

UNIVERSIDAD DON BOSCO
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN A DISTANCIA



TRABAJO DE GRADUACIÓN:
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA: PREVENCIÓN DE LA
VIOLENCIA EN CENTROS ESCOLARES A TRAVÉS DEL ARTE
Y EL EMPRENDIMIENTO

PARA OPTAR AL GRADO DE:
MAESTRO/A EN POLÍTICAS PARA LA PREVENCIÓN DE LA
VIOLENCIA JUVENIL EN CULTURA DE PAZ

AUTORES:
MARÍA DEL CARMEN HENRÍQUEZ
CELESTINO SALVADOR BONILLA
GUSTAVO ADOLFO VENTURA OLLA

ASESOR:
MSc. DOUGLAS MARLON AREVALO MIRA

ANTIGUO CUSCATLÁN, LA LIBERTAD, EL SALVADOR,
CENTROAMÉRICA

Rector Universidad Don Bosco

Dr. Mario Rafael Olmos

Secretaria General

Inga. Yesenia Xiomara Martínez Oviedo

Director de Educación a Distancia

Mg. Eduardo Menjívar Valencia

Coordinador de la Maestría

Mg. Juan Carlos Torres

Asesor del proyecto de graduación

Msc. Douglas Marlon Arévalo Mira

Lector/a del proyecto de graduación

Dr. Mauricio Vladimir Umaña

AGRADECIMIENTOS

Gracias al Centro Escolar de Armenia, Sonsonate. Gracias por haber permitido realizar la sistematización de una experiencia de prevención de violencia trabajado durante los años 2015-2019, una experiencia que ha sido exitosa para desarrollar en los estudiantes espacios abiertos para el aprendizaje de las artes y el emprendedurismo, una manera de prevenir la violencia desde la escuela.

Gracias al señor director de la institución que ha brindado el espacio, tiempo y ha organizado el recurso humano necesario para poder realizar el proceso de sistematización. Gracias a los estudiantes, padres y madres de familia, personal docente, personal administrativo que fueron participantes en los grupos focales. Gracias por las experiencias y sugerencias compartidas para poder realizar la investigación.

María Henríquez, Celestino Salvador y Gustavo Ventura.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por permitirme vida y salud durante este proceso académico, Este trabajo está dedicado con todo mi cariño para mi familia; de manera especial a mi esposo; quien han puesto toda su confianza para lograr un objetivo más en mi vida y me alienta cada día a ser una mejor persona y profesional, a mis padres quienes estuvieron siempre a mi lado en los días y noches más difíciles durante mis horas de estudio. Siempre han sido mis mejores guías de vida.

Agradezco también a mis compañeros de grupo de trabajo, hoy culminan esta maravillosa aventura y no puedo dejar de recordar cuantas tardes y horas de trabajo nos juntamos a lo largo de nuestra formación. Hoy nos toca cerrar un capítulo maravilloso en esta historia de vida y no puedo dejar de agradecerles por su apoyo y constancia, al estar en las horas más difíciles, gracias a los docentes de la universidad Don Bosco sede Antigua Cuscatlán que nos brindaron sus conocimientos. Finalmente, a mis amigos que de una u otra manera me brindaron su colaboración y se involucraron en este proyecto.

María del Carmen Henríquez

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos especiales a mi padre, que juntos iniciamos este proyecto de formación, mientras realizaba los cuidados en la última etapa de su vida; gracias a este proceso me permitió comprender la fragilidad humana en función del cuidado y, por otra parte, lo riguroso que debe ser el abordaje de la prevención de la violencia. Un saludo hasta el cielo.

Agradecer a los cómplices de este trabajo de tesis, Gustavo quien emprendió la ruta realizando los contactos y coordinaciones oportunas para la recolección de la información. A María quien con su entusiasmo y positivismo proyectado permitió avanzar en todo el proyecto.

Celestino Salvador Bonilla.

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, le agradezco a mi Dios, por ser el pilar fundamental para mi vida, otorgándome paz, energía y sabiduría para culminar mis metas. Gracias a Dios. Así mismo, le doy gracias a mi madre por siempre animarme y apoyarme, a mi padre por impulsarme a seguir estudiando y creer en mí en todo momento. Por los valores que me enseñan, por cada uno de los esfuerzos realizados por mí, gracias.

A mi esposa que, con su espíritu de radiante alegría, me guio para que mi proceso en la investigación fuera un motivo para aprender y aportar. Gracias por brindarme esas energías para seguir luchando, has sido un pilar fundamental para lograr tal objetivo.

A mis compañeros de investigación María y Celestino por ser un excelente equipo de trabajo. Por último, agradecer a Msc. Douglas Arévalo, por ser un excelente asesor del proceso de investigación. Muchas gracias...

Gustavo Adolfo Ventura

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	I
AGRADECIMIENTOS	II
AGRADECIMIENTOS	III
AGRADECIMIENTOS	IV
ÍNDICE GENERAL.....	V
ÍNDICE DE TABLAS	VI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VI
ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS	VII
RESUMEN.....	VIII
I. INTRODUCCIÓN	9
II. OBJETIVOS	11
Objetivo general.....	11
Objetivos específicos	11
III. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	12
Descripción del problema de investigación.....	12
IV. JUSTIFICACIÓN.....	16
V. MARCO TEÓRICO	18
Condiciones de riesgo	18
El binomio violencia e inseguridad	20
Impacto de la violencia en la educación.....	23
La Institución Educativa (escuela)	25
Experiencias transformadoras	28
Emprendimiento en la escuela.....	32
Significado y percepciones de los estudiantes	35
Antecedentes de la investigación	36
VI. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	39
VII. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	39
VIII. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	47
IX. DISCUSIÓN	78
X. REFERENCIAS	88
XI. ANEXOS.....	96
Anexo 1. Matriz de guía de preguntas para docentes y director	96

Anexo 2. Matriz para la construcción de una línea de tiempo.	103
Anexo 3. Evidencia fotográfica.....	104

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: _Número y tasa de homicidios en El Salvador en los años 2011-2015.....</i>	<i>19</i>
<i>Tabla 2: _Número de Centros Escolares afectados en seguridad interna por factores de riesgos en el Municipio de Armenia años 2015-2018</i>	<i>22</i>
<i>Tabla 3: _Número de Centros Escolares afectados por tipo de riesgo en la comunidad en el Municipio de Armenia años 2015-2018</i>	<i>22</i>
<i>Tabla 4: Número de desertores en el sector público por año y nivel educativo.</i>	<i>23</i>
<i>Tabla 5: Número de desertores según sexo en el Centro Escolar de Armenia.</i>	<i>24</i>
<i>Tabla 6: _Número y porcentaje de personas desplazadas según rangos de edad 2014-2016</i>	<i>25</i>
<i>Tabla 7: Valores que promueve la enseñanza en emprendimiento en la escuela.</i>	<i>33</i>
<i>Tabla 8: Sujetos y participantes en la sistematización de experiencia.</i>	<i>42</i>
<i>Tabla 9: Características de los participantes por grupo focal y género.</i>	<i>45</i>
<i>Tabla 10: Categorías y subcategorías de análisis.</i>	<i>46</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Condiciones de riesgo por violencia.	48
Figura 2: Motivaciones para implementar la mejor práctica.	53
Figura 3: Accesibilidad e inclusión.	56
Figura 4: Factores facilitadores y obstaculizadores para el desarrollo de la mejor práctica.	59
Figura 5: Línea de tiempo de la experiencia de arte y de emprendimiento.....	63
Figura 6: Adecuaciones curriculares en la práctica docente.....	64

Figura 7: Relaciones de convivencia del estudiantado.....	68
Figura 8: Valoraciones y significados personales.	71
Figura 9: Impactos de la mejor práctica.	75

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

<i>Fotografía 1. Observando pinturas del club de pintura.....</i>	104
<i>Fotografía 2. Muestra de pinturas realizadas por los integrantes del club de pintura. ...</i>	104
<i>Fotografía 3. Trabajando con el grupo focal de docentes.</i>	105
<i>Fotografía 4. Trabajando con el grupo focal de estudiantes.</i>	105
<i>Fotografía 5. Estudiantes participantes del club de panadería.</i>	106
<i>Fotografía 6. Participantes del club de pintura.</i>	106

RESUMEN

La violencia en los espacios educativos es cada vez más frecuente, y las estrategias utilizadas para el afrontamiento de los efectos negativos que genera en los estudiantes son mínimas o no son sostenibles en el tiempo. El propósito de este estudio es reconocer la estrategia de la conformación de clubes de arte y de emprendimiento como una forma de prevenir la violencia y dar cuenta de la experiencia, desde el origen hasta la consolidación de los diferentes clubes. Se utilizó una metodología cualitativa con un enfoque de tipo narrativo, conformando tres grupos focales: con estudiantes, docentes y padres de familia, con el director e instructora se implementaron la entrevista en profundidad. Entre los principales resultados se encontraron el descubrir oportunidades para los jóvenes en el entorno inmediato y mejora de las condiciones de riesgo por violencia que se vivían antes de implementar la mejor práctica, violencia física, amenazas y control de espacios al interior del centro. Después de la intervención, las relaciones de convivencia mejoraron significativamente, fortaleciendo habilidades relacionales basadas en la solidaridad, respeto y apoyo mutuo. Estos logros, según versión de los entrevistados, son atribuibles a la experiencia de participación en los clubes de arte y de emprendimiento. De manera general, se puede argumentar que la experiencia de formación complementaria ha dejado una huella positiva en la población estudiantil, pues fueron capaces de transformar la vida de muchos estudiantes, empoderándole en la adquisición de nuevas habilidades artísticas y de emprendimiento.

Palabras claves:

El Salvador, sistematización, experiencia, prevención, clubes, docencia y emprendimiento.

I. INTRODUCCIÓN

En El Salvador, la violencia ha sido un problema endémico y tiene a su base las condiciones estructurales. Este fenómeno puede asumir el carácter tanto de un estilo de vida como de una estrategia de sobrevivencia (Fernández, 2014). Esta realidad de violencia también ha permeado los espacios educativos, generando consecuencias negativas para el buen funcionamiento de las actividades académicas. De tal manera que, existen deserciones masivas, temores generalizados por la seguridad personal. El peor escenario se vivió en los últimos diez años, por el incremento de homicidios que incluyó entre las víctimas a docentes y estudiantes.

La presente sistematización, constituye un esfuerzo investigativo de carácter cualitativo, que pretende reconocer el trabajo realizado en prevención de violencia, resaltando los aspectos positivos de la intervención relacionada con la implementación de clubes de arte y de emprendimiento. De forma concreta, se realizó un acercamiento con los diferentes actores de la comunidad educativa para conocer de primera mano los procesos vividos en la implementación de dicha estrategia. Con la metodología de sistematización de experiencia, se facilitó la reconstrucción de la experiencia desde un enfoque participativo e integrador, enriqueciendo de esta manera, la recolección de la información y resaltando el protagonismo de los autores.

Para contextualizar, la experiencia sistematizada, se debe comenzar diciendo que, se realizó en el municipio de Armenia del Departamento de Sonsonate, específicamente en el Centro Escolar de Armenia. Cuyo centro tiene una historia que data más de un medio siglo; comenzó a funcionar en los años 50, impartiendo tercer ciclo en el turno de la mañana, en esa época era exclusivo solo para tercer ciclo. En la década de los años 90 fueron los mismos padres de familia quienes externaron a las autoridades educativas la necesidad de matricular a sus hijos en la misma escuela. Fue así como comenzó el sexto grado, luego quinto hasta completar parvularia. La ampliación de la cobertura académica implicó la reacomodación de las instalaciones del centro escolar (Lima, 2014)

La realización de la sistematización implicó una serie de encuentros con el director y con algunos docentes con la finalidad de hacer una primera aproximación a la experiencia, y disponer de elementos suficientes para iniciar un proceso de búsqueda de información que permitiera sustentar hechos puntuales y teorías que en alguna medida

explicaran la realidad a investigar. Posteriormente, se realizaron los encuentros con otros actores de la comunidad educativa, estudiantes, padres y madres de familia y la instructora del club de panadería, quienes facilitaron información desde sus propias valoraciones y percepciones relacionadas con las vivencias de la experiencia.

El trabajo se estructura en cuatro grandes apartados. En el primero, se encuentran los objetivos de la sistematización, el planteamiento del problema, la justificación en la cual se problematiza, las violencias vividas en los centros escolares, la necesidad de una intervención transformadora que involucre a toda la comunidad, y se menciona el contexto en el momento histórico en el cual surge la experiencia de implementación de los clubes de arte y de emprendimiento como una estrategia de prevención de la violencia.

En el segundo apartado, se describen los referentes teóricos que sustentan la investigación, principalmente algunos antecedentes que se pueden considerar como mecanismos explicativos de la prevención de la violencia en los centros escolares.

El tercer apartado contiene los aspectos metodológicos, que enmarca la sistematización de la experiencia desde un enfoque narrativo, que da cuenta de las vivencias, recordando los momentos más significativos relacionados con la experiencia, se describen los sujetos participantes de la investigación, las técnicas y los instrumentos de recolección de la información y por último el procedimiento utilizado para la recogida de información con los participantes. El cuarto apartado, se enmarcan los principales resultados de la investigación, para efectos de simplificar la presentación se construyeron categorías de análisis de acuerdo con cada uno de los objetivos específicos, para luego finalizar con las respectivas conclusiones.

II. OBJETIVOS

Objetivo general

Conocer por medio de la sistematización de experiencia los diferentes significados, transformaciones y saberes generados luego de haber implementado las actividades de arte y de emprendimiento como una estrategia de prevención de violencia en el Centro Escolar de Armenia.

Objetivos específicos

Describir la iniciativa y punto de partida de la experiencia de conformación de clubes de arte y de emprendimiento con el personal docente implicado para visualizar los posibles factores facilitadores y de obstáculos encontrados en la implementación de la mejor práctica.

Analizar la utilización de las actividades del arte y de emprendimiento como un mecanismo que permitió establecer la vinculación de la mejor práctica con los contenidos curriculares y la ruta pedagógica desde la perspectiva de los docentes para explicar los cambios positivos en las expresiones de violencia o de vulnerabilidad del estudiantado.

Comprender las valoraciones y significados personales que ha tenido la mejor práctica con la comunidad educativa para resaltar los impactos en los aspectos académicos y de convivencia de los estudiantes.

III. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Descripción del problema de investigación

El problema de investigación objeto de estudio es el caso de aplicación de la práctica de arte y emprendimiento como herramienta de prevención de la violencia que se produce en los entornos educativos. Definir la violencia escolar, no es tan simple como parece; para efecto del problema planteado se define como: “cualquier acto de agresión intencional que ocurre en las instalaciones educativas, cuando se camina hacia o desde la escuela o en actividades extramuros organizadas por la escuela” (FUSADES, 2017, pág. 2)

Las expresiones de conductas de agresividad son materializadas en el marco de convivencia que se establecen en ámbitos específicos del contexto escolar, los cuales se pueden definir; el que se produce en lo micro, que es el aula propia, donde existe una interacción entre alumno-alumno, docente-alumno; a nivel macro, es la convivencia grupal en el patio de juego, donde las interacciones se amplían a otros grupos de estudiantes y docentes. El Informe de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2018), agrega otro espacio más de interacción: “en el interior de los centros, en los intercambios con otros centros y en las manifestaciones que circundan a los centros escolares” (PNUD, 2018, pág. 147)

Existen algunas características de los Centros Escolares que potencian el riesgo para que los niños, niñas y adolescentes se involucren en actitudes y conductas de violencia. Entre estas características se pueden mencionar las propuestas por Díaz-Aguado (2005) “tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales, el tratamiento tradicional dado a la diversidad, actuando como si no existiera, y la insuficiencia de respuesta que la escuela suele dar cuando se produce la violencia entre escolares” (pág. 25). Este tipo de actitudes invisibilizan o minimizan el problema de violencia al interior de los Centros Escolares, refuerza y naturaliza la cultura del más fuerte, para sobrevivir y ganarse el respeto es necesario inspirar temor a través de conductas violentas.

En este sentido, la violencia se genera como un mecanismo de resistencia y respuesta a las agresiones sufridas, ya sea por sus compañeros o por los docentes. Según Neut (2017) Existe un análisis dicotómico de entender la respuesta de conductas de violencia como una forma de “reproducción/resistencia, la cual tiene como corolario el diagnóstico de una realidad signada por la conflictividad permanente” (pág. 226). Significa que la reproducción de la violencia está determinada por el aprendizaje de una cultura que acepta la respuesta violenta como algo normal y la resistencia como un patrón de reacciones frente a las agresiones sufridas.

El problema de la violencia en los Centros Escolares, no se puede considerar como un fenómeno aislado, que está siendo causado por un solo factor o una simple deficiencia en el manejo de la disciplina en el aula frente a los conatos de violencia entre iguales. La realidad de la violencia en los Centros Escolares es algo más complejo de lo que parece y, por lo tanto, es un problema multicausal el cual “es generado por muchos factores que de una u otra manera se han filtrado en los elementos sociales que configuran la cotidianidad educativa salvadoreña; dentro de estos elementos se pueden nombrar los medios de comunicación, videojuegos, publicidad agresiva o manifestaciones violentas de convivencia social, entre otros” (Oliva H. , 2017, pág. 13)

A nivel social, el fenómeno de la violencia es una realidad en los Centros Escolares de El Salvador, principalmente en los centros públicos, sobre todo los que se encuentran en comunidades pobres y excluidas que pueden ubicarse en el área rural y en los grandes asentamientos urbanos. Tal y como lo señala Delgado (2012) “la escuela no ha escapado del fenómeno de la violencia y este es un reflejo del aumento de la violencia en todos los contextos del quehacer ciudadano” (Pág. 12) Desde esta perspectiva, el ambiente escolar se ve impactado por expresiones de violencia que va desde la más leve, como por ejemplo simple peleas, agresiones físicas y psicológicas, humillaciones, difamaciones, amenazas y conflictos entre iguales; hasta la más extrema como, linchamientos, secuestros y homicidio.

La dinámica de violencia que se vive al interior de los Centros Escolares es una realidad preocupante por las diversas expresiones que afectan la convivencia y la sensación de seguridad de los estudiantes. Esta inseguridad puede estar determinada por

la presencia de pandillas y el crimen organizado en las comunidades. La sola asistencia de los estudiantes al Centro Escolar constituye un riesgo, si la ubicación del centro está en una zona dominada por una pandilla contraria (Cristosal, 2019). Las expresiones de violencia incluyen, acoso, amenazas, golpes, intrusión, intimidación, acoso sexual, entre otras (PNUD, 2018, pág. 147). Por su parte, Oliva (2015) considera que,

una acción de violencia escolar se materializa como una agresión metódica y sistemática que puede darse a nivel físico y psicológico, como insultos, burla, motes, en lo verbal; en lo no verbal, con gestos groseros, desprecio, ignorancia [*ignorar*], aislar a la víctima, enviar notas ofensivas (pág. 13)

Si se retoman algunos elementos de la dinámica de violencia que se vive en Centro Escolar de Armenia, no difiere mucho de lo planteado en el párrafo anterior; ya que entre algunos registros de actas de control disciplinario se pudieron constatar conductas de amenazas entre estudiantes, atentar contra la integridad física, acoso sexual, difamación, acoso constante hacia compañeros-as de diferentes grados e inclusive amenazas de echarles a la pandilla como un mecanismo de desquite o venganza por cualquier diferencia en la convivencia cotidiana. A esto se pueden agregar otras situaciones, por ejemplo, la existencia de estudiantes que tenían vínculos directos con pandillas, consumidores de drogas y portadores de armas.

Tal y como se ha descrito en párrafos anteriores, existen múltiples formas de expresión de violencia, pero en El Salvador, el énfasis ha estado en la cuantificación de homicidios, dejando de lado, otras manifestaciones que también son constitutivas de acciones violentas. Para la Organización Panamericana de la Salud (OPS), en su Informe Mundial de Violencia, considera que, la mejor manera de representar la magnitud de la violencia es mediante una pirámide.

Las muertes violentas son el resultado más visible del comportamiento violento y solo representa el vértice de la pirámide. Luego están las personas que reciben una atención en salud y legal, y en la base están todos aquellos colectivos que sufren violencia de manera continua, en sus espacios cotidianos y que no reportan a ninguna autoridad ni

buscan ayuda en las instituciones sanitarias. (Organización Panamericana de la Salud, 2016, pág. 8)

Partiendo del planteamiento de la OPS (2016) que representa la violencia con la figura de la pirámide, esta misma representación es válida para trabajar en términos de prevención; considerando que los programas deben estar orientados a la amplia base de la población que todavía no ha participado de actividades de violencia y delincuencia; el otro gran segmento de la población son aquellos niños-as, adolescentes y jóvenes que se encuentran en alto riesgo de involucrarse en expresiones de violencia y el segmento más pequeño está constituido por el grupo poblacional que ya se encuentra inmerso en actividades de violencia.

Este argumento está tomado del enfoque epidemiológico de la salud que clasifica la prevención de la violencia en tres niveles: primaria, secundaria y terciaria. En el caso de la violencia se aplica los mismos criterios de prevención que la salud pública ha utilizado para enfrentar otros tipos de problemas (Concha-Eastman & Guerrero, 1999) El enfoque epidemiológico de la violencia ha inspirado diversos trabajos en prevención, basándose en conceptos y metodologías de la epidemiología y la salud pública. La violencia se entiende como “un problema de salud pública, cuya génesis es multicausal y sobre el cual intervienen una serie de factores de riesgo. Consecuentemente, al focalizarse en dichos factores, es posible disminuir la ocurrencia de la violencia y de la actividad delictiva” (Centro de Estudios de Seguridad Ciudadana, 2004, pág. 3)

Siguiendo las definiciones propuestas por el informe técnico del Sistema de Integración Centroamericano (SICA) en el Marco Estratégico para la prevención de la violencia (2014) quienes definen los tres niveles de prevención de la violencia de la siguiente manera:

La prevención primaria es aquella que tiene lugar antes de que la violencia o el acto delictivo hayan tenido lugar, educando y advirtiendo al público sobre los riesgos de que tales fenómenos puedan tener lugar. Por eso, el ámbito de la prevención primaria es por lo general inespecífico y referido al conjunto de la ciudadanía.

La prevención secundaria alude más específicamente a los sectores que presentan mayor riesgo de protagonizar o ser víctimas de la violencia y la criminalidad. Este nivel de prevención busca identificar precozmente los factores y primeros hechos, para

impulsar actuaciones que eviten que tales hechos se transformen en fenómenos amplios o incluso en pandemias.

La prevención terciaria hace alusión a las actuaciones que se impulsan una vez que han comenzado los hechos de violencia y delincuencia, tratando de minimizar los efectos negativos que produce en la sociedad. Este nivel de prevención pone su acento en la rehabilitación y la reinserción (pág. 12)

La experiencia que se pretende sistematizar es un reconocimiento a esa labor de innovación y creatividad para transformar la práctica educativa a través de arte y emprendimiento en beneficio del estudiantado. La experiencia surge de una realidad problemática, la comunidad educativa estaba siendo asediada por la violencia social de pandillas que generaba temor para la asistencia al Centro Escolar y la reproducción de algunos mecanismos de control y poder al interior del centro expresados en la convivencia diaria entre los estudiantes. La iniciativa estaba orientada a mejorar la convivencia escolar y desarrollar habilidades básicas para el trabajo de emprendimiento; fomentando con ello la confianza y sentido de pertenencia al Centro Escolar.

IV. JUSTIFICACIÓN

La necesidad de identificar aquellas experiencias consideradas exitosas en términos de prevención de violencia en los entornos educativos requiere pensar en procesos de reflexión continuos que a través de la metodología de sistematización permita profundizar en la comprensión de la realidad. Para conceptualizar la sistematización de experiencia se retoman los aportes de Barnechea, González y Morgan (1992), quienes la definen como “un proceso permanente, acumulativo, de creación del conocimiento a partir de la experiencia de intervención en una realidad social, como un primer nivel de teorización sobre la práctica” (pág. 11).

Una de las motivaciones para llevar a cabo esta investigación, radica en la posibilidad de estar en contacto con una experiencia significativa en prevención de violencia en los entornos educativos, por medio de su sistematización. Considerando que, estas iniciativas de intervención surgen en un momento histórico complejo por el alza de homicidios en el país, la deserción escolar y el desplazamiento forzado de las familias.

Es, precisamente, esta experiencia que se pretende analizar y reflexionar para entender lo sucedido y convertir el conocimiento generado en herramientas útiles para mejorar la misma práctica y la posibilidad de ser replicable en otros contextos.

