar temas de conflicto, reflexionan también sobre las implicaciones de la guerra entre Palestina e Israel.



Figura 2. Collage “Hoy en Colombia”

El collage está compuesto por recortes de periódicos y textos que muestran palabras relacionadas con la guerra y el conflicto, como “misiles”, “cohetes”, “conflicto”, “miedo”, “protección” y “autoridad”. Además, incluye referencias al contexto global y político, como “Colombia intervendrá en demanda contra Israel”, mostrando una conexión entre lo local y lo global por parte del grupo de estudiantes. Los recortes están dispersos en un fondo azul que proporciona un contraste visual, destacando el caos y la fragmentación que, según el grupo, simbolizan los conflictos armados.

Los recortes seleccionados, que incluían frases como “Colombia intervendrá” y “miedo”, evidenciaron una comprensión de la relación entre los conflictos internacionales y sus implicaciones locales, además la elección de palabras como “misiles” y “cohetes” permitió a los estudiantes cuestionar cómo los discursos mediáticos moldean la percepción del conflicto.

La disposición visual de las palabras y recortes en el collage transmite una sensación de caos que caracteriza a los conflictos armados. Este desorden, lejos de ser una mera cuestión estética, refleja el interés de los estudiantes en la naturaleza descentralizada y global de las guerras modernas. La frase titular “hoy en Colombia” muestra una conexión simbólica entre los eventos lejanos (como la guerra entre Israel y Palestina) y sus implicaciones locales, evidenciando que los estudiantes comprenden, en una medida escolar, el impacto sistémico y las múltiples capas de los conflictos armados.

El collage también pone de manifiesto la carga emocional que los conflictos internacionales generan en los estudiantes. Comentarios como “miedo”, “defensa” y “víctimas” muestran una relación emocional con las narrativas sobre la guerra, así como un nerviosismo palpable ante la posibilidad de una escalada militar global.

El ejercicio, por tanto, no solo sirvió para explorar las percepciones de los estudiantes, sino también para dar voz a sus ansiedades y reflexiones sobre su lugar en un mundo marcado por la violencia globalizada, de mismo modo el ejercicio permitió que comenzaran a identificar el impacto del lenguaje en la construcción de narrativas de poder y violencia, reconociendo cómo estas afectan su comprensión del mundo y su rol como ciudadanos críticos.

Otro ejercicio que servirá para analizar es el de las “escenas congeladas”, este pertenece al momento 8. En este los estudiantes representaba conflictos desde una escena congelada para luego ser intervenido por la audiencia que modificara la escena para resolver el conflicto.



Figura 3. Escena Congelada "Todos contra uno"



Figura 4. Escena congelada "Observadora"



Figura 5. Escena congelada "Intervención"

Acá los estudiantes representan el conflicto que usualmente perciben en sus entornos, la indicación para el ejercicio era representar un conflicto que cotidianamente reconocieran en la institución, para luego ser intervenida la escena por parte de otro estudiante espectador. La enorme mayoría de los grupos escenificó escenas de peleas protagonizadas por golpes y el modo de mediar era quitar la o las personas que estaba agrediendo.

El ejercicio evidenció una predominancia de la violencia física como la principal percepción del conflicto entre los estudiantes, quienes representaron escenas centradas en golpes, empujones y sometimientos. Esto sugiere que los estudiantes consideran esta forma de violencia como la manifestación más común y visible del conflicto, lo cual permite identificar varias problemáticas y reflexiones en torno a la convivencia escolar.

En primer lugar, las representaciones reflejan una percepción limitada del conflicto, donde este se reduce exclusivamente a su dimensión física. Esta perspectiva indica una falta de herramientas y espacios de reflexión para explorar conflictos menos evidentes, como los sociales, emocionales o estructurales. La ausencia de este enfoque más amplio podría estar relacionada con una carencia en el desarrollo de habilidades reflexivas y críticas frente a situaciones de conflicto.

