

LA COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ FORTALECEDORAS DE UN ESPACIO ALTERNATIVO DE EDUCACIÓN EN VALORES

COMMUNICATION/EDUCATION AND EDUCATION FOR PEACE BASE FOR AN OPEN ALTERNATIVE SPACE OF VALUES EDUCATION

Páginas: 74-87
Nathaly Delgadillo Gutiérrez
latan15@gmail.com
Comunicadora Social-Periodista ,Uniminuto

Recibido: 3 de abril de 2015
Angie Liced Mora León
angie.mora2206@gmail.com
Comunicadora Social-Periodista, Uniminuto

Aceptado: 5 de mayo de 2015

El artículo deriva del trabajo de grado “Educación para la paz, una búsqueda desde la comunicación educativa” presentado al Programa Comunicación Social-Periodismo, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Uniminuto, Bogotá.



Resumen

La comunicación/educación, inmersa en espacios alternativos, permite que la formación educativa salga de la tradicional aula para involucrarse con otros contextos. De esta manera, los actores del proceso educativo interactúan y transforman sus entornos más próximos. El programa “Casa de Valores” de la Fundación Social Oasis se ha convertido en un espacio alternativo de formación, enfocado en el fortalecimiento y exteriorización de los valores que promueven. No obstante, este enfoque se ve limitado debido a los conflictos contextuales, razón por la cual se requiere de iniciativas y de construcción de sujetos generadores de cambios.

Palabras clave

Comunicación/educación, educación para la paz, ciudadanía, formación en valores.

Abstract

The communication/education immersed in alternative spaces allows that the educational training comes out of traditional classrooms to get involved in others contexts where the actors for the educational process interact and transform with their nearest environments. That is how the program “Casa de Valores” of the Foundation Social Oasis has become an alternative formation space, focusing in strengthening and externalizing values. However this approach is limited, because the conflicts and contexts that are triggered in this sector require initiatives and construction of members that can generate changes and this is a crucial point of Peace Education and education/communication, which together form a transversal project of education.

Keywords

Communication/education, education for peace, citizenship, values education.



La comunicación en la educación, más allá de un emisor y un receptor, es el medio por el cual se intercambian y comparten experiencias. Para que la comunicación sea del todo eficaz ha de estar al servicio de procesos educativos donde los sujetos aprendan, comprendan y obtengan las herramientas para transformar su realidad, puesto que el verdadero aprendizaje no solo incluye la teoría y los conceptos sino que, sin desconocer su importancia, los trasciende.

En este artículo, presentamos resultados de una investigación donde reconocimos cómo las prácticas edu comunicativas, en espacios alternativos de formación, pueden generar propuestas de educación para la paz. Entre mayo y octubre de 2014, nos adentramos en el programa “Casa de Valores” de la Fundación Social Oasis, entidad ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá, específicamente en la UPZ (Unidad de Planeamiento Zonal) 67 “Lucero”, en el barrio el Paraíso.

Formalmente constituida en 2004, la meta inicial de la Fundación era otorgar a niños, jóvenes y ancianos de la comunidad desayunos y almuerzos a bajo costo. Sandra Sánchez, precursora de Social Oasis, no tardó en reconocer que no lograría un cambio cubriendo solo una necesidad de la comunidad. Así se crearon espacios de aprendizaje en áreas como la informática y el idioma francés. De este momento, surgió el Programa “Casa de Valores”, espacio dirigido a niños y jóvenes entre los 4 y 17 años que buscaba fortalecer y exteriorizar los “valores” por medio del arte, actividades lúdicas y talleres de formación.

Este escenario ha sido pensado para que niños y jóvenes apropien y exterioricen lo aprendido, participando en las actividades y proponiendo nuevas alternativas creativas e innovadoras al equipo que desarrolla el programa.

Fue en “Casa de Valores” donde decidimos, como investigadoras, fijar nuestra atención. No solo por el reto que implica abordar el aprendizaje de los valores, sino porque educar en este tema es el primer paso de la educación para la paz. Esta última busca que las personas piensen constructivamente sobre las problemáticas individuales y sociales y resuelvan sus conflictos (Baxter e Ikobwa, 2011). De esta manera, cuando hablamos de educación para la paz, el cultivo de valores es el principal eje a trabajar.

Conocer “Casa de Valores”

Actualmente, “Casa de Valores” cuenta con la participación de cuarenta niños que están entre los 4 y 12 años de edad y veinte jóvenes que se encuentran entre los 13 y 17 años, quienes son dirigidos por estudiantes de noveno grado del Instituto Técnico Central La Salle. Son ellos, quienes bajo la coordinación de dos integrantes del programa Pastoral Juvenil (Lazos), llevan a cabo el proceso formativo con los niños y jóvenes del programa.