Autoras como Barnechea, González y Morgan (1999) plantean que, “el conocimiento práctico se caracteriza por ser situacional y estar orientado a la acción. Está constituido por el conjunto de conocimiento del que dispone el profesional o al que recurre para informar y orientar su intervención” (pág. 37). Significa que, la práctica a investigar responde a intereses, motivaciones, necesidades y recursos específicos con los que se contaba en ese momento histórico. Permitiendo extraer nuevos aprendizajes de la reconstrucción de la experiencia, para mejorar la práctica, descubrir los significados y valoraciones propias que reafirma una identidad propia, individual y colectiva.

Si bien es cierto, que muchas de las iniciativas que se realizan en los Centros Escolares para la prevención de la violencia, suelen ser acciones aisladas, que responden a iniciativas de innovación particulares de directores y/o docentes y no están sustentadas en evidencia científica, ni alineadas en una política pública. Estas realidades son similares en los contextos latinoamericanos, según investigaciones realizadas por Krauskopf (2006) quien identificó en las acciones de prevención de violencia, era común la ausencia de un esfuerzo por explicitar los enfoques, seguida de acciones inconsistentes, breves o superficiales, ausencia de datos que los respalden y de planes que den cuenta de los proyectos ejecutados.

Según la misma autora Krauskopf (2006) las experiencias y proyectos que previenen la violencia como estrategias de trabajo en ámbitos escolares apuntan “principalmente a tres tipos de objetivos: 1) aminorar el impacto de la violencia proveniente de los factores estructurales, 2) disminuir las formas de solución violenta de los problemas y conflictos, y 3) desarrollar una convivencia solidaria y constructiva” (pág. 88). Para lograr estos objetivos es necesario involucrar a todas las partes interesadas importantes en la vida de los estudiantes. Este argumento está orientado a asegurar que todo el Centro Escolar (director, docentes, estudiantes y padres/madres de familia) compartan una visión común en relación con la reducción de la violencia (OMS, 2020)

En este sentido, el centro escolar representa un espacio privilegiado de socialización; pues permite la promoción de actitudes y comportamientos para la sana convivencia,

constituyéndose en la base para relaciones positivas dentro del aula, familia y comunidad. Según la OMS (2020) los Centros Escolares son:

espacios ideales para las actividades dirigidas a prevenir la violencia; porque tienen la posibilidad de reunir a numerosos niños y/o adolescentes e influir en ellos-as a edades tempranas, cuestionando normas culturales y sociales nocivas que toleran la violencia hacia los demás, por ejemplo, la violencia por razones de género. (pág. 2)

En el caso del Centro Escolar seleccionado para la investigación, ha adoptado en los últimos siete años, una dinámica interna de trabajo que les ha permitido integrar a la formación curricular el aprendizaje de habilidades artísticas y de emprendimiento: música, danza contemporánea, cultivo de huertos escolares y talleres de panadería. Para la implementación de este tipo de prácticas innovadoras fue necesaria, la búsqueda de apoyos con organismos cooperantes, para adquirir insumos, equipos, materiales y costear la capacitación de algunos líderes responsables de apoyar en la práctica. Otro elemento importante fue el involucramiento activo de los padres y madres de familia en el proceso de la implementación de las actividades de arte y de emprendimiento. Sistematizar su experiencia es una oportunidad para reflexionar sobre los logros obtenidos y los aprendizajes alcanzados, para poder plantear nuevos desafíos o retos.

V.MARCO TEÓRICO

Condiciones de riesgo

La violencia social ha estado presente en mayor o menor medida en todas las sociedades y tiene múltiples implicaciones a escala global al interior de cada país, afectando las comunidades y las familias (Rodríguez, y otros, 2020) En este sentido, la violencia, como tal, toma diferentes formas, se habla de violencia de género, intrafamiliar, escolar, cultural, estructural, interpersonal e intrapersonal y la social. Se considera que la violencia social se caracteriza por los homicidios, suicidios, violaciones sexuales, robos y asaltos (Solórzano, 2003). Sin duda, la violencia social es la que ocupa los espacios de los medios de comunicación, en los temas de debates para formular políticas de seguridad.

La violencia es una condición que ha estado presente en el desarrollo de las sociedades, siendo una manifestación constante en la historia, tal como lo afirma López de Munuain (1996) “la violencia, aparece y parece ocultarse intermitentemente, ocupa la atención, preocupa y llega angustiar e incluso a matar. La violencia es tan universal que en ocasiones puede llegar a confundirse con la misma cultura” (pág. 25). Para ilustrar el contexto salvadoreño es necesario retomar algunos datos de homicidios comparado con la región de Latinoamérica, la cual tiene tasas de homicidios que rondan los 19.5 para el año 2017 (Rettberg, 2020). Mientras que, para El Salvador, la tasa de asesinatos para el año 2018, fue de 62.1. Significa que triplica la tasa promedio de muertes violenta de Latinoamérica, considerando que el país ha vivido niveles epidémicos de violencia (USAID, 2016).

Al revisar la historia del comportamiento de los homicidios en el país, se puede decir que ha sido un fenómeno fluctuante, en el sentido que, ha existido épocas en los cuales el número de homicidios tiende a aumentar de manera desproporcionada y en otros momentos hay una marcada disminución. Este tipo de fluctuaciones están determinadas por las estrategias, políticas y los planes de seguridad que se implementan dependiendo la línea de gobierno de turno. Sin duda, el año 2015 marcó un hito histórico por el alza sustantiva de las tasas de homicidios. Para ilustrar este planteamiento se retoma en la tabla 1, los homicidios ocurridos entre los años 2011 y 2015, tomando en cuenta tres momentos importantes, antes, durante y después de la negociación llamada “la tregua” entre gobierno y las principales pandillas del país.

Tabla 1:

Número y tasa de homicidios en El Salvador en los años 2011-2015

Características	Año 2011	Año 2012	Año 2013	Año 2014	Año 2015
Habitantes	6,239,164	6,289,709	6,344,069	6,041,240	6,460,271
Número de homicidios	4,371	2,594	2,499	3,912	6,656
Tasa de homicidios (X 100,000 habitantes)	70.1	41.2	39.4	61.1	103

Nota: Tomada de FUNDAUNGO, Aportes para el debate de seguridad ciudadana, 2016.

Se puede observar en la tabla 1, que la tasa de homicidio antes de la tregua ya era alta, y solo se logró disminuir, mediante los acuerdos pactados en la tregua, reducción de homicidios que no fue sostenible en el tiempo, porque solo en dos años 2012 y 2013 se vio reflejado la disminución del número de homicidios y luego el efecto rebote en los años posteriores de finalizada la tregua y con el cambio del nuevo gobierno, se duplicó el número de asesinatos, agudizando la crisis de violencia e inseguridad; para el año 2015, se obtuvo la tasa de homicidio más alta (103) en la historia del país, después de los Acuerdos de Paz.

Pero la violencia social no solo se puede cuantificar con número de homicidios, sino que implica otros delitos como, robos, hurto, agresiones y la misma inseguridad en la sociedad. Una manera de caracterizar esta realidad es a través de lo escrito por Valencia (2011, citado en Murcia, 2015),

El Salvador es un país en el que en las tiendas te sirven a través de una reja, un país en el que te cachean al entrar en un banco, un país en el que disparan por negarte a dar un teléfono celular en un robo. (p. 10)

El binomio violencia e inseguridad

El marcado aumento del fenómeno de la violencia y criminalidad; conlleva a la generación de un creciente sentimiento de inseguridad ciudadana y la modificación de la imagen “pacífica” de un país (Domínguez, 2006). Si bien es cierto, que, no se ha logrado establecer una relación de causalidad directa entre violencia e inseguridad, porque muchas veces, la percepción de riesgo e inseguridad es ampliada o disminuida por los medios de comunicación. Estos medios podrían funcionar como caja de resonancia amplificadora de la inseguridad “justificada” a sencillamente crear la percepción de inseguridad desde cero, sin verdadera necesidad de una inseguridad “real” a amplificar algunos incidentes aislados transmitidos con lujo de detalle a la audiencia (Domínguez, 2006).

La cuestión de violencia social e inseguridad no escapa a la comunidad educativa, y en El Salvador en las dos últimas décadas este fenómeno ha estado asociado al accionar de las pandillas en los territorios. Según el Consejo Nacional de Educación conformado por el MINED en el año 2010, para realizar una consulta nacional sobre los problemas

que afectaba el desarrollo de la educación en ese momento. En su informe final mencionó entre el primer punto de consenso que, las maras y las pandillas operan dentro o fuera de los centros educativos, utilizando la violencia para coaccionar y causar temor entre los estudiantes, docentes, directores y padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa. (Escalante & Markez, 2013)

De igual forma, en el documento de análisis propuesto por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2015) plantea que:

La violencia en la población salvadoreña tiene el rostro de las pandillas. Si bien no son la única fuente de inseguridad. Esta violencia se produce en las colonias, en los vecindarios, en las escuelas, en los negocios, y tiene como protagonistas a jóvenes e incluso a niños; basta un gesto de estos actores para amedrentar a toda una comunidad. (pág. 33)

Desde esta perspectiva, la violencia ocasionada por las pandillas, en la comunidad y en los Centros Escolares, constituye la principal condición de riesgo para la asistencia a la institución educativa, porque existe alta probabilidad de ser víctima directa o indirecta de cualquier acto de violencia. Tal como lo identificaron en un estudio en el municipio de Mejicanos (San Salvador) Flores, Mejía y Muñoz (citado por Espinoza, 2017) Los docentes también padecen y conviven con otras manifestaciones de violencia en los Centros Escolares: extorsión, amenazas, acoso de parte de las pandillas, falta de seguridad del trayecto de sus domicilios al centro escolar y otro tipo de agresiones.

Para abundar en lo planteado, las condiciones de riesgo que vive la comunidad educativa, se utilizan datos proporcionados por el observatorio del MINED (hoy MINEDUCYT); es necesario mencionar que estos datos, están agrupados en dos grandes apartados, los riesgos que se viven al interior de los Centros Escolares y los que se viven en la comunidad. Se presentan datos propios del Municipio de Armenia.

Tabla 2:

Número de centros escolares afectados en seguridad interna por factores de riesgos en el Municipio de Armenia años 2015-2018

Tipo de riesgo	Año							
	2015		2016		2017		2018	
Maras	17	68.0%	13	54.17%	10	41.67%	7	28.0%
Drogas	5	20.0%	8	33.33%	4	16.67%	2	8.00%
Robo/hurto	13	52.0%	18	75.0%	14	58.33%	13	52.0%
Extorsiones	4	16.0%	3	12.50%	2	8.33%	0	0.00%

Nota: Elaboración propia con datos del Observatorio del MINED, año 2015, año 2016, año 2017 y año 2018.

De manera general, en los primeros años del 2015-2017, los datos de factores de riesgo identificados son casi similares. Entre los riesgos que más sobresalen son: presencia de maras, robo/hurto, consumo de drogas, extorsiones y portación de armas. Fue hasta el año 2018, que los riesgos comenzaron a disminuir de manera significativa. Se debe resaltar que, estos factores están íntimamente ligados con la necesidad de las maras de mantener el control territorial para la compraventa de drogas y el cometimiento de otros delitos.

Tabla 3:

Número de Centros Escolares afectados por tipo de riesgo en la comunidad en el Municipio de Armenia años 2015-2018

Tipo de riesgo	Año							
	2015		2016		2017		2018	
Maras	23	92.0%	24	100%	20	83.33%	20	80.0%
Drogas	18	72.0%	19	79.17%	11	45.83%	14	56.0%
Robo/hurto	23	92.0%	20	83.33%	17	70.83%	15	60.0%
Extorsiones	17	68.0%	17	70.83%	11	45.83%	12	48.0%

Nota: Elaboración propia con datos del Observatorio del MINED, año 2015, año 2016, año 2017 y año 2018.

Impacto de la violencia en la educación.

En el plano individual, los efectos por violencia pueden ser el apareamiento de patologías emocionales o psicológicas. Algunos autores definen estas categorías en efectos internalizantes como: problemas emocionales-ansiedad y depresión, conductuales y fracaso escolar; en los problemas externalizantes se pueden identificar, alta prevalencia de conductas agresivas, desafiantes y abuso de sustancias psicoactivas (Mels & Fernández, 2015). Otro de los impactos de la violencia que afecta el desarrollo y bienestar de la niñez y adolescencia identificado por Mels (2012) es “el daño de estructuras neurológicas que son las responsables de la regulación de las reacciones frente al estrés, lo que se asocia con la aparición de un trastorno específico llamado Trastorno de Estrés Postraumático ” (pág. 112)

A nivel colectivo, los efectos por violencia pueden ocasionar comportamientos problemáticos que obstaculicen el aprendizaje y limitar a los docentes desempeñar su función eficazmente (OMS, 2020). Diversos estudios plantean que la exposición a distintas formas de violencia en el contexto escolar lleva al ausentismo, al abandono escolar, falta de motivación académica y peor desempeño escolar Pinheiro, 2007, UNESCO, 2010, UNESCO, 2015, (citado en Trucco e Inostroza, 2017). En El Salvador, uno de los efectos colectivos cuantificados en estadísticas oficiales ha sido la deserción escolar y el desplazamiento forzado. En la tabla 4 se exponen los datos de deserción escolar a nivel nacional.

Tabla 4:

Número de desertores en el sector público por año y nivel educativo.

Cantidad de desertores	Año				
	2014	2015	2016	2017	2018
Tercer ciclo	29,438	25,370	21,736	15,444	16,228
Educación media	14,785	14,446	10,798	8,791	10,508
Total	44,223	39,816	32,534	24,235	26,736

Nota: Tomado MINEDUCYT y USAID, Costo de la Deserción escolar en El Salvador año 2019.

La deserción escolar puede determinarse de acuerdo con la matrícula anual, obteniendo la diferencia entre la matrícula inicial y la que se tiene al finalizar el año escolar. Según datos del MINED, el nivel educativo más afectado por la deserción es el tercer ciclo, cuyas edades corresponden a la etapa de adolescencia temprana (12-15 años), condición que implica una limitante significativa en término de desarrollo humano, pues se reducen las posibilidades para obtener las habilidades previas para una formación laboral calificada. Una persona que no completa la escuela y no desarrolla las competencias académicas mínimas que la sociedad certifica, está limitando en su libertad (Fundación para la Educación Superior, 2017)

Tomando en cuenta datos más específicos del Municipio de Armenia y teniendo como parámetro la matrícula anual entre la inicial y final, se tienen los siguientes datos de deserción escolar en la tabla 5.

Tabla 5:

Número de desertores según sexo en el Centro Escolar de Armenia.

Sexo	Año				
	2015	2016	2017	2018	2019
Masculino	57	50	20	22	31
Femenino	61	47	32	21	24
Total	118	97	52	43	55

Nota. Matrícula oficial del Centro Escolar de Armenia, del municipio de Armenia

Tal y como se observa en esta tabla, los años con mayor número de deserción escolar fue en el año 2015 y 2016, afectando de igual forma a los y las adolescentes.

El otro impacto colectivo por violencia es el desplazamiento forzado, que también contribuye en gran medida a la deserción escolar. Para cuantificar el fenómeno del desplazamiento forzado en El Salvador, se tomaron los datos proporcionados por la Procuraduría de Derechos Humanos en los años 2014-2016, los cuales se agrupan en la tabla 6.

Tabla 6:*Número y porcentaje de personas desplazadas según rangos de edad 2014-2016*

Sexo	Mujer		Hombre		No hay dato		Total	
Edad	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
0-11 años	19	46.34%	18	43.90%	4	9.76%	41	9.60%
12-17 años	17	42.50%	21	52.50%	2	5.0%	40	9.37%
De 18 años y más	84	52.17%	73	45.34%	4	2.48%	161	37.70%
No hay datos	58	31.35%	47	37.24%	80	43.24%	185	43.33%
Total	178	41.69%	159	37.24%	90	21.08%	427	100%

Nota: Tomado del Informe de la Procuraduría General de la República (2020).

Es necesario enfatizar que cuando se genera el desplazamiento forzado interno afecta a todo el grupo familiar, tal y como se observa en la tabla 6, la población en el rango de edad de 0 a 17 años constituye casi la mitad de desplazado.

La Institución Educativa (escuela)

La escuela, desde un punto de vista sociopolítico, se define como una institución social específicamente creada para la transmisión de los conocimientos, la formación de habilidades y la adquisición de valores democráticos. Casullo (2002) afirma que “La escuela es el espacio social legítimo para transmitir conocimientos validados socialmente, este conocimiento le da al sujeto la posibilidad de ponerse en contacto con un saber acumulado por la humanidad” (págs. 15-16)

Si bien es cierto que, la escuela está ubicada en un espacio físico concreto, con una distribución temporal particular interna y una serie de pautas de comportamiento y normas que la rigen. Este nicho, espacio físico, llamado escuela, está integrado por un ecosistema, son relaciones y son socio sistemas.

La idea que las personas guardan en su memoria sobre lo que es la escuela está vinculada con las experiencias que hayan tenido, ya sean estas negativas o positivas; el sujeto tiende a resignificar lo aprendido por la propia resonancia emocional (Casullo, 2002). Según Roldán Vargas & Hincapié Rojas, (1999) “Estos espacios en los cuales

convive y se desarrolla, tienden a tejer y redimensionar estas relaciones, permite pensar en el humano, la escuela y la ciudad y con ello a quienes educan y son educados, transformados, influidos y convocados” (pág. 12). Significa que estos espacios son contruidos desde la subjetividad, que parte de la identificación de un espacio físico y de la gama de relaciones que se construyen al interior de este.

La escuela constituye un escenario privilegiado para la socialización de los niños/as y adolescentes que acuden de manera regular a la misma; ofrece un espacio vivencial de recreación cultural, propician el desarrollo, la potenciación de habilidades y procedimientos para interpretar y pensar el mundo (Paredes, 2021). La escuela debe trascender en su práctica cotidiana e innovar de acuerdo con la evolución de la sociedad, enfocando sus esfuerzos en hacer que lo aprendido sea significativo y transformador del actuar humano. Se perfila una escuela que en sí misma propone una comprensión del mundo, de sus relaciones y de las estructuras más adecuadas para vivir humanamente (Echaverría Grajales & Valerio, 2003)

En la actualidad, la tarea de la escuela no es nada fácil, porque no solo compite con condiciones negativas de violencia que generan temor e inseguridad a los estudiantes; sino también compite, con factores que son de mucha atracción para los estudiantes, como el uso compulsivo de medios tecnológicos; en otras palabras, la cultura escolar entra en competencia con otras culturas mucho más seductoras para los alumnos (Melenge Escudero & Saldarriaga Vélez, 2018). “Estos elementos de la modernidad han vuelto más complejos la forma de actuar de la escuela, de tal manera que, ha cambiado su papel social y los vínculos que se establecen con otras esferas de la sociedad y con los propios sujetos que integran el sistema escolar (Guzmán Gómez & Salcedo Ramos, 2015, pág. 1019).

Surge entonces la necesidad de aprender a aprender, desarrollando una actitud práctica y abierta para adaptarse a los escenarios constantemente cambiantes del mundo productivo. Salganik plantea que, (2004, citado en Durán Vásquez & Duque, 2021) se debe buscar encajar las potenciales capacidades e intereses de los sujetos en metas tan cambiantes. Significa que, la escuela debe centrar sus esfuerzos en facilitar que los estudiantes puedan lograr la adquisición de una serie de capacidades y habilidades para desenvolverse en distintos contextos prácticos. Implica que la formación escolar trasciende los espacios reducidos de un centro en específico, para ampliar la aplicabilidad de los saberes en un contexto más amplio y heterogéneo llamado comunidad.

La escuela, en el afán de estar a la altura de las exigencias modernas, en preparar a los ciudadanos con las mejores competencias técnico-científicas, no puede dejar de lado, la formación de los aspectos emocionales en el estudiantado. Una escuela que permita la identificación, expresión y la gestión de las emociones como elemento propio del ser humano. En palabras de Bárcenas, Larrosa y Mélich (2006) la escuela debe dar cabida a lo incierto, subjetivo y lo ambivalente; “la incertidumbre provoca irritación, en lo ambivalente el sujeto tiene que leer las situaciones interpretándolas, tiene que elegir y decidirse” (pág. 233). De esta manera, se está dando lugar a la experiencia como un mecanismo que contribuye al crecimiento personal y la autodeterminación del sujeto que se pretende formar.

Por otro lado, la escuela, como institución formadora, para incrementar el capital social al servicio de la educación de los ciudadanos, supone, en primer lugar, ponerla en conexión con la acción familiar y, en segundo lugar, extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad (Bolívar, 2006). Deben ser de utilidad para el debate y el análisis, el origen y la historia de la comunidad a la que pertenecen los estudiantes, los actores que la componen, los papeles que representan, las relaciones que se establecen, los problemas que se presentan tanto dentro como fuera de la escuela, los conflictos y las estrategias de convivencia (Uribe Lotero, Donoso Figueiredo, & Ramírez Raymond, 2017)

Por su parte, Cornejo (2012, citado en Vidal, Martelo y Marrugo, 2021), manifiesta que “la necesidad de insistir en la responsabilidad social y ética que le cabe a los sistemas educativos (...) sobre consideraciones de eficiencia y productividad, ha de primar una visión y compromiso con el desarrollo integral, la “inclusividad” y la humanización” (pág. 646). Para lograr los retos de una nueva escuela, implica que, desde los Sistemas Educativos, deben estructurar e implementar reformas integrales, que respondan a los nuevos desafíos de la sociedad. De no existir estas iniciativas a escala nacional, se puede optar por acciones específicas aplicables en algunos Centros Escolares, que le apuestan por el desarrollo y transformación de la población estudiantil, generando con este tipo de cambios impactos positivos en la comunidad educativa.

Experiencias transformadoras

Cuando se habla de experiencias transformadoras, se hace alusión a nuevas formas de desarrollar los procesos de actuación en un contexto determinado, se rompe con los esquemas propuestos, para dar cabida a otro tipo de prácticas que sean de utilidad, motivación y de beneficio para quienes han sido creadas. En este sentido, al aplicarla en el quehacer educativo, se estaría hablando de mejora continua de la educación, innovación pedagógica y adecuaciones curriculares al servicio de aprendizaje. Según Barrantes (1993, citado en Ortíz-Espitía y otros, 2012), considera que, “independientemente del significado que tenga el concepto de innovación, debe entenderse que una innovación educativa parte de una transformación de procedimientos, estructuras y saberes escolares, a partir de una “imagen deseable” de la escuela” (pág. 58).

Desde este enfoque, las experiencias de transformación e innovación surgen como un mecanismo de posicionar la escuela en un contexto social y comunitario. Este tipo de iniciativas transformadoras, surgen como una respuesta a las problemáticas existentes en los Centros Escolares, ya sean estas, de apatía a los contenidos curriculares, limitada participación en las actividades académicas, de convivencia entre los actores escolares y lo mismo que alentar a los estudiantes para que se queden en la institución educativa hasta completar su formación básica y/o secundaria.

Como lo había propuesto Unda (2008, citado en Hirma, 2008), las experiencias transformadoras emergen desde el interior de los centros escolares, quienes han identificado problemas como: insatisfacción con los resultados académicos, altos niveles de repitencia y deserción escolar. Agrega el autor que, en otras ocasiones, las experiencias surgen, para el mejoramiento de las relaciones de convivencia, aceptación y valoración de las diferencias, el desarrollo de la autoestima, la resolución pacífica de los conflictos; especialmente para aquellos que se han visto afectados por la violencia, la discriminación y la exclusión social (Hirma, 2008)

Según algunos autores (Riner Tack, 1983, Moreno, 1994, citado en Ortíz-Espitía y otros 2012) se pueden considerar “dos tipos de innovaciones en el ámbito educativo: en primer lugar, aquellos que se refieren a los fines educativos propiamente dichos; y, en segundo lugar, las innovaciones de carácter instrumental, las cuales buscan desarrollar y poner a prueba estrategias puntuales y efectivas para llegar a los fines que se persiguen. En otras palabras, hay innovaciones que buscan solamente lograr la excelencia académica

como un resultado propuesto e idealizado en la planificación docente; en cambio, la innovación instrumental, apuesta a objetivos más integrales que trasciende lo escolar para que sean utilizable en otros contextos, por ejemplo, en lo familiar y comunitario.