Además, las escenas muestran roles claramente definidos de agresores, víctimas y observadores, lo que sugiere que los estudiantes reconocen dinámicas de poder presentes en su entorno escolar, pero lo hacen desde una perspectiva jerárquica y violenta. Esta percepción sugiere una interiorización simbólica de la escuela como un espacio jerárquico, donde la resolución de conflictos se basa en la imposición de fuerza, dejando ver que no se puede concebir modelos alternativos para resolver disputas de diferentes maneras a la agresión.

Otro aspecto significativo es la normalización de la violencia física en el entorno escolar. La reiteración de escenas de agresión sugiere que estas prácticas se han naturalizado, posiblemente debido a experiencias directas o indirectas dentro del aula y el entorno social de los estudiantes. Esto podría deberse a una escasa intervención o reflexión por parte de su comunidad educativa (barrio, familia, escuela), quienes no están mediando de manera efectiva los conflictos. Esta falta de mediación fomenta un ambiente donde los estudiantes no se sienten escuchados ni acompañados en la búsqueda de soluciones no violentas ni punitivas.

Por otro lado, las expresiones corporales y los contextos de las escenas proyectan las experiencias culturales y sociales de los estudiantes, influenciadas por patrones que asocian la fuerza y el dominio físico con mecanismos válidos para la resolución de conflictos. Estas representaciones dejan notar dinámicas culturales que perpetúan la idea de que la violencia es inherente al conflicto, esto abre la necesidad de intervenciones pedagógicas para cuestionar estas creencias.

Las intervenciones de los compañeros durante el ejercicio, que modificaban las escenas, ofrecen una oportunidad para reflexionar sobre posibles soluciones no violentas. Este ejercicio propone la necesidad urgente de introducir enfoques pedagógicos que aborden la violencia física y brinden herramientas para resolver los conflictos. Los estudiantes, a través de la creación y discusión de las escenas, comienzan a reflexionar sobre la naturaleza jerárquica de los conflictos y cómo estas relaciones pueden ser reconfiguradas para crear un entorno más justo y equitativo. El ejercicio destacó varias problemáticas clave:

1. **Ausencia de mediación adecuada:** Los estudiantes perciben la violencia física como la principal forma de resolver conflictos.
2. **Falta de modelos alternativos:** Es necesario introducir estrategias pedagógicas que promuevan la resolución dialogada y colaborativa.
3. **Normalización de la agresión:** La agresión física es vista como común y la forma más efectiva para terminar con el conflicto.
4. **Distorsión de dinámicas de poder:** Los conflictos representados están basados en relaciones desiguales, reflejo de lo que los estudiantes experimentan en su cotidianidad.

Estas problemáticas muestran la urgencia de integrar estrategias, en este caso desde la pedagogía restaurativa, que ayuden a transformar estas percepciones y prácticas. Es aquí donde el conflicto puede resignificarse como una oportunidad para el diálogo, la reflexión y la construcción de relaciones sanas y en función del crecimiento personal y social.

Lo que cambio, evolución en la percepción del conflicto.

Los ejercicios anteriores funcionaron como un modo de comprender la forma en que los estudiantes percibían el conflicto desde un inicio, estas primeras clases me dieron información con la cual modifiqué las planeaciones, encaminándolas en abordar las dificultades halladas, proponer talleres y encontrar nuevas formas para promover una reflexión crítica sobre su manera de convivir.

Es entonces que retomaré el último ejercicio para poder evidenciar, desde la práctica artística, los cambios en la comprensión del conflicto por parte de los estudiantes y recaudar información que me permita reconocer transformaciones significativas en su percepción o los desafíos que persisten en las dinámicas de convivencia.

