

OTRA FORMA DE ENSEÑAR HISTORIA. EL RESCATE DE LAS HISTORIAS DE
JÓVENES ESCOLARES SOBRE VIOLENCIA A TRAVÉS DEL CÓMIC.



ANDRÉS FELIPE GÓMEZ MUÑOZ

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN POPULAR
SANTANDER DE QUILICHAO
2024

OTRA FORMA DE ENSEÑAR HISTORIA. EL RESCATE DE LAS HISTORIAS DE
JÓVENES ESCOLARES SOBRE VIOLENCIA A TRAVÉS DEL CÓMIC.

Trabajo de grado optar al título de Magíster en Educación Popular

Línea de investigación – Investigación, acción y participación

ANDRÉS FELIPE GÓMEZ MUÑOZ

Director:

Dr. LUIS BERNARDO BETANCUR

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN POPULAR
SANTANDER DE QUILICHAO

2024

Nota de aceptación

Directora:



Dr. LUIS BERNARDO BETANCUR

Jurado:

Dr. ROBERT EUSCÁTEGUI PACHÓN

Jurado:



Mg. ANDRÉS FELIPE CASTAÑEDA

Lugar y fecha de sustentación: Popayán, 2 de octubre 2024

TABLA DE CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN	1
	JUSTIFICACIÓN	8
2.	OBJETIVOS.....	12
	2.1 OBJETIVO GENERAL.....	12
	2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
3.	METODOLOGÍA.....	13
	3.1. LA VIOLENCIA ESCOLAR CON RELACIÓN A LA CONCIENCIA HISTÓRICA, LA CONCIENTIZACIÓN Y EL PENSAMIENTO HISTÓRICO.....	19
	3.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA	21
	3.3. TIPOLOGÍAS DE VIOLENCIA	25
	3.4.1. VIOLENCIA PRIVADA.....	27
4.	HISTORIA, CONCIENCIA HISTÓRICA, CÓMIC, PENSAMIENTO HISTÓRICO Y CONCIENTIZACIÓN.....	29
	4.2. Historia y cómic.....	42
	4.3. Cómic como fuente histórica y como herramienta didáctica.....	49
5.	LA EDUCACIÓN POPULAR Y EL CÓMIC, ANÁLISIS INTERDISCIPLINARIO.....	53
	5.1. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR COMO UNA APUESTA PARA DESPERTAR LA CONCIENCIA HISTÓRICA	55
6.	RESULTADOS	65
	6.1. CONCLUSIONES Y APORTES	93
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Mapa de las comunas de Popayán	10
Ilustración 2. Imagen del cómic, producto	103
Ilustración 3. Primera sesión: Charla general, introducción al tema de investigación	70
Ilustración 4. Tercera sesión: Charla general, introducción al tema de investigación	71
Ilustración 5. Mesa redonda saberes previos, concepto de violencia	74
Ilustración 6. Mesa redonda_saberes previos, concepto de violencia	75
Ilustración 7. Aplicación de los primeros procesos de la de concientización denominado “fase mágica”	77
Ilustración 8. Fase de concientización, la cual se denomina “fase ingenua”	78
Ilustración 9. Fase de concientización, la cual se denomina “fase ingenua”	79
Ilustración 10. Fase final: Fase crítica	82
Ilustración 11. Fase final: Fase crítica	82
Ilustración 12. Fase final: fase crítica	83
Ilustración 13. Fase final: Fase crítica	83
Ilustración 14. Explicación para la creación de un cómic	84
Ilustración 15. Entrevistas, bocetos y guión	85
Ilustración 16. Entrevistas, bocetos y guión	86
Ilustración 17. Narración escrita	87
Ilustración 18. Narración escrita	88
Ilustración 19. Narración escrita	89
Ilustración 20. Narración escrita	90
Ilustración 21. Narración escrita	91
Ilustración 22. Primeros bocetos	92
Ilustración 23. Socialización de los trabajos	92
Ilustración 24. Socialización de los trabajos	93

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Etapas de la historia de vida.....	18
Tabla 2. Fase pregunta guía	39
Tabla 3. Proceso de realización del cómic.....	51
Tabla 4. Procesos del pensamiento histórico al interior del aula de clase	63
Tabla 5. Cronograma de actividades	66
Tabla 6. Cronograma de actividades, sesión 2	68

1. INTRODUCCIÓN

En Colombia la violencia se expresa en distintos escenarios sociales y afecta de manera directa e indirecta la vida de las personas; este fenómeno se ha convertido en un problema que altera la garantía de los Derechos Humanos debido a las distintas consecuencias y secuelas que deja en las personas y comunidades en general. En el presente documento, se explica la capacidad de la historia desde lo que se desglosará como conciencia histórica para el trabajo dentro del aula y la forma en que incide la violencia, dentro de esta, afectando la vida de los estudiantes, pero, sobre todo, lograr dar herramientas para su afrontamiento tanto fuera como dentro del aula.

Este trabajo se divide en tres capítulos. En el primer capítulo se presenta un marco referencial en el que se abordan las categorías más importantes, se parte del estudio de la violencia y sus distintas categorías. A continuación, se expone todo lo relacionado a la “conciencia histórica”, la “concientización”, la “didáctica de la historia” y el “pensamiento histórico”. En el segundo capítulo se presentará la reconstrucción de las experiencias de violencia, contrastando la información recaudada —que refleja sentimientos, emociones y significados— con una narración histórica a través del cómic. En este segundo capítulo también se mostrarán los resultados de la práctica investigativa realizada por el educador (candidato a magíster). Finalmente, el tercer capítulo abordará las conclusiones del trabajo en el que se resaltarán los desafíos en el uso de las categorías teóricas, es decir definiciones teóricas. Así mismo, las metodologías usadas en base a teorías como: “conciencia histórica”, “concientización”, “didáctica de la historia” y el “pensamiento histórico”.

La violencia se logra entender como un fenómeno de interacciones donde se instrumentaliza la misma en favor de ejercer un poder con el fin de lograr cierto objetivo, como menciona Anna Arendt (1970, pp. 21) “la violencia no es sino la más flagrante manifestación de

poder.” que conduce a la agresión de un ser humano sobre otro. El estudio y la comprensión de este fenómeno social posee un alto grado de dificultad, esto se debe a que tiene características y formas de expresión diversas, las cuales se reflejan en acciones cargadas de intencionalidad, lo que causa daños a corto, mediano y largo plazo. Pero, más allá de su complejidad, este fenómeno es perfectamente prevenible, modificable y corregible, para ello se puede hacer uso por ejemplo de la educación y dentro de ella la concientización personal; así también es útil la ejecución de programas de prevención y acción promovidos por los entes gubernamentales, tanto de nivel nacional como regional y local.

En términos generales, la violencia perturba la convivencia y las relaciones humanas, afectando profundamente el plano psicológico, físico y emocional de las personas. Este fenómeno social se puede expresar de diversas formas: mediante acciones grupales o individuales; utilizando la agresión física, psicológica, sexual, emocional, económica, incluso usando medios virtuales (Gobierno de México, 2012). La violencia, como vivencia personal o grupal, se expresa en actos externos o propios que afectan la dignidad y bienestar personal generando significados, sentimientos y emociones que hacen del hecho un fenómeno de especial relevancia en la vida de las personas (Ortega, R., Del Rey, et al., s.f.); estas vivencias traumáticas afectan la valía del individuo sobre su vida y pueden desencadenar enfermedades mentales y físicas. Todo lo anterior permite afirmar que la violencia afectará el desarrollo personal, el comportamiento y convivencia de las personas en distintos espacios de interrelación humana; por ejemplo, relaciones de pareja, relaciones familiares, relaciones en la escuela y la comunidad. En cierta medida, este fenómeno se presenta en nuestra sociedad como un cúmulo de acciones en espiral, que se reproducen y se relacionan en todos los escenarios sociales, dejando a su paso consecuencias negativas e institucionalizándose como forma normal de interacción y relación humana, cuando no son intervenidas oportunamente.

Estudiar la violencia requiere de algunos enfoques de estudio, como por ejemplo el enfoque biológico, el socioemocional y el cultural (Campo, Chávez et al., 2017). Respecto al enfoque biológico existen circunstancias de orden genético, causadas por condiciones hereditarias y deficiencias químicas o físicas que afectan el correcto funcionamiento cerebral o corporal. En cuanto a los factores socioemocionales están los que se derivan de un inadecuado proceso de formación cognitiva y afectiva en las tempranas épocas de la vida. Por último, los factores culturales se explican teniendo en cuenta las normas sociales existentes que facilitan o contienen este tipo de expresiones violentas.

Ahora bien, toda expresión de violencia tiene como denominador común el ejercicio de la fuerza física o moral sobre las personas; sin embargo, puede clasificarse dependiendo del tipo de sujetos sobre quienes se ejerce o sobre el ámbito social en el que se desenvuelve. Así, encontramos violencia contra sujetos vulnerables como mujeres, niños, niñas, adolescentes, ancianos y personas con discapacidades mentales y físicas; estos actos violentos, muchas veces o en su mayoría, se despliegan en ámbitos públicos o privados de la vida común. En este sentido, debemos decir que el tipo de sociedad en donde se desarrollan los seres humanos pueden implicar serios desafíos para su vida y desarrollo personal, la violencia puede encontrarse interrelacionada en cualquier escenario donde se generen relaciones humanas y así afectar todo el trasegar de la experiencia vital y hacer parte de la vida cotidiana; por ejemplo, en países como Colombia podemos encontrar que una persona puede ser víctima de violencia de grupos armados ilegales cuyo accionar se refleja en el desplazamiento forzado, asesinatos selectivos, amenazas o masacres; a su vez la víctima de violencia puede sufrir agresiones familiares, de pareja o de violencia escolar, puede también ser estigmatizado socialmente por su condición social y ser perseguido por el poder punitivo del Estado a partir de sus conductas. Todo esto nos permite encontrar distintas categorías de violencia, que se explicarán a continuación.

Encontramos el siguiente despliegue conceptual, referente a las diferentes manifestaciones de violencia, si bien, estas no apuntan directamente al objeto de investigación, se busca un fundamento amplio de la violencia. La violencia pública por ejemplo es un tipo de violencia que se despliega en el espacio público o de interés común de las sociedades y matices políticos. Dentro de la violencia pública se encuentra la violencia legítima del Estado que se expresa a través las instituciones acorde a un monopolio de la violencia como medio de control que es propio y exclusivo del Estado según lo marque las normas y la ley, y que a su vez expresa las relaciones entre gobernantes y gobernados y sustenta la legitimidad de un poder frente a otros medios como la cooperación o el apoyo (Arendt, 1970).

En el texto de “Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad” escrito por Mariano Urraco y Gema Nogales se muestra como el sistema educativo caracterizado por la modernidad, es un espacio público que legitima la violencia por medio de los actores que trabajan en la institución, y lo hacen para tratar de corregir determinadas conductas y actos que se creen perjudiciales y esto lo hacen a través de ciertas prácticas como “la minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo.” (Foucault, como se citó en Urraco y Nogales, 1992, p.144), así queda demostrado como la violencia se institucionaliza. Valga decir que el Estado también puede desplegar violencia pública ilegítima por fuera del marco institucional, como sucede con la comisión de delitos de lesa humanidad perpetrada por agentes estatales frente a civiles.

También se puede identificar a la violencia política que sucede en las guerras civiles internas, en las que grupos armados se enfrentan al poder institucional, o la violencia que surge a partir de la confrontación entre grupos delincuenciales (Rivera, 2017, p. 8-9). Este tipo de violencia importa no solo por la confrontación entre actores legales e ilegales, sino también por el tipo de consecuencias sociales que dejan a la población civil, tales como desplazamiento,

masacres, asesinatos selectivos, intimidación, pobreza y desarraigo, entre otros. En ese sentido es posible hablar de unas consecuencias personales y familiares de la violencia pública.

De otro lado, encontramos violencia privada, la cual se desarrolla principalmente en las relaciones que establecen los individuos particulares y que hacen parte de grupos de familia, de las relaciones de pareja e, incluso, relaciones escolares. Este tipo de problemas se expresan en ataques relacionados a situaciones económicas, imaginarios sociales (patriarcales, homofóbicos, clasistas, racistas), problemas psicológicos, abusos de sustancias psicoactivas y alcoholismo, entre otros (Jones, 1999, p. 141-142). La violencia familiar forma escenarios de desintegración del núcleo familiar que se expresan constantemente en agresiones físicas, psicológicas y emocionales; la violencia en las relaciones de pareja surge, entre otras cosas, porque hay inmadurez emocional en desarrollo, aunado a las expectativas sociales y un entorno laboral, profesional y familiar hostil. Entre los anteriores escenarios encontramos la violencia escolar, que se expresa en agresiones físicas, psicológicas y emocionales entre miembros de una comunidad educativa, donde las actitudes violentas son producto de trastornos psicosociales, derivados de condiciones genéticas, problemas psicológicos personales, familiares y sociales violentos.

Debido a que la violencia es un fenómeno que se presenta en cualquier escenario social y deja serias secuelas personales y sociales, es útil su abordaje desde las edades tempranas para concientizar sobre sus causas y consecuencias, pero, sobre todo, para tratar de sanar las heridas que haya causado y evitar consecuencias futuras. En esta medida los jóvenes pueden tener conocimiento de estas situaciones, reflexionar sobre sus experiencias y agenciar cambios al interior de sus familias y comunidades (ICBF, 2020). Desafortunadamente los jóvenes no son ajenos a este problema social, constantemente viven, de manera directa e indirecta, situaciones violentas en sus espacios más recurrentes como la escuela, el barrio y el hogar.

Además de vivir en sociedades violentas, es común que se vean afectados por violencia pública y privada indistintamente. Las expresiones de violencia que experimentan los jóvenes son llevadas a las instituciones educativas donde, dados los limitados recursos emocionales y sociales para manejar las experiencias negativas, generalmente se reproducen en comportamientos hostiles hacia el resto de la comunidad educativa.

Los jóvenes, víctimas de violencia, suelen presentar ataques de ansiedad, actitud depresiva, baja autoestima, inseguridad e irascibilidad; además podemos agregar que el impacto de estas situaciones puede inferir sobre el desarrollo neurológico, físico, emocional y social de los niños, y frecuentemente conduce a una avalancha de problemas que interfieren con la adaptación (Guerra N, Dierkhisin C. 2021) afectando en la escuela el aprendizaje (atención, motivación y concentración), el ambiente de convivencia, sus proyectos de vida y, en general, la armonía de las relaciones interpersonales que establecen con sus compañeros, compañeras, parejas, docentes, familia y grupo de amigos. También podemos observar que en algunos casos se pueden hallar enfermedades más graves generadas por los síntomas del estrés postraumático, como síndrome de Estocolmo y alteraciones de la identidad; al no realizarse un tratamiento adecuado de estas experiencias pueden desembocar en adultos propensos a la drogadicción, alcoholismo, embarazos a temprana edad, conductas antisociales y delictivas, entre otros (Jones, 1999, pp. 141-142).

En esta problemática juega un papel fundamental en las aulas de clase, pues es allí donde se desarrollan conocimientos y se adquieren habilidades para la vida; además, es el espacio natural de aprendizaje, por lo tanto, se invita a pensar y aplicar prácticas docentes adecuadas para tratar el fenómeno de la violencia. Al respecto se propone que la Historia y la Educación Popular pueden jugar un papel trascendental en el estudio de la violencia escolar, puesto que esta área del conocimiento se encarga de estudiar el trasegar de la vida humana en ámbitos tan amplios como el estudio del pasado y la comprensión de su impacto en la

prospectiva humana, y en ese mismo orden de ideas, la educación popular busca promover la participación activa y crítica de las personas en su propio proceso educativo, dando como resultado una transformación social que propicia escenarios que permitan entender sus causas y las consecuencias y, sobre todo, ayudar a transformar las experiencias y desencadenar procesos de cambio y resiliencia. Tanto la Historia como la Educación Popular poseen marcos y referentes teóricos y metodológicos que propician el diálogo, la discusión y la reflexión al interior del aula de clase para abordar de una manera holística los fenómenos sociales que afectan la vida concreta de los estudiantes, promoviendo aprendizajes significativos que ayuden a entender y transformar la realidad.

Dentro de la disciplina de la Historia ha surgido una corriente denominada Historia Cultural que se preocupa por entender los fenómenos históricos como vivencias personales llenas de significados, emociones y sentimientos que dan un particular sentido a las acciones humanas; dentro de esta corriente de la historiografía se puede relacionar la categoría de “conciencia histórica”, la cual, según Marc Bloch, implica la comprensión recóndita de la Historia como una disciplina y el valor que tiene esta en la sociedad. En el texto “*Introducción a la Historia*”, Bloch menciona que “la verdadera conciencia histórica implica la convicción de que el pasado no es algo muerto, sino un elemento vivo y siempre presente en nuestras vidas” (Bloch, 1941, p.31). Es así como, a través de esta categoría se puede pensar el pasado en una perspectiva temporal, relacionándolo con el presente y la perspectiva de futuro de los individuos. De otro lado, la Educación Popular ha tenido un especial interés por la acción política de los individuos para transformar su realidad, preocupándose porque exista un proceso de concientización personal para que los individuos logren explicar, conforme a las estructuras sociales, sus problemas personales y grupales; en este sentido la Educación Popular no se limitará a transmitir conocimientos, sino que buscará empoderar a las personas para que estas se conviertan en potenciales agentes de cambio y puedan llegar a transformar

su realidad a través de la acción política activa. En esta línea podemos considerar las afirmaciones del maestro Carlos Torres (1991) “La educación popular implica la formación de una conciencia crítica y una voluntad política orientada hacia la acción” (p.15).

De esta manera, el proceso de “conciencia histórica” se puede complementar con la visión política de la “concientización personal”, para llevar a la toma de conciencia sobre este fenómeno en específico (para el caso de estudio el fenómeno de la violencia) y no se quede en un asunto personal, sino que se transforme en asunto político. Por último, para llevar el estudio de la conciencia histórica al interior de las aulas de clase se desarrolló una categoría denominada “pensamiento histórico” (Rüsen 2011, p. 240.), a través de esta categoría se buscó que los estudiantes lograrán reconstruir su pasado desarrollando habilidades científicas propias de la educación primaria y secundaria; entre ellas a formular preguntas de investigación, recopilar e interpretar datos, y por último comunicar sus hallazgos, todo ello teniendo en cuenta que el pensamiento histórico comprende el brindar un significado temporal a las narrativas construidas, y desde el mismo edificar una conciencia crítica del pasado en aras de comprender las dinámicas del presente y el futuro para tomar decisiones en sus entornos vitales.

JUSTIFICACIÓN

Basado en las ideas de “conciencia histórica”, “concientización” y “pensamiento histórico”, este trabajo pretendió conocer las experiencias de violencia que han vivido los jóvenes estudiantes de una institución educativa pública de la ciudad de Popayán. La finalidad radica en que emerja la conciencia sobre el problema de la violencia y pueda ser transformado en el marco del trabajo del aula de clase. La siguiente pregunta sirvió como guía de esta investigación: **¿Cómo la construcción de narrativas desde producciones colectivas (Cómic) permite generar una conciencia histórica para el afrontamiento de experiencias**

de vida y transformar los entornos vitales de los estudiantes del grado 11-1 del colegio Francisco Antonio de Ulloa - Jornada de la mañana? Este trabajo se realizó con un grupo de estudiantes; 3 hombres y 4 mujeres, en el colegio Francisco Antonio de Ulloa, jornada de la mañana, de la ciudad de Popayán (Colombia). Los estudiantes no fueron escogidos deliberadamente, sino que se presentaron de manera voluntaria cuando se socializó el proyecto; también se respetaron criterios de inclusión e igualdad, para ello se tomaron en cuenta distinciones diversas de género, sociales, culturales y según las zonas de la ciudad donde habitaban. Se pretendió implementar el proyecto con estudiantes de grado 11-1 debido a que están en la última etapa de sus experiencias escolares, eran jóvenes entre los 15 y 18 años, por lo tanto, tienen una mejor perspectiva de la vida escolar. Los 7 estudiantes participes del proyecto mostraron mayor disposición, a eso se deduce el grupo poblacional pequeño. Se presentó cierta dificultad con los demás estudiantes debido a sus realidades difíciles, entiéndase aquí “realidad difícil” como conflicto, con los cuales no se podía entablar diálogo. Los que desearon ser parte, vieron el proyecto como una forma de alzar su voz, y ser escuchados por primera vez. No se ahondó en más estudiantes, el proyecto recopiló la información permitiendo la libre elección de los hechos a narrar.

ILUSTRACIÓN 1. MAPA DE LAS COMUNAS DE POPAYÁN



Mapa de las comunas de Popayán. Por Marlón Muñoz Hernández, 2021, Scribd (<https://es.scribd.com/document/527301718/Comunas-y-Barrios-de-Popayan-1#>).

Como producto final de este trabajo se desarrolló una producción colectiva, presentada en formato cómic, con los estudiantes del grado 11-1, en la que se vean reflejadas, representadas y valoradas las historias de violencia que han vivenciado o conocido a lo largo de su vida; todo con el fin de movilizar la conciencia personal y la responsabilidad social de transformación política. Para cumplir con el propósito de este trabajo, se desarrollaron, tres actividades básicas:

- Primero, establecer un marco referencial de la conciencia histórica, concientización, historia de vida y la narración gráfica como medio de trabajo en las aulas escolares y en el marco de la pedagogía de la Educación Popular.

- Segundo, tratar de narrar y representar críticamente —a través de actividades de diálogo y reflexión— las vivencias sobre la violencia de los estudiantes participantes del proyecto, de manera que puedan identificar historias y narrarlas gráficamente a través del cómic.
- Tercero, mostrar un análisis que evalué los resultados del cómic como producción colectiva en relación con la construcción de una conciencia histórica y el impacto que tuvo en sus entornos vitales.

En este marco de ideas, el trabajo pretendió promover formas de solución al fenómeno de la violencia a través de la reflexión y la concientización. Para esto fue necesario acercarse a la didáctica de la Historia, que como campo de conocimiento se ocupa de los problemas del aprendizaje histórico, como por ejemplo el eje de problematización, mencionado anteriormente: “conciencia histórica”. El interés por la conciencia histórica permite establecer un diálogo entre la Historia y la Educación Popular, intentando realizar un aporte académico que facilite que sean los mismos estudiantes quienes piensen sus problemas, los aproximen históricamente y se interesen por solucionarlos. En la misma medida busca aportar conocimiento sobre las violencias que viven los jóvenes y su expresión en ámbitos educativos, acorde a producciones colectivas que generen impacto en los ambientes vitales de los estudiantes, y que aporte al debate público temas sobre la garantía de los derechos humanos en los niños, niñas y los adolescentes.

Al ser la violencia un hecho histórico personal, con afectaciones al entorno familiar, educativo, comunitario y en general de toda la sociedad, es de sumo interés en el estudio de las Ciencias Sociales, y en particular de la educación, pues en el fondo se está hablando de un problema de salud pública, relacionado con las circunstancias de salud mental que viven a diario tanto los victimarios como las víctimas. Es un problema que, por sus causas y

consecuencias, afecta la garantía y el respeto de los Derechos Humanos de cualquier individuo, independientemente de su condición social, étnica, cultural, política o económica.

Al ahondar en el concepto de didáctica de la historia, se percibe que su función radica en la relación activa que el sujeto tiene de manera individual y colectiva, los **seres históricos** que se desea construir, están llamados a la conciencia de las acciones del hoy, las huellas del pasado también marcan un futuro. Con el proyecto se busca analizar desde la conciencia histórica como los conocimientos, habilidades, y actitudes frente a las acciones y decisiones del pasado impactan en el presente y futuro; específicamente en las acciones que conllevan violencia. Los estudiantes llegan a percibir la violencia como eje que connotó negativamente en el pasado, pero que puede resignificar el presente y futuro.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Desarrollar una producción colectiva, presentada en formato cómic, con los estudiantes del grado 11-1 del colegio Francisco Antonio de Ulloa en la que se vean reflejadas, representadas y valoradas las historias de violencia que han vivenciado o conocido a lo largo de su vida con el fin de movilizar la conciencia histórica, evaluando el impacto que tiene la producción colectiva en las transformaciones de la persona y sus entornos acorde al concepto de violencia.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Facilitar de mesas de diálogos, donde se motive a discusiones que relacionen el concepto de violencia, historia de vida, concientización y narración grafica en el marco de educación popular.
- Reconstruir, narrar y representar críticamente, a través de actividades de dialogo y reflexión, las vivencias sobre la violencia de los estudiantes participantes

del proyecto, de manera que puedan identificar historias y narrarlas gráficamente a través del cómic.

- Analizar los aprendizajes producto de la reconstrucción de la historia personal y su narración grafica mediante el Cómic, en medida del impacto en la persona y su entorno acorde a la conciencia histórica generada dentro del proceso de producción colectiva.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo tuvo principal interés en realizar una reconstrucción de las experiencias de vida que los educandos han tenido en torno a la violencia; entendiendo los significados, las emociones y los sentimientos que estas evocan. Para ello se optó por el uso de metodologías cualitativas de las Ciencias Sociales, que son especialmente importantes para las teorías históricas, culturales y sociológicas; dedicadas al estudio de los significados, las experiencias humanas y la cultura en general.

La Institución educativa donde se realizó la investigación es colegio público Francisco Antonio de Ulloa, este recibe estudiantes de diferentes estratos sociales de la ciudad de Popayán. Tiene dos jornadas académicas (mañana y tarde). Ofreciendo servicios educativos de educación básica y media de sexto a once. Posee alta densidad de población estudiantil y generalmente los estudiantes proceden de las comunas 5, 6, 7, 8 y 9 (véase mapa 1) de la ciudad de Popayán, que son consideradas “populares” por estar ubicadas en los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. En dichas comunas existen diversas problemáticas sociales, económicas y culturales; entre ellas la falta de educación formal, el desempleo, familias disfuncionales, el trabajo informal, economías ilegales, desplazamiento forzado, entre otros.

Para la realización de este proyecto fue necesario tener en cuenta el lugar, las características de la Institución Educativa, los estudiantes que recurren a ella y la historia como institución pública. Como exalumno de la Institución, el investigador acudió a las directivas del colegio para solicitar el permiso y la aprobación que permitirán desarrollar el proyecto. El coordinador académico de la jornada de la mañana otorga la aprobación necesaria y se llegó a un acuerdo con el profesor encargado de la asignatura de Ciencias Sociales para desarrollar el proyecto en el horario correspondiente a la cátedra.