Dependiendo, del grado de compromiso y lo sostenible que puedan ser los cambios mediante las innovaciones; Se retoma lo planteado por Restrepo (s.f, citado en Ortíz-Espitia y otros 2012), quien considerando lo propuesto por Habermas en sus tres categorías de proceso de investigación y que están relacionados con la complejidad de las innovaciones desde su planeación hasta su ejecución.

- **Innovaciones de primer grado, empíricas o analíticas:** hacen referencia a los cambios implementados en la práctica pedagógica. Se caracterizan por la poca reflexión profunda de la acción.

- **Innovaciones de segundo grado o histórico-prácticas con sentido práctico:** hacen alusión a aquellas acciones pedagógicas orientadas por las normas y la reglamentación legal. Los documentos y proyectos documentales que se hacen práctica en la escuela se constituyen en el punto álgido para fundamentar este tipo de innovaciones.

- **Innovaciones de tercer grado o crítico-sociales con sentido emancipatorio:** son aquellas innovaciones que se reformulan a través de la interacción crítica de los actores que participan en el proceso de innovación pedagógica (págs. 59-60).

De acuerdo con lo propuesto por Habermas, esta clasificación hace referencia a las innovaciones que van desde las más simples hasta las más complejas. Las intervenciones simples están constituidas por aquellas intervenciones, menos planificadas, que surgen de las motivaciones de individuos particulares, que sin realizar un proceso de análisis profundo de valoración se enfrascan de manera espontánea en la implementación de iniciativas. La segunda intervención es un poco más compleja y se apega a requisitos y metodologías establecidas, sigue un método y estándares de calidad, y las innovaciones más complejas, que buscan transformar al individuo, cambiando su realidad, interviniendo de manera activa en la superación de las causas estructurales que excluyen y marginan a ciertos grupos poblacionales, mediante la crítica y la nueva praxis.

Transformación de la práctica educativa a través del arte

El uso del arte en los centros escolares no es algo nuevo, pues con anterioridad se ha utilizado con diferentes intencionalidades, propiciar el desarrollo integral de los educandos, fomentar la inclusión mediante el acceso al arte y posibilitar las expresiones artísticas como un medio de comprender la cultura de una sociedad determinada.

El arte, como experiencia de transformación social, tiene antecedentes desde los años 1960, y está asociado a los vínculos entre movimientos sociales, asociaciones de base, militancia, activismo, arte y política (Infantino, 2016). En alguna medida, la utilización del arte como mecanismo de expresión y una forma de resistencia en el contexto latinoamericano, tiene sus raíces en la pedagogía crítica, teología de la liberación, Comunidades Eclesiales de Base y la educación popular. Todas estas corrientes de expresión encontraron en esta práctica del arte, una forma de aprender, de resistir y de resignificar las experiencias de vida.

Agrega Yúdice (2002, citado en Infantino 2016) que:

el arte fue utilizado como una “práctica de ‘concientización’, cuya estrategia era retar a la política estatal, las instituciones elitistas y la estratificación social legitimadas por el conocimiento institucionalizado. Su objetivo era propagar la causa de los sectores populares, creando instituciones alternativas y buscando alianzas con instituciones tradicionales como la iglesia o las escuelas, para así, legitimar los conocimientos inherentes a las prácticas populares. (pág. 8)

Para otros autores (Nardone, 2010, Roitter, 2009 y Greco, 2007, citado en Infantino, 2016) las transformaciones a través del arte tienen varias motivaciones: se utiliza en condiciones de exclusión, marginación e inequidad y a nivel personal, la conquista de la autonomía y mejora de la autoestima.

Ahora bien, si se traslada al ambiente escolar, el arte puede tener otros significados y representaciones que se incluyen en la práctica pedagógica. Se considera que las artes son favorecedoras de dinámicas de integración escolar, social y cultural. Mediante las experiencias del arte se puede fomentar actitudes para la tolerancia, la solidaridad y la convivencia creativa que promuevan la conciencia crítica frente a los mecanismos de

exclusión social (Abad, 2021). En definitiva, el arte debe ser tomado en cuenta como una expresión, que genera un discurso inclusivo y un poder de transformación social para los agentes que se implican en la creación y las interrelaciones a través del arte (Martínez, 2021)

Retomando, lo expresado en la primera conferencia mundial sobre Educación Artística, organizada por la UNESCO y celebrada en Portugal (2006) estableció una hoja de ruta y cuatro objetivos dirigidos al afianzamiento de las capacidades creativas y de sensibilización cultural, las cuales se citan a continuación.

El objetivo 1. Busca garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación cultural. El objetivo 2. Le apuesta a desarrollar las capacidades individuales, como potencial creativo, estimular lo emocional, la reflexión crítica, lo cognitivo, la libertad de acción y pensamiento; el objetivo 3. Mejorar la calidad de la educación, siendo el estudiante el centro de la acción educativa, promoviendo la inclusión social y los derechos; y el objetivo 4, está orientado a fomentar la expresión de la diversidad cultural (Cartagena, 2015). En alguna medida, los objetivos propuestos en esta primera conferencia consideran el arte como un elemento importante para el desarrollo integral de la persona y como un derecho de acceso universal; pero en la segunda conferencia fueron más enfáticos en la trascendencia del arte para afrontar problemáticas sociales.

En este sentido, se citan a continuación los objetivos de la segunda conferencia mundial sobre educación artística, celebrada en Seúl (2010) en la cual se proponían tres objetivos globales: 1. Velar porque la educación artística sea accesible, como un elemento esencial y sostenible de una educación renovada de calidad; 2: velar porque las actividades artísticas sean de gran calidad; 3: aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo (UNESCO, 2010 citado en Cartagena, 2015).

En los fundamentos curriculares de la educación nacional está considerado el arte como un elemento reconocido desde los principios generales del currículo. Específicamente, en el de experiencia, actividad y trabajo, proponiendo que el maestro debe orientar la tarea pedagógica de manera que su estructura y organización sean creativas, productivas y recreativas para los estudiantes (Ministerio de Educación , 1997). Agrega el documento que, “la educación artística desarrolla habilidades que abren

posibilidades a niños para apreciar el arte, practicarlo y conservarlo. Se presenta de forma integrada, relacionando música, danza, artes escénicas y artes plásticas “. Entre los objetivos que propone el programa son: desarrollar habilidades artísticas y creativas que contribuyan al goce y producción estética, desarrollar capacidades que están a la base de expresión y comunicación de sentimientos e ideas, entre otros.

En esta línea de análisis, existen algunas experiencias aisladas que buscan a través del arte lidiar con ciertas problemáticas de convivencia y de prevención de violencia; que de manera empírica se enfrasan en este tipo de iniciativas. Se puede utilizar, en este caso, el término “salvación a través del arte, especialmente para la población pobre, los vulnerables y los de riesgos” (Kantor, 2008 citado en Infantino, 2016)

Emprendimiento en la escuela

El concepto de emprendimiento es un término muy utilizado en el ámbito económico para hacer referencia a actividades relacionadas con iniciativas innovadoras y productivas para obtener recursos monetarios que le permitan ganarse la subsistencia. Antes de continuar en el análisis, es importante, definir qué se entiende por emprendimiento. Retomando a Klapper (2000, citado en Guerra Orellana, Corvera, & Menjivar Delgado, 2016), considera por emprendimiento las actividades de un individuo o un grupo, dirigidas a iniciar actividades económicas en el sector formal o informal bajo una forma legal de negocio.

Otra de las definiciones de emprendimiento, hace referencia a la actitud y aptitud para llevar a cabo un proyecto a través de ideas y oportunidades, afrontando las adversidades. El término se usa, sobre todo, en economía, un emprendimiento es una iniciativa que asume un riesgo económico con la finalidad de aprovechar una oportunidad del mercado (García-Bullé, 2019). Las iniciativas de emprendimiento se han generalizado frente a diferentes situaciones como: crisis económicas, efecto de desastres naturales, reducción de las brechas de desigualdad y hasta para la prevención de la violencia.

Para el caso de esta investigación, se tomará el concepto de emprendimiento utilizado en la escuela, entendido como una estrategia innovadora, de productividad y oportunidad de aprendizaje. Es que, precisamente, en la actualidad está tomando auge la formación de emprendimiento en las escuelas primarias. No en vano, existe algunas

definiciones de educación en emprendimiento, Para Gibb (2005, citado por Simon, 2013) considera que:

la educación en emprendimiento es el conjunto de acciones que requieren una mayor integración del conocimiento de varias disciplinas, además de mayores oportunidades de espacios de aprendizaje a través de la experiencia que permitan evaluar conocimientos específicos en la práctica, con mayor tiempo para la reflexión, aprender haciendo más que escuchando o leyendo, pues el proceso de fortalecimiento se da desde la praxis y desde la necesidad de articular, cuidadosamente, los insumos cognitivos de los estudiantes con una pedagogía idónea. (pág. 163)

En otras palabras, la educación para el emprendimiento está orientada a que los estudiantes desarrollen las habilidades y destrezas, necesarias para transformar ideas creativas en acciones emprendedoras. Desde esta perspectiva, la educación y emprendimiento, le aporta al desarrollo de competencias de creatividad, liderazgo, compromiso, solidaridad e involucramiento en actividades productivas y de aprendizajes. Agrega García Bullé (2019) que el emprendimiento permite desarrollar: asertividad, la confianza, el pensamiento positivo, mejora la capacidad para resolver conflictos y tomar decisiones. Para agrupar los beneficios del emprendimiento en los centros escolares, se retoman los valores personales y sociales, los cuales se detallan en la siguiente tabla, en alguna medida, describen de manera amplia los efectos positivos del emprendimiento.

Tabla 7:

Valores que promueve la enseñanza en emprendimiento en la escuela.

Valores personales	Descripción	Valores sociales	Descripción
Creatividad	Facilidad para imaginar nuevas ideas y proyectos, proponer soluciones	Liderazgo	Implicar a los demás en la realización de proyectos, influir en los otros y contar con sus habilidades y conocimiento personal

Autonomía	Desarrollo de tareas sin necesidad de una supervisión inmediata, elegir entre varias opciones y tomar decisiones	Espíritu de equipo	capacidad para trabajar en estrecha colaboración con otros, compartiendo objetivos y métodos de actuación
Confianza en uno mismo	Percibirse de forma positiva, apostar por las propias aptitudes y capacidades y confiar en sus propios recursos y posibilidades	Solidaridad	Sentirse responsable de las elecciones de los demás
Tenacidad	Constancia y tesón en aquello que se emprende.		
Sentido de responsabilidad	Tendencia a cumplir las obligaciones contraídas consigo mismo y con el grupo		
Capacidad para asumir riesgos	Predisposición para actuar con decisión ante las dificultades que se le presentan para solucionarlas de inmediato		

Nota: Tomado y adaptado de MICyT-MEyc (2003, citado en Simón, 2013).

Los antecedentes de la formación para el emprendimiento en los Centros Escolares, tiene su origen desde el inicio del presente siglo. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), recomendó a los países miembros efectuar acciones tendientes a la incorporación de temas de emprendimiento en todos los niveles educativos (Simon, 2013). Sin embargo, este tipo de recomendaciones no ha tenido mayor eco en la educación primaria; quizás en la formación secundaria y superior, pudieran observarse algunas iniciativas encaminadas a vincular la formación con el trabajo y la producción. Una de las razones por las que se le da más énfasis al emprendimiento en estos niveles, puede ser porque los estudiantes ya están a la puerta de involucrarse en el mundo laboral y necesitan ganar experiencias.

Según Simón (2013) existen dos enfoques de la educación en emprendimiento: el primero lo denomina “utilitarista”, que concibe el emprendimiento como el medio a través del cual se enseña una formación específica para crear una nueva empresa, y se pudiera agregar para adquirir algunas habilidades para iniciarse en un empleo. El segundo

enfoque, lo denomina “social”, asigna a la enseñanza del emprendimiento un objetivo amplio, a saber, el desarrollo de los atributos personales y un conjunto de competencias transversales generales que, si bien, conforman la base de la mentalidad y el comportamiento empresarial, también les serán de utilidad al individuo en todo aspecto y a lo largo de la vida.

Significado y percepciones de los estudiantes

Para hablar de significado y percepciones es necesario mencionar la experiencia y sentido de vida en los Centros Escolares para el estudiante, reconociendo que el concepto de experiencia puede resultar algo amplio y difuso, pues depende del enfoque o la disciplina que se defina. Retomando a Orrego-Noreña & García (2019) quien define la experiencia como “aquello que nos pasa, que nos transforma y que deja una huella transformadora en nosotros; no obstante, desde la lógica científica se ha querido controlar la experiencia y generar lo que se ha definido como experimento” (p. 80). Para Larrosa (2006, citado en Guzmán- Gómez y Salcedo Ramos, 2015) la experiencia es “lo que me pasa” y no “lo que pasa”; reconociendo en esta breve definición un principio de subjetividad, reflexividad y transformación. La experiencia es subjetiva en el sentido, que cada uno tiene su particular experiencia, su significado y representación; tanto a nivel cognitivo como afectivo.

De esta manera, Cortes Morales (2020) manifiesta que,

volver sobre la experiencia del sujeto como su trayecto constitutivo, es volver sobre su condición humana y su emotividad, y sobre los sentimientos que lo conforman y lo transforman, sobre todo, es abrir paso al diálogo intersubjetivo en el que cada uno, en ese encuentro, se revela como un mundo infinito lleno de posibilidades (pág. 135)

Los significados que los estudiantes puedan tener en los espacios educativos están relacionados, con tocar la sensibilidad emocional, conectar con los intereses y expectativas que estos tengan sobre la práctica educativa. Significa, ofrecerle una gama de oportunidades para que el estudiante pueda experimentar a través de prácticas innovadoras que luego recobran mayor sentido en su psiquismo.

Antecedentes de la investigación

La sistematización de experiencias es una propuesta que nace en una época convulsa en América Latina, de represión e imposición. El aporte desde lo político se enraíza en el triunfo de la Revolución Cubana (Zuñiga, Mejía, Fernández, & Duarte, 2015). Desde lo educativo se origina, entre otros escenarios, la promoción de las organizaciones comunitarias, las asociaciones de vecinos y campesinos, con miras a impulsar procesos formativos en el marco de la educación de adultos, proporcionándoles las condiciones a los colectivos y organizaciones para cuestionarse acerca de las experiencias adelantadas, los modelos implementados (Cogollo, 2016). Según Torres (1996, citado por Melenge, 2016) en la última década, “la sistematización se ha convertido en un verdadero campo intelectual, lo cual se expresa en el creciente número de publicaciones, manuales y eventos sobre el tema” (pág. 17)

En Perú, se conoce de la experiencia de Escuelas generadoras de una cultura emprendedora, la cual se llevó a cabo en dos instituciones educativas públicas a nivel secundario, en el distrito de San Juan de Lurigancho. Según el autor Roja Arrollo (2014) responsable de la sistematización, considera que el proyecto surge para dar respuesta a la problemática de la situación del empleo de los adolescentes y jóvenes. Para enfrentar esta condición fue necesario adoptar los lineamientos de política educativa que promovieran la formación para el empleo en la Educación Básica y un marco teórico sobre emprendimiento.

El enfoque adoptado en este proyecto fue el de juventud, considerado como protagonista al estudiante adolescente joven, con capacidad de aprender, innovar y contribuir a su propio desarrollo, al de su familia y comunidad. Los principales resultados identificados con la implementación del proyecto fueron: Incremento de las capacidades psicosociales de las estudiantes asociadas al emprendimiento juvenil, adquisición de competencias en áreas técnicas-productivo para que se involucraran en la producción y la vinculación con las iniciativas locales de emprendimiento juvenil en la comunidad.

En México, se conoció de otra experiencia de prevención de la violencia, pero esta no se desarrolla en un espacio educativo, sino más bien, en la comunidad con poblaciones de barrios excluidos, que a través del arte y la cultura le apuesta por la prevención de la violencia juvenil. Esta práctica fue denominada: sistematización del proyecto, escuela de cultura urbana, para la prevención social de la violencia y el

emprendimiento socio-productivo. Es de hacer notar que, este proyecto estaba dirigido a jóvenes que ya tenían algunas habilidades artísticas y que provenían comunidades en riesgo de ejercer o sufrir violencia.

El proyecto reunió 44 jóvenes artistas organizados en 14 colectivos. La mayoría de los colectivos se desenvuelven en la producción, creación o difusión musical, especialmente en el género de rap y el hip-hop. Los demás colectivos se dedican a las artes escénicas, la serigrafía, la comunicación alternativa y la imagen del cuerpo (tatuaje) (USAID, 2019). El objetivo del proyecto Escuela de Cultura Urbana (ECU) fue contribuir al fortalecimiento de las organizaciones y los emprendimientos socio-productivos juveniles. Con la intervención se estaba buscando disminuir los factores de riesgo en las comunidades de origen.

El enfoque adoptado por el proyecto fue la reducción de riesgos, mediante la educación para el fortalecimiento de los colectivos juveniles como una estrategia de prevención de la violencia secundaria enfocada en jóvenes vulnerables. Entre los principales logros obtenidos con la implementación del proyecto ECU, se pueden destacar, contar con un diagnóstico detallado, que permitió identificar los riesgos en materia de violencia que enfrentan los jóvenes; el conocimiento aportado por los actores fue importante en el proceso de aprendizaje, lograr la vinculación entre los jóvenes de diferentes barrios como un mecanismo para romper con el aislamiento social y lograr la vinculación de los proyectos elaborados por los colectivos con las oportunidades de apoyo tanto pública como privada.

En El Salvador, se destacan dos experiencias orientadas a la prevención de la violencia, la primera liderada por una organización religiosa y la segunda dirigida por el Ministerio de Educación.

La primera fue llamada: Sistematización de experiencias del trabajo en prevención de violencia, convivencia social y promoción de derechos de la juventud, de Tutela Legal del Arzobispado de San Salvador (2012). Según los autores de esta sistematización la intervención realizada buscaba dar respuesta a la prevención de violencia en ayuda a los jóvenes, quienes sufren acoso, discriminación, criminalización, carencias, etc. encontrándose siempre en riesgo ya sea como víctimas o victimarios. El proyecto fue liderado por Tutela Legal del Arzobispado, con el apoyo de Catholic Relief Services (CRS) y desarrollada en el período de 2009 a 2012, implementado en nueve municipios

del Departamento de San Salvador: Apopa, Cuscatancingo, Ilopango, Mejicanos, Panchimalco, Santo Tomas, San Martín, Soyapango y Tonacatepeque.

El enfoque adoptado en la intervención fue el de derechos de la juventud como sustento y marco de su labor. Entre los principales aprendizajes obtenidos se encuentran; la participación de las iglesias locales fueron claves para el desarrollo del proyecto y fue necesario la comunicación con las pandillas para poder incursionar en los territorios con altos índices de violencia.

La segunda intervención en el país se enmarca en un esfuerzo llevado a cabo por el Ministerio de Educación, denominado: Sistematización de la experiencia del proyecto, prevención y atención de la violencia en centros educativos del municipio de San Salvador. El objetivo principal del proyecto consistió, en promover una experiencia integral de convivencia escolar y comunitaria que permitiera la focalización, la atención de los tipos de violencia y la implementación de mediación escolar para la construcción de cultura de paz, a través de un proceso de sinergias entre instituciones y actores a nivel nacional, departamental y local con la comunidad educativa.

Entre los componentes que se trabajó con este proyecto fueron: La promoción del juego limpio como una herramienta novedosa para la prevención de la violencia, el acompañamiento a la construcción de iniciativas propias de la comunidad educativa para la prevención de la violencia en el entorno escolar y comunitario, la construcción de diagnósticos acerca del ambiente escolar, la promoción de sinergias de articulación interinstitucional entre las escuelas e instituciones de apoyo, y la elaboración conjunta de protocolos de atención de casos especiales al interior de los centros escolares, particularmente para violencia sexual, violencia doméstica y frente al abuso de drogas en el contexto educativo.

Los macro resultados esperados estaban orientados en dos líneas, la promoción de una convivencia con cultura de paz en la comunidad educativa y local, y el fortalecimiento de las capacidades institucionales para la atención de situaciones de violencia en el ámbito escolar y comunitario (MINED, Alcaldía Municipal de San Salvador, FODM y FUSALMO, 2013).

VI. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

La participación de los estudiantes en el proyecto de formación de clubes de arte y en actividades para el desarrollo de habilidades de emprendimiento, permitirá a estos generar un clima de convivencia escolar positivo, mejorar la motivación por el aprendizaje, fomentar el sentido de pertenencia con la escuela y la comunidad y con ello disminuir las posibilidades de participar en actividades de violencia y delincuencia.

VII. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología de sistematización de experiencia supone retomar elementos importantes como flexibilidad y creatividad en el manejo de la información. Según los autores Zúñiga, Mejía, Fernández, & Duarte (2015) no existe una receta única para sistematizar experiencias, pero sí ciertas rutas y condiciones para llevarlas a cabo. Reconociendo que en la sistematización existen una multiplicidad de rutas metodológicas que aportan elementos para definir los momentos y los instrumentos de recolección de información. En este proceso de recolectar información se privilegia las experiencias, los sentimientos, pensamientos y significados de los participantes.

En palabras de Carrillo (1999) la sistematización aspira a, “dar cuenta de la lógica particular de cada práctica social, interpretar los sentidos que la constituyen. El equipo sistematizador (investigador) asume un rol explícitamente interpretativo al tratar de develar la gramática subyacente que estructura la experiencia” (pág. 9). La sistematización es una de las tantas estrategias de construcción de conocimiento, surgidas en el contexto del paradigma socio- crítico; por ello, los intereses teóricos que la orientan la ubican en relación con una práctica contextuada que requiere ser conocida para ser reinventada, transformada y apropiada por los sujetos involucrados y participantes en ella. Según Jara (2018),

unos de los desafíos metodológicos, deben ser asumidos desde la definición de criterios y principios metodológicos, que permitan estructurar toda una estrategia de trabajo: planificar, diseñar, ejecutar procesos ordenados y coherentes, que

tengan una secuencia lógica acumulativa y que den por resultados una transformación cualitativa de la situación de la cual se partió (pág. 134).

Este planteamiento de metodología trasciende de lo clásico, porque más que describir técnicas, instrumentos y procedimientos, se trata de replantearse en el enfoque y diseño metodológico la coherencia que deben tener todos los elementos que intervienen en el proceso de investigación.

Enfoque de Investigación

Si se parte de los dos enfoques clásicos de investigación, se utilizó el cualitativo. Según Hernández Sampieri (2006) una de las bondades del enfoque cualitativo es que “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente y del entorno, detalles y experiencias únicas” (pág. 21). Partiendo de esta bondad del enfoque cualitativo, con la sistematización se intentó, describir, valorar y reconstruir la experiencia. Si bien es cierto, que no se puede generalizar los resultados encontrados; pues se sabe que, pertenecen a un contexto particular, a una forma de concebir la realidad y las expectativas de cada participante. Sin embargo, a la luz del análisis de la experiencia, puede dar algunas pistas para mejorar la misma experiencia o para ser replicable en otras instituciones con adaptaciones propias de acuerdo con el contexto y momento coyuntural.

Diseño de investigación

La sistematización de experiencia parte de las características de flexibilidad y creatividad para abordar la realidad sobre la cual se está investigando. Tal como lo plantea Hernández Sampieri (2006) cada estudio cualitativo tiene su propio diseño de investigación. Es decir, no hay dos investigaciones cualitativas iguales o equivalentes (pág. 686). Teniendo en cuenta los tipos de diseños cualitativos, se consideró a bien utilizar el diseño narrativo, el cual se define como “la recolección de datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas. Resultan de interés los individuos en sí mismo y su entorno, incluyendo, desde luego, a otras personas” (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág. 701). Agrega el autor, en este tipo de diseño los datos se obtienen de autobiografías, biografías, entrevistas, documentos, artefactos, materiales personales y testimonios.

Método de Investigación: Reconstrucción Colectiva de la Historia –RCH-

A través de este método se pretende ir tejiendo una realidad llamada práctica, que permita dar cuenta de esa riqueza de saberes y conocimientos solapados por la falta de oportunidades para su expresión y su incorporación en la transformación y mejora del trabajo cotidiano. En este sentido, tal y como lo plantea Cendales y Torres (citado en Melenge Escudero, 2018) la reconstrucción colectiva de la historia- RCH es una forma de la sistematización de la experiencia que:

busca reconstruir la historia, memoria de los hechos y procesos compartidos por colectivos populares (organizados o no) involucrando activamente a sus protagonistas; además de enriquecer el saber social del pasado común, la RCH busca fortalecer procesos de identificación y organización colectiva. En fin, pretende empoderar a los colectivos populares y fortalecer su memoria, su sentido de pertenencia y sus lazos sociales (pág. 13).