Es entonces que el ejercicio de cierre me permitió observar y evidenciar cambios en la percepción del conflicto en los estudiantes. A través del ejercicio artístico del árbol, se recopilaron las nuevas formas en que los estudiantes reconocen y perciben el conflicto. Estos

Durante el ejercicio, los estudiantes trabajaron en la representación simbólica de conflictos mediante un árbol que integraba tres elementos clave: raíces, hojas y frutos. de esta manera se permitió explorar las causas subyacentes, las manifestaciones visibles y las posibles soluciones de los conflictos desde una perspectiva creativa y reflexiva.

En las raíces, los estudiantes identificaron factores estructurales y socioeconómicos que generan conflictos, utilizando términos como “falta de atención”, “desigualdad económica”, “calentamiento global”, “intolerancia”, “corrupción”, “escasez” y “falta de educación”. Estos elementos permiten evidenciar una capacidad para reconocer que los conflictos no surgen de forma aislada, sino que tienen profundas conexiones con problemas sistémicos y sociales.

Las hojas representaron las formas en que los conflictos se manifiestan en la vida cotidiana, destacando palabras como “malestar”, “amenazas”, “peleas”, “desigualdad”, “inseguridad”, “riñas”, “daño material”, “descontento”, “protestas”, “agotamiento”, “inconformidad” y “falta de comunicación”. Esto refleja una percepción de los estudiantes más enfocada en las expresiones visibles del conflicto y su impacto directo en las relaciones interpersonales y el entorno social, así como les permitió reconocer la manifestación directa y su relación con lo que lo causa.

Finalmente, en los frutos, los estudiantes propusieron estrategias para abordar y transformar los conflictos, destacando conceptos como “adaptación”, “protesta”, “problematizar lo normal”, “propiciar el diálogo”, “manejar la tolerancia”, “platicar”, “escuchar”, “hablar” y “observar”. Estas propuestas evidenciaron un reconocimiento hacia enfoques más reflexivos, constructivos y no violentos, centrados en la comunicación, la empatía y el entendimiento mutuo.

Los cambios resultan significativos, sobre todo en la comprensión del conflicto por parte de los estudiantes. Se evidenciaron dos aspectos principales. En primer lugar, hubo una transición de una visión reduccionista, centrada únicamente en la dimensión física o superficial del conflicto, hacia una comprensión más integral que incluyó sus causas estructurales y las manifestaciones en el ámbito social y de convivencia. Esta evolución demostró una mayor conciencia sobre cómo factores socioeconómicos, políticos y culturales moldean y propician tensiones conflictivas, también demuestran un nivel de agencia sobre su papel en la transformación de dichas tensiones o situaciones.

En segundo lugar, las propuestas de soluciones reflejaron un cambio notable en la mentalidad de los estudiantes, quienes comenzaron a incorporar enfoques más reflexivos y proactivos. En lugar de recurrir a reacciones impulsivas o violentas, sus propuestas se centraron en el diálogo, la tolerancia y la observación como herramientas esenciales para la transformación constructiva

y positiva de los conflictos. Esto deja notar un avance hacia posibles formas de convivencia más constructivas y una disposición creciente para abordar los problemas de manera crítica y empática sin recurrir a la violencia.

Este ejercicio funcionó en la medida de visibilizar la comprensión de los conflictos por parte de los estudiantes, también generó un espacio para reflexionar sobre las posibilidades de cambio y transformación dentro de las dinámicas escolares y sociales, y cómo estas pueden ser intervenidas desde el accionar personal.

Este ejercicio de creación colectiva evidencia un proceso de aprendizaje significativo donde los estudiantes pasan de una percepción inicial limitada y centrada en la violencia física a una comprensión más profunda y amplia del conflicto. La representación simbólica de los conflictos y sus soluciones muestra una evolución en su pensamiento crítico y una apertura hacia formas más pacíficas y constructivas de resolución. La implementación de intervenciones educativas centradas en habilidades expresivas, reflexivas y críticas, así como la creación de espacios para el diálogo, son esenciales para continuar promoviendo un cambio significativo.