La Fundación y el equipo de trabajo han reconocido que la formación en valores en otros escenarios diferentes al “formal” genera herramientas para el fortalecimiento de actitudes y hábitos de convivencia en los participantes. Actualmente, el programa “Casa de Valores” tiene algunas problemáticas como la falta de recursos económicos y humanos y el asistencialismo al que la comunidad está acostumbrada. A pesar de ello, este es uno de los pocos programas del sector que se ha mantenido a lo largo de diez años de trabajo con gran parte de la población infantil del barrio, convirtiéndose así en un espacio tradicional y de encuentro de muchas familias del sector.

Al ser Casa de Valores un espacio tan importante en el barrio El Paraíso, debido al trabajo continuo con los niños del sector, consideramos que si este espacio aborda sus actividades desde una mirada consciente y propositiva de la comunicación/educación y la educación para la paz, puede potenciar e impulsar mucho más sus objetivos. Estas son propuestas teóricas que además de reconocer principios y valores humanos, hacen énfasis en construir ciudadanos, y podrían asumir la transformación de los entornos cercanos y el abordaje de conflictos. Por tanto, esta investigación se abordó a través de cuatro miradas: los requisitos funcionales de la comunicación/educación; el rol del educador y el educando; las perspectivas de ciudadanía, y la educación para la paz como una propuesta de ampliación de la visión del programa, a la luz de tres categorías de análisis: comunicación/educación, ciudadanía y educación para la paz.

Para adentrarnos en el espacio de “Casa de Valores” y reconocer el barrio El Paraíso utilizamos la etnografía como metodología de investigación, teniendo como técnicas centrales la observación participante, los diarios de campo, análisis de documentos y la entrevista a profundidad. Es-

tas técnicas nos permitieron conocer más a profundidad la población observada, para llevar a cabo un posterior análisis.

Utilizamos la etnografía como metodología de investigación, ya que esta “buscaría ofrecer una descripción de determinados aspectos de la vida social teniendo en consideración los significados asociados por los propios actores” (Restrepo, sf., p. 9). Esta característica descriptiva que ofrece la etnografía permitió entender y comprender, con mayor facilidad, las prácticas y actores involucrados en el espacio, así como identificar los tipos de prácticas educomunicativas implementadas en el proceso educativo en valores.

Comunicación/educación: hacia un espacio alternativo de aprendizaje

El campo de la comunicación/educación tiene una gran importancia en la formación de sujetos, en espacios formales y no formales, donde el proceso de aprendizaje puede comprenderse de formas más dinámicas a través de un sinnúmero de prácticas que, inmersas en los contextos y entornos de los actores escolares, se convierten en herramientas para generar cambios.

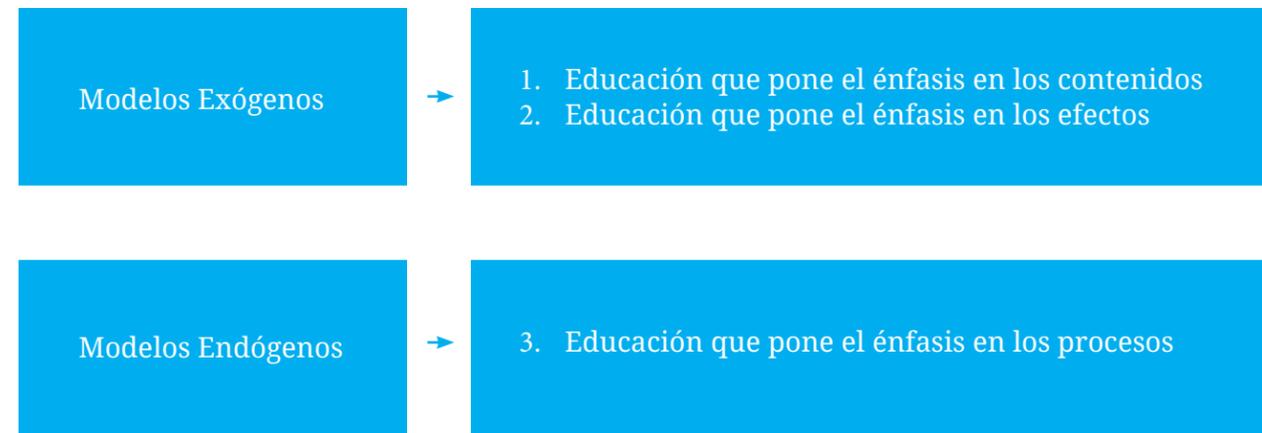
La comunicación y educación van orientadas siempre hacia una transformación de sujetos y realidades sociales dentro de territorios diversos. En la enseñanza, la articulación de estos dos campos posibilita la participación, interacción y construcción de sujetos activos dispuestos al cambio. Para Huergo (1999), “el campo mismo de Comunicación/Educación sugiere una traza en forma transversal, un territorio confuso y desordenado, una figura provocativa” (p. 35).