Sujetos de sistematización

Para la sistematización de experiencia se consideró a bien incluir a los protagonistas del proyecto de la mejor práctica del Centro Escolar de Armenia. En este caso, se tomaron en cuenta aquellos estudiantes que estuvieron cursando segundo o tercer ciclo de educación básica, durante los años 2015-2019. Otro de los criterios tomados en cuenta para la selección de los sujetos fue, participación en los diferentes clubes de arte y de emprendimiento. Se consideraron algunos estudiantes que todavía permanecen en el centro escolar. Es importante mencionar que, la participación en este proceso de reconstrucción de la historia fue voluntaria y se realizó contacto con cada uno de ellos a través del director y docentes del centro escolar, detallando en la convocatoria, el objetivo, la hora y el lugar donde se realizaría la reunión.

Fueron sujetos de sistematización, además de los estudiantes, los gestores de la experiencia, en este caso, el director del centro escolar, los docentes, y la instructora del club de panadería que es parte de la comunidad de Armenia, quien desde algunos años ha aportado conocimiento técnico y astucia para adaptarse a una convivencia y relación con

los participantes de los clubes. Se consideró como sujetos importantes de esta sistematización los padres y madres de familia, que estuvieron viviendo de cerca esta experiencia desde el inicio, hasta la implementación y continuidad del funcionamiento de los clubes. En la siguiente tabla se muestran los sujetos que participaron en la sistematización.

Tabla 8:

Sujetos y participantes en la sistematización de experiencia.

Género	Estudiantes	docentes	Padres y madre de familia	Instructora	TOTAL
Masculino	5	3	3	0	11
Femenino	8	3	4	1	15
TOTAL	13	6	7	1	27

Nota: Elaboración propia con datos de la asistencia a los grupos focales y entrevista en profundidad.

Técnica e instrumento

La técnica utilizada fue la de grupo focal, con esta técnica se permite acceder a diversos grupos sociales y culturales, seleccionando aspectos de investigación, conociendo problemas que surgen en una realidad determinada.

Según la OPS (2006),

los grupos focales son la técnica cualitativa más usada y tiene como característica principal el aprovechamiento de la dinámica de grupo. Permite, además, que un grupo pequeño de participantes sea guiado por un moderador calificado para alcanzar niveles crecientes de comprensión y profundización de las cuestiones fundamentales del tema objeto de estudio (p.228).

El grupo focal facilita desencadenar los recuerdos y estimular la reconstrucción de la historia de una práctica o experiencia en particular.

En relación con la cantidad de grupos focales realizados, se consideró pertinente, trabajar un grupo por cada tipo de sujetos participantes. Teniendo en cuenta, curso de vida similar de los integrantes, calidad de beneficiario y los roles desempeñados durante la implementación de la mejor práctica. En este sentido, se organizó un grupo focal con estudiantes, con docentes, director y otro con padres y madres de familia. Se debe mencionar, que los bloques temáticos abordados fueron los mismos, pero desde una aplicabilidad diferente, en función de los aportes, aprendizajes y beneficios obtenidos con la participación en la experiencia. Se hicieron tres entrevistas en profundidad, una con el director, con la instructora del club de panadería y una estudiante del sexo femenino, quien actualmente está cursando 9° grado.

El instrumento

En un primer momento, se realizó una revisión de literatura, para la construcción de un marco teórico que sirviera de base para la elaboración de la guía de preguntas a utilizar en el grupo focal. Un segundo momento, estuvo determinado por la validación del instrumento por tres expertos en la temática en estudio, quienes dieron su aporte en relación con los criterios de suficiencia, claridad y coherencia de los ítems en función de los objetivos y los bloques temáticos o categorías de análisis. Esta guía de preguntas (ver anexo 1) sirvió para realizar los diferentes grupos focales con, docentes, estudiantes, padres y madres de familia.

Otro instrumento utilizado fue, la matriz para la construcción de una línea de tiempo, recopilando los principales hechos históricos, factores facilitadores y barreras o bloqueos encontrados en la implementación de la mejor práctica. El modelo retomado es el propuesto por Díaz, Jara y Robert (2009) que básicamente contiene los tres elementos antes descritos. Con este instrumento se pretendió recolectar información y de forma esquemática, representar el continuo de la experiencia (ver anexo 2). Vale decir, que este instrumento se trabajó solo con los docentes y el director, y se utilizó en una actividad diferente a la del grupo focal.

Procedimiento de la sistematización

En concordancia con las características cualitativas del estudio, la técnica de recolección de información fueron los grupos focales y la entrevista en profundidad. Con la realización de los grupos focales se pretendió recoger información con los tres actores de la comunidad educativa y con la entrevista en profundidad, se buscó ampliar la información a recolectar. Para concretar estos eventos de obtención de la información se realizaron algunas actividades previas como: Visita al centro escolar para coordinar las fechas de realización de los grupos focales y las entrevistas, Elaboración de un plan de recogida de la información, definición de la logística del lugar donde se realizaron los grupos focales.

Los grupos focales se realizaron en las fechas 9 de junio con estudiantes del centro escolar, con una duración promedio de dos horas la actividad, los grupos focales con docentes y padres de familia se realizaron el 10 de junio, con los docentes la actividad duro un promedio de tiempo de tres horas y con los padres y madres de familia el tiempo utilizado fue de dos horas en total. Las entrevistas en profundidad se aplicaron al director y a la instructora el mismo día 10 de junio, con una duración promedio de una hora. En el caso de la estudiante, se reprogramó la entrevista en profundidad para el día 28 de junio.

En la realización de los grupos focales, se buscó la manera de generar un ambiente de confianza, iniciando la actividad con técnicas de sensibilización para hacer la transición y conexión con la experiencia a abordar. Se trató de establecer una relación igualitaria y horizontal, organizando los asientos en círculo para que existiera una visualización directa con cada uno de los participantes. De forma general, la actitud mostrada por los participantes del grupo focal de estudiantes fue positiva, en un primer momento les tomó por sorpresa la visualización de algunas imágenes de los clubes que se les proyectó, e identificaron algunos de los compañeros.

En el caso de los estudiantes, las respuestas emitidas eran más cortas, el nivel de profundización era mínimo, pero aportaron información relevante para los objetivos del estudio. Con los docentes se permitió profundizar más sobre la experiencia, pues con ellos se desarrollaron las diferentes actividades programadas, desde la sensibilización, reconocimiento de los significados y percepciones, hasta la aplicación de la guía de preguntas. Los padres y madres de familia se mostraron abiertos para hablar sobre la

experiencia en estudio, con una actitud de identidad propia con el proceso y de orgullo a la vez por lo obtenido en el centro escolar. Todo lo recolectado en los grupos focales y entrevista en profundidad quedó registrado en audios, material que sirvió de insumo para realizar las respectivas transcripciones.

Es necesario mencionar, que la información obtenida ha tenido un buen manejo ético, utilizado solo para fines de la investigación y protegiendo la identidad de los autores. Posteriormente a la realización de las transcripciones de manera manual en el procesador de texto, utilizando categorías de identificación numérica para cada participante y de referencia al tipo de grupo focal o entrevista en profundidad, sin utilizar nombres específicos de los participantes, tal como se describe en la siguiente tabla.

Tabla 9:

Características de los participantes por grupo focal y género.

Grupos focales					
Estudiantes		docentes		Padres y madres de familia	
Código de identificación	Género	Código de identificación	Género	Código de identificación	Género
P1GFE	Masculino	P1GFD	Femenino	P1GFPP	Masculino
P2GFE	Masculino	P2GFD	Femenino	P2GFPP	Masculino
P3GFE	Femenino	P3GFD	Masculino	P3GFPP	Masculino
P4GFE	Femenino	P4GFD	Femenino	P4GFPP	Femenino
P5GFE	Femenino	P5GFD	Masculino	P5GFPP	Femenino
P6GFE	Masculino			P6GFPP	Femenino
P7GFE	Femenino			P7GFPP	Femenino
P8GFE	Masculino				
P9GFE	Femenino				
P10GFE	Femenino				
P11GFE	Masculino				
P12GFE	Femenino				

Nota: P: participante, GFE: grupo focal estudiantes, GFD: grupo focal docentes, GFPP: grupo focal padres y madres de familia.

Luego de haber recolectado la información mediante técnicas cualitativas de grupos focales y entrevistas en profundidad; se procedió a la transcripción y posteriormente al respectivo análisis de los principales resultados que fundamentan la investigación. Para dar un posible orden a la información, se construyeron categorías de análisis y dentro de estas, se agrupan subcategorías. En el análisis cualitativo, según Valles (1999), “las categorías de análisis sirven para englobar información diversa y se les concibe como analíticas conceptuales y no clasificatoria”. En este sentido, se presentan los resultados en función de las categorías de análisis y de acuerdo con lo expresado por cada uno de los participantes, con esta información obtenida se construyeron figuras esquemáticas que contiene frases significativas para cada subcategoría.

En la siguiente tabla 10, se describen las categorías de análisis con sus respectivas subcategorías, que enmarca la lógica en la cual se presentan los resultados. Es necesario mencionar que, las categorías de análisis se establecieron previamente de recolectar la información, a diferencia de la subcategoría que se fueron construyendo en función del análisis realizado a la información obtenida de los grupos focales y de la entrevista en profundidad.

Tabla 10:

Categorías y subcategorías de análisis.

Categoría de análisis	Subcategoría
1.Condiciones de riesgo por violencia	● Violencia física directa ● Poder y control dentro del C.E ● Uso de drogas
2.Motivaciones para implementar la mejor práctica	● Problemática de violencia en el C.E ● Modelaje y competencia ● Apoyo de organismos cooperantes ● Oportunidad de aprendizaje y convivencia
3.Accesibilidad e inclusión	● Limitaciones económicas ● Barreras geográficas ● Actitudes personales
4.Factores Facilitadores y obstaculizadores para el desarrollo de la mejor práctica	● Liderazgo de la Dirección del C.E ● Características del talento Humano ● Apoyo para la implementación de los clubes

5. Adecuaciones curriculares	• Carencia de recursos económicos • Aprendizaje lúdico • Estrategia para la práctica de la teoría • Desarrollo de valores • Vinculación positiva de los clubes con los contenidos
6. Relaciones de convivencia del estudiantado	• Antes de la mejor práctica. • Durante el desarrollo de los clubes • Después de la mejor práctica
7. Valoraciones y significados personales	• Oportunidad de aprendizaje • Satisfacción personal por la experiencia • Identidad y orgullo con la institución • Formación para el trabajo
8. Impactos de la mejor práctica	• Impacto en lo académico • Impactos personales • Impactos en las relaciones de convivencia • Impacto en las relaciones de género • Impactos institucionales

Nota: Elaboración propia basada en los resultados obtenidos.

VIII. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El análisis de los resultados tiene como propósito principal responder a los objetivos específicos del estudio. En este caso, para cada objetivo se construyeron categorías de análisis. El objetivo específico 1, buscaba describir la iniciativa y punto de partida de la experiencia de conformación de clubes de arte y de emprendimiento con el personal docente implicado para visualizar los posibles factores facilitadores y de obstáculos encontrados en la implementación de la mejor práctica. Este objetivo fue abordado con cuatro categorías de análisis: condiciones de riesgo por violencia, motivaciones para implementar la mejor práctica, accesibilidad e inclusión y los factores facilitadores y obstaculizadores para el desarrollo de la mejor práctica. En este apartado, se incluyó una línea de tiempo para describir de manera resumida la experiencia.

1. Condiciones de riesgo por violencia (el punto de partida)

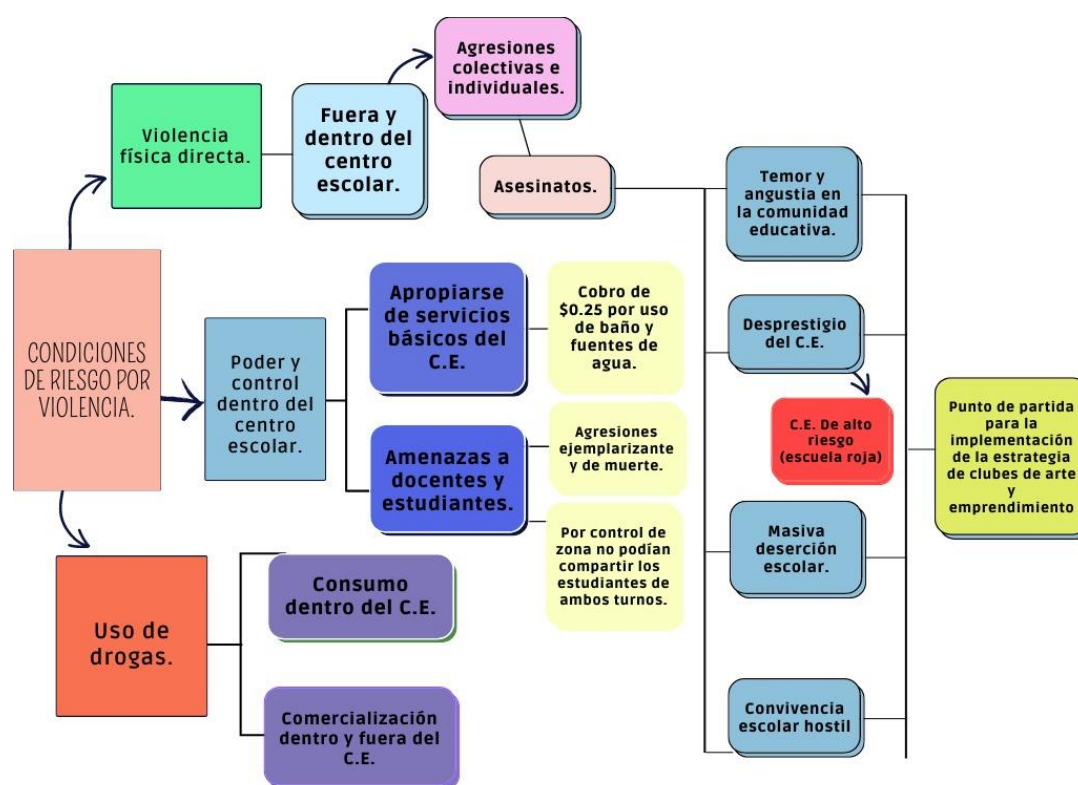
El origen para implementar las acciones relacionadas con el arte y el emprendimiento, responden a una problemática en particular, de violencia juvenil que permeaba al interior del centro escolar y sus alrededores. Según el Observatorio del

MINED en los años 2015-2018, la violencia por presencia de pandillas, consumo de drogas, robos/ hurtos y extorsiones en la comunidad de Armenia sobrepasa el 70% de centros que se encontraban con estas condiciones de riesgo. En el caso de la violencia al interior de los centros escolares, los porcentajes no son nada despreciables, pues oscilan, según la misma fuente, entre el 20% al 70% quienes tienen este mismo problema.

Para conocer y describir estas condiciones de riesgo en el Centro Escolar de Armenia, se tomó en cuenta lo expresado por los estudiantes, docentes y padres de familia, quienes detallaron condiciones atemorizantes y de sometimiento por la misma violencia vivida al interior y fuera del centro. En la figura 1 se describen los hallazgos encontrados englobados en la categoría de condiciones de riesgo.

Figura 1:

Condiciones de riesgo por violencia.



Nota: Elaboración propia con datos de los grupos focales.

Estas condiciones de riesgo, se puede clasificar en tres subcategorías como, violencia física, poder y control dentro del C.E. y el uso de droga. **La subcategoría de violencia física** como la más evidente, que va desde simple peleas entre estudiantes por desacuerdos, agresiones colectivas contra un estudiante, como mecanismo de sancionar o castigar por haber realizado algo que al grupo no le pareció, hasta llegar a expresiones de violencia más extrema como el asesinato. Los comentarios narrados por los participantes, se puede percibir, fuerte contenido de violencia física hacia los propios estudiantes, la cual era ejercida por subgrupo que mantenían el control dentro de la institución y quienes probablemente tenían relación con miembros de pandillas. Existen frases que se repiten constantemente, pandillas, miedo, control y amenazas. Los siguientes fragmentos ilustran la subcategoría de violencia física directa.

“los estudiantes se enfrentaban a fuera de la escuela y bien adentro también había peleas y amenazas (p4, GFD).

” Si hubo incidentes fuertes que, a un niño, de aquí del centro le pusieron fecha de matarlo y lo mataron ¿verdad? En el año 2016 digamos, lo que paso es que, el cipote andaba metido en problemas, que el cipote andaba metido con una novia que era de la colonia San Damián, yo le dije a la señora, -madre téngalo en la casa no lo mande a la escuela porque lo van a fregar, téngalo virtual-, en ese entonces la palabra virtual no pegaba porque no era usual, sino hasta hoy después de la pandemia... (p5, GFD).

“en cierta ocasión, mire cerca de aquí de la escuela que, tres jóvenes estaban agrediendo a otro, lo golpearon y todo, y el padre de familia era un profesor de la escuela de al lado, y este fue a la casa de los jóvenes a reclamarle por los golpes realizados a su hijo...” (p2, GFPMF).

“Las peleas yo las miraba afuera, cuando salíamos de la escuela estaban estudiantes peleando, había también muchachas que peleaban... porque había algunos a los que los expulsaban” (p2, GFE)

Es evidente que las agresiones físicas estaban presentes en las dinámicas de convivencia en el centro escolar y trascendía fuera de la institución. Si se observan en los relatos de los docentes, se deja entre ver que la violencia era generalizada, pues existían adolescentes del sexo femenino que ejercían violencia sobre otros-as, esta

situación hace pensar que la mayoría de los estudiantes estaba en riesgo de sufrir o ejercer violencia en el contexto educativo.

En la subcategoría de *poder y control*. Lo más resaltante por los diferentes participantes son aspectos relacionados con el cobro de dinero por el uso de servicios sanitarios y de las fuentes de agua (chorros), este mecanismo lo utilizaba como una forma de ejercer el control sobre el estudiantado, sin que los profesores y la dirección pudiera hacer algo por contrarrestar la violencia al interior del centro. En esta subcategoría, se puede evidenciar el control de espacios para obtener dinero y cuidar territorios. Estas características del accionar de algunos grupos de estudiantes, es similar a la estrategia que utilizan las pandillas, quizás todavía de manera incipiente, pero son conductas atemorizantes y atenta contra el bienestar, la libertad y la seguridad de los estudiantes y profesores.

“Por ejemplo, en el 2015, que comenzó el director actual, aquí en la escuela estaba inundada de jóvenes con tendencias de pandillas, muchos jóvenes se portaban mal dentro de la institución y se les levantaban actas, los expulsaban. También los jóvenes aquí dentro de la escuela peleaban por las novias, y las cipotas por los novios, siempre se peleaban” (p1, GFPMF).

“yo vine aquí el año 2008, había una tranquilidad, pero luego hubo un plus de violencia en el año 2013 a 2015, donde los niños pagaban una cora por tomar agua de los chorros había un cipote ahí que les cobraba por tomar agua y (risas), para entrar a los baños también les cobraban a los cipotes, pero igual, es que mire...” (p5, GFD).

“uhhhh, es que mire, usted no sabe, aquí los niños más grandes les cobraban una Cora para entrar al baño y para tomar agua del chorro” (p8, GFE).

El daño a bienes materiales del centro, como una forma de ejercer el control, incluía el daño a los grifos y puertas de los baños, situación que permitía que estuvieran en custodia de estos espacios para exigir dinero a los usuarios. Esta era una práctica normalizada y aceptada por los estudiantes y docentes, por el mismo miedo a represalias. El dominio de los territorios es un elemento de control, para ello tenían identificadas y marcadas las zonas dentro y fuera del centro escolar y cualquier transgresión de los territorios tiene sus propias consecuencias. Entre las consecuencias se pueden mencionar

las golpizas ejemplarizantes, las amenazas de muerte, el solicitarle al estudiante o docente, que cambien de centro educativo, entre otras advertencias.

“Fíjese que era una situación bastante complicada porque aquí se manejaba, que los niños de la tarde no podían venir por la mañana por lo de las pandillas” (p1. GFD).

“pero es que también la zona, estaban bien marcado por el dominio de las pandillas, y si alguien venia de zona contraria por la mañana, como el joven no tenía que dar la dirección de dónde venía a esta escuela por el miedo, y si lo descubrían su origen lo esperaban afuera y le pegaban y bueno les hacían cosas feas” (p2. GFD).

“la escuela la comenzaron a catalogar como roja, y entonces, la policía venia aquí a cada rato y me decían aquí que paso pues, entonces no sabía yo a que me había metido” (p5, GFD).

La subcategoría uso de drogas, este tipo de práctica incluía además del consumo de drogas en el centro, la comercialización de las diferentes sustancias y la posibilidad de influir en los compañeros-as para motivar al consumo y en otras ocasiones hasta coaccionar para iniciarse en el consumo. Sin duda, es una práctica inherente al accionar de las pandillas, y esta actividad, no solo era parte de los riesgos en la comunidad donde se encuentra ubicado el centro escolar, sino que también, era una situación que se vivía al interior del centro con los estudiantes, y sin que los docentes pudieran tomar medidas correctivas al problema.

“Aquí había consumo de todo, cigarrillo, drogas y alcohol, en la tarde se les decomisaba cigarro, porque yo trabajo solo en la tarde, en la mañana he oído que les encontraban drogas para consumirla y comercializarla, marihuana era más que todo lo que se les encontraba (p1, GFD).

“Yo les voy a comentar cuando yo era maestro había un profesor que se llama... (se omite el nombre por razones de confidencialidad) le dieron un grado no recuerdo cual era, creo que era sexto, de repente el referido profesor llevo a la Dirección un gran botellón que le decían no sé, “trenzuda”, no sé, se llamaba “pericón” del guaro “ pericón” , los cipotes se habían tomado todo el botellón de guaro... el profesor (G)comento de un cipote, que cuando el compañero hizo

un registro en el grado y encontró marihuana, y el cipote le dijo “ mire profesor lo primero que usted, viene de una zona contraria, trate de calmarse, ya conocemos su ruta o trate de cambiarla si quiere seguir trabajando aquí” (p5, GFD).

Los docentes y padres de familia son quienes más comentan factores de riesgos en la comunidad y el centro escolar, hacen alusión a hechos puntuales, en el caso de los estudiantes, solo reconocen de forma generalizada algunas situaciones de violencia. Los tres actores de la comunidad educativa coinciden que había infiltración de miembros de pandillas al interior del centro y fuera del mismo. Afirman que, algunos estudiantes tenían el control del centro, pues manifestaban su poder al atemorizar al resto de estudiantes y autoridades educativas, llegando a normalizar conductas de cobro por el uso de ciertos servicios, el consumo y la comercialización de drogas al interior del centro.

2. Motivaciones para implementar la mejor práctica

Para ampliar la información sobre las motivaciones que permitieron concebir y ejecutar la mejor práctica se tomaron en cuenta, en primer lugar, las voces de los docentes y padres de familia, en el caso de los estudiantes se recoge la motivación de participar en los clubes o talleres. Es necesario clarificar, que en un primer momento se les llamó talleres, de música, pintura, panadería, huerto, danza y deporte, pero por recomendaciones de los organismos cooperante, quienes consideraban, que el nombre de taller hacía alusión a preparación de los niños para el trabajo, y esto daba lugar a equívocos con la explotación de trabajo infantil, se tomó a bien llamarles clubes de formación. Básicamente, las subcategorías que engloba esta categoría de motivaciones se pueden agrupar en cuatro: la problemática de violencia existente, el modelaje y competencia, el apoyo de ONG y la oportunidad de aprendizaje y convivencia para los estudiantes, tal y como se presenta en la figura 2.

Figura 2:

Motivaciones para implementar la mejor práctica.



Nota: Elaboración propia con datos de los grupos focales.

La subcategoría, *problemática de violencia*, es una de las principales motivaciones para realizar la intervención de la práctica de los clubes, está relacionada con los altos niveles de violencia, con manifestaciones como: peleas frecuentes, amenazas, asesinatos, control de espacios y de servicios básicos, convivencia hostil entre estudiantes. Estas expresiones de violencia tenían un impacto negativo para desarrollar la labor educativa, pues vivían en condiciones de miedo, angustia e inseguridad. En palabras de los participantes se puede leer entre líneas que la inseguridad les estaba marcando no solo la convivencia en el centro, si no que estaba ocurriendo un abandono masivo de los estudiantes del centro escolar. En el siguiente extracto, se puede observar la descripción de la problemática vivida.