Al recibir el visto bueno por parte de la Institución Educativa y del profesor de ciencias sociales se iniciaron las prácticas, el investigador programa un día a la semana para encontrarse con los estudiantes, para lograr el producto de este trabajo, se utilizaron principalmente dos herramientas de la educación popular, las cuales se centraron en las acciones durante la investigación, siendo la primera la investigación acción participación, donde mediante el proceso investigativo el sujeto investigador y el objeto de estudio se relacionan cambiándose mutuamente en medio del proceso investigativo, y la segunda: El uso de metodologías participativas como la asamblea, mediante el dialogo constante, donde no solo trabajó los conceptos, sino también el compartir de esas historias individuales que se relacionan al producto final que las conjuga en un solo imaginario colectivo que muestra el proceso del trabajo. Lo que se busca es que los estudiantes conozcan los objetivos de la investigación y voluntariamente decidieran participar. Una vez explicado el proyecto se indaga a los adolescentes quién o quiénes quieren hacer parte de manera voluntaria; así 7 adolescentes entre los que estaban 4 mujeres y 3 hombres se acercan con el ánimo de participar. Una vez se consolida el grupo se concreta con el docente los días en los que se presentará el investigador para reunirse con los estudiantes. (Véase cronograma de actividades).

“Bajo la búsqueda cualitativa, en lugar de iniciar con una teoría particular y luego voltear al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los hechos, el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con los datos, de acuerdo con lo que observa, frecuentemente denominada teoría fundamentada” (Esterberg, 2002, p. 2).

El proyecto de investigación aborda un grupo de siete estudiantes: 3 hombres y 4 mujeres (adolescentes entre los 15 y 18 años). En el mismo orden se desarrollaron las siguientes técnicas de recolección de información de orden cualitativo: Entrevistas, encuestas y proceso observación en grupos de discusión (Focus group).

Se determinó un grupo focal de la investigación basado en criterios de inclusión e igualdad, teniendo en cuenta distinciones diversas de género, social, cultural y zonas de la Ciudad. Esto debido a los patrones de violencia comunitaria generalmente en los espacios más cercanos en los que ellos se desenvuelven; por ejemplo, los barrios donde pueden habitar familiares, amigos y demás integrantes con los cuales se pueda convivir en diferentes entornos. En la medida que la población estudiantil pertenece a las capas sociales más vulnerables de la ciudad, es común encontrar en sus relatos que el ámbito comunitario en el que se desenvuelven también está rodeado por experiencias violentas; común a ellas son las pandillas, las bandas de microtráfico de estupefacientes, grupos armados ilegales, entre otros.

El uso y tratamiento de la información ahonda en la recolección de información, sistematización y finalmente, asignación por estrategias, en este caso “Historia de vida”. Para finalizar con la creación de cómic, elaborado a partir de las narraciones de jóvenes escolares sobre violencia.

Siguiendo la misma línea de las metodologías cualitativas que se enmarcan en toda una corriente epistemológica derivada de la sociología comprensiva (Weber, 1922) que entiende

que los seres humanos dotan de sentido a sus acciones, y que dichos sentidos son conocibles a través de un proceso de interacción, mediados por la empatía humana que lleva a comprender las acciones mediante un acercamiento profundo a la vida y las vivencias de los sujetos de investigación, compartiendo, dialogando y experimentando el diario vivir. Así en palabras de Rafael Farfán (2009):

“Bajo esta concepción, para lograr captar el sentido y explicarlo, la interpretación debe convertirse en un acto psicológico de examen de los motivos internos que impulsaron la acción de un sujeto. Como tal, debe interiorizarse en los motivos del actuar, introduciéndose en la mente del actor, ocupando su lugar”. (p.3)

Dentro de la metodología cualitativa se optó, para efectos de este trabajo, por la Historia de Vida puesto que es una herramienta que permite conocer a la persona y su desenvolvimiento en su entorno; a través de ella se indaga por las experiencias significativas a lo largo de la vida, que son puntos de inflexión en las historias personales. Es así pues que la Historia de Vida es un instrumento flexible que se va adecuando a las necesidades de la investigación y el avance en la recopilación de la información y su interpretación. Por ello, “el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es "relativo" y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados. Dicho de otra forma, “el mundo es construido por el investigador” (Sampieri, 2010, p.2). Es menester aclarar, que el instrumento de la historia de vida comprende una relación empática entre el investigador y el objeto de estudio, teniendo en cuenta que dentro de la generación de una conciencia histórica se involucra la narración junto a los problemas del contexto permitiendo capturar las experiencias colectivas e individuales dentro del relato como una herramienta de revisión y reflexión con el cual se generan interpretaciones de significados de los relatos en búsqueda de la transformación social del entorno y el sujeto (Fasseur y Leroy, 2010).

Mediante el uso de la historia de vida, el trabajo busca indagar por las experiencias de violencia que, en su mayoría, resultan traumáticas y marcan el bienestar emocional, psicológico y físico de las víctimas. Se convierten así pues en sucesos que son puntos de inflexión en la vida personal y que pueden desencadenar situaciones que afectan el presente y futuro de la persona, teniendo repercusiones en su aprendizaje, expectativas de vida y modos de relacionarse con los semejantes. La Historia de Vida se presenta como el instrumento por medio del cual no solo se reconstruye la memoria de las experiencias personales, sino que permite verla en una trayectoria de tiempo personal, que permite entender el presente y ayuda a proyectar el futuro conforme a los patrones de comportamiento y pensamiento identificados. A través de esta herramienta, el individuo narra sus distintas etapas de la vida personal, haciendo especial énfasis en los momentos cumbre y los momentos críticos los cuales pueden captar la totalidad de la vida y el cambio personal con sus ambigüedades (Cotán, 2015). Se descubren los retos vitales, los relatos culturales y familiares, los valores e imaginarios personales; todo ello captando la visión subjetiva y las claves interpretativas de las historias personales. Según Ferraroti (2007) “Es un campo vivido, con un origen y desarrollo, con progresiones y regresiones, debiéndose acercarse a estos campos personales con cuidado y respeto” (p. 28).

En términos históricos, la Historia de Vida cumple un papel fundamental ya que se presenta como fuente histórica. En el campo de la historia se le denomina “historia oral”; a la vez que sirve como herramienta de investigación que parte de la necesidad de un acercamiento profundo a los hechos investigados, con el fin de comprender los sentidos de las acciones humanas. Esta herramienta asume que el ser humano no solo crea sentidos, sino que los reproduce conforme a la socialización y educación; por tanto, conocer los significados es en el fondo conocer la cultura que comparte un ser humano en sociedad. En ese sentido dice Franco Ferraroti (1990):

Una vida es una praxis que hace suyas las relaciones sociales (estructuras sociales) las interioriza o exterioriza en estructuras psicológicas a través de su actividad (...). Cada vida se revela en sus aspectos menos generalizables como una síntesis vertical de la historia social. Cada comportamiento o acto individual aparece en sus formas más específicas como síntesis horizontal de una estructura social, cada individuo es una totalización de un sistema social. (p.3)

Para efectos prácticos de este trabajo, la Historia de Vida tiene cuatro etapas que guiaron la realización de esta investigación. Primera etapa: elaboración del proyecto, segunda: delimitación, tercera: realización del trabajo de campo, y la última etapa es el análisis de resultados. Así lo podemos observar en el siguiente cuadro:

TABLA 1. ETAPAS DE LA HISTORIA DE VIDA

ETAPAS DE LA HISTORIA DE VIDA	
Elaboración del proyecto	En esta fase se tiene en cuenta la definición de la temática; la viabilidad de realización del tema, conforme a las fuentes, los recursos disponibles, el acceso a las fuentes, permisos correspondientes.
Delimitación	Se definen los límites y alcances de la investigación en términos de tiempo de estudio, espacio de estudio y alcance temático de abordaje.
Realización del trabajo de campo	<p>Se ejecuta la investigación según las preguntas guías que motivan el estudio, por ello la principal actividad de esta fase es la recopilación de información.</p> <p>En el proceso de recopilación de información se reconoce el ámbito de estudio y se reformula el aspecto teórico, temporal y físico del trabajo, conforme se adentra en la investigación, de manera que el trabajo preliminar se ajusta a las necesidades y posibilidades que brinde el trabajo de campo.</p> <p>La característica del trabajo de campo es la interacción entre personas de manera que a través del diálogo y la participación se pueda no solo obtener información relevante para resolver los interrogantes, sino también se permita a los mismos participantes la redefinición de los alcances del trabajo.</p>
Análisis de resultados	El análisis de datos cualitativos permite conclusiones de

	datos estructurados y homogéneos. En este proceso, se realiza una reducción de la información, disposición y transformación de la información e interpretación de la información. Finalmente, la depuración y la eliminación de datos atípicos
--	--

Nota. La Historia de vida sirve como herramienta de investigación que parte de la necesidad de un acercamiento profundo a los hechos investigados, con el fin de comprender los sentidos de las acciones humanas.

Para recopilar información a través de la Historia de vida se pueden usar varias técnicas de investigación social, entre ellas las entrevistas a profundidad. Mediante estas se propone un diálogo empático que poco a poco irá profundizando en los sentimientos, significados y emociones que evocan los hechos pasados. La entrevista a profundidad tiene el atributo que permite orientar los objetivos del trabajo conforme la información exija seguir.

3.1. LA VIOLENCIA ESCOLAR CON RELACIÓN A LA CONCIENCIA HISTÓRICA, LA CONCIENCIACIÓN Y EL PENSAMIENTO HISTÓRICO.

En primera medida, se puede afirmar que el conflicto hace parte de las experiencias vitales que tienen los seres humanos en su vida social, dentro de los procesos naturales de conflicto que surgen de las relaciones humanas, se encuentra la violencia, la misma es normalmente una forma de relación negativa donde se ejerce un poder que puede ser física, verbal, psicológica, sexual, económica, domestica, institucional, de género y cultural (Haller y Kruk, 2006), la cual se ejerce sobre una víctima y que deja serias secuelas en su historia personal; a tal punto que marcan la manera de vivir, su presente y las proyecciones que tiene al futuro. Las consecuencias más típicas de este tipo de agresiones sobre el bienestar individual en la institución educativa se reflejan en la falta de motivación, bajas calificaciones, dificultad para concentrarse, estrés, depresión, síntomas postraumáticos, entre otros que tienen un impacto significativo en el desarrollo del ser.

Debido a que las experiencias sobre la violencia son en sí mismas hechos históricos de carácter personal, es útil usar la categoría de “conciencia histórica”. Esta nos servirá como herramienta conceptual que, usada en la práctica, lleva al mismo sujeto que ha vivido los hechos históricos a recordarlos, relatarlos, interpretarlos y resignificarlos; observándolos a través de las circunstancias presentes y analizando cómo afectan su futuro.

Se debe establecer que la “conciencia histórica” toma al pasado como experiencia y permite entender el sentido del cambio temporal y las perspectivas futuras hacia las que se orienta el cambio (Rüsen, 1992, p. 29). Es aquí donde la “concientización”, es útil para la liberación personal y social, para crear conciencia sobre los problemas, sus orígenes y consecuencias, para llevarlos a la vida cotidiana y cambiarlos a través de la acción colectiva. Dentro de esta conceptualización acorde a lo propuesto por Freire (1971) la concientización sería un proceso para generar una conciencia crítica de la realidad del sujeto, ello con el fin de comprender las estructuras que permiten las relaciones de poder y siendo conscientes de las mismas se desafíe y cuestione estas estructuras, en favor de la emancipación de la persona, buscando que desde el quehacer pedagógico acorde a estructuras dialécticas permita transformar a la persona su realidad haciendo de su proceso histórico una reflexión crítica del mundo que le rodea y así mismo transformarlo.

Al llevar el estudio de las experiencias de violencia al interior de las aulas de clase y usar categorías históricas, se hace necesario emplear una herramienta pedagógica desarrollada desde la categoría de “conciencia histórica”, en palabras de Rüsen (1994):

La conciencia histórica, aparte de la forma temporal de la memoria o recuerdo histórico, se refiere al modo de ser de lo memorado. Siempre es recordado como algo real, algo que verdaderamente ha sucedido así; representa una parte de la articulación de la experiencia en la interpretación del tiempo. Pero al mismo tiempo, gracias a la capacidad y a la acción

rememorativa de la conciencia histórica, esta experiencia del pasado se carga de significado para el presente. La realización del recuerdo histórico. (p.4)

Se hace uso de esta categoría con el interés de comprometer al individuo con el desarrollo de habilidades teóricas y metodológicas de la Historia para el estudio de los problemas cotidianos. Así pues, el pensamiento histórico es una forma de llevar a las aulas de clase el proceso de estudio de las historias sociales a través del desarrollo de habilidades; por ejemplo, saber formular preguntas de investigación; saber recolectar, organizar e interpretar información de manera científica. Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se pretende generar desde la concientización y la investigación social e histórica se impacte desde las experiencias de aprendizaje a las personas, siendo el producto de su trabajo un modo de expresar las necesidades de transformación del entorno en relación con la violencia, siendo el proceso de creación del producto como trabajo de clase un elemento orientador de las acciones colectivas y procesos de transformación social.

De este modo se genera una correlación entre los procesos de reconstrucción histórica y el desarrollo de habilidades investigativas ,haciendo uso del cómic como herramienta para resignificar las historias de vida y el entorno donde estas se desarrollan; lo que, a su vez, lleva a considerar el cómic como herramienta pedagógica que sirve para la concientización histórica desde la dialéctica de la enseñanza y que permite desarrollar habilidades típicas del aprendizaje de los estudiantes, como habilidades gráficas, literarias, lógicas, comunicativas, socioemocionales con el fin de lograr desde la conciencia histórica un proceso de transformación de sus entornos vitales.

3.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA

Para estudiar la violencia debemos entender que se trata de un fenómeno complejo y multifactorial; generalmente se usan enfoques académicos desde lo biológico, socioemocional

y cultural (Campos, Chávez, et al., 2017, p. 88). Para esta investigación es fundamental tener en cuenta las apreciaciones del desarrollo socioemocional, el cual debemos concebirlo como un proceso de socialización temprana que debería manejarse de manera adecuada para no causar alteraciones en la personalidad. Se debe considerar que el desarrollo socioemocional es causa de las vivencias afectivas que se reciben desde la niñez y van a influir en la personalidad de los sujetos; en el caso de los jóvenes que se encuentran en plena etapa de desarrollo, van a desarrollar características como conciencia emocional, procesos de autoconocimiento y autoestima, regulación emocional, conciencia social, habilidades empáticas, en relación con los desarrollos de resolución de conflictos. (Sant Joan de Déu, 2022). Se destacan de las mismas tres elementos claves como:

- “La conciencia emocional consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás.

- La autoestima es el punto de referencia para valorarse a uno mismo y se relaciona con la necesidad de ser apreciado y valorado. Las personas con alta autoestima suelen mostrar más seguridad y confianza en ellas mismas y en los demás.

- La regulación emocional se refiere a dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos, favoreciendo las positivas y gestionando de forma adecuada otras emociones como la rabia, el miedo o la tristeza” (Sant Joan de Déu, 2022).

Es pertinente mencionar que las emociones son parte fundamental de las personas porque en estas se ven reflejados los aspectos cognitivos del ser humano, influenciados por sus pensamientos.

“Es importante recordar que las emociones están influenciadas también por la cultura de cada sociedad, en el sentido que “cada cultura construye no sólo sus propias formas de

expresar las emociones, sino también la experiencia emocional, creando las condiciones de posibilidad para suscitarlas o inhibirlas” (Colom y Fernández, 2009, p. 238).

En este marco se encuentra el desarrollo socioemocional de los adolescentes, en donde se pueden descubrir algunos patrones de comportamiento que están asociados a razones de género (Sant Joan de Déu, 2022); por ejemplo, los comportamientos masculinos se asocian a comportamientos grupales, de baja empatía, generalmente agresivos y de contacto físico; mientras que el género femenino prefiere la interrelación en diadas, desarrolla tempranamente la capacidad de entender emociones, identificar expresiones faciales sobre el malestar ajeno, la empatía y ayuda con otros. En general un inadecuado desarrollo socioemocional de los jóvenes lleva a consecuencias como:

“Tener más problemas de identidad, estrés, depresión, alteraciones psicósomáticas, menos habilidades para pedir ayuda y apoyo social, así como más ideas suicidas (...) (de igual manera) una carencia emocional puede conllevar fuertes repercusiones para la vida cotidiana de las personas, debido a la falta de control en las emociones y sentimientos” (Colom, et. al, 2009, p. 238).

Ahora bien, en cuanto a las personas que ejercen violencia —por ejemplo, el perpetrador de violencia escolar— algunos estudios han identificado que las emociones son frías y existe poca empatía, pues son “buenos estrategas cognitivos, hábiles manipuladores de sentimientos ajenos, capaces de percibir los detalles de sus actos y, en consecuencia, de reconocer el dolor, si bien con escasa capacidad de empatía sentimental” (Ortega y Del Rey, 2005, p. 237). Es por eso por lo que se tiende a pensar que las personas que ejercen este tipo de actos violentos no lo hacen por falta de capacidades cognitivas, sino más bien relacionadas con la frialdad del proceso cognitivo; esto quiere decir, entonces, que existe una aparente desconexión entre la cognición y las emociones.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que, para este trabajo, el estudio social de la violencia se entiende como el conjunto de significados sociales sobre cierto tipo de condiciones, situaciones o comportamientos que facilitan o aumentan la probabilidad de agresión entre seres humanos. Entre ellos podemos encontrar escasos mecanismos de control social frente a las conductas agresivas, las significaciones sociales de la agresividad como su respaldo social y, por otro lado, significados sociales que promueven o ambientan la agresión hacia las víctimas; por ejemplo, características físicas o condiciones étnicas, económicas, religiosas o políticas de las personas.

Los factores sociales también pueden incidir en la aparición de estos fenómenos, por ejemplo, cuando en el plano familiar hay preexistencia de enfermedades mentales como “abuso del alcohol y drogas ilícitas, cuadros depresivos y conductas suicidas, psicosis ideativas y afectivas, trastornos de conductas sociopáticas, paternidad en la adolescencia, abuso en la propia infancia” generan situaciones de violencia (Jones, 1999, p. 142). En el plano individual, algunas personas son más propensas a sufrir o verse afectadas por estos fenómenos; por ejemplo, problemas de temperamento o enfermedades congénitas; en ese sentido son problemas propios “Prematurez, enfermedades congénitas y crónicas, temperamento difícil y etapas del desarrollo (infancia y adolescencia) los hacen más vulnerables a las frustraciones narcisistas de sus padres” (Jones, 1999, p. 141). Por último, en el plano social, es común observar este tipo de fenómenos en familias con problemas de empleo, falta de educación, “pobreza, bajo nivel cultural, carencia de apoyo comunitario, la madre como cabeza de familia, nivel de violencia cultural del medio, mayor índice de desempleo en una comunidad son factores coadyuvantes” (Jones, 1999, p. 141).

Respecto a la violencia en la escuela podemos decir que:

“Los actos violentos están sujetos a un gran sistema de relaciones interpersonales donde las emociones, los sentimientos y los aspectos cognitivos están presentes y con

ilustración parte del ámbito educativo. Igualmente se interrelacionan con las situaciones familiares de cada estudiante y con el ámbito social de la escuela” (Ortega, Del Rey et al., s.f, p. 1).

Así se entiende que la violencia escolar es un fenómeno que involucra aspectos personales e íntimos —incluso hereditarios—, así como socioemocionales por la formación temprana de los estudiantes en control y manejo de sentimientos y emociones; es también un fenómeno con aspectos externos de influencia, como los significados y representaciones sociales sobre la violencia adquiridos en su vida familiar, social o el ambiente donde se desenvuelven. Para efectos de este trabajo se hizo necesario rescatar la importancia de la dimensión social de la violencia y los significados que aumentan la probabilidad de ser víctima. Es fácil encontrar que las agresiones escolares se manifiestan como rechazo a las personas por su color de piel y/o el origen étnico —lo que indica la existencia de matrices sociales racistas—. También se presenta rechazo por la condición económica —aporofobia— y por los lugares de procedencia: rural o municipal; por el género sexual de preferencia —lo que indica actos de persecución a la diversidad sexual—; por la religión que se practica y, en menor medida, por cuestiones políticas, debido a los altos niveles de polarización.

3.3. TIPOLOGÍAS DE VIOLENCIA

Es posible clasificar la violencia de múltiples maneras: por el tipo de grupo social que la sufre, por ejemplo, violencia contra las mujeres, adultos mayores, discapacitados, contra niños, y violencia contra jóvenes. También es posible clasificar la violencia como pública o privada, es así que la violencia pública se determina por circunstancias que se expresan generalmente en ámbitos de interés común y que afectan genéricamente al conjunto de la población en las esferas políticas, sociales, económicas o culturales; por otro lado, la violencia privada corresponde a hechos que se presentan en espacios privados y que generalmente son de interés particular o de un grupo determinado de personas, como sucede con la familia,

relaciones de pareja y las instituciones educativas. Lo anterior sin que implique una desatención e importancia de estos fenómenos para la regulación social que hace el Estado.

En relación a la tipología de violencia clasificada por el grupo social que la sufre, la violencia contra la mujer, según la ONU, se puede definir como un tipo de violencia de género que ocasiona “todo acto de violencia basado en el género que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o mental para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada” (ONU mujeres, s.f.). De otro lado, la violencia contra niños se puede entender como todo tipo de “violencia física, sexual y emocional, así como el abandono y la explotación de menores de 18 años. La violencia contra las niñas y los niños puede ocurrir en el hogar y en la comunidad” (OPS, s.f.) y ser ejercida por los responsables, por sus compañeros y en general por distintos miembros de la comunidad. Dentro de los múltiples catálogos de acciones violentas que pueden sufrir se encuentra el maltrato infantil, el acoso o peleas físicas, violencia sexual, incluso la afectación por asaltos y hurtos.

La violencia sobre los niños y niñas genera serios problemas emocionales, psicológicos, físicos, lesiones y problemas de salud; además, los acerca a riesgos que pueden afectarlos toda la vida, por ejemplo “fumar, abuso de alcohol, drogas y sexo sin protección (...) el bajo rendimiento escolar, un mayor riesgo de desempleo y pobreza, así como una asociación a la pertenencia en pandillas o crimen organizado” (OPS, s.f.).

Por último, la violencia juvenil se entiende como “la violencia que ocurre fuera del hogar, entre niños, adolescentes y hombres jóvenes, en el grupo de edad de 10 a 29 años” (OPS, s.f.). Este tipo de violencia puede con ilustrarse con una extensión de la sufrida tempranamente en la niñez, y puede seguir escalando hasta continuar en la edad adulta, al igual que la niñez puede incluir: “intimidación y peleas físicas, acoso sexual y agresiones durante la adolescencia,

violencia en el noviazgo, así como agresiones asociadas a la violencia entre compañeros y pandillas. (OPS. s.f.).

3.4.1. VIOLENCIA PRIVADA

Comúnmente la violencia en ámbitos privados se puede clasificar, en violencia familiar, violencia de pareja, violencia en el trabajo y violencia escolar. Las violencias de tipo familiar y de pareja tienen tipologías de clasificación similares; las personas involucradas en ellas pueden sufrir violencia económica, que se caracteriza por un control financiero y la imposibilidad del ejercicio libre del trabajo. La violencia psicológica busca controlar y manipular a partir de la intimidación y generalmente va acompañada de la búsqueda de aislamiento de la persona. La violencia emocional “es una forma de maltrato que se manifiesta con gritos, insultos, amenazas, prohibiciones, intimidación, indiferencia, ignorancia, abandono afectivo, celos patológicos, humillaciones, descalificaciones, chantajes, manipulación y coacción” (Gobierno de México, 2012, s.p). Con estas conductas, el agresor pretende controlar al otro provocándole sentimientos de devaluación, inseguridad, minusvalía, dependencia y baja autoestima. La violencia física consiste en intentar o causar daño al cuerpo de las personas, incluyendo evitar su atención médica y provocando auto laceraciones como el consumo de drogas y/o alcohol. Y, finalmente, la violencia sexual que se entiende como la realización de actos sexuales forzados o sin consentimiento. Se debe destacar que la violencia de pareja y de familia incide negativamente en el aprendizaje y comportamiento en la escuela, se ha descubierto que los conflictos familiares como el divorcio, abandono del hogar, violencia familiar, entre otros, influyen en el comportamiento en la escuela, en este sentido:

“Si los padres no tienen ningún tipo de interés que sus hijos estudien mucho menos esos niños tendrán motivación para aprender (...), si los padres no están académicamente preparados en su formación escolar menos ayuda e interés le demostrarán a sus hijos y restarán importancia en el aprendizaje, [...] al estudiante

provenir de un ambiente externo rodeado de violencia esa conducta manifestada en su medio ambiente social se manifestará en el salón de clases reflejando la problemática de bajo aprovechamiento académico, afectando el proceso de aprendizaje en los demás estudiantes del salón de clases” (Morales, 2019, p. 4).

De otro lado, la violencia en el trabajo se caracteriza porque tiene tipologías particulares como el “amedrentamiento en grupo” o *mobbing* que consiste en un hostigamiento en grupo hacia una sola persona; el acoso sexual como forma de agresión que afecta la integridad sexual y la violencia psicológica con formas como amedrentamiento.

Por último, en lo que refiere a la violencia escolar, debe entenderse, según la UNESCO, 2020 como:

“todas las formas de violencia que se manifiestan en la escuela y alrededor de esta, padecidas por los alumnos y perpetradas por otros alumnos, docentes y demás miembros del personal docente o administrativo. La violencia en la escuela incluye el acoso y el ciberacoso” (s.p).

Los tipos de violencia que más sufren los estudiantes son: violencia física, como toda fuerza ejercida sobre el cuerpo; violencia psicológica, que incluye agresiones verbales y emocionales, en la que se pueden encontrar formas como: “exclusión, rechazo, insultos, propagación de rumores, mentiras, injurias, burlas, humillaciones, amenazas o castigos psicológicos” (Unesco, 2020, s.p); violencia sexual, que involucra todo tipo de acto sexual con los estudiantes como: “la intimidación con carácter sexual, el acoso sexual, los toqueteos no deseados, la coerción sexual y la violación perpetrada por un docente, un miembro del personal escolar o un compañero de clases” (Unesco, 2020, s.p); el ciberacoso que son circunstancias violentas que se hacen mediante el uso del internet y, por último, el denominado abuso o *bullying* que se entiende como “un comportamiento intencional y agresivo que tiene lugar de

manera repetida contra una víctima. Puede manifestarse de diferentes formas” (Unesco, 2020), entre ellas acoso físico, psicológico y sexual.

