

Convivencia y Paz:

lecturas desde la competencia de la educación superior

Audín Aloiso Gamboa Suárez • José Arlés Gómez Arévalo • Jesús Ernesto Urbina Cárdenas

Convivencia y paz: lecturas desde las
competencias en educación superior

Convivencia y paz: lecturas desde las competencias en educación superior

Audin Aloiso Gamboa Suárez
José Arlés Gómez Arévalo
Jesús Ernesto Urbina Cárdenas



Gamboa Suárez, Audin Aloiso; Gómez Arévalo, José Arlés; y Urbina Cárdenas, Jesús Ernesto

Convivencia y paz: lecturas desde las competencias en educación superior/
Audin Aloiso Gamboa Suárez, José Arlés Gómez Arévalo y Jesús Ernesto Urbina Cárdenas, Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2018.

158 páginas,

Incluye índice y referencias bibliográficas (páginas 145-154)

ISBN 978-958-782-125-3

E-ISBN 978-958-782-126-0

1. Educación para la paz - Colombia. 2. Educación para la paz - Congresos, conferencias, etc. 3. Cultura de paz - educación para la paz. 4. Convivencia - Colombia. 6. Democracia en la educación I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 370

CO-BoUST



© Audin Aloiso Gamboa Suárez, José Arlés Gómez Arévalo, Jesús Ernesto Urbina Cárdenas

© Universidad Santo Tomás
Vicerrectoría General de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación

Ediciones USTA
Carrera 9 n.º 51-11
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfonos: (+571) 587 8797 ext. 2991
editorial@usantotomas.edu.co
<http://www.ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Ludwing Cepeda A.
Diagramación: Diseño M'Enciso

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-125-3
E-ISBN: 978-958-782-126-0
Primera edición, 2018

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: <https://doi.org/10.15332/li.lib.2018.00125>

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

*Los autores agradecen a la Universidad Francisco de Paula Santander
y a la Universidad Santo Tomás por
permitir realizar esta investigación conjunta.*

*Asimismo, agradecen a los investigadores
del grupo de investigación en Estudios Sociales y Pedagogía
para la Paz y del grupo de investigación
en Pedagogía, Ciencia y Espiritualidad por sus aportes a la
realización de este trabajo investigativo.*

Tabla de contenido

PRESENTACIÓN	II
MARTHA VERGARA FREGOSO	
INTRODUCCIÓN	13
LA CONFIGURACIÓN DE LA CONVIVENCIA Y LA PAZ EN LA LITERATURA	21
El camino investigativo de la convivencia y la paz	21
Los orígenes de la paz	30
Las múltiples miradas a la paz	33
Educación para la paz	36
¿Por qué hablar de convivencia y paz en el contexto colombiano?	44
La paz como práctica de aula y cultura institucional	46
¿Cómo se relacionan la convivencia y la paz?	49
EL CONFLICTO Y SUS REPRESENTACIONES EN EL MARCO DE LA CONVIVENCIA Y LA PAZ	53
Comprensión y definición de conflicto	55
Formas de generación de conflictos	57
Estrategias de resolución: reflexión profunda	62
Detonantes del conflicto	75
Consecuencias por inadecuado manejo de conflictos	81

LA IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN Y LA DEMOCRACIA EN LAS AULAS	91
Participación y responsabilidad democrática: ¿cómo se concibe?	91
Participación: solo discurso, pero no práctica	93
Toma de decisiones: asunto de responsabilidades	100
Participación democrática prostituida: imperativo evitarla	102
IDENTIDAD, PLURALIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS	111
Concepción de identidad	111
Concepción de pluralidad	116
Representaciones de valoración de las diferencias	123
CONCLUSIONES	131
Convivencia y paz	131
Participación y responsabilidad democrática	137
Identidad, pluralidad y valoración de las diferencias	139
Impactos del proyecto	145
REFERENCIAS	147
SOBRE LOS AUTORES	157

Presentación

Estimado lector, el texto que ponemos a consideración evidencia una apuesta importante en las nuevas líneas de investigación que se perfilan en los temas de conflicto y postconflicto en Colombia. El estudio pretendió identificar los diferentes sentidos y prácticas sobre las competencias ciudadanas en dos instituciones de educación superior.

La ruta metodológica se abordó desde el paradigma cualitativo y los resultados apoyan a las instituciones objeto de estudio en el diseño de planes de acción y formación docente para que las competencias ciudadanas tengan un protagonismo clave en la formación de ciudadanos pacíficos.

Estudios rigurosos como *Convivencia y paz: lecturas desde las competencias en educación superior* demuestran un trabajo colaborativo entre dos instituciones que promueven la investigación y las propuestas innovadoras que benefician la formación de maestros en el contexto de la educación superior.

MARTHA VERGARA FREGOSO

Doctora en Educación

Universidad de La Salle (México)

Coordinadora de Investigación del Centro Universitario
de Ciencias Sociales y Humanidades (Guadalajara, México)

Introducción

La labor de formar ciudadanos con un compromiso en la esfera pública y social compete tanto a las instituciones educativas como a la familia y el entorno social. Particularmente, en el ámbito educativo esta formación se da en el sentido de las competencias ciudadanas, razón por la cual se hace importante la comprensión del desarrollo de las competencias relacionadas con la paz y la convivencia en las prácticas pedagógicas reconociendo la necesidad de superar los discursos tradicionales al respecto.

Determinar la comprensión de lo ciudadano es una labor exigente por lo compleja, pues hay diferentes concepciones según la ideología y el momento histórico de la sociedad. Cortina (citada en Ríos, 2000) menciona que la ciudadanía se da cuando el sujeto se encuentra situado en una determinada esfera social, es decir, cuando siente que pertenece a una comunidad. Si se atiende esta postura, entonces, ciudadanía es vivir en ciudad, es sentirse valorado y tratado con justicia. Esto en la medida en que ser o actuar como ciudadano implica ser o actuar de manera dinámica con compromiso en la esfera pública. Cuando el ciudadano se percibe reconocido por la sociedad, se involucra en los proyectos comunitarios y se siente parte de ellos, configurándose de esta manera la ciudadanía. Formar en ciudadanía es un compromiso

colectivo. Todos hacen parte de la sociedad, es lo que Cortina (citada en Ríos, 2000, p. 119) llama ciudadanos del mundo.

En este sentido, formar ciudadanía involucra las competencias ciudadanas relacionadas con la convivencia y la paz, vistas como un discurso que apunta a la diversidad y a la construcción ética de un ciudadano al interior del aula de clase. Es decir, la aparición de las competencias ciudadanas como discurso convoca al fin de la escisión entre escuela y vida social; entre la escuela que ocurre adentro y la vida que ocurre afuera. Trae consigo suficientes tensiones en cuyo centro se encuentra el maestro de primaria, secundaria, media y en el otro extremo el maestro de educación superior.

En los años noventa, la Unesco publicó una proyección del sistema educativo para el siglo XXI, que proponía la estrategia de formar a los estudiantes en competencias que superaran la educación tradicional, permitiendo así que las competencias logradas en relación con aquello que rodeara a la persona fueran reconocidas por el sistema educativo como parte de la formación integral, ampliando así la relación entre la educación y el desarrollo laboral y social del individuo (Unesco, 2000).

Es importante realizar esta reflexión con el propósito de definir qué es la formación por competencias. Para responder este interrogante acudimos a los componentes de las competencias educativas, en las que se identifican tres campos:

- Campo epistemológico: se trata de estudiar el concepto y saber qué produce desde las disciplinas. Se busca indagar por la producción epistemológica en terrenos disciplinares.
- Campo de la recontextualización pedagógica: el estudio de las competencias gira en torno a la apropiación del concepto en educación explorando cómo el empleo del concepto ha producido un orden discursivo particular.
- Campo de recontextualización oficial: según Clavijo (2009), lo constituyen los documentos oficiales y normativos que han

articulado las competencias a los procesos evaluativos, formativos e institucionales.

Comprendidas de esta forma, para Tobón et al. (2004) las competencias no pueden afrontarse solamente como comportamientos visibles, sino como una estructura inteligente, que cuenta con atributos necesarios para el ejercicio de los conocimientos aprehendidos, poniéndoles en práctica en diferentes escenarios que faciliten la combinación de conocimientos teóricos, formación actitudinal, elección de valores y habilidades sociales.

Estudios realizados por Chaux, Lleras y Velásquez (2004) establecieron que en la interacción con el otro se ponía en práctica el ejercicio de los derechos ciudadanos, experiencia que se vivía en la escuela, y que estos derechos eran necesarios en la construcción de las competencias ciudadanas y hoy siguen teniendo vigencia. En otras palabras, las competencias se evidencian en la experiencia, son una actitud frente a la vida y no un saber académico, como se ha venido planteando en los diferentes currículos escolares de las instituciones educativas, incluyéndolas dentro del plan de estudio como asignaturas, con tiempos rígidos no acordes a las necesidades del momento histórico social. En la mayoría de las situaciones de la escuela, la formación de las competencias ciudadanas ocurre desde el currículo oculto de manera implícita, de modo que no son intencionales, pero sí generan aprendizajes en los estudiantes.

Desde la visión del Estado, los estándares básicos de competencias ciudadanas se conciben bajo la base conceptual de ciudadanía, parten de la premisa básica de que el ser humano se caracteriza porque vive en sociedad. De esta perspectiva se deduce que las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y para encontrarle sentido a la existencia. Siendo así, las competencias ciudadanas desde el sistema educativo se definen como el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (MEN, 2004).

La formación basada en el desarrollo de estas competencias permite que los ciudadanos contribuyan activamente a la convivencia pacífica

y participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos respetando y valorando la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano como en su comunidad o a nivel internacional. Es preciso destacar que la formación en competencias ciudadanas como estrategia educativa se practica a nivel global en los Estados-República que se postulan como naciones de derechos, aquellas donde la acción ciudadana en el quehacer político es tomada como mecanismo de participación. En el caso de Latinoamérica, la similitud de escenarios sociales y políticos soporta el objetivo común de formar dentro de sus sistemas educativos jóvenes acérrimos en la participación democrática y la actividad ciudadana.

Algunos casos de los que se puede tomar ejemplo son: Guatemala, en donde el Ministerio de Educación inició el proyecto “Construyendo ciudadanía”, que formó parte de la estrategia de mejoramiento de calidad de la educación, en el marco de los acuerdos de paz, la reforma educativa y el Plan Nacional de Educación 2004-2007.

En esta política coincide Brasil, que ha adelantado programas para promocionar la formación por competencias como estrategia formativa en los diferentes niveles educativos. Estos programas cuentan con principios básicos que orientan el programa Ética y Ciudadanía (Ministerio de Educación de Brasil, 2005).

Asimismo, Bolivia implementa la reforma educativa de la Ley 1565, priorizando conceptos tales como la participación popular, la interculturalidad y la democracia, temas que se convirtieron en ejes transversales del sistema educativo nacional.

Para Colombia como Estado social de derecho, la formación en competencias ciudadanas es un mandato constitucional. El Estado está llamado a formar en cívica y en valores democráticos a la población, a brindar espacios y mecanismos de participación y promulgar la defensa de los derechos humanos.

En el caso nortesantandereano, el municipio de San José de Cúcuta, por ser zona de frontera, es un espacio propicio para la transgresión de los derechos humanos, tanto de manera física como simbólica, que hacen parte de la violencia cotidiana y que han transformado el universo axiológico de la sociedad. Un estudio realizado por Canal, Mosquera y Flórez (2012) corrobora este fenómeno. Así lo expresa

Canal, en una entrevista en la cual se le pregunta por la violencia en Cúcuta y responde:

Infelizmente, sigue siendo una ciudad con altos índices de violencia homicida que inciden directamente en la búsqueda del desarrollo en la productividad industrial, en la ampliación de la cobertura de las ofertas turísticas, en el desarrollo de la institucionalidad, en el posicionamiento en el concierto internacional. Tenemos que buscar la manera de aplicar unas estrategias que nos permitan tener una ciudad con un nivel de paz acorde con las necesidades nuestras. (Citado en Urbina y Muñoz, 2013)

De tal forma que Bucaramanga en Santander, por un lado, y Ocaña, Los Patios y Villa del Rosario, en Norte de Santander, por el otro, gracias a su cercanía geográfica con la frontera y su economía, sirven como receptores de la población desplazada a causa de la violencia. Las características del entorno y de las familias están presentes en la sociedad, y por ende se manifiestan en la escuela en acciones y reacciones de los diversos actores que conviven e interactúan allí, incumpliendo los derechos en diversos planos.

El estudio de las prácticas docentes utilizadas para promover la formación ciudadana como demanda del contenido programático del sistema educativo nacional, si bien es cierto que cuenta con variables propias de la propuesta formal, debe contemplar un currículo cualificado, a la vanguardia de las necesidades no solo formativas, sino comunitarias y políticas de la comunidad educativa, prácticas docentes que se acomoden al proceso de aprendizaje del estudiante y el reconocimiento de la ciudadanía como una figura facilitadora para las acciones participativas, meditativas para conflictos, y la comprensiones de justicia y legalidad, como parte del Estado social de derecho que define a la República de Colombia (Gaviria y Mockus, 2000).

Esto, acuñado a que hoy el contexto colombiano pasa por una etapa de justicia transicional en la cual la convivencia, la paz y la educación incluyente son claves para alcanzar la formación integral que necesitan los futuros ciudadanos y aportar desde las aulas a la erradicación

de la injusticia social, el contexto de violencia y el desconocimiento del papel ciudadano, tal como lo evidencia Pantoja (2009) tomando a la escuela como un espacio de paz en aras de crear una propuesta para la mejora de la convivencia en el ámbito escolar.

Siendo así y teniendo en cuenta que la necesidad de conocer las bases de las prácticas pedagógicas para la formación en competencias nace de comprender la experiencia educativa, para vislumbrar el desarrollo de estas prácticas es necesario establecer las posiciones del cuerpo docente e identificar la congruencia y consistencia del proceso formativo. Esto facilitaría la formación del esquema de las competencias ciudadanas dentro del contexto local, frente a la pobre referenciación de los métodos pedagógicos para la ejecución de las políticas y programas ciudadanos (Herrera, 2008).

En síntesis, este texto recoge los resultados de un estudio orientado a comprender el desarrollo de las competencias ciudadanas desde la paz y la convivencia en las prácticas pedagógicas de los docentes de las instituciones objeto de estudio a través de la descripción de los sentidos y de las prácticas, así como la contrastación de discursos de los actores educativos.

Es por esta razón que el paradigma del trabajo de investigación es cualitativo, sin desestimar la enorme ayuda que presta el paradigma cuantitativo. La investigación es cualitativa de acuerdo a lo señalado por Martínez (2006), pues “trata de identificar básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 66).

Esta caracterización del enfoque cualitativo es coherente con el objeto de estudio, es decir, los saberes y prácticas de profesores y estudiantes, de los diferentes niveles educativos, en relación con las competencias ciudadanas. Y como se ha podido constatar a través del quehacer docente, estas realidades educativas se comportan de manera dinámica y cambiante, en tanto que se trata de la actuación de seres reunidos para la convivencia académica y vital. El paradigma cualitativo, además, según Vela-Peón (2001), “pone énfasis en la visión de los actores y el análisis contextual en la que esta se desarrolla, centrándose en el significado de las relaciones sociales” (p. 3).

En este sentido, el método hermenéutico, centrado en el análisis del significado del lenguaje, ha sido pertinente para configurar, a través de la interpretación, la comprensión del desarrollo de las competencias ciudadanas desde la paz y la convivencia. Así, el método hermenéutico fue clave en esta labor de investigación, en la medida en que contribuyó en determinar el entorno donde se desarrolló el trabajo, permitiendo establecer contacto con la realidad a fin de conocerla mejor. Igualmente, permitió comprender el estado de desarrollo de las competencias ciudadanas dentro del contexto del quehacer cotidiano de los grupos objeto de estudio.

Lo anterior llevó a la utilización de la observación no participante, y así el investigador fue un ojo libre que observa desde afuera y tuvo cierta libertad para determinar, analizar y sistematizar los hechos educativos sin permearlos con sus intervenciones. Cumplió una función de narrador omnisciente que luego da a conocer cada hecho, actitud, conflicto, diálogo y la trama en general para convertirla en categorías aptas para obtener conclusiones sobre el estado de la vivencia de las competencias ciudadanas en los diferentes niveles educativos. Además, esta técnica estuvo acompañada de la entrevista semiestructurada, pues “es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz-Bravo et al., 2013). Y finalmente, los grupos focales involucran el uso simultáneo de varios participantes para producir los datos. Esto consiste en reunir un grupo pequeño de personas de nivel educativo y socioeconómico similar con un facilitador y un observador (Otálvaro y Páramo, 2006).

Es necesario apuntar que las dinámicas sociales relacionadas con la construcción de paz y el postconflicto en Colombia se han convertido en los últimos años en objeto de discusión por académicos y grupos de investigación que ven en estos procesos un importante foco de investigación y de intervención para lograr establecer y comprender cómo se generan escenarios de reconciliación en diferentes ámbitos, como en el caso de esta investigación que se realizó en los escenarios escolares.

Por estos argumentos, la investigación realizada generó un impacto importante al contribuir en la construcción del estado del arte de las líneas y el grupo de investigación en estudios sociales y pedagogía

para la paz (Giesppaz), aportando resultados significativos para la comprensión de la construcción de escenarios de paz en las instituciones de educación. Asimismo, es un referente importante para que las instituciones educativas en las cuales se realizó el trabajo reflexionen sobre su visión institucional y su papel como generadoras de procesos de reconciliación y entes fundamentales en la construcción de sujetos sociales.

La configuración de la convivencia y la paz en la literatura

El camino investigativo de la convivencia y la paz

La búsqueda de evidencias y resultados de investigación en el ámbito de la convivencia y la paz arrojó algunos resultados muy relevantes que sirven de base para el proceso de indagación que desarrolló el estudio. Con el fin de reconocer avances importantes en esta materia se inició el trabajo en Europa, y puntualmente en España.

En tierra cantábrica, Azcune (2013), apoyado por la Universidad Internacional de la Rioja (España), confirma la importancia del tema investigado, ya que este se identifica con la educación para la paz. Educación indispensable para afrontar los retos de la sociedad actual, puesto que con ella se fomenta una formación integral de la persona en el marco de una cultura de paz.

Pantoja y Díaz (2009), en la Universidad de Jaén, España, teniendo en cuenta la teoría freireana, desarrolló su investigación en torno a “los proyectos” tomando la escuela como espacio de paz, aportando una propuesta integral para la mejora de la convivencia en el ámbito escolar. Esta, a diferencia de Azcune, estudia el tipo de estrategia pedagógica del educando recepcionista de la misma, como medida para

determinar la idoneidad del proceso “Plan Andaluz Cultura de Paz” en la provincia de Jaén. Se trata de un estudio donde diversos actores educativos califican políticas de educación estatal (pp. 121-137).

En su investigación sobre convivencia y paz, Caballero (2010), con la Universidad de la Nueva Granada (España), se centra en conocer algunas particularidades de prácticas educativas enfocadas en la promoción de la paz y la convivencia en el ámbito escolar, con la finalidad de continuar fortaleciendo este tópico (p. 154).

Asimismo, Muñoz y Molina (2010), en su trabajo apoyado por la Universidad de Granada, profundizan en los significados de la cultura de paz, entendida como “todas aquellas acciones que promuevan los mayores equilibrios posibles” (p. 44).

Por otro lado, Dopico (2011) despliega una investigación práctica para describir esta conflictividad, indagando sobre la existencia del conflicto en los centros educativos y cómo tratar de delimitarlo, señalando en qué niveles o ciclos educativos, y por lo tanto edades, se produce con más insistencia esta problemática.

Similar es el estudio en España por parte de García (2012), en el que se reconoce que ante la creciente presencia en escenarios socioeducativos de la figura profesional del mediador en los dos ámbitos principales relacionados con la educación, deben identificarse los rasgos característicos de cada uno de ellos, lo que no es óbice para reconocer diferencias en la definición de estos dos modelos de mediación.

Pero también la figura de la mediación ha sido el interés de Alzate, Fernández y Merino (2013), quienes postulan una interesante propuesta de que los centros de mediación comunitaria deben adaptarse a la complejidad de los conflictos del mundo actual y responder a ellos con variados enfoques y metodologías: asesoramiento en resolución de conflictos, mediación, técnicas de intervención con grandes grupos, entre otras (p. 179). Este estudio de carácter comunitario muestra en su contenido la necesidad de formar para la resolución pacífica de conflictos desde los institutos educativos.

Igualmente, se destaca el estudio de Pariente y Perochena (2013) en España, donde se presenta una propuesta didáctica para el desarrollo de valores en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En ella se utilizaron las Tecnologías para el Aprendizaje y el

Conocimiento (TAC) como recurso en un programa diseñado e implementado por el equipo investigador en un centro escolar y evaluado mediante diseño cuasi-experimental con medidas de los “valores socio-personales para la convivencia” pretest (p. 195).

Referente a esta situación, Caballero (2010) realizó un trabajo investigativo centrándose en la convivencia escolar enmarcado en la línea de educación para la paz. La finalidad de este fue conocer algunas peculiaridades de prácticas educativas que fomentan la paz y la convivencia en el ámbito escolar (p. 120).

Dado que la paz surge de la buena convivencia, Acosta (citado en Caballero, 2010) plantea que los pilares en los que se fundamenta una buena convivencia son: la cohesión del grupo con el que se quiere realizar cualquier actuación, la gestión democrática de normas, el trabajo positivo sobre regulación de los conflictos, la educación emocional y la educación en valores. El resultado del afianzamiento de todos estos aspectos demostró un buen desarrollo de las habilidades socioemocionales (p. 161).