EL HORIZONTE ABIERTO: REFLEXIONES Y RUTAS POR DESCUBRIR

Huellas en el Camino: Aprendizajes de una Travesía Pedagógica

La decisión de trabajar con la población de grado once en la jornada tarde, a pesar de las advertencias institucionales que los etiquetaban como una “población difícil”, fue una afirmación pedagógica que reflejó mi compromiso con la transformación de las dinámicas de discriminación y violencia en la educación formal, así como expandió mi comprensión sobre la labor docente, su potencial y sus desafíos. Esta práctica me permitió ver, desde una perspectiva vivencial, cómo las estructuras educativas a menudo descalifican a los jóvenes que más necesitan apoyo, propiciando a que se genere un ciclo de exclusión y estigmatización.

Al optar por trabajar con estos estudiantes, significó ignorar los prejuicios que los posicionaban como perpetuadores del conflicto y, en cambio, reconocer su capacidad para actuar como agentes de cambio en sus entornos. Esta decisión también fue una forma de ofrecerles algo que yo no tuve en su situación, un espacio de escucha, disidencia y reflexión. Entenderme en esa posición influyó significativamente en mi práctica; si bien no tengo una responsabilidad directa sobre sus circunstancias, sentí el deber ético de acompañarlos en su proceso de aprendizaje y transformación.

Por otro lado, el enfoque restaurativo que busqué implementar, aterrizándolo en prácticas artísticas, fue un desafío frente a la visión punitiva que prevalece en el contexto educativo. A través del arte, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar críticamente sobre sus propias realidades, explorar las formas de poder que los atraviesan y adoptar nuevas formas de abordar los conflictos. En su último ciclo escolar este tipo de aprendizajes impactarán en su forma de ver, actuar y percibir el mundo, su papel como sujetos y ciudadanos. En este proceso, aunque no exento de desafíos y complejidades, permitió que los estudiantes y yo, comenzáramos a cuestionar las formas en que la violencia y el conflicto se normalizan y replican.

Uno de los aprendizajes más significativos que obtuve de esta experiencia fue la urgencia de intervenir en las dinámicas de conflicto desde una edad temprana. A lo largo del proceso, quedó claro que muchas de las conductas conflictivas que los estudiantes presentaban en bachillerato se originan en la primaria. El *habitus* que adquieren desde sus primeros años de escolarización me permitió reconocer las formas en que se continua, inconscientemente, un ciclo de violencia y exclusión, arraigado profundamente con el tiempo y la cultura. Esto me llevó a comprender que es esencial repensar estrategias pedagógicas que promuevan la conciencia crítica y el diálogo restaurativo desde las primeras etapas del desarrollo escolar. Si los estudiantes tienen acceso a herramientas reflexivas y creativas a una edad temprana, pueden aprender a ver el conflicto como una oportunidad para el crecimiento personal y social en lugar de una situación a evitar o reprimir.

La práctica me permitió observar transformaciones en los estudiantes, además también en mí mismo como docente en formación. En un contexto de alta conflictividad me forzó a desarrollar nuevas habilidades de escucha activa, flexibilidad pedagógica y adaptación a las realidades del aula. La flexibilidad pedagógica implicó la capacidad de ajustar estrategias y métodos de enseñanza en función de las dinámicas del grupo, las necesidades particulares de los estudiantes y los desafíos que surgían en el proceso.

Aprendí que no todas las intervenciones artísticas generan una respuesta inmediata ni todos los estudiantes estarán igualmente comprometidos, pero que la perseverancia es clave para generar cambios significativos y generalizados. Como docente, tuve que adaptarme continuamente, escuchando las necesidades y deseos de los estudiantes, modificando las actividades para mantener su interés, y reconociendo que mi papel no era solo el de enseñar, sino el de acompañar y facilitar su proceso de autoexploración.