La comunicación/educación se asienta como un proyecto transversal para sumergirse en los escenarios educativos formales y no formales, con el fin de concebir la educación como un proceso permanente, donde el sujeto se apropia de su conocimiento y va descubriendo y elaborando nuevas ideas y prácticas. Este objetivo de la comunicación/educación lo analizamos a través de diferentes entrevistas semiestructuradas: en primera instancia, de los sesenta niños y jóvenes participantes de “Casa de Valores”, entrevistamos nueve niñas y cinco niños de edades

entre los 7 y 12 años, abordando temas como sus percepciones de paz, cómo ven el rol de sus maestros, sus opiniones sobre lo que entienden por ciudadanía, los aprendizajes adquiridos en el proceso y su concepción frente al contexto social donde viven. Posteriormente, entrevistamos a ocho de diez estudiantes del Instituto Técnico Central la Salle (educadores) y a una de las dos personas que coordinan su proceso de servicio social en la fundación; con ellos, abordamos temas como la ciudadanía y su labor en “Casa de Valores”.

Modelos de comunicación y educación

Para comprender mejor la convergencia entre comunicación y educación desde una mirada transversal y transformadora, es importante entender que para “cada tipo de educación corresponde una determinada concepción de la comunicación” (Kaplún, 2002, p. 15). Esto obliga a identificar los diferentes tipos de educación existentes y por ende, la concepción de comunicación que cada uno origina. Aunque existen muchas concepciones pedagógicas, según Díaz Bordenave (1976), se les puede agrupar en dos modelos fundamentales evidenciados a continuación:



Cuadro 1. Modelo de comunicación (Kaplún, 2002).

El modelo exógeno presenta dos énfasis que sitúan al alumno como un objeto que adquiere conocimiento, lo que alude a la concepción que se tiene en la educación tradicional, basada en la trasmisión de conocimiento del profesor “el que sabe” a su alumno “el que no sabe”. Este tipo de educación vertical y autoritaria es catalogada como la educación “bancaria”. Según Freire (citado por Kaplún, 2002): “[...] No hay intercambio de ideas. No debate o discute temas. Trabaja



sobre el educando. Le impone una orden que él no comparte, a la cual solo se acomoda. No le ofrece medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas, simplemente las guarda [...]”.

Por ende, este tipo de educación se centra en la “domesticación” de las personas, dando como resultado alumnos pasivos sin capacidad de razonar y con sentimiento de inferioridad. Este resultado conlleva a una comunicación totalmente vertical conformada por un emisor, quien envía su mensaje a un receptor que lo recibe como información, por lo tanto, su modo de comunicación es unidireccional, como se observa en el cuadro anterior.

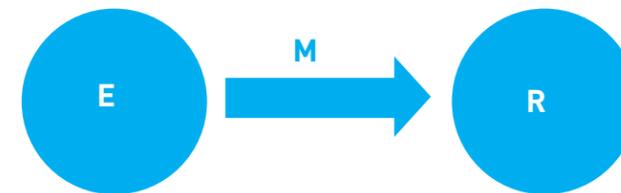


Figura 1. Ilustración Modelo de comunicación con énfasis en los contenidos, (Kaplún, 2002) Durante el trabajo de campo realizado desde el mes de mayo hasta octubre de 2014 en “Casa de Valores”, se reflejó este primer modelo de comunicación en las primeras actividades realizadas a los niños participantes, ya que solo esperaban que los estudiantes de la Salle planearán las actividades. Si bien la mayoría participaba cuando eran actividades en campo abierto y con muchas dinámicas, al momento de llegar y hacer la retroalimentación de lo aprendido, los niños no lo comunicaban por pena y miedo de ser burlados por otros. El desarrollo de esta postura de receptor hace que se produzca una diferencia de status entre los participantes de “Casa de Valores”, acentuando así un sentimiento de inferioridad por parte de los educandos. No obstante, con el tiempo, este

modelo empezó a reducirse en las actividades que se iban realizando, a medida que los lazos se hacían más cercanos y los educadores involucraban a los niños en la planeación y ejecución de los talleres.

En tanto al segundo énfasis del modelo exógeno enfatizado en los efectos, si bien cuestiona el primer énfasis y propone un “cambio de actitudes” de parte del educando, también propicia una metodología radical e impositiva que convierte todo en técnicas para el aprendizaje de una manera programada, por lo que es calificada como la “educación manipuladora”. Según Kaplún (2002), ella determina la creación de nuevos hábitos en el individuo, puesto que los objetivos ya están definidos y programados de antemano, lo que produce que el educando “participe” ejecutando lo planeado por el educador.

Este énfasis es un esquema persuasivo, donde sigue existiendo un emisor (protagonista), que envía su mensaje a un receptor (subordinado) y este reacciona con una respuesta (retroalimentación). Pareciera ser bidireccional, no obstante, Kaplún afirma que “no debemos olvidar que estamos ante una comunicación persuasiva cuyo objetivo es el de conseguir efectos” (2002, p. 37).