Asimismo, Caballero (2010) considera que los problemas de convivencia no dejan de ser problemas de valores sociales, en los que la institución escolar y la acción pedagógica de los profesionales pueden jugar un papel fundamental, pero no son ni los únicos ni los principales. El profesorado considera de importancia capital la participación familiar, sin cuyo apoyo difícilmente se conseguirá educar en una cultura de paz (p. 166).

En la investigación de Pantoja y Díaz (2009) se descubrió a través de una metodología descriptiva que los proyectos integrales promueven el buen trato como medidas de prevención de la violencia en la comunidad autónoma de Andalucía, acompañado de un marco teórico de cultura de paz mediante el proyecto “Escuela: Espacio de Paz” (p. 121).

En este estudio de Pantoja y Díaz, se pretendió determinar la idoneidad de la ejecución de los proyectos a nivel educativo en los centros de la provincia de Jaén, que se vienen ejecutando para mejorar la convivencia escolar. Con los resultados obtenidos en esta investigación se pudo determinar que la tarea propuesta a nivel mundial es asumir que el conflicto hace parte de la sociedad y que la humanidad debe aprender a conocer las estrategias para mejorar la convivencia

pacífica. Como resultado, las investigaciones demuestran que los centros educativos implicados en el estudio dejan ver que los currículos, la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa y de las organizaciones estatales, hacen parte del trabajo realizado en los proyectos como medida preventiva para mejorar la convivencia.

En este orden de ideas, tanto Pantoja y Díaz (2009) como Caballero (2010), coinciden en que la educación en valores como medida preventiva para mejorar la convivencia son tarea de cada uno de los distintos sectores de la comunidad educativa y de las organizaciones estatales para hacer un equipo de trabajo conjunto, que establezca directrices y programas para la resolución pacífica de los conflictos.

Otro antecedente se encuentra referenciado en la necesidad de educar en la convivencia, según lo plantea Díaz de Cerio (1998), cuando manifiesta que “para construir un camino hay que moverse entre dos puntos: el punto de partida y la meta a la que se quiere llegar. Antes de diseñar el trayecto, es preciso hacerse dos preguntas elementales: ‘¿dónde estamos?’ y ‘¿a dónde queremos ir?’” (p. 19).

Este investigador explica que “lo mismo pasa con la Educación para la Convivencia Pacífica”. Agrega que antes de dar el primer paso, hay que enfrentarse a este tipo de preguntas: “¿cómo es la convivencia en nuestra sociedad?” y “¿qué paz queremos para nuestros alumnos?” (Díaz de Cerio, 1998, p. 19).

Para este autor, un tema o enseñanza clave para la vida es la paz o convivencia pacífica. “El ser humano, social por naturaleza, necesita aprender a relacionarse con los demás. Se trata de una necesidad básica”. El éxito de la vida radica en la consecución de la armonía consigo mismo, con los demás y con su medio ambiente: “Vivimos, además, en una época bastante conflictiva, violenta, intolerante, injusta e inestable, con frecuentes y graves problemas de convivencia. La situación actual del mundo reclama una actuación escolar en este punto” (Díaz de Cerio, 1998, p. 19).

Este autor considera que “nos urge así la aplicación de una enseñanza que desarrolle, en nuestros alumnos, las actitudes y conductas más coherentes con la justicia, el respeto, la tolerancia, el diálogo y la resolución no violenta de los conflictos”. Díaz señala que:

[...] esta preocupación por la educación para la paz es anterior a la Reforma. Nace como consecuencia de la Primera Guerra Mundial (educación para la comprensión internacional). Se caracteriza por su sensibilidad a la no-violencia y la formación de las libertades (educación para la autonomía, la resolución de los conflictos de forma no violenta y la desobediencia ante las injusticias). A partir de los 60, la educación para la paz pone un énfasis especial en el desarrollo de los países del Tercer Mundo. (M.E.C., 1992, p. 13)

Por su parte, García (1998), en su trabajo *Un aula pacífica para una cultura de paz*, sostiene que “tenemos que desarmar la historia. Hemos aprendido y hemos enseñado la historia del poder. No la del saber. La de la guerra, no la de la cultura”. Asimismo, García expresa que

[...] la Historia enseñada ha sido una Historia jalonada de acontecimientos bélicos, con el fragor de las armas como única banda sonora”. Y complementa que “tenemos, pues, que cambiar. Sí, tenemos que aprender a pagar el precio de la paz, como hemos tenido que pagar el precio de la guerra. (p. 2)

Para ello, García sugiere que “Sería útil y necesario establecer nuevas prioridades en la enseñanza de las ciencias sociales” (Mayor Zaragoza, 1997, citado en García, 1998).

El autor manifiesta su visión en propuestas como “un aula pacífica para una cultura de paz” y propone “que los alumnos aprendan a solucionar los conflictos no por la violencia y guerra sino mediante una serie de técnicas y estrategias preventivas y de tratamiento que conduzcan a la paz”. Añade que no duda “que surjan en las aulas y centros escolares conflictos culturales, ideológicos, raciales, sentimentales, (...) sino lo que interesa es que los alumnos aprendan a dar soluciones pacíficas en lugar de acudir a la agresividad, agresión física, armas, malos tratos” (p. 3). En el mismo sentido en que Chaux (2005) reseña que:

Varios estudios adelantados en otras latitudes del mundo han hallado que la mayoría de, los(as) niños(as) al finalizar la infancia y al comenzar la adolescencia, si no han recibido entrenamiento en

resolución de conflictos, responden a estos con sus pares amigos(as) o compañeros(as), ya sea evitando a las otras personas, o imponiendo sus objetivos sin tener en cuenta cómo al hacerlo puedan estar afectando negativamente sus relaciones. (p. 44)

El estudio de Chaux, evidenció que

[...] aproximadamente uno de cada tres estudiantes en estos colegios (de Bogotá) tiene una pelea física cada semana. En particular, esta frecuencia en agresión física es mucho más alta que aquella mostrada en otros estudios similares realizados con niños(as) de clase media en los Estados Unidos. (p. 44)

En el mismo campo, Aznar, Cáceres e Hinojo (2008) divulgaron que “La Asociación pro derechos del niño, Prodeni, llevó a cabo en 2005, una investigación sobre violencia escolar en los Institutos de Secundaria en el Puerto de Santa María (Cádiz)”. Los autores destacaron cómo “los datos más relevantes arrojaron resultados como que casi un 30% de alumnos, de una muestra de 2000 adolescentes, reconoce haber pegado a un compañero y un 7%, reconoce haber agredido a un profesor” (p. 1).

Estos datos reflejan, de acuerdo con José Luis Calvo Casal (Vicepresidente nacional y fundador de Prodeni), que “la violencia escolar es un problema real al que las administraciones no le están prestando la atención necesaria...” (Aznar et al., 2008). Según esta investigación, “Las causas de este fenómeno están en la propia sociedad y el estilo de vida de hoy día” (Diario de Cádiz, 24 de julio de 2005, p. 2, citado en Aznar et al., 2008, p. 1).

Aznar et al. (2008) citan una de las investigaciones más recientes, protagonizadas por el Informe Cisneros VII (septiembre de 2005), centrado en el estudio de la violencia y el acoso escolar en alumnos de Primaria, Eso y Bachiller, coincide con los elevados porcentajes presentados anteriormente. Aznar et al. (2008) explican que:

Entre lo más destacado: Un 24% de los alumnos encuestados se encuentran en una situación técnica de acoso escolar o acoso

psicológico en la escuela. Entre tanto, la tasa de acoso escolar por sexos es de 26,8% para los niños y de 21,1% para las niñas. Mientras que las conductas de desprecio y ridiculización, junto con las de hostigamiento verbal son las que provocan mayores índices de ideación suicida entre las víctimas. (2008, p. 1)

Estos datos revelados por Aznar et al. (2008), corroboran los hallazgos de Montoro (2008), quien sostiene que “se ha producido un claro desfase entre el papel tradicional que la escuela ha venido desempeñando y las demandas de la escuela de nuestros días”. Agrega que “probablemente, uno de los cambios más significativos en los últimos años, ha sido el nivel de violencia que se viene generando en las aulas y que preocupa enormemente a todos aquellos que participan en los procesos educativos” (p. 102).

Su planteamiento coincide con (Gijón y Puig, 2010) cuando expone que “se ha hablado de crisis en la enseñanza, de decadencia de valores y de responsabilidades, de diferencia de criterios para abordar situaciones entre familias y escuela” (Montoro, 2008, p. 102).

A su turno, Caballero (2010), en una investigación apoyada por la Universidad de Granada (España), presentó “Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas”, que tenía como objetivo general analizar experiencias en centros educativos que estando acogidos a la red de “Escuela: espacio de paz”, han desarrollado un proyecto de convivencia de centro, para extraer conclusiones acerca de las actividades que se llevaban a cabo preferentemente en las tutorías, conocer las necesidades de los centros y así poder realizar propuestas a la administración educativa. Para este caso, los principales resultados y conclusiones fueron expuestos en recomendaciones dirigidas.

Se coincide con este estudio en que la extensión a los espacios comunitarios ha sido una de las fases más importantes para garantizar el éxito de los procesos de promoción de la cultura de paz en las instituciones, a través, por ejemplo, de tomar medidas de participación activa del estudiantado, además de otras medidas como la creación de protocolos de control de clase, la creación y establecimiento de estructuras funcionales como: el aula de convivencia, aula temporal de integración

(ATI), aula temporal de atención lingüística (ATAL), reuniones periódicas informativas con la asociación de madres y padres y programas de absentismo, entre otras. Estas estrategias son eficaces para conseguir un buen clima de aula y de centro y, aunque son referentes a los proyectos investigativos adelantados por Caballero (2010), logran dimensionar la demanda de los espacios de encuentro y la implementación de modelos de ejercicio ciudadano en los planteles educativos (p. 2).

También en España, Álvarez-García et al. (2010) contemplan como objetivo principal analizar la relación entre fracaso escolar y violencia en los centros de educación secundaria, focalizando 1742 estudiantes de siete centros de Asturias. Los resultados muestran que el alumnado que ha repetido alguna vez curso percibe mayores niveles de violencia en su centro educativo que aquel que nunca ha repetido. Y esto es así para todas las variables dependientes evaluadas (p. 1).

Estos evidentes problemas de convivencia han sido intervenidos y por ello, Torrego (2010) busca exponer un proyecto más amplio de investigación sobre la innovación educativa en España. El estudio centra las conclusiones en el cruce entre dos elementos de interés: la mejora de la convivencia y la reflexión sobre aquellos principales factores potenciadores e inhibidores de la innovación en este centro educativo (p. 1).

Las investigaciones para validar estrategias de superación de los conflictos también fueron adelantadas por académicos como Valdemoros et al. (2011), quien direcciona su trabajo en pro de verificar la idoneidad del ocio físico-deportivo para el fomento de valores sociales dirigidos a optimizar la sociabilidad y la convivencia de los adolescentes, considerándose, asimismo, a la familia como agente cardinal de este proceso. Los resultados ratifican que el ocio físico deportivo es, a priori, un contexto axiológico neutro, que posee el potencial de fomentar tanto valores como contravalores; que la familia se constituye como un agente educativo fundamental susceptible de condicionar el hábito físico-deportivo del adolescente (p. 1).

Pero, además, en el afán de revisar la influencia de la práctica pedagógica en este segmento de la vida escolar como lo constituye la convivencia pacífica, se identificó un documento de Alemany et al. (2012), quienes examinaron las percepciones que observa el profesorado de primaria y secundaria sobre las situaciones conflictivas que

se dan en su aula. El estudio pretendía conocer en qué medida se observan y padecen situaciones que afectan a la convivencia escolar, es decir, analizar cómo los docentes resuelven las situaciones conflictivas que se dan en su aula (p. 1).

La investigación de Alemany et al., podría complementarse con el trabajo de Gómez (2009), quien con su aporte, desarrolla una aproximación a la creación de un imaginario de la paz en las instituciones educativas para la convivencia humana desde una racionalidad comunicativa. Adicionalmente, brinda pautas para la postulación de estrategias pedagógicas que contribuyan permanentemente a una verdadera pertinencia social de su acción educativa desde y para la convivencia humana (p. 1).

A estas investigaciones sustentadas desde la práctica educativa se suman las de Romero y Caballero (2008), cuyo trabajo está enfocado a analizar las relaciones entre clima social de aula y clima general de la sociedad en la cual la institución educativa está inserta. Proponen una posibilidad metodológica que mejora el clima social, ofreciendo a profesorado y alumnado el ejercicio de un trabajo potencialmente transformador, que profundiza en los valores de una relación a su alrededor; bases estas de una relación democrática, y de un clima social de aula positivo (p. 29).

Desde una perspectiva inclusiva de prácticas pedagógicas de convivencia pacífica en los centros escolares, Zaitegi (2010) plantea la necesidad de promover la convivencia en los centros escolares en España (p. 93). Pero también la acción pedagógica se prioriza como estrategia para disminuir los niveles de conflicto, así lo plantean García-Hierro y Cubo (2009), de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado de España, quienes se interesaron por trabajar la temática, delimitándola para replantear las estrategias de enseñanza y aprendizaje sobre valores y convivencia, al diagnosticar en primera instancia el clima social de las instituciones objetos de estudio, particularmente en un grupo de alumnos/as.

Los orígenes de la paz¹

El origen etimológico de la palabra “paz” es grecolatino: viene del griego *eirene* y del romano *pax*. *Eirene* es sinónimo de armonía (*homonoiia*), definida como un estado singularmente armónico caracterizado por la ausencia de hostilidad y de conflicto violento y abierto, referenciando a la unidad interior y social. También se relaciona con la labor estoica de la búsqueda eterna de tranquilidad interior y armonía mental y espiritual. Un tercer significado que le dan los griegos se relaciona con el ser, como una oposición al conflicto violento y bélico: “un término negativo definido como la ausencia de conflicto” (Lederach, 2000, p. 17).

Para los romanos, la *pax* tiene un significado parecido al propuesto por los griegos: la paz indica una relación legal y recíproca entre dos partidos, la preservación del orden establecido. La paz es ley, orden y ausencia de conflicto y la ordena el imperio romano mediante su aparato militar. Sostiene Lederach (2000) que, en el marco de la filosofía imperialista romana, es “ausencia de violencia según la ley”, pero no en el sentido de justicia, prosperidad, reciprocidad o igualdad para todos, sino en el sentido de mantener el orden interior como preparación bélico-militar para la conquista o la defensa del imperio. En este mismo marco, tiene una segunda acepción: es universal y su centro es el Estado-nación de Occidente. Sin embargo, estas dos tendencias derivan en un mismo significado negativo: la paz puede entenderse como lo opuesto a la guerra o la ausencia de violencia.

Pero el concepto problemático dado en el acontecimiento, según palabras de Deleuze y Guattari (1999), no se agota en comprensiones históricas y etimológicas. Los marcos filosóficos y culturales también dejan su impronta en el concepto: es el caso del concepto “paz” para la cultura oriental, que se interioriza en la persona. Afirma Lederach

1 Este apartado conceptual se originó en la investigación titulada “¿Y si no me reconozco en él, quién soy? Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el papel de la universidad en la creación de cultura de paz” (2015), financiada por el Fondo de Investigaciones de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta (Colombia) (Código: 043-2015).

(2000) que la paz, llamada *shandi* por los hindúes y *ahimsa* por los jainistas, es un estado que incluye el buen ordenamiento de la mente y el deber personal y socio-político de respetar a todo ser.

Para los hebreos, el término *shalom*, que según Lederach (2000) corresponde a la “paz” de los occidentales, inicialmente se relaciona con la prosperidad y el bienestar material en el marco de un contexto de relaciones: primero está la relación con Dios a través del pacto, y luego están las relaciones entre el pueblo. El *shalom* depende de la justicia y de la calidad de estas relaciones expresadas en dos niveles principales: en primer lugar, el nivel interpersonal o la forma de llevarse con los demás (justicia), y, en segundo lugar, el nivel nacional, que se refiere a la estructura socioeconómica que regula las relaciones del pueblo (jubileo).

Otra concepción interesante es la visión de paz expresada en el cristianismo primitivo, opuesta de forma patente a la concepción asumida por dicha religión después de la conversión de Constantino. El concepto original de paz cristiano también se sitúa en el plano del establecido con Jesús, manifestado en las relaciones interhumanas. El testimonio y la vida del Mesías se expresa en el amor y entrega por el prójimo: es la paz en el sentido de “ágape”, amor de entrega al prójimo, de sacrificio, de buena voluntad (Lederach, 2000, p. 29).

Estas aproximaciones permiten un primer acercamiento: la paz es un concepto problemático y complejo que mantiene una telaraña conceptual con otros conceptos como armonía, justicia social, bienestar, relaciones justas, tranquilidad interior, estado bien ordenado de la mente, entre otros. En el mismo sentido, Benítez (2009) define la paz como un proceso dinámico y cambiante, no como una referencia estática e inmóvil; es un proceso imperfecto, inacabado e incompleto, que coexiste con el conflicto y con sus manifestaciones; un proceso construido de forma colectiva y reconocido en la cotidianidad; una búsqueda del bienestar de las personas y la satisfacción de sus necesidades; una estructura social de amplia justicia y reducida violencia, que apuesta por la equidad y reciprocidad en las relaciones; un proceso que afecta todas las dimensiones de la vida: no se reduce únicamente a la dimensión internacional o de estado (pp. 148-149).

Vincenc Fisas (1998), en el texto titulado “Cultura de paz y gestión de conflictos”, identifica varias concepciones de paz:

- Paz como ausencia de guerra: se centra en los conflictos violentos entre Estados.
- Paz como equilibrio de fuerzas en el sistema internacional: un equilibrio dinámico de factores políticos, sociales, culturales y tecnológicos. La guerra se produce cuando este se rompe.
- Paz negativa: la ausencia de guerra.
- Paz positiva: se opone a la violencia estructural. Es su ausencia u oposición.
- Paz feminista: la paz no solo incluye la abolición de la violencia organizada a nivel macro; también a nivel micro, como las violaciones en la guerra o en el hogar y la violencia intrafamiliar. El concepto de violencia estructural se expandió de forma similar para incluir las estructuras a nivel interpersonal, daños y discriminaciones contra individuos y grupos. La guerra, entendida como forma de resolver los conflictos, es considerada una manera masculina de afrontar el conflicto.
- Paz holística: concede un alto valor a las relaciones de los seres humanos con el ambiente y su nivel personal e interno. Incluye aspectos espirituales.

Mosquera (2002) propone cuatro acepciones del concepto “paz”: la primera concibe la paz como una negociación entre Estados; en caso de guerra, se logra y garantiza gracias a los buenos oficios de la diplomacia internacional. La segunda acepción asocia la paz con los diálogos entre los grupos armados y el Estado; se refiere a todas aquellas búsquedas de salidas políticas negociadas en situaciones de guerra civil. La tercera se refiere a la “diplomacia paralela” de las ONG internacionales, que fungen como salvaguardas y veedoras de la paz en el mundo, tratando situaciones problemáticas de orden social que afectan el interés global. La cuarta acepción de la paz para Mosquera es la difundida a través del movimiento conocido como Nueva Era, por medio de narrativas que la describen como un estado intimista.

Las múltiples miradas a la paz

Entendiendo que la paz tiene implicaciones sociales, económicas, políticas, religiosas y técnico-militares, como realidad multifacética, la paz es un producto cultural susceptible de aprenderse. La paz como concepto puede entenderse como vaga, emocional y manipulable, pero a la vez, suscita en todos un ideal, una ilusión y el presentimiento de una condición de vida y convivencia deseable y digna de nuestro esfuerzo y entrega (Lederach, 2008). Asumir la paz como acontecimiento implica no reducirla a regularidades subyacentes ni a un caos arbitrario, sino comprender el concepto como “creador de sentido” en su condición de devenir.

Jares (1999) cita un conjunto de autores clásicos que ayudan al seguimiento histórico del concepto tradicional de paz: Galtung (1985, 1996b), Arenal (1989), Lederach (1984, 2000 y 2008) y Curle (1978). En síntesis, estos autores plantean una distinción entre la concepción tradicional y la concepción positiva de paz. En el primer caso, se refieren a un concepto negativo, en el cual la paz es toda ausencia de conflicto; en el segundo caso, la paz ya no es solo lo contrario de la guerra sino la antítesis de la violencia.

Para otros autores (citados en Jares, 1999) como Betty Reardon (1978), la paz es el conjunto de las relaciones humanas, en el cual la justicia puede conseguirse sin violencia. William Eckhardt (1986), por su parte, enfatiza sobre la necesidad de cambiar las relaciones de explotación hacia un clima de justicia para todos como factor para propiciar la paz. Naidu (1986) otorga a la paz cinco dimensiones: no violencia, justicia económica, igualdad social, libertad política y fraternidad psicológica. Veslmy Wiese (1977) estudia la paz como el resultado de la igualdad de los derechos de todos los miembros de un conglomerado social.

En el mismo sentido, Benítez (2009) define la paz como un proceso dinámico y cambiante, no como una referencia estática e inmóvil. Como un proceso imperfecto, inacabado e incompleto, que coexiste con el conflicto y con sus manifestaciones. Como un proceso que se reconoce y construye colectivamente en la cotidianidad. Como un camino de búsqueda de bienestar de las personas y satisfacción de sus

necesidades. Como una estructura social de amplia justicia y reducida violencia, que apuesta por la equidad y reciprocidad en las relaciones. Como un proceso que afecta todas las dimensiones de la vida. No se reduce únicamente a la dimensión internacional o de Estado.