El desafío más grande que noto en ser docente de artes visuales en un contexto como el descrito, es la resistencia al cambio que surge tanto del entorno como de los propios estudiantes. La falta

de continuidad institucional, la fatiga generalizada y la resistencia a comprometerse con los proyectos artísticos, fueron obstáculos importantes. Sin embargo, estos desafíos me mostraron la importancia de mantener la paciencia y la perseverancia, así como el entusiasmo como pilares fundamentales en la práctica pedagógica y la futura labor docente. El ánimo también jugó un papel importante, muchas veces pasado por alto, desde el lado de los estudiantes como el de los profesores.

En cuanto al rol docente en esta de apuesta pedagógica fue un desafío, el no asumir una posición sancionatoria o punitiva frente a conductas no deseadas, e integrar el enfoque restaurativo, implicó identificar las causas que subyacen en los conflictos, abordar los prejuicios que mantienen la exclusión y generar dinámicas que fortalezcan la confianza y la colaboración entre los estudiantes. Asumir este rol no es fácil. Durante la práctica, enfrenté la resistencia de los estudiantes, la fatiga institucional y la desconfianza en el arte como herramienta pedagógica. En un entorno donde las reglas son impuestas más que negociadas, invitar a los estudiantes a dialogar y expresarse libremente se sintió, en muchos momentos, como nadar contra la corriente. Sin embargo, estos mismos obstáculos reforzaron la necesidad de repensar y construir estrategias que permitan sostener estos espacios sin que se diluyan frente a la inercia de lo cotidiano.

El docente, como parte crucial de una clase y de una sociedad, no se puede limitar a la transmisión de contenidos, sino que se debe extender su práctica a la conformación de tejido social. Inspirado en las ideas de Paulo Freire (1970), el docente se convierte en un facilitador de aprendizajes críticos, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan la capacidad de analizar, interpretar y transformar su realidad. También es importante que el docente se reconozca como un sujeto en transformación constante que pueda trascender las barreras tradicionales del sistema educativo.

Los estudiantes por otra parte evidenciaron que el arte puede ser una posibilidad para cuestionar narrativas, así como fortalecer su creatividad y ofrecer nuevas formas de expresión que no habían considerado antes, que la práctica artística y sus productos pueden funcionar como un puente de comunicación, para hacerse escuchar y representar sus ideas y percepciones. El poder transmitir sus reflexiones y experiencias, así como discutir sobre ellas desde la práctica artística, les permitió encontrar nuevas formas de comprender y tramitar el conflicto.

Los cambios que evidenció en los estudiantes fueron tanto individuales como grupales. A nivel individual, muchos estudiantes comenzaron a expresar sus emociones y reflexiones de manera

más abierta, aunque a menudo de manera privada. A nivel grupal, las dinámicas de poder dentro del aula, marcadas por la intimidación y la violencia, comenzaron a transformarse, aunque de manera gradual. A través de los ejercicios artísticos, los estudiantes pudieron expresar sus ideas sobre los conflictos y ver el arte como un medio para procesar sus emociones, lo que permitió generar nuevas comprensiones sobre su propio comportamiento y sus relaciones con los demás.

Al integrar la pedagogía restaurativa con enfoques críticos, además de abordar los conflictos, puede apoyar a transformar el conflicto en un recurso pedagógico para generar aprendizajes. Así, la práctica educativa se convierte en un laboratorio propositivo de convivencia y reflexión, pilares fundamentales para la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno.

Aunque los cambios no fueron lo esperado, sí se produjo la posibilidad del encuentro para contraponer las experiencias y reflexiones de los estudiantes, desde los ejercicios artísticos, el abordaje y discusión a productos culturales como novelas o series, pudieron avanzar hacia una percepción más amplia sobre las problemáticas sociales, reconociendo las dinámicas sociales, económicas y políticas asociadas con el conflicto, así como el impacto emocional y social del este.

Hubo un incremento en el uso de lenguaje no violento y la participación gradualmente en algunos estudiantes, así mismo, una disminución en comportamientos agresivos o violentos observados durante la práctica. Aumentó la cooperación y colaboración entre los estudiantes durante actividades grupales; así como la producción de obras artísticas, reflejó una evolución en la percepción del conflicto y sus posibles vías de solución.