Es importante enunciar que las investigaciones sociales han arrojado que las agresiones en las escuelas “producen en los niños daños físicos y emocionales, estrés, desmotivación, ausentismo e, incluso, efectos negativos en el rendimiento escolar por estrés postraumático en los afectados” (Zavala, 2020, p. 1).

De igual manera la violencia genera:

“Los problemas de aprendizaje que se van a reflejar en la conducta general del niño o joven volviéndose retraído, tímido, inseguro, agresivo y el bajo rendimiento escolar lo hará sentir incapaz, en desventaja con los compañeros que parecen aprender más fácilmente; provocará problemas en el grupo y pondrá a prueba la paciencia del maestro” (Morales, 2019, p. 5).

4. HISTORIA, CONCIENCIA HISTÓRICA, CÓMIC, PENSAMIENTO HISTÓRICO Y CONCIENCIACIÓN.

Es objeto de este trabajo pensar la violencia como un hecho histórico que puede ser cambiado a través de la conciencia personal, para lograr ese objetivo se utilizaron los conceptos de “conciencia histórica” y “concienciación”. La Historia, en su visión más general, implica reconstruir acontecimientos pasados cuyos vestigios se pueden encontrar en objetos creados a través de acciones humanas, dotadas de sentido, en un espacio-tiempo determinado. Su reconstrucción no solo se concibe como el relato de lo que fue, sino también en la posibilidad de pensar mundos distintos a futuro, creando una conciencia histórica que permite entender la concepción temporal del hombre, por tanto, tiene una utilidad en la orientación vital del hombre y en la formación de su identidad.

“Nuevos trabajos demostraron la importancia del lenguaje en la construcción de una narración temporal, de tal forma que cuando incorporamos diversos tipos de comunicación o materiales alternativos para estructurar los relatos de niños y niñas, se mejoran las nociones temporales e, incluso, se adelanta la edad de aprendizaje (Brown 1975; Stein y Glenn 1982). Autores como Booth (1987) o Calvani (1988) demostraron que eran necesarias más investigaciones acerca de la complejidad del proceso de comprensión de la historia.” (Santisteban, 2017, p.3).

Así mismo, Santisteban (2017) afirma que:

Desde la didáctica de la historia, la evolución de las ideas sobre la temporalidad va desde los estudios del aprendizaje del tiempo histórico y los conceptos temporales, como un aspecto esencial para la comprensión de la historia, hasta la temporalidad entendida como conciencia de ser humano, primero como memoria histórica y posteriormente como conciencia histórica. (p.2)

Ahora bien, desde un punto de vista comprensivista, la Historia busca estudiar las exteriorizaciones de los hechos de la conciencia humana para entender sus significados profundos. Para Wilhelm Dilthey estudiar la Historia es, ante todo, estudiar “[...] el resultado de las acciones humanas que constituyen el conjunto de “experiencia de la vida”” (Lorenzo, 2001 p. 34). En ese sentido, para Dilthey, las Ciencias Sociales “dan cuenta de los acontecimientos humanos a partir de la experiencia interna (...) [como] “hechos de la conciencia”, siendo la labor histórica una aspiración por “comprender los “hechos de la conciencia” a partir de la “captación inmediata” de las emociones y pensamientos que constituyen la experiencia de la vida” (Lorenzo, 2001, p. 34). Comprender los fenómenos históricos implica entender que:

“[Los] hechos de la conciencia son “hechos de la vida humana”, experiencia plena. La “experiencia de la vida” es la sumatoria de los actos del pensamiento representativo, pero también de las emociones y sentimientos puestos en juego en cada

acción. El mundo es vivido y no simplemente el resultado de las representaciones dadas a partir de la captación fenoménica de los objetos” (Lorenzo, 2001, p. 35).

Valga decir que la expresión de la conciencia implica un proceso de cognición de las influencias del ambiente a través de las formas de representación mental que cada individuo realiza, a ello se suman las emociones y los sentimientos que le generan. Todo se expresa en los comportamientos y acciones que cada individuo realiza a lo largo de su vida y que constituyen su experiencia vital; en ese sentido, la “experiencia humana es el resultado de la interacción del sentir, querer y pensar” (Lorenzo, 2002, p. 34). Las representaciones mentales del individuo se hacen a partir de significados, generalmente aprendidos, que se reproducen con la propia conducta para darle sentido a las acciones. Así, los significados que se exteriorizan, en muchas ocasiones obedecen a un proceso de socialización, por tanto, entender el sentido de las acciones humanas implica comprender los significados institucionalizados que conforman la cultura de una sociedad concreta.

En Historia, la reconstrucción de sentidos de los hechos pasados se hace a través del relato, que es el medio predilecto por el cual un ser humano exterioriza sus representaciones mentales, emociones y sus sentires. “Los relatos son prácticas humanas objetivas que reflejan las vivencias pasadas y, por tanto, además de ser objeto de reconstrucción, son objetos de descripción histórica” (Rüsen, 1994, p. 9). Si bien en el plano científico la descripción objetiva es trascendental para dar cuenta de los fenómenos empíricos, en la perspectiva comprensivista de la Historia ello no es suficiente, pues una descripción no permite entender cómo influyen los hechos pasados en la construcción del presente y en la guía hacia el futuro; es decir, cómo afectan los hechos pasados la identidad y la orientación vital del individuo (Castaño, 2011, p. 223).

Buscando alcanzar el objetivo del trabajo planteado al inicio de este documento acorde a la concientización del individuo desde su historia de vida, se ha creado la categoría de

“conciencia histórica” por medio de la cual el individuo que ha vivido sus experiencias no solo describe su pasado y lo interpreta en términos de sentidos, emociones y sentimientos; sino que, además, queda habilitado para valorar las experiencias desde el punto de vista del presente y pensar en el futuro. “Allí surge un proceso complejo de memorización histórica en la cual el ser humano va comprendiendo por sí mismo su realidad, que es la relación entre el pasado, presente, y futuro” (Castaño, 2011, pp. 237-238).

Conforme a lo anterior, podemos decir que la conciencia viene a reflejar la posibilidad de que el ser humano entienda o se percate de su realidad histórica, en el sentido que es producto de la vivencia de unos hechos pasados que se reflejan en el presente y se proyectan a futuro. Para poder alcanzar la conciencia histórica no solo basta con describir los hechos y experiencias pasadas, sino también valorarlas en el sentido de qué tanto bien y qué tanto daño ha hecho al presente y cómo pueden afectar al futuro; de esa manera, la “conciencia histórica” se puede definir como: “la interpretación del pasado, con el fin de entender el presente y sentar expectativas para el futuro” (Karl, Ernst, 1985, p. 40).

En la medida que la “conciencia histórica” se presenta como hechos pasados, la mejor manera de conocerlos es mediante la recordación (o memorización) que, a su vez, se expresa como un relato del individuo. “Es posible que, además de recordar, el sujeto vaya haciendo valoraciones de las situaciones, con lo cual va emergiendo la conciencia sobre su realidad y, cuando va tomando claridad, el ser humano va entendiendo el sentido de su forma de pensar, actuar y ser” (Rüsen, 1994, pp. 8-9). Es por eso que todo hecho de memorización lleva necesariamente a entender cuál es la identidad del individuo y sus aspectos profundos, por ejemplo, la estimación o valía que da a su propia vida.

Para que emerja la “conciencia histórica” no basta con describir y valorar, se debe tratar de construir una secuencia lógica y coherente de los recuerdos y valoraciones; esta puede implicar una serie de pasos guiados que bien podrían orientarse por preguntas genéricas como:

¿Cuáles son los hechos pasados que se recuerdan?, ¿qué sentimientos, emociones y significados generaron los hechos pasados recordados?, ¿cómo afectan esos hechos pasados a la vida presente?, y ¿cómo pueden afectar a futuro si no modifica sus sentidos, entiende las emociones y sentimientos generados? Respondiendo este tipo de preguntas, la persona va conociendo que tanto su pasado, como su presente y futuro están íntimamente ligados por experiencias y significaciones, y así va comprendiendo que su devenir es histórico y está determinado por una forma especial de vivenciar su temporalidad. En otras palabras: su vida es una historia en sí misma, con particularidades propias e irrepetibles que deben conocerse e interpretarse para entenderse a sí mismo. Al respecto Rösen (1994):

La acción memorativa (el recuerdo) se realiza con un concepto de tiempo que integra las tres dimensiones de la temporalidad (pasado, presente y futuro) en una representación global del transcurso temporal, tal como queda patente en la actualización del pasado a través del acto rememorativo. La rememoración cambia el estatus temporal del pasado de tal manera que no deja de ser pasado, sino al contrario se hace presente en cuanto que pasado y abre al mismo tiempo una perspectiva al futuro. (p. 8).

El compromiso de la “conciencia histórica” radica en que su conocimiento incida positivamente en la orientación vital de los individuos, es decir, que sea capaz de transformarla, y eso implica generar nuevas acciones y nuevos sentidos, también incidir en la identidad o autoconcepción (afecta positivamente asuntos psicológicos como la autoestima o la autopercepción), de manera que se adquiera la posibilidad de ver y orientar objetivamente su vida a partir de unos conocimientos sobre sí mismo. Puede suceder que se conozcan las experiencias y sentidos pasados, pero el ser humano no actúe para su cambio o, lo que es peor, haga caso omiso a ellos y profundice sus circunstancias presentes. Podríamos decir al respecto que no solo se trata de reconstruir los sentidos de los hechos pasados, sino, sobre

todo, generar un compromiso razonado de cambiar los sentidos de las repercusiones de los hechos pasados, reorientando el ser, pensar y actuar.

Generalmente, la conciencia histórica adquirida puede ser narrada a un público, para eso se pueden utilizar narraciones escritas, sin embargo es propio de la categoría presentar también imágenes con las cuales se pueda representar fidedignamente las representaciones del pasado; en ese sentido, autores como Rüsen consideran que la forma tradicional de narrar la historia puede ser superada, pues las palabras no pueden demostrar la profundidad de las representaciones mentales de los hechos en forma de imágenes del pasado, necesitándose de la intervención de múltiples narraciones como el arte, el cómic, fotografía, el cine, documental, entre otros. En palabras de Rüsen (1994):

“A pesar de eso, la tesis de que la conciencia histórica lleva a cabo su procedimiento mental del recuerdo histórico en la forma del relato de historias, tiene que ser modificada, o mejor dicho, ampliada en dos aspectos: la memoria histórica y su realización por la conciencia histórica contienen elementos y factores que no son genuinamente narrativos, pero puede demostrarse que estos tienen también una función genuinamente narrativa, es decir, que, sin rupturas ni coerción, son absorbidos por y forman parte del contar historias. (p.9)

Rüsen propone que la conciencia histórica se constituye como un proceso mental complejo mediante el cual las personas comprenden su identidad y orientación vital, esto lo hacen por medio de imágenes y símbolos. La conciencia histórica se caracteriza por tener dos aspectos: uno formal y otro funcional.

“La formal explica el contenido de la conciencia histórica, esto es un proceso mental de recordar el pasado para entender el presente y sentar bases del futuro, dicho proceso histórico se sirve del relato histórico que es el medio por el cual se expresa la

recordación, y se trasmite mediante la narración que es el medio objetivo para presentar el hecho histórico” (Rüsen, 1994, p. 9).

Este proceso histórico, al utilizar el relato histórico como medio de expresión y que se va a transmitir por medio de la narración, se constituye en un medio objetivo que permite presentar los hechos históricos. Es decir, a través de la narración de historias, la conciencia histórica encuentra su forma y medio de manifestarse. Por otro lado, el aspecto funcional que adquiere la conciencia histórica está relacionado con la utilidad necesaria para orientar la vida humana y generar así un cambio positivo en la identidad de la persona.

El aspecto funcional se relaciona con la utilidad de la conciencia histórica para orientar la vida humana y generar un cambio de identidad personal positiva que encienden la actividad memorativa de la conciencia histórica y a través de los cuales esta se lleva a cabo; “pero ellos no son todavía las historias. No son historias, pero las generan” (Rüsen, 1994, p. 9).

Bien puede entenderse que, además de los sentidos, emociones y sentimientos de las experiencias históricas, estas pueden inscribirse en una realidad objetiva que permite entender sus causas; por ejemplo, como fenómenos que expresan circunstancias estructurales de falta de educación, pobreza, desplazamiento, concentración de riqueza, violencia política, corrupción política, entre otros.

El objetivo de la conciencia histórica no solo se limitaría a reorientar personalmente la existencia ni a generar una conciencia valiosa sobre la propia identidad, sino también a pensar la realidad que es el telón de fondo de los hechos que experimenta la persona, pero no con el ánimo de describir ni contemplarlos, por el contrario, con la idea de intervenirlos positivamente para transformarlos, pues constituyen hechos humanos que derivan de acciones y sentidos y, por lo tanto, pueden ser modificados. Para lograr este fin es necesario que se tomen elementos

de la Educación Popular y en particular la idea de “concientización”, propuesta por el pedagogo Paulo Freire.

La idea de concientización, propuesta por Paulo Freire, consiste básicamente en tres etapas, que llevan a los sujetos a comprender objetivamente la realidad que experimentaran. Estas son la etapa mágica, la etapa ingenua y la etapa crítica. El ser humano debe superar cada una de las tres etapas encaminado por un orientador que proporciona elementos teóricos y prácticos para que esto se ponga en marcha. Una vez se llega a la etapa final (etapa crítica), se puede decir que ha logrado la concientización, y acorde a ese proceso se desprenden un conjunto de acciones políticas necesarias para transformar la realidad. En cada etapa “el oprimido define sus problemas, luego reflexiona sobre las causas y, finalmente, actúa; es decir, cumple con las tareas concretas que supone la realización de los objetivos liberadores” (Lawrence, 2008, p. 54).

En la etapa mágica el individuo está inmerso en la realidad objetiva que condiciona su existencia, la realidad se presenta como normalizada y previamente estructurada de la cual no se conocen ni se pueden explicar sus características y tampoco controlarlas. Se denomina “mágica” porque, en esta etapa, “los seres humanos se resignan a la realidad que se les presenta y construyen mitos externos a su acción para que en algún momento la realidad cambie” (Lawrence 2008, p. 55). En la fase ingenua, el individuo empieza a ser consciente de sus problemas personales e individuales, pero no puede llevarlos a una explicación objetiva de las causas reales que los determinan; por tanto, en terminología de Freire, no logra conocer que su realidad es reflejo de unas acciones humanas concretas de otros sujetos que forman una estructura social, cultural, política o económica en la cual se vive y le afectan. Dicha estructura real beneficia algunos y perjudica a otros, “los beneficiados se denominarán “opresores” y siempre tenderán a mantener las condiciones y la estructura de la sociedad frente a un conjunto de afectados que se denominan “oprimidos” (Lawrence, 2008, p. 55). Freire

crítica fuertemente la realidad cultural de los significados pues cuando existen clases dominantes que masifican significados pueden esconder las verdaderas causas de la existencia y funciones de la estructura social, al punto que los mismos oprimidos terminan imitando las formas de los opresores. En la fase ingenua el individuo no reconoce al opresor ni al sistema que lo oprime, por lo que se limita a conocer sus problemas personales y algunas veces los expresa en forma de problemas en ámbitos horizontales, como la familia o contra sí mismo; se denomina “ingenua” porque no entiende que su experiencia está al interior de una realidad social estructurada de la cual es víctima u oprimido, entiende sus problemas como asunto y una cuestión enteramente individual.

Por último, se encuentra la fase crítica, en la que el ser humano logra conocer que su realidad es derivada de una estructura social previamente existente, que tiene unos actores específicos a la cabeza y una cultura que la legitima y la normaliza. Los oprimidos entienden que su vida y sus experiencias hacen parte de una realidad normalizada que indirecta o directamente permite seguir funcionando a las estructuras sociales creadas. En la fase crítica el hombre no solo logra desmitificar la realidad de las estructuras culturales creadas para normalizarla, sino que conoce en el fondo las causas de “las condiciones económicas, políticas y sociales que la sostienen —por ello es una comprensión crítica de la misma realidad— y empieza a buscar alternativas para su transformación” (Lawrence, 2008, pp. 55-56). Para Freire, luego de llegar a la fase crítica, empieza un proceso de movilización social en la que el individuo adquiere responsabilidad de cambiar la realidad en la que vive. En las aplicaciones de este tipo de categorías, se inician, por ejemplo, procesos de auto-organización comunitaria o emergencia de liderazgos sociales, que en sí mismos son un medio de contradicción con las estructuras sociales existentes.

La idea de la “concientización” desde la Educación Popular, al igual que la “conciencia histórica”, implica que el ser humano conozca su realidad, pero no solo con el fin de mejorar los

aspectos individuales de las conductas como sucede en la “conciencia histórica”, sino para que se vea reflejado en el plano social y, específicamente, en la acción política, que lo lleve a la liberalización de las circunstancias sociales que le oprimen, buscando generar una responsabilidad individual y colectiva de quien logra concientizarse. La tendencia fuerte de la Educación Popular es dar a conocer la realidad en la que vive el ser humano como un conjunto de condiciones estructurales que lo determinan y de las cuales debe hacerse consciente, primero que existen, después que lo afectan y, por último, que deben y pueden ser cambiadas para lograr una liberalización; en palabras de Horton Myles (1990) “La educación popular es un proceso de concientización y acción que permite a las personas comprender y transformar su realidad social” (p. 120).

Para Freire, el conocimiento obtenido de la concientización implica llevarlo a una crítica radical de la realidad, en el sentido de desmitificar todos los discursos que legitiman una estructura social y que convierten las circunstancias de opresión humana en normalidad. Freire plantea que la liberalización humana debe darse tanto de las causas materiales de la realidad que lo oprimen como de los discursos que la legitiman. En ese sentido la concientización se termina convirtiendo en una “pedagogía de los oprimidos” que debe:

...Ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en lucha permanente por la recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de la reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por su liberalización, en el cual esta pedagogía se hará y rehará” (Freire, 1971, p. 42).

Generalmente, las condiciones estructurales de la realidad objetiva dependen del tipo de sociedad en la que se viva, por ejemplo, para el caso de las sociedades empobrecidas latinoamericanas dichas condiciones se pueden entender como herencias coloniales, estructuras culturales racistas, estructuras económicas de concentración de riqueza y elites

políticas violentas. Visto de esta manera, los aspectos descriptivos y valorativos propuestos por la “conciencia histórica” se podrían complementar con los aspectos cognitivos que busquen explicaciones causales sociales de las condiciones que determinan la realidad y de la cual el individuo es una víctima, complementando el entendimiento de la conciencia desde el plano subjetivo y el objetivo. Según Paulo Freire: “la concientización es la mirada más crítica posible de la realidad, y que la desvela para conocerla y conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante” (Freire, 1971, s.p).

Podemos decir que la “conciencia histórica”, complementada con la idea de “concientización” desde la Educación Popular, relaciona además de una descripción de hechos, la interpretación de los sentidos, emociones y sentimientos, un análisis crítico de la realidad que determina la aparición de los fenómenos que afectan al individuo. Lo anterior añadido a una valoración de cómo dichos hechos pasados afectan el presente y, por último, cómo los pueden afectar en el futuro. Se reconoce así una dicotomía entre la realidad individual y la realidad construida en sociedad, donde la identidad del individuo y su orientación en la vida se ve contrapuesta a las estructuras sociales donde se desarrollan, las cuales se intersecan en la historia personal de cada uno, que a su vez se valoran desde la individualidad construyendo un conjunto de las historias que en colectivo expresan una acción política donde esa historia valora tanto pasado, como presente y futuro. Por último, valga aclarar que la fase crítica es la verdadera fase donde se adquiere la concientización, al exponer la vida personal en la realidad social. En el siguiente cuadro podemos observar el proceso que se lleva a cabo para entender la realidad personal en el marco de la vida social, utilizando la conciencia histórica y la concientización.

TABLA 2. FASE PREGUNTA GUÍA

PRIMERA FASE: DESCRIPTIVA ANALÍTICA	➤ Fenómeno histórico: Descripción del hecho: Imágenes mentales
--	--

	<p>del recuerdo.</p> <p>Representación y evocación de recuerdos, traer un recuerdo del pasado, de forma espontánea y voluntaria, como proceso de recolección de datos y toma de conciencia individual.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ (Ámbito subjetivo) ¿Que sucedió? <p>Modo de pensar y sentir, pretende que los estudiantes narren desde sus experiencias, siendo ellos el sujeto principal de hechos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Valoración de sentidos, sentimientos y emociones de las imágenes recordadas. <p>Las imágenes pueden evocar emociones y sentimientos que nos ayudan a conectarnos con la información de una manera más profunda y significativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ (Ámbito objetivo) ¿Cómo se vivenció? <p>Interpretación de hechos conforme a la realidad objetiva. En este caso reconocer la violencia como factor histórico que deja huella y necesita re significación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ (Ámbito objetivo) ¿Qué factores explican el hecho histórico? <p>Forma parte del trasfondo sobre el cual se recuestan las identidades compartidas al permitir organizar una construcción común que dé sentido al pasado.</p>
<p>SEGUNDA VALORATIVA</p>	<p>FASE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Hábitos de vida presente: Valoración de la vida presente en la forma de ser, pensar y hacer ➤ (ámbito subjetivo) ¿Cómo han afectado las experiencias pasadas la forma de ser, pensar y hacer actual? Pregunta de fase crítica, concientización de la realidad en la vida social. ➤ Expectativas a futuro a partir de los hábitos presentes y las experiencias históricas. El concepto de expectativas de futuro, influye en la planificación y establecimiento de objetivos, guiando así la conducta y el desarrollo. ➤ (Ámbito subjetivo) ¿Cómo afectaran los hechos pasados y sus hábitos de vida en el futuro?

	<p>Sin el pasado seríamos incapaces de entender el presente, es por esto que la investigación realiza el interrogante, para poder proyectar el futuro, lo que permite responder a la pregunta, de la importancia del pasado histórico, como medio para proyectar el futuro.</p>
<p>RESULTADO CONCIENCIA HISTÓRICA Y CONCIENTIZACIÓN.</p> <p>TERCERA FASE: LA ACCIÓN POLÍTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Transformación de la realidad objetiva que explica las experiencias históricas. ➤ Llevar la adquisición de conciencia a la acción política para transformar la realidad. <p>(Ámbito objetivo) ¿Qué acciones sociales o colectivas se pueden llevar a cabo para transformar la realidad objetiva detrás de las experiencias históricas?</p> <p>Cabe aquí resaltar, el sentido de acción social o colectiva, como una actividad cargada de sentido, que afecta la conducta del otro y cuya conducta es altruista, es decir desinteresada. Los estudiantes, deberán llevar a cabo un proceso de concientización de su realidad objetiva a la espera de la transformación de experiencias históricas, es decir, la trascendencia de los relatos pasados de violencia, como proyección del futuro.</p>

Nota. Fase crítica, elaboración de preguntas de nivel objetivo y subjetivo. La Conciencia histórica y concientización como proceso para entender la realidad personal en el marco de la vida social.

Los hechos de violencia afectan los procesos de desarrollo en un sentido atemporal, siendo acontecimientos pasados, repercuten en los sujetos en los aspectos vitales a futuro y en sus habilidades para la vivencia del presente, en este sentido la historia personal puede tomarse como objeto de estudio, que desde la investigación científica en una reconstrucción de los hechos pasados y su impacto construyen un proceso de concientización histórica. Por otro lado, la reconstrucción histórica busca comprender los sentidos de los actos humanos en el tiempo, y es la violencia una experiencia de vida que hace parte de las historias personales en la que los acontecimientos adquieren significados particulares por el individuo que los sufre; de ahí que se pretenda reconstruir tanto los significados como las emociones y sentimientos

generados por los acontecimientos. De igual manera, permitir al ser humano realizar un análisis crítico de dichas interacciones a partir de una realidad objetiva cultural, política y económica de su sociedad.

Este tipo de indagaciones, interpretaciones y análisis profundos pueden ser descubiertos mediante las categorías “conciencia histórica” y “concientización”, pues ayudan a entender cómo el ser humano se relaciona con su pasado para explicar su presente y guiar al futuro su acción. Por tanto, la “conciencia histórica” no solo se ocupa de reconstruir los hechos pasados con los sentidos y significaciones humanas, sino ayuda a interpretarlos como hechos humanos que tienen sentidos, sentimientos y emociones; y de la mano de la concientización comprender que dichas interacciones están inmersas en una realidad social que puede explicar sus causas y pueda llevar al individuo a la acción de cambiar las circunstancias en sus ámbitos más próximos.

4.2. Historia y cómic

Entender la compleja relación entre experiencias de vida violentas y su posibilidad de recordar a través de las categorías de conciencia histórica y concientización; es un proceso que puede llevarse al interior de las aulas de clase a través del pensamiento histórico. En este marco de análisis es necesario observar cómo el cómic, al ser una herramienta narrativa propiamente usada en la Historia, sirve para transmitir conocimiento sobre la realidad.

Ahora bien, hemos dicho que la historia implica reconstruir los hechos humanos pasados dándole sentido desde la perspectiva de quienes participaron en ellos, por lo mismo es una búsqueda de los estados mentales que tuvieron los actores históricos para entender sus significados, sus emociones y sus sentimientos en el marco de sus experiencias vitales. De igual manera, la reconstrucción de los hechos pasados no se hace por sí y para sí mismos,

sino con el fin de darles una valoración, de manera que se logre interpretarlos a la luz de la realidad presente y sean guía para el futuro.

Desde la categoría de “conciencia histórica”, el elemento clave para conocer los sentidos y formas de presentar el pasado es la narración histórica, desde la narración histórica se busca el surgimiento de la conciencia, siendo la narrativa un proceso por el cual se reconstruya el pasado valorando en su presente las experiencias, entendimientos, emociones y contextos sociales en los que el sujeto se ha desarrollado, siendo la forma por la cual llegar a una conciencia crítica desde la memoria o historia individual para emerger acciones colectivas en los entornos compartidos de vida, que puedan generar una transformación en los mismos.