“debemos reconocer que había un problema, había una deserción escolar, ante esa situación, había una reacción que hacemos verdad? ante la situación de violencia que vivía el país, a partir de ahí comenzó el director a gestionar para tener talleres de música, danza panadería, pero es a raíz de un problema interno

que tenía la escuela que surge la iniciativa. Aquí había niños que pedían 25 centavos y había que darles ese dinero y así” (p1, GFD)

La subcategoría de modelaje y competencia sirvió de insumo para visualizar la implementación de la experiencia, estuvo determinada por el conocimiento de otras experiencias en instituciones educativas vecinas y la necesidad de competir para retener estudiantes o para atraer nuevos estudiantes al centro. Estas motivaciones fueron importantes para involucrarse en la gestación e implementación de la experiencia. Sin embargo, fue el apoyo de organismos cooperantes que contribuyó de forma decisiva para iniciar con la estrategia de la implementación de los talleres. El enfoque visionario desde la Dirección fue importante porque, se construyeron las posibilidades de gestión y de búsquedas de oportunidades.

“Le voy a explicar lo de panadería, fíjese cuando yo daba clases aquí, la Uriarte (C.E) tenía dos clubes fuertes una panadería y la música es lo fuerte de ellos, tenían un equipo muy completo, cantaban canciones y todo eso, que bonito decía yo en mi mente, de repente veía que los cipotes habría la ventana y salía el ¡oloraso a pan!, y decían el pan y todos los cipotes de aquí, salían a comprar pan. Entro en mi como una competencia si la Uriarte tiene una panadería yo también puedo tener una y si la Uriarte tiene música yo también puedo tener música, entonces igual, verdad yo puedo hacer algo como competir conmigo mismo, pero también era de pensar el panorama que encontramos acá” (p5, GFD)

La Subcategoría de apoyo de organismos cooperantes, partiendo de una realidad limitada de recursos económicos para financiar la implementación de los clubes, fue trascendente el apoyo otorgados por las ONGS, quienes de manera gradual fueron invirtiendo en el Centro Escolar, y al observar el funcionamiento y crecimiento de cada uno de los clubes, decidieron quedarse y patrocinar en diferentes áreas de arte y de emprendimiento. El patrocinio estaba sustentado en un convenio suscritos entre ambas partes, Centro Escolar y ONG.

“En el 2016, las ONGS comenzaron a fijarse en nosotros incluso, se hizo un convenio con ellos porque la escuela no tenía convenio con ningunos de ellos, tenemos un convenio con Visión Mundial en el 2016, que lo guardo... a partir de

este convenio comenzaron a creer en la escuela y con ello comenzaron a dar un patrocinio y apoyar, pero no crean que con el convenio vino y ya al siguiente día creían en la escuela, paso un buen rato para que vinieran apoyar, el primer cooperante fue Visión Mundial, y fíjese que fue muy delicado como Visión Mundial entró, lo primero que trajeron fue una silla y me acuerdo que venían con la silla y entraron y luego comenzaron a coquetear con nosotros” (p5, GFD).

“el primer cooperante fue Visión Mundial, y fíjese... lo primero que trajeron fue una silla y me acuerdo que venían con la silla y entraron y luego comenzaron a coquetear... me trajeron un teclado después una guitarrita y los niños tocaban la guitarra” (p5, GFD).

“Como dos mil quinientos, más quizás unos tres mil solo en equipos, porque tenemos dos hornos que fueron de paquetes, cada horno vale entre 750 a 800 dólares, entonces tenemos una batidora que cuesta 800 dólares, esto es carísimo, tenemos una licuadora. tenemos batidores, cocinas mesas” (p2, GFD).

En la subcategoría, oportunidad de aprendizaje y convivencia, para los estudiantes participar en los clubes, fue algo nuevo por experimentar y constituía un reto, de ahí que, también surgieron algunos temores al participar en estos clubes. Participar en este tipo de experiencia significaba, una motivación por aprender nuevas habilidades y las posibilidades de interactuar con estudiantes que no eran sus compañeros de clases ni de su turno. Sin duda alguna, estos clubes resultaban interesante para muchos estudiantes, ya que fue la primera formación complementaria, muy pocos niños habían tenido la oportunidad de acceder a practicar en un instrumento musical en la iglesia. La experiencia de participar en los clubes de emprendimiento definitivamente era algo nuevo para los estudiantes, por tal razón era de los más apetecibles para inscribirse.

“feliz porque, yo miraba en la tele como bailaban, y decía cuando voy a poder moverme así, quería estar en el club de danza” (p,1 GFE).

“Contenta porque, al venir al club de panadería iba poder estar en el turno de la tarde, y como después mí abuela comenzó a ayudar en lo de panadería y pues ya la veía más” (p3, GFE).

Las motivaciones son variadas para la implementación de la mejor práctica, y estas van desde resolver una problemática de violencia, competencia con la oferta de servicio con otros centros escolares, desarrollar habilidades en los estudiantes, como un mecanismo de formación y de apego al centro e implementar habilidades de innovación y de creatividad de la planta docente. Para los estudiantes, además del aprendizaje y dominio de nuevas competencias, participar en este tipo de experiencia les motivó, porque les permitía distraerse, socializar con otros compañeros-as de diferentes turnos. Se pudo constatar que la improvisación y la falta de planificación fueron elemento que han acompañado este tipo de iniciativa.

3. Accesibilidad e inclusión

La accesibilidad está determinada por diferentes razones: por normativas establecidas, actitudes personales y por barreras geográficas. En relación con lo expresado por los docentes, todos coincidieron que la oportunidad de participar en los clubes era accesible para todo el estudiante que así lo deseará. Sin embargo, se pudo identificar que existen algunas limitantes o barreras que se constituyen en elementos de inaccesibilidad y de exclusión. Esta categoría se divide en tres subcategorías, limitaciones económicas, barreras geográficas y actitudes personales. En la figura 3, se presentan las principales barreras y los elementos de inclusión.

Figura 3:

Accesibilidad e inclusión.



Nota: Elaboración propia con datos de los grupos focales.

La inscripción a los clubes era abierta para todos los y las estudiantes que quisieran participar del club de su preferencia. Los requisitos de admisión fueron mínimos, más que todo, relacionados con la edad y el nivel educativo. Se consideró que los niños tuviesen entre 10 años en adelante y que ya estuvieran cursando segundo y tercer ciclo de educación básica. Otro de los requisitos, que los estudiantes cumplieran con las exigencias académicas de las clases regulares. Se cuidaba bastante la formación académica regular de los niños y en algunas ocasiones se utilizaba la participación en los clubes como una estrategia motivacional para que se responsabilizaran de los compromisos académicos.

“es que mire, esto era parejo para todos, era de tipo voluntario cada estudiante decidía a donde quería asistir, es decir a cuál club quería inscribirse” (p1, GFD).

“la invitación se hacía en el acto cívico (los lunes), se les hacía la invitación a los estudiantes para que participaran en los diferentes clubes que estaban en funcionamiento” (p2, GFD).

“El estudiante solo podía participar en dos clubes como máximo porque si no, les chocaba con el horario de las clases y ese era uno de los criterios que no perdieran las clases, los que asistían a clases por la mañana venían a los clubes por la tarde y los que asistían a clases por la tarde venían a los talleres por la mañana” (p2, GFD).

Desde el enfoque institucional, la participación en los clubes lo consideran que fue accesible e inclusiva para todo el estudiantado. Sin embargo, en la narrativa de los padres de familia, perciben elementos de exclusión, uno de los más mencionado, fue el hecho de residir lejos del centro escolar. Esta condición se relaciona con una barrera geográfica, pero también con la violencia estructural, propuesta por el teórico Johan Galtung, el no poseer las condiciones para desarrollar las potenciales capacidades se constituye en un acto de violencia. **Las subcategorías, limitaciones económicas y barreras geográficas** se complementan para generar exclusión, muchos estudiantes por residir en zonas remotas y no contar con los medios económicos para pagar el servicio de transporte para asistir a los clubes. Otro elemento que la condición económica influyó fue las posibilidades de la compra de algunos trajes para los hijos-as que participaban en el club de danza, según expresaron padres de familia, les obligó a retirarlos del club.

“De ahí del lugar donde nosotros vivimos, que es un caserío, vienen bastantes al centro escolar, yo tengo 3 hijos, un varón que tiene 19 años, una niña de 18, y la menor que tiene 7, los tres han estudiado aquí, dos de ellos ya salieron, pero no pudieron venir a estos clubes porque vivimos muy lejos de la escuela y no teníamos dinero para pagar las dos veces el transporte, a la escuela y a los clubes” (p3, GFPPF).

“mi mamá no me quería dejar participar en el club de danza, este, es que me dijo que no tenía pisto para comprarme un vestido, cuando íbamos a salir bailando el 15 de septiembre, entonces, la verdad es que me dijo que mejor me saliera” (p4, GFE).

La subcategoría de las actitudes, se constituyen en una variable importante para la exclusión. En esta experiencia, también estuvieron presente, actitudes negativas de los docentes que se convirtieron en barreras y zanjaron las posibilidades de aprovechar este tipo de formación. Entre algunas actitudes se pueden identificar, poca credibilidad en este tipo de proyecto y limitada confianza en el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

“fíjese que la mayoría de los estudiantes querían participar de los clubes, pero algunos docentes no les permitían participar porque los estudiantes iban bajos en notas no entregaban tareas, cositas así verdad” (EFD).

“un promedio de unos cuatro a cinco docentes que no se involucran en nada, pero son más los que se involucran, porque hay algunos que me bloquean algunas cosas por ejemplo a los de panadería les dicen algunos que no sirve pues, que ustedes ni se lavan las manos, todo esto les genera negatividad” (EPCD)

Las condiciones de pobreza impiden en gran medida para acceder a cierto bien o servicio, destacando las carencias económicas para alimentación, compra de insumos y materiales básicos para desarrollar las actividades en los clubes. Estuvieron presente variables internas, que no fueron capaces de controlar con relación a las actitudes negativas de docentes que bloqueaban la participación de los estudiantes en los clubes.

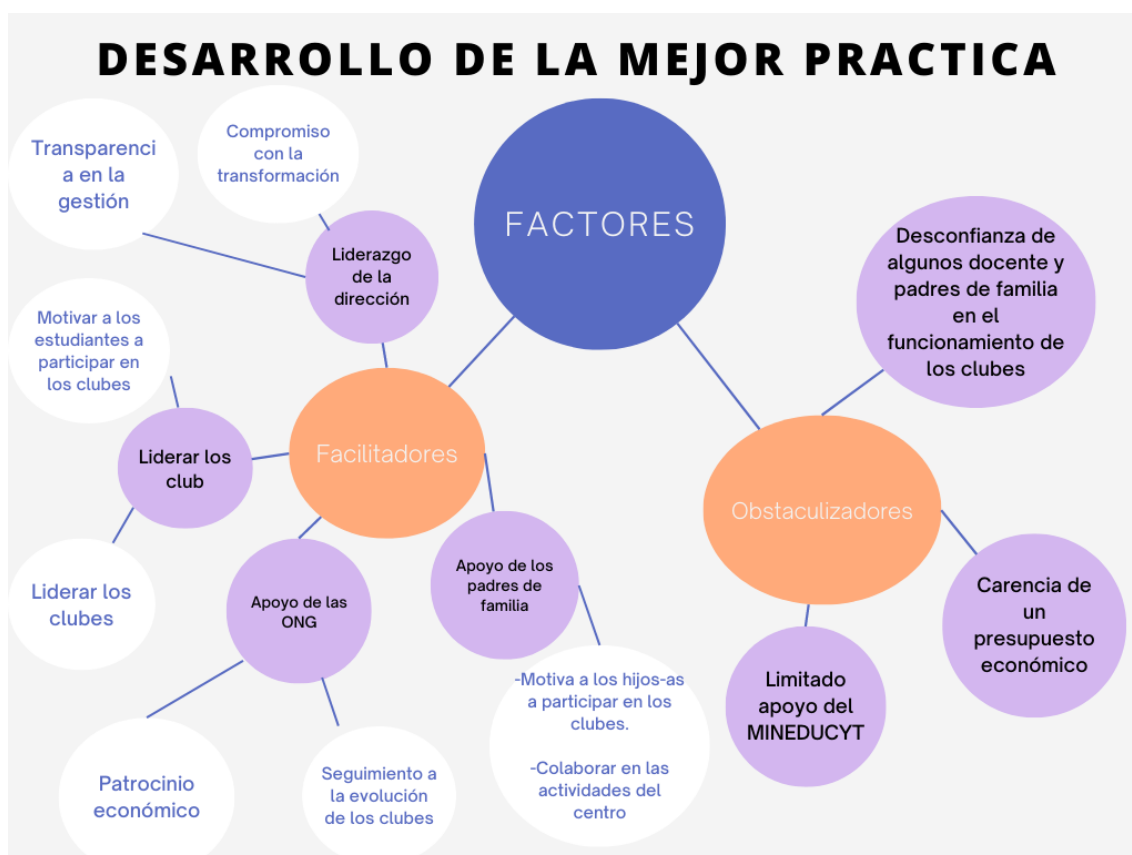
4. Factores facilitadores y obstaculizadores para el desarrollo de la mejor práctica

Esta categoría la integran cuatro subcategorías, *liderazgo de la Dirección*, características del talento humano, apoyo para la implementación de los clubes y carencia de recursos económicos.

Entre los factores facilitadores antes de implementar la mejor práctica, se mencionan de forma constante en los diferentes grupos focales, el apoyo recibido de organismos cooperantes, la capacidad de gestión del director, el compromiso y el apoyo de un grupo de la planta docente, el deseo de apostarle por resolver una problemática que cada vez iba en aumento y tenía consecuencias negativas para la institución. En la figura 4, se enlistan los principales factores identificados.

Figura 4:

Factores facilitadores y obstaculizadores para el desarrollo de la mejor práctica.



Nota: Elaboración propia con datos de los grupos focales.

La subcategoría de liderazgo de la Dirección. Es importante leer entre líneas, la satisfacción del personal docente con el director, a quien le atribuyen en gran medida, el éxito para el desarrollo de la experiencia, porque muchas de las dificultades encontradas, las convirtieron en oportunidades, la transparencia en la gestión fue clave para la evolución y sostenibilidad de los clubes. El concebir una idea, no es suficiente, es necesario compartirla, saber motivar a otros para que crean en lo planteado. Esta es la habilidad de un buen líder que sabe persuadir para lograr el objetivo, pero, sobre todo, que hace efectivo sus planteamientos con resultados concretos y transparente.

” Lo primero, es la gestión porque el Ministerio para este tipo de cosas no apoya nada verdad, aquí lo vital es la gestión porque si el director no se movía, no se hubiera podido dar, estaríamos igual o peor, tiene que haber una buena gestión para llevarlo a cabo ” (p1, GFD).

“Debe haber una buena administración, si porque imagínese, que llega a una escuela una cocina eléctrica una licuadora, podemos tener los materiales, pero si estos no se utilizan o desaparecen de la escuela, entonces no está administrando bien lo que tienen ” (p2, GFD).

La subcategoría de características del talento humano. Definitivamente, se puede reconocer las características personales de la planta docente fueron un elemento importante para comenzar la ruta de operativizar lo planteado. La confianza del director en las habilidades y la creatividad de los docentes, permitió un reconocimiento a su personal y una oportunidad de desarrollo profesional, puesta al servicio de una causa tan noble como es la formación de nuevas habilidades en los estudiantes. En un primer momento, para los docentes responsables de los clubes, significaba duda e incertidumbre, el cual se traducía en temores.

“Contar con Recursos Humanos con la habilidad para realizar lo que estaba proponiendo el director nos ayudó para trabajar con los niños ” (p4, GFD).

“fue algo muy positivo, pero a la vez pensábamos como lo vamos a desarrollar, más cuando el director decía hay que hacer esto (risas) yo soy la encargada de la panadería y que les voy a enseñar a estos estudiantes si yo no sé nada, pero me apoye de mi hija, ella es chef cocinera y pastelera y en el famoso YouTube y ahí

está todo, solo se necesita tiempo y voluntad y un poco de creatividad y, el deseo de hacer las cosas” (p, 2GFD).

La subcategoría de apoyo para la implementación de los clubes se convirtió en otro factor facilitador, pues se logró movilizar a los padres y madres de familia para motivarles a participar en proyectos de formación complementaria. El cambio de administración del centro fue importante y fue aprovechado para generar nuevas expectativas con las actividades de los diferentes clubes.

“aparte de eso, yo a los padres los involucre, porque aparte de eso cuando yo entre a la escuela yo encontré en el CDE (Consejo Directivo Escolar) un divorcio entre los padres con docente, con este CDE, pase quizás cuatro meses que no podían colaborar para nada, ya con el cambio del CDE comencé a empoderar y demostrarles que había transparencia en las iniciativas para transformar la escuela y los padres se involucraron bastante” (p5, GFD).

“El involucramiento de los padres, maestros y alumnos fue un factor decisivo para lograr resultados positivos” (p3, GPPF).

“el apoyo que recibía, en la familia era bueno, porque me compraban las cosas que necesitaba, pero otra cosa, este, cuando participaba de una actividad ya sea de fiesta, venían mi familia a ver las presentaciones” (p3, GFE).

En la subcategoría de carencia de recursos económicos, se resumen los principales obstáculos para implementar la mejor práctica, limitado apoyo del MINEDUCYT, carencia de equipos e insumos, limitado apoyo de algunos docentes y poca credibilidad de la gestión del director. En todo proyecto se pueden encontrar obstáculos a superar. La capacidad para enfrentarlos hace más rescatable la experiencia, porque existe una movilización que transforma estas carencias o barreras en posibilidades al servicio del buen funcionamiento de la intervención planeada.

“Los obstáculos verdad, no hubo apoyo del MINED, cuando iniciaron los talleres e incluso fíjese que esta escuela es poco visitada por el MINED, acá esta escuela raras veces vienen, cuando tenemos algunas dificultades en la escuela, pero el MINED poco nos apoya, peor en este tipo de proyectos” (p5, GFD).

“Algunas de las dificultades que yo considero, son los costos, es decir, el no tener los insumos para poder comprar los recursos, materiales y capital semilla.

Porque muchas veces se les dice a los padres y madres de familia “Involucre a sus hijos en esto...” Pero de ¿dónde saldrá el dinero?, Muchas veces ese es un problema” (p1, GFPDF).

A pesar de los obstáculos encontrados, la habilidad de identificar formas de afrontamiento positivas permitió que la experiencia siguiera su curso, rescatando más los aspectos positivos y el apoyo de los diferentes actores que contribuyeron de manera decidida para lograr los resultados obtenidos. Para describir de una manera sucinta la experiencia en los cinco años desde su gestación hasta la consolidación de los clubes, se presenta en la figura 5 un esquema de línea de tiempo, resaltando los momentos que fueron importante, dejando entre ver los factores facilitadores enmarcados en un tiempo definido.

Figura 5:

Línea de tiempo de la experiencia de arte y de emprendimiento.



Nota: Elaboración propia con datos de los grupos focales.

El objetivo específico 2, determinar la utilización de las actividades de arte y de emprendimiento como un mecanismo que permitió la vinculación de la mejor práctica con los contenidos curriculares y la ruta pedagógica con los docentes para explicar los cambios positivos en las expresiones de violencia o de vulnerabilidad del estudiantado. Este objetivo contiene dos categorías de análisis: adecuaciones curriculares en la práctica docente y relaciones de convivencia del estudiantado.

5. Adecuaciones curriculares en la práctica docente

La práctica de arte y de emprendimiento, logró en alguna medida, realizar la vinculación positiva con los contenidos curriculares. Entre las asignaturas que más fueron mencionadas en las narrativas de los docentes y estudiantes, se pueden mencionar, Ciencias, Lenguaje y Matemática. Otro de los elementos aprovechados de los clubes, fue el fomento de la responsabilidad y el compromiso por lo académico. Esta categoría la conforman cuatro subcategorías, a saber, aprendizaje lúdico, estrategia para la práctica de la teoría, desarrollo de valores y vinculación positiva de los clubes con los contenidos. En la figura 6 se presentan los principales hallazgos.

Figura 6:

Adecuaciones curriculares en la práctica docente.



Nota: Elaboración propia con datos de los grupos focales

La subcategoría de aprendizaje lúdico, según lo expresado por los participantes, la experiencia en los clubes fue positivo y entretenido, convirtiéndose en una estrategia lúdica para fomentar el aprendizaje significativo. Para lograr este tipo de aprendizaje, fue necesario que los docentes pudieran adaptar las temáticas a los procesos y actividades de los clubes. La astucia para estimular los procesos cognitivos, de una manera que fueran aplicables a una tarea práctica, hacía divertido el aprendizaje porque podía complementarse con el apoyo de otros compañeros, sin el temor a sentirse que se estaba evaluando.

“Quizá de una forma práctica, porque yo les decía que trabajaran en libras, onzas, etc. Entonces ellos tenían que recordar la teoría recibida en clases para poder trabajarla en el taller, entonces era como hacerles despertar para aquellos en su mente, la pudieran practicar de forma más ágil, por ejemplo, a veces decía en el procedimiento pese un cuarto de onza, y ahí lo hacían, lo mismo con el agua, las tazas, las medidas, etc. Yo les hacía preguntas, ¿Cuánto equivale tal cosa?, ¿Cuánto tenemos que ponerle? Etc.” (EPCIP).

“También, este, cuando la seño nos ponía a pesar la harina o, este, otro ingrediente para echarle a la masa que estábamos preparando, practicábamos lo de las clases de matemática en el de panadería” (p3, GFE)

La subcategoría estrategia para la práctica de la teoría. En algunas asignaturas se aprovechó más las actividades de los clubes, pues utilizaron la experiencia como una oportunidad de generar o reforzar aprendizaje, identificándose en ciencias, lenguaje y matemática. Es cuestión de creatividad y la capacidad de pasar de lo teórico a lo práctico utilizando los recursos disponibles y los momentos en los cuales los estudiantes están motivados por aprender.

“por ejemplo en lenguaje, ven ello lo de textos instruccionales, eso se lleva a la práctica con una receta, ellos llevan la descripción de un proceso por decirlo así de la elaboración del pan ahí, lo ponen en práctica, verdad, entonces tratamos de que lo de la clase también se incluya ahí” (p2, GFD)

“Había una maestra de ciencias que cuando le tocaba lo de las clases de mezcla nos decía será que podemos utilizar lo de la panadería... y yo les decía hable con niña Lorena o con la otra instructora, entonces cuando iba hacer mezclas, cuando iba hacer budín le gustaba enseñarles lo de la mezcla de leche, soluto y disolvente

y todo eso. Otra experiencia estaba en un grado, viendo lo de lenguaje, ¿le dije a los niños vamos a la granja y cuando llegamos observamos que un gallo estaba triste y los otros estaban cantando y otros que saltan porque quieren la comida y casi lo votan a uno, y les pregunté se han fijado verdad? Entonces regresamos al aula, les dije que comenzaran a escribir una narración de lo observado en la granja” (p5, GFD).

La subcategoría de desarrollo de valores, mediante la práctica en los clubes, fueron espacios y procesos que les permitía formar y/o reforzar valores personales y trabajar en los aspectos emocionales de los estudiantes. Implica que, este tipo de experiencia contribuyó a la formación integral, porque permitió al instructor-a, estar más tiempo con los estudiantes, conocerlos, escucharlos y corregirlos en algunas acciones negativas. Otros aprovecharon el espacio de los clubes hasta para dar consejos a los participantes.

“Le puedo hablar de (interrumpe el director- de panadería hable mejor-) si porque lo de panadería es el grupo que me corresponde verdad, he, cuando ya están los chicos ahí, yo les digo, aquí yo les voy a pedir un favor, mucho respeto y responsabilidad, son dos valores que vamos a tener bien presente a parte de la solidaridad” (p2, GFD).

“Si recuerdo un caso, a un jovencito, que ese jovencito estaba a punto de llegar a la pubertad y él sentía que estaba muy asediado por otro joven. Y entonces yo empecé a aconsejarlo. Porque él me decía que el otro joven le decía, “Mira vamos al baño, allá hay algo bueno” entonces yo le decía que hay que ver la manera de evadirlo, si eso no funciona y es demasiado hay que decirle al director. Así que agarró el consejo y confió... “(EPCI).