Al abordar la paz, se debe considerar que esta es concebida con diferentes particularidades, tal es el caso de la paz cultural y la paz imperfecta. La primera es presentada por Muñoz con una concepción sobre la cual gira, en gran parte, la propuesta pedagógica característica de la experiencia del Bachillerato Pacicultor: se trata de la llamada “paz cultural”, definida como una respuesta de los humanos a los desafíos del entorno en el que habitan y, en consecuencia, las relaciones establecidas dentro de la especie. Es una respuesta que busca mayor grado de organización, de equilibrio y armonía en la especie y con su medio, ya que se retroalimentan entre sí. En esta perspectiva la paz significa “alcanzar el máximo de equilibrio interno y, en esa medida, el menor grado de entropía, de desorden de la energía, de los recursos” (Muñoz y Molina, 2010). Al hablar de paz como cultura, nos referimos al acercamiento a una perspectiva que permita construir una idea de paz activa, dinámica y realizable, que nos permita actuar desde nosotros mismos como sujetos sociales; una paz que es camino, método, mentalidad, pedagogía y paradigma.

En el año de 1999, la Unesco promueve el documento titulado *La declaración y programa de acción sobre una cultura de paz*. En este se define la cultura de paz como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación. El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos internos; los derechos humanos y las libertades fundamentales y su promoción, los cuales incluyen la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, el derecho a la libertad de expresión, opinión e información. El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos. Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras. La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia,

tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre naciones (Organización de las Naciones Unidas, Resolución A/RES/53/243, p. 7, 1999).

La segunda concepción es la de Muñoz (citado en Grabe, 2006), quien propone una nueva concepción al plantear la “paz imperfecta”. Se usa este término para hablar de realidades en las cuales ocurren conflictos pacíficos y violentos, donde es posible lograr la paz mediante la imperfección de las acciones humanas. Es una paz más cercana a la naturaleza humana, que hace posible converger los aspectos positivos y negativos, los aciertos y los errores. Acepta el conflicto, es “una paz movilizadora, integradora, constructiva y construible, donde logremos conciliar aspiraciones y limitaciones, sueños y realidades” (Grabe, 2006, p. 10).

Siguiendo a Muñoz y Molina (2010), este enfoque permite:

- Una comprensión holística y no fragmentada de la paz. Una ruta para acceder a la complejidad de su estudio. Una mayor promoción de valores, actitudes e ideas múltiples de paz.
- Un cambio de percepción por cuanto asume la paz cotidiana que caracteriza al ser humano, lo cual genera esperanzas y lo moviliza a integrar nuevas experiencias.
- Acaba con la dicotomía de “buenos” y “malos” permitiendo reconocer en los actores del conflicto valores, vivencias y actitudes de paz.

Con Lederach (2000, 2008) se asumen cinco elementos necesarios para la construcción del concepto de paz: primero, se reconoce que es un valor y un ideal multidimensional. Segundo, es imprescindible concretar una concepción amplia de la violencia que abarque tanto las prácticas violentas directas de carácter político, militar, social y cultural, como las prácticas violentas estructurales como el racismo, el hambre, la marginación, etc. Tercero, es importante asumir la paz como una forma de reducir la violencia y elevar la justicia: a menos violencia más justicia. Cuarto, la paz es un proceso, y por lo tanto es

dinámica. Finalmente, la paz es la ausencia de condiciones no deseadas (guerras, marginación, hambre), pero también es la presencia de condiciones y circunstancias deseadas de colaboración mutua, entendimiento y confianza (Lederach, 2000).

En síntesis, la paz es un concepto complejo y rico en sus múltiples acepciones. Como acontecimiento se inscribe en los propios imaginarios de una sociedad determinada, que asume desde los usos individuales y colectivos las costumbres y la cultura, sus maneras de entender y construir las “paces”. No es solo ausencia de guerra, también construye una nueva cultura desde el conflicto, sin olvidar que su naturaleza humana la hace imperfecta y parte de las acciones cotidianas en que se mueve todo ser humano.

Educación para la paz

La cultura y la educación para la paz son ideales tan antiguos como la concepción de la guerra misma, ambos fenómenos fundados en la necesidad humana de convivir juntos y el derecho. El hombre se desarrolla como tal gracias a su naturaleza social, y eso depende de la calidad del sistema de relaciones sociales y prácticas socializadoras de su medio circundante. Es precisamente en el marco de esta convivencia y las relaciones interpersonales que establece, que el ser humano recibe toda la cultura material y espiritual de la sociedad, necesaria para su adaptación al medio natural y social, y su interacción activa y dinámica con el mismo.

Desafortunadamente, como afirman Pascual y Yudkin (2004):

[...] este amplio legado ha sido relegado y ocultado, ya que la historia siempre se ha escrito desde la perspectiva de los guerreros y poderosos, razón por la cual, se hace necesario en la actualidad, analizar la historia desde la perspectiva creadora, no desde las guerras y el poder de los vencedores.

Los antecedentes más remotos de la educación para la paz se pueden encontrar en el siglo VI a.C. en la tradición oriental, con Majavira,

fundador del jainismo, quien preconiza el *ahimsa* (no violencia) como el principal valor educativo del hombre. Posteriormente Buda unifica los conceptos de piedad y *ahimsa* hacia todos los seres como elementos sustanciales de vocación filosófica, religiosa y educativa. Jesucristo constituye otro antecedente importante, al promover una cultura de paz fundada en la no violencia, la justicia, la vida en comunidad y el amor al prójimo a través de su práctica cotidiana. Más adelante, Erasmo de Rotterdam y Juan Luis Vives defienden en sus tesis una especie de “pacifismo educativo neocristiano”. Otro heredero de la tradición no violenta es Tolstói, con su rechazo a todo tipo de violencia e intervención a la hora de educar. Finalmente, Tagore y Gandhi proponen como principios de toda educación el contacto con la naturaleza, la armonía del espíritu y la educación para la vida.

Jares (2001) propone en su texto “Educación para la paz: su teoría y su práctica”, cuatro momentos históricos del desarrollo de la educación para la paz llamados “olas”. La primera ola se enmarca en el desarrollo de la llamada Escuela Nueva. La segunda el nacimiento y desarrollo posterior de la Unesco. La tercera ola se caracteriza por los aportes invaluable de la no violencia, y la última correspondería a lo que el autor llama “la investigación para la paz”.

A inicios del pasado siglo, en el contexto de la Primera Guerra Mundial, el movimiento de la Escuela Nueva señaló la necesidad de que la educación contribuyera al entendimiento entre las naciones y la superación de las hostilidades entre los países. Al concluir la contienda, nació una corriente educativa que se propuso concientizar sobre la necesidad de evitar la guerra, así como los ideales de internacionalismo y solidaridad. En los años treinta, estos esfuerzos se ven obstaculizados por el ascenso de las ideas totalitarias y xenofóbicas del fascismo y el nazismo.

Al concluir la Segunda Guerra Mundial, con la creación de las Naciones Unidas y específicamente de la Unesco con su proyecto de escuelas asociadas, se incorporó al proyecto educativo mundial la educación para el respeto a los derechos humanos y para el desarme. En los años sesenta surge la investigación por la paz como disciplina científica. En 1959 se funda el Instituto de Investigación Social y en 1964 la Asociación Internacional de Investigación por la Paz (IPRA),

la cual difunde las ideas de Johan Galtung sobre violencia estructural, y las concepciones de Pablo Freire, que vinculan la educación con la emancipación de los pueblos, el desarrollo y la eliminación de las inequidades sociales.

A finales de los años ochenta, la educación para la paz se concentra en enfoques prácticos, tales como la familia, el aula, el barrio, así como otros grupos de pertenencia de los individuos, y en la convivencia en los espacios sociales más cercanos. Con ello se pretende formar a las personas en la construcción de una cultura de paz, mediante el actuar en estos niveles de base, a través del tratamiento no-violento de los conflictos.

Ya en los años noventa, la educación por la paz comienza a orientarse hacia un enfoque intercultural, debido a la globalización, a la formación de capacidades, habilidades y voluntad de convivencia armónica entre personas y grupos sociales de diferentes pueblos, con culturas y experiencias diversas en los individuos.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) declara el año 2000 como el Año Internacional de la Cultura de Paz, dando inicio al Decenio Internacional de la Cultura de Paz y No Violencia para la Niñez del Mundo (2001-2010). En este marco, un grupo de premios nobel de la paz inició una petición llamada Manifiesto 2000. Este documento, firmado por más de 75 millones de personas, constituyó un llamado a la humanidad a participar y hacerse responsable con su futuro, al comprometerse a:

- Respetar todas las vidas y la dignidad de cada persona sin discriminación ni prejuicios.
- Rechazar la violencia en todas sus formas practicando la no violencia activa.
- Liberar la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia, la opresión política y económica.
- Escuchar para comprenderse al defender la libertad de expresión y la diversidad cultural, privilegiando siempre la escucha y el diálogo.

- Preservar el planeta al promover un consumo responsable y un desarrollo que respete el equilibrio de los recursos naturales.
- Reinventar la solidaridad al propiciar la participación de todos y todas.

En la Declaración y el Programa de Acción para una Cultura de Paz, la Asamblea General de las Naciones Unidas reconoce que el desarrollo integral de una cultura de paz está estrechamente relacionado con la promoción de la solución pacífica de conflictos, el respeto mutuo, la comprensión y la cooperación internacional; el cumplimiento de las obligaciones y las leyes internacionales; la promoción de la democracia y el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; la estimulación del desarrollo de habilidades para el diálogo, la negociación, el consenso y la resolución pacífica de las diferencias en todas las personas; el fortalecimiento de las instituciones democráticas y la garantía de la participación de todos los ciudadanos en los procesos de desarrollo; la erradicación de la pobreza, el analfabetismo y las inequidades dentro de las naciones y, entre ellas; la promoción del desarrollo sostenible; la eliminación de todas las formas de discriminación, racismo y xenofobia, el entendimiento, la tolerancia y la solidaridad entre todas las civilizaciones, pueblos y culturas (1999).

La educación en todos los niveles es uno de los principales medios para construir una cultura de paz. Asimismo, los gobiernos, la sociedad civil, los medios masivos de comunicación, la familia, los maestros, los políticos, los grupos religiosos, los intelectuales, los científicos, los artistas, los trabajadores sociales, así como las organizaciones no gubernamentales, deben estar completamente implicados en la educación y promoción de una cultura de paz.

En consecuencia, como afirma Freire (1993), la educación para la paz implica desplazar la pedagogía autoritaria por una pedagogía de la pregunta, por una pedagogía *problematizadora y democratizante* del cuestionamiento, del atrevimiento, del disenso y de la audacia, por una pedagogía de la esperanza que, desde el imperativo existencial e histórico, contribuya a viabilizar nuestros sueños edificantes (p. 78).

En ese sentido, la educación en y para la paz requiere la promoción de los derechos humanos, los valores asociados a ellos, y su respeto total; el compromiso con el derecho a una vida digna, la justicia social y la igualdad de oportunidades para todos; el rechazo a todas las manifestaciones de violencia, sean estructurales, sociales o interpersonales; la utilización de esta como estilo e instrumento para resolución de conflictos sociales intrapersonales, políticos y familiares; la lucha contra la corrupción y el caudillismo político; el fomento de valores como la generosidad, el diálogo, la escucha, el entendimiento, la participación y la solidaridad; la preservación de los recursos naturales y la estimulación de conocimientos, actitudes, valores y comportamientos favorables hacia el medio ambiente en todas sus dimensiones.

Desde la Cátedra Unesco de Educación para la Paz, de la Universidad de Puerto Rico, se proponen ciertas pautas para educar de manera efectiva para la paz en convivencia solidaria.

- Clima de seguridad, respeto y confianza: es indispensable articular un espacio educativo seguro, lo cual implica una visión de seguridad basada en la apertura, la prevención y la atención inmediata a los incidentes de violencia desde temprana edad. Se busca proporcionar un espacio para la no-violencia y la seguridad afectiva, construyendo un clima social de respeto y confianza, partiendo del trato afectuoso y las expectativas positivas para potenciar la autoestima de los integrantes de la comunidad escolar.
- Relaciones de apoyo con las familias y la comunidad: la escuela como agente socializador debe proveer una red de apoyo social al estudiante en relación con su familia y la comunidad. Al brindar acceso a los miembros de la comunidad inmediata, la escuela puede articular servicios que las familias necesiten para mejorar su calidad de vida. La familia y la comunidad deben verse como una oportunidad para el crecimiento mutuo y la convivencia. Para esto, se deben articular esfuerzos para prevenir la violencia en las familias y la ejercida con sus integrantes y las comunidades estudiantiles. Para lograr este

objetivo, se debe conocer a la mayor cantidad de actores y entidades sociales –comunitarias o estatales– y aunar esfuerzos con ellos para alcanzar una convivencia pacífica.

- **Educación emocional:** la educación debe promover la competencia social y emocional de los estudiantes, mediante la integración de destrezas de vida a su experiencia educativa. En la educación emocional se enseña a comunicar sentimientos, experiencias y preocupaciones y se desarrolla la empatía por los sentimientos y situaciones de vida de los demás, un elemento indispensable para la vida de todo ser humano.
- **Prácticas para el crecimiento, la apertura y la tolerancia:** la experiencia educativa debe partir de la realidad de los estudiantes y propiciar el aprendizaje activo y con sentido. En otras palabras, debe ser un aprendizaje auténtico para el conocimiento y la transformación, que privilegie el aprendizaje cooperativo y colaborativo para aprender a vivir y trabajar con otros. Además, debe propiciar la adquisición de herramientas para comprender los prejuicios, apreciar la diversidad y practicar la tolerancia.
- **Resolución no violenta de conflictos:** es necesario asumir la “pedagogía del conflicto” en contraposición a la educación tradicional, que persigue evitarlo o anularlo. En la perspectiva tradicional, cuando los conflictos surgen, ni se tratan, ni se solucionan, pero se castigan, dando a entender que la disciplina se considera como un fin. En la pedagogía del conflicto, este se asume y se entiende como eje de la convivencia, es decir, es la base para la discusión y la promoción de formas no violentas de abordarlo. La disciplina es un medio para la convivencia. Es importante recalcar que la mediación y la resolución no violenta de conflictos debe ser el medio para la convivencia entre todos los actores y sectores de la comunidad escolar.
- **Participación democrática:** una escuela promotora de derechos y convivencia pacífica tiene que ser una escuela participativa

que fomente la ampliación progresiva de la autonomía de los estudiantes.

De acuerdo con Hicks (1999), la educación para la paz es un intento de responder a los problemas de conflicto y de violencia que caracterizan lo que Galtung (1985, citado en Jares, 1999) denomina violencia personal o directa, y violencia estructural e indirecta. La educación para la paz propone modelos didácticos basados en el conflicto, como estrategia de aprendizaje en el marco de la denominada ciudadanía global: es un esfuerzo para consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo. En palabras de Mesa (2001), la educación para la paz construye redes horizontales a partir de la confianza, la seguridad y la autoridad con las demás personas y con las sociedades, donde se intercambian experiencias de forma mutua, y se superan las desconfianzas, ayudando a movilizarlas y a superar las diferencias.

En ese sentido, la educación para la paz promueve el multiculturalismo, el conocimiento de la diversidad social y cultural desde su propia percepción y referentes, y cuestiona al racismo, la xenofobia, los valores y el modelo de desarrollo que generan pobreza y exclusión y favorecen el conocimiento crítico de los problemas globales como el medio ambiente, el armamentismo y las migraciones (Mesa, 2001).

Al respecto, Jares (1999) propone las siguientes características pedagógicas de la educación para la paz:

- La educación para la paz forma parte de lo denominado “educación en valores”. La educación para la paz no solo es un hecho de paz, es una actividad política destinada a mejorar la comprensión del mundo de los individuos.
- Las investigaciones sobre la paz tienen una orientación sistémica, holística e interdisciplinar.
- La educación para la paz se integra de manera orgánica con la investigación y las acciones de paz.
- La educación para la paz se orienta hacia la acción y el cambio social.

- La educación para la paz es realista y posible.
- La educación para la paz responde a las demandas del entorno en que se ejecuta.
- Se integra al currículum como uno de los ejes vertebrales de una práctica educativa crítica y emancipadora.
- Se asienta en el juego y en la risa, en lugar de la conquista y la seriedad.
- Educar para la paz significa educar para el manejo de los conflictos de forma no violenta, en el marco de una tolerancia de la diversidad y una potenciación de la autoestima.

De acuerdo con lo anterior se evidencian cinco enfoques característicos de la educación para la paz (Hicks, 1999):

- Educación para la paz a través de la fuerza: este enfoque es el respaldado por gobiernos y fuerzas armadas que consideran el mantenimiento de la paz mediante la disuasión armada.
- Educación para la paz como mediación y solución de conflictos: se centra en el análisis del conflicto, desde el personal al global, y en las maneras de resolverlo sin violencia.
- Educación para la paz como orden personal: de carácter interpersonal, subraya la necesidad de la empatía y la cooperación como formas de transformar las estructuras jerárquicas.
- Educación para la paz como orden mundial: parte de la necesidad de una perspectiva global y del reconocimiento de la violencia estructural como gran obstáculo para la paz.
- Educación para la paz como la abolición de las relaciones de poder: considera los valores de las personas como un producto de ciertas variables estructurales relacionadas con el poder económico, político y cultural.

En el mismo texto, Hicks (1999) define tres presupuestos que permiten abordar los estudios sobre educación para la paz: el primero asume la guerra y el conflicto violento como factores que impiden el bienestar humano; el segundo considera que la violencia no es el resultado inevitable de la naturaleza humana; tercero, la paz es susceptible de aprenderse, ya que existen modos alternativos de ser, comportarse y organizarse. En este mismo ámbito, Hicks sugiere examinar el papel de las ideologías educativas:

- La tradición liberal humanitaria orientada a la transmisión de la herencia cultural.
- La tradición centrada en el niño, que considera la armonía social, la autonomía, la confianza en sí mismo y el autodesarrollo, como principios rectores de la educación.
- La tradición utilitaria.
- La tradición reconstruccionista, que considera a la educación como un instrumento potencial para el cambio social.

¿Por qué hablar de convivencia y paz en el contexto colombiano?

El conflicto armado en Colombia en los últimos sesenta años ha dejado la cifra aterradora de más de ocho millones de víctimas directas, y sembrado en lo más profundo del imaginario nacional “una máquina de guerra” en la cual, desde todas las esferas sociales, hay un señalamiento al diferente y una estigmatización al pensamiento divergente y plural.

Los niños colombianos en las últimas décadas han crecido en medio del estertor de la violencia armada y del flujo criminal de dineros ilícitos. Para un futuro ciudadano los problemas se resuelven a bala y por las malas, y todo se puede hacer con influencias, con plata y con armas. La famosa frase de “usted no sabe quién soy yo” opera en este imaginario social como parte del lenguaje corriente, a manera de actitud y de respuesta para solucionar cualquier infracción por grande que esta sea.

En este marco general las víctimas de esta barbarie nacional resisten, sobreviven, reconstruyen sus dolores y sus vidas y perdonan. Los ejemplos a nivel nacional son numerosos: campesinos humildes, indígenas indefensos, poblaciones empobrecidas por el asedio de la guerra, dijeron no a los violentos y los enfrentaron sin armas distintas a su convicción de impedir que sus niños, niñas, jóvenes y mujeres, continuaran inundando los cementerios y los ejércitos de sangre de las filas paramilitares y guerrilleras.

Por lo general, estas resistencias se construyeron desde el clamor popular con un contundente “no” a los violentos. Se organizaron en comunidades de paz, donde, incluso, las fuerzas militares del Estado no podían portar armas. Narra el informe “Basta ya” del Centro de Memoria Histórica que:

Los intentos por cambiar la voluntad de los actores armados no siempre fueron exitosos. Su registro en la memoria sin embargo exalta los recursos a la palabra, las negociaciones cara a cara y los intentos valerosos que muchos hombres y mujeres emprendieron en situaciones extremas para liberar a sus seres queridos de un destino fatal. Estos actos son extraordinarios y constituyen formas de resistencia civil. Por ejemplo, en el año 2000 los paramilitares reclutaron algunos de los jóvenes de la comunidad del Valle Encantado en Córdoba mediante engaños y ofertas de empleo en fincas. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, pp. 81-82)

En el reciente debate sobre el plebiscito para que los colombianos refrendaran los acuerdos de paz entre el Gobierno Nacional y la guerrilla de las FARC, las víctimas del conflicto armado volvieron a dar ejemplo. Miles de ellos salieron a apoyar el acuerdo y muchas asociaciones constituyen hoy en día la muestra clara de cómo es posible no solamente perdonar, sino definir una hoja de ruta para resistir, sobrevivir y reconstruir, en medio de la polarización de un país que aún no tiene claro el valor de una paz estable y duradera. En ese contexto, emergió el valioso papel de la juventud colombiana, que sentó una posición y alzó su voz para exigir al Gobierno buscar una salida negociada a la fallida refrendación. Han

sido múltiples los movimientos sociales de jóvenes, en su mayoría universitarios, que se han abanderado de la defensa del derecho a la paz en el país, y es justamente ello una razón para estudiar cómo se configura el desarrollo de esas competencias ciudadanas en las aulas.

La paz como práctica de aula y cultura institucional

Aunque intentar deslindar estos dos fenómenos es casi imposible, dadas las delgadas fronteras que diferencian estos dos aspectos, vale la pena tener en cuenta algunas consideraciones ya planteadas líneas atrás y que se cruzan alrededor de la paz como ausencia de conflictos o como la existencia de equidad e igualdad para lograr una verdadera convivencia.

Kattermann y Aramayo (2011) plantean en su trabajo el tema de la paz como un proceso al que denominan cultura de paz, el cual “se basa en valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que refuerzan la no violencia y el respeto de los derechos y libertades fundamentales de cada persona”. En su propuesta, añaden que “ella depende de la observancia y aceptación del derecho de las personas a ser diferentes y de su derecho a una existencia pacífica y segura dentro de sus comunidades” (p. 16).