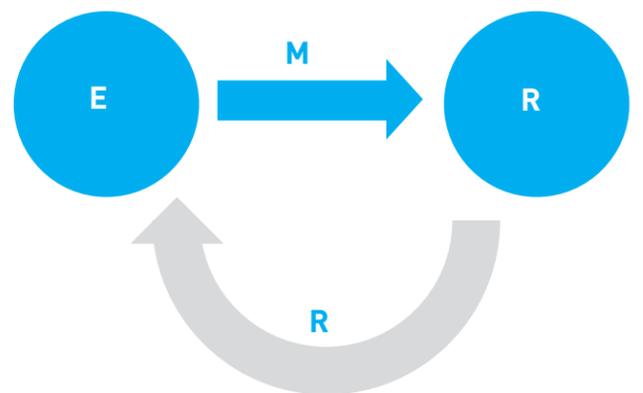


Figura 2. Modelo de Comunicación con énfasis en los efectos, (Kaplún, 2002).



Este énfasis busca principalmente que los niños respondan ante las directrices que plantea el educador, y como precisamos anteriormente, a medida que los estudiantes de la Salle incluyeron a los niños participantes en el proceso de planeación y ejecución de actividades, estos empezaron a responder y a obedecer al objetivo planteado por el educador; esto sucedió después de dos meses de observación en campo, aproximadamente desde julio de 2014. Desde esta perspectiva, aunque había una participación en el desarrollo del programa, aún estaban sujetos a lo impuesto por los estudiantes de la Salle. “He visto que se acompaña al niño en todo, ganarse su confianza, volverse su amigo, para que sea obediente. Ha funcionado para que ellos tomen confianza y participan más” (Apreciación de Educador de “Casa de Valores”, estudiante de Técnico Central de la Salle)

Si bien el acercarse a los niños es un buen medio para aumentar la confianza entre educador y educando, esta acción puede producir que los estudiantes de la Salle, al ser los formadores, piensen que su objetivo es cambiar actitudes por parte de los educandos y que los resultados obtenidos en su proceso de enseñanza sean los planteados por ellos mismos. Esto se evidenció en la opinión de uno de los estudiantes de la Salle, quien relacionó el ser obediente con la participación, cuando evidentemente no es lo mismo, pues los verdaderos espacios de participación nacen desde las perspectivas de cada sujeto.

Otro aspecto analizado en este proceso es el error que se ha tenido desde la educación y comunicación. La retroalimentación se emplea como el medio para evaluar el aprendizaje, y revisar si se entendió la idea, más no si hubo comprensión y aplicación. “[...] la retroalimentación es tan solo la comprobación o confirmación del efecto previsto; es decir, la «reacción

del sujeto» ante la «propuesta» o «intento de comunicación». Ella puede ser positiva si el individuo acata la propuesta, o negativa si la rechaza” (Kaplún, 2002, p. 38).

“Yo pienso que sí ha habido cambios con los niños, porque al comienzo no nos tenían confianza y no nos prestaban atención. Al principio las actividades no se nos daban, pasaron los días y empezaron a interesarse por lo que estamos haciendo. Ese es el cambio que hemos visto” (Apreciación Educador de “Casa de Valores”, estudiante del Técnico Central de la Salle)

Esta apreciación de un estudiante de la Salle, refiriéndose a los cambios de actitudes de los niños, evidencia la afirmación de Kaplún de reconocer como positivo el proceso cuando los estudiantes acatan lo propuesto. No obstante, es de anotar que esta visión no la tienen todos los estudiantes de la Salle, ya que en otras entrevistas se puede reconocer el cambio de actitudes de los niños y su puesta en marcha en las prácticas diarias, como un proceso mutuo de aprendizaje entre educadores y educandos. En los primeros acercamientos de los estudiantes de la Salle a los niños de “Casa de Valores”, observamos que los estudiantes de la Salle les decían a los niños que si cooperaban con las actividades planteadas, se ganaban un dulce. Esta acción, por parte de los educadores, hizo que se generará una concepción sesgada del aprendizaje, ya que en este caso, su intención era hacerlos participar para así evaluar lo aprendido, haciendo uso de “recompensas” para lograr la atención de los niños. Así mismo, se evidencia que los estudiantes de la Salle (educadores) han seguido los patrones de educación que ellos han observado en el colegio, pues de igual forma, son personas que también están un proceso de formación, lo cual es relevante al evidenciar un crecimiento mutuo de las dos partes (educadores y educandos).

“Nosotros vemos cambios en personas. El año pasado, Esteban era el más problemático, y decidimos que una persona se quedara con él, lo acompañara en el proceso guiándolo hacia el tema de valores. Esteban fue un cambio, otro fue Jeimer y toda la familia de él (hermanos)” (Apreciación de Coordinador Programa Lazos).