La subcategoría de vinculación positiva de los clubes con los contenidos se puede determinar que hay una relación mutua, ambos espacios aula y talleres se retroalimentan, en el sentido que, lo aprendido en las aulas se utiliza en los talleres, y lo aprendido en los talleres les permite a los estudiantes reforzar los conocimientos.

“Si se logra integrar lo que se aprende en el taller y lo que se desarrolla en la clase se lleva a la práctica porque...en esto cuando pesamos los materiales a la hora de hacer el pan, utilizamos la conversión de onzas, gramos a kilogramos, les digo una medida de un cuarto, un octavo y les enseñamos con material

concreto y los alumnos nos dicen “seño, la verdad que lo que aprendemos en clases nos sirve acá, pero nosotros estamos nulos no nos acordamos” (p2, GFD).

“Si, por ejemplo, en el que íbamos nosotros, al de pintura, muchas veces tocaba hacer trazos, combinaciones, y nos ponían a que sacáramos cuenta para saber hasta dónde íbamos a llegar con el trazo” (p5, GFE)

Un aspecto positivo en la cual la mayoría de los participantes coinciden es que esta experiencia les permitió fortalecer los contenidos de las clases regulares, compartir más tiempo con los estudiantes, conocer sus historias de vida, mediante una relación de confianza se pudieron dar cuenta de los vacíos de conocimiento que tenían los estudiantes con respecto a ciertas temáticas y además fortalecer valores personales de utilidad en la convivencia escolar.

6. Relaciones de convivencia del estudiantado

Las relaciones entre iguales al interior del centro escolar estuvieron determinadas por la expresión de las emociones, la puesta en prácticas de valores de respeto, solidaridad, tolerancia al otro, que en alguna medida refleja el clima de una cultura de convivencia pacífica y en sentido negativo, se convierte en un clima de violencia. Los diferentes actores entrevistados –docentes, padres y madres de familia y estudiantes- han coincidido que antes de iniciar este tipo de experiencia, las relaciones de convivencia eran negativas, observándose violencia física y psicológica, inspirando temor y desconfianza en los y las estudiantes. La categoría de relaciones de convivencia está compuesta en cuestión de momentos, antes, durante y después de conformación de los clubes En la figura 7 se describen las formas de convivencia de acuerdo con las subcategorías propuestas.

Figura 7:

Relaciones de convivencia del estudiantado.



Nota: Elaboración propia con datos de los grupos focales.

La subcategoría de relaciones de convivencia antes de implementar la mejor práctica. Esta convivencia se describe como un clima desagradable, inseguro y de desconfianza. Eran muy frecuente los conflictos y hostilidad entre iguales, que obligaba a los docentes a estar hipervigilante de los diferentes comportamientos de los estudiantes. Entre las medidas disciplinarias, aplicadas por los docentes y el director se pueden mencionar, llamados de atención, acuerdos y compromisos de cambios suscritos en actas y hasta expulsiones de estudiantes del centro escolar como último recurso para controlar las dificultades de convivencia.

“Eran bastante complicado las relaciones porque uno tenía que estar más atento porque de repente pasaban llevando a alguien le pegaban, había violencia física, verbal, bastante, niñas que solo decían que las veían mal y ya decían a agarrar contienda con los otros, hacían amenazas con echarle las padillas, eso era el pan de cada día” (p2GFD).

“Porque muchas veces se peleaban y se agredían con palabras...Así mismo, había dos muchachos que comenzaron a hablar mal del director, porque decían que “él se las iba a pagar”, por haberles levantado actas. Yo no tenía temor de hablarles a ellos, aunque los miraba así con actitudes de jóvenes miembros de pandillas” (p2, GFPP).

“Fíjese que cuando yo vine aquí en el año 2014 yo atendí 9° grado porque mi plaza es de lenguaje y literatura y me habían dejado el grado más terrible, el más echo leña, como si todos fueran escogidos, sacados de una sección...” (p2GFD).

La subcategoría de relaciones de convivencia durante la participación en los clubes, la conciben como positiva en diferentes sentidos, y lo explican desde el aprendizaje y la práctica de valores, el cambio de enfoque y de motivación para desarrollar nuevas habilidades. Este tipo de experiencia posibilitó generar prácticas más inclusivas y cercanas con las historias de los estudiantes.

“ entonces, decirle los que estaban en el club de panadería los niños más (todos los participante del GFD, al unísono gritan los más terribles), los más tremendos, aquellos niños que no entran a clases, que hay andan de un lado para otro porque no quieren recibir las clases que son malcriados que son mal hablado que le faltan el respeto a la maestra pero ahí están tranquilo, pero muy respetuosos ellos, yo siento que eso les ayuda mucho, ellos participan, ellos son los que hacen mejor las cosas, se abstienen de decir malas palabras se tratan muy bien entre ellos” (p2, GFD).

“sí es bien tranquilo, ya no hay peleas, nos llevamos mejor con los otros grados, no como antes” (p1, GFE).

La subcategoría relaciones de convivencia después de la participación en diferentes talleres o clubes, consideran que las relaciones de convivencia han mejorado en diferentes sentidos, pues les ha permitido, incluir en los clubes a estudiantes con problemas conductuales de expresión de violencia y otros que iban rezagados en los contenidos académicos. La mayoría de los actores entrevistados coinciden en las mejorías observadas en la convivencia cotidiana, ya no tienen que estar cuidando zonas del centro escolar con la misma preocupación que lo hacían anteriormente y se sienten confiados en el desarrollo de las actividades académicas y extracurriculares.

“Fíjese que quizás el clima ha mejorado en un 80% me atrevería a decir...ya no hay peleas físicas... no sé, el señor director que piensa” (p2, GFD).

“Hay algunos problemas todavía, porque aquí eran dos escuelas en una, los de la mañana con los de la tarde no podían verse. Hoy los de la tarde les gusta el clima de la mañana y quisieran pasarse, a ellos les da igual pasarse de la tarde a la mañana o viceversa” (p5, GFD).

“La verdad, es que cambio porque ya se llevaban mejor los compañeros de la mañana con los de la tarde, pelean menos, hoy podemos juntarnos ya no nos hacen nada” (p11, GFE).

“Así mismo, con el desarrollo de los clubes, la escuela ha mejorado en cierta medida la convivencia, quizá en un 85%. Porque ahora hay peleas, pero solo por el novio, etc., por cosas de cipotes... Por ejemplo, yo le podría decir, que con el cuidado de los materiales de la institución ya los cuidan más. Porque antes los jóvenes maltrataban todo, las puertas, chorros, arboles, etc. Ahora ya es totalmente menos.” (p1, GFPP).

De acuerdo con lo expresado por los tres actores de la comunidad educativa, la mejor práctica contribuyó en gran medida a que los estudiantes aprendieran a relacionarse de una manera más cordial, evitando con ello las frecuentes agresiones y amenazas que eran expresiones cotidianas en el centro escolar, hay actitudes de respeto y tolerancia hacia los otros, comparten más tiempo juntos en las clases regulares y en los clubes, tienen metas personales y colectivas. La mejor práctica los llevo a tener presentaciones oficiales en diferentes festivales y ferias del municipio, exposiciones de pintura, presentaciones de danza y música, y la comercialización de pan y productos del huerto escolar.

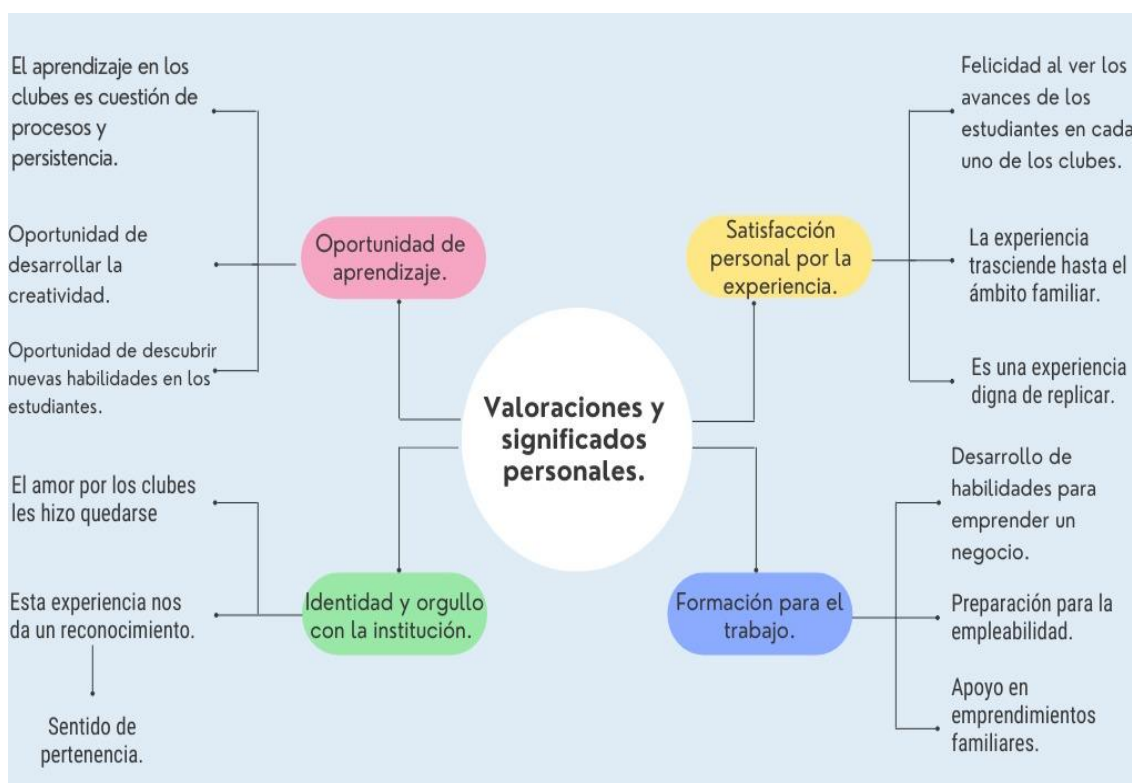
El objetivo específico 3, el cual consistía en comprender las valoraciones y significados personales que ha tenido la mejor práctica con la comunidad educativa para resaltar los impactos en los aspectos académicos y de convivencia de los estudiantes. Para este objetivo se construyeron dos categorías de análisis: Valoraciones y significados personales y los impactos de la mejor práctica.

7. Valoraciones y significados personales

Las valoraciones son diversas, dependiendo de los intereses y motivaciones de los participantes. Sin embargo, la mayoría coinciden que la experiencia de la implementación de los clubes en el centro escolar fue positivo para la transformación de los estudiantes y para quienes se involucraron en la práctica. Esta categoría la conforman cuatro subcategorías: oportunidad de aprendizaje, satisfacción personal por la experiencia, identidad y orgullo con la institución y formación para el trabajo. En la figura 8, se mencionan las principales valoraciones y significados para los actores entrevistados.

Figura 8:

Valoraciones y significados personales.



Nota: Elaboración propia con datos de los grupos focales.

La subcategoría de oportunidad de aprendizaje, los diferentes participantes consultados están de acuerdo que la experiencia de los clubes fue una oportunidad positiva para desarrollar aprendizaje en los estudiantes, los cuales fueron significativos y retomado en la práctica cotidiana. Para otros, la participación en los clubes, se convirtió en un espacio para descubrir nuevas habilidades y desarrollar la creatividad, generando

sensibilidad emocional expresada a través del arte y la vivencia de procesos de emprendimiento.

“Yo me recuerdo de una niña, que estaba dibujando, muy concentrada en lo que estaba haciendo... me llamo la atención porque muchas veces los padres no les dan la oportunidad a los hijos para desarrollar otra habilidad a parte de lo que se enseña en los grados” (p3, GFD).

“Recuerdo la imagen donde están varios niños tocando guitarra, se podía observar que estaban felices y muy concentrado en las indicaciones del instructor. Me conmoví porque generalmente a los niños no se les da la oportunidad de participar en este tipo de actividades, casi siempre son excluido” (p4, GFD).

“La primera clase no nos dejaron hacer pan, solo así hablando estuvieron, pero era súper-chivo, saber que luego íbamos aprender hacer pan” (p1, GFE).

“aja hasta después nos dejaron tocar la masa, me sentía mal porque cuando, miraba a otros compañeros que les crecía rápido la masa y a mí no, más si la seño decía miren a...” (p12, GFE).

“Pues la verdad es que satisfecha y también contenta porque los niños tienen más oportunidades para poder desarrollar sus habilidades y en cuanto a mí que soy maestra DAI (Docente de Apoyo a la Inclusión) eso es un gran beneficio porque si yo veo que un niño tiene una dificultad que le cuesta expresar yo le puedo ofrecer cualquier taller de pintura o de panadería yo tengo que buscarle algo que el niño va a necesitar” (p1, GFD).

En la subcategoría satisfacción personal por la experiencia. Se denota en la expresión de los docentes, cuando repasan en retrospectiva en el recuerdo de la memoria, lo realizado con las actividades de los clubes, un elemento de satisfacción personal y orgullo propio. Hay una palabra que se repite con frecuencia en el relato de la experiencia y es satisfacción. Considera que ha valido la pena el esfuerzo, no solo por los resultados observables en los estudiantes, sino porque ha sido una experiencia, que ha trascendido en el ámbito familiar y el espacio comunitario.

“Yo feliz y bien motivada para seguir adelante, porque ellos ya podían darles el punto exacto a las cosas y ellos hacían bien todo el procedimiento, y con las

medidas bien, significa que pueden seguir procedimientos, ahí está el éxito” (EPCI).

“Yo les he visto motivación, hablan sobre los clubes en la casa con la hermana más pequeña, y mencionan que les gusta... les veo entusiasmo cuando se preparaban para asistir al siguiente turno que era el de panadería, en ese entonces, mi hija asistía por la tarde” (p5, GFPP).

La subcategoría de identidad y orgullo con la institución, la práctica de los clubes ha significado un cambio de rostro para la institución, considera que hoy tienen algo que les representa, que los demás centros escolares reconozcan su esfuerzo y que ahora el MINDUCYT los tenga de referencia en el departamento. La capacidad de implementar un proyecto innovador en la forma de enseñar-aprender, mediante diferentes actividades artísticas y productivas. Este tipo de actividades les permitió a los estudiantes estar inmerso en los aprendizajes de manera entretenida y comprometidos con el desarrollo personal.

“Me siento satisfecha de lo que se ha logrado por los chicos y a la vez me siento orgullosa por la escuela, tenemos un equipo buenísimo, hasta el momento me siento bien porque se ha administrado bien todos los equipos e insumos se ha puesto en uso para lo que se quería en beneficio de los chicos” (p2, GFD).

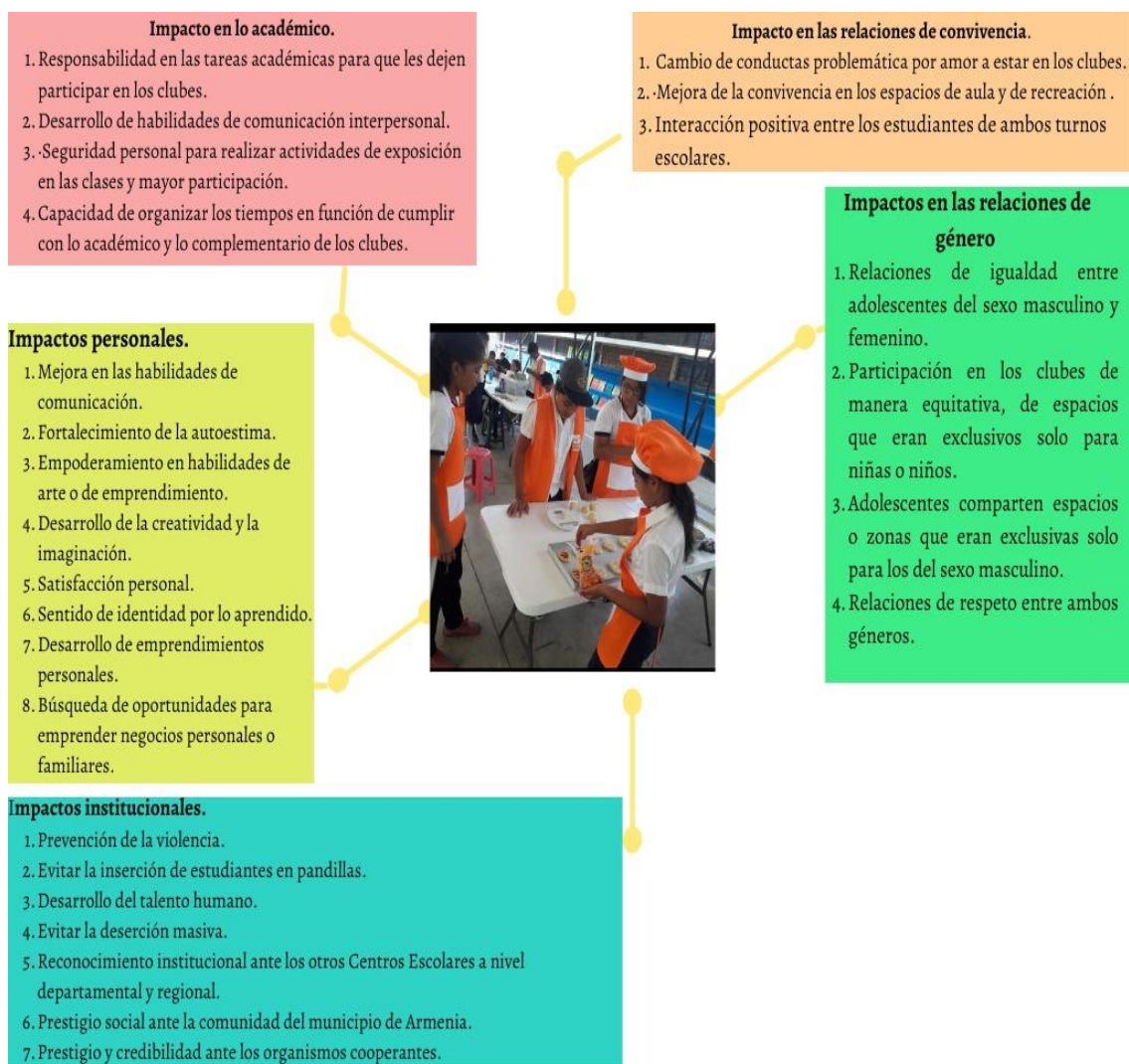
“Hubo un tiempo que la matrícula iba para bajo de picada, ¿y yo les decía que hacemos pues? ¿qué hacemos?, los niños a parte de las clases que quieren pues, fue así como empezamos a montar los talleres y muchos niños se quedaron en la escuela por amor a los talleres de panadería, amor a la danza, la música, la pintura por amor otros espacios que hemos construido” (p5, GFD).

La subcategoría de formación para el trabajo se pudo percibir en la recogida de la información, que los diferentes actores: padres, estudiantes y docentes en sus narrativas resaltan con mayor énfasis el club de panadería. Este club es el considerado como el más exitoso, en afluencia de estudiantes y en producción. Las habilidades de hacer pan, les permite dotar de herramientas básicas para que los estudiantes se puedan defender a salir de la escuela. Este tipo de enfoque tiene una mirada a corto plazo y de subsistencia, pensando que muchos de los estudiantes no cuentan con las posibilidades de continuar la formación académica en secundaria, por las mismas condiciones económica limitadas de las familias de las cuales provienen sus estudiantes.

“aunque existieran limitantes, pero satisfecho porque se tuvo que usar la creatividad para hacer transformaciones en positivo, es importante que los estudiantes vayan preparados para la vida, porque allá fuera es totalmente diferente” (p3, GFD).

Impactos de la mejor práctica

Se pueden destacar varios impactos positivos con la ejecución de la experiencia de formación de los clubes. La categoría fue construida de acuerdo a cinco impactos identificados: impacto académico, impactos personales, en las relaciones de convivencia, en las relaciones de género y los impactos institucionales. En la figura 9, se pueden agrupar los principales impactos.

Figura 9:**Impactos de la mejor práctica.**

Nota: Elaboración propia con datos de los grupos focales.

Los impactos en los aspectos académicos, en esta subcategoría se resaltan elementos cualitativos como resultado de la participación en los clubes de los estudiantes, que en alguna medida son fundamentales para lograr el éxito en lo académico: compromiso con la ejecución de tareas académicas, mayor asistencia y permanencia en aula mientras se desarrollan las clases, seguridad en las habilidades de comunicación y de expresión oral, motivación y compromiso con las actividades que se desarrollan en el centro escolar.

“en la panadería, estuvieron tres niños, uno que se llamaba (---) otro un colochito, que solo pelota miraban, no miraban otra cosa, ellos tres solo afuera pasaban y se les había dicho, que van a estar en panadería pero que tienen que entrar al aula, y comenzaron a cambiar, a mejorar en copiar las clases y mejorar en las notas, por amor a que los dejaran entrar en lo de panadería” (p5, GFD).

“sí se pueden expresar de una buena manera, entonces esto es algo que les sirve en los clubes, porque están conviviendo y están comunicándose y luego pueden expresarse en la clase fácilmente” (p1, GFPPF).

Impacto a nivel personal, se pueden identificar la mayor cantidad de impacto en el desarrollo personal. Sin duda, este tipo de experiencia es una forma de contribuir para obtener las habilidades y competencias necesarias para el logro del desarrollo integral del estudiantado. La participación en los clubes significó una transformación en la vida de los estudiantes, marcándoles de manera positiva y generando las pautas para una posterior formación de acuerdo con los intereses y aptitudes identificadas.

“Quizás ha influido mucho en aspectos que no son tan tangible, por ejemplo, yo me fijo mucho en algunos varones que tal vez no tenían la habilidad comunicativa, pero hay andan ofreciendo y vendiendo el pan, pero el hecho de venderlo y de acercarse a alguien es un impacto positivo, esto le fortalece su autoestima, al niño no le da pena anda vendiendo el pan, en la autoestima les está ayudando mucho en la seguridad en las habilidades verbales también” (p1, GFD).

Los clubes que más impactos positivos han tenido, según los entrevistados, es el de panadería y el de danza, destacan la formación de emprendimiento como una oportunidad de sobrevivencia a corto plazo, principalmente cuando por sus condiciones económicas no puedan continuar estudiando la secundaria o la realización de una carrera profesional. Considerando que los otros clubes no están dejando un ingreso económico de inmediato. Este tipo de experiencia ha dejado semilla de emprendimiento, pues todos reconocen ejemplos o historias de éxito que les sirve de referencia para motivarse e implicarse en hacer bien las tareas en los clubes.

“hay un bicho que enseña a bailar en un gimnasio que salió del club de danza, pues aquí aprendió y hoy ya está ganando algo para su familia” (p8, GFE).

“tengo dos sobrinos que participaron y ellos ahora son panificadores. Ellos han dado seguimiento a todo lo que han aprendido aquí” (p6, GFPP).

“Hay una señorita de cantón Azacualpa, que ella aprendió a hacer pan aquí, y hace para vender ahí en el cantón” (p6, GFPP).

“Hay una niña que salió de aquí, no siguió estudiando, pero ahora vende pizza en el lugar donde vive, porque aprendió aquí en el taller de panadería, entonces, se está fortaleciendo esa área de emprendimiento” (p1, GFD).

Impactos en las relaciones de convivencia entre estudiantes, la mejor práctica contribuyó a un impacto positivo. Se puede comprender en la experiencia comentada, que las relaciones de convivencia fueron mejorando de acuerdo con la integración de actividades grupales de ambos turnos. No solo disminuyeron las expresiones de violencia, si no que se fueron involucrando en actividades colectivas de beneficio para la proyección y reconocimiento de la institución.

“Pues mejoraron las relaciones de convivencia y para nosotros también, porque nos dieron la oportunidad de hacer cosas que nos gustan... que hemos aprendido más cosas y nos llevamos mejor con los del turno de la tarde que ya no se ven peleas” (p3, GFE)

“Primeramente, pienso yo que les sirvió para que los jóvenes no tomaran malos caminos, porque había muchas personas que les andaban invitando a integrar cualquier grupo, o que los acompañen a realizar ciertas cosas. Yo creo que en estos clubes ellos pudieron aprender y sentirse motivados a invertir bien su tiempo” (p5, GFPP).

Impactos en las relaciones de género, se pudieron identificar impactos importantes, llegando a establecer relaciones de igualdad. Esta oportunidad de participar en los clubes fue construyendo espacios para una socialización más inclusiva y de respeto; pues en cada uno de los clubes había participación de adolescentes del sexo femenino y masculino, ninguno era de exclusividad para determinado género, sino más bien, se orientaba a la integración de todos, dejando de lado esquemas machistas que limitan la oportunidad de compartir de una manera responsable y respetuosa.