El mayor valor de esta experiencia no radica en los productos artísticos generados, sino en las preguntas que quedaron abiertas. ¿Cómo hacer que estos procesos no dependan solo de la voluntad individual del docente?, ¿cómo lograr que la pedagogía restaurativa sea parte estructural de la educación y no una excepción dentro del aula?, ¿cómo continuar impulsando metodologías que trastocan un sistema que aún privilegia la imposición sobre el diálogo?

Si algo queda claro al finalizar esta travesía es que la educación, cuando se piensa desde el otro, tiene el potencial de transformar realidades. Y aunque los cambios no siempre sean inmediatos o visibles, cada intento por abrir espacios de escucha y comprensión es, en sí mismo, un paso hacia la posibilidad de una escuela más justa y humana.

El viaje continúa: horizontes de transformación

En cuanto a las recomendaciones para futuras intervenciones, basándome en el camino recorrido, propongo lo siguiente:

1. Fomentar la confianza y el diálogo abierto desde el inicio: El poder consolidar un ambiente donde los estudiantes se sientan valorados y escuchados es fundamental para que puedan expresar sus emociones y conflictos de manera honesta. La pedagogía restaurativa debe centrarse en construir relaciones de confianza que permitan a los estudiantes sentirse seguros al compartir sus experiencias. Para ello las actividades podrían apuntar hacia generar confianza en el diálogo, que los estudiantes se sientan seguros para poder abrirse emocionalmente.
2. Incorporar actividades corporales y creativas para la resolución de conflictos: El uso del cuerpo como medio de expresión es esencial para canalizar tensiones acumuladas desde lo expresivo. Las dinámicas físicas, como ejercicios de movimiento intencionado o descargue energético, con ello se busca liberar tensiones emocionales y fomentar la autorreflexión, más allá de un enfoque estrictamente físico.
3. Flexibilizar la planificación de clases: Es crucial que las clases permitan la participación de los estudiantes en la planificación de actividades, incorporando sus intereses y propuestas. Esto demostró fortalecer el interés y compromiso con el proceso de aprendizaje.
4. Promover la alfabetización crítica y la deconstrucción de narrativas violentas: Incluir análisis críticos de productos culturales como noticias, música y series ayuda a los estudiantes a cuestionar las narrativas de violencia y poder que consumen a diario sin que pasen por un filtro, apuntar a educar la mirada. Estas discusiones deben apuntar hacia consolidar una perspectiva crítica y ética frente a los mensajes que se internalizan.
5. Desafiar las dinámicas de poder y exclusión a través del arte: El arte ofrece una plataforma segura para que los estudiantes cuestionen las estructuras de poder que los rodean. Al darles la oportunidad de crear obras que aborden sus propios conflictos, la práctica artística posibilita un medio para expresar, cuestionar, transmitir y transformar sus realidades.