Esta visión de uno de los coordinadores del Programa Lazos hace parte de una postura de este énfasis de educación y comunicación, puesto que aunque puede ser una propuesta innovadora para fortalecer los valores con los niños que más lo necesitan, cae en el error de la educación por efectos, que busca suministrar enseñanza de forma individual y aislar a las personas, sin dar ocasión a la actividad cooperativa y solidaria (Kaplún, 2004, p. 36).

El modelo Endógeno, citado por Kaplún, es aquel que pone énfasis en el proceso, donde se destaca la importancia del proceso de transformación de las personas y las comunidades participantes. Por ende, es este enfoque la apuesta de nuestra investigación en el espacio formativo de “Casa de Valores”, ya que esta, a diferencia de las anteriores, “no se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados, ni de los efectos en término de comportamiento, sino por una interacción dialéctica de las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social” (Kaplún, 2002, p. 17).

Cabe resaltar que sus bases son producto de la pedagogía liberadora del trabajo de Paulo Freire, quien se opone a la educación que tiene como fin informar y formar comportamientos; él propone una educación que busque construir “sujetos” y llevarlos a transformar su realidad.

Por ende, la pedagogía popular es un acercamiento a este modelo. Otro de sus precursores es Celestin Freinet (1974), quien pretende superar la enseñanza memorística, represiva y divorciada de la vida, la cual hace que los niños tengan actitudes pasivas y amorfas. En esta mirada, la comunicación juega un papel sumamente importante, ya que da la oportunidad a los actores del proceso formativo de ser emisores y receptores (EMIREC). Este término fue acuñado por el canadiense Jean Cloutie¹, quien sustenta que “todo ser humano está dotado y facultado para ambas funciones, y tiene derecho a participar en el proceso de la comunicación actuando alternativamente como emisor y receptor” (1982).

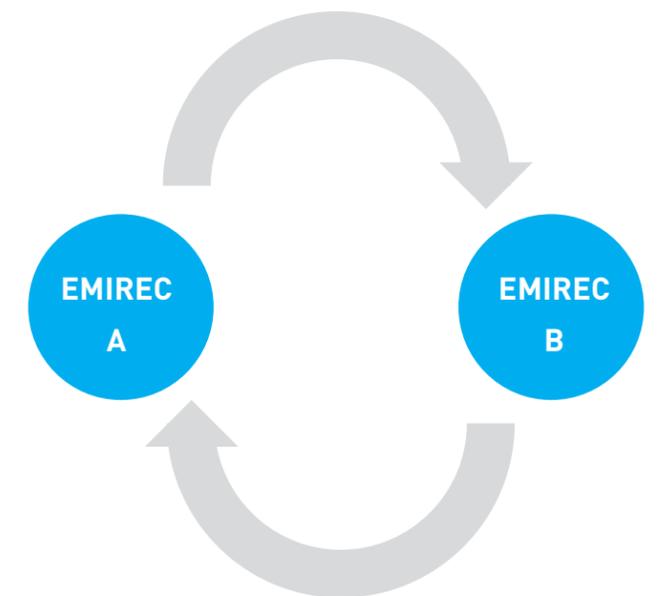


Figura. 3 Modelo de comunicación por énfasis en el proceso (Kaplún 2002).

Así es como este modelo bidireccional incluye el uso del diálogo entre los actores del proceso formativo y un eje transversal en sus prácticas,

¹ Seminario sobre Comunicación Social y Educación, Quito, septiembre, 1982, OREAL/UNESCO.

donde se aprende a través de la experiencia compartida, de la interrelación con los demás. Este modelo, es el que busca la comunicación/educación que se lleve a cabo en todos los espacios de formación y se pudo evidenciar en casos particulares después del tercer mes de observación, aproximadamente desde el mes de agosto de 2014. Niños que han cambiado sus prácticas y actitudes, a través de su participación en el espacio: identificamos casos como el de Esteban, un niño de nueve años que asiste a “Casa de Valores” desde muy pequeño. Cuando emprendimos el proceso de observación en el mes de mayo, a él lo identificamos como uno de los niños más problemáticos, menos participativos y con problemas de convivencia. Pero a medida que avanzaron los meses, Esteban fue tomando una actitud diferente, pues los estudiantes de la Salle vieron que él no quería ser partícipe de los talleres, sino que quería asumir responsabilidades mayores como era: servir refrigerios, ayudar a los niños más pequeños y liderar la planeación de los talleres.

Otorgarle estos roles a Esteban permitió que él se relacionara mejor con los demás niños. De inmediato, tomó una actitud de colaboración y ayuda que no estaba inicialmente presupuestada por el educador, asumiendo y llevando a la práctica valores como la responsabilidad, la colaboración y la tolerancia. Al igual que Esteban, niños como Marisel de trece años y Dylan de once años, también asumieron un rol participativo de liderazgo en cuanto al apoyo con los niños asistentes más pequeños.