Rüsen reflexiona sobre el formato historiográfico del conocimiento histórico, sobre la escritura de la historia misma, su constitución en narrativa. A partir de la elaboración de una diferenciación entre investigación histórica e historiografía, se demuestra cómo estas dos operaciones, a pesar de ser diferentes, mantienen conexiones entre sí y constituyen operaciones científicas. Una de las principales singularidades de este análisis, por tanto, es la atribución de estatus científico, también en el proceso de escribir la historia. En la construcción de Rüsen, este argumento se justifica en la medida en que reconoce la interpretación como una operación cognitiva de investigación¹ (Rüsen como se citó en Magalhães,2007, p.4).

Al respecto puede plantearse ¿Cuál es la mejor forma de presentar las historias reconstruidas e interpretadas desde lo valorativo? Se puede tipificar la narración de la historia en tres formas acorde a sus elementos, en primera medida desde la oralidad, comprendiendo los elementos verbales y no verbales de la comunicación, en segundo lugar los medios escritos que brindan cierta atemporalidad a la transmisión y preservación de la historia, y por último el carácter visual de diferentes medios gráficos que implican un simbolismo de los elementos

¹ Traducción de google translate.

diversos que reflejan la cultura, historia, y pensamiento de contextos y coyunturas variadas (Joutard, 1989; Chartier, 2007; Cerda, 2005)

Con la proliferación de medios de comunicación masivos, entre ellos la radio, la televisión, el cine, los periódicos y revistas científicas —teniendo como objetivo la masificación de la información— se ha innovado en la presentación de las historias por otros medios; destacándose entre ellos la narración audiovisual, propia del cine televisión y la narración gráfica, que se relaciona con la pintura, fotografía, y más contemporáneamente el cómic.

“Generalmente la narración escrita tiene un lenguaje científico y técnico en la que se muestra un saber objetivamente alcanzado y construido por el investigador, su ventaja es que emplea un lenguaje en tercera persona reconocible y en ausencia del autor la historia puede seguir leyéndose” (Uriarte, 2020, s.p).

De esta manera la escritura de la historia evoca lugares, personajes, situaciones y demás, ubicándoles en una temporalidad, de tal modo que puede brindarse a la misma cierta objetividad y orden secuencial lógico mostrando las valoraciones de una sociedad sobre los elementos antes mencionados y le permiten así mismo ser objeto de estudio.

La narración grafica como elemento de reconstrucción histórica y generación de conciencia de esta, permite una conexión con la memoria que se crea, logrando la comprensión de los eventos, dando una perspectiva más clara de los sucesos, como brindando una conexión emocional desde la representación simbólica, facilitando la reflexión crítica de los eventos pasados en el acontecer presente y futuro (Martínez, 2017). Este tipo de narración va más allá de las palabras y se facilita por el uso de imágenes al interior de una trama secuencial y lógica en la que se personifican tanto los personajes como los espacios y las épocas, presentándose con un carácter real.

Por último, la narración grafica es comúnmente utilizada para ejemplificar las situaciones vividas por los sujetos en sus experiencias, al igual que las otras narraciones tiene un carácter secuencial y orden lógico; pero en este caso es el mismo sujeto que ha vivido el hecho es quien ejemplifica el personaje, los escenarios, el tiempo y la época a través de imágenes. Este tipo de narración es beneficiosa porque controla la subjetividad que se forman los lectores a través de la narración escrita, sustituyendo la imaginación del lector por la presentación de imágenes específicas y facilitando la comprensión de las ideas.

Hemos planteado anteriormente que Rüsen al estudiar la “conciencia histórica” ha dado cuenta de la necesidad de herramientas más sofisticadas que la simple descripción de hechos mediante palabras, usando herramientas que también permiten transmitir las imágenes que se producen al recordar el pasado. Para efectos de este trabajo, la narración gráfica, y en particular el cómic, fue el instrumento por medio del cual se pretende contar las historias de violencia que han vivenciado los estudiantes. Se optó por este tipo de narración debido a su flexibilidad (y bajo costo de producción) para convertirlo en una herramienta pedagógica mediante la cual los estudiantes puedan plasmar las imágenes mentales de sus experiencias vitales sobre la violencia; reflejando sus recuerdos, significados, emociones y sentimientos que les evocan los momentos vividos. Así como la representación de los personajes, los ambientes, los tiempos y los espacios donde y como los vivieron.

En ese sentido, como se explicará más adelante, también se cumple la función de promover enseñanzas históricas que lleven a la práctica y la posibilidad de una amplificación general de la difusión de los trabajos. El cómic es una herramienta narrativa para representar gráficamente los pensamientos, y por lo mismo puede ser usada para reconstruir las imágenes mentales de quienes han vivido o conocido las historias de violencia.

En términos de elaboración, la narración gráfica es subjetiva, ejemplifica a través de imágenes a los sujetos en sus circunstancias vivenciales, transmitiendo emociones, sentimientos y significaciones. Así la imagen se puede entender como:

“El recuerdo de un objeto o experiencia proporcionada por un narrador ya por un medio mecánico, y por un medio manual. En los cómics las imágenes suelen ser impresionistas, por lo general se realizan con un máximo de economía para facilitar su comprensión como forma del lenguaje” (Eisner, 2003, p. 17).

A diferencia de la producción audiovisual este tipo de narraciones no requieren un alto nivel técnico de producción y sus costos son razonables. Como en toda narración gráfica, las palabras y las imágenes facilitan la comprensión pues “como la experiencia precede al análisis, el proceso digestivo intelectual se ve acelerado por las imágenes que suministra el cómic” (Eisner, 2003, p. 47). Es decir que las imágenes que presenta el cómic ayudan a realizar una lectura más rápida de la historia contada, porque estas representan situaciones y acciones. Además, facilita la empatía en el lector evocando reacciones frente a la realidad ajena, de “sentir el dolor, el miedo, o la alegría de otra persona, [por lo que] permite al narrador evocar un contacto emocional con el lector” (Eisner, 2003, p. 47).

Valga realizar algunas precisiones conceptuales y técnicas sobre el cómic. El cómic se presenta como un paquete narrativo completo en el que se usan palabras sencillas e imágenes instructivas que facilitan la comprensión del lector y de las historias narradas; estas últimas pueden ser ficticias o reales, en palabras de Scott McCloud el “cómic” sería un conjunto de “Ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector” (McCloud citado por Ruiz Brussain, s.f). En particular, las imágenes presentadas pueden ser objeto del desarrollo de la experiencia vital, por lo que existe la posibilidad de mostrar a través de los gráficos todo el impacto de la vivencia, los escenarios con sus características y personajes, la experimentación

de emociones, posturas, gestos genuinos y reconocibles en el marco cultural con el que se comunica al lector. En ese sentido: “Este tipo de imágenes que no dejan ningún trazo al azar, son la representación de un mundo que existió y que aún pervive en las mentes de las víctimas” (Cruz, 2020, p. 7).

Técnicamente, el cómic es un arte secuencial parecido al cine, muestra historias en viñetas individuales pero interconectadas para darle un sentido general al relato; su principal utilidad es servir de medio para plasmar y transmitir ideas humanas, es decir, para transmitir pensamientos y representaciones de hechos y con ello plasmar los sentidos que tiene el ser humano en la comprensión del mundo que lo rodea, influencia y con el que interactúa.

El cómic se compone de diseño, dibujo, caricatura y escritura; combinado todo en un formato único. En los últimos años esta herramienta ha sido objeto de crítica intelectual por la necesidad de mostrar historias trascendentes a la vida social y pública que generen concientización y masificación de la crítica sobre los fenómenos políticos, económicos o culturales que relata. El cómic tiene incluso un sentido pedagógico, por ejemplo, en procesos de reparación de víctimas y perdón social en contextos de transición de la guerra a la paz, relegando las historias ficticias tradicionales del cómic comercial. Cuando el cómic se utiliza para representar información real se conoce como *cómic realista* y se caracteriza porque:

“Extrae y trata de analizar un segmento interesante de la experiencia humana (...) (en estos casos) el escritor cuenta con experiencia vital (...) para transmitir el impacto de la historia, la apreciación del lector depende de la manera de contarla, para lo que se requiere que el dibujante haga creíble su labor” (Eisner, 2003, p. 36).

El cómic, como herramienta para transmitir ideas de investigación, debe corresponder a los datos genuinos, entregados por los participantes, quienes comparten sus experiencias vitales. Algunas experiencias exitosas del uso del cómic en la narración de historias reales se

pueden encontrar en la reconstrucción de los hechos de la segunda Guerra Mundial; a través del cómic, las víctimas pudieron reconstruir sus imágenes mentales, las emociones y sentimientos de sus experiencias trágicas y pudieron masificarlas mundialmente, tal como lo plantea Javier Lluch-Prats, “[...] aunque existan fotografías y filmes que atestigüen el horror de la segunda Guerra Mundial en general, aun hacen falta las ilustraciones individuales, las imágenes personales, producto del imaginario de quienes traspasaron aquellos campos de guerra y tienen su propia forma de ver el conflicto” (Lluch-Prats, 2016, p. 257). Con ello se busca tener una fuente de primera mano que pueda plasmar los recuerdos en imágenes, respetando los recuerdos de la persona que es entrevistada, para lograr captar el más mínimo detalle, así el cómic se convierte en un trabajo elaborado con cuidado para poder reconstruir y documentar tales hechos.

Podemos concluir que la narración histórica puede entenderse como la presentación o exposición de la interpretación de los sucesos que se experimentan como espacios, personas, palabras y diálogos que se entremezclan con sentidos que permiten dar una interpretación al sujeto en su modo de vivenciar el acontecimiento. El cómic en estos casos aparece como una herramienta de narración gráfica que reconstruye las imágenes mentales de las personas, imágenes que se forman en la experiencia de los acontecimientos sociales, en este caso la violencia, escenificada a través de imágenes, más allá de las palabras. Por tanto, puede considerarse como una herramienta más o menos fidedigna del modo en que se percibieron los acontecimientos por quien los conoce o los experimenta.

El diálogo que se pretende realizar con los estudiantes se considera una herramienta para estimular la recordación de las imágenes mentales sobre los acontecimientos históricos, para convertirlos posteriormente en relatos; primero a través de las palabras y después a través de la narrativa gráfica. De tal manera que el proceso de recordación y reflexión sobre los acontecimientos sociales implique la generación de consciencia sobre los mismos,

entendiéndolos a profundidad como construcciones sociales que se expresan en la realidad y que por tal pueden ser transformados.

4.3. Cómics como fuente histórica y como herramienta didáctica.

El cómic, puede ser utilizado para plasmar las circunstancias vivenciales de las personas, de manera que sirve para la narración gráfica de historias, es un documento que puede ser objeto de consulta para entender la misma realidad histórica. Se puede considerar un documento completo en el sentido que muestra lo gráfico y lo escrito; así, es una fuente secundaria de indagación histórica, resultado de un proceso organizado y sistemático de construcción llevado a cabo por los actores que lo crean y lo difunden.

El cómic, como fuente de relato histórico, ha ampliado a lo largo del tiempo sus temáticas, pasando de narraciones imaginarias y fantásticas a narraciones que reflejan la realidad social; en estas últimas se incluyen las historias de vida:

“En donde el narrador se sirve de un acontecimiento y de un día para definir a un hombre y su vida. El narrador se ve ante la dificultad de seleccionar un incidente relevante y al mismo tiempo creíble para recibir la aprobación del lector” (Eisner, 2003, p. 40).

Esto lo podemos observar en novelas gráficas como *Maus*, de Art Spiegelman, que cuenta la vida de su padre, un sobreviviente de los campos de concentración judíos de la segunda Guerra Mundial. En el caso colombiano podemos encontrar la novela gráfica *Los 11* de Miguel Jiménez, José Jiménez y Andrés Cruz, que cuenta un poco la angustia que sienten una niña y su abuela porque el padre de la niña es un trabajador del Palacio de Justicia, que en 1985 fue tomado por el grupo guerrillero M-19. Al respecto, las narraciones presentadas

pueden entenderse, incluso, como reconstrucciones científicas de la Historia, lo que se conoce como “cómic realista”.

En general, las novelas gráficas pueden ser usadas de dos maneras: como entretenimiento o como forma de enseñanza; en ambos casos las experiencias gráficas de los lectores tienen una presentación visual instantánea y son sensorialmente atractivas. A su vez, el cómic, como herramienta didáctica, se puede utilizar en dos sentidos: como forma de enseñanza y como forma de aplicación de conocimiento; en los dos casos siempre significa una actividad lúdica en la que el estudiante puede desarrollar su capacidad crítica, lógica, interpretativa, creativa y analítica.

Como forma de enseñanza, el cómic tiene la facilidad de integrar dos tipos de lectura: la activa, de soporte en papel, y la audiovisual, que se considera pasiva. La integración de los dos tipos de lectura permite desarrollar capacidad de análisis de un contexto narrativo completo en forma de imágenes, de sonidos y palabras, a la vez que tiene una experiencia estética atractiva y sugestiva.

El cómic promueve una lectura ordenada de una secuencia argumental y una aprensión de información ordenada en un espacio temporalmente adaptado; además, fomenta la memoria y la imaginación y en el aprendizaje de niños. “El cómic es beneficioso porque genera, el aprendizaje de secuencias de imágenes, la potenciación de la comprensión, así como el desarrollo de la socialización” (Mora y Carranza, 2009, p. 3). Desde un punto de vista psicológico, el cómic como herramienta didáctica, ayuda positivamente a mejorar el humor, a disminuir el estrés, la ansiedad, aumentando la disposición y capacidad de trabajo. Cuando se realizan cómics, “Las imágenes evocan recuerdos y desencadenan en la mente de los alumnos una serie de emociones positivas que crean un ambiente agradable, disminuyen la ansiedad y aumentan la concentración y la participación” (Alonso, 2012, pp. 13-14).

Como herramienta de aplicación de conocimiento, el cómic es una forma de expresión, creación artística y lúdica. Los beneficios de usar esta herramienta como aplicación radican en que mejora la concentración y motivación de los estudiantes a la hora de realizar tareas de aprendizaje, así como los niveles de participación en las actividades, y, en la medida que desarrollan una actividad técnica. El guion permite formas de experimentación mediante ideas, estimulando el proceso creativo del educando.

Crear un cómic promueve habilidades de descripción, argumentación y narración, esto significa poner en práctica competencias comunicativas propias del lenguaje escrito, entre las que se encuentran: formación de oraciones, ortografía, onomatopeyas, vocabulario, entre otras. A nivel gráfico, implica usar conocimientos como perspectiva, color, dibujo, ubicación espacio-temporal, anatomía humana y manejo de imágenes fotomecánicas. En las habilidades lógico-abstractas se encuentran la capacidad de narración lógica y secuencial. Narración a través de razonamientos deductivos, porque se puede plantear una idea general apoyada en distintas circunstancias o inductivos en los que se puede plantear situaciones para llegar a una idea general. Por último, se pueden desarrollar habilidades socioemocionales al interpretar gestos, posiciones corporales y entonaciones discursivas.

El cómic también promueve competencias científicas, pues previo a la realización de un cómic en su vertiente realista, debe existir un proceso de indagación, clasificación, organización e interpretación de fuentes, formulación de preguntas, verificación de hipótesis y formas de organización y presentación de resultados.

TABLA 3. PROCESO DE REALIZACIÓN DEL CÓMIC.

ACTIVIDADES

Recopilación de información	Búsqueda de fuentes orales, gráficas y escritas.
Selección e interpretación de información	Análisis de la información recopilada para determinar historias y episodios a

	presentar.
Definición de características de los personajes	Físicas y emocionales, escenografía.
Determinación por guía y personas que vivieron el hecho	El carácter psicológico, físico y comportamental de los personajes.
Determinación por guía y personas que vivieron el hecho	Los escenarios donde ocurrieron los hechos y dónde va a ser narrada la historia.
Elección de bocetos	Determinar el tipo de líneas a usar, tipo de dibujo, disposición del dibujo, color, luz, sombra.
Creación del orden narrativo (cómo va a ser narrada la historia)	¿Cómo va empezar?, ¿cómo se va a desenvolver? Y ¿cómo va finalizar?, ¿qué personajes van a estar involucrados?, ¿el rol de cada personaje involucrado?
Guión	Se describe la escena, la disposición de personajes, emociones y comportamientos, los diálogos, onomatopeyas, la forma de la viñeta, el ángulo (picado, contrapicado, frontal, laterales, POV (punto de observación, neutro, subjetivo, nadir, cenital y semi-subjetivo), el ritmo, el plano cinematográfico y fotográfico (americano, medio, el plano general, entre otros), la cantidad de viñetas por página.
Realización de ilustración gráfica	Conforme el guión, construir escenario, la posición del personaje, la interacción de los personajes y sus entornos.
Revisión y corrección de la ilustración gráfica	Las personas que vivenciaron los hechos corrigen escenarios, personajes y entornos.
Impresión, difusión y publicación	Se hace uso de litografía para que se encargue de encuadernación. impresión, búsqueda de editoriales pequeñas o independientes.

Nota. Proceso de indagación, clasificación, organización e interpretación de fuentes, formulación de preguntas, formas de organización y presentación de resultados.

Para realizar el cómic se debe transitar un paso previo de planificación en el que se define la historia, los personajes, bocetos de personajes, elaboración del guión, el *story board* y la ilustración final. En ese sentido, las habilidades desarrolladas por el estudiante, en términos de conocimientos, se relacionan con la posibilidad de interpretar su realidad en sus formas estéticas, éticas y culturalmente diversas, para que pueda contrastarlas con otras realidades ajenas e históricamente lejanas.

5. LA EDUCACIÓN POPULAR Y EL CÓMIC, ANÁLISIS INTERDISCIPLINARIO.

Generalmente se ha considerado la historieta o tira cómica como una fuente de entretenimiento, cuyos contenidos principalmente están ligados a la ficción, a lo mítico y a lo cómico; pero en el transcurso del siglo XX las casas editoriales, utilizaron la historieta como recurso masivo de comunicación y educación, teniendo en cuenta la potencialidad como difusora de propaganda para las masas. Actualmente se ha fijado un rumbo y una perspectiva social en la producción de este estilo narrativo, ligando su contenido con las problemáticas sociales (conflictos políticos, económicos, culturales, históricos, científicos, entre otros), ampliando con ello la manera de verlo e interpretarlo. Es así como en algunas ediciones podemos encontrar situaciones que llevan a las Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación a reflexionar sobre su contenido, porque develan y denuncian acciones sociales que afectan de manera directa a los lectores; por ejemplo, problemas sobre la identidad, el género, el racismo, el machismo, el empoderamiento de la mujer, la crisis económica, el desempleo, entre otros. Esta diversidad de temas lleva a pensar que en este género narrativo se encierran una cantidad de elementos dignos de análisis por parte de la academia, y el impacto que esta tendría dentro de las aulas de clase, dejando a un lado el enfoque meramente divertido en el cual normalmente se consideraba.

Dentro de la Educación Popular el cómic tiene un papel importante porque la forma narrativa que contiene ilustraciones y textos ofrece una forma clara de transmitir información y ayudar así a fomentar la reflexión crítica, sembrando en las personas lectoras la participación, entre texto, contexto y narración, así no lo deja ver Waldomiro Vergueiro, en su texto Las historietas en la educación popular en Brasil: algunas producciones quien nos dice:

“Las historietas del comandante Mao solían enfocar, por ejemplo, la vida de un soldado que, al caminar de su destacamento para la ciudad, encuentra en el camino a una pobre viejita sin fuerzas para caminar, se desvía de su camino y lleva a la viejita en las espaldas hasta la casa, transmitiendo la idea de solidaridad colectiva que el gobierno chino deseaba inducir en la población” (Nebioló como se citó en Vergueiro, 2004, p. 3)”.

En contra posición a las historietas norteamericanas que mostraban una ilustración contraria a la formación de las fuerzas policiales, como fuente de corrupción, traición y espionaje, como por ejemplo en las historietas de *The Spirit*, escrita por Will Eisner. Así diríamos que la relación entre esta herramienta narrativa y la educación popular tiene una gran importancia puesto que presenta ejemplos concretos de su aplicación en una variedad extensa de temas que son llevados a contextos educativos. El cómic como forma de comunicación educativa, posee la capacidad de transmitir información compleja de manera entendible, accesible y entretenida, gracias a que combina el texto y la imagen como una forma que ayuda a facilitar la comunicación visual.

Por otra parte, el cómic ayuda a promover la reflexión crítica, porque que el uso de la narrativa visual presenta muchas perspectivas y estimula el pensamiento crítico. A esto hay que agregarle que los temas sociales y culturales ayudan dentro del cómic a fomentar la conciencia y el diálogo entre lo expuesto en el texto narrativo y el contexto en que se desenvuelven las personas “Mediante la combinación de una serie de recursos icónicos

(convenciones) el cómic remite al receptor a un mundo alternativo, utilizando una serie de códigos que dan lugar a su interpretación, en cuyo trasfondo existe una cosmovisión que lo orienta” (Curraño, 2013. p.23)

La interacción que existe entre el lector y el cómic se puede observar mediante la interpretación y la creación de significados, a esto se le suma que existen espacios de participación activa los cuales se generan a través de la producción colectiva de cómics.

Por último, podemos decir entonces que el cómic posee un gran potencial de interacción y acción, siendo una herramienta narrativa que implica diferentes niveles de lectura e interpretación y que puede generar diferentes tipos de análisis acorde a los procesos reflexivos que se generen de ello. Como herramienta para la educación popular proporciona un método único que ayuda a transmitir conocimiento, que facilita el acceso al mismo en su reproducción, y que sobre todo implica un medio para la reflexión crítica y la participación de los estudiantes, que además construye habilidades que van más allá del conocimiento histórico, e intervienen desde el arte, el juego, los roles, la escritura, la proporción de espacio etc. Siendo así el cómic una herramienta que dispone el conocimiento a manos del alumnado con mayor facilidad, y que además brinda herramientas para que ese conocimiento no solo sea transferido, sino criticado y reproducido acorde a esos procesos de reflexión de los que hablamos con anterioridad, puesto que : “El empleo del cómic como recurso educativo en el aula constituye un gran acierto desde el momento en que fomenta el gusto por la lectura en los alumnos/as ya que facilita ésta gracias al apoyo dado por las imágenes. Éstas son siempre sugestivas y atractivas para los niños y niñas, facilitando así la comprensión e interpretación de un texto narrativo”. (Mora y Carranza, 2009, p.3)

5.1. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR COMO UNA APUESTA PARA DESPERTAR LA CONCIENCIA HISTÓRICA.

En Colombia, la enseñanza de la Historia a lo largo del siglo XX estuvo marcada por una fuerte influencia del discurso oficial e institucional, que pretendía, en el marco de la consolidación del Estado colombiano, formar una identidad nacional con fuertes influencias católicas y conservadoras, orientada a la exaltación de los próceres nacionales y de reivindicación del pasado hispanoamericano. (Mejía, 2009)

“La enseñanza de la historia según la Ley 1874 de 2017 por la cual se restablece la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia en la Educación Básica y Media como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales y es fruto de la labor decidida y el compromiso irrestricto de cada una de las personas que han participado de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia. Dando cabida a la interpretación y comprensión de problemas histórico-sociales y no la memorización y repetición” (Ley 1874, 2017).

En el año 1910 se publicó el texto oficial *Compendio de la Historia de Colombia para la enseñanza en las escuelas primarias de la República*, elaborado por Jesús María Henao y Gerardo Arrubla; contenía una reconstrucción histórica que identificaba fechas, personajes y procesos políticos concretos para la exaltación de la identidad nacional. Su uso facilitó una marcada enseñanza de la Historia, basada en un aprendizaje memorístico, con el cual se identificada la realidad del país.

La enseñanza oficial de la Historia empezó a ser cuestionada a partir de la producción científica de la “nueva historia”, corriente que surgió en Colombia después de la segunda mitad del siglo pasado. Esta nueva forma de estudiar e interpretar la Historia estaba inspirada en la escuela de los anales. La “nueva historia” pretendió realizar una producción histórica científica, abordando temas de historia política e historia económica, social y cultural, fue contradictoria al discurso oficial dominante y poco a poco influenció la enseñanza de la historia escolar, de la

mano de nuevos docentes profesionalizados y algunos normalistas, de los cuales muchos eran historiadores.

En la época actual, la enseñanza de la Historia se ha revitalizado por nuevas legislaciones, expedidas por el Congreso nacional de la República, en las cuales explícitamente se establece la Historia como asignatura de orientación a nivel de primaria y secundaria, recobra su papel integrador de las disciplinas sociales. Ello no significa que la Historia había dejado de enseñarse, sino que para efectos de la enseñanza de ciencias sociales se integró con otras disciplinas como la Geografía, la Antropología y la Sociología.

Por otro lado, las nuevas perspectivas de enseñanza de las Ciencias Sociales en general, y la Historia en particular, han empezado a cuestionar que el aprendizaje no obedece explícitamente a circunstancias de trasmisión de contenidos, sino que tienen especial relevancia e influencia los contextos de aprendizaje de los estudiantes; entre ellos, por ejemplo, la importancia de trasmisión oral de historias en las familias, la importancia del ambiente escolar y los valores e imaginarios compartidos que se forman en las comunidades educativas y diversos escenarios de reproducción, como escenarios narrativos en el espacio público que faciliten el acceso al conocimiento histórico así pues: “Todos construimos nuestras propias visiones del pasado, según nuestros conocimientos, postura política, clase social, raza, género e intereses. Esto nos permite reflexionar sobre nuestra propia postura en relación con el presente y el pasado” (Cooper, 2002, como se citó en Ibagón, 2019) Pero la aplicación de nuevas formas de la instrucción de la historia aun contiene matices de enseñanza que están ligados a los principios de las cátedras de esta disciplina así, por ejemplo:

“La enseñanza de la historia en algunas instituciones educativas está transversalmente determinada por un tipo de representación que afecta y limita los procesos formativos que se derivan de ella. Esto es, las mediaciones escolares a partir de las cuales se entiende y define la historia siguen estando determinadas por

concepciones que identifican saber histórico con una visión erudita del conocimiento del pasado” (Ibagon,2019, p. 5).

Lo que implica que el sentido de la histórica, se va ver restringido a una cuestión de conocedor de curiosidades transcurridas en el tiempo histórico, limitándose así la enseñanza a recodar datos, fechas y nombres de personajes históricos que son considerados como parte fundamental en la formación de los Estados Nacionales, generando así “diseños curriculares cerrados que impiden la comprensión de la construcción del conocimiento histórico, proceso analítico que es reemplazado por explicaciones acabadas que no se cuestionan” (Ibagon, Nilson, 2019, p.31).