Estos autores toman como punto de referencia lo expuesto en el debate del Consejo Ejecutivo de la Unesco cuando el programa Cultura de Paz se presentó por primera vez en 1992:

[...] los conflictos son inevitables, necesarios y pueden incluso ser beneficiosos al suscitar la innovación, la actividad, la identidad y la reflexión. Pero los beneficios dependerán de nuestra capacidad para manejar los conflictos, para resolverlos equitativamente e impedir sus manifestaciones violentas destructivas. (p. 16)

Estos investigadores plantearon el desarrollo de mecanismos institucionalizados para el tratamiento de los conflictos en el ámbito escolar y la construcción de convivencia pacífica en el Sistema Educativo Boliviano, sustentados en dos premisas:

La primera como Cultura de Paz en el proceso escolar, subcategorizadas a su vez como práctica de aula, por un lado, y como parte de la cultura institucional, por el otro. La segunda premisa, como Cultura de Paz desde la práctica cotidiana, la cual se sustenta en saberes y conocimientos, sobre la forma de analizar y comprender la realidad como requisito para transformarla, capacidades y habilidades, para gestionar los conflictos a través del diálogo y de mecanismos no violentos, y acción política y práctica de valores, entendidas como la toma de posición frente a la violencia, injusticia y otros. (p. 16)

Sobre esta misma postura de la cultura de paz, García (1998) también había hecho sus aportes cuando consideró que “para crear una cultura de paz una tarea esencial es reorientar el aprendizaje y los procesos de socialización que sostienen la infraestructura psicológica de la violencia”, según lo planteado por Alzate (citado en García, 1998, p. 2).

García agrega que “mientras las culturas de violencia transmiten odio, la opresión de generación en generación, la cultura de paz cultiva la cooperación y la interdependencia: valores de igualdad, diversidad, justicia social y salud económica”. Y subraya que, “también cultiva normas, creencias y actitudes que apoyen la resolución de conflictos no violenta y la reconciliación. Aporta procesos de compromiso activos y realización espiritual que conduzcan a un cambio social positivo” (p. 2).

William Kreider (citado en García, 1998) acuñó el término de “aula pacífica” en la década del setenta. Este autor propuso que

[...] para la consecución de todo esto proponemos caminar hacia la construcción de una escuela pacífica que descansa en varios principios que el profesor ha de cuidar mucho: y, entre otros, ofrecemos: primero, “desarmar la historia” segundo, “expresión positiva de las emociones” y tercero “resolución de conflictos”.

Sobre este punto, Arellano (2007), por ejemplo, considera que:

Es un hecho que la violencia está en las escuelas y que tiene dos vertientes, una estructural que se manifiesta en la exclusión de la

población de niños y adolescentes de un proceso educativo que brinde una calidad de vida, y una violencia directa que, se manifiesta en la destrucción de las instalaciones, educativa, de los bienes del docente. (p. 42)

Arellano (2007) deposita en el docente una alta responsabilidad en su función al afirmar que el “docente no está modelando el carácter social del educando para formarlo como un ciudadano que practique los valores de convivencia y que ejerza su autonomía con respeto por el otro”. La autora piensa que este hecho termina “incidiendo esto en la generación de una violencia directa, que como se ha planteado, está presente en las instituciones educativas y en su contexto”. La autora, concluye “que existe la urgente necesidad de transformar al docente y al alumno (...), donde se tenga como meta aprender a vivir juntos” (p. 42).

La óptica desde la cual se desarrolló la interpretación de este apartado en la investigación en competencias ciudadanas se sustentó en la paz como cultura, según Kattermann y Aramayo (2011). Tal cultura de paz se basa en valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que refuerzan la no violencia y el respeto de los derechos y libertades fundamentales de cada persona y ella depende de la observancia y aceptación del derecho de las personas a ser diferentes y de su derecho a una existencia pacífica y segura dentro de sus comunidades.

Este fenómeno debe ser entendido como una cultura de paz en el proceso escolar, en el cual se subcategorizan a su vez como práctica de aula, por un lado, y como parte de la cultura institucional, por el otro. La segunda premisa, como cultura de paz desde la práctica cotidiana, se sustenta en saberes y conocimientos sobre la forma de analizar y comprender la realidad como requisito para transformarla, capacidades y habilidades para gestionar los conflictos a través del diálogo y de mecanismos no violentos, y acción política y práctica de valores, entendidas como la toma de posición frente a la violencia, injusticia y otros.

¿Cómo se relacionan la convivencia y la paz?

Esta es una mirada desde la resolución constructiva de conflictos. Dado que el estudio está ubicado en el contexto colombiano, es apenas obvio tener en cuenta la forma como el Estado ha organizado el Sistema de Educación para la Ciudadanía en este país. Por ello es importante conocer la posición del Ministerio de Educación al señalar que “la educación es uno de los caminos que hará posible la paz”. Para el Estado, “la convivencia y la paz se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano” (MEN, 2004, p. 12).

Estos referentes están cimentados en las investigaciones de Chaux et al. (2004) cuando definen que “un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva”. Tales autores agregan que “esta convivencia no implica la armonía perfecta o la ausencia de conflictos”. Los autores además sostienen que “esa perfección no es realista y tal vez ni siquiera sea deseable” (p. 19).

En este sentido, Galtung (citado en Chaux et al., 2004) opina que “mientras paz negativa se refiere a la ausencia de enfrentamientos violentos, paz positiva se refiere a la presencia de equidad e inclusión social” (p. 19). Galtung sugiere que los países deben buscar ambos tipos de paz.

Sin embargo, es necesario observar otros puntos de vista que ayuden a precisar la comprensión de los fenómenos de convivencia. Díaz-Aguado (2001) dice que “para mejorar la convivencia educativa y prevenir la violencia es preciso enseñar a resolver conflictos (incluidos los relacionados con procedimientos de disciplina) de forma constructiva (...) y creando contextos normalizados, como las asambleas de aula” (p. 115).

Díaz-Aguado explica que “estudios realizados con adolescentes y adultos que recurren con frecuencia a la violencia reflejan que suelen tener dificultades para resolver de forma inteligente los conflictos y tensiones que experimentan”. A razón de ello, es imperioso “ayudarles a descubrirlo y enseñarles procedimientos sistemáticos para resolver de

forma más inteligente y justa sus tensiones y conflictos”, lo que “puede ser, por tanto, un procedimiento muy eficaz para prevenir la violencia” (p. 118).

Otro elemento que confluye en esta serie de planteamientos es el de Jares (2002). Este autor sostiene que “aprender a convivir significa conjugar la relación de igualdad y diferencia”. Jares (1999b) dice que “las personas también somos diferentes por diferentes motivos y circunstancias; diferencias que pueden ser positivas y fomentadas y en otros casos diferencias que son negativas y por lo tanto deben ser eliminadas” (p. 118).

Gimeno (citado en Jares, 2002) piensa que “los seres humanos son desiguales o diferentes en muchas cosas que los jerarquizan entre sí. Eso es diferente en ciertos casos, positivo en algunos e inaceptable desde un punto de vista ético de otro” (p. 118). Y agrega que:

En cualquier caso, la diferencia o diversidad forma parte de la vida y puede ser un factor de conflictividad. Convivir en un ecosistema humano implica una disposición sensible a reconocer la diferencia, asumiendo con ternura las ocasiones que nos brinda el conflicto para alimentar el mutuo crecimiento. (Restrepo, citado en Jares, 2002, p. 86)

Jares añade que “es evidente que uno de los grandes conflictos que se plantean en la actualidad es la relación igualdad-diferencia”. Considera que “desde los presupuestos de una educación democrática y comprometida con los valores de la justicia, la paz y los derechos humanos tenemos que afrontar esta diversidad afrontando los apoyos que sean necesarios”. Sin embargo, aclara que “en ningún modo favoreciendo políticas de segregación en el interior de los propios centros” (p. 86).

Dados estos referentes teóricos se puede inferir que para construir una convivencia sana es “fundamental partir de la aceptación de que el conflicto es inevitable, porque solamente cuando se enfrentan y aprovechan las tensiones y confrontaciones propias del convivir es posible instaurar procesos de construcciones de una comunidad escolar pacífica” (Coronado, 2008b, p. 12).

De tal modo que se asumirá en la actual investigación la perspectiva de Chaux et al. (2004), quienes sostienen que un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva, lo que no implica la armonía perfecta o la ausencia de conflictos; incluso esa perfección no es realista y tal vez ni siquiera sea deseable. Se entenderá desde el planteamiento de Díaz-Aguado (2001) que para mejorar la convivencia educativa y prevenir la violencia es preciso enseñar a resolver conflictos de forma constructiva y creando contextos normalizados, como las asambleas de aula, entre otras estrategias. Asimismo, se entenderá, como propone Restrepo (citado en Jares, 2002), que convivir en un ecosistema humano implica una disposición sensible a reconocer la diferencia, asumiendo con ternura las ocasiones que nos brinda el conflicto para alimentar el mutuo crecimiento.

El conflicto y sus representaciones en el marco de la convivencia y la paz

A partir de ahora, se da cuenta de los objetivos pretendidos en esta labor investigativa. Se recorre una ruta que permite ir identificando las representaciones sociales que tanto docentes como estudiantes, en el marco de la práctica pedagógica, tienen de las competencias ciudadanas como parte de la labor de formación diaria a ejecutar en la escuela, entendida esta como el escenario propicio para tal actividad.

Es oportuno retomar el planteamiento de Navarro (citado en Piñero, 2008) cuando señala que “el sujeto individual es capaz de elaborar, de manera endógena, representaciones peculiares de la realidad social en la que habita, tanto en el nivel micro como en el macro”. Navarro, igualmente sostiene que “el resultado de la relación mutuamente constituyente de ambos aspectos es un proceso morfo genético global que, en definitiva, configura al individuo como sujeto social. La subjetividad social del individuo, en efecto, no es otra cosa que el resultado dinámico de ese proceso” (p. 3).

Así las cosas, lo expresado por docentes y estudiantes de las instituciones educativas obedece a las representaciones peculiares de la realidad social en la que habitan tanto en el nivel micro, del aula de clase, como el nivel macro de sus ciudades, y el país, como señala Navarro, y son “el resultado de la relación mutuamente constituyente de ambos

aspectos es un proceso morfo genético global que, en definitiva, configura al individuo como sujeto social” (p. 3).

Cuando un docente afirma que, en el marco de sus estrategias pedagógicas, suspende intencionalmente la temática en la mitad de la clase y lo justifica argumentando:

Pero si usted logra que uno los calle, le trabajan. Y de pronto yo en la mitad de la clase, paro mi clase y echo mi chiste, y hay veces llevo mi guitarrita, ¡Vamos a cantar! Profesor, ¿hoy no vamos a cantar? Esta semana no, la otra semana. Así los voy, los voy, llevando, pero al grupo hay que saberlo capotear. (PROF6GFD)

Esta forma de desarrollar la labor pedagógica se compagina con lo que Martínez Boom (1990) propone al mencionar que “la pedagogía ha alcanzado elaboraciones más o menos sistematizadas, ha desplegado teorías, elaborado nociones o simples objetos de discurso, configurándose como un saber independiente, aunque en íntima relación histórica...” (p. 3).

Y es perfectamente viable, en tanto es a través del discurso, con un sentido reflexivo, pero básicamente intencionado, que el docente, en este caso, logra su objetivo, el cual es llegar a sus estudiantes para que aprendan un conocimiento específico de acuerdo al área de desempeño que trabaja el docente.

Cuando Martínez Boom (1990) sostiene que se debe partir del reconocimiento de la pedagogía como una positividad que reflexiona sobre un conjunto de objetos de saber, entre ellos el saber pedagógico, se asume que alrededor de las representaciones peculiares de la realidad, según Navarro (citado en Piñero, 2008), la subjetividad social del individuo, en efecto, no es otra cosa que el resultado dinámico de ese proceso morfogénico global.

Para efectos de esta investigación, la representación peculiar de la realidad, en este caso, el desarrollo de las competencias ciudadanas en la práctica pedagógica, es de por sí un nuevo objeto de saber a ser verificado.

Comprensión y definición de conflicto

El trabajo de investigación desarrollado en las instituciones educativas permitió establecer importantes hallazgos en torno al desarrollo de las competencias en las prácticas pedagógicas de sus docentes. Uno de los factores que se tuvo en cuenta fue el relativo a la concepción que sobre conflicto tenía la mencionada comunidad a nivel de docentes, ante lo cual señalaron que:

un conflicto pues es aquello que genera... que genera una diversidad de criterios, ¿sí? Y lo que hace que de pronto se encuentren dos polos contrarios. Dos opiniones contradictorias completamente diferente la una a la otra entonces, eso genera un conflicto, por ejemplo. (DOC1EI)

Esta apreciación coincide con la postura de Bromme (1988) cuando habla de “unos conocimientos aplicables que deben por el contrario referirse a situaciones concretas, deben contener elementos normativos sobre objetivos que hay que alcanzar y deben precisamente evitar las generalizaciones y llenar de contenido concreto los conceptos abstractos que deban aplicarse” (p. 21), situación que se acopla en la medida en que los sujetos de investigación evidencian conocimientos aplicables a la definición de conflicto. En torno al tema señalado, los estudiantes, por su parte, consideran que:

Un conflicto tiene muchas... muchos por decirlo así muchas opciones. Está el conflicto físico, el conflicto verbal y el conflicto de ideas. El conflicto verbal es cuando uno sale de las casillas y dice groserías ataca a las otras personas no respetándolas, el físico es cuando uno se va a golpes y el de los pensamientos e ideologías yo digo que es cuando uno defiende su... lo que uno piensa, pero no se va... a las groserías, sino que uno da razones lógicas por las que está pensando eso. (E2EI)

Un conflicto para mí, o sea, no es como la gente lo entiende que un conflicto no tiene que ser que agarrarse a golpes y eso. Un

conflicto puede ser verbal, puede ser físico, de manera psicológica también, y pues la verdad para mí un conflicto eh... no necesariamente tiene que ser eh... provocado por algo, o sea, o no tiene que irse directamente a un conflicto, sino que puede, puede esto... ser como un diálogo más bien como intentar buscar el diálogo en vez del conflicto. (E1EI)

Lo que se evidencia en el planteamiento del estudiante es el conocimiento que tiene sobre lo que para él es conflicto, lo cual se contrasta con la visión sobre el conocimiento que tiene el MEN, en este caso de “conflicto”, en donde señala que “los conocimientos se refieren a la información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía”. Como se observa aquí, conocimiento y comprensión del conflicto como parte del ejercicio natural de la ciudadanía, es perfectamente coherente. No obstante, el MEN considera que “si bien esta información es importante, no es suficiente para el ejercicio de la ciudadanía y se necesitan las demás competencias” (MEN, 2004, p. 12).

Partir de la comprensión que tienen los docentes cuando dicen “un conflicto pues es aquello que genera... una diversidad de criterios” y los estudiantes, cuando señalan “un conflicto tiene, por decirlo así muchas opciones”, corrobora el planteamiento de Quezada (2004), quien dice que “los conocimientos entendidos como representaciones de la realidad (...) se construyen y acumulan según la formación y experiencia personal, están presentes en casi todas nuestras acciones, ya sean conocimientos elementales, complejos o de sentido común” (p. 70), mientras que Gonczi y Athanasou (1996) ofrecen la perspectiva de los conocimientos desde el profesional de la educación. En este sentido, toman como referencia la preparación típica del docente y mencionan tres aspectos: “desarrollo de un conocimiento general que se supone generalizable, desarrollo del conocimiento ocupacional y experiencia de trabajo” (p. 165).

La posición de los estudiantes E2EI y E1EI es concordante con el planteamiento de Chaux et al. (2004), cuando definen que “un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera

pacífica y constructiva”. Tales autores, agregan que “esta convivencia no implica la armonía perfecta o la ausencia de conflictos”. Los autores además sostienen que “esa perfección no es realista y tal vez ni siquiera sea deseable” (p. 19).

Los hallazgos también se acercan a la posición de Díaz-Aguado (2001) cuando sostiene que “para mejorar la convivencia educativa y prevenir la violencia es preciso enseñar a resolver conflictos (incluidos los relacionados con procedimientos de disciplina) de forma constructiva (...) y creando contextos normalizados, como las asambleas de aula” (p. 115). Este postulado equivale a que, aunque es normal que existan conflictos al interior del aula o fuera de ella, se debe dar un manejo adecuado para prevenir que progresen hasta llegar a niveles de agresión.

Considerando las referencias de Jares (2002), se identifica que “aprender a convivir significa conjugar la relación de igualdad y diferencia”. Jares (1999b) dice que “las personas también somos diferentes por diferentes motivos y circunstancias; diferencias que pueden ser positivas y fomentadas y en otros casos diferencias que son negativas y por lo tanto deben ser eliminadas” (p. 118). Esto evidencia que la representación social que tienen en torno a la existencia de conflictos en este plantel educativo es entendida como la oportunidad de reconocer las diferencias y buscar alternativas de solución.

Formas de generación de conflictos

Justificación de acciones en un conflicto

Un factor que contribuye a determinar las razones que originan las situaciones conflictivas en las instituciones está dado por las estrategias de reflexión de los docentes, cada vez que se presentan situaciones de confrontación de intereses, como lo explica este docente:

Siempre para hacer reflexión hay que estar preguntando constantemente. Entonces yo pregunto, por ejemplo: Eh... se llegó el caso de que un estudiante agredió a otro. Lo agredió. Entonces yo empiezo en vez de decirle no lo haga, le pregunto: ¿usted porque

hace eso?... Justifíqueme ¿por qué usted hace eso? Y él empieza a hablar. ¿Cierto? Y a medida que él va hablando yo le voy preguntando. La respuesta que él me dé, me va generar una o dos preguntas y lo voy llevando a la reflexión. Es a través de la reflexión profunda de las cosas. Preguntando, ¿y usted por qué hace eso? ¿Usted cree que está correcto lo que hizo? Ah, no. Pero dígame: ¿está correcto? Por ejemplo, ¿cierto? Entonces lo voy diciendo... Me dice que no, ¿por qué no está correcto? o ¿por qué sí está correcto?, ¿sí me entiende? Es la pregunta que lleva siempre la reflexión...o sea al muchacho lo meto en el cuento de que piense y que diga. (DOC1EI)

La descripción realizada por el docente, tiene similitud con la postura de Kattermann y Aramayo (2011), cuando reseñan que:

[...] los conflictos son inevitables, necesarios y pueden incluso ser beneficiosos al suscitar la innovación, la actividad, la identidad y la reflexión. Pero los beneficios dependerán de nuestra capacidad para manejar los conflictos, para resolverlos equitativamente e impedir sus manifestaciones violentas destructivas. (p. 16)

Estos investigadores plantearon el desarrollo de mecanismos institucionalizados para el tratamiento de los conflictos en el ámbito escolar y la construcción de convivencia pacífica en el Sistema Educativo Boliviano, sustentados en dos premisas:

La primera como Cultura de Paz en el proceso escolar, subcategorizadas a su vez como práctica de aula, por un lado, y como parte de la cultura institucional, por el otro. La segunda premisa, como Cultura de Paz desde la práctica cotidiana, la cual se sustenta en saberes y conocimientos, sobre la forma de analizar y comprender la realidad como requisito para transformarla, capacidades y habilidades, para gestionar los conflictos a través del diálogo y de mecanismos no violentos, y acción política y práctica de valores,

entendidas como la toma de posición frente a la violencia, injusticia y otros. (p. 16)

No obstante, los estudiantes tienen diferencias frente a la justificación de los conflictos, en tanto señalan a los docentes como factores que contribuyen a la exacerbación de situaciones conflictivas. En el caso de este estudiante, su opinión gira en torno a que aprovechan su posición de poder frente a los estudiantes para imponer sus criterios, sin dar lugar a consensos.

Sí, porque hay maestros, hay maestros que se aprovechan en decir... yo siento eso, ¿no? que hay personas que se aprovechan, que porque son profesores llegan a imponer unas reglas como, como muy... desentonadas. O sea, uno esta acá y está acostumbrado a las normas de acá. De pronto llegó un profesor de otro lado y llegó como a levantar otras normas ahí. A hacer otras cosas y uno como que... se siente uno mal porque no está acostumbrado a eso. (AL2GFES)

Tales afirmaciones de los educandos, dejan ver que existen diferencias en la práctica frente a lo propuesto por García (1998), quien hablando de un aula pacífica consideró que “para crear una cultura de paz una tarea esencial es reorientar el aprendizaje y los procesos de socialización que sostienen la infraestructura psicológica de la violencia”, según lo planteado por Alzate (citado en García, 1998, p. 2).

García agrega que “mientras las culturas de violencia transmiten odio, la opresión de generación en generación, la cultura de paz cultiva la cooperación y la interdependencia: valores de igualdad, diversidad, justicia social y salud económica”. Y subraya que “también cultiva normas, creencias y actitudes que apoyen la resolución de conflictos no violenta y la reconciliación. Aporta procesos de compromiso activos y realización espiritual que conduzcan a un cambio social positivo” (p. 2).

En torno a la manera como se justifica la existencia de conflictos en el ejercicio de la práctica pedagógica, se logró captar una acción, como por ejemplo en la que en el aula de clase un “profesor reconviene a un estudiante porque habla con un compañero, mientras algunas compañeras del estudiante exponen” (G10).

Situaciones como esta se ajustan a lo planteado por William Kreider (citado en García, 1998), quien acuñó el término de “aula pacífica” en la década del setenta. Como ya se mencionó en líneas anteriores, este autor propuso que “para la consecución de todo esto proponemos caminar hacia la construcción de una escuela pacífica que descansa en varios principios que el profesor ha de cuidar mucho: y, entre otros, ofrecemos”: primero, “desarmar la historia”; segundo, “expresión positiva de las emociones” y tercero, “resolución de conflictos”.