Las actividades que se realizan en “Casa de Valores” son los sábados, donde se aborda un valor por mes: el primer sábado, el equipo de educadores (estudiantes de la Salle) desarrolla actividades que aborden el concepto y definiciones del valor; el segundo sábado, a través de juegos, empiezan a abordar la práctica del valor del mes; el tercer sábado, educadores y educandos utilizan el parque Illimani o la

Loma (espacios públicos del sector utilizados para la recreación) para jugar y llevar a la práctica el valor escogido, una de las actividades predilectas es el fútbol, y el último sábado, abordan el valor en situaciones familiares y desarrollan actividades que recuerden lo vivido durante el mes.

Comunicación/ educación y ciudadanía: el reto de educar en valores

A medida que avanzaban las actividades, los estudiantes de la Salle descubrieron que al hacer partícipes a los niños y otorgarles roles dentro de las actividades, aumentaba la participación y posibilitaba una formación del sujeto desde la autonomía y la ciudadanía activa. “Según este ideal, la ciudadanía, además de un estatus socio jurídico particular, constituye fundamentalmente una práctica social, individual o grupal, capaz de generar interacciones humanas solidarias y participativas que garantizan la existencia de las condiciones para el ejercicio efectivo de los derechos legalmente reconocidos” (Aguiló, 2009, p. 6).

Tal como Aguiló lo afirma, la ciudadanía también implica la participación y solidaridad de grupos, y es esta postura la que, sin una planeación, tomaron los estudiantes de la Salle, al incluir a los educandos en la ejecución de actividades. Esto generó que los dos roles del proceso educativo ejercieran un protagonismo horizontal, produciendo así una ciudadanía activa, “los ciudadanos, desde esta perspectiva, se asumen como ciudadanos de hecho y no solo de derecho” (Aguiló, 2009, p. 9), donde el sujeto pasa de ser un hombre acrítico a un hombre crítico, gracias a que se da lugar a un proceso libre, donde el educando toma sus propias decisiones cada vez con mayor autonomía.



Cuando se realizan ejercicios de inclusión, interacción y esparcimiento, se fomenta con mayor facilidad la autonomía y la importancia del descubrimiento de la libertad en los procesos educativos. Según Zurbano (1999) educar en estas libertades para contribuir a la Educación para la paz requiere que en el aula se logre:

Potenciar la autonomía de los alumnos: [...] Exige crear estructuras de relación y de trabajo que permitan y ayuden a los alumnos a pensar y actuar libremente y apoyar el protagonismo e implicación del alumno: para esto, es preciso concebir la enseñanza como un proceso de búsqueda y creación de conocimientos, fomentar una actitud crítica ante los saberes de los alumnos, y entender las soluciones a los problemas planteados como algo provisional (p. 49)

La libertad en los espacios de aprendizaje generó una mayor autonomía e intervención por parte de los niños, los cuales, al no sentir una presión ejercida por sus educadores, se apropiaron de los contenidos aprendidos para reproducirlos en hábitos de su cotidianidad como el fútbol y el dibujo; dos actividades que los niños practican con mucha frecuencia.

Antes no me gustaba participar en las actividades porque me parecía muy aburrido, siempre hablaban y hablaban y no entendía qué decían y no hacían juegos ni nada. En cambio, ahora yo di una idea para hacer más juegos y actividades y ellos ahora hacen juegos y cosas más animadas, y tienen en cuenta las ideas y los profesores cambiaron de actitud (Entrevista niño participante “Casa de Valores”).

Las innovaciones en materiales y recursos tienen sentido cuando están pensados en la creatividad y sensibilidad de los niños, cuando sirven para gestar acciones que produzcan cambios y mejoras en los entornos cercanos. En este punto, es donde la comunicación empieza a sumergirse en el ámbito pedagógico para evidenciar que el aprendizaje puede ser comprendido y entendido si se empieza a vivirlo en todas las prácticas diarias.

Bajo la mirada de la comunicación/educación, se evidenciaron situaciones por parte de los educadores y educandos donde sus prácticas correspondían a los modelos de educación tradicional y por efectos. También hubo una generación de confianza y acercamiento de los estudiantes de la Salle con los niños asistentes, esto modificó prácticas y actitudes frente al proceso de formación, produciendo un acercamiento al modelo basado en los procesos modelo idóneo en un espacio como el de “Casa de Valores”.

Con el fin de analizar el proceso formativo de “Casa de Valores”, retomamos los requisitos funcionales de la comunicación/educación, clasificados por Murga Menoyo², para así identificar si estas acciones cumplen con las características de este campo:

1. Motivadora: este requisito afirma que el educador debe transmitir estímulos que permitan captar y mantener la atención del educando, haciendo uso de herramientas y prácticas innovadoras. Presenciando y participando de las actividades que los estudiantes del Instituto Técnico Central la Salle realizaban, reconocimos, en los diarios de Campo, que durante las primeras actividades desarrolladas se tornaron aburridas para algunos niños, por lo cual,

² Murga Menoyo Ma. Ángeles, Profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España



los estudiantes de la Salle empezaron a implementar en cada taller dinámicas y actividades lúdicas relacionadas con el valor trabajado.