“Si actualmente hay más relaciones de igualdad porque los cipotes más grandes juegan pelota juntamente con los niños más pequeños y no hay ningún tipo de

problema. Por ejemplo, en el recreo las niñas están jugando revueltos con los niños y no se generan peleas” (p2, GFD).

“Hay un equipo de niñas que juegan fútbol igual que los varones y participan con otras escuelas, eso ahora es muy común aquí” (p2, GFD).

“Antes había un poco de desigualdad, los varones tenían espacios de la escuela controlado, que era de su exclusividad y no podían ingresar las niñas porque había problemas, ahora ya no existen estas zonas de juego exclusivas “(EPD).

Impacto en el cambio de imagen del centro escolar, en primer lugar, la disminución de la deserción escolar, significaba para los estudiantes y los padres de familia, que el Centro Escolar de Armenia, había cambiado en las condiciones de seguridad, resultando atractivo para realizar la formación académica. En segundo lugar, la participación en los clubes les daba un extra, pues exponían a nivel del municipio, productos y experiencia exitosa en ferias y festivales. Este tipo de oportunidades significaba un reconocimiento positivo y dejando atrás la imagen negativa del centro.

“Fíjese que la escuela la tenían antes, no se verdad, pero algunos padres me decían es que yo no mando a mis hijos ahí, porque ahí, se mueve droga y se mueve de todo, entonces tenían un concepto malo de la escuela. Otro ejemplo, había un niño que se llama (...) que fue un niño por el cual había varias discusiones porque nadie lo quería el niño era especial verdad, pero como madre, he, no permitía que le dijeran que era especial, no acepta, lo tuvo en la Uriarte y le hacían bullying... se metió al taller de panadería y es muy bueno ahora para la matemática, ahora la madre está muy agradecida con nosotros” (p5, GFD).

IX. DISCUSIÓN

El punto de partida de la mejor práctica estuvo relacionado con la realidad problemática de violencia vivida al interior y fuera del centro escolar, caracterizada por asesinatos, control de espacios, amenazas, peleas entre estudiantes, rivalidades marcadas entre el turno de la mañana y el de la tarde. Toda vivencia de violencia, cualquiera que sea su forma, genera en el psiquismo de la comunidad educativa una percepción de inseguridad y temores generalizados. Tal y como lo había planteado Partenain y

Sanseviero (s.f.), la inseguridad puede estar presente por la percepción de amenazas, las cuales pueden ser reales o probables. En el caso del Centro Escolar de Armenia, la realidad cotidiana de inseguridad estaba determinada por hechos puntuales que atemorizaban, no eran probable o imaginado, fueron reales, observaban las agresiones, homicidios y amenazas.

Los espacios de los centros escolares pueden ser considerados de mucho respeto, por la función de formación y socialización que cumple en la sociedad. Sin embargo, en la actualidad estas instituciones no han escapado de los riesgos de violencia, inclusive los riesgos están presente al interior de los centros y en alguna medida, se tiende a normalizar las expresiones de violencia, por la misma impotencia de enfrentar la situación. Como se ha descrito en los resultados, la forma de accionar de ciertos grupos de estudiantes es similar al de las pandillas. Según el informe del Consejo Nacional de Educación, en el año 2010 (Citado por Escalante & Markez, 2013), habían encontrado en uno de los puntos de consenso, que las maras y pandillas operaban dentro y fuera de los centros escolares, utilizando la violencia para coaccionar y causar temor a los estudiantes y planta docente.

Las medidas para controlar territorios al interior del centro escolar, de las cuales existen evidencias en actas en la institución, dejando constancia del accionar violento y atemorizante de los estudiantes, similar a las estrategias utilizadas por las pandillas. En el Informe del PNUD (2015), manifestaba que la violencia en El Salvador tiene el rostro de las pandillas, considerando que basta, un gesto o una acción de amenaza para amedrentar a la población. La estrategia es la misma, infundir miedo a través de acciones violentas ejemplarizantes y amparándose en la estructura de los grupos de pandillas para tener el control y sometimiento de los demás sin que tengan opciones de respuesta para contrarrestar las agresiones sufridas.

Entre los riesgos que se pudieron identificar, según lo manifestado por estudiantes, docentes, padres y madres de familia, reconocían las peleas físicas, las amenazas y el control de territorios, consumo y comercialización de drogas. Estos factores de riesgo era lo cotidiano en el centro escolar, sin duda, los hallazgos encontrados están en sintonía con lo identificado por el observatorio del MINED (2018), contenido en los diferentes informes anuales. Según el citado informe, para el año 2015, 17 de los 24 centros escolares del Municipio de Armenia, tenían entre sus principales riesgos la presencia de pandillas al interior de los centros y fue hasta el año 2018, que el número de centros con

presencia pandilleril comenzó a disminuir a 7 de 24. El otro riesgo identificado en los informes era el consumo y comercialización de drogas, solo que aquí el número de centros afectados era inferior 5 de 24 para el año 2015.

Los daños por exposición a condiciones de riesgos de violencia pueden dejar huellas en quienes viven de manera directa e indirecta las expresiones de violencia, pues existe una alta probabilidad de ser víctima, testigo o victimario en cualquier momento del día. Tal y como lo considera Mels y Fernández (2015), uno de los impactos de vivir en condiciones de violencia permanente, genera problemas externalizantes como, alta prevalencia de conductas agresivas, desafiantes y abuso de sustancias psicoactivas. Precisamente lo observado en los estudiantes, quienes manifestaban que, en el año de 2015, antes de iniciar con la intervención, la convivencia escolar estaba marcada por expresiones de violencia entre iguales y por conductas desafiantes hacia los docentes.

Según diversos estudios (Pinheiro, 2007, UNESCO, 2010, UNESCO, 2015, citado en Trucco e Inostroza, 2017), plantean que la exposición a distintas formas de violencia en el contexto escolar lleva al ausentismo escolar, al abandono escolar, falta de motivación por implicarse en la tarea y con ello el peor desempeño escolar. Estos impactos fueron percibidos por la comunidad educativa del Centro Escolar de Armenia, al contabilizar un aumento considerable en la deserción escolar de los estudiantes, solo para el año 2015, fueron 118 estudiantes que dejaron de asistir al centro, para el año 2016, disminuyó la deserción a 97 los que abandonaron la institución. Otro de los problemas identificados, la limitada participación en las actividades académicas y culturales que se tenían planificadas por los docentes y la Dirección del centro.

Según Casullo (2002) la escuela en su praxis puede agruparse en dos dimensiones, una relacionada con la estructura de los contenidos y la otra con las interacciones. Definitivamente, la estrategia de los clubes de arte y de emprendimiento estaba vinculada a las funciones fundamentales de la escuela, lograr que los estudiantes se sintieran motivados por aprender nuevas habilidades, pero que, a la vez, se responsabilizaran por las actividades académicas. De igual manera, autores como Echaverría y Valerio (2003), consideran que el nuevo reto de la escuela es resignificar los procesos de socialización y de convivencia, definiendo los mínimos valores, morales, éticos y políticos que están presente para una adecuada convivencia. La dinámica de convivencia en el desarrollo de

los clubes precisamente era plantearles a los estudiantes los valores esperados en la práctica, exigiendo respeto, solidaridad y responsabilidad.

El centro escolar estaba etiquetado como un centro de mucho riesgo por violencia, sin embargo, no existía desde el MINED una iniciativa de intervención fundamentada en un diagnóstico y apegada a una política de prevención de violencia a nivel nacional. Como lo señalan Vidal Torrecilla, Martelo Gómez y Marrugo Ligardo (2021), frente a la problemática de violencia, los Sistemas Educativos deben estructurar e implementar reformas integrales que respondan a los nuevos desafíos. De no existir estas iniciativas a escala nacional, se puede optar por opciones específicamente en algunos centros escolares. En efecto, esta experiencia es una iniciativa que surge de la motivación y compromiso desde la Dirección, pero que luego fue apoyado por otros actores para el despliegue de la mejor práctica.

La experiencia de implementación de los clubes de arte y de emprendimiento fue innovadora, y se convirtió en una forma de revolucionar la práctica educativa tradicional. El autor Barrantes (1993, citado por Ortíz –Espitía y otros 2012) consideraba que una innovación educativa parte de la transformación de procedimientos, estructuras y saberes escolares, a partir de una imagen deseable de la escuela. Según lo expresado por los docentes y el director, lo buscado con la formación de los clubes era cambiar la imagen del centro, que los estudiantes desearan quedarse, por amor a las actividades de los diferentes clubes, la deserción escolar comenzó a disminuir significativamente, teniendo una reducción de más del 50% para el año 2019 en comparación con el año 2015 (118 en el 2015 y 55 en el año 2019).

Una de las motivaciones para la implementación de la formación de los clubes, como ya se había mencionado anteriormente, es la existencia de problemas de violencia. Frente a esta situación, era prioritario realizar innovaciones en los procesos de enseñar-aprender. Según lo planteado por Unda (2008, citado por Hirma, 2008), las experiencias de mejoramiento surgen por mejorar las relaciones de convivencia, aceptación de las diferencias, la resolución pacífica de los conflictos, específicamente para quienes hayan sufrido de violencia y de discriminación. En esta línea de lo planteado por el autor, la experiencia de los clubes estaba pensada, para integrar a los estudiantes con problemas

de conductas, quienes no habían tenido la oportunidad de participar en este tipo de formación complementaria, ni acceso a eventos culturales.

La estrategia buscaba trascender lo escolar, pues visualizaban que los estudiantes adquirieran habilidades de utilidad en otros contextos más allá de lo académico. A este tipo de innovación algunos autores la denominan (Rainer Tack, 1983, Moreno, 1994, citado en Ortíz- Espitía y otros 2012) de carácter instrumental, al apostar por objetivos más integrales y poner a prueba estrategias puntuales para los fines que se persiguen. Se debe reconocer que la estrategia de intervención surge de una iniciativa personal, espontánea y creativa. Pero que carece de una planificación sistemática y del uso de herramientas metodológicas con demostrada eficacia para la formulación de proyectos. A este tipo de innovaciones, Restrepo adaptando lo planteado por Habermas, las denomina de primer grado, por la poca reflexión profunda, son más empíricas y analíticas (citado en Ortíz- Espitía y otros 2012).

La estrategia del arte en los centros escolares se puede utilizar con varios propósitos, entre los cuales pueden ser, desarrollar habilidades artísticas, fomentar la creatividad, mejorar la integración y convivencia entre otras. En el caso particular del Centro Escolar de Armenia, la intencionalidad de los clubes de arte fue disminuir los niveles de violencia y mejorar la convivencia entre los estudiantes. Según algunos autores como (Nardones, 2010, Roitter, 2009, y Greco, 2007, citado en Infantino, 2016), las transformaciones a través del arte se utilizan en condiciones de exclusión, inequidad, marginación y para fomentar la autonomía y autoestima. Complementan esta idea, Abad (2021) considera que las experiencias a través del arte son dinámicas de integración escolar, social y cultural. Se fomenta las actitudes de tolerancia, solidaridad y la convivencia creativa.

Por otra parte, los clubes de emprendimiento estaban orientados a desarrollar competencias para ser aplicables en los contextos comunitarios y que trascendieron la práctica pedagógica para el desarrollo de los contenidos, utilizándolos como mecanismos de retroalimentación de los conocimientos y descubriendo la aplicación de estos en una actividad específica. En líneas teóricas, se retoma lo planteado por Simón (2013), la experiencia de emprendimiento en la escuela permite evaluar conocimiento específico en la práctica, con mayor tiempo para la reflexión, aprender haciendo más que escuchando

o leyendo. Agrega García Bullé (2019) que la educación de emprendimiento le aporta al desarrollo de la creatividad, liderazgo, compromiso y solidaridad.

En términos generales, la educación en emprendimiento les aportó a los estudiantes valores personales como, mejora de la autoestima, confianza en sí mismo, creatividad y habilidades de comunicación. Entre los valores sociales, se pueden reconocer aspectos como, solidaridad, espíritu de una convivencia positiva, tolerancia y respeto por los demás y trabajo en equipo por el logro de metas colectivas. Según Simón (2013) este tipo de enfoque de emprendimiento que permite desarrollar valores personales y sociales, lo denomina enfoque “social”, porque le apuesta por objetivos más amplios como, el desarrollo de atributos personales y un conjunto de competencias transversales generales para la vida.

Desde esta perspectiva, se puede inferir que la educación en emprendimiento no solo empodera a los estudiantes en competencias técnicas productivas, sino que posibilita la adquisición o fortalecimiento de habilidades blandas que son de utilidad para la convivencia y el desarrollo personal. Los resultados encontrados con la experiencia sistematizada son similares a la experiencia implementada en Perú, denominada “experiencia generadora de una cultura emprendedora”, en cuyos resultados se pueden destacar el incremento de las capacidades psicosociales de los estudiantes y la adquisición de competencias en áreas técnico-productivo para involucrarse en iniciativas de emprendimientos locales.

La comparación del uso del arte en la prevención de la violencia se puede comparar con la experiencia Escuela de Cultura Urbana, proyecto que se desarrolló en México (2019), entre sus logros positivos se encuentran lograr la vinculación de los jóvenes de diferentes barrios como un mecanismo de romper con el aislamiento social. De manera similar, la experiencia de los Clubes de arte en el Centro Escolar de Armenia sirvió como un mecanismo de integración de los estudiantes y de transformación de los espacios escolares de los turnos de la mañana y de la tarde, dotándolos de mayor significatividad. Tal como lo plantean las autoras Roldán e Hincapié (1999), estos espacios son construidos desde la subjetividad, llegando a valorar las relaciones entre iguales y respetando la infraestructura física de la escuela por los roles de formación que desempeña y más que todo, por el aprecio y sentido de pertenencia al grupo de compañeros-as con quienes debe compartir marcando una línea de aceptación, respeto y tolerancia.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

10.2. CONCLUSIONES

Luego de haber llevado a cabo el proceso de sistematización de la experiencia de la implementación de los clubes de arte y de emprendimiento, escuchando a los diferentes actores que fueron pieza clave para el desarrollo de la experiencia y de revisada la teoría, se llegó a las siguientes conclusiones.

- Se puede considerar que el punto de partida para implementar la estrategia de los clubes de arte y de emprendimiento, estuvo condicionada como una forma de contrarrestar los efectos de una problemática de violencia que caracterizaba la convivencia de los estudiantes. Sin dejar de reconocer, el enfoque visionario e innovador de la Dirección por transformar realidades complejas, marcadas por un clima de violencia, para construir nuevas formas de relacionarse y de convivencia.
- La violencia ejercida en el centro escolar tenía características similares al accionar de las pandillas, golpes, amenazas y en el peor de los casos las amenazas eran de muerte, control de ciertos espacios, cobros de dinero por el uso de servicios sanitarios, destrucción de mobiliario del centro. Revertir esta situación problemática, se constituía un reto complejo para la Dirección escolar, si se tiene en cuenta que, la carencia de recursos económicos y de equipo es una característica de las instituciones educativas del sector público. Sin embargo, fue necesario la creatividad y una gestión comprometida con la transformación de la realidad problemática.
- Una de las motivaciones para implementar la estrategia de los clubes de arte y de emprendimiento, surge de la observación de otra experiencia similar en otro centro escolar, la necesidad de replicar y de mejorar la estrategia, llevaba implícito un sentido de competencia y un reto por descubrir las oportunidades del entorno inmediato. Fue trascendental, el cambio de una mirada de indiferencia y de desesperanza, a plantearse una nueva forma de educar, pensada más en las necesidades y problemáticas situadas de los estudiantes, considerando la potenciación de factores protectores de los adolescentes a través de actividades de formación complementaria.

- Todos los participantes de los grupos focales coinciden que para iniciar la mejor práctica no disponían de recursos, con una expresión coloquial el director lo dice de la siguiente manera “*nosotros no teníamos ni petate donde caer muerto*”, pero esta condición no fue obstáculo para quedarse de brazos cruzados o de seguirse lamentando. Pusieron en marcha estrategias de gestión proactiva, buscando alianzas con instituciones no gubernamentales como Visión Mundial y JOPROAR, quienes les dotaron de equipos, instrumentos musicales y materiales para el funcionamiento de los diferentes clubes. Por otra parte, fue necesario identificar las habilidades y talentos de la planta docente para ponerla en función de apoyar en la práctica de los clubes.
- Se puede considerar que la participación en los clubes fue inclusiva desde su concepción, al realizar una invitación generalizada para todos los estudiantes de segundo y tercer ciclo, los docentes eran responsable de motivar a los estudiantes a participar en el club de su preferencia. Sin embargo, existieron actitudes negativas de algunos docentes que se convirtieron en barrera para acceder a la participación de los clubes, pues los cuestionaban, descalificándoles o poniendo condiciones muy exigentes para la participación. El otro elemento que hacía inaccesible la participación en los clubes estuvo relacionado con la violencia estructural, el no disponer de los recursos económicos para pagar transporte y alimentación para asistir a los talleres y no poder comprar ciertos materiales o indumentaria para las presentaciones en festivales y ferias de logro.
- En alguna medida, muchos docentes fueron capaces de aprovechar la práctica de los clubes para vincularlos con la ruta pedagógica, pues hicieron las adaptaciones pertinentes, identificando que los contenidos desarrollados en el aula, es necesario reforzarlo en la práctica, pues de esta manera, el estudiante aprende desde lo lúdico, lo novedoso y desde sus propias motivaciones e intereses. Cuando los docentes utilizaban estos espacios para realizar experimentos y demostraciones con elementos concretos a los estudiantes, les resultaba muy significativo y entretenido, logrando con ello aprendizajes más sostenibles en el tiempo.
- Las relaciones de convivencia se vieron mejoradas de manera significativa, tal y como lo expresaron los diferentes actores de la comunidad educativa abordados, aduciendo que el clima de convivencia, después de la experiencia de los clubes, era diferente. La experiencia de los clubes contribuyó en gran medida a que los

estudiantes aprendieran a relacionarse de una manera más cordial, evitando con ello, las frecuentes agresiones y amenazas que eran expresiones normalizadas en el centro escolar.

- Los significados y valoraciones de la mejor práctica para la mayoría han significado satisfacción personal y orgullo propio, pues este esfuerzo representa para los docentes y para padres y madres de familia, el cambio de una realidad de violencia, a una forma de convivencia que sienta las bases para construir una cultura de paz en las relaciones con los estudiantes. Significa dejar una huella positiva en el tiempo en beneficio de una población. Representa, posicionar el centro escolar en una institución educativa con una marca reconocida en la sociedad, significó limpiar la imagen negativa del centro caracterizada solo por condiciones de violencia, para ser en la actualidad, un ejemplo de resiliencia colectiva, que propició un bienestar de la población estudiantil y contribuyó a la adquisición de nuevas habilidades de utilidad para la vida.
- Los impactos que generó con la práctica de los clubes fueron varios, se pueden clasificar como personales, mejoras en la autoestima, más compromiso con la ejecución de las tareas académicas, mayor asistencia y permanencia en el aula mientras se desarrollaban las clases, seguridad en las habilidades de comunicación y de expresión oral, motivación y compromiso con las actividades que se desarrollan en el centro escolar y empoderamiento en habilidades de emprendimiento y artísticas. En lo institucional se pudo obtener un reconocimiento positivo en el municipio, constituyéndose en una práctica con posibilidades de ser replicable en otros centros escolares.
- Se reconoce que la intencionalidad de la sistematización de experiencia es reconocer los aspectos positivos, sin dejar de lado aquellos que pueden ser mejorados. En este caso, se pudo identificar, según lo expresado por los docentes, que esta práctica surgió desde las iniciativas propias, de una motivación espontánea. Se dejó de lado, la reflexión profunda de un diagnóstico de la realidad, la no utilización de herramientas de calidad como, identificación de problemas con grupos de interés o afectados, de priorización de problemas, de planificación y de búsquedas de alternativas de solución. Esto no significa que la experiencia no sea válida, pero puede ser mejorable, planteando objetivos, indicadores y mecanismos de evaluación y de seguimiento. Estos elementos le dan mayor sistematicidad a la práctica y mejor fundamento científico para que puedan ser

comparables los resultados obtenidos, con la situación inicial determinada la reducción de las brechas encontradas antes de implementar la intervención de mejora.

10.2. RECOMENDACIONES

- Fomentar espacios de análisis y de diálogo con los docentes para reconocer los avances de los estudiantes y los obstáculos que se pudieran estar suscitando al interior de los talleres de los clubes para identificar los puntos de mejora más viables, dejando constancia del análisis y de las alternativas de solución para llevar el seguimiento respectivo.
- Es necesario incluir en paralelo con el funcionamiento de los clubes programas de formación de habilidades psicosociales para la vida, pues esto les permitiría aprovechar para practicar en las relaciones de convivencia habilidades intrapersonales e interpersonales como mecanismo de desarrollo personal y posibilitando una convivencia basada en una cultura de paz.
- En la reapertura de los clubes es importante realizar la formulación del proyecto que contenga los elementos básicos de un proyecto, considerado la metodología de la mejora continua de la calidad. Estas herramientas les permitirá, comparar el punto de partida, los avances y los resultados a alcanzar. Implementar la cultura de la evaluación continua, pues permite disponer de datos específicos que justifican la inversión de recursos económicos, de esfuerzo y de tiempo.
- Involucrar a los docentes en espacios de formación continua, relacionada con la importancia de las temáticas relacionadas con la educación artística y de emprendimiento en los centros escolares, como herramientas que les permite cultivar la sensibilidad emocional, la creatividad, sentido de compromiso, acceso a la cultura y desarrollo personal.
- Realizar un proceso de evaluación previa a cada participante, para explorar los intereses, motivaciones y aptitudes para incluirlo en los clubes, que le resulten más significativo y dando un acompañamiento sistemático de la permanencia en los clubes para identificar las necesidades de apoyo.
- Organizar a los padres de familia para que apoyen más a sus hijos, gestionando con otras instituciones apoyos económicos para patrocinar el transporte de aquellos estudiantes que por sus limitantes monetarias y distancia geográficas no pueden acceder a la participación de los clubes.