Es por esto que las nuevas formas y propuestas para la enseñanza de la Historia, están ligadas a buscar alternativas que encuentren un equilibrio entre los contenidos substantivos y formas pedagógicas alternativas para ayudar a planear y poner en marcha actividades que permitan con ilustración un saber escolar en torno a la empatía generada por la Historia. Desde el enfoque de la educación popular la historia entonces es un proceso reflexivo para la transformación social, que desde los acontecimientos del pasado, las vivencias individuales y la concientización de las experiencias del sujeto y de su entorno no busca la transmisión de saberes sino la reflexión crítica de su acontecer, contextos y coyunturas, buscando que el sujeto sea libre de las estructuras que le aprensan, siendo así, el conocimiento un elemento vivo que hace de la historia un proceso de ruptura ante la hegemonía de una autoridad, logrando la participación de un pueblo o comunidad en la construcción de sus propios relatos, pero, sobre todo de su memoria colectiva.

Estas nuevas alternativas de la enseñanza de la historia también influyen positivamente la constitución de horizontes de expectativa de los estudiantes para la orientación de la vida práctica, es decir, que la Historia se enseñe como algo práctico que ayuda al individuo a guiarse y a actuar en su entorno social. Al respecto, podemos encontrar que en la guía para

maestros “Proyecto Saberes, ser hacer, sociales” en la introducción a la Historia de la América precolombina se establecen unos objetivos a seguir para la enseñanza de esta unidad, los cuales se denominan “saber, saber hacer, saber ser”. En ellos podemos encontrar afirmaciones como: “analizar las condiciones que posibilitaron la aparición y el desarrollo de grandes sociedades en América precolombina” (Santillana, 2016, p. 224) esta afirmación corresponde al saber. En esta introducción encontramos también que se establece una pregunta problematizadora “¿De qué manera los adelantos técnicos y tecnológicos que crearon los antiguos pobladores de América, les permitieron establecer grandes civilizaciones?” (Ramirez Bonilla et. al., 2016, p. 24) Esta pregunta y los objetivos a seguir muestran de qué manera la enseñanza de la Historia va cambiando, en su forma de impartir conocimientos, puesto que para llegar a este punto se debe primero establecer una ruta de enseñanza con miras a buscar

1. Problematizar el tema de conocimiento,
2. Buscar a través de preguntas que enfatizen lo que se enseña.
3. Llegar a reflexiones que muestren una construcción de pensamiento desde las competencias y derechos básicos de aprendizaje que se buscan lograr.

En la enseñanza de la Historia actualmente se propone la formación de “pensamiento histórico” en el sentido que estudiantes entiendan la asignatura como una oportunidad de pensarse a sí mismos como sujetos históricamente situados, que son producto de experiencias históricas únicas e irrepetibles. En ese sentido, recibe fuerte influencia de la historia cultural y la historia social crítica a través de la categoría de “conciencia histórica”, y toma de ellas sus elementos fundamentales para crear operaciones secuenciales a desarrollarse en el aula.

La enseñanza de la Historia, desde la propuesta del pensamiento histórico, busca generar empatía, apropiación y comprensión del conocimiento histórico para que los mismos estudiantes sean conscientes de su propia historicidad y se apropien de las herramientas históricas para realizar reconstrucciones históricas a partir de intereses y necesidades presentes, siempre teniendo en perspectiva una posición crítica y propositiva de nuevas

realidades. En ese sentido, hace parte de las “didácticas innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad histórica” (Santisteban, 2010, p. 34).

Acorde a lo que se ha propuesto desde apartados anteriores, se tiene en cuenta que dentro de este trabajo se busca profundizar en las herramientas del conocimiento de la historia de la vida de las personas y comunidades, como elementos transformadores de sus entornos y perspectivas. Teniendo en cuenta que dentro de la educación popular la historia o su aprendizaje es un modo de despertar la conciencia del sujeto, que es lo propuesto a inicios de este documento, es necesario abordar los conocimientos históricos acorde a esa visión que propone la educación popular, haciendo énfasis, en los elementos críticos que devienen de ella desde las visiones de una herramienta reflexiva y crítica de la realidad, que tanto desde las vivencias individuales acorde a procesos de enseñanza-aprendizaje claves y productos que incentiven la reconstrucción de esa historia, se llegue a generar acciones colectivas que impacten la visión del sujeto en su entorno e inicie las transformaciones del mismo.

El pensamiento histórico, al seguir los postulados de la “conciencia histórica”, pretende alcanzar la descripción y valoración de los procesos mentales de re-memorización; además, pretende desde el aprendizaje científico de la historia y su reconstrucción, un proceso de pensamiento crítico y creativo de los problemas sociales, llegando a usar técnicas y herramientas de las ciencias sociales, acorde a metodologías que lleven a la construcción del conocimiento, y no solo su transmisión.

Valga decir que las habilidades teóricas, científicas y metodológicas propuestas desde el pensamiento histórico implican la posibilidad de pensar el proceso historiográfico como una construcción social que puede ser transformada por el ser humano cuando es consciente que existe una interrelación entre el pasado, el presente y el futuro y que de la misma se generan relaciones sociales y políticas que evidencian formas de poder y con ello la construcción de relatos que configuran esas formas de dominación, siendo, el aprendizaje histórico crítico una

forma de cuestionar dichas relaciones y estructuras que se generan de las mismas. Se promueve la creación de conocimiento histórico, tomando en cuenta temáticas del contexto estudiantil, realizando un ejercicio científico basado en fuentes y metodologías, formando un criterio ético de valoración sobre los hechos pasados para ser transformados; en suma, podemos decir que el pensamiento histórico propone la formación de una conciencia histórica en los estudiantes a través de:

“Dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir” (Santisteban, 2010, p. 35).

El “pensamiento histórico” busca una separación radical con la enseñanza conductista y autoritaria tradicional, aplicada tradicionalmente a la Historia; en ese sentido, abandona la enseñanza de la Historia como un discurso cronológico, acabado, cerrado, inalterable, y se piensa como un proceso de argumentación democrática a partir de la creación y reflexión sobre datos directamente retomados por los estudiantes, por ello se promueve una nueva enseñanza “abierta al debate democrático, que se plantea preguntas y que pretende provocar nuevas preguntas” (Santisteban, 2010, p. 35). En esta línea, el diálogo se convierte en principal instrumento de reconstrucción histórica.

Para desarrollar el pensamiento histórico debe promoverse un aprendizaje no memorístico sino conceptual-asociativo, en la medida que este permite establecer relaciones entre los fenómenos para ser explicados, reconstruidos o comprendidos. Esta visión del aprendizaje de la historia debe orientarse a la práctica de los estudiantes y las experiencias

dentro del aula que generen reflexión y desarrollo de habilidades, donde se privilegian el pensamiento diferente, creativo, asociativo, y la capacidad de producir opiniones y criticar constructivamente desde estrategias de aprendizaje basadas en la resolución de problemas o la misma investigación histórica. Esta última es una de las formas predilectas de formación del “pensamiento histórico” pues es una propuesta centrada en la construcción de conocimiento y la formación de competencias, en ese sentido dice Stone (1999):

Para comprender ideas complejas y formas de investigación, los estudiantes deben aprender haciendo y deben cambiar activamente su opinión. Las nuevas normas curriculares establecidas por educadores en una amplia variedad de temas exigen que el trabajo escolar se centre en el desarrollo conceptual, el pensamiento creativo, la resolución de problemas y la formulación y comunicación de argumentos atractivos. (p.23)

Según Santisteban (2010) las operaciones mínimas a desarrollar en el ejercicio del pensamiento histórico son:

1) La conciencia histórica-temporal relacionada con la temporalidad humana, el cambio y el poder sobre el tiempo futuro. 2) La representación de la historia, como la narración y la explicación histórica, para la reconstrucción del pasado. 3) La imaginación histórica, como la empatía y la contextualización, unidas a la formación del pensamiento crítico y creativo, y el juicio moral en la historia. 4) La interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes históricas, en la comparación o contraste de textos históricos, y en el conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica”. (p.34)

En ese sentido podemos afirmar que el pensamiento histórico tiene unas operaciones y fases por medio de las cuales se pretende facilitar el surgimiento de la conciencia histórica; ellas se pueden resumir de la siguiente manera:

- Definición de temática.
- Construcción de marco teórico de temática.
- Definición del ámbito de estudio.
- Consulta de fuentes históricas.
- Realización de instrumento de investigación.
- Aplicación de instrumento de investigación.
- Organización de la información recaudada.
- Interpretación de la información recaudada.
- Construcción de narración histórica desde la información recaudada.

TABLA 4. PROCESOS DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO AL INTERIOR DEL AULA DE CLASE.

Fase	Objetivos	Pregunta guía
Definición de temática	Definir temática histórica a estudiar conforme a los intereses contextuales.	¿Qué circunstancias vivenciales son trascendentales entender para que el sujeto se conozca a sí mismo?
Construcción de marco teórico de temática	Definir las principales variables conceptuales de la temática y las principales corrientes de estudio	¿Cuáles son los elementos conceptuales básicos de la temática a estudiar?
Definición del ámbito de estudio	Definir el espacio y tiempo donde se va a realizar el estudio, y las personas involucradas.	¿Qué escenario social o personal se puede estudiar conforme a la temática planteada?
Consulta de fuentes históricas	Búsqueda de fuentes históricas para realizar el estudio, escritas y orales.	¿Qué fuentes históricas existen del ámbito de estudio se pueden estudiar y conocer?

Realización de instrumento de investigación	Desarrollo de instrumentos de investigación para recopilar información teniendo en cuenta las características teóricas y prácticas del fenómeno	¿Cuáles son los elementos teóricos que se pueden estudiar empíricamente en el fenómeno?
Aplicación de instrumentos de investigación	Entrevista a profundidad y grupo focal. Realización de actividad concreta de aplicación del instrumento.	¿Cuándo y bajo qué circunstancias se puede aplicar el instrumento de investigación diseñado?
Organización de la información recaudada	Formar un orden secuencial de los fenómenos estudiados.	¿Qué criterios científicos y metodológicos se pueden usar para la organización de la información recaudada?
Interpretación de la información recaudada	Describir la información recaudada y valorarla en términos críticos, comprensivos y éticos personal y de la realidad objetiva.	¿Con relación a la información adquirida, cómo se puede interpretar desde el punto de vista comprensivista (emociones, sentimientos y significados)? ¿Con relación a la información adquirida, cómo se puede analizar conforme a la realidad social objetiva existe?
Construcción de narración histórica desde la información recaudada	A partir de la descripción de los hechos, y la valoración realizada de ellos, escoger medio narrativo para mostrar la reconstrucción histórica.	¿Qué tipos de narrativas se pueden usar para presentar la reconstrucción, interpretación y análisis de las experiencias humanas?

Nota. Fases, actividades y preguntas guías. Elaboración propia.

En conclusión, podemos decir que el pensamiento histórico pretende facilitar la reconstrucción de la Historia desde el punto de vista de la interrelación entre el pasado, presente y futuro. Por ello promueve un estudio de lo histórico desde el punto de vista

contextual del estudiante; y la reflexión y el análisis promueven la indagación sobre asuntos históricos contextuales a la vida de los estudiantes y la apropiación de marcos conceptuales e instrumentos metodológicos de la Historia para responder a preguntas de los estudiantes.

Entendida de esa manera, toda didáctica del pensamiento histórico debiese tener por lo menos unos elementos básicos los cuales se construyen desde el marco metodológico de la investigación acción participación, teniendo en cuenta que dentro del proceso de realización del proyecto el sujeto y objeto de estudio interactúan y no son aislados uno del otro (Fals Borda, 1896), en esa relación simbiótica también se tiene en cuenta el proceso de conciencia histórica que se genera desde las propuestas de la educación popular, siendo el proceso de construcción de conocimiento un modelo de interacciones que buscan la liberación desde el conocimiento y su producción (Freire, 1971); entre ellos, la elección de una temática contextualizada para estudiar, un acercamiento a la realidad del objeto de estudio —por lo menos mediante el abordaje conceptual de sus definiciones, características y variables; problematizar la temática estudiada mediante preguntas trascendentales que relacionen el presente, pasado y futuro; una consulta de fuentes históricas para responder la temática; una organización e interpretación de las experiencias pasadas y, por último, una consolidación de los conocimientos adquiridos mediante la transformación en narración histórica.

6. RESULTADOS

En el siguiente apartado se desarrollarán los análisis de los resultados obtenidos en los trabajos de las sesiones mencionadas al inicio de este documento, se tiene en cuenta para el análisis las diferentes estrategias de la educación popular, la participación activa del grupo de estudiantes en la realización del proyecto y los diferentes relatos y elementos construidos que reflejan la opinión y el logro de concientización histórica logrado por el grupo de discentes seleccionados en el proceso de investigación acción participación realizado.

TABLA 5. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.

Sesión	Proceso Temático
<p>Primera sesión 7 de abril de 2022</p>	<p>Charla general para conocernos, conocer nuestras expectativas. Introducción al tema de investigación, explicación de los objetivos. Conocer a fondo lo que esperan los estudiantes en el proyecto.</p>
<p>Segunda sesión 21 de abril de 2022</p>	<p>Temas para trabajar:</p> <p>Conceptos de violencia, clase de violencia, causas de la violencia, discusión en mesa redonda para dialogar. Conclusiones y encontrar focos y causas de la violencia en su colegio y barrio. Buscar estrategias para solucionar las causas y efectos de la violencia en su entorno.</p> <p>Con esta sesión se busca que los estudiantes puedan acercarse al concepto de violencia, sus causas y distintas formas en que se expresa, para que puedan reflexionar, discutir y tomar conciencia frente a este fenómeno social que los afecta en su diario vivir y que, por ende, también afecta su comportamiento y bienestar.</p>
<p>Tercera sesión 5 de mayo de 2022</p>	<p>Temas para trabajar, violencia escolar.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bullying como causa principal de la violencia escolar. 2. Características de las víctimas como victimarios y consecuencias. 3. La justicia colombiana frente al problema. 4. Discusión en mesa redonda para dialogar conclusiones, encontrar focos y causas de la violencia en su barrio y encontrar estrategias para solucionar causas y efectos de la violencia en su entorno. <p>Con esta sesión se aspira a que los estudiantes</p>

	<p>puedan acercarse al concepto de violencia escolar, de sus causas y de las distintas formas y manifestaciones, para que pueda reflexionar discutir y tomar conciencia frente a este fenómeno social que los afecta en su diario vivir.</p> <p>Bibliografía:</p> <p><i>Fenómeno de bullying en Colombia.</i> Autora: Ángela Paola Contreras Álvarez.</p>
<p>Cuarta sesión</p> <p>19 de mayo de 2022</p>	<p>Temas para trabajar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Violencia en los barrios 2. Características de los victimarios y consecuencias. 3. Discusión en mesa redonda para dialogar conclusiones, encontrar focos y causas de la violencia en su colegio y barrio y buscar estrategias para solucionar las causas y efectos de la violencia en su entorno. <p>En esta sesión se busca que los estudiantes puedan acercarse al concepto de la violencia barrial, de sus causas y de las distintas formas y manifestaciones, para que puedan reflexionar discutir y tomar conciencia frente a este fenómeno social.</p> <p>Bibliografía:</p> <p>Entre lugares comunes y el desconocimiento. Pandillas Juveniles en una ciudad intermedia (Popayán, 2016-2018) de Gildardo Venegas Muñoz, William Chara Ordonez y Ana Maria Beancourt.</p>
<p>Quinta sesión</p> <p>2 de junio de 2022</p>	<p>Temas para trabajar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias para frenar la violencia escolar, presente el fenómeno del <i>bullying</i>. 2. Estrategias para frenar la violencia barrial. <p>Con esta sesión se busca que los estudiantes puedan acercarse a las estrategias presentadas.</p>

--	--

Nota. Cronograma de actividades, primera sesión.

TABLA 6. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES, SESIÓN 2.

Primera sesión 5 agosto de 2022	Temas para trabajar Explicación de lo que es un cómic Como se compone Cuáles son las diferentes formas Como se realiza
Segunda sesión 12 de agosto de 2022	Temas para trabajar: Que es la historia de vida Como retratarla Estrategias para retratarla Recolección de la historia de vida 1.
Tercera sesión 23 septiembre de 2022	Temas para trabajar: Inicio del proceso de concientización. Tipologías de violencia.
Cuarta sesión 13 de octubre de 2022	Exposición del producto de clase y lo resuelto con el mismo.

Nota. Segunda parte de las sesiones llevadas a cabo.

La primera sesión se llevó a cabo el día 7 de abril del 2022, en esta sesión procedimos a presentarnos y a conocer cada una de las expectativas que teníamos de acuerdo con el proyecto, el docente investigador se presenta primero como ex educando de la institución y segundo como un profesional universitario que busca contribuir a través de sus conocimientos en el tratamiento del fenómeno de la violencia, esto con el fin de poner en práctica el sentido comprensivista de la investigación así, el docente investigador busca “[...] interiorizarse en los motivos del actuar, introduciéndose en la mente del actor, ocupando su lugar” (Farfán, 2009. p.4) buscando con ello lograr una forma en la cual el proceso investigativo modifica tanto al investigador como al objeto de estudio, siendo estos influenciados mutuamente, para conocer cuáles son sus historias personales y que emociones se transmiten al momento de narrarlas, con esto se busca entonces hacer un balance sobre las historias para poder proyectar más adelante actividades que nos ayudaran a resolver dudas, comentarios y conocimientos sobre el fenómeno de “Violencia”.

Se procede a exponer y a explicar los temas correspondientes a la violencia, sus conceptos básicos y apreciaciones históricas de la violencia en nuestro país.

Cabe recordar que para esta sesión solo se lograron ciertos acercamientos, puesto educandos se mostraron un poco tímidos a no conocer de ante mano al educador, para generar un espacio seguro donde pudiesen hablar y realizar las primeras etapas de trabajo se buscaron espacios que rompieran con la dinámica de roles del aula, permitiendo una horizontalidad, igualmente desde el proceso de juego y actividades lúdicas se logra que los estudiantes logren dialogar y empezar a sentirse libres de dialogar y empezar con mejor familiaridad el trabajo, lograron rescatar algunas apreciaciones sobre la manera como se venían dando las clases que se orientaban en la institución, puesto que según los chicos “estas no daban espacio al dialogo y solo se limitaban a impartir los conocimientos de cada

asignatura” (cuadernos de apuntes del educador). Se denota con ello que estos espacios rompían con la estructura tradicionalista de los procesos educativos, como se mencionó anteriormente, que reestructura la forma de las relaciones de poder del aula, dando una horizontalidad del conocimiento, pasando de un proceso de transmisión de conocimiento, a generación de saberes acorde a experiencias de aprendizaje.

ILUSTRACIÓN 2. PRIMERA SESIÓN: CHARLA GENERAL, INTRODUCCIÓN AL TEMA DE INVESTIGACIÓN.



Nota. La ilustración 2 corresponde al registro fotográfico realizado para el trabajo de investigación, muchas veces se optó por lugares no recurrentes, para que los educandos estuviesen más tranquilos y cómodos. Elaboración propia.

ILUSTRACIÓN 3.

Segunda sesión: Charla general, introducción al tema de investigación.



Nota. La ilustración 3 corresponde al registro fotográfico realizado para el trabajo de investigación, muchas veces se optó por lugares no recurrentes, para que los educandos estuviesen más tranquilos y cómodos. Elaboración propia.

ILUSTRACIÓN 3. TERCERA SESIÓN: CHARLA GENERAL, INTRODUCCIÓN AL TEMA DE INVESTIGACIÓN.



Nota. La ilustración 4 corresponde al registro fotográfico realizado para el trabajo de investigación, muchas veces se optó por lugares no recurrentes, para que los educandos estuviesen más tranquilos y cómodos. Elaboración propia.

Dentro de los espacios de trabajo mencionados anteriormente, en ese sentido de la horizontalidad y de romper con las estructuras tradicionales de la clase lo visto en las ilustraciones 2-3-4, muestra que el aprendizaje no está sujeto a los procesos dentro de un aula

de clase, al contrario, el cambiar los ambientes es propicio para que se den mejores conductas para el trabajo, como lo es el desarrollo de una sensación de familiaridad y libertad para expresarse.

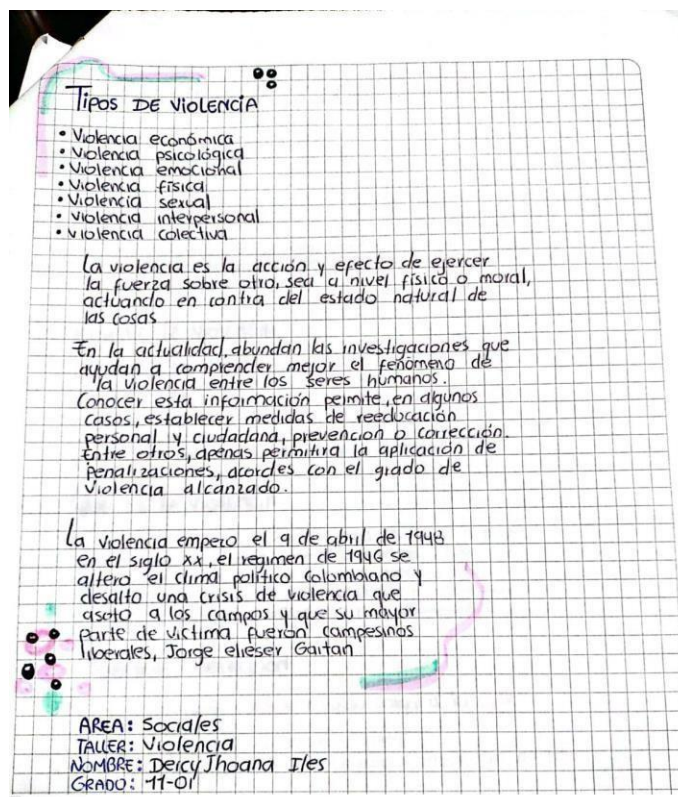
La segunda sesión llevada a cabo el día 21 de abril de 2022, se trabajó de manera más profunda el concepto de violencia, esta discusión se llevó cabo en mesa redonda para conocer los saberes previos de los educandos. Además, con esta sesión se buscaba que los estudiantes pudieran acercarse al concepto de violencia, sus causas y distintas formas en que se expresa, para que puedan reflexionar, discutir y tomar conciencia frente a este fenómeno social que los afecta en su diario vivir y que, por ende, también afecta su comportamiento y bienestar.

Para poder iniciar el dialogo de saberes en la mesa se procede a utilizar a fragmentos de los textos de Mariana Pérez titulado “Definición de la Violencia” y el texto escrito por Julián Pérez y María Merino titulado “Definición de la violencia juvenil”. En estos textos se pueden encontrar diferentes conceptos sobre la violencia, los actores involucrados en este fenómeno, las posibles causas que generan la constante afectación a que se exponen las de violencia, esto en estos textos encontramos la importancia de conocer aquellas situaciones en las que las personas podrían llegar ser víctimas de una de las practicas violentas menos visibles como la violencia psicológica, por ejemplo: “1. Relaciones afectivas donde la persona sienta que no tiene derecho a expresar sus sentimientos, 2. La persona percibe que sus deseos y voz, no son tomados en cuenta, 3. Situaciones repetitivas,4. Miedo a expresar sus opiniones, [..].” (Pérez, 2021, s.p.), ahora bien, en el siguiente texto de Julián y María se tocan temas relacionados a la violencia juvenil, aquí se describen sus causas y los entornos donde se produce este tipo de violencia, por ejemplo, en el texto se discutió el ambiente familiar como foco en donde se desarrolla las primeras causas de violencia.

Una vez discutidas todas las cuestiones que nos presentan los autores de los textos

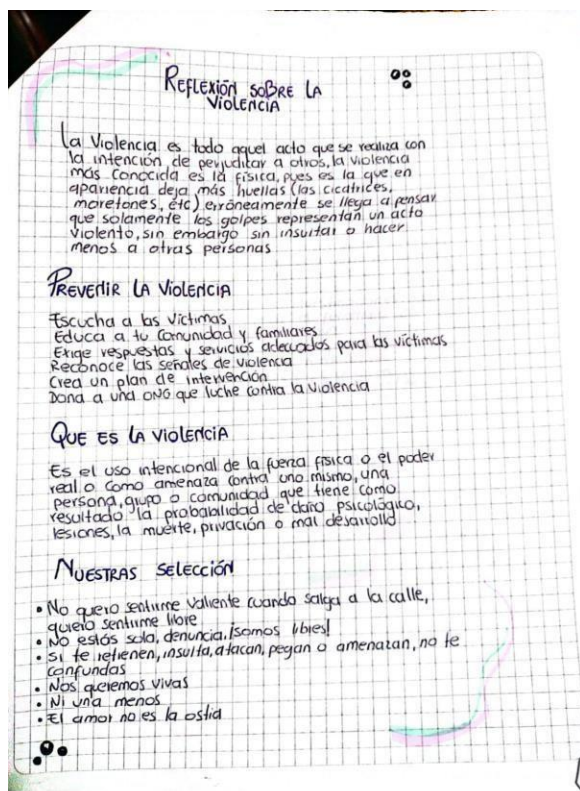
anteriormente mencionados, se pide, para finalizar esta sesión que se realice un texto de manera voluntaria para dar cuenta de las reflexiones que giraban en torno a estos términos y las apreciaciones que se tenían sobre la violencia por parte de los educandos (Ilustraciones 5, 6).

ILUSTRACIÓN 4. MESA REDONDA SABERES PREVIOS, CONCEPTO DE VIOLENCIA.



Nota. Una vez se dio a conocer el texto: "Definición de la violencia juvenil". Julián Pérez y María Merino titulado, los estudiantes elaboraron un texto reflexivo a cerca del concepto de violencia.

ILUSTRACIÓN 5. MESA REDONDA_ SABERES PREVIOS, CONCEPTO DE VIOLENCIA.



Nota. Una vez se dio a conocer el texto: "Definición de la violencia juvenil". Julián Pérez y María Merino titulado, los estudiantes elaboraron un texto reflexivo a cerca del concepto de violencia.

En este texto realizado por la estudiante podemos observar entonces que existe un interés en conocer:

1. de que se trata violencia.
2. Que la violencia tiene diferentes formas de expresarse.
3. Que algunos tipos de Violencia que contienen una carga histórica y esto se observa por ejemplo cuando la estudiante se refiere a la violencia partidista que inicia en 1948 en Colombia.
4. La estudiante identifica algunas formas de prevenir la Violencia y algunas alternativas que ayudaran a frenar la violencia en su contra.