6. Trabajar la resistencia y la resiliencia a través del arte: se puede fomentar en los estudiantes una comprensión profunda del concepto de resistencia y cómo, desde la expresión artística puede ser una forma de resistencia política y social que les permitirá enfrentar las tensiones y conflictos que experimentan en su entorno de manera creativa y reflexiva.
7. Gestionar el tiempo y las expectativas en proyectos a largo plazo: Mantener un seguimiento constante es fundamental, de el mismo modo como establecer hitos intermedios, esto puede ser clave para asegurar que los estudiantes no pierdan el impulso ni se desconecten de los proyectos artísticos a largo plazo. Además, como ahondar en lo procesual como mecanismo de reflexión permanente.
8. Incorporar espacios de reflexión individual y grupal: Combinar la reflexión personal con la discusión grupal sobre las percepciones del conflicto ayuda a los estudiantes a reconocer su responsabilidad en los conflictos y a desarrollar herramientas para manejarlos de manera constructiva.
9. Promover actividades que incluyan a todos los estudiantes de forma activa, evitando segmentar la clase en grupos o parejas de manera recurrente. Si bien trabajar en grupos pequeños, parejas o “mesas de trabajo” puede facilitar la organización y manejo de la clase en ciertos momentos, esta estructura a veces dificulta la creación de un verdadero sentido de comunidad y participación colectiva.
10. Diseñar clases en las que todos los estudiantes participen en un mismo proyecto o actividad colaborativa permite que cada uno desarrolle su comunicación, aporte sus ideas, conviva en un espacio común y fortalezca el sentido de pertenencia grupal. Esta estrategia también fomenta el diálogo colectivo, la empatía y la construcción de relaciones interpersonales basadas en la cooperación, en lugar de fragmentar la dinámica del aula en subgrupos que pueden limitar la interacción con otros compañeros.
11. Incluir a la familia en ejercicios para identificar y abordar los conflictos: esto puede ser desafiante ya que el tiempo de los padres o tutores no siempre está disponible, pero resulta indispensable ya que evidenció que muchas de las maneras en que los estudiantes abordan el conflicto son aprendidas desde edades tempranas.

12. Cambiar la forma en que, primero, concebimos el conflicto en el rol de educadores, y segundo, con los estudiantes, donde se comience por ver como una oportunidad pedagógica para el diálogo, la reflexión crítica y la transformación.
13. Tomar las palabras o situaciones peyorativas usualmente utilizadas para problematizarlas, esto con el fin de que los estudiantes se pregunten y tomen conciencia sobre el motivo que los impulsa o de dónde se origina.

Este ejercicio de reflexión resultó en una experiencia de trabajo que, desde los principios de la pedagogía restaurativa y el arte, demostró tener un potencial en la transformación del espacio y las relaciones personales, si bien no se alcanzaron metas propias propuestas, como impactar significativamente en la problemática de violencia, si me permitió brindar a los estudiantes y la institución herramientas para una más amplia forma de ver y abordar el conflicto desde la labor docente.

Esta experiencia con los estudiantes me permitió ver cómo cuando se brindan herramientas de análisis y expresión libre, adecuadas al ámbito escolar, pueden tener un impacto transformador en sus relaciones y su comprensión sobre temas tan complejos como lo puede ser el conflicto y la violencia, además estos espacios pueden generar nuevas formas de relación o llegar a reflexiones importantes, como el poder sobre las demás personas y su papel en el bienestar social.

Sin embargo, los cambios individuales y colectivos que se evidenciaron en el aula no pueden quedar reducidos a un ejercicio aislado. La transformación real requiere que docentes, estudiantes, instituciones educativas y responsables de las políticas públicas asuman su papel en la construcción de comunidades de aprendizaje, en las cuales el conflicto no se ignore ni se reprima, sino que se entienda como parte de la vida en sociedad. La educación no es solo un mecanismo de transmisión de conocimientos, sino una oportunidad única donde se teje la convivencia y donde cada acción puede construir o fragmentar. Las recomendaciones propuestas apuntan a consolidar la pedagogía restaurativa como un enfoque que, lejos de imponer soluciones, fomenta el reconocimiento mutuo y abre un sendero para la paz.

En este trabajo de investigación también pude identificar que la paz debe comenzar en nosotros mismos, en nuestra manera de escuchar, de comunicarnos, de entender al otro. No se trata solo de transformar la educación, sino de transformarnos a nosotros mismos como individuos, como comunidad y como sociedad. La escuela es solo el primer espacio donde podemos ensayar esta posibilidad, y nosotros como docentes tenemos un lugar muy privilegiado, pero el verdadero

cambio ocurre cuando cada uno asume su responsabilidad en la construcción de un mundo para todos.