2. Estructurante: este requisito de la comunicación, si bien busca una construcción personal del educando, es una de las características del programa “Casa de Valores”. Debido a que todo lo enseñado y aprendido en este espacio va orientado para que cada participante fortalezca su proyecto de vida.
3. Adaptativa: esta característica de la comunicación educativa tiene como fin facilitar la interacción del educando con el medio donde este se desenvuelve. Esto se logró en el espacio de “Casa de Valores”, gracias a las prácticas y actividades que los niños realizaban en sus entornos más próximos como el parque, la biblioteca y el mismo barrio, puesto que al ser escenarios de su cotidianidad, permitieron que participaran con mayor confianza.
4. Generalizadora: este requisito afirma que la comunicación educativa debe permitir que el conocimiento adquirido sea aplicado a la cotidianidad. En el recorrido de este tiempo de investigación, evidenciamos cómo el proceso formativo en valores generó que los niños reconozcan la importancia de ser tolerantes, honestos, respetuosos y lo apliquen en su colegio y familia.
5. Facilitadora de la inteligibilidad: es de suma importancia entender este requisito de la comunicación/educación, ya que aborda la capacidad que tienen los niños de tener un aprendizaje que va más allá de memorización de contenidos y citas, sino a través de lo vivido e interactuado

con los otros. De esta manera, los niños aprenden del otro y de las prácticas realizadas en distintos ámbitos, permitiendo que los niños tengan la capacidad de aprender, comprender y argumentar las acciones realizadas en sus entornos.

Rol del educador

Analizando el rol del educador en “Casa de Valores”, reconocimos que, en un primer momento, este llegó al espacio con una mentalidad tradicionalista sobre su papel como portador de conocimiento. No obstante, pudimos identificar que los espacios utilizados generaron que este cambiara la concepción, pues cuando las actividades y talleres se trasladaban a un espacio diferente al aula, su papel dominante se apaciguaba y generaba unas prácticas comunicativas más horizontales. De esta manera, este proceso permitió que los niños asistentes se involucraran y participaran del proceso, pues ahora sentían que sus ideas eran importantes en el proceso de formación. Al ver esta actitud participativa y propositiva de parte de los niños a través de las actividades lúdicas, los estudiantes de la Salle optaron por este medio para crear un espacio interactivo y enriquecedor.

Esta práctica edu comunicativa, identificada en el proceso de investigación, caracteriza una de las actitudes que debe asumir el educador desde la educación para la paz, la cual Jares la denomina como reciprocidad, esta hace referencia a una relación bidireccional entre el estudiante y el profesor, rompiendo así con esquemas tradicionales. Esta primera práctica abarca también el primer principio de la educación para la paz, que atañe la compatibilización de la forma con la idea de paz, esto quiere decir que tanto el discurso que se esté implementando en los espacios de formación y las prácticas que se desarrollen deben te-

ner una coherencia tal como lo afirma Drago & Salio (1984): “no habrá educación para la no-violencia y la paz si la forma de educación (relaciones interpersonales, jerarquía escolar, rol y función social de la escuela) no es coherente con el contenido de la instrucción y con el mensaje que se quiere transmitir” (Citado por Jares, 2005, p. 24).

La comunicación en los escenarios de aprendizaje

Analizando las prácticas realizadas en “Casa de Valores”, pudimos constatar cómo la participación de los educandos aumentaba cuando la actividad del día se hacía en otros lugares diferentes a la fundación como la “loma” y el parque “Ilimaní” (espacios públicos del sector para la recreación), lo que ocasionó que se borrara el estereotipo que encasilla el aula como único espacio para adquirir conocimiento. En las entrevistas realizadas a los niños y jóvenes participantes, evidenciamos cómo el uso de estos espacios abiertos, de su mismo contexto, permitieron que se relacionaran más con su realidad. Desde la educación para la paz, los espacios comunitarios como “Casa de Valores” son una oportunidad para fortalecer la capacidad, la cohesión y la cultura de las comunidades. Por esta ruta, se pueden acercar a una cultura de paz. Es así como estas prácticas se relacionan con el tercer principio de la educación para la paz, la cual afirma que la formación debe implementar el reconocimiento del contexto donde se desarrolla el programa, y de esta forma, lograr que cada problemática se relacione con la realidad de cada niño, para concebir la importancia de los valores trabajados.