Al evidenciar el trabajo realizado, se muestra que la violencia como concepto de relaciones de poder no se tiene tan claro, siendo más entendido ante acciones perjudiciales a otro o sobre sí mismo que sobre unas estructuras que permiten que la coerción prime sobre los diálogos, debido precisamente a que es el poder como capacidad de ejercer una violencia por medio de estructuras lo que se ve confuso, relacionando la violencia al daño físico, emocional, psicológico, entre otros, sin abrir con ello una crítica a que hay unas estructuras hegemónicas que permiten ese uso del poder y por tanto esa violencia, siendo ese el objetivo a lograr con el proceso de concientización que se busca realizar.

En la tercera sesión, que se llevó a cabo el día 5 de mayo de 2022, es importante porque aquí se trata de aplicar uno de los primeros procesos de la de concientización denominado “fase mágica” en donde el “oprimido”, en este caso el grupo de estudiantes aun no reconocen de manera profunda al fenómeno de la “violencia” como actor de opresión entonces:

“el oprimido se encuentra en situación de impotencia ante fuerzas abrumadoras que lo agobian y que no conoce ni puede controlar. No hace nada para resolver los problemas. Se resigna a su suerte o a esperar que ésta cambie sola” (Lawrence, L. 2008. p 5)

Es por eso que en este encuentro se trataron temas importantes como la violencia escolar, El bullying como causa principal de la violencia escolar, características de las victimas victimarios y consecuencias, la Justicia colombiana frente al problema. Los educandos al acercarse a estos conceptos entendieron cuáles eran sus causas y las distintas formas de manifestación, las cuales fueron discutidas para dar a entender que este fenómeno social los afecta en su diario vivir y esto se ve reflejado en su comportamiento y bienestar. Para este caso se utilizó como referente de estudio del texto de Ángela Paola Contreras titulado “el fenómeno del bullying en Colombia”.

ILUSTRACIÓN 6. APLICACIÓN DE LOS PRIMEROS PROCESOS DE LA DE CONCIENTIZACIÓN DENOMINADO “FASE MÁGICA”



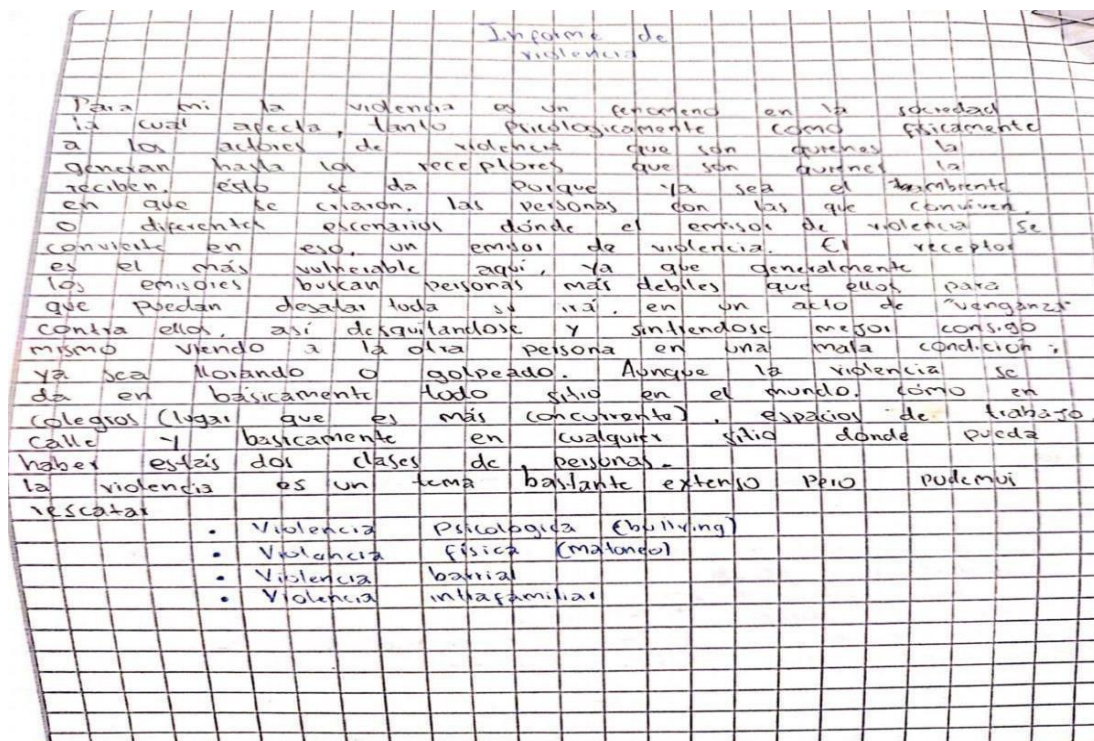
Nota. En este encuentro se trataron temas importantes como la violencia escolar, El bullying como causa principal de la violencia escolar, características de las victimas victimarios y consecuencias. Elaboración propia.

Para la sesión del 19 de mayo de 2022, se trató de abordar la siguiente fase que llevan al proceso de concientización la cual se denomina “fase ingenua” esta fase que permite al sujeto reconocer sus problemas de forma individual lo que hace que “el oprimido ya puede reconocer los problemas, pero sólo en términos individuales. Al reflexionar sólo logra entender a medias las causas. No entiende las acciones del opresor y del sistema opresivo. En consecuencia, cuando pasa a la acción, adopta el comportamiento del opresor. Dirige su agresión hacia sus iguales (agresión horizontal) o a su familia y, a veces, hacia sí mismo” (Lawrence, 2008. p 5). En esta fase, se alcanza una forma de entendimiento con una carga alta de complejidad que ayuda a ver los problemas en su entorno, pero que no alcanza a darles una explicación lógica lo que confunde su manera de apreciar la realidad y poder hacer frente a esta lo que genera conductas agresivas hacia sus semejantes.

“[...] a aumentar su autoestima y confianza en sí mismo y en sus iguales, y ya puede rechazar la ideología del opresor. La acción que sigue en esta fase se basará ahora en la colaboración y en el esfuerzo colectivo. Ahora, reemplaza la polémica por el diálogo con su

comunidad e iguales. En este momento, se podría decir que el oprimido es un ser activo que hace la historia. La identidad personal y la étnica o la de su cultura, pasan a llenar el vacío que ha dejado la ideología del opresor” (Lawrence, 2008. p 5).

ILUSTRACIÓN 7. FASE DE CONCIENTIZACIÓN, LA CUAL SE DENOMINA “FASE INGENUA”



Nota. Fase de concientización, denominada “Fase ingenua”, permite al sujeto reconocer sus problemas de manera individual.

ILUSTRACIÓN 8. FASE DE CONCIENTIZACIÓN, LA CUAL SE DENOMINA “FASE INGENUA”

En conclusión pienso que para poder evitar este tipo de conductas es que los receptores o víctimas no se queden calladas y delaten a la persona la cual les está haciendo daño, que en la mayoría de los casos sucede lo contrario; la víctima se queda callada y el abusador sigue haciéndole daño así que esa podría ser una solución. La otra solución viable que veo es desde casa educar bien a los más pequeños para que estos actos de violencia no se reproduzcan en ningún ambiente; estos son los métodos o propuestas que al menos yo veo viables y utilizaría para evitar estas situaciones por que la violencia, del género que sea nos afecta indirectamente a nosotros ya sea volviéndonos violentos o haciendo violento a alguien que en un principio no lo era, puede pasar al contrario con una persona que lo este recibiendo, claro, haciéndolo/a sensible; callado/a; poco social, etc.

Nota. Fase de concientización, denominada “Fase ingenua”, permite al sujeto reconocer sus problemas de manera individual.

Aquí hay un claro ejemplo de cómo en este caso el estudiante, toma conciencia sobre identificar el problema de la “Violencia” e intenta superar ese estado de vulnerabilidad buscando alternativas para ello, lo cual nos da indicio de que se está dando en la fase crítica. Dentro de los relatos, es clave encontrar que los estudiantes indican medidas preventivas como inmediatas a las acciones de violencia, conforme a ello se puede pensar que tienen una capacidad de identificar en diferentes temporalidades como la violencia actúa en distintos niveles, conforme a ello se resalta la frase indicada en la ilustración 9 “la otra solución viable que veo es desde casa educar bien a lo más pequeños”, conforme a ello los estudiantes del proyecto empiezan a identificar la violencia como multifactorial, que no depende únicamente de un entorno o una sola forma de relación social, sino que implica diferentes niveles o capas de las relaciones de poder, entornos de vida y modos de conducta, lo que promueve también mostrar las relaciones complejas de este tipo de fenómeno.

Para la sesión final del 2 de Junio de 2022, una vez completadas la “Fase Mágica” y “Fase Ingenua”, se procede a poner en marcha la “Fase Crítica”, fase final del proceso de concientización, en donde el sujeto alcanza un nivel de entendimiento que logra observar los problemas que lo oprimen y que también afectan a su comunidad, el sujeto entiende cómo se van produciendo la relación entre “opresor y oprimido”, para que se establezca el funcionamiento del sistema opresivo, así este sujeto va reconociendo sus debilidades, pero en vez de auto complacerse la reflexión “lo lleva a aumentar su autoestima y confianza en sí mismo y en sus iguales, y ya puede rechazar la ideología del opresor. La acción que sigue en esta fase se basará ahora en la colaboración y en el esfuerzo colectivo. Ahora, reemplaza la polémica por el diálogo con su comunidad e iguales.” (Lawrence, 2008. p 5). En estos momentos vemos que el sujeto oprimido se va convirtiendo en una persona activa que va tejiendo la historia, iniciando por su reconocimiento personal, sus relaciones personales, étnicas y culturales, van a hacer protagonistas ante el vacío que deja el alejarse del opresor. Con ello se hace énfasis en particular sobre la capacidad de resignificar la realidad del oprimido conforme a que el mismo comprenda esa realidad que vivencia, pero, más allá de ello, sea capaz de tener herramientas para darle un cambio a su realidad individual que implique proponer acciones colectivas que permitan una transformación social del entorno. “Pero, entonces, o sea, yo pienso que muchas veces nosotros nos hacemos, digamos, el ciego. O nos quedamos, bueno, si es parte, digamos, de los espectadores, nos hacemos los ciegos. Si es parte de la víctima, o sea, nos quedamos callados, ¿no? O hay veces, incluso, hacemos las cosas como para entrar en ese círculo, pertenecer a ese tipo de cosas, ¿no?” (Rodríguez, F. 2024).

Con todo lo dicho es claro que dentro de estos ejercicios el proceso de despertar es acertado, se trata de ver las conductas que se hacen desde la normalidad, comprender esos fenómenos a la luz de nuevo conocimiento, y pasar a cuestionar lo que es algo normal como

una anomalía, ver y criticar las acciones propias y ajenas para dar con ello el primer paso a la cuestión crítica, al accionar político y el que se debe hacer para cambiar eso que necesitamos cambiar.

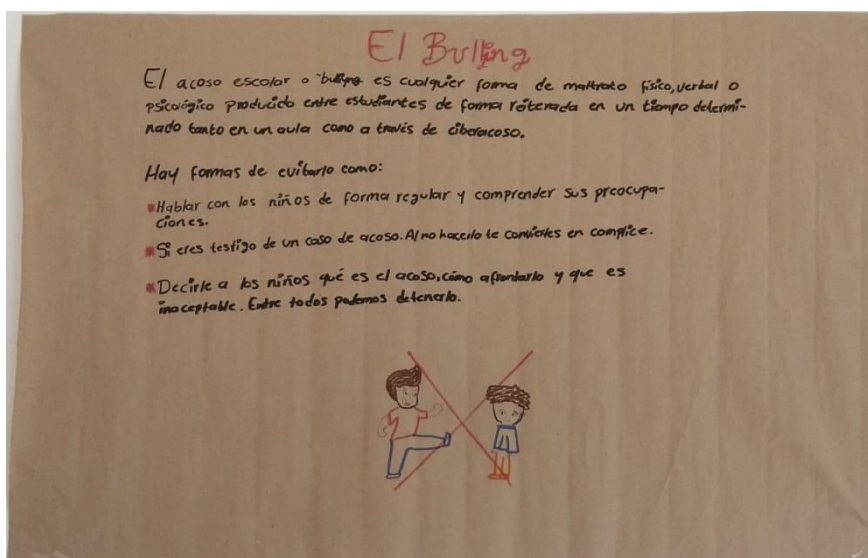
Es así como se pudo evidenciar una toma de “conciencia” por parte de los educandos, se buscó poner en práctica, algunas estrategias que ayudaran a frenar el fenómeno de la violencia y para esto se buscó dialogar en base a dos textos importantes, el primero llamado “Como prevenir el acoso” del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos y el segundo “como desactivar la violencia Juvenil y el crimen en los barrios” de Martin Elías de Simone , estos texto ayudaron a dar cuenta algunas de las estrategias que ayudan a mitigar la violencia en todas sus facetas, es así que los educandos propusieron entonces pegar carteleras en lugares estratégicos del colegio para poder dar cuenta, 1. Que es la violencia y 2. los tipos de violencia que existen.

ILUSTRACIÓN 9. FASE FINAL: FASE CRÍTICA



Nota. Fase final del proceso de concientización, en donde el sujeto alcanza un nivel de entendimiento logrando observar los problemas que lo oprimen y afectan su comunidad. Elaboración propia.

ILUSTRACIÓN 10. FASE FINAL: FASE CRÍTICA.



Nota. Fase final del proceso de concientización, en donde el sujeto alcanza un nivel de entendimiento logrando observar los problemas que lo oprimen y afectan su comunidad. Elaboración propia.

ILUSTRACIÓN 11. FASE FINAL: FASE CRÍTICA



Nota. Fase final del proceso de concientización, en donde el sujeto alcanza un nivel de entendimiento logrando observar los problemas que lo oprimen y afectan su comunidad. Elaboración propia.

ILUSTRACIÓN 12. FASE FINAL: FASE CRÍTICA



Nota. Fase final del proceso de concientización, en donde el sujeto alcanza un nivel de entendimiento logrando observar los problemas que lo oprimen y afectan su comunidad. Elaboración propia.

Estas fotografías dan cuenta que los estudiantes, una vez conocieron la parte teórica y conceptual de la violencia, reflexionaron sobre esta y se reconocieron como víctimas de este flagelo, desnaturalizando así este fenómeno social y buscando concientizar a los demás educandos que hacen de su colegio, puesto que la institución recibe a varios estudiantes de diferentes zonas de la ciudad en donde la violencia barrial y doméstica es una constante.

La primera sesión de la segunda parte inicia el día 5 agosto de 2022, en esta sesión se buscó trabajar temas, como la explicación de lo que es un cómic, de que está compuesto, cuáles son las diferentes formas de creación, para esto se utilizó, en los libros de Will Eisner y Scott MacClou, el primer libro de Eisner se titula “El Cómic y el Arte Secuencial” y el de Scott se titula “Cómic el arte invisible”, cada uno de ellos da cuenta de cómo se compone el cómic, cuáles son sus inicios y que elementos se deben tener en cuenta para su construcción, además de esto se les proporciona a los estudiantes un cómic corto para que ellos se familiaricen con la lectura y estructura de esta herramienta narrativa.

ILUSTRACIÓN 13. EXPLICACIÓN PARA LA CREACIÓN DE UN CÓMIC.



Nota. Se utilizó, libros como: Will Eisner y Scott MacClou, Eisner “El Cómic y el Arte Secuencial” y el de Scott “Cómic el arte invisible”, cada uno de ellos da cuenta de cómo se compone el cómic. Elaboración propia.

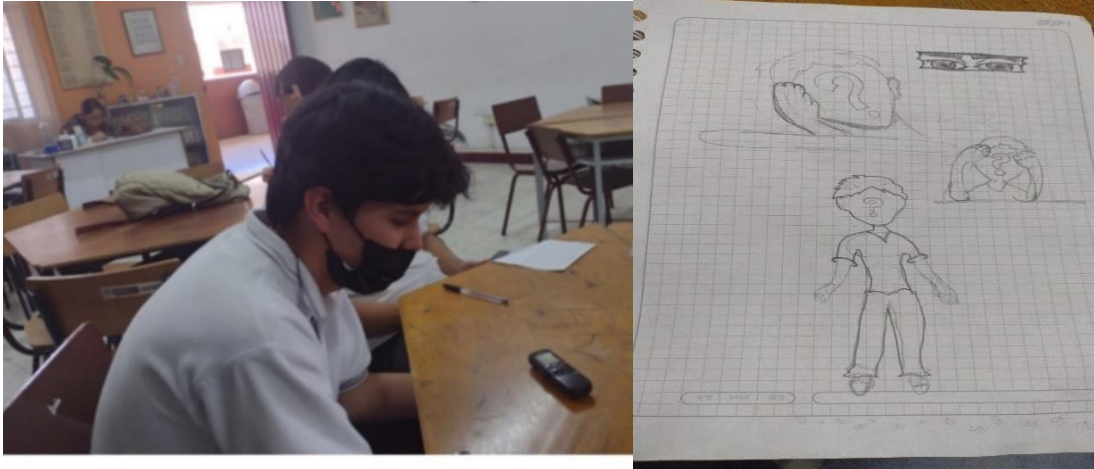
La segunda sesión, llevada a cabo el día 12 de agosto de 2022, se trabajaron Sobre “Que es la historia de vida”, “Como retratarla”, Estrategias para retratarla aquí se hizo énfasis en el cómic como medio que nos ayudaría a narrar de forma adecuada y versátil, y finalmente se explicó a los estudiantes la recolección de fuentes para contar la historia de vida. En este dialogo se buscó definir cuál sería la historia o cuales serían las historias que debían contarse, pero antes de eso se aclaró que “la trama de la narración es comparable a esta asimilación

predicativa: ella "toma juntos " e integra en una historia total y completa los acontecimientos múltiples y dispersos, y así esquematiza la significación inteligible que se atribuye a la narración". (Ricoeur, 1995, p.29.)

Una los estudiantes tienen todos estos elementos se procede a buscar las historias en los días siguientes dando un plazo de 4 días, para el día 16 de agosto el docente se acerca a la institución pidiendo el permiso correspondiente, se reúne con los estudiantes para consultar cuales han sido las historias que han alcanzado a recolectar, en esta pequeña reunión los estudiantes son sinceros y dicen que en su barrio es muy difícil que alguien acceda a contar sus historias, no con ello quiere decir que no sucedan actos violentos en sus barrios. Para ese entonces un estudiante se acerca al docente y en privado le menciona su intención de querer contar su historia personal.

Para la sesión del 23 de septiembre de 2022, se llevó a cabo el siguiente trabajo entrevista y bocetos y guión, antes de iniciar esta sesión se hizo la aclaración con los estudiantes de que la historia que se había escogido para ser narrada iba a ser de uno de sus amigos, se pidió que se respetase todas y cada una de las líneas narradas por el estudiante, que dicha historia había salido del corazón y la valentía del estudiante para que se narrara su historia personal. Esta sesión se dividió en dos grupos de trabajo, el primero de ellos iba a realizarle la entrevista a su compañero y el segundo se dedicaría a realizar los bocetos de la historia los cuales serían llevados ante un profesional de la ilustración para que le diese vida.

ILUSTRACIÓN 14. ENTREVISTAS, BOCETOS Y GUIÓN



Nota. Antes de iniciar esta sesión se hizo la aclaración con los estudiantes de que la historia que se había escogido para ser narrada iba a ser de uno de sus amigos, se pidió que se respetase todas y cada una de las líneas narradas por el estudiante. Elaboración propia.

ILUSTRACIÓN 15. ENTREVISTAS, BOCETOS Y GUIÓN



Nota. Antes de iniciar esta sesión se hizo la aclaración con los estudiantes de que la historia que se había escogido para ser narrada iba a ser de uno de sus amigos, se pidió que se respetase todas y cada una de las líneas narradas por el estudiante.

ILUSTRACIÓN 16. NARRACIÓN ESCRITA

Historia

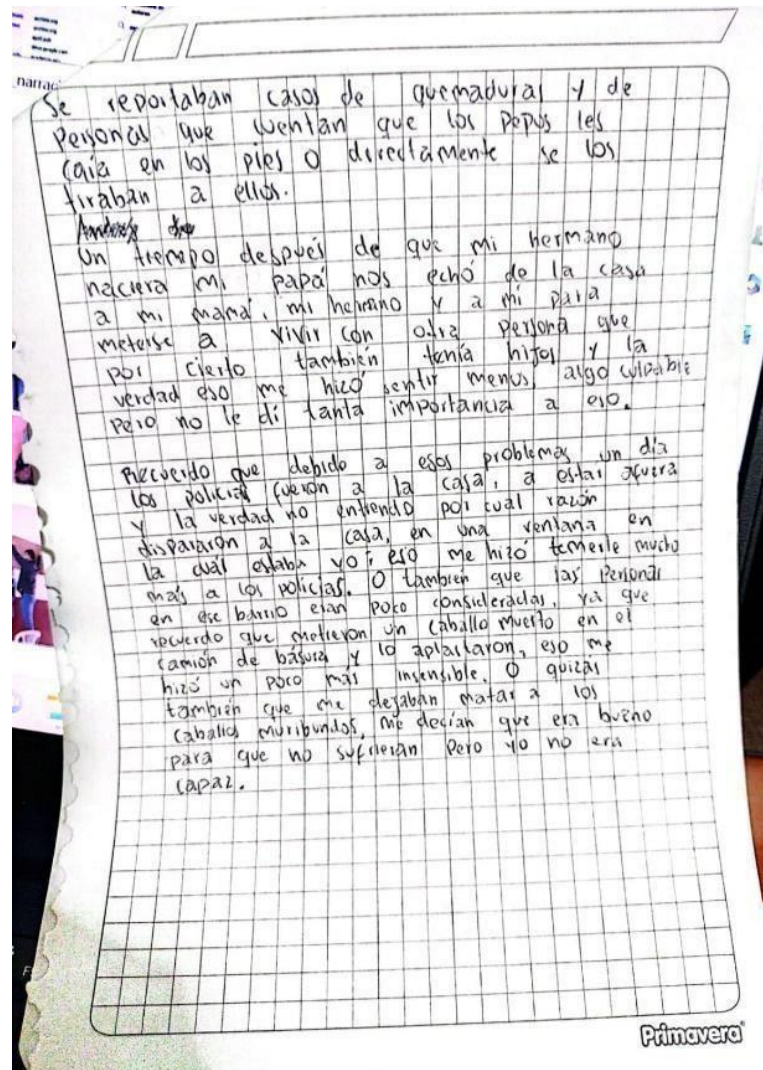
Violencia en mi vida.

- Hospital Susana Lopez
- Barrio Maria Oriente (guerra de bandas en mis tiempos)
- guerra no sabia lo que queria
- El no queriamos llevar por malata influencia siento que no caracteriza

Nací y desde que tengo conciencia mis padres están separados. Vivía con mi mamá en un ambiente de guerra de bandas que había en mi comunidad, no entendía la verdad porque pasaban esas cosas. En esa casa en donde crecí ~~no~~ mataban muchos de mis tíos (menores de edad), eso la verdad me afectó porque eran las únicas personas que estaban pendientes y querían sacarme de ese ambiente. Levándome a parar y así. Pasaron muchas y tuve que piclearlas cosas bastante fuertes como por ejemplo que yo vivía en una invasión y muchas personas fueron a buscar viviendas, los del Estado iban a quemar y sacarlos de sus "casas", y cuando estos se oponían ~~aprovechando~~ las personas, los soldados se ponían a tirar gases lacrimógenos, nos tocaba salir corriendo de nuestras casas ya que el olor y el ardor era tan fuerte que no nos aguantábamos. Recuerdo que un día en el que no tiraron hacia los soldados, los de arriba los de silve se pusieron a tirar piedras hacia allá y tuvimos que escondernos debajo de la cama mi hermano y yo, ya que era peligroso que nos cayera una piedra en la cabeza, rompí varias tejas de mi casa en ese momento y de varios vecinos que vivían a nuestro alrededor.

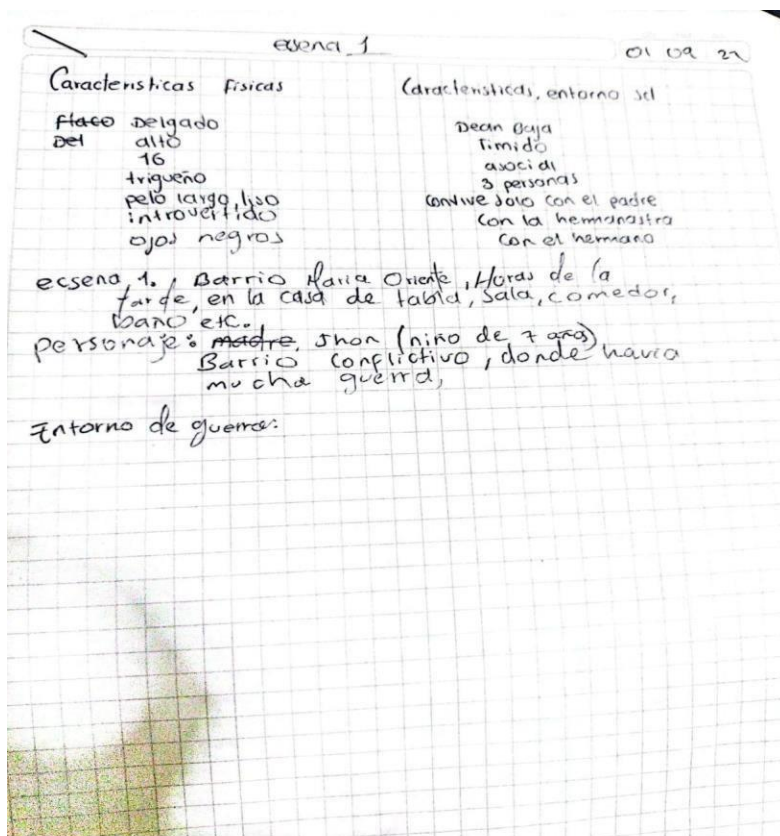
Nota. Estas páginas corresponden a una pequeña narración escrita sobre los sucesos que el estudiante había vivido, con la entrevista se pudo hondar más en la historia personal y se recolectaron otros datos que dieron vida al cómic.