Tanto docentes como estudiantes, al dar razones que justifican las acciones conflictivas, se sintonizan con los preceptos de Chaux et al. (2004), quien define las competencias cognitivas como las “capacidades para realizar diversos procesos mentales. En este caso, son capacidades para llevar a cabo procesos mentales que favorecen el ejercicio de la ciudadanía” (p. 21). Esto implica que al dar cuenta de los motivos se originan los conflictos, se da una toma de perspectiva. Es decir, se desarrolla la habilidad para ponerse mentalmente en los zapatos de los demás. Lograr acuerdos de beneficio mutuo e interactuar pacífica y constructivamente con los demás es, por ejemplo, mucho más probable si logramos comprender los distintos puntos de vista que tienen otros sobre una situación (p. 21).

Estudiantes y profesores: actores en el conflicto escolar

En el ejercicio cotidiano de la práctica pedagógica al interior de las instituciones educativas, se dan situaciones como la descrita por el docente:

A veces es con uno mismo. Entonces tiene el conflicto con el docente, y el muchacho se le ve en la cara que... que lo está mirando feo, que no le interesa la clase. Entonces, uno sabe que hay que

hacer algo, porque ¡bueno! ese muchacho tiene algo conmigo: ¡vamos a solucionarlo! (PROF2GFD)

En este sentido, Galtung (citado en Chaux et al., 2004) ha planteado principios conceptuales como el de paz negativa: “entonces tiene el conflicto con el docente, y el muchacho se le ve en la cara que... que lo está mirando feo, que no le interesa la clase”, y paz positiva: “uno sabe que hay que hacer algo, porque ¡bueno! ese muchacho tiene algo conmigo: ¡vamos a solucionarlo!”, para referirse a los ideales de paz en una nación. Galtung opina que “mientras paz negativa se refiere a la ausencia de enfrentamientos violentos, paz positiva se refiere a la presencia de equidad e inclusión social” (p. 19).

Desde la perspectiva de Chaux et al. (2004), se sostiene que un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva, lo que no implica la armonía perfecta o la ausencia de conflictos. Incluso esa perfección no es realista y tal vez ni siquiera sea deseable, por lo menos así se percibió en el comportamiento de algunos estudiantes, mientras el profesor orientaba una de las clases como en el siguiente caso: “estudiantes no prestan atención al profesor; el profesor dice que si no atienden hace evaluación de una vez” (G200).

Referente a esta actitud observada en clase, es prudente retomar a Chaux et al. (2004), quienes también mencionan la necesidad de saber escuchar o tener una escucha activa, y la definen como la habilidad no solamente de estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles a los demás que están siendo escuchados. Esto puede suceder de diversas maneras, por ejemplo, demostrando atención con el lenguaje corporal o evitando interrumpir a los demás mientras hablan. Otra de las maneras más efectivas para hacerle saber a los demás que están siendo escuchados es el parafraseo, que consiste en repetir en las propias palabras lo que los demás dicen para asegurarse que se está entendiendo correctamente lo que tratan de expresar (por ejemplo, usando expresiones como, “entonces, lo que me estás queriendo decir es que...”).

Estrategias de resolución: reflexión profunda

Identificación de conflictos entre estudiantes

Los docentes hicieron referencia a la manera como logran identificar situaciones conflictivas entre sus estudiantes. Señalaron que en muchas oportunidades tales conflictos no son perceptibles a simple vista, sino que es necesario identificar posturas o actitudes de los alumnos en el aula de clase.

Yo creo que eso es uno. Pues para mí no... Uno siente es el ambiente pesado, cuando hay un conflicto. Entonces es que cuando uno llega y ve esa clase, porque al fin hay veces que uno no sabe qué es lo que está pasando. Porque ellos como que están en su mundo y... a veces lo tiene a uno como en un mundo aparte. (PROF5GFD)

Tal apreciación se puede entender desde el planteamiento de Goleman y Boyatzis (citados en Quezada, 2004) cuando hablan de la “diferencia entre competencias cognitivas y de razonamiento, competencias de Gestión de Relaciones y Capacidades de conocimiento y dominio Personal” (p. 68).

Según los autores, en situaciones como la narrada por el docente, se hace necesario relacionar el pensamiento analítico (proceso lógico de pensamiento que da una anticipada y única respuesta a una situación problemática), el pensamiento sistémico (entendido como un conjunto de herramientas que ayudan a comprender el mundo que nos rodea y en especial las interpretaciones que se producen entre las personas), el reconocimiento de los modelos, la experticia técnica o profesional, el análisis cuantitativo y la comunicación escrita (p. 68).

Lo manifestado por los informantes, además, cabe en la perspectiva de Perrenoud (citado en Rodríguez, 2004) cuando dice que competencia “sería la capacidad para actuar eficazmente en una situación definida, haciendo uso de los conocimientos, pero sin limitarse sólo a ellos”. Según tal consideración, “para hacer frente a

una situación de manera óptima, en general se necesita hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, tales como los conocimientos” (p. 70).

Al ser consultados sobre el mismo tópico, los estudiantes consideran que la identificación de conflictos entre sus compañeros pasa por reconocer las razones que lo generaron:

Pues yo lo primero que hago siempre cualquier pro... conflicto cualquier problema sea conmigo o con otro compañero, primero parar el conflicto mirar qué fue lo que paso si hubo un proble... e intentar solucionarlo porque o sea a mí me parece de mal gusto que peleen por cualquier cosa. Así que digamos que... Un ejemplo, que por ahí, que digamos un compañero dejó un lapicero, entonces llegó el otro y le escondió la tapa y que por eso se agarraron a pelear, hay que buscar... a mí me gusta mucho buscarle solución a los problemas y pues cada vez que yo vea que tenga un conflicto o que hay compañero que está en conflicto pues yo intento solucionarlo de la mejor forma posible y de acuerdo que ambos queden en igualdad en la solución. (E1EI)

Esta forma de develación de los conflictos puede justificarse desde la postura de Kanungo y Misra (citados en Agut y Grau, 2001), quienes se habían referido a las competencias cognitivas como las “capacidades intelectuales que permiten realizar actividades cognitivas genéricas (tareas no programadas, no rutinarias, dependientes de la persona y que se dan en un entorno complejo)”. Grau y Agut sostienen que “se centran en la importancia para atender situaciones diferentes no programadas de antemano, que están más dirigidas por la persona que por la tarea en sí” (p. 5).

Dodge, Bates y Pettit (1990) explican igualmente esta forma de actuar de los estudiantes, cuando se refiere a otras competencias cognitivas, y las asocia con la capacidad para interpretar, imaginar, evaluar, considerar y cuestionar situaciones e intenciones de los actores y tomar decisiones objetivas (pp. 5-7): “ahora, respecto a lo que se observó en las aulas de clase, se pudo verificar algunas acciones tales como

que: Estudiantes no prestan atención al profesor; el profesor dice que si no atienden hace evaluación de una vez (G10) [...] Profesor pide a una estudiante reubicarse, niña dice que no, se queda sentada en el lugar, el profesor no insiste y la dejó ahí. Sigue entregando la evaluación para ser contestada” (G10).

Al respecto, Chaux et al. (2004) definen las competencias cognitivas como las “capacidades para realizar diversos procesos mentales. En este caso, son capacidades para llevar a cabo procesos mentales que favorecen el ejercicio de la ciudadanía” (p. 21). La forma de actuar del docente en este caso específico obedece a una toma de perspectiva, considerada como la habilidad para ponerse mentalmente en los zapatos de los demás. Lograr acuerdos de beneficio mutuo e interactuar pacífica y constructivamente con los demás. La identificación de conflictos entre estudiantes, puede además comprenderse desde la interpretación de intenciones, según Chaux et al. (2014), en la medida en que tanto docentes como estudiantes tienen la capacidad para evaluar adecuadamente las intenciones y los propósitos de las acciones de los demás. Cuando hay problemas en esta capacidad, se puede suponer erradamente que los demás tienen la intención de hacerle daño al otro, inclusive cuando no hay suficiente evidencia para llegar a esa conclusión.

Estrategias de resolución de conflictos

Otro de los aspectos relativos a la manera de desarrollar las competencias ciudadanas en el ejercicio de la práctica pedagógica, independientemente de su área de dominio curricular por parte de los docentes, tiene que ver con la forma como ponen en práctica las estrategias para la resolución de conflictos en el aula. Ante situaciones como esta, los docentes consultados señalaron que:

Generalmente uno impone autoridad... Después, sí, de pronto hay una charla con ellos de reflexión, del comportamiento que están haciendo. Y que... o sea, repercute en los demás. Porque si ellos no dejan hacer nada los que si quieren hacer, son los que perjudican. Entonces generalmente uno es el que influye, o sea la autoridad.

Entonces, la autoridad la hace uno mediante un grito; acomodarlos, sentarlos, ¡Bueno! (PROF1GFD)

Yo creo que lo primero para orientar a los estudiantes, es seguir los lineamientos del manual, ¿no? Para que todos hablemos el mismo idioma. Y segundo, dando ejemplo. Entonces pues nosotros no... no... no... salirnos de nuestros..., como de nuestros límites. Estar ahí, juiciosos con ellos, y en el momento en que se llega a presentar el conflicto, pues no alterarnos. Sino... por muy feo que sea, sino como que estar siempre como mediador, no..., ser el mediador ahí, intentando calmar a los muchachos. (PROF2GFD)

En este elemento entran en juego las habilidades emocionales de los maestros, como lo señalan Bisquerra y Pérez (2007), quienes sostienen que “la competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias”. En este orden de ideas, Salovey y Sluyter (citados en Bisquerra y Pérez, 2007) proponen cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: “cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol”.

Los autores indican que “estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional” y argumentan, como lo define Goleman (1995), que es preciso dividir las en cinco dominios: “autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales” (p. 66).

Desde la óptica de los estudiantes, la manera más acertada de solucionar los conflictos está en la capacidad de sus compañeros para aconsejarlos cuando están pasando por situaciones difíciles:

La verdad yo a mí muchos, muchos de mis compañeros acuden a mí y me dicen sus cosas. O sea, sus problemas y pues la verdad yo les doy muchos consejos muchos consejos yo los ayudo mucho. Si yo los veo que puedo ayudar de manera, o sea, cómo le digo, o sea de manera, intervenir en el problema y ayudarlo pues si yo veo que si yo puedo lo puedo ayudar, pero la mayoría de veces a mí me llegan mis compañeros y me comentan problemas de ellos

y todo. Pues yo los ayudo dándoles consejos y eso, y de manera digámoslo así, de manera psicológica los ayudo. (E1EI)

En este sentido, Saarni (citado en Bisquerra y Pérez, 2007) considera que “la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales”. Saarni ve “la autoeficacia como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados” (p. 67). Para Bisquerra y Pérez (2007), desde esta perspectiva, toma relevancia la importancia del contexto: el espacio y el tiempo que son considerados como condicionantes de la competencia emocional (p. 67).

En la práctica pedagógica, lo que se observó en el aula de clase es que los docentes acceden a separar a los actores en conflicto, de tal manera que los espacios físicos contribuyan a disminuir los roces: “Profesor reubica a una niña porque al parecer intentaba obtener información irregularmente de otra compañera (copiarse) (G200) [...] Profesor reconviene a un estudiante porque habla con un compañero, mientras compañeras exponen” (G200).

Con respecto a esta situación puede retomarse a Martín, Berrocal y Brackett (2008), quienes hacen referencia no solo a la necesidad de desarrollar competencias emocionales en los estudiantes, sino que consideran como fundamental incluir la formación de competencias emocionales en los profesionales del magisterio, en su proceso inicial de formación.

Por su parte, Chaux et al. (2004) consideran que proponen como estrategias de resolución de conflictos poner en marcha procesos como la *identificación de las propias emociones*, que consiste en la capacidad de reconocer y nombrar las emociones en sí mismo. Para esto, es importante poder reconocer los signos corporales asociados con las distintas emociones, saber identificar los distintos niveles de intensidad (como un termómetro) que puedan tener las emociones de los actores de conflicto y saber reconocer las situaciones que usualmente generan emociones fuertes en dichos actores.

Adicionalmente, Chaux et al. (2004) se refieren al manejo de las propias emociones, es decir, que las personas sean capaces de tener cierto dominio sobre las propias emociones. Y señala que no se trata de hacer desaparecer las emociones, ya que eso no es posible ni deseable.

El diálogo como herramienta principal

Tanto docentes como estudiantes coinciden en que buscar soluciones a través de la vía del diálogo es la mejor forma de redimir los conflictos que se dan al interior de las aulas, ya sea entre estudiantes o entre estudiantes y docentes.

Pues profe yo le colaboro ahí, un poquito con eso. Resulta que ayer, estaba yo leyendo un artículo, de algo que se llama: reestructuración cognitiva, ¿no...? Y hablan de..., de eso. ¿Cómo solucionar los conflictos en los estudiantes? Es que los estudiantes vienen con unos pensamientos negativos, y la reestructuración cognitiva lo que hace es cambiar esos pensamientos negativos. Convertirlos en pensamientos positivos. Es más, esos pensamientos negativos son lo que hace que los muchachos vean conflictos internos constantemente.

Entonces, nosotros como docentes, ¡pues! O eso lo hacen los psicólogos, ¿no? sino, yo por casualidad me lo leí, y nosotros como docentes podemos, identificar los pensamientos negativos de los muchachos que pueden ser con la familia, con otros estudiantes... Identificarlos. Hacer que los muchachos reconozcan que tienen esos pensamientos negativos e intentar modificarlos. Entonces sí sirve el hablar. ¿Por qué? Porque hablando, identificamos lo que el muchacho está pensando, y... podemos intentar modificar el pensamiento que tienen. Entonces hay que... ¡si es necesario! me imagino que diría la psicóloga, ¿no? (PROF2GFD)

[...]

Si también, también cuando por lo menos yo tuve un caso de un compañero me dijo que le ayudara que el profesor me o sea

que le iba mal en esa materia y pues yo hice lo que pude vine y hable con el profesor y el muchacho le dejaron un trabajo y pues pudo recuperar. (E1EI)

Pero, así como hay profesores, que son así, o sea, complicados, también hay profesores que son muy diferentes en su manera de ser. O sea, porque, o sea, lo consideran a uno y uno puede hablar con ellos tranquilamente sin tener, algún... (AL2GFES)

En torno a estas formas de resolución de conflicto señaladas por los entrevistados, se evidencia lo anotado por Vilá (2003) al hacer referencia a los centros educativos escolares. Este autor explica que dichos estamentos representan un contexto diverso y multicultural, cada vez más rico y complejo. Agrega que estos recintos son privilegiados para promover unas relaciones humanas equitativas, basadas en una comunicación eficaz que facilite la convivencia entre sus miembros.

Vilá sostiene que “el desarrollo de Competencias Comunicativas Interculturales desde el marco escolar, puede ser la respuesta a muchos de los interrogantes que se plantean en muchas sociedades en la actualidad” (p. 2). Vilá considera que se puede conceptualizar la comunicación intercultural como la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que ello pueda causar alguna barrera importante que altere la eficacia comunicativa y, por tanto, afecte a las relaciones interpersonales entre los interlocutores. Para ello, es necesario estar preparadas y preparados mediante una serie de habilidades que puedan ayudar a preparar estas interacciones; es decir, que se desarrolle una cierta competencia comunicativa intercultural (p. 2).

Chaux et al. (2004) definen estas acciones identificadas en el colegio Santiago Apóstol como el “saber escuchar”, lo que implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles que están siendo escuchados. Explican además que otra forma como se evidencia en lo aportado por los informantes en las instituciones educativas es que existen maneras más efectivas para hacerle saber a los demás que están siendo escuchados. De tal manera que los demás pueden reaccionar señalando

que sí es eso lo que están queriendo decir, o indicar que no y aclarar de nuevo su posición.

Según lo observado en las aulas de clase, entre muchas de las situaciones que pudieron haber sido objeto de conflicto se identificaron hechos como: “docente de inglés entra al salón y pregunta al profesor de matemáticas si los autorizó a salir, porque hay algunos interfiriendo la clase en otro salón, profesor se lamenta, sale a la puerta mira y regresa a su puesto (G202) [...] Luego llamado de atención, estudiantes guardan silencio y prestan atención. (Tema: Diálogo de paz en La Habana) (G202).

Estos comportamientos denotan que no se dan en su plenitud lo considerado por la el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004) cuando se indica que “las competencias comunicativas son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas”. El MEN ejemplifica: “la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlos, a pesar de no compartirllos. O la capacidad para poder expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista” (p. 13). Lo que se evidencia, por lo menos en las acciones reseñadas, es que hay una cierta normatividad que los estudiantes acatan, pero no comparten del todo.

Asertividad en la convivencia cotidiana

Los docentes reconocen que al interior de las instituciones se han presentado conflictos que han derivado incluso en enfrentamientos de hecho entre los estudiantes. Pero con el transcurrir del tiempo, las diferencias se subsanan y los protagonistas de tales situaciones llegan a reconciliarse.

Haber, ¡Vea! Con los estudiantes de por sí a veces se presenta. Pero, o sea, uno los ve que... a veces discutiendo. Cuando uno va en el momento a ver, ¿qué pasó aquí? ¡No! estábamos era jugando, estábamos a esto... Y cuando se presenta, es que si hay niñas que sí se han golpeado. Se han agarrado del cabello. A veces se han

hasta arrancado, hasta el cabello. Entonces, se trata de solucionar y... unos días o de pronto unos meses, duran. Pero con los días y el tiempo, ellas vuelven a ser amigos, amigas otra vez. (DOC2EI)

Escenarios como el planteado por los docentes permiten inferir a partir de Chen y Starosta (citados en Vilá, 2003) que “desde el modelo de competencia comunicativa intercultural, se pretenden promover las competencias de los estudiantes para reconocer, respetar, tolerar e integrar las diferencias culturales, para de este modo estar preparados como ciudadanos y ciudadanas globales” (p. 3). De tal modo que, si bien es cierto que se dan los conflictos, por la vía del diálogo se logra la posterior reconciliación.

Entre tanto, Segovia et al. (2010) destacan que

[...] tras un periodo en el que la atención estaba centrada en el análisis de las variables estructurales (planificación, recursos, evaluación, etc.), el interés se ha desplazado hacia los procesos de interacción humana que tienen lugar en su seno y que explican buena parte del perfil que adopta el proceso docente en su funcionamiento. (p. 304)

De esta manera, se explica cómo en la medida en que el docente intervenga en la solución de las diferencias como facilitador del diálogo, los resultados de convivencia mejoran notablemente. A su turno, en relación con la manera como se pueden fijar posiciones frente a determinados temas, sin herir susceptibilidades, los estudiantes plantean casos como los siguientes:

¡No! Casi siempre, casi siempre ocurre eso, pues yo cuando digamos que estamos defendiendo un tema con mis compañeros yo les digo: Bueno, muchachos, les digo las cosas lo que yo creo que es... y pues cuando no les gusta a ellos pues, yo intento como mirar las cosas que esté acorde a todo. (E1EI)

Por ejemplo, hace poquito, una profesora, me dijo: ¡uuuy...! Me vio cómo yo estaba vestida y me dijo: ¿usted de qué se disfrazó

hoy? Entonces yo me quedé pensando... si le respondo con grosería no sería inteligente. Entonces... la dejé... Luego, después le dije: ¿y usted de qué se disfrazó hoy profesora? Me quedó mirándome así. No me dijo nada porque se acordó de lo que a mí me había dicho antes. Yo pensé que me iba decir algo, pero no me dijo nada. O sea, uno tiene que ser sereno frente a cualquier conflicto y pensar con cabeza fría... porque si uno piensa así, todo furioso y actúa mal, y la “caga”. (AL3GFES)

Este relato es coincidente con la propuesta de Chaux et al. (2004), cuando llama a este tipo de actuaciones como asertividad, entendida como la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones.

Para Chaux, la asertividad es necesaria, por ejemplo, para poder manifestar un desacuerdo o responder ante una ofensa, de tal forma que los demás no se sientan agredidos. Muchos niños, niñas y adultos creen que frente a una ofensa solamente hay dos opciones: “dejarse” o responder agresivamente.

Ahora, desde lo observado en las instalaciones del colegio, en diferentes espacios más allá del aula de clase, se identificaron comportamientos tales como:

Un estudiante de undécimo, sale del salón se acerca coordinación, pregunta algo y regresa. A los 20 segundos sale una niña y regresa (OG-PJC). Coordinador recorre diferentes espacios en el colegio mirando que estudiantes permanezcan en las aulas. (OG-PJC)

Estudiante sale del salón de once, muestra un papel para salir, con permiso al coordinador. Este le responde que el papel es de ayer, le señala al rector y se acercan a hablar con él. (OG-PJC)

Este acontecer cotidiano es definido por Beltrán (citado en Segovia et al., 2010) “como el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada del sujeto en situaciones comunicativas específicas”.

Situaciones de convivencia, en donde se dan casos en los que alguna de las partes no está de acuerdo con alguna decisión tomada, pueden interpretarse desde el concepto de Reyzábal (2012), quien subraya que “para una comunicación eficaz deben tenerse en cuenta las costumbres sociales, los hábitos culturales y las variantes psicológicas propias de cada momento y circunstancia”. La autora considera que “la competencia comunicativa suele incluir la lingüística, pero al ser más amplia (...) resulta fundamental para subrayar, negociar, intercambiar, reforzar o, incluso, negar significados que el mensaje verbal puede enunciar correctamente, pero, a veces, inadecuadamente” (p. 68).

Manual de convivencia como ruta de acompañamiento

Existen diferencias en la opinión que tienen tanto docentes como estudiantes frente al impacto que tiene el manual de convivencia en la solución de situaciones de conflicto. No obstante, se reconoce este documento como hoja de ruta para seguir procedimientos.