En este sentido, el impacto de este trabajo no se limita a los estudiantes participantes, sino en la inmensa capacidad de cambio que reside en cada persona cuando se le ofrece la oportunidad de pensar, de sentir y de crear. invita a los docentes y a las instituciones educativas a repensar su rol como agentes de cambio, que no es inmediata, ni absoluta, pero sí real. En nuestras manos esta promover una educación centrada en la reparación, el diálogo y la crítica, esto implica un desafío constante, pero también una oportunidad invaluable para construir comunidades escolares con un horizonte enfocado hacia la construcción de una clase, un colegio, un barrio, una ciudad y una nación en paz.

Tabla de Imágenes

Figura	Descripción	Fuente	Página
Figura 1	Producto de estudiantes, Collage "Conflictos"	Elaboración propia	65
Figura 2	Producto de estudiantes, Collage "Hoy en Colombia"	Elaboración propia	68
Figura 3	Escena congelada, "todos contra uno"	Elaboración propia	70
Figura 4	Escena congelada, "observadora"	Elaboración propia	71
Figura 5	Escena congelada, "intervención"	Elaboración propia	71
Figura 6	Producto de estudiantes, "El árbol de los conflictos"	Elaboración propia	74
Figura 7	Producto de estudiantes, "El árbol de los conflictos", detalle hojas	Elaboración propia	75
Figura 8	Producto de estudiantes. "El árbol de los conflictos", detalle frutos	Elaboración propia	75
Figura 9	Producto de estudiantes. "El árbol de los conflictos", detalle raíces	Elaboración propia	76

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2020). *Fichas de localidades: Localidad 4 - San Cristóbal*. Bogotá, Colombia: Secretaría Distrital de Planeación.
- Arendt, H. (1969). *Sobre la violencia*. Alianza Editorial.
- Arias Gómez, D. H. (2008). Violencias y conflictos en la escuela. Entre el contexto social y la formación ciudadana. *Revista Colombiana de Educación*, (55), 150–165.
- Barbosa, A. M. (2022). *Arte/Educación: Textos seleccionados*. CLACSO; Universidad Nacional de las Artes.
- Barbosa, H. A. (s.f.). *La Victoria: Tras las huellas de la memoria*. Recopilado por el Dr. Edilberto Hernández. Recuperado de: <https://cedlavictoria.edu.co/wp-content/uploads/2016/02/LaVictoriاميBarrioyميColegio.docx.pdf>
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning, and contemporary culture*. Polity Press.
- Colegio La Victoria I.E.D. (2022). *Manual de convivencia: Acuerdos Pedagógicos en Convivencia*. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación Distrital.
- Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia*.
- Secretaría de Educación Distrital. (s.f.). Lineamientos sobre el uso de plataformas digitales en entornos escolares.
- Coser, L. A. (2001). *The functions of social conflict*. Routledge. (Original work published 1956)
- Cussiánovich, A. (2007). *Aprender la condición humana: Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: IFEJANT. ISBN 978-9972-9291-5-1.
- Einstein, A., & Freud, S. (1932). *¿Por qué la guerra?*
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1995). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- Hernández Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en educación*. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
<https://doi.org/10.6018/educatio>
- Hueso García, V. (2002). *Johan Galtung. La transformación de los conflictos por medios pacíficos*. En Dialnet.
- Leavy, P. (2009). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. The Guilford Press.
- Marín Díaz, D. L., & Parra León, G. A. (2017). El poliedro de los saberes escolares. *Praxis & Saber*, 8(17), 103–123. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7203>
- McNiff, S. (1998). *Art-based research*. Jessica Kingsley Publishers.
- Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2022-2026. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación Distrital.
- Ramírez Romero, N. P., & Cols. (2023). *Análisis de la Política Pública Nacional de Justicia Restaurativa en las Escuelas*. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional - CINDE.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Zuleta, E. (2017). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Bogotá: Ministerio de Cultura y Biblioteca Nacional de Colombia. ISBN: 978-958-5419-17-9.