ILUSTRACIÓN 17. NARRACIÓN ESCRITA



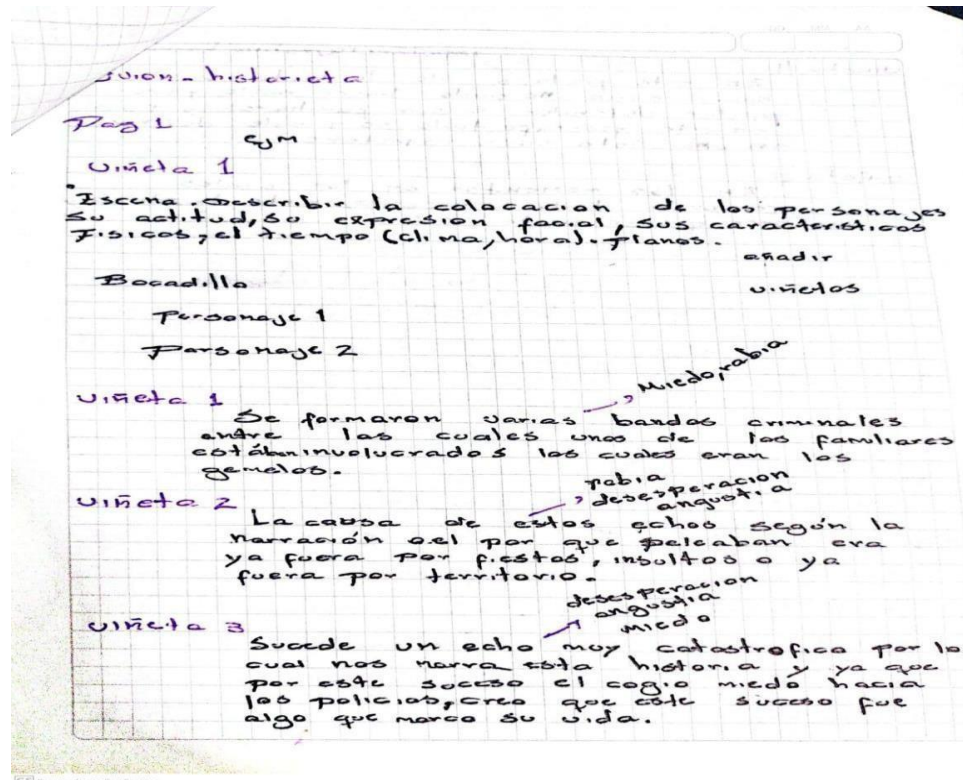
Nota. Estas páginas corresponden a una pequeña narración escrita sobre los sucesos que el estudiante había vivido, con la entrevista se pudo hondar más en la historia personal y se recolectaron otros datos que dieron vida al cómic.

ILUSTRACIÓN 17. NARRACIÓN ESCRITA



Nota. Estas páginas corresponden a una pequeña narración escrita sobre los sucesos que el estudiante había vivido, con la entrevista se pudo hondar más en la historia personal y se recolectaron otros datos que dieron vida al cómic.

ILUSTRACIÓN 17. NARRACIÓN ESCRITA



Nota. Estas páginas corresponden a una pequeña narración escrita sobre los sucesos que el estudiante había vivido, con la entrevista se pudo hondar más en la historia personal y se recolectaron otros datos que dieron vida al cómic.

ILUSTRACIÓN 17. NARRACIÓN ESCRITA

Si fiestas suelen terminar en pleitos - peleas por territorios.
 Alarma suenan y policías se abastan
 1 Disparan a las ventanas y Jhon se asusta
 (previamente los tenía miedo por lo ocurrido con sus
 tías)
 Logra salir ileso pero ~~asustado~~ asustado y llorando
 (esto generó aún más miedo a las policías)
 Sentimiento de impotencia ante esta situación
 generó (posiblemente) problemas de autoestima

* Contexto del barrio: Peleas y muertes frecuentes, bandas
 dominan el barrio; algunos familiares temen por su
 seguridad por este contexto

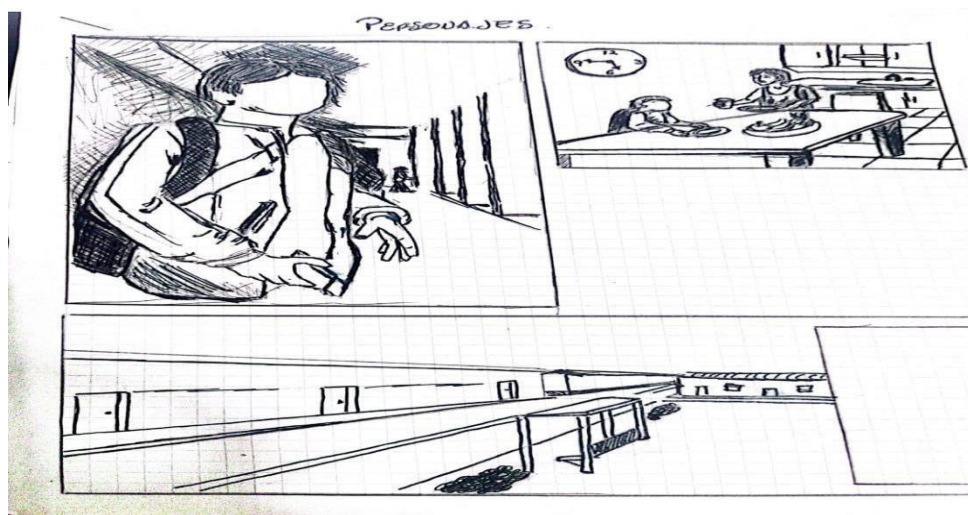
* Para agregar contexto a Jhon: Apegado a sus tías,
 miedo a la policía, creó ^{como} forma de escape ante malas
 situaciones en el hogar. Se le pegaba mucho a un
 caballo moribundo para que no sufiera más, pero
 se usó ~~como~~ pocas veces, reaccionaría de buena manera
 tuvieron momentos de relativa calma.

Si jugó lo ~~aprovechó~~ sacó del barrio por culpa de esto,
 para el ser separado de su madre le dolió

Actualmente es alguien más maduro. Relación buena con mamá
 y no tan buena con papá. Aunque los valores más, y ~~los~~
 ?... Ahora como adivinar formar una familia.

Nota. Estas páginas corresponden a una pequeña narración escrita sobre los sucesos que el estudiante había vivido, con la entrevista se pudo hondar más en la historia personal y se recolectaron otros datos que dieron vida al cómic.

ILUSTRACIÓN 21. PRIMEROS BOCETOS



Nota. Primeros bocetos realizados por el profesional en diseño gráfico.

Cuarta sesión, este día llevado a cabo el 13 de octubre de 2022 se propuso como iba a realizar la socialización del trabajo y los obtenidos, se aprovechó que para esta fecha el colegio estaba celebrando la semana de ciencia y cultura, los estudiantes se encargaron días anteriores a realizar carteleras y buscar imágenes para presentárselas a sus a los demás educandos y a sus docentes. Con esta socialización se buscó finalizar las prácticas de investigación relacionadas a trabajo, evidenciando así que el proceso de concientización ha tomado forma y que el proceso de pensamiento histórico es aplicable para llevar a los sujetos a un estado de conciencia sobre su realidad y la de los demás.

ILUSTRACIÓN 22. SOCIALIZACIÓN DE LOS TRABAJOS



Nota. Con esta socialización se buscó finalizar las prácticas de investigación relacionadas a trabajo, evidenciando así que el proceso de concientización ha tomado forma y que el proceso de pensamiento histórico es aplicable para llevar a los sujetos a un estado de conciencia sobre su realidad y la de los demás. Elaboración propia.

ILUSTRACIÓN 23. SOCIALIZACIÓN DE LOS TRABAJOS



Nota. Con esta socialización se buscó finalizar las prácticas de investigación relacionadas a trabajo, evidenciando así que el proceso de concientización ha tomado forma y que el proceso de pensamiento histórico es aplicable para llevar a los sujetos a un estado de conciencia sobre su realidad y la de los demás. Elaboración propia.

6.1. CONCLUSIONES Y APORTES

Llegado al estado de conciencia y lograda la socialización del producto de clase y el proceso llevado a cabo para el mismo, es menester mencionar que no solo se nota una forma diferente de ver su historia personal y las de otros en un problema colectivo, también, se logra que los estudiantes vean e identifiquen las reacciones que este cuestionamiento puede generar en los estudiantes que no fueron objeto del proceso, teniendo en cuenta ello relatan que sienten un egoísmo de parte de los otros, que a pesar de notar el problema siguen indiferentes al mismo, esto muestra que la inconformidad con aquella realidad que viven es latente en quienes identificaron el problema, mientras que aquellos no participes, sin el despertar de su conciencia histórica siguen permitiendo que aquellas estructuras que permiten relaciones de poder conforme a la violencia se mantengan.

“Estudiante Uno: Y no sé si recuerdas que hubo un momento que no nos quisieron escuchar en el salón. Llegamos, nadie hablaba, nadie opinaba, nadie decía yo pienso esto. Nada, simplemente se quedaron callados. Como si con ellos no fuese la problemática, como que ellos no estaban viviendo eso. (Rodríguez, F. 2024).

Docente: ¿Y ustedes qué sintieron en ese momento cuando no nos escucharon? Cuando todo el mundo nos golpeó la espalda.

Estudiante Dos: Pues, me pareció bastante egoísta de su parte. Debido a que nuestro objetivo era ayudar a esas personas que estaban pasando por problemas similares o que ya habían vivido algo relacionado con eso. Y al no escucharnos me sentí como mal y al mismo tiempo como cierta desesperación porque cómo no van a ser capaces de escucharnos si la problemática también era parte de ellos. Y estoy seguro que la mayoría de las personas también habían vivido esas situaciones”. (Rodríguez, B. 2024).

Se muestra el impacto desde el testimonio de los participantes que hay un cambio en la forma de percibir aquellas conductas violentas, donde, además puede evidenciarse tres elementos claves de lo que se logró en el trabajo, primero la capacidad de analizar la realidad desde esa historia personal, dando paso a poder visionar los problemas colectivos desde el conocer las diferentes realidades individuales en un solo imaginario colectivo que conjuga dichas realidades en una historia común, en segundo lugar el proceso de crear desde esa visión común un producto que a la vez que refleja lo que se conoce del problema, implica tener una conexión empática con la dificultad, siendo desde la conciencia histórica un proceso por el cual visionar causas, y soluciones que surjan desde los mismo actores que la viven, en una relación horizontal con los participantes, y tercero, la capacidad de evidenciar actitudes problema en los otros, quienes no han logrado ese despertar de la conciencia, implica un punto de visión distinto, una perspectiva que permite ya identificar las estructuras que permiten las

relaciones de poder que son el origen de la violencia, y las mismas causas que hacen surgir esas problemáticas, siendo así que los sujetos empiezan a proponer acciones sea individuales o colectivas que lleven desde la transformación del pensamiento al cambio de la realidad y entornos en los que se desarrollan.

A lo largo de este trabajo se ha intentado realizar una observación crítica y transformadora de las experiencias de violencia que pueden ser estudiadas con herramientas conceptuales y metodológicas propias de la historia cultural y la educación histórica. Esta apuesta investigativa tuvo como pilar teórico-práctico a la educación popular, con el fin de pensar los procesos formativos escolares acorde a las propuestas y miradas propias de este paradigma.

Tanto la historia cultural como la Educación Popular comparten propósitos formativos similares a la hora de centrar el conocimiento de la realidad en la comprensión de la acción humana; lo que significa ser empático, solidario y compartir las vivencias en el marco del respeto y la sensibilidad por el trabajo y la vida del otro. Ello es así porque tanto la historia cultural como la misma Educación Popular centran sus esfuerzos académicos en desarrollar sus estudios desde una perspectiva comprensivista, es decir, poner como punto de partida de lo social, el compartir, el vivenciar, el experimentar la vida del otro para comprenderla, sin embargo, se reconoce que desde la mirada de la educación popular la historia como un elemento orientador de las acciones colectivas cobra una importancia clave en el desarrollo de una conciencia política, que bien desde la historia personal o colectiva, busca un despertar crítico del sujeto en relación con sus entornos, donde el conocimiento sea la herramienta para su liberación, en vez de una forma para alienarle, conforme a ello es que se evidencia que la

conciencia histórica como categoría de la historia cultural², brinda ese eslabón que une la educación popular con el sujeto histórico conforme a que el aprendizaje sea un medio liberador de la persona.

Pero si bien la conciencia histórica tiene una fuerte tendencia a conocer los hechos, poniendo un espíritu crítico al exigir un diálogo entre el pasado buscando la comprensión del presente y las expectativas del futuro, no pretende que el ser humano tome acción en su realidad para transformarla y con ello evitar que tanto las causas como las circunstancias que posibilitan las experiencias negativas se sigan presentando, así la conciencia histórica bajo la mirada de la educación popular, busca romper el molde tradicional donde se transmiten conocimientos, siendo ahora el estudiante quien logra hacer un despertar gracias al conocimiento, reconociendo los elementos de la realidad que le afectan, así, desde el mismo proceso de aprendizaje se llega a una acción política consecuencia del trabajo dentro del marco de la educación popular. El educando entonces logra despertar ante la realidad que adolece y se vuelve un sujeto activo dentro de su propia historia, siendo la acción política la misma acción por la que aprende y transforma su entorno.

Ciertamente, una visión como la aquí propuesta —de los hechos sociales observados a través de las categorías de conciencia histórica y concientización— puede ser aplicada a circunstancias de la vida y experiencia humana; por ejemplo, las experiencias políticas, las experiencias familiares, las experiencias de parejas, entre otros, pero como es de interés en este trabajo la vida de los jóvenes estudiantes, es perfectamente aplicable a las experiencias de vida que tienen relación con la violencia, es decir con ser víctima de un ejercicio de poder moral o físico transformado en una agresión física, psicológica, emocional o hasta económica que ha alterado el bienestar personal de quien lo sufre.

² Como se explica en la introducción de este documento la categoría de conciencia histórica se comprende dentro del enfoque de la historia cultural acorde a lo presentado por Bloch (1941)

El cómic, favorece la divulgación de conceptos, convirtiéndose en una herramienta idónea para trabajar la realidad histórica de la violencia en jóvenes actores y lectores. El cómic permite una transformación en la imaginación del lector, creando un mensaje propio a través de la secuenciación de cuadros y textos, en consecuencia, le permite visionar el pasado para transformar el presente y futuro. Es necesario recalcar que el carácter simbólico del comic (es decir su capacidad para representar la realidad) como forma narrativa, permite crear una conexión más clara con el lector, mostrando de una manera fiel la forma en que el autor vivió o experimentó los hechos, lo que potencia la narrativa y a su vez logra conectar mediante la empatía al autor con el lector, desde los componentes gráficos (imágenes). Recalcando el carácter simbólico del cómic, en cuanto a una forma narrativa que permite crear un vínculo más claro, dando unas pautas al imaginario que se construye y que a su vez permita despertar una empatía mayor, no solo desde el relato mismo, sino de potenciar gráficamente lo relatado con las imágenes.

El uso de la imagen explora y narra los hechos a través de planos y ángulos, la secuencia narrativa, los símbolos visuales, signos semánticos y sintácticos facilitan la comprensión de la acción. Es así como el cómic creado durante el desarrollo de la investigación permitió hacer un trabajo propio de la educación popular, pues permitió el proceso de construcción colectiva de un producto que mostró las necesidades sociales de un entorno, siendo un puente que une la historia individual con la historia colectiva, y a su vez propone una mirada crítica a las mismas, reflejando una visión que cuestiona y transforma desde el proceso educativo la forma en que los sujetos se relacionan con su realidad. La educación popular conjuga tanto las experiencias colectivas como individuales desde una visión crítica de la realidad, en este caso desde la historia individual, pero que refleja experiencias comunes que en el ejercicio de concientización buscan construir

conciencia en el estudiante sobre sus necesidades y con ellas buscar acciones políticas colectivas, que permitan la liberación del sujeto desde ese producto histórico que conlleva la concientización desde la narración gráfica.

Las experiencias de violencia son hechos históricos, que, si bien pueden tener relevancia social, tienen importancia en circunstancias netamente personales, pues marcan las trayectorias de vida generalmente de una manera negativa. En las experiencias de violencia son perfectamente identificables aspectos pasados como la significación, las emociones y sentimientos que evocan el hecho traumático; así como las consecuencias en la vida presente de una persona en su ámbito laboral, educativo, familiar, amoroso y en sus grupos de amigos.

Como se demuestra dentro del proceso de elaboración de este escrito, indagar sobre el tema de la violencia al interior de las instituciones educativas es abrir un marco de interpretación amplio de las acciones humanas que se ejecutan en los centros educativos y que permiten entender las expectativas y actitudes en relación a la educación; pero, también, indagar sobre la realidad de este fenómeno ayuda a darle un sentido distinto a las experiencias negativas, al proponer un medio para la transformación personal a través de la sanación de heridas personales que han afectado profundamente la estabilidad emocional y el desarrollo de las habilidades sociales y las potencialidades personales. Se puede concluir en este trabajo que las relaciones violentas a las que han sido sometidos los estudiantes del grado once son frecuentes y no eventuales. Los estudiantes partícipes del proyecto afirmaron, por unanimidad, ser víctimas de violencia física, verbal, emocional al interior de las instituciones educativas, que podía evidenciarse desde las actitudes, gestos, palabras hasta las agresiones físicas directas.

A lo largo del trabajo se evidenció que, si bien todos los estudiantes habían sido víctimas de experiencias violentas, no todos podían reconocerlas, identificarlas y categorizarlas o explicarlas, tendiendo a confundir los hechos de violencia con relaciones humanas típicas en el medio social. En muchos casos, la violencia se relaciona con la agresión física, pero no con

la violencia emocional, a pesar de las serias consecuencias que tiene sobre el bienestar personal, ya que la violencia emocional afecta la imagen propia y por tanto la valía que cada persona da a su vida.

“La violencia emocional, también conocida como abuso mental o psicológico, puede darse en una multitud de formas, como, por ejemplo: atemorizar, aterrorizar, amenazar, explotar, rechazar, aislar, ignorar, insultar, humillar o ridiculizar a un niño. Puede tratarse asimismo de no prestarle apoyo emocional, desatender sus necesidades educacionales o médicas, exponerle a violencia doméstica y acoso psicológico” (UNICEF, 2015).

Un elemento que queda abierto a la investigación, y que excede los objetivos de este trabajo, es indagar sobre las habilidades sociales que disponen los estudiantes para tratar los problemas de violencia que les afectan; las habilidades sociales y emocionales para enfrentar la violencia pueden ser aprendidas con ayuda de un profesional, como un psicólogo o psiquiatra, pero también pueden ser desarrolladas intuitivamente, como sucede con gran parte de la población.

Pero la violencia que se vive en los centros educativos tiene un marco de análisis mucho más amplio, debido a que la socialización de los estudiantes se genera sobre todo en los ámbitos familiares o comunitarios (barrios), lo que lleva a que el centro educativo sea un espacio secundario de socialización. Según los relatos obtenidos, el centro educativo se puede considerar un lugar de expresión de las situaciones personales de los estudiantes; evidentemente, en las escuelas existe una socialización de valores, significados culturales y ambientes de aprendizaje, pero, los estudiantes resaltan de manera especial el rol de esa formación primaria en las familias, evidenciando la tendencia conflictiva de los entornos externos a la escuela donde los estudiantes se están desarrollando, de allí que haya una tendencia conflictiva de las relaciones humanas, pues es la confluencia de personas que tienen

pasados y vivencias distintas en torno a la violencia, cada una ha reaccionado personalmente de una manera diferente.

Con relación a los entornos familiares, por ejemplo, es evidente que la violencia se encuentra en la mayoría de las familias de los estudiantes, bien sea como expresiones en las que sus padres, hermanos, abuelos, tíos o demás familiares han sido víctimas, bien porque son los mismos estudiantes quienes son víctimas de la violencia al interior de sus familias. Es común encontrar relatos donde familias víctimas de la violencia, reproducen formas de violencia al interior de los hogares lo que llevaría a preguntarse ¿Cuáles son las habilidades y recursos emocionales y sociales que tienen las familias para tratar las experiencias de violencia? Este tipo de preguntas, aunque fundamentales, exceden la capacidad de respuesta de este trabajo.

Es también útil el estudio de los ambientes barriales y comunitarios en los que se desenvuelven los estudiantes. Los patrones de violencia comunitaria generalmente se expresan en los espacios más cercanos en los que ellos se desenvuelven; por ejemplo, los barrios donde pueden habitar familiares, amigos y todo tipo de conocidos. En la medida que la población estudiantil pertenece a las capas sociales más vulnerables de la ciudad, es habitual encontrar en sus relatos que el entorno comunitario en el que viven también está marcado por experiencias de violencia; estas incluyen experiencias con pandillas, bandas de microtráfico de drogas, grupos armados ilegales, entre otros. En los relatos se expresa que los estudiantes vivencian situaciones cotidianas como el hurto, venganzas personales, reclusiones en centros penitenciarios, homicidios selectivos y, en general, todo un ambiente negativo que lleva a adoptar distintos tipos de comportamiento, que pueden incluir asilarse de las relaciones en su barrio o, por el contrario, adentrarse en ellas por necesidad de seguridad, económicas o sociales.

Es notorio que la violencia tenga unas consecuencias negativas sobre la conducta y comportamiento de los estudiantes, el temor a seguir viviendo experiencias negativas de violencia genera actitudes como el aislamiento social. También frente a las experiencias de violencia se aprenden los comportamientos y actitudes violentas para evitar que se presenten nuevamente. Otra forma de respuesta es la adecuación a una conducta esperada según los reglamentos internos del colegio para evitar una doble sanción, lo que significa tomar una actitud de resignación. En ningún caso la violencia desencadena procesos formales de atención psicológica o psiquiátrica a los jóvenes, por lo que al respecto hay una falta de tratamiento profesional a estos riesgos para la salud mental. Se evidencia que si bien existen mecanismos que pueden orientar el accionar para evitar las violencias dentro de los entornos de los estudiantes, se encuentra la realidad que dentro del mismo imaginario colectivo de la violencia el buscar ayuda no corresponde a un modo de solucionarla, y que de hecho se siente como una vergüenza a la misma; dentro de las entrevistas realizadas posterior a los procesos llevados con los alumnos del proyecto muestran esta dificultad de conectar con quienes les deben ayudar:

“siento que también pues los profesores en una parte no nos escucharon, porque yo siento que eso no debe venir de nosotros los estudiantes, sino de ellos, el apoyo, y entonces como que, pues a los que hacían bullying les daba pena decir qué le hacían” (Rodríguez, 2024)

Según los relatos obtenidos a lo largo de la investigación, en el ámbito educativo, las consecuencias de la violencia se expresan en conductas que rompen la sana convivencia de los colegios. Cuando las agresiones se presentan entre adolescentes generalmente tienden a generar nuevas violencias en forma de agresiones verbales, gestuales y físicas; sin embargo, se reconoce positivamente el papel de las autoridades escolares, quienes ordenan la situación momentáneamente por temor a las represalias. Dentro de los procesos de diálogo, se tiene en cuenta que los estudiantes tienen un miedo al actuar contra la violencia, sintiendo que falta

apoyo y falta de modos de darle solución a sus conflictos, como una especie de pacto silencioso del cual no se toma acción para evitar:

“(...) y los que hacían pues como que lo cogían de recocha, y los profesores pues evadían el tema, entonces pues es difícil”. (Entrevista al estudiante 1, la transcripción completa se encuentra en la sección de anexos)

Con lo mencionado anteriormente queda claro que si bien, existen mecanismos (debido proceso dentro de la ruta de atención de las instituciones educativas) para poder atender la violencia, se presenta, que los estudiantes son víctimas de presiones sociales limitando a los mismos dentro de los marcos de acción de las instituciones y que dificultan atender las situaciones de violencia que mantienen las relaciones de poder tanto con sus pares (estudiantes), como con quienes tienen una relación de subordinación (Docentes, y cargos de autoridad).

En el ámbito familiar, las consecuencias de la violencia son múltiples, es normal la pérdida de comunicación entre el estudiante y sus padres; la pérdida de autoridad y confianza, frente a la guía en las decisiones de los estudiantes; los relatos también describen cierto rencor de los hijos hacia los padres. Generalmente, las experiencias violentas en familia tienden a generar imaginaciones en los adolescentes como independizarse tempranamente del hogar; organizar una familia, algunos relatos permitieron intuir el deseo de romper con los ciclos de violencia a futuro y formar una familia con aparente armonía.

“(...) ahora esa es la responsabilidad que tengo de criar a mi hijo, porque claramente la manera de que yo a él lo crie es la manera que se va a reflejar el día de mañana, entonces sí es como, o sea, son situaciones que ya tengo que manejarlas con madurez” (Rodríguez, F. 2024)

Se evidencia un nuevo marco de referencia frente a la vida, dentro de la entrevista a los estudiantes, se muestra que hay una forma distinta de ver los modos en que se da la crianza, producto de un proceso de concientización de la violencia a la cual se han vistos expuestos y que los estudiantes participes de la investigación cuestionan esas prácticas comunes y culturales que normalizan el actuar violento ante otros, dentro de ese cuestionamiento se plantean formas diferentes de criar y educar a sus hijos para no sufrir de las mismas problemáticas que ellos vivieron, eso es un procesos de transformación.

Los relatos evidenciaron que frente al ámbito barrial existía apatía alrededor de las necesidades, problemáticas y aspiraciones de los familiares y amigos, dentro de ello, en el cómic se muestra que hay un reconocimiento de esos problemas. A continuación, un fragmento:

ILUSTRACIÓN 24. IMAGEN DEL CÓMIC, PRODUCTO.



Nota: La ilustración relata el reconocimiento de los problemas barriales en la comunidad.

Como consecuencia, de la práctica al interior del aula, muestra que la violencia es un fenómeno recurrente en la vida de los estudiantes, al cual deben darle respuesta y que aborda diferentes entornos y que se normaliza, desconociendo sus causas, consecuencias, y modos de manejo. Este impacto que genera la violencia es significativo, desde las entrevistas

realizadas a los estudiantes se expresa como la violencia que han vivido y viven en los entornos externos a la institución afecta la convivencia dentro de la misma, normalizando practicas violentas que dificultan los procesos de sociabilidad de los estudiantes como menciona uno de los estudiantes del proyecto:

“hay veces cuando nos sentamos a hablar de las personas que yo te decía que, pues que casi todo lo que pasaba en esos barrios que era súper peligroso (...) que los niños tenían que ver que la familia se enfrentaba con otras personas, de que sacaban las armas y pues pasaban todo ese tipo de situaciones, pues yo siento que si un niño se vuelve agresivo es porque viene desde la casa, o sea, algo desde la casa está mal. Y también digo que, al colegio, no hay que echarle culpa de todo, pero el colegio sí depende de una parte de nosotros porque, pues porque es donde nosotros estamos conviviendo la gran parte del tiempo, ¿no?” (Rodríguez, F. 2024).