Dando una ruta guía, para... manejar esos conflictos. O sea, ¿qué se debe hacer en determinado caso? Y tener como... como... unas situaciones que se han detectado, y, y... para saber cómo manejarlas, y no perderse uno en el aula. Que no sé qué hacer con tal situación: que se... se... me presentó aquí en el aula. Para eso me imagino... que..., para eso... creo que es el manual de convivencia. (PROF5GFD)

Este relato permite identificar que, desde la perspectiva de los derechos humanos, las instituciones siguen una política pública, entendida como aquellas acciones dirigidas a mejorar la administración de un tópico nacional. Estas acciones deben ser orientadas por el Estado a través de las instituciones públicas y en el mejor de los casos deben ser apoyados por la comunidad beneficiaria, tal como lo sustenta (Lahera, 2004, p. 5).

Tomando como referencia a Lahera (2004), puede señalarse que existen al menos dos conexiones entre las políticas públicas y los derechos humanos, al existir en las instituciones un manual de convivencia aprobado. Por un lado, se encuentran las posiciones que vinculan a las políticas y a los derechos humanos desde la óptica que señala que, si las primeras condensan la acción gubernamental y estatal, los segundos deben constituirse en su fundamento y en su fin, más aún cuando se trata de un Estado social de derecho cuyo mandato está sustentado en el respeto, la promoción y la garantía de los derechos humanos de sus ciudadanos. En este caso, de los miembros de las comunidades educativas de estos planteles educativos.

Entre tanto, al referirse al papel que juega el manual de convivencia como ruta de acompañamiento para la resolución de conflictos que permita una adecuada convivencia institucional, la posición de algunos estudiantes deja entrever que este instrumento sí ayuda:

Para mí, el Manual aporta mucho. Aporta mucho porque aquí bueno el trabajo que hace el coordinador me parece muy bueno porque él cada conflicto cada problema lo resuelve, lo soluciona de acuerdo a lo que diga el Manual de Convivencia y a mí me parece que el manual está haciendo un buen trabajo. A pesar de que necesita algunas modificaciones, pero está haciendo un buen papel en la convivencia del colegio. (E1EI)

Aunque otros, por el contrario, consideran que el manual no representa las oportunidades que debería tener el estudiante para solucionar adecuadamente sus conflictos:

Por ejemplo... acá... los profesores les hacen una anotación a un alumno, y yo leo el manual de convivencia. Dice que el alumno debe ser consiente y estar enterado de cuando le bajan el comportamiento o no. Y cuando llegan, y le dicen: ¡Bueno! Voy a leerles los que perdieron el comportamiento y leen un montón: ¡No! ¿Pero yo por qué? Fue que yo nunca me di cuenta. ¿Qué paso? ¿Por qué perdí? (AL3GFES)

A uno acá lo anotan sin uno darse cuenta y sin saber ¿por qué? Digamos: lo vieron en algo y lo anotan. Solo sabe al final del periodo que es que le dicen la nota. (AL4GFES)

Dice... que el alumno debe estar enfrente y debe firmar que consta que el comportamiento se le está bajando. Si no. No tiene por qué valerles... (AL3GFES)

¡Que por el pelo largo! (AL7GFES)

Por ejemplo, en el cabello de los hombres, en el manual de convivencia, ahí se dice de un corte adecuado más no... o sea... (AL5GFES) ¡Específico! (AL4GFES) ¡Sí! (AL5GFES)

Estas posiciones divergentes, desde la teoría de Chaux et al. (2004), permiten conocer que existe entre los estudiantes un importante nivel de pensamiento crítico que consiste en la capacidad para cuestionar y evaluar la validez de cualquier creencia, afirmación o fuente de información. De esta manera podemos cuestionar lo que ocurre en la sociedad e identificar cómo la realidad podría ser distinta a como es actualmente (pp. 21-22).

Esta manera de concebir la posición frente a un instrumento como el manual de convivencia, desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional, deja al descubierto que las competencias cognitivas “se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano”. De esta manera se ejemplifica, “la habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas, y las capacidades de reflexión y análisis crítico, entre otras” (p. 12). En la práctica cotidiana, lo anterior se evidencia cuando se observan actos como este: “Coordinador pasa por pasillo del salón de undécimo y pide a un alumno que se meta el ‘camibuso’ en el pantalón: ¡Arréglese la camisa paisano!, le dice”. (OG-JPC)

Podría admitirse, como lo indica el MEN, que las competencias cognitivas se relacionan con el pensamiento analítico, el pensamiento sistémico y el reconocimiento de modelos. Esto implica la realización de

operaciones mentales complejas como relacionar, recordar oportunamente, interpretar, asociar, inferir, tomar decisiones, inventar o encontrar soluciones a situaciones problemáticas de acuerdo a saberes específicos.

Detonantes del conflicto

Búsqueda del origen del conflicto

Un elemento sobre el cual se indagó al interior de las comunidades educativas, objetos de esta investigación, estuvo relacionado con los factores que inciden en el inicio de los conflictos. En el caso de los docentes, consideran que la falta de interés por el currículo es una de las causas.

Y hay una cosa. Por ejemplo, en mi caso. En las matemáticas. Uno llega y el muchacho está viendo un tema, y el muchacho, no tiene bases, no tiene bases. ¡Se les olvidó! No sé... qué pasó con todo lo anterior. Entonces, uno ve que ahí ya... se frenó todo, porque uno ve... que el muchacho le entro como... internamente, como pereza. Le entró como desgano, le entró como desánimo. Entonces ya... uno empieza. ¿Pero, qué pasó? Y... para uno, a uno entra uno, en un conflicto interno acá. ¿Sí? Entonces ya ellos, no... pierden el interés, y entonces de pronto, ya uno se echa a dormir, el uno se pone a molestar al otro, ya... pendiente de esas cosas. (PROF6GFD)

Desde la visión de Jares (2002), situaciones como la expuesta por el docente informante requieren de parte de los actores de la práctica pedagógica el “aprender a convivir (lo que) significa conjugar la relación de igualdad y diferencia”. Jares (1999b) dice que “las personas también somos diferentes por diferentes motivos y circunstancias; diferencias que pueden ser positivas y fomentadas y en otros casos diferencias que son negativas y por lo tanto deben ser eliminadas” (p. 118).

La situación descrita al interior de la institución justifica también el postulado de Gimeno (citado en Jares, 2002), quien piensa que “los seres humanos son desiguales o diferentes en muchas cosas que los jerarquizan entre sí. Eso es diferente en ciertos casos, positivo en

algunos e inaceptable desde un punto de vista ético de otro” (p. 118). Este autor agrega en este sentido que en cualquier caso factores como la diferencia o diversidad forman parte de la vida y pueden ser un factor natural de conflictividad (Restrepo, citado en Jares, 2002, p. 86).

Por su parte, los estudiantes señalan como parte del origen de los conflictos, las actuaciones de los docentes, frente a situaciones personales de los estudiantes que a su juicio no deberían ser intervenidas. En otros casos, los denominados juegos bruscos y los apodos entre compañeros constituyen otro factor que detona los enfrentamientos:

O... ¡Digamos! de algunas personas que tienen novia. O sea, digamos los hombres que tienen novia. Lo ven con la novia y le bajan comportamiento. ¡Si eso es normal tener novia! (AL4GFES)

Ahorita mucho conflicto lo ocasiona por los apodos, los apodos o sea como lo que estábamos hablando ahorita una persona normal está tranquila llega otro y lo ofende. También aquí se ha tomado el caso de que se esconde mucho las cosas de las personas. También hay muchachos que lo toman de verdad grave y comienzan a armar el conflicto a tratarse mal, a pelear físicamente y pues... (E1EI)

Según lo manifestado por los estudiantes, ver afectadas sus valoraciones de comportamiento en la institución permite sospechar que no existe en el marco de la práctica pedagógica de los docentes un ambiente adecuado al interior del aula. En palabras de William Kreider (citado en García, 1998), no se promueve adecuadamente un “aula pacífica”.

Al contrastar, lo expresado por docentes y estudiantes en torno al origen de los conflictos, con lo que se pudo observar en la cotidianidad de un día de actividades regulares de estudio, se logró captar situaciones como: “un estudiante es empujado por otro y cae al suelo, pero es jugando, varios estudiantes toman al que hizo caer y buscan hacerlo caer, pero es a nivel de juego” (G202).

Tales actuaciones, aunque pueden inicialmente no tener malas intenciones, no han sido previamente analizadas por los estudiantes desde la mirada de la consideración de consecuencias. Chaux et al. (2004)

proponen que es infaltable considerar los distintos efectos que pueda tener cada alternativa de acción. Estas consecuencias pueden ser para sí mismo, personas cercanas, personas lejanas, o inclusive para animales o el medio ambiente. Dichas consecuencias pueden ser de corto o largo plazo. Por tanto, a juicio de Chaux y otros, “si consideramos las consecuencias de nuestras acciones, es mucho más probable que escojamos actuar de maneras que nos beneficien”.

Adicionalmente, se refleja en los comportamientos de los estudiantes falta de formación en el desarrollo de la habilidad de empatía que consiste en la capacidad para sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros. Por ejemplo, alguien demuestra empatía si le duele que otras personas sufran o si se alegra con lo bueno que les pasa a otros. Este aspecto se da en el caso de los apodos que ocurren entre los estudiantes y que no alcanzan a ser controlados como fenómenos de origen de conflictos por parte de los docentes.

Fallas en el seguimiento a procesos

Otro factor descrito por los docentes como parte del origen de los escenarios de conflictividad en desarrollo de la práctica pedagógica está dado por las fallas en el seguimiento a los hechos que ocurren al interior de las comunidades educativas.

Yo pienso que porque no hay continuidad en los procesos que hacemos. Y no se le hace tampoco la evaluación a lo que vamos haciendo. Porque nosotros nos reunimos y hablamos y decimos, y todo se quedó ahí. No cumplimos lo que decimos. Entonces puede haber muchas ideas, y puede... ideas buenas, pero no las aplicamos, o la aplicamos un día y hasta ahí. No, no... seguimos. (DOC2EI)

Lo manifestado aquí deja ver en palabras de Beltrán (citado en Segovia et al., 2010) que existen debilidades en la dimensión comunicativa en razón a que los responsables de hacer seguimiento no tienen claro

el factor comunicativo “entendido como el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada del sujeto en situaciones comunicativas específicas”. Dicho factor es el que permite el éxito en cualquier proceso.

Además, desde lo propuesto por Tejada (2007), la dimensión comunicativa es un elemento importante puesto que “interesa como factor de motivación, como base para la toma de decisiones y como instrumento para el mantenimiento de un clima positivo en la comunidad educativa” (p. 3), sin embargo, en el estudio se hacen evidentes fallas significativas en esta dimensión.

Por su parte, los estudiantes sostienen que no existe un elemento fundamental a la hora de lograr la resolución de conflictos, como es escuchar al alumno antes de tomar cualquier decisión que lo afecte, según ellos, muchas veces de manera injusta.

Mucho. Yo he criticado muchas veces algunos estudiantes eh, docentes. Porque ellos no más implantan la ley, pero no... conversan con el estudiante que por qué fue el problema por qué está pasando eso. Yo creo que ellos deberían tener primero sus opciones: hablar con el estudiante, hacerlo reflexionar y luego si aplicarle el manual de convivencia. Que muchas veces, ¡sí! los estudiantes somos caspas, no los entendemos, pero ustedes a veces no nos entienden a nosotros. (E2EI)

Lo sostenido por los estudiantes deja ver que la falla en el seguimiento a los procesos pasa por una falta de saber escuchar, como lo plantea Chaux et al. (2004). Este autor señala que esta habilidad implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles a los demás que están siendo escuchados.

Además, según los estudiantes, se les está quitando el derecho a la argumentación que, según Chaux, es la capacidad de expresar y sustentar una posición de manera que los demás puedan comprenderla y evaluarla seriamente. Según el autor, en una situación de desacuerdo entre dos o más personas, la argumentación les permite a los ciudadanos

competentes comunicar sus ideas de tal forma que los demás no solo las entiendan, sino que inclusive puedan llegar a compartirlas, todo esto sin recurrir a la fuerza o al uso del poder (p. 23).

Por lo observado en estas dos situaciones, en las aulas de clase, se puede ratificar que existen fallas en el seguimiento a los procesos de resolución de conflictos: “otros estudiantes emiten sonidos ‘aullidos’, solo por pasar el tiempo mientras llega el docente de la clase siguiente (G202) [...] Una estudiante al final de la clase aborda al observador y le comenta acerca de un fraude hecho por dos estudiantes” (G201).

Uso del celular: factor común en el conflicto escolar

Un tercer elemento que constituye habitualmente origen de situaciones de alteración en la convivencia pacífica en los escenarios de la práctica pedagógica es la utilización del celular por parte de los estudiantes. Los profesores consideran que las actitudes, en algunos casos compulsivas, de los estudiantes a usar el celular todo el tiempo, alteran la convivencia.

Este en, en, décimo y en once, en caso puntual yo manejo sala de informática. Y es con los celulares porque ellos llegan ahí a robar Wi-Fi. ¿No? Señal de Wi-Fi. Y al principio de año yo no era sino: ¡Guarden esos celulares! ¡No profe! Espere que voy a descargar una cosa. Entonces dije: ¡Bueno! Ya me cansé de estar hablando de los celulares. Y más allá porque como tienen la red, quieren los que no tiene posibilidades de pagar un plan de datos, pues viven ahí pegados a la red. ¡Sí! ¡Sí! Y ustedes los han visto ahí. (PROF5GFD)

Por su parte, los estudiantes ven que la manera como los docentes les restringen el uso de sus propios dispositivos tecnológicos vulneran sus propios derechos.

Pues la verdad, la verdad más o menos, porque, o sea hay profesores que llegan y como le ven a uno el celular por fuera entonces

se lo arrebatan y pues entonces el estudiante no le gustan y empieza el conflicto y que ¿por qué? Que haga el favor y que me lo devuelve y si no pues hay estudiantes que acceden a palabras mayores ya con los profesores. (E1EI)

Lo que se evidenció en una de las clases en que una estudiante manipulaba un celular mientras el docente estaba orientando la clase, es que las directivas efectivamente despejan de tales equipos a los estudiantes si los usan en momentos de clase: “coordinador ingresa con el rector y reconviene a niña (estudiante) porque no quiso entregar celular, entra el rector y dice que le hagan la anotación y que no le permita ingresar a clase, hasta que la niña no traiga a su acudiente, niña en el momento no protesta” (G200).

El reiterativo conflicto entre docentes y estudiantes, originado por el uso del celular, bien podría explicarse desde la perspectiva de Coronado (2008), cuando señala que para construir una convivencia sana “es fundamental partir de la aceptación de que el conflicto es inevitable, porque solamente cuando se enfrentan y aprovechan las tensiones y confrontaciones propias del convivir es posible instaurar procesos de construcciones de una comunidad escolar pacífica” (p. 12).

En este punto, se hace necesario retomar a García (1998) cuando habla de la necesidad de generar una cultura alrededor de la convivencia pacífica. García considera que “para crear una cultura de paz una tarea esencial es reorientar el aprendizaje y los procesos de socialización que sostienen la infraestructura psicológica de la violencia”, según lo planteado por Alzate (citado en García, 1998, p. 2).

En definitiva, para sustraer del círculo vicioso de las confrontaciones por el uso del celular a las comunidades educativas estudiadas, bien podría tenerse en cuenta la necesidad de desarrollar la toma de perspectiva considerada por Chaux et al. (2004) como la habilidad para ponerse mentalmente en los zapatos de los demás. Lograr acuerdos de beneficio mutuo e interactuar pacífica y constructivamente con los demás, de tal manera que sea, por ejemplo, mucho más probable comprender los distintos puntos de vista que tienen otros sobre una situación.

Chaux también considera en casos como este la necesidad de una generación de opciones para imaginarse creativamente muchas maneras de resolver un conflicto o un problema social. Sustenta esto en que varias investigaciones han mostrado que cuando esta competencia no está bien desarrollada las personas pueden recurrir más fácilmente a resolver las situaciones por la fuerza y la agresión porque no parecen contar con otras alternativas. Por lo menos así lo han reconocido los propios estudiantes de las comunidades educativas analizadas al sentirse impotentes frente a la pérdida, aunque sea parcial, de sus dispositivos tecnológicos.

Consecuencias por inadecuado manejo de conflictos

Manual de convivencia desactualizado

El trabajo de investigación sobre las representaciones sociales de docentes y estudiantes alrededor de las competencias ciudadanas en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas, pasa por un manual de convivencia considerado como desactualizado para atender las situaciones que a diario ocurren en el establecimiento. Así lo confirman los docentes quienes al referirse a este instrumento señalan:

Yo pienso que porque no hay continuidad en los procesos que hacemos. Y no se le hace tampoco la evaluación a lo que vamos haciendo. Porque nosotros nos reunimos y hablamos y decimos, y todo se quedó ahí. No cumplimos lo que decimos. Entonces puede haber muchas ideas, y puede... ideas buenas, pero no las aplicamos, o la aplicamos un día y hasta ahí. No no... seguimos. (DOC2EI)

Demasiada flexibilidad. Entonces, cuando se es demasiado flexible se puede, se puede... aquí se ha caído, yo considero: aquí se ha caído fácilmente en la en la... en una tolerancia y alcahuetaría. Entonces eso ha hecho que... los conflictos en vez de disminuir, como que tiendan a crecer. (DOC1EI)

Porque como no pasa nada, o sea, me parece a mí que es cierto que la democracia es buena. ¡Y es buena! Yo me considero democrata, pero también los principios de autoridad no se pueden perder. Cuando se empieza a perder el principio de autoridad es porque se confunde la alcahuetería con la tolerancia. (DOC1EI)

Esta posición ideológica de los docentes contrasta con la perspectiva de los estudiantes, quienes por el contrario consideran que el manual de convivencia parte de unos criterios demasiado rígidos e intransigentes:

Por ejemplo, en el cabello de los hombres, en el manual de convivencia, ahí se dice de un corte adecuado más no... o sea... (AL5GFES) ¡Específico! (AL4GFES) ¡Sí! (AL5GFES).

Yo creo que cada quien es libre de cargar sus cosas y no creo que una manilla, vaya afectar el nivel de conocimiento de los alumnos si... O sea, usted entró con una manilla, ¡listo! una manilla. Pero no... La vez pasada tenían esa modalidad... (AL2GFES)

¡Sí! no afecta, el nivel académico ni su forma de pensar, ni nada de eso, por simplemente usar una manilla. (AL1GFES)

Ahí empiezan los conflictos. (AL7GFES)

En la observación no participante se pudo captar una forma de actuar de un docente y un estudiante a propósito de las normas establecidas en el manual de convivencia: “profesor pide celular a un alumno, él se lo entrega y se reubica y se nota un poco molesto” (G202).

Tales diferencias de opiniones relativas a la consideración que se le da a los criterios de aplicación de las normas vigentes en el manual de convivencia pueden entenderse desde la mirada de Arellano (2007), quien considera que “es un hecho que la violencia está en las escuelas y que tiene dos vertientes, una estructural que se manifiesta en la exclusión de la población de niños y adolescentes de un proceso educativo que brinde una calidad de vida” (p. 42).

Sobre la dualidad de apreciaciones en torno a la forma de interpretación del manual de convivencia en las instituciones es válido hacer

notar a Arellano (2007) cuando deposita en el docente una alta responsabilidad en su función al afirmar que el “docente no está modelando el carácter social del educando para formarlo como un ciudadano que practique los valores de convivencia y que ejerza su autonomía con respeto por el otro”.

En este sentido, la autora piensa que este hecho termina “incidiendo en la generación de una violencia directa, que como se ha planteado, está presente en las instituciones educativas y en sus contextos”. Arellano concluye “que existe la urgente necesidad de transformar al docente y al alumno, (...) donde se tenga como meta aprender a vivir juntos” (p. 42).

Conflictos entre docentes, influyen en los estudiantes

Otras situaciones que se identificaron en el marco de la práctica pedagógica en las instituciones está relacionada con los conflictos que directa o indirectamente se dan entre los docentes, los cuales terminan influyendo en el comportamiento de los estudiantes.

Entonces el profesor... llama a la titular. Pero entonces, ella buscó al rector y se fueron para... para el salón. Entonces lo que yo veo: los muchachos le dijeron al rector otra cosa, y el rector le creyó a los muchachos. ¡Nooo, profesor! profesor, nosotros estábamos aquí. Nosotros queríamos clase. Nosotros estábamos atentos y él se fue. Y entonces como tiene ese problema con el profesor, entonces el rector le dijo a la titular: ¡No! Déjelo que él solo resolviera ese problema. (DOC2EI)

Por su parte, los estudiantes, señalan que los docentes en ocasiones son autoritarios y no permiten que el estudiante pueda expresarse:

Los que son así. Uno les dice: pero profesor, la otra profesora, es diferente. Ella, ella... está de acuerdo en esto. ¡De malas! Eso es problema de ellos. Esta es mi materia y yo hago lo que se me dé

la gana con mi materia. Ellos que hagan lo que se le dé la gana con la de ellos. Le dicen a uno así. (AL3GFES)

Por lo mismo abusan como del poder. ¡Bueno! y si yo soy el profesor y le quiero colocar uno, se lo coloco y ¿usted qué va a hacer? (AL2GFES)

En uno de los momentos de clase observados, se captó que un docente pidió a un estudiante moverse hacia otro lugar del salón sin una razón aparente: “profesor organiza salón ubicando a los estudiantes, una estudiante pregunta por qué la reubicación, el profesor responde: Porque yo quiero que este aquí” (G200).

Lo que se puede evidenciar tanto en las acciones de docentes y estudiantes, como en las percepciones que hay en ambos actores, es que, en algunas de sus actuaciones, pasa por alto la dimensión emocional al no poner en práctica la consideración de consecuencias, según lo proponen Chaux et al. (2004). En lo investigado se descubre que no existe en algunos de los docentes y estudiantes la capacidad para considerar los distintos efectos que pueda tener cada alternativa de acción.