X. REFERENCIAS

- Abad, J. (2021). *Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano*. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Alvarado Santos, L. Á., Santos Hernández, P. G., & Santos Hernández, E. (2012). *Sistematización de experiencia del trabajo de prevención de la violencia, convivencia social y promoción de los derechos de la juventud, Tutela Legal del Arzobispado de San Salvador. 2009-2012*. San Salvador, El Salvador.
- Arroyo, B. R. (2014). *Escuela generadora de una cultura emprendedora: Sistematización de la experiencia en las instituciones educativas de educación secundaria del Municipio de San Juan Lurigancho, Lima, Perú*. Lima.
- Bárceñas Orbe, F., Larrosa Bondía, J., & Mélich Sangra, J. C. (2006). Pensar en la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de pedagogía*, 40 (1), 223-259.
- Barnechea, M. M., Gonzalez, E., & Morgan, M. d. (Julio de 1998). *¿Y Cómo se lo hace?: propuesta de método de sistematización*. Obtenido de Grupo Chorlavi: <https://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/barnechea.PDF>
- Barnechea, M. M., González, E., & Morgan, M. d. (1999). La sistematización como producción de conocimientos. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 16, 33-43.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Cárdenas, F. P., González, B. Z., Rodríguez, G. H., González, M. d., Martínez, J. I., & Sierra, V. P. (2013). *Violencia en el noviazgo en una muestra de jóvenes mexicanos*. Recuperado el 22 de 8 de 2022, de <https://redalyc.org/pdf/4767/476748711003.pdf>

- Carrillo, A. T. (1999). La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre prácticas recientes. *Tercer Congreso Iberoamericano y Caribeño de Agentes de Desarrollo Sociocultural y Comunitario [Conferencia]*, (págs. 5-15). La Habana.
- Cartagena, M. F. (2015). Arte, educación y transformación social. *Index, revista de arte contemporáneo*, (00), 44-61.
- Casullo, A. B. (2002). *Psicología y educación: Encuentro y desencuentro en la situación educativa*. Buenos Aires: Santillana.
- Centro de Estudios de Seguridad Ciudadana. (Octubre de 2004). Apoyando la prevención en América Latina. Boletín N° 1. Universidad de Chile.
- Cogollo, C. (2016). Trayectorias de la sistematización de experiencias. Su constitución como posibilidad de pensar la producción de conocimientos en escenarios académicos. *Revista interamericana de educación, pedagogía y estudios culturales.*, 53-66.
- Concha-Eastman, A., & Guerrero, R. (1999). Vigilancia Epidemiológica para la prevención y control de la violencia en las ciudades. *Revista Panamericana de la Salud*, 5 (4/5), 322-331.
- Cortes Morales, E. J. (2020). Educación y experiencia: Una relación indisoluble. En D. A. Jaramillo Ocampo, & J. F. Orrego Noreña, *Cuaderno de alteridad III: Entre el cuidado y la experiencia* (págs. 134-147). Universidad Católica de Manizales.
- Cristosal. (11 de Junio de 2019). *Señales de una crisis: Desplazamiento forzado interno por violencia en El Salvador, Guatemala y Honduras 2018*. Obtenido de Enfoca: <https://enfoca.org/web/wp-content/uploads/2019/06/Se%C3%B1ales-de-una-Crisis.-Desplazamiento-forzado-2018.pdf>
- Delgado, G. (2012). Violencia en las escuelas: actores involucrados. *Revista de investigación*, 36 (75), 53-64.
- Díaz, C., Jara, C. J., & Robert, A. M. (2009). *Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). Obtenido de Develando experiencias: Otra mirada hacia la sistematización.: <http://repiica.iica.int/docs/b1672e/b1672e.pdf>

- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Violencia en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 17-47.
- Domínguez, P. (2006). Desintegración y miedo: dinámicas de la inseguridad ciudadana. *Tesis de grado*. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo.
- Durán Vásquez, J., & Duque, E. (2021). Enseñar sin modelos: La incertidumbre de la enseñanza y el aprendizaje en el mundo de la educación. *Luces en el camino: filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto*. En M. Bermúdez Vásquez, Madrid.
- Echaverría Grajales, & Valerio, C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), 1-26.
- Escalante, C. A., & Markez, I. (2013). Desarrollo humano, violencia y salud mental. No mas cárceles, si escuelas. *Norte de Salud Mental* 11 (46), 1-26.
- Espinoza, M. R. (2017). Motivación y resiliencia en el docente. Fortaleza y oportunidad para la escuela en El Salvador. *Revista Lationamericana de estudios educativos*, 47 (3-4), 141-154.
- Fernández, O. (26 de agosto de 2014). Violencia, la crisis de un modelo social. *Diario Co-latino*.
- Fundación para la Educación Superior. (2017). . . ¿Y si no termino la escuela? *La deserción escolar de la juventud salvadoreña entre 15 y 19 años*. Santa Tecla, El Salvador.: Contracorrientes Editores.
- FUSADES. (2017). *La pertinencia de las estregias para prevenir la vilencia escolar en El Salvador*. San Salvador, El Salvador.
- García-Bullé, S. (16 de Mayo de 2019). *Instituto Tecnológico de Monterrey*. Obtenido de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/emprendimiento-y-educacion>
- Guerra Orellana, C. M., Corvera, A. F., & Menjivar Delgado, P. (2016). *El emprendedurismo como alternativa de desarrollo económico para jóvenes de la comunidad Ignacio Ellacuría "Guancora", del departamento de Chalatenango*. Universidad de El Salvador. San Salvador: UES.

- Guzmán Gómez, C., & Salcedo Ramos, C. L. (2015). Experiencia, vivencias y sentidos entorno a la escuela y los estudios. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 20 (67), 1019-1054.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*, 4ta edición. McGrawHill.
- Hirma, C. (2008). Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina. . *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 3 (2), 91-108.
- Infantino, J. (2016). *De pluralizar las políticas culturales para la transformación social. En: Cardini, Laura y David Madrigal González (coords). Cultura, antropología y transformación social desde las políticas culturales de Argentina, Brasil y México*. Ciudad de México.
- Infantino, J. (2016). *Experiencias de intervención social desde el arte (circense) como esfera de desarrollo de políticas culturales en Argentina. En M. Rotman, Dinámicas de poder, estado y sociedad civil en los procesos patrimoniales y la política de gestión en la cultura*. Buenos Aires: Colección Saberes.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Krauskopf, D. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Washington D.C.: OPS. Obtenido de Organización Panamericana de la Salud.
- Lima, I. (13 de febrero de 2014). Embajada de Japón beneficia a estudiantes de escuela en Armenia. *elsalvador.com*.
- Martínez, P. (2021). *El arte como fuente de análisis. En M. Bermúdez Vásquez, Luces en el camino: Filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto. (págs. 1681-1700)*. Madrid.
- Melenge-Escudero, J. A. (2016). Sistematización de la experiencia de la Red de Educación y Desarrollo Humano- REDH-. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales] Repositorio institucional- Universidad de Manizales. Universidad de

Manizalez - CINDE, Caldas, Colombia. Obtenido de https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2665/InformeFinal_JamesMelenge.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Melenge Escudero, J. A., & Saldarriaga Vélez, J. A. (2018). Militancias pedagógicas: Un estado del arte sobre las trayectorias de las prácticas políticas del docente. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, (11), 99-130.

Melenge, E. J. (2018). *Material preparado para el Diplomado de Sistematización de experiencias educativas y sociales*. San Salvador, El Salvador.

Mels, C. (2012). Entre pobreza y violencia: ¿Cómo afectan los estresores diarios y la violencia a adolescentes en zonas de guerra? *Revista de Ciencias Psicológicas*, 6 (2), 111-122.

Mels, C., & Fernández, L. (2015). Violencia comunitaria en adolescentes desfavorecidos: exposición, impacto percibido y consecuencias psicológicas. *Revista de psicología*, 24 (1), 1-21.

MINED. (2018). *Observatorio MINED 2018 sobre los centros educativos públicos y privados subvencionados de El Salvador*.

MINED, Alcaldía Municipal de San Salvador, FODM y FUSALMO. (2013). *Sistematización de experiencia: Proyecto "Prevención y atención de violencia en centros educativos del municipio de San Salvador*. San Salvador, El Salvador.

Ministerio de Educación . (1997). *Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional*. San Salvador.

Morales, E. J. (2020). Educación y experiencia: Una relación indisoluble. En D. A. Jaramillo Ocampo, & J. F. Orrego Noreña, *Cuaderno de alteridad III: Entre el cuidado y la experiencia* (págs. 134-147). Caldas, Colombia.: Universidad Católica de Manizales.

Munáin, J. G. (1996). *Fuertes contra la violencia*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.

Murcia, W. (2015). *Las pandillas en El Salvador: propuestas y desafíos para la inclusión social juvenil en contextos de violencia urbana*. Santiago: CEPAL.

- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno: análisis crítico el estado del arte. *Calidad en educación* (46), 222-247.
- Oliva, H. (2017). Matices cronológicos de la violencia escolar en El Salvador. *Realidad y reflexión*, (42), 222-247.
- Oliva, H. A. (2015). Matices cronológicos de la violencia escolar en El Salvador. *Realidad y Reflexión*, 42, 1-38 Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación (ICTI).
- OMS. (2020). Prevención de la violencia en las escuelas: Manual Práctico..
- Organización Panamericana de la Salud. (2006). *Herramientas de comunicación para el desarrollo de entornos saludables*. PALTEX.
- Organización Panamericana de la Salud. (2016). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia 2014*. Washington D.C.: OPS.
- Orrego-Noreña, J., & García, L. (2019). Didáctica, experiencia y Lenguaje. En C. Chéves, & J. Melenge, *Tendencia y desafíos de la investigación educativa. Aproximaciones teóricas y metodológicas* (págs. 75-87). San Salvador: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Ortíz Espitúa, G., Zea Silva, L. A., Ángel Pardo, N. C., Santamaría Fernández, J., Amaya Rosario, G., Acuña Beltrán, L. F., . . . Blanco Carrillo, Y. (2012). *Innovar en la escuela : una apuesta transformadora de la enseñanza y el aprendizaje*. Bogotá, D.C.: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP .
Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105062051/InnovarenlaEscuela.pdf>
- Paredes, G. A. (2021). De lo que no se habla (en la escuela). *Luces en el camino: filosofía y ciencias sociales en tiempo de desconcierto*, 113:135.
- Paternain, R., & Sanseviero, R. (s.f.). *Violencia, seguridad y miedos en Uruguay*. FESUR.
- PNUD. (2015). *Entre esperanzas y miedos. La violencia en la juventud de El Salvador*. San Salvador: Impresos Múltiples S.A. de C.V.

- PNUD. (2018). *Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador*. San Salvador, El Salvador: PNUD.
- Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos de El Salvador. (2020). *Derechos de las personas migrantes a la libertad y a no ser detenidos arbitrariamente*. San Salvador, El Salvador.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo . (2018). *Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2018. ¿ Soy Jóven¿ ¿ Y ahora qué? PNUD*.
- Rettberg, A. (2020). Violencia en América Latina hoy: manifestaciones e impactos. *Revista de Estudios Sociales*, 73, 2-17.
- Rodríguez, Y. R., Benavides, D. B., Arias, Y. E., Lavigne, M., & Acosta, P. M. (Julio de 2020). *UNESCO*. La Habana: UNESCO. Obtenido de La violencia como fenómeno social.: https://es.unesco.org/sites/default/files/folleto_1_la_violencia_como_fenomeno_social_-_web.pdf
- Roldán Vargas, O., & Hincapié Rojas, C. M. (1999). Ambientes educativos que favorecen el desarrollo humano. *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*, 5-51.
- Simon, J. (2013). Sistematizando experiencias sobre educación en emprendimiento en escuelas de nivel primario. *Revista Mexicana de investigación y educación*, 18 (56), 159-190.
- Sistema de Integración centroamericana. (Junio de 2014). *Marco Estratégico para la prevención de la Violencia*. Panamá: Secretaría General del Sistema de la Integración Centroamericana - SG-SICA.
- Solórzano, M. A. (2003). *Un estudio antropológico de la violencia masculino*. México D.F.: Plaza y Valdés S.A. de C.V.
- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- UNESCO. (2006). Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Hoja de Ruta para la Educación Artística.

Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Artística. (págs. 2-19). Lisboa: UNESCO.

Uribe Lotero, C. P., Donoso Figueiredo, D., & Ramírez Raymond, A. (2017). De la cartografía social a la comprensión de los contextos socioeducativos. *Revista Aletheia*, 9 (2), 74-93.

USAID. (2016). *Análisis Rápido de Educación y Riesgo de El Salvador Reporte Final*. . San Salvador.

USAID. (2019). *Evaluación y sistematización del proyecto: escuela de cultura urbana en colectivo de adolescentes para la prevención social de la violencia y el emprendimiento socio productivo en la ciudad de México*. . México.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis.

Vidal Torrecilla, A. C., Martelo Gómez, R. J., & Marrugo Ligardo, Y. A. (2021). Concepciones etnoeducativas e interculturalidad, perspectivas hacia una educación intercultural. *Revista de Filosofía*, , 38(99), 645-656.

Zuñiga, R. L., Mejía, M. R., Fernández, B., & Duarte, I. L. (2015). La sistematización de experiencia en América Latina. *Revista Docencia de Chile*, 41-50.

XI. ANEXOS

Anexo 1. Matriz de guía de preguntas para docentes y director

Bloques temáticos	Guía de preguntas
Condiciones de riesgo antes de iniciar la mejor práctica	1. ¿Consideran ustedes que los estudiantes enfrentaban algunos riesgos para asistir al centro escolar en los años 2015-2019? ¿Si es si, cuáles, no por qué? 2. ¿Identificaron ustedes algún tipo de temor en los padres de familia y estudiantes relacionados con la violencia social? ¿Si es si, como se manifestaban? 3. ¿Considera que les afectó el fenómeno de la violencia en la dinámica de los procesos de formación en el centro escolar? 4. ¿Existió algún tipo de expresión de violencia al interior del centro escolar? ¿Si la respuesta es afirmativa cuáles fueron, no porque en nuestro centro hacíamos...?
Motivaciones para implementar la mejor práctica	5. ¿Qué les motivo para incluir dentro del proceso de formación la práctica de arte y emprendimiento? 6. ¿Antes de implementar la mejor práctica se realizó un análisis profundo, teniendo identificadas y descritas las características del contexto del centro escolar y su entorno comunitario? 7. ¿Qué tipo de análisis se realizó y qué criterios se utilizaron para, entre todas las opciones, seleccionar esta práctica y no otra? ¿Qué elementos fueron decisivos e hicieron finalmente optar por esta práctica y no otra? 8. ¿Qué tipo de reacciones se observaron en los docentes y padres de familia cuando se presentó la propuesta a implementar?
Accesibilidad e inclusión	9. ¿Existieron criterios para seleccionar a los estudiantes que integrarían los clubes? ¿Cuáles fueron o por qué no? 10. ¿Consideran ustedes que la oportunidad de participar en los clubes fue accesible para todos los estudiantes? ¿Por qué considera usted que si fue accesible y por qué no? 11. ¿Los criterios de selección aplicados a los instructores, tienen coherencia con las competencias requeridas para integrar el equipo de facilitadores?

Factores facilitadores y de obstáculos para el desarrollo de la mejor práctica	12. ¿Existen elementos que pueden considerarse positivos para que la práctica se desarrollará durante este periodo de tiempo? ¿Sí o no? ¿Cuáles fueron? 13. ¿Mencione cuáles fueron los principales obstáculos para la implementación de la mejor práctica? 14. ¿Existió buena aceptación por parte del Ministerio de Educación, específicamente, algún impedimento o bloqueo? 15. ¿Qué tipo de apoyo recibieron de parte del Ministerio de Educación o de otras organizaciones no gubernamentales?
Adecuaciones curriculares en la práctica docente	1. ¿Cómo el equipo docente de segundo y tercer ciclo integró las actividades del arte y de emprendimiento en el desarrollo de los contenidos curriculares? 2. ¿Cómo los docentes mediante la implementación de la mejor práctica retomaron, además de lo académico, los aspectos emocionales y las relaciones interpersonales de los estudiantes para explicar los cambios positivos? 3. ¿Qué tipo de apoyo recibieron de parte de la dirección escolar para armonizar los contenidos planificados con las actividades de arte y de emprendimiento?
Relaciones de convivencia del estudiantado.	4. ¿Cómo se desarrollaban las relaciones de convivencia entre los estudiantes, tanto en el aula como en las zonas de recreación y de socialización del centro escolar antes de implementar la mejor práctica? 5. ¿Cuánto ha mejorado el clima relacional entre los estudiantes después de la implementación de la mejor práctica? 6. ¿Se logró tener incidencia en los patrones de comportamiento violentos entre el estudiantado, cuáles fueron los más relevantes? 7. ¿De qué manera la participación en los diferentes clubes les permitió a los estudiantes la forma de expresión de las emociones?
Valoraciones y significados personales	8. ¿Cómo se sintió cuando el centro escolar disponía de instrumentos musicales, equipos, insumos y otros materiales para hacer efectivo los clubes de arte y de emprendimiento? 9. ¿Qué significados tuvo para usted como docente la implementación de este tipo de estrategia al interior del centro escolar? 10. ¿Qué tipo de valoraciones tiene de los estudiantes que han participado de este tipo de clubes?

Impactos de la mejor práctica	11. ¿Los estudiantes que participaban en clubes de arte y de emprendimiento en que aspectos de lo académico lograron mejorar o destacar? 12. ¿En las relaciones entre iguales se generaron cambios en las actitudes de dominio y de poder de los del sexo masculino sobre las del sexo femenino? 13. ¿Cuáles fueron los principales impactos de la implementación de la mejor práctica en los estudiantes?
Lecciones aprendidas	14. ¿Consideran que se puede denominar a esta experiencia como “buenas prácticas”? 15. ¿Si se tuviera la oportunidad de replicar esta práctica en otra institución que tipo de sugerencias y valores agregados le pudiera recomendar como docente o facilitador?

Matriz de guía de preguntas para Estudiantes

Bloques temáticos	Guía de preguntas
Condiciones de riesgo antes de iniciar la mejor práctica.	1. ¿Qué riesgos por violencia enfrentaban para asistir al centro escolar antes de participar en los diferentes clubes? 2. ¿Podrías expresar los principales miedos, relacionados con la violencia social? 3. ¿Cuáles eran las principales conductas de violencia que se manifestaban entre sus compañeros-as? 4. ¿Cómo les afectaba al observar conductas de violencia en el centro escolar como amenazas, presiones y acoso entre compañeros?
Motivaciones para implementar la mejor práctica	5. ¿Cómo se sintieron cuando les dijeron que tenían la oportunidad de participar en los clubes de danza, pintura, música, panadería y huerto escolar? 6. ¿Hubo alguna duda antes de entrar al programa sobre si debían entrar o no? ¿Qué cosas les hacían dudar sobre si inscribirse o no? 7. ¿Cuáles fueron las principales motivaciones para anotarse en los clubes de danza, música, pintura, panadería y huerto escolar?
Accesibilidad e inclusión.	8. ¿Por qué creen que fueron seleccionados ustedes para participar en este tipo de actividades de arte y de emprendimiento? 9. ¿Consideran que la posibilidad de participar en los clubes fue accesible para todos los estudiantes?, ¿sí, por qué, no por qué?
Factores facilitadores y de obstáculos para el desarrollo de la mejor práctica.	10. ¿Recibieron apoyo de sus familiares para asistir y cumplir con las responsabilidades de formación en los clubes? ¿Sí, ¿no? ¿Si cuáles? ¿No por qué? 11. ¿Consideran que tenían ventajas o privilegios como estudiantes por ser miembros de los clubes? ¿Si cuáles? 12. ¿Qué tipo de dificultades, pudieran mencionar que se dieron mientras participaban en los clubes?

Adecuaciones curriculares en la práctica docentes	13. ¿Cómo distribuían el tiempo para participar en los clubes y en las clases regulares del centro escolar? 14. ¿Cómo aplicaban lo aprendido en las actividades de los clubes a los contenidos que se desarrollaban en las clases regulares?
Relaciones de convivencia del estudiantado	15. ¿Cómo se desarrollaban las relaciones de convivencia entre ustedes, tanto en el aula como en las zonas de recreación y socialización del centro escolar antes de participar en los diferentes clubes? 16. ¿En la dinámica de convivencia generada en estos clubes o prácticas era diferente a la dinámica de convivencia que ya existía antes entre ustedes? ¿Sí o no? 17. ¿Cuál era la diferencia entre la dinámica generada en estos clubes y la del día a día en el centro fuera de los clubes?
Valoraciones y significados personales	18. ¿Qué significaba para ustedes, ser parte de los diferentes clubes y participar en las actividades? 19. ¿Cómo se sintieron la primera vez que tuvieron la oportunidad de utilizar un instrumento musical, hacer uso de diferentes equipos e insumos de panadería, de utilizar una vestimenta propia para un trabajo? 20. ¿Considera que esta experiencia les ha transformado la vida, sí o no?, 21. ¿En qué aspectos consideran que esta experiencia les transformó sus vidas?
Impactos de la mejor práctica	22. ¿Observaron cambios en ustedes y en sus compañeros que participaban en los clubes? ¿Si es afirmativa, cuáles? 23. ¿En qué aspectos consideran que fueron mejores estudiantes por haber participado en los clubes? 24. ¿Qué tipo de cambios observaron en las relaciones familiares por haber participado en los clubes en el centro escolar?
Lecciones aprendidas	25. ¿Mencione lo más importante que aprendieron en cada uno de los clubes? 26. ¿Cuál ha sido, hasta hoy en día, la utilidad de haber participado en los clubes? 27. ¿Qué le pudiéramos recomendar al director para mejorar el funcionamiento de los clubes?

Matriz de guía de preguntas para padres y madre de familia

Bloques temáticos	Guía de preguntas
Condiciones de riesgo antes de iniciar la mejor práctica.	1. ¿Qué riesgos por violencia enfrentaban los estudiantes para asistir al centro escolar entre los años 2015-2019? 2. ¿Les generaba temores a ustedes mientras sus hijo-as asistían al centro escolar? Si la respuesta es positiva, ¿cuáles? 3. ¿Observaban preocupaciones en sus hijos-as para asistir al centro escolar? ¿Cuáles? 4. ¿Considera que existían expresiones de violencia al interior del centro escolar? Si la respuesta es positiva, ¿cuáles?
Motivaciones para implementar la mejor práctica	5. ¿Cómo se sintieron ustedes cuando el director les propuso que en el centro escolar se implementaría los clubes de danza, música, pintura, panadería y huertos escolares? 6. ¿Tuvieron alguna duda sobre si dejarles participar o no a sus hijos-as? ¿Cuáles fueron estas dudas? 7. ¿Cómo apoyaron a sus hijos o hijas para que participaran en los diferentes clubes? 8. ¿Qué tipo de apoyo le brindaron al director y a los docentes para qué funcionarán de la mejor manera los diferentes clubes?
Accesibilidad e inclusión	9. ¿Habían podido sus hijos antes, alguna vez, asistir a este tipo de actividades o similares?, 10. ¿A qué tipo de formación complementaria habían tenido la oportunidad de asistir sus hijos-as anteriormente relacionada con las artes, deporte y oficios vocacionales? 11. ¿Consideran ustedes que la oportunidad de participar en los clubes fue accesible para todos los estudiantes? 12. ¿Por qué considera usted que si fue accesible y por qué no?
Factores facilitadores y de obstáculos para el desarrollo de la mejor práctica	13. ¿Cuáles fueron los elementos que pueden considerar como positivos para que la práctica se desarrollará durante este periodo de tiempo? 14. ¿Los principales obstáculos encontrados antes y durante la implementación de la mejor práctica? 15. ¿Qué tipo de apoyo recibieron de parte del Ministerio de Educación o de otras organizaciones no gubernamentales?

Adecuaciones curriculares en la práctica docente.	16. ¿Cómo hacían sus hijos-as para cumplir con los compromisos de las clases regulares y las actividades de los clubes? 17. ¿Consideran que fueron innovadoras este tipo de actividades de los clubes para mejorar la motivación y asistencia de sus hijos-as en el centro escolar?
Relaciones de convivencia del estudiantado	1. ¿Observaron cambios en los aspectos emocionales y relacionales cuando sus hijos-as participan en los clubes? 2. ¿En qué aspectos se logró mejorar las relaciones de convivencia al interior de la familia mientras participaban en las actividades de los clubes? 3. ¿Qué tipo de apoyo les daba a sus hijos-as para que fuera parte activa de estos clubes?
Valoraciones y significados personales	21. ¿Qué significaba para ustedes que sus hijos-as participaran de estas actividades complementarias de formación en el centro escolar? 22. ¿Cómo se sintió usted cuando su hijo o hija mostró avances y dominio en alguna competencia relacionada con el arte o el emprendimiento? 23. ¿Qué significado creen que ha tenido estas experiencias para sus hijos-as? 24. ¿Cómo valora este tipo de experiencia para el desarrollo de sus hijos e hijas?
Impactos de la mejor práctica	25. ¿En qué aspectos de la vida familiar se generaron cambios por la participación de sus hijos en este tipo de actividades desarrolladas en los clubes? 26. ¿Cuáles fueron los principales logros que sus hijos obtuvieron, por la participación en los diferentes clubes?
Lecciones aprendidas	27. ¿Qué elementos rescataría de éxito en la implementación de la mejor práctica? 28. ¿Si se tuviera la oportunidad de replicar esta práctica que recomendaciones o sugerencias usted les daría?

Anexo 2. Matriz para la construcción de una línea de tiempo.

	Primer elemento	Segundo elemento	Tercer elemento
Fecha o momento de desarrollo de los elementos.			
Hechos históricos que fueron trascendentales para la implementación y funcionamiento de la práctica			
Barreras u obstáculos			
Factores facilitadores			

Nota: Adaptado de Díaz (2010) Develando experiencias: otra mirada hacia la sistematización.

Anexo 3. Evidencia fotográfica

Fotografía 1.

Observando pinturas del club de pintura.



Nota: Observación de obras de arte pintadas por integrantes del club de pintura.

Fotografía 2.

Muestra de pinturas realizadas por los integrantes del club de pintura.



Nota: Cuadros de pintura realizado por niños, niñas y jóvenes.

Fotografía 3.

Trabajando con el grupo focal de docentes.



Nota: Docentes de C.E. de Armenia y equipo de sistematización.

Fotografía 4.

Trabajando con el grupo focal de estudiantes.



Nota: Grupo focal de estudiantes del C.E. de Armenia.

Fotografía 5.

Estudiantes participantes del club de panadería.



Nota: Realizando pan en el club de panadería.

Fotografía 6.

Participantes del club de pintura.



Nota: Presentando cuadros de pintura frente a la comunidad.