Para tratar estos temas a profundidad, la enseñanza de la Historia tiene una utilidad práctica que permite movilizar la conciencia histórica y la concientización personal, a través de las cuales se pueden tocar las fibras más profundas del ser humano.

En el complejo marco de la realidad de violencia que experimentan los estudiantes se extiende el marco referencial adoptado en este estudio, si bien debemos decir que la violencia como fenómeno social es plenamente identificable en sus causas, consecuencias y modalidades, no es tan fácil asumir el concepto de violencia como una experiencia históricamente situada; por ejemplo, el concepto de conciencia histórica se presenta como un marco analítico abstracto que llevado a la práctica deja un sinnúmero de discusiones teóricas y metodológicas, entre ellas, por ejemplo ¿cuál es la mejor herramienta metodológica para que emerja la conciencia histórica?, ¿es aplicable la conciencia histórica a todo tipo de contextos sociales?, ¿es suficiente la conciencia histórica para transformar las experiencias negativas en torno a la violencia?

Sin lugar a duda la mejor herramienta es el diálogo, pero este debe pasar previamente por el surgimiento de un vínculo de confianza y respeto mutuo entre los participantes de un proceso de reconstrucción o resignificación de la memoria; de manera pues, que, en todo caso, la narración que se da a conocer a un tercero implica poner en descubierto los aspectos más íntimos de las emociones, sentimientos y significados humanos. Sumado a ello, la experiencia violenta lleva a recordar aspectos privados del individuo que no son de fácil aceptación en el ámbito social y pueden ser objeto de juzgamiento externo; esta es una de las principales barreras en el uso del concepto de la conciencia histórica, pues, en todo caso, los aspectos más íntimos de la experiencia humana no son de fácil conocimiento, y reproducción en ámbitos donde no se han forjado los lazos humanos necesarios para ellos.

Por tanto, se concluye que para que movilice la conciencia histórica, el educador desde la empatía genera herramientas para que los estudiantes reconstruyan históricamente sus propias experiencias, a partir del trabajo de concientización (Freire, 1971); como resultado de ello se producen transformaciones en los modos de vida y la forma en que los estudiantes se relacionan con sus entornos. La revisión y análisis del pasado personal promueve la toma de conciencia frente a las necesidades presentes y con ello tener una proyección sobre las formas de actuar a futuro. Ante lo mencionado es necesario decir, que el conocimiento no debe ser el centro del proceso de aprendizaje, y que los esfuerzos del docente se deben centrar en el trabajo de aula cuyo producto permita generar un pensamiento crítico y cuestionamientos sobre las estructuras que normalizan la opresión del estudiantado, desde ambientes seguros y que permitan construir acciones para la liberación de los sujetos.

A lo largo del proceso de investigación se observaron un conjunto de desafíos con relación al marco referencial de este tipo de trabajo. Uno de ellos se relaciona al concepto de conciencia histórica, donde el proceso de reconstrucción y re significación del pasado del estudiantes necesita de una motivación al dialogo tanto interpersonal como intrapersonal y que

tiene impacto en el educando al generar cuestionamientos que pueden afectar el bienestar psicológico del mismo, y que también implica que el producto del ejercicio de concientización vaya más allá de un elemento académico, se vuelva un pilar en el proceso de transformación del individuo, sus conductas y relaciones con sus entornos.

Al respecto se evidencia que las profundas marcas que dejan las experiencias violentas deben tener un acompañamiento integral por parte de las instituciones públicas, pues, aunque surjan de relatos dentro de un aula de clase de todas maneras sobrepasan las funciones de los docentes y deben ser atendidos por especialistas mostrando la necesidad de dar a las instituciones educativas herramientas transdisciplinarias que integren los procesos de aprendizaje con el bienestar del estudiantado y que así mismo beneficie a las relaciones humanas que se desarrollan en los centros educativos.

Debido a que existe una generalización de experiencias y relaciones humanas violentas es propicio que los estudiantes puedan desarrollar habilidades emocionales y sociales para su tratamiento y prevención. Estas experiencias generan consecuencias que afectan el desarrollo de la vida familiar, escolar y social, los estudiantes entrevistados reconocen la necesidad de generar herramientas para mitigar las consecuencias de la violencia. “Y de la parte de los profesores sería bueno que lo que tú decías, implementar un poquito de psicología o que hubiese una clase de psicología, pues para que los niños no sufran de eso.” (Rodríguez, F. 2024). De este modo la clase se vuelve un espacio para generar nuevos conocimientos, como a su vez, un medio de experimentar herramientas de afrontamiento ante las realidades que viven, es decir, la clase es un espacio para aprender y para ser.

Es necesario hacer un llamado urgente, tanto a las instituciones gubernamentales como educativas, para implementar un espacio, desde la educación primaria hasta el último grado de bachillerato, que tenga en cuenta el desarrollo socioemocional de los jóvenes, espacio donde se provean estrategias, donde se realicen círculos de escucha, se ayude a reconocer que

muchos de los problemas de violencia que los estudiantes sufren son producto de la sociedad y el lugar donde se desenvuelven. Todo con el fin de ayudarles a superar las situaciones violentas por las que han pasado y las cuales viven cotidianamente, y así procurar que la escuela sea un escenario de sana convivencia en donde cada uno de los espacios tenga un ambiente de compañerismo, amabilidad y acompañamiento mutuo entre estudiantes y profesores, para evitar que las secuelas de la violencia dañen la vida social de los estudiantes, su vida académica y sus proyectos de vida. Se construye así un dialogo de saberes propio de la educación popular, respetando aquellos conocimientos que tradicionalmente tienen por su contexto, y valorando las emociones y experiencias individuales, acercándoles a los procesos de acción colectiva que desde el producto de clase manifiestan lo que son, lo aprendido y lo que se desea cambiar.

En relación a la concientización, propuesta desde la Educación Popular, las actividades de rememoración, análisis y resignificación de las experiencias violentas tuvieron respuesta significativa en el empoderamiento de los estudiantes respecto al tema y su socialización; “yo creo que ese tipo, digamos, de cosas que tú haces, pues sí me cambiaron la verdad, porque, o sea, pues porque es una manera muy real de ver la vida, porque uno cree que pues jamás se va a enfrentar a cosas, o nosotros por ejemplo cuando estamos en el colegio solamente sabemos pedir y hasta ahí” (Rodríguez, F. 2024). Dentro de las entrevistas realizadas se evidencia que se construye un nuevo imaginario frente a lo que ellos ven como la escuela, el trabajo de clase y su impacto, cuestionando su rol como sujetos de recepción de conocimiento, transformándose dentro del proceso de concientización, en sujetos activos del proceso de aprendizaje, construyendo saberes y nuevas prácticas de vida, lográndolo a través de análisis y diálogos de las experiencias personales, que junto al conocimiento teórico y metodologías activas despiertan la conciencia del estudiante frente a lo que aprende y los contextos donde vive.

Se observa una repuesta positiva a la hora de dinamizar espacios de discusión, diálogo y socialización de información, así como en la integración con docentes y directivas para el tratamiento del problema al interior de la institución educativa. “Y pues, por ejemplo, contigo fue súper chévere porque, o sea, todos podíamos ser y mostrar, o sea, muchas, o sea, lo que nosotros éramos, ¿me entiendes? Sin necesidad de fingir, hay veces pues expresándote lo que realmente nos dolía o nos lastimaba y digamos, o sea, lo bueno fue porque tú nunca nos juzgaste.” (Rodríguez, F. 2024). Es evidente que el impacto del trabajo consta del dejar ser, al deconstruir esas barreras entre estudiantes y docente, entre el rol de transmisor y receptor y dar una horizontalidad al proceso donde se guía, orienta y se permite construir a partir de las historias personales, el producto se hace una parte de esa misma historia vital dando un sentido más amplio que el de un simple aprendizaje para ser un momento vital que trata lo emocional, lo cognitivo y lo histórico como un todo.

Sin embargo, valga decir que las acciones de cambio que se desarrollan a partir de la concientización no pueden abarcarse en un tiempo indefinido o a largo plazo, es decir que no es posible hacer un seguimiento extensivo puesto que la trayectoria personal de cada estudiante es tan diversa y múltiple que cada uno podría, hasta el fin de su vida, apropiarse de una temática para llevarla al plano público. Por esa razón es que el trabajo aquí presentado tuvo una reserva en el estudio de la acción concreta del producto, centrado en el proceso derivado de la concientización, debido a que observar y seguir todas las acciones a lo largo de la vida de los estudiantes rebasa los límites de esta investigación. Sin embargo, con el nivel de compromiso alcanzado y, sobre todo, con la tranquilidad de haber compartido sus historias sobre experiencias de violencia, pueden verificarse algunos elementos positivos para los individuos y sus entornos, entre ellos el paso de la vida del estudiante de secundaria a la experiencia universitaria. Teniendo en cuenta que esa capacidad prospectiva de verse a futuro estudiando, siguiendo unas metas académicas, y con ello pensar en un futuro diferente,

también implica una relación consigo mismos donde se ven como personas privilegiadas, rompiendo con estándares estructurales que les han impuesto su propio contexto o realidad inmediata.

“No sabía qué iba a pasar. La verdad es que siempre supe y siempre como que me traté de idealizar que la universidad iba a ser algo difícil y algo para vivir, que es parte de la vida de personas bastante específicas, porque acá en Colombia no es tan común que una persona vaya a la universidad. Y pues, de hecho, en toda mi familia soy como la cuarta persona en ir a la universidad. Y pues eso, la verdad, me hace sentir privilegiado. Y pues me hace querer seguir adelante y no desechar esto que es tan importante para mí, ya que me va a brindar un futuro más adelante y es muy importante”. (Rodríguez, B. 2024).

El pensamiento histórico, en el marco de la Educación Popular, debe entenderse a través de las categorías de **conciencia histórica** y **concientización**, concebidas como herramientas para estimular procesos mentales de reflexión, análisis y crítica tanto de la historia individual como colectiva. Estas categorías, a partir de experiencias que valoran el pasado, permiten tomar elementos abstractos, como la memoria, y transformarlos en acciones concretas que modifican la visión del estudiante sobre su realidad y las relaciones que establece con su entorno. Con lo mencionado, el concepto de pensamiento histórico consta de elementos que le hacen abstracto, para atender a ello se lleva en la practicas una serie de interpretaciones y modificaciones que le adecuan a responder a un contexto determinado, desde las herramientas científicas que brinden al pensamiento histórico un acercamiento y objetividad ante una meta concreta, por ejemplo, uno puede proponer el uso de herramientas propias de la Educación Popular como la Observación Participante puesto que diluye la frontera entre investigador e investigado, se hace parte y se comparte las actividades humanas con el compromiso de transformarlas.

En ese sentido, por ejemplo, adelantar procesos de “pensamiento histórico” al interior del aula de clase debe llevar necesariamente al compromiso del orientador con los diferentes entornos y realidades que viven los estudiantes, de tal modo que la transformación que ocurra sea una parte clave para dar paso a la acción colectiva desde el proceso educativo, donde el conocimiento y su adquisición lleve a un deseo de cambiar su realidad y al compromiso político de la misma.

En el trabajo en el aula, la guía que permite seguir el pensamiento histórico ayuda al estudiante a llevar a cabo un proceso de aprendizaje realizando actividades en concreto, es decir aprender a desarrollar habilidades de investigación aplicadas a casos puntuales que le afectan y en los que encuentra involucrado en su vida cotidiana. En ese sentido, el pensamiento histórico se ratifica como una alternativa de enseñanza que está por fuera de la enseñanza tradicional de la Historia en tanto deja de lado lo memorístico y repetitivo e impulsa al estudiante al análisis de su realidad a través del desarrollo de habilidades científicas.

Se puede concluir, que resulta necesario crear en las instituciones educativas grupos de investigación, acompañados por docentes, dirigidos y gestionados por estudiantes, que analicen las problemáticas en las cuales ellos se ven envueltos; por ejemplo: problemas de drogadicción o violencia , para que así se pueda comprender las situaciones desde la mirada de aquellos que las sufren, y que ellos con el acompañamiento del docente busquen estrategias para desarrollar habilidades como grupo de investigación pero también como colectivo estudiantil a través de la socialización de los resultados.

Con lo expresado por los participantes se entiende que el proceso de concientización no puede abarcar un grado, sino que debe ser aplicado en varios grados de escolaridad y que aunque supere el objetivo de este proyecto quede como iniciativa para futuros proyectos, se reconoce que los estudiantes logran evidenciar la necesidad de fortalecer los procesos de estudio de sí mismos y su historia como un medio de cambio y transformación. “digamos, ahí

está el trabajo. Ahí está, de cierta manera, la conciencia, la concientización que se busca hacer. No solamente en ustedes, sino en todos los chicos que sufren este flagelo día a día. (Gómez, A. 2024). Y más que todos los colegios. O sea, me sorprende es que en el colegio uno, como ustedes dicen, buscan alternativas. Buscamos alternativas para mostrarles muchas cosas a los chicos de lo que estamos haciendo". (Rodríguez, F. 2024).

El proceso de conciencia y concientización es uno que sensibiliza al estudiante respecto a su pasado haciendo una revisión del pasado con elementos académicos y conceptuales que permiten revisar la historia individual a la luz de las necesidades de su contexto, lo pasado, presente y futuro, buscando que esa historia que se veía como inamovible tenga una resignificación a lo que el estudiante desea para sí mismo, comprendiendo y criticando las relaciones de poder que le afectan y le permitan con ello romper las estructuras que permiten esas relaciones de poder, dando un paso clave para la acción política de ser un sujeto libre. Para el caso de estudio podemos decir que la sensibilidad se reconoce en la manera en que ellos narran los hechos de violencia en los cuales se han visto envueltos, que pasarán a ser parte de su historia de vida.

Es importante tener en cuenta que los instrumentos narrativos como el cómic permiten al estudiante expresar sus ideas de forma clara y sencilla, lo cual permite acercarse a la realidad vivida, el proceso de ilustración y dialogo esto se logra a través del proceso de recordar y mediante el proceso de entrevista, el cual busca plasmar el momento vivenciado, logrando reavivar la empatía, entre el estudiante que narra, el docente investigador y el lector, ya que a través de su relato se busca graficar sucesos importantes en la vida de los educandos. y que estas herramientas sean actualizadas de acuerdo con el lenguaje propio de los estudiantes, es decir a las nuevas formas de comunicación, nuevos formatos de expresión como por ejemplo el cine, el teatro, la música, las redes sociales, el cómic, la fotografía, los videojuegos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, Anna. (1970). *Sobre la violencia*. Título original In Violence. De la presente edición Alianza Editorial, S. A., Madrid 2005,2006.
- Alonso, M. (2012). *Marco ELE. El cómic en la clase de ELE: una propuesta (Alonso)didáctica*. *Revista suplementos*, 14. ISSN 1885-2211
- Belfiori, M. (2008). *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de la Plata.
- Bloch, M. (1941). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Campos, J.; Chávez, M. y Rodríguez, H. (2017). *Significados, causas y efectos de la violencia social entre la juventud en Monterrey, Nuevo León, México*. *Sociedad y Economía*, 32, pp. 85-166.
- Cataño C. (2011). *Jörn Rüsén y la conciencia histórica*. *Historia y sociedad*. 21, 221-243.
- Cerdá, J. (2005). *La imagen del pasado: fotografía e historia*. Editorial Alianza.
- Colom, J. y Fernández, M. (2009). *Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (1), 1, 235-242. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320025.pdf>
- Castillo M., Melo G., Salazar M., Carvajal O., Ruiz R., Calderón A., López N. (2014). *Bioquímica de la agresividad. La ciencia y el hombre*. (27)2. https://www.uv.mx/cienciahombre/revis_tae/vol27p.2/articulos/bioquimica-agresividad.html
- Cuñarro, L.Finol,J. (2013). *SEMIÓTICA DEL CÓMIC: CÓDIGOS Y CONVENCIONES*. UNED. *Revista Signa* 22. págs. 267-290. <file:///C:/Users/Adm/Desktop/Documentos%20Andrea/segunda%20parte%20cómic%20ilustraciones/primer%20parte%20del%20cómic/Dialnet-SemioticaDelCómic-4147470.pdf>.
- Cruz, A. (2020). *La narrativa gráfica, otra forma de contar la historia*. *Revista made*. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rnomade/article/download/7179/7989/>
- Chartier, R. (2007). *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*. Editorial Gedisa.
- Dueñas, A. y León, M. (2018). *Usos del cómic como estrategia pedagógica entre 2000 y 2015*. Universidad Cooperativa de Colombia. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/6603/1/2019_cómic_Estrategia_Pedagogica.pdf
- Eisner, W. (2003). *La narración gráfica (2da edición)*. Editorial Norma.

- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, J.; De la Rosa, y Castillo, J. (2012). *Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato*. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (10) 1, 495- 512.
- Horton, Myles; Freire, Paulo. (1990). *El camino se hace al andar: Conversaciones sobre educación y cambio social*. Ediciones Morata.
- Joutard, P. (1989). *Historia oral: problemas y perspectivas*. Ministerio de Cultura de España.
- Jones, E. (1999). *Violencia y estrés postraumático*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, (28) 2, 139-145.
- Karl-Ernst, J. (1985). "Geschichtsbewußtsein", citado en Bergmann K, Kuhn A, Rüsen J, Schneider G (eds.). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*.
- Lawrence, L. (2008). *La concientización de Paulo Freire*. *RHEC*. 11, 51- 72.
- Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017 y Decreto 1660 del 12 de septiembre de 2019 Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia –CAEHC.
- Lorenzo, L. (2002) "La historia como ciencia: algunos problemas epistemológicos" (pp 1-79). *En: Rosa Belvedresí. Introducción a la filosofía de la historia: conceptos y teorías de la historia*. Editorial Universidad de la Plata. Argentina.
- Ramírez Bonilla, D. et. al. (2016). *Santillana, proyecto saberes, ser hacer, Sociales 6*. Editorial Santillana. Bogotá, Colombia.
- RÜSEN, Jorn. (2007). *Historia Viva: teoría de la historia: formas y funciones del conocimiento histórico*. Traducido por Esteváo de Rezende Martins. Brasilia: Editora UNB.
- Santisteban, A. (2017). *Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 AÑOS Nº 53, 2017*. Páginas 87-99 *Diálogo Andino*.
- Fals Borda, O. (1986). *La investigación-acción en convergencia*. Ediciones Tercer Mundo.
- Farfán, Rafael. (2009). *La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la sociología*. *Sociológica (México)*, 24(70), 203-214.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732009000200008&lng=es&tlng=es.
- Federación de enseñanza de CC.OO en Andalucía. (2009). *El cómic como recurso didáctico en la educación primaria*. *Revista Temas para la educación*. 5.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd6232.pdf>
- Ferraroti, F. (1990). *La Historia y lo cotidiano*. CEAL, citado en Belfiori, M. (2008). *Memorias de la vida cotidiana. 1946-1955*. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.academica.org/000-096/3.pdf>
- Ferraroti, F. (2007). *Las historias de vida como método*. *Revista Convergencia*, (14) 44, 15-40. <https://www.re-dalyc.org/pdf/105/10504402.pdf>

- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgl /https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/dc/la_naturaleza_politica_de_la_educacion.pdf.
- Formatjé, N. (2022). *El maltrato infantil afecta al futuro*. Barcelona.https://www.uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2022/093-maltrato-infantil-afecta-futuro.html
- Gobierno de Guatemala. (2020). *Consecuencias que se derivan de la violencia sexual*. https://news.svet.gob.gt/temasdetra bajo/consecuencias-que-se-derivan-de-la-violencia-sexual
- Gobierno de México. (2012). *Violencia emocional, física, sexual y económica*. http://www.violenciaenlafamilia.conapo.gob.mx/en/Violencia_Familiar/Violencia_emocional_fisica_sexual_y_economica
- Guerra, N. y Dierkhisin, C. (2021). *Los efectos de la violencia comunitaria sobre el desarrollo del niño*. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, pp. 1-6. https://www.encyclopediainfantiles.com/pdf/expert/violencia-social/segun-los-expertos/los-efectos-de-la-violencia-comunitaria-sobre-el-desarrollo-del
- Herrera, E. y Cañas, D. (2020). *El estrés postraumático como precursor de daños en salud mental y cognición en víctimas de violencia*. *Diversitas: perspectivas en psicología*. (16) 2, 311-323.https://www.redalyc.org/journal/679/67968203008/html/
- Ibagón, N. y Mente (2019). M. El pensamiento histórico en contextos escolares. *Historia* una definición compleja de la enseñanza de Clío. Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte. 2019. https://www.redalyc.org/journal/853/85362906006/html/
- Lluch-Prats, J. (2016). *Las batallas del cómic. Perspectivas sobre la narrativa gráfica contemporánea*.https://roderic.uv.es/handle/10550/58688
- Martos, A. (2022) *¿Cómo detectar la violencia psicológica?* *Asociación Anamib*. https://www.anamib.com/anamib-en-la-prensa/como-detectar-la-violencia-psicologica/
- Martínez de Mingo, M. (2018). *Historia y memoria en el cómic*. Universidad de Valladolid.
- Mejía, M. (2009). *Historia y política en Colombia: La formación de la nación en los textos escolares*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Morales, S. (2019). *Cómo afecta la violencia en el proceso de aprendizaje*. https://www.researchgate.net/publication/271767551_Como_Afecta_la_Violencia_en_el_Proceso_de_Aprendizaje
- Organización Mundial de la Salud -OMS-. (2002) *Información mundial sobre la violencia y la salud*. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67411/a77102_spa.pdf;jsessionid=791063D960C711ADC90657B9B2DFC9E3?sequence=1

- Ortega, R. y Del Rey, R. (2005). Violencia interpersonal y bullying en la escuela. En Congreso ser Adolescente Hoy. Libro de ponencias. Madrid: Fundación de ayuda contra la drogadicción, 231-240. Citado en: Ortega, R., Del
- Organización Panamericana de la Salud. (s.f.). *Violencia contra las niñas y los niños*. <https://www.paho.org/es/temas/violencia-contra-ninas-ninos>
- ONU Mujeres (s.f.). *Preguntas frecuentes: Tipos de violencia contra las mujeres y las niñas*. <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence>
- OPS violencia con las niñas y los niños (s.f.). <https://www.paho.org/es/temas/violencia-contra-ninas-ninos>
- Rey, R., Gómez, P. (s.f.). Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y diálogo. <https://bioblio.upmx.mx/Estudios/Documentos/violenciabullying0221.asp#>
- Rivera, A. (2017). Tipología de la violencia. Fundación nacional para el desarrollo. San Salvador. El salvador. <http://www.repo.funde.org/id/eprint/1245/1/2Tipo-Viol.pdf>
- Ruiz Brussain, C. (s.f). *Pensamiento y visualidad*. <http://arts.recursos.uoc.edu/dibuix/es/4-4-4-el-cómic/>
- Rodríguez, F. (19 de julio de 2024). Socialización de la culminación del cómic y su impacto/ Entrevistado por Andrés Gómez.
- Rodríguez, B. (19 de julio de 2024). Socialización de la culminación del cómic y su impacto/ Entrevistado por Andrés Gómez.
- Rüsen, J. (1994). *¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. <http://culturahistorica.org/es/Rüsen/>
- Sampieri, R. H., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill.
- Santisteban, A. (2010). *La formación de competencias de pensamiento histórico*. Clío & Asociados (vol. 14), pp 34-56. En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Sant Joan de Déu. (2022). *El desarrollo socioemocional en la adolescencia*. <https://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/desarrollo-socioemocional-adolescencia#:~:text=durante%20la%20adolescencia%20contin%c3%baa%20el,to mar%20decisiones%20de%20forma%20responsable>
- Stone, M. (1999): "Introducción. *La importancia de la comprensión*". En Santisteban, A. (2010). *La formación de competencias de pensamiento histórico*.
- Clío & Asociados (vol. 14), pp 34-56. (p.37). En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Torres, C. (1991). *Educación popular: de la liberación al control*. Universidad Bolivariana de Venezuela 2011. chrome

- extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://dalbandhassan.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/educacion-popular-a-torres.pdf
- Unesco. (2020). *Qué necesita saber acerca de la violencia y el acoso escolar*.
<https://es.unesco.org/news/que-necesita-saber-acerca-violencia-y-acoso-escolar>
- UNICEF Uruguay. (2022). *¿Qué les pasa a niños, niñas y adolescentes cuando reciben castigos físicos?* Montevideo.
<https://www.unicef.org/uruguay/historias/cuales-son-las-consecuencias-de-la-violencia-en-la-crianza>
- UNICEF Panamá. (2017). *La violencia en la primera infancia. Marco regional de UNICEF para América Latina y el Caribe*. Ciudad de Panamá.
https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-03/20171023_UNICEF_LACRO_FrameworkViolencia_ECD_ESP.pdf
- Uriarte, J. (2020). *Narración*. *Enciclopedia de Humanidades*
<https://humanidades.com/narracion/#ixzz7lcbOjIV7>
- Urraco, M. Nogales, G. (2013) (Foucault.M). MICHEL FOUCAULT: *El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad*. Revista Andaluza de Ciencias Sociales N° 12.
extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://institucional.us.es/revistas/anduli/12/art_9.pdf
- Vergueiro, Waldomiro. (2004). *Las historietas en la educación popular en Brasil: algunas producciones*. Revista Latino Americana de Estudios Sobre la Historia. Vol4,n°. 15.
http://rlesh.mogno.com/15/15_vergueiro.html
- Vanegas, G. Chara, W. Betancourt. A. (2020). *Entre lugares comunes y el desconocimiento. Pandillas juveniles en una ciudad intermedia* (Popayán, 2016-2018). Revista criminalidad. 62 (2), 291-302.
- Weber, M. (1999). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva* (G. Mardones, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1922)
- Zavala, M. (2020). *¿Cómo afecta la violencia en el aprendizaje de los niños?* Revista hechos y derechos, 55. <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/14258/15442>