Según Chaux et al. (2004), dichas consecuencias pueden ser de corto o largo plazo: “Si consideramos las consecuencias de nuestras acciones, es mucho más probable que escojamos actuar de maneras que nos beneficien a todos: tanto a nosotros mismos, como a quienes puedan verse afectados por nuestras acciones” (p. 21). Comportarse de manera distante a esta dimensión emocional genera, como se lee en los testimonios, un impacto negativo en la formación de los estudiantes.

Respecto de esta situación, es oportuno mencionar a Saarni (citado en Bisquerra y Pérez, 2007), quien considera que “la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales”. Saarni ve “la autoeficacia como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados. Además, piensa que para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados” (p. 67), hecho que, por lo indagado, no ocurre con la eficiencia necesaria al interior de las instituciones.

Fragilidad institucional en la aplicación de normas

Otra consecuencia generada por la forma inadecuada en el manejo de conflictos tiene que ver con la fragilidad institucional que permea a los actores involucrados en el transcurrir cotidiano, según la posición de algunos docentes.

Porque yo pienso que... Es que aquí... años atrás eh... Una vez, eh... dos muchachos que por armas algo así, no recuerdo bien, eh... se les propuso que al año siguiente no los recibían. Se les propuso. Ellos terminaron el año. No recuerdo cuál fue el problema: fue por armas, sí. Pero no recuerdo. En todo caso, que el año entrante porque cambiaran de colegio. Bueno... entonces ellos fueron y demandaron, y ganaron la tutela. ¿Por qué? Entonces el abogado decía, que, porque ellos debieron haber salido desde el momento del problema, haberse suspendido del colegio. Pero no... ellos se dejaron terminar. Entonces aquí cuando se presenta una situación, entonces aquí vienen. Yo molesto los muchachos. Yo les digo: después no empiecen a buscar... buscan al parquero, el personero, al padre, al alcalde, para que vengan a abogar por ellos. Entonces no... nos da miedo. Y el coordinador es uno de los que dice: ¡no! Es que las tutelas, es que esto, es que aquello. Entonces, no se aplica. Yo lo veo más por ese lado. (DOC2EI)

Entre tanto, los estudiantes señalan que la falta de apropiación de la normatividad existente en el manual de convivencia por parte de sus compañeros contribuye a que se tomen decisiones que en ocasiones vulneran sus derechos.

Los profesores dicen lo que pasa es que ustedes los alumnos nunca leen el manual de convivencia. No saben qué derechos tienen. Por eso nosotros hacemos lo que queramos con ustedes. Un profesor nos dijo: a mí me lo dijo. Había varios que estaban ahí y como... no hacen nada... No se defienden. (AL3GFES)

Algunos estudiantes sienten que ante situaciones que contravienen la convivencia escolar y que afectan la formación ética de sus compañeros, no se toman las medidas que deberían adoptarse: “una estudiante al final de la clase aborda al observador y le comenta acerca de un fraude hecho por dos estudiantes” (G201).

Desde la perspectiva de Chaux et al. (2004), las indecisiones que se perciben en los testimonios de docentes y estudiantes sobre cómo actuar frente a determinados conflictos evidencian que la habilidad de la “metacognición” concebida como la capacidad para mirarse a sí mismo y reflexionar sobre sus debilidades y fortalezas, es precisamente uno de los factores que contribuye a que las instituciones sean frágiles desde el punto de vista del desarrollo de las competencias ciudadanas.

Por ejemplo, observar lo que uno hace, piensa o siente. Esta capacidad es fundamental para la ciudadanía, ya que permite tener un manejo de sí mismo, identificar los errores que uno comete en la interacción con otro y corregir el comportamiento propio, según Chaux. Esto es lo que precisamente no ocurre en forma adecuada, por lo que se palpa que no existe institucionalmente una política sólida para buscar la solución adecuada a los conflictos (p. 25).

Otra postura desde la cual se puede identificar esta fragilidad, es la de Cendales (2010), quien sostiene que “hoy se cree que el desarrollo emocional es decisivo por cuanto proporciona las herramientas para lograr una vida más placentera y constructiva con los demás” (p. 6). Enfatiza en que quien posee suficiente desarrollo emocional (entiéndase inteligencia), puede integrar las demás capacidades (cognitivas, comunicativas, emocionales).

Esto implica que poner en práctica tales habilidades, según Cendales, haría que los docentes que trabajen en desarrollo emocional sean muy apreciados por los estudiantes y su trabajo sea reconocido como digno de alabanza y reconocimiento (p. 6). Esta percepción refiere la importancia de los educadores en el papel que tienen para desarrollar competencias integradoras a sus estudiantes.

Así las cosas, en la medida en que haya desarrollo emocional que proporcione las herramientas para lograr una vida más placentera y constructiva, se podrán tomar decisiones más coherentes con la normatividad existente, a partir de la autorreflexión, lo que redundaría

en el fortalecimiento del colegio para mejorar sensiblemente la convivencia y la paz y por ende fortalecer la institucionalidad.

Representaciones de participación y responsabilidad democrática

En la búsqueda de identificar las representaciones sociales que tienen docentes y estudiantes de las competencias ciudadanas en la práctica pedagógica, ahora en el ámbito de la participación y la responsabilidad democrática, es prudente tener en cuenta a Ilvento (2005), quien sostiene que “la realidad es objetiva, con características y propiedades que podrían ser descritas de modo que puede verse a la realidad tal cual es”. Sin embargo, anota “que, a partir de los intereses, de las trayectorias, de las expectativas personales y culturales, de las posiciones y la intencionalidad, puede reconfigurarse una realidad que permite traducirse, en una realidad *subjetiva*” (p. 118).

Para Ilvento, la teoría de las representaciones sociales significa un modo de abordar la construcción social de la realidad, haciendo posible la existencia paralela de las *dimensiones cognitivas y sociales* de esa construcción, lo que facilita ir “mucho más allá de las opiniones o de las simples imágenes o reproducciones de la realidad externa” (p. 122).

A su turno, Pievi y Echaverry (2008) afirman en su estudio que “si el conocimiento cultural es el resultado de una construcción social, esto es porque el sujeto en la constante interacción con las otras personas va tejiendo una red de significados que le permite relacionarse en dicho contexto sociocultural” (p. 7).

Para asociar las representaciones sociales de las competencias ciudadanas con la forma en que se desarrollan en el marco de la práctica pedagógica, es necesario tomar en cuenta los aportes de Zuluaga (citada en Martínez Boom, 1990), cuando explica que “el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que lo rodea” (p. 5).

Zuluaga agrega que ese mismo saber pasa por las relaciones con la práctica política, hasta llegar a las relaciones de la pedagogía con

la didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con las ciencias de la educación; con la historia de la educación y de la pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su progreso.

Esta autora (citada en Martínez Boom, 1990) suma a su postura que “al adoptarse el término saber para la pedagogía, se busca destacar la movilidad que brinda al investigador para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas” (p. 5).

Otro factor a tener en cuenta es el planteamiento de Barragán (2012), cuando señala: “¿Cuánto vale un profesor? Es la pregunta que a uno le gustaría hacerse de cara a las nuevas tensiones y exigencias de los sistemas de gestión de la calidad en educación” (p. 20). Antunes (citado en Barragán, 2012) sostiene que tal interrogante “lleva a reflexionar sobre el papel que deben desempeñar los maestros, ante los dinamismos –no siempre éticos y morales– de la sociedad actual” (p. 20). Barragán explica que en el “texto emerge una comprensión del maestro en la que se resaltan las cualidades de los sujetos en relación con sus prácticas pedagógicas; los *buenos* maestros son siempre *buenas* personas, en ello estriba su éxito” (p. 20).

Un factor adicional de la práctica pedagógica lo constituye la institución educativa entendida como un lugar o un espacio que se planteó en un momento histórico determinado como una institución que tenía como finalidad la enseñanza. En su explicación, Martínez Boom señala que, a partir de entonces (siglo XVIII), la práctica de la enseñanza tendió a generar un saber autónomo, tendió a convertirse en un “mecanismo administrativo” que adquiere características propias descargando a la familia, y, en cierta forma, al clero de aquellas funciones que antes estaban confundidas y mezcladas en una sola.

Así las cosas, se avizora en el trabajo de triangulación realizado en el marco de la investigación desarrollada en las instituciones educativas, que las representaciones sociales de las competencias ciudadanas hacen parte de una realidad objetiva (Ilvento, 2005) con características y propiedades que pueden verse como son en la realidad. Sin embargo, como anota Ilvento, tanto docentes como estudiantes no pueden

evitar reconfigurarlas a partir de la realidad en la que se desenvuelven, siendo por tanto subjetivas.

Al enlazar este fenómeno con los planteamientos de Zuluaga (citada en Martínez Boom, 1990) cuando conceptualiza la práctica pedagógica como el saber que pasa por las relaciones con la práctica política, hasta llegar a las relaciones de la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados, se evidencia que los docentes buscan a través de su práctica pedagógica involucrar a sus estudiantes en un ejercicio pedagógico de prácticas políticas a partir de la participación y del ejercicio responsable de la democracia, interpretados estos desde sus propias comprensiones.

No obstante, como Zuluaga lo contempla, el término saber para la pedagogía, que busca destacar la movilidad que brinda al investigador (entiéndase docente-investigador en el aula) para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas, se queda corto; sobre todo, desde la visión de los estudiantes, dado que más que buscar espacios abiertos para el intercambio de acciones y concepciones entre las ciencias humanas en la búsqueda de una democracia real y efectiva, muchos docentes se quedan en posiciones cómodas de la representación puramente idealista de lo que debe ser la práctica democrática en el aula y no motivan una participación significativa, o por lo menos no de manera generalizada.

La importancia de la participación y la democracia en las aulas

Participación y responsabilidad democrática: ¿cómo se concibe?

El otro frente en el que se desarrolló la investigación sobre las representaciones sociales de las competencias ciudadanas en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas fue el de participación y responsabilidad democrática. En primer lugar, los docentes expresaron la concepción que tienen de estas competencias.

Yo pienso que darle unos espacios a todo, a toda la comunidad educativa, que... de que, represente a su rol. ¿No? Me parece que eso, es responsabilidad democrática, y la democracia es el poder que tiene la comunidad no... Entonces, yo creo que es que cada quien pueda hacer un rol y lo pueda desempeñar de la mejor manera. Si usted es estudiante va tener, va... va... a desempeñar su rol de estudiante de la mejor manera, si usted es docente se va desempeñar de la mejor manera, si usted es directivo lo va desempeñar de la mejor manera. Yo creo que esa es la responsabilidad democrática. (PROF2GFD)

Cuando el docente se refiere a darle unos espacios a toda la comunidad para que represente su rol, se está identificando de cierta manera con la pretensión del Ministerio de Educación Nacional, el cual considera la participación y la responsabilidad democrática como un espacio para la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad (MEN, 2004, p. 12).

Sin embargo, existe algún un distanciamiento en la concepción de participación, respecto de la postura del Ministerio, por parte de otros docentes, como en el siguiente caso:

Eso casi que puede explicar esa metodología acción-participación. Eso sería responsabilidad democrática. La democracia es igualdad para todos. Todos tienen los mismos derechos, los mismos deberes. Entonces: responsable, quiere decir que yo debo cumplir con lo que a mí me corresponde. Esa es mi responsabilidad. Entonces, yo respondo, cumplo con lo que me toca hacer dentro de la vida escolar: tareas, lecciones, llegar temprano, eh... atender. ¡Bueno! Todo, todo lo que le corresponde al alumno como su deber como estudiante. Entonces, y ahí, esa es la responsabilidad democrática. Entonces, yo soy responsable porque yo participo, yo presento tareas, yo hago tal cosa. Me dicen: ¡venga baile acá! Yo bailo. ¡Me piden! ¡Colabore aquí! Yo lo hago. Eso es responsabilidad democrática. (PROF1GFD)

Respecto a esta visión, se observa una divergencia, en la medida en que Chaux et al. (2004) señalan que “una sociedad que quiere ser realmente democrática requiere de la participación activa y crítica de todos”. En su referencia al tema, agregan que “esto implica que todos sus miembros deben poder estar involucrados en la construcción de acuerdos y en la toma de decisiones tanto en el nivel macro como en el nivel micro” (p. 19). La divergencia está en que el docente asume la participación y la responsabilidad como cumplir con sus deberes y atender las

indicaciones que se le dan, pero no se le reconoce el valor que el educando tiene de dar su opinión e incluso disentir, si es necesario.

Por su parte, los estudiantes manifestaron comprender la participación y la responsabilidad democrática no solo desde el simple hecho de votar por alguien, sino con un sentido más amplio

Pues participación se entiende o sea que cuando la persona o sea es activa y en cualquier cosa. Y participación democrática pues no se refiere al burdo que elegir y ser elegido. No solo eso sino, que todo el mundo pueda participar digamos un evento. (E1EI)

La comprensión de los estudiantes se acerca a la visión del Banco Mundial, (1996, citado en Krauskopf, 2000), el cual “reconoce la importancia de incrementar la inversión en el capital humano de las personas jóvenes para contribuir a la emergencia de destrezas y capacidades que les permitan actuar de formas nuevas”. Esta entidad “señala que las posibilidades de las generaciones actuales no solo dependen de los recursos de sus padres, sino también de los recursos sociales de su grupo, por lo que las políticas deben fortalecer el capital social” (pp. 122-123). Esto implica que los estudiantes deben tener acceso pleno a los espacios de participación, en el caso de la vida escolar, a los espacios democráticos institucionales.

Participación: solo discurso, pero no práctica

Desinterés en la participación

Aunque existe conciencia de la importancia de la participación en los diferentes escenarios de la vida escolar, y se pretende generar una cultura de responsabilidad democrática al interior de las instituciones, en la práctica no se ha asumido realmente el rol que deben desempeñar los estudiantes de manera plena, según lo señalan los docentes entrevistados.

Pero es muy poco lo que se ha logrado hacer. Entonces simplemente se monta un, un... cuento para elegir un gobierno escolar... ¡Como todo! ¿Cierto? Y... más que todo se hace por conveniencia, porque tal... pero no... no... no... está en pleno convencimiento de los estudiantes de que eso..., de que eso, es una figura importante. (DOC1EI)

Entre tanto, los mismos estudiantes reconocen que existen serias fallencias a la hora de tomar decisiones, puesto que cuando se dan los espacios para elegir no siempre se hace con plena responsabilidad.

Para mejorarla está muy difícil porque para interferir los docentes entonces los estudiantes no tendrían voz y voto. Pues ahí hay que concientizar a los estudiantes de la manera negativa que puede traer escoger mal a un representante porque se van a acostumbrar de esa manera y puede ser que un día más adelante escojan mal a un presidente, un gobernador o un alcalde. (E2EI)

Pero uno, sin embargo, escucha las propuestas de los demás a ver que... uno como que... ¡Bueno! Si tiene buenas propuestas, pero, yo no puedo votar por él. (AL2GFES)

En una de las clases observadas, se desarrollaba un debate sobre diferentes temas de interés, uno de ellos, el proceso de paz que se lleva a cabo en la actualidad en La Habana (Cuba). Mientras algunos estudiantes prestaban atención, otro tanto tomaban actitudes como las descritas:

Una niña en la parte posterior se pone de pie y conversa con otra, estira las piernas en actitud displicente. Después de 5 minutos sigue distraída y conversando con la compañera. (G200)

Dos estudiantes en la parte posterior se distraen y comienzan a jugar con un cuaderno. (G202)

Aquí se evidencia, según Geilfus (citado en Dueñas y García, 2011), que “participar debe significar tomar parte en las decisiones y las responsabilidades desde el sitio en el que se está, desde la función que se

ocupa, para ello es necesario el diálogo y por supuesto la organización” (p. 7). Sin embargo, aunque los espacios de participación se dan, los estudiantes no los asumen con la seriedad que lo deberían hacer.

Dueñas y García (2011) sostienen que para lograr esto debe tener lugar una transformación estructural, lo que implica establecer programas de acción a partir de asumir: que la participación debe ser una preocupación de la educación escolar; hay procesos que influyen en la formación de cultura de participación como la construcción de conocimiento; la participación es una construcción social; la formación de cultura de participación es un proceso de aprendizaje; la participación debe considerarse como una competencia (transversal) dentro de los objetivos de la educación basada en competencias; la cultura de participación, al ser una necesidad de enseñanza y aprendizaje, requiere de estrategias didácticas y pedagógicas para su construcción (p. 8).

Dadas las actitudes de los actores comprometidos en el proceso de adquisición de los valores de participación y responsabilidad democrática, se ha podido develar que lo propuesto por Mariñez (2009), quien señala que “la participación ciudadana es el espacio ideal para fortalecer la democracia y formar a los futuros ciudadanos: participativos y con voluntad para hacer propuestas en bien de su comunidad municipal, estatal o nacional” (p. 50), no está siendo acogido adecuadamente en el marco de la vida institucional del colegio, especialmente desde la perspectiva de los docentes con respecto a los estudiantes.

Pérdida de la motivación para participar

Los docentes, al ser indagados por las razones que han llevado a que los estudiantes no participen responsablemente en las decisiones democráticas al interior de las instituciones, han atribuido este fenómeno a factores tales como la motivación.

La realidad me ha dicho a mí eso: que se ha ido perdiendo. Lamentable... no sé si sea en mi colegio donde ocurre o si es en mis alumnos donde está ocurriendo, pero he notado que... eso se ha ido perdiendo. La participación se ha ido perdiendo. (DOC1EI)

Por su parte, los estudiantes señalan que el ámbito de la participación se ha visto afectado en el escenario de la práctica pedagógica de las instituciones en la medida en que ellos no tienen motivación para hacerlo, según ellos con seriedad, dada la falta de compromiso de quienes proponen su nombre para ser elegidos. O sea, no se interesan por cumplirlo. (AL4GFES)

Prometen unas metas que son, que son, muy difíciles para el colegio como pa... cambiarlo, el manual de convivencia, que llaman. Inalcanzables. (AL7GFES)

Y un ejemplo, poder se puede. Lo que pasa, es que no colocan de su parte, que si ellos en serio quisieran cambiar algo o hacer, con una sola de las propuestas que dicen, la lograrán hacer, fuera algo muy grande. Pero, ellos como que... no... se focalizan en las propuestas sino... ¡Listo! Gané. Soy el personero y ¡Ya! (AL2GFES)

Hasta ahí llegó. El hombre llegó, pero las propuestas no... (AL4GFES)

Al observar las actitudes de los estudiantes en los momentos de actividad pedagógica, se observan actitudes que denotan el poco interés por participar tanto en la temática de la clase como en la dinámica metodológica propuesta por el docente:

Algunas niñas distraídas, pintando uñas a un compañero. (G200)

Dos estudiantes, distraídos jugando con el celular, no interesados en el tema del debate. (G200)

Profesor de matemática, hace reflexión sobre la necesidad de estar dispuesto a participar en las actividades académicas. (G202)

Lo que se logra identificar en este apartado de la investigación es que aunque la participación y la responsabilidad democrática como competencias ciudadanas a ser desarrolladas en las instituciones, objetos de la pesquisa, buscan que sus estudiantes desempeñen un papel activo en la vida democrática, en miras de la promoción y protección de

la democracia y del imperio de la ley, “en definitiva favorecer la convivencia democrática y proteger un sistema democrático que está en riesgo”, como lo propone (Souto, 2010, p. 29). En este caso, no se está dando por cuenta del desinterés predominante.

Es preciso tener en cuenta entonces lo señalado por Duende y Alguacil (citados en Bañez, 1999), para quienes “el sentido ambivalente de este concepto, igual actúa como mecanismo eficaz de integración, que como modificador de pautas sociales y políticas”. Por lo cual puede tener dos significados diferentes: un primer sentido integrador consistente en “ser partícipe de”, es decir, recibir prestaciones o disponer de servicios; y un segundo sentido consistente en “tomar parte en”, que se refiere a la capacidad colectiva para promover iniciativas de dinamización de la vida social, lo que supone una profundización de la práctica participativa (p. 103).

Esto se entiende desde el sentido de que ni lo estudiantes sienten que elegir a sus compañeros signifique que ellos sean partícipes en un “papel activo en la vida democrática”, como lo explica Souto (2010), y tampoco tomar parte de este mismo papel. Tales razones justifican que no se interesen por valorar con criterio y profundidad las propuestas de sus compañeros para aspirar a alguna posición democrática en las instituciones escolares. En el primer caso, su significado remite al consenso y a la disolución de conflictos. En el segundo a una cuestión de justicia (Bañez, 1999, p. 103).

Pero es preciso tener en cuenta referentes teóricos como el de Mariñez (2009), quien señala que “la participación ciudadana es el espacio ideal para fortalecer la democracia y formar a los futuros ciudadanos: participativos y con voluntad para hacer propuestas en bien de su comunidad municipal, estatal o nacional” (p. 50).

Así los tales enunciados, se puede comprender la democracia como la ideal cooperación en los asuntos comunes, para buscar soluciones a los problemas colectivos. De la misma manera, la educación para la democracia puede ser ideada como la formación de los estudiantes para transformar las relaciones sociales de poder y las relaciones injustas de la sociedad en la que vive, como lo afirma (Ruiz, 2005).

Interés particular: razón para elegir

Un aspecto que se ratifica como factor de tergiversación en el proceso de participación democrática en las instituciones está dado por los intereses particulares que tengan los estudiantes al momento de tomar la decisión de elegir a alguno de sus compañeros para que los representen en el gobierno escolar. Así lo consideran los docentes:

Pero veo, veo que aquí no hay responsabilidad democrática. Los muchachos escogen si es en el salón al que más molesta. Y lo mismo, a nivel de colegio porque ellos escogen lo que a ellos les conviene. A ellos no les conviene elegir a un muchacho disciplinado, con responsabilidad no... Entonces a ellos no les conviene, porque entonces se le va afectar la parte de comportamiento que ellos llevan. O sea, eso no va con ellos. (DOC2EI)

Los propios estudiantes identifican esta línea de comportamiento a la hora de decidir por quien van a depositar su voto o simplemente manifestar sus preferencias electorales al interior del aula o del colegio.