En “Casa de Valores”, se observó la enseñanza y aprendizaje en valores a través de actividades experienciales, lo cual, permitió generar espacios de afectividad y participación. En el proceso de aprendizaje, estas prácticas inmersas permiten comprender que los contenidos enseñados se pueden abordar también desde la experiencia y la práctica, lo que se relaciona con el enfoque socio afectivo (Jares, 2005), donde se basa la educación para la paz, el cual supone que la educación no es la mera acumulación de información sino que posee un enfoque afectivo y experiencial; esta mirada llega a desarrollar en el educando una mayor comprensión de sí mismo y el reconocimiento de experiencias reales tanto individuales como colectivas. La educación para la paz identifica que “los valores no son conceptos, abstracciones o conocimientos teóricos. Son realidades de la vida [...] la libertad, como en todos los valores, se educa en la praxis, en la acción” (Zurbano, 1999, p. 50). Durante el proceso de trabajo de campo, pudimos evidenciar que involucrar el contexto y las experiencias en el proceso de formación, generaba una mayor participación de los actores que involucra el programa.

Durante la investigación, se evidenció la compatibilidad de la educación/comunicación con los principios y objetivos de la educación para la paz, de ahí el interés de generar una propuesta que no busque cambiar el enfoque de “Casa de valores” (formación en valores), sino reforzarla y apoyarla a través del programa, pues aparte de abordar valores esenciales para la vida, busca que la población genere transformación, y se generen grandes cambios a las problemáticas sociales que se afrontan desde los micro espacios.

“Educar para la paz es desarrollar todos aquellos valores que son necesarios para el desarrollo armónico de la personalidad. La paz agluti-

na los valores fundamentales para la vida” (Zurbano, 1999, p. 23). Educar en valores, propuesta de Fundación Oasis, es concebida, según Jares, como el primer paso para educar hacia la paz, lo cual implica el abordaje y resolución de conflictos, la identificación de una violencia estructural, los rompimientos de los roles dominantes dentro del espacio, la participación colectiva de todos los actores y la importancia de abordar el contexto de las comunidades en la metodología.

Si bien hemos podido identificar que la educación para la paz no es estática, sino que está en constante cambio y se ajusta al contexto del programa, reconocimos la importancia e implicación del desarrollo de un plan estructurado y una constante evaluación a lo que se viene realizando en “Casa de Valores”, por lo cual propusimos lo siguiente al espacio:

- La inclusión del enfoque socio afectivo: esta busca que el aprendizaje sea a través de la experiencia, la descripción y posterior análisis, logrando así extender lo practicado en el espacio a situaciones de la vida real.
 - Sugerimos que se oriente al educador (estudiantes del Instituto Técnico central de la Salle) hacia actitudes como: la reciprocidad, horizontalidad y empatía con el educando, características fundamentales propuestas por Xesús Jares, a la luz de la educación para la paz. Y de esta manera potenciar la autonomía en los educadores y educandos, y a su vez, incentivar el protagonismo y crear cauces de participación.
 - La inclusión y formación de los padres: son ellos el primer ejemplo y actores fundamentales para una educación más eficaz.
- Actualmente, iniciamos la inclusión de la educación para la paz en el espacio de “Casa de Valores” de la Fundación Oasis, apoyados con profesionales de la pedagogía y el trabajo social. Espacios alternativos como “Casa de Valores” son importantes dentro de la sociedad para lograr niños más participativos e incluyentes. Además, el abrir la posibilidad a que los educadores sean también adolescentes y jóvenes, aporta a la construcción de una ciudadanía activa.☐



Referencias

- Aguiló, A, J (2009). “La ciudadanía como proceso de emancipación: Retos para el ejercicio de ciudadanías de alta intensidad”. Astrolabio. En Revista internacional de filosofía. Nro. 9 ISSN 1699-7549. 13-24 pp. Recuperado de <http://www.ub.edu/astrolabio/Articulos9/DEF/Aguilo.pdf>
- Baxter, P, & Ikobwa, V. (2011). “Educación para la paz: ¿por qué y cómo?” En Revista Educación en Emergencias. Recuperado de <http://www.fmreview.org/es/pdf/RMF22/27.pdf>, consultado el 19 de mayo de 2014.
- Huergo, A & Fernandez, B. (2000). Cultura Escolar, Cultura mediática: intersecciones. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Colegio Académico de Comunicación y Educación.
- Jares, X. (2005). Educación para la paz, su teoría y su práctica. España: Editorial Popular.
- Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación. La Habana, Cuba: Editorial Caminos.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2009). “Conociendo la localidad de Ciudad Bolívar: Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos”.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2011). “Diagnóstico Localidad Ciudad Bolívar sector Hábitat”.
- Secretaría Distrital de Planeación (2012). “Boletín Epidemiológico mensual de Ciudad Bolívar”.
- Valderrama. C. (ed.). (2007). Ciudadanía y comunicación Saberes, opiniones y haceres escolares. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Zurbano, J. L (1999). Bases de una Educación para la paz y la convivencia, Navarra España. http://www.comisionunesco.mec.gub.uy/innovaportal/file/29930/1/bases_de_suna_ed_para_la_paz_y_la_convivencia.pdf, consultado el 5 de agosto de 2014