Muchas. Porque los estudiantes no escogen por las cualidades sino por la amistad. Muchas veces ustedes ven los representantes del salón y son los más cansones. Porque como tienen compinches y saben que si es cansón no va anotar ni nada, pues por eso los escogen y esa es una... esto característica negativa. (E2EI)

Pues la verdad... uno cuando nombran los nombres de los candidatos, uno ya sabe por quién va votar. (AL2GFES) ¡Sí! (AL4GFES)

Pero uno debe pensar, yo pienso eso que si el sale como representante o como personero y es amigo mío yo le tengo más confianza a él a irle comentarle un problema que a otra persona que de pronto yo no... casi no trato. (AL2GFES)

La forma en que actúan los jóvenes, en relación con la invitación que hacen sus docentes para que tomen parte de actividades que involucran

su derecho a participar responsable y democráticamente, dejan ver la actitud que tienen hacia estas posibilidades.

Otro estudiante da una información de interés, algunos le prestan atención, otros le contestan “sí, ya sabemos y salen del salón”. (G201)

Llegan a llamar para reunión de representantes de grupo. Un alumno pregunta, ¿quién quiere perder clase? (G201)

Tanto las apreciaciones de los actores de la práctica pedagógica consultados en cuanto a sus propias actuaciones al interior del aula confirman la teoría de Chaux et al. (2004), quienes apuntan que “los conocimientos se refieren a la información que deben saber y comprender las personas para el ejercicio de la ciudadanía”. Estos autores ejemplifican que “para poder participar en un sistema democrático necesito conocer los mecanismos existentes de participación. Sin embargo, manejar estos conocimientos no garantiza que los ponga en práctica” (p. 21).

En efecto, los estudiantes tienen medianamente claro su derecho a participar, al tiempo que conocen los mecanismos de participación que se dan en las instituciones, pero no les dan la importancia que tienen. Esto es, que los conocimientos entendidos como representaciones de la realidad se construyen y acumulan según la formación y experiencia personal. No obstante, deben referirse a situaciones concretas, y contener elementos normativos sobre objetivos que hay que alcanzar.

Así las cosas, las motivaciones para elegir a un compañero nacen de la conveniencia del estudiante por tener en una posición de representación a un compañero que en determinado momento puede serle útil solo a él, dependiendo de sus necesidades, dejando de lado los intereses comunes del grupo o del colegio. Esto evidencia, como lo anota Chaux (2004), una falta de pensamiento crítico, dimensión cognitiva considerada como la capacidad para cuestionar y evaluar la validez de cualquier creencia, afirmación o fuente de información. De tal manera que esa capacidad permite al elector, en este caso, el estudiante, cuestionar lo que ocurre en la sociedad e identificar cómo la realidad podría ser distinta a como es actualmente (pp. 21-22).

Toma de decisiones: asunto de responsabilidades

Con respecto a la forma como los docentes ven que sus estudiantes toman decisiones en escenarios de participación democrática, han señalado la dificultad que implica comprometerlos en ejercer la democracia de manera responsable y seria.

¡Mire esto...! a los estudiantes yo les digo que las decisiones, que ellos ya están grandes para que tomen decisiones. Que deben aprender a tomar decisiones, ¿por qué? Deben aprender a tomarlas porque ellos deben aprender a responder por las decisiones que tomen. Entonces, una manera de que ellos entiendan que una decisión se toma, de que tiene que responder por ella, pues es a través de la firma. (DOC1EI)

Es muy difícil. Es difícil. Es bonito uno, decirlo. Pero en el momento donde uno está allá que... cuando uno por alguna situación, y entonces, el uno empieza hablar, y el otro mete la cucharada y empieza: ¡Nooo! es que... se le está diciendo mentiras, y se vuelve un conflicto ya.... General. (PROF5GFD)

Desde la perspectiva de los estudiantes, la mayoría entiende lo que significa tomar una decisión para el interés del colectivo. Sin embargo, un número muy significativo no le otorga la importancia y se remite a decidir por congraciarse con sus compañeros.

Yo creo que sí, son conscientes de lo que hacen. Ya los del colegio tenemos la capacidad de pensar qué es lo bueno, qué es lo malo. Yo creo que eso viene de la educación de la casa. Que le digan a uno esto es responsable, esto no. Pero cada acto tiene su consecuencia y ellos la deben asumir. (E2EI)

Como por ejemplo este año en nuestro salón. Nosotros escogimos a alguien, pero fue por la recocha, por la amistad, pero no vela por nosotros. (AL7GFES)

Dado el enorme compromiso que implica desarrollar en el estudiante la capacidad de tomar decisiones responsablemente, y analizadas las respuestas de los informantes, cabe analizar esta situación desde la postura de Escudero (2006), quien destaca como una de las esferas políticas e institucionales más relevante aquella representada por el sistema educativo en su conjunto. Este autor considera el ámbito escolar “como un espacio de provisión del bien público de la educación [que] está formalmente constituido en distintos niveles, desde la política e instituciones nacionales a las autonómicas” (p. 23).

Escudero sostiene que la educación pública solo podrá ser un espacio social y democrático real, coherente y digno, con la fortaleza, la vitalidad, el reconocimiento y los respaldos que exigen sus cometidos, si desde la administración y sus servicios hasta los centros y los docentes, las familias y la comunidad, se exige el cumplimiento aceptable de derechos, sin olvidarnos de asumir, al tiempo, deberes, compromisos y responsabilidades por unos y otros de forma integrada, coordinada; en definitiva, desde una perspectiva de la corresponsabilidad (p. 23). Esta afirmación es perfectamente coherente con la posición de la estudiante que afirma que: “Ya los del colegio tenemos la capacidad de pensar qué es lo bueno, qué es lo malo. Yo creo que eso viene de la educación de la casa” (E2EI).

Pero lo expresado por los docentes en el sentido de endilgarle solo a los estudiantes la carencia de seriedad a la hora de tomar decisiones contrasta con la postura de Vergara et al. (2011), quienes abordan el concepto de “escuela democrática”. Desde tal conceptualización, los autores plantean “la necesidad de una escuela que antes que formar estudiantes exitosos o exitosas, forme sujetos ciudadanos activos”. Estos autores hablan de “una escuela capaz de reconocer la diversidad y al mismo tiempo integrar diferentes grupos y miradas para propiciar el desarrollo de iniciativas variadas, en el amplio movimiento de construcción de la ciudadanía intercultural y crítica” (p. 231). Esto implica que, si bien los estudiantes no son en muchas ocasiones responsables en la toma de decisiones, corresponde a los educadores esforzarse más para configurar una escuela capaz de trabajar desde la diversidad que implica la democracia responsable.

Participación democrática prostituida: imperativo evitarla

Los escenarios educativos investigados, según dejan ver en sus apreciaciones los entrevistados, reflejan muchas de las malas costumbres que en la práctica democrática del país se observan. Por estas razones, es imperativo evitar que esas malas prácticas se reproduzcan en las instituciones.

Porque yo les he dicho: ¿de qué le sirve a usted irse por ejemplo para la escuela de primaria y ofrecer esto... una... “rombochecha” allá. No sé, o piscina. Por... porque han llegado ofrecer allá. Candidatos a personero han llegado a ofrecer días de piscina, y toda esa cuestión, y llevan bombones y dulces y reparten. Entonces yo les digo a ellos: eso es prostituir el ejercicio democrático. Para mí es prostituirlo porque es que... porque es que... lo importante es que usted consiga los votos a través del convencimiento y ese convencimiento lo da usted a través de las ideas que exponga allá. (DOC1EI)

Los propios estudiantes han aceptado que en ocasiones se han inclinado a la hora de elegir a los representantes del salón ante el gobierno escolar, más con base en la amistad que se tenga con los candidatos que en su capacidad para liderar verdaderos procesos de participación democrática.

Muchas veces funciona que o sea que el compañero del que del candidato decide tomar una persona que porque es mi amigo entonces yo le digo que vote y que o porque es mi familiar él tiene que votar obligatoriamente porque es amigo mío tiene que votar por ese candidato... muchas veces ocurre eso aquí. (E1EI)

¡Sí! Uno a veces escoge al personero. Al representante, porque es amigo de uno. Más no por las cosas buenas. (AL4GFES)

Sin embargo, algunos de los estudiantes defienden el porqué de elegir, por ejemplo, al representante del grupo, teniendo como criterio que existe una amistad previa.

Pero uno debe pensar, yo pienso eso que si él sale como representante o como personero y es amigo mío yo le tengo más confianza a él a irle comentarle un problema que a otra persona que de pronto yo no... casi no trato. (AL2GFES)

O sea, por eso es que los profesores deben respetar quien se lanza o quién no. Y ahí nosotros mismos elegimos quién nos parece. (AL3GFES)

Tales posiciones, tanto de docentes como de estudiantes, obligan a mirar en la dirección propuesta por Dewey (citado en Vergara et al., 2011) cuando señala que “la educación para la democracia requiere que la escuela se convierta en una institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que este sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya” (p. 231).

Es decir, se trata de generarles las condiciones de contexto necesarias a los jóvenes y niños para que puedan ejercer su democracia responsablemente, libre de los vicios de la política tradicional externa. Sobre el mismo referente, Buarque (2012) propone que:

Para la construcción de una cultura democrática en las escuelas públicas deberían desarrollarse tareas tales como el establecimiento de un diagnóstico de la escuela, mediante el mapa de la realidad de la comunidad escolar. Además, se debería discutir y construir la concepción de la escuela que las instituciones quieran. Junto a ello, preparar o revisar una suerte de Proyecto Político-pedagógico (PPP) como un componente central de la planificación, entre otras estrategias.

Asumida la tarea de formar en democracia bajo estos parámetros, el objetivo de conjurar una práctica democrática “prostituida”, es decir, llena de vicios, trampas y antivalores, podría lograrse con significativas satisfacciones por los resultados que serían obtenidos.

Apatía a participar: causa del modelo educativo

Los datos suministrados por los informantes clave dan cuenta de una serie de factores que han contribuido a que los procesos de desarrollo de las competencias de participación y responsabilidad democrática no se hayan logrado cabalmente. Acusan incluso al modelo educativo, y a la facilidad de acceso a información, como responsables de tal debilidad en la formación de jóvenes participativos y responsables democráticamente.

Para mí, creo que es muy difícil y... bueno, no se... sí... si sea la verdad revelada no... No sé si yo esté equivocado, pero a mí me parece que el mismo modelo educativo nos ha llevado a eso. El modelo educativo nos ha llevado a eso. Nos ha llevado a eso... ¿sí? El estudiante incluso va y como... si entra a internet: corta y pega, pero no lee lo que está ahí..., ni lo comprende. Solo sombreó, cortó y pegó. (DOC1EI)

Los estudiantes, a su turno, expresan que causa de la apatía para participar activamente está en que no ven un compromiso real de sus compañeros para lograr lo que plantean cuando se postulan a un cargo en el gobierno escolar.

Y un ejemplo, poder se puede. Lo que pasa, es que no colocan de su parte, que si ellos en serio quisieran cambiar algo o hacer, con una sola de las propuestas que dicen, la lograrán hacer, fuera algo muy grande. Pero, ellos como que... no... se focalizan en las propuestas sino... ¡Listo! Gané. Soy el personero y ¡Ya! (AL2GFES)

En el desarrollo del proceso de observación de las actividades cotidianas en el aula de clase, se evidencia que muchos estudiantes, pese a que se les brindan espacios de participación a través de técnicas como el debate, prefieren mantenerse al margen, y en algunos casos manipular el celular o conversar con otro compañero de temas triviales.

Se genera un debate, pero no todos participan (alrededor de la legalización de la droga) (G202). Tales formas de actuar y de interpretar

la realidad por parte de los actores de esta investigación conducen a comprender el escaso interés por participar activamente en los procesos de las instituciones debido a la falta de empatía.

Por distintas razones que van desde la facilidad de acceder a la información (acceso a dispositivos electrónicos: celular, iPhone, Tablet, etc.), pasando por el modelo educativo desde el que se forma en la escuela y hasta la egolatría de quienes obtienen el respaldo popular, como lo dice un informante (“Pero, ellos como que... no... se focalizan en las propuestas sino... ¡Listo! Gané. Soy el personero y ¡ya!”), se percibe que no está desarrollada la capacidad para sentir lo que otros sienten o, por lo menos, sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros, como lo propone Chaux et al. (2004).

En las instituciones, los estudiantes saben que deben ser representados y tienen inquietudes que deben ser resueltas, pero no sienten que sus líderes lo hagan adecuadamente. Así que cuando los invitan a participar, prefieren hacer otras actividades y abstenerse de vincularse.

Aquí vale la pena retomar la propuesta de Duende y Alguacil (citados en Bañez, 1999) al referirse a la participación. Este autor la analiza desde un sentido consistente en “tomar parte en”, que se refiere a la capacidad colectiva para promover iniciativas de dinamización de la vida social, lo que supone una profundización de la práctica participativa (p. 103). Esto para decir que en los escenarios de las instituciones educativas, objetos de la investigación, no se evidencia una capacidad colectiva para promover iniciativas, sino que, por el contrario, se percibe la intención de dejar que las cosas ocurran naturalmente sin hacer mayor esfuerzo por cambiarlas.

Diálogo para resolver conflictos: mecanismo adecuado de participación

El desarrollo de la competencia de participación es sin embargo reconocido por los actores de la práctica pedagógica en estas instituciones como la estrategia adecuada para la resolución de conflictos. Los docentes señalan que facilitando espacios para que los estudiantes expongan sus inquietudes en un escenario de respeto, se pueden lograr objetivos importantes.

Yo creo que de pronto esto..., se ha utilizado en alguna ocasión es de que ellos cada uno expongan sus puntos de vista. ¿No...? ¿Cuáles son sus intereses? ¿Cuáles son los problemas que se presentan? Y luego, esto... que ellos mismos se... hagan las propuestas de mejorar, y de cambiar. ¿Sí? para que no afecten a los demás del grupo. (PROF4GFD)

Entre tanto, los estudiantes, aunque señalan a los docentes como causa del origen de muchos conflictos, reconocen que no todos son así. Agregan que con varios se puede dialogar abierta y tranquilamente.

Pero, así como hay profesores, que son así, o sea, complicados, también hay profesores que son muy diferentes en su manera de ser. O sea, porque, o sea, lo consideran a uno y uno puede hablar con ellos tranquilamente sin tener, algún... (AL2GFES). Pacíficamente. (AL4GFES)

¡Sí! Nos consideran. ¡Sí! y usted puede... hablar sin que ellos, sin que los profesores se vayan a sobresaltar. Entonces uno habla bien con ellos, y ellos lo entienden a uno lo que uno quiere y uno pues los lleva en la buena (AL2GFES). ¡Sí! Lo llevan a uno bien. (AL7GFES)

En clase, se observó que la estrategia metodológica utilizada por un docente, abrió el espacio para intercambiar ideas en torno a una temática definida y de interés general.

Son cuatro estudiantes de pie para exponer, dos han hablado, uno de ellos decide sentarse en la parte posterior del salón, se apoya uno de ellos en el celular para exponer. (G202)

Nuevo tema de debate: Proceso de paz, algunos estudiantes no prestan atención, otros se inmiscuyen en el tema y empieza discusión desordenada. (G200)

Las opiniones expuestas aquí son coherentes con la posición teórica de Dueñas y García (2011) cuando sostienen que “la participación debe ser una preocupación de la educación escolar”. Los autores agregan que “la participación debe considerarse como una competencia (transversal) dentro de los objetivos de la educación basada en competencias” (p. 8). En eso están de acuerdo tanto docentes como estudiantes. Ya en la práctica, los hechos no se dan cabalmente.

Al considerar el elemento del diálogo como un instrumento adecuado a través del cual se puede participar, también se identifica con base en los planteamientos de Beltrán (citado en Segovia et al., 2010) que, “más concretamente, la competencia en comunicación, entendida como el conjunto de habilidades (...) posibilita la participación apropiada del sujeto en situaciones comunicativas específicas”. Adicionalmente, los autores se fundamentan en la posición de Tejada (2007) para indicar que un elemento importante es que “interesa como factor de motivación, como base para la toma de decisiones y como instrumento para el mantenimiento de un clima positivo en la comunidad educativa” (p. 3).

Esto denota que se comprende la importancia del diálogo como forma de participación y, a su vez, como ruta para resolver conflictos. Sin embargo, existen factores paralelos que impiden que, aunque se entiendan y se conozcan estas vías de participación, opten por desearlas y sencillamente se abstengan de hacerlo.

Representaciones de identidad, pluralidad y valoración de las diferencias

Identificar las representaciones que sobre las competencias ciudadanas tienen los actores de la práctica pedagógica de las instituciones educativas implica la necesidad de tener claridad sobre el alcance de tales representaciones. Por tal razón, según Moscovici (citado en Mora, 2002), la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Moscovici anota que la representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades

psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (p. 7).

Por su parte, Páez (citado en Mora, 2002) menciona algunas funciones de las representaciones sociales como características esenciales, entre las cuales es pertinente puntualizar en aquella que propone construir un “mini-modelo” o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto (p. 8).

Al asociar las representaciones sociales con el quehacer de la práctica pedagógica desde el desarrollo de las competencias ciudadanas conviene, para efectos de la investigación en curso, definir la práctica pedagógica como un escenario que puede incluso trascender las fronteras del aula para generar efectos transformacionales verdaderamente eficaces.

En desarrollo de la práctica pedagógica los sujetos que aprenden, los estudiantes, deben adquirir los elementos de juicio para poder desempeñarse exitosamente en la vida no solo desde lo académico y lo científico, sino desde sus habilidades para interactuar socialmente, lo que implica que el ejercicio mismo de tal práctica vaya mucho más allá.

Pero además, como lo señala Fayad (2010), la pedagogía es considerada una práctica discursiva que debe comprenderse, por tanto, como un aparato instrumental de la ideología y como un sistema significativo que elabora sus propias normas a partir de otras disciplinas, mientras que construye una serie de instrumentos o reglas para incidir en los discursos no pedagógicos.

Asimismo, como lo planteó Martínez Boom (1990), la *práctica pedagógica* también es una categoría metodológica que tiene un objeto conceptual, como una noción estratégica en tanto es una práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico.

En consecuencia, se justifica la investigación de la práctica pedagógica porque produce conocimiento teórico-práctico que tiene varias finalidades, entre ellas, orientar a los educadores en el ámbito de las prácticas a partir de descifrar los sentidos que el maestro le otorga y

los significados que construyen los distintos actores que participan en la acción educativa.

De tal manera que lo que se evidencia en las siguientes páginas confirma lo expresado por Moscovici (citado en Mora, 2002) cuando menciona que la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Asimismo, se complementa con lo dicho por Páez (citado en Mora, 2002) al referirse a la función de las representaciones sociales que busca construir unos “mini-modelos” o teorías implícitas, explicativas y evaluativas del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto.

Esta visión es coincidente desde Fayad (2010) en torno a que la pedagogía es considerada una práctica discursiva que debe comprenderse, por tanto, como un aparato instrumental de la ideología, como un sistema signifiante que elabora sus propias normas a partir de otras disciplinas y construye una serie de instrumentos o reglas para incidir en los discursos no pedagógicos. Al mismo tiempo, se recoge lo planteado por Martínez Boom (2010) en torno a que la *práctica pedagógica* también es una categoría metodológica que tiene un objeto conceptual, como una noción estratégica en tanto es una práctica de saber que articula tres elementos metodológicos: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico.

Por tanto, en este apartado se logra identificar que sobre identidad, pluralidad y valoración de las diferencias existe efectivamente una representación social en una modalidad particular del conocimiento que se tiene sobre este grupo de competencias. En efecto, tales representaciones buscan construir una especie de teoría explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico de las competencias ciudadanas del que se tiene una interpretación al interior de las instituciones educativas objeto de esta investigación y que pretende permear desde los docentes hasta los estudiantes.

Para lograr este cometido, sin poderlo justificar teóricamente, los docentes comprenden este ejercicio como una práctica discursiva que les sirve como un aparato instrumental de la ideología, en este caso

de una adecuada valoración de las diferencias que implican reconocer la identidad en la pluralidad y en la diversidad, como un sistema significativo que elabora sus propias normas a partir de las diferentes disciplinas del conocimiento y construye una serie de instrumentos o reglas para incidir en los discursos no pedagógicos.

Identidad, pluralidad y valoración de las diferencias

Concepción de identidad

Al hacer referencia a las representaciones de identidad que tienen los docentes, se mencionan varias características, entre ellas, el sentirse identificado con el lugar de donde se es oriundo, o con relación a la personalidad, por ejemplo.

Es como, cómo cuando el ser humano se apropia de algo. Cuando ese algo hace parte de él. Por ejemplo: yo me considero, yo soy Santiaguero. Y... yo... para mí no hay otro pueblo más bonito que Santiago. Con todo lo que tenga, para mí Santiago es... es todo. Es el espacio donde yo... nací, donde... yo... me, me... desarrollé, me críe y donde yo aspiro que, que... quedar aquí, que me entierren acá. (DOC1EI)

En eso podemos también digamos en la identidad podemos meterla lo que juega la personalidad de cada uno de los jóvenes ¿sí? Hay personalidades pasivas, activas. Hay personalidades permisivas. ¿Sí? Y otros que son, se enfadan, se enfadan fácilmente. Entonces también eso tiene mucho que ver, digamos, la identidad de los muchachos. (PROF4GFD)

Por su parte, los estudiantes asumen la identidad mostrándose ante sus compañeros y profesores a partir de sus actuaciones y desempeños.

¿Identidad cuando uno se da, cuando uno se da no a conocer no...? como a mostrar como yo soy esta persona. ¡O sea, yo soy disciplinado que yo soy respetuoso y que a uno no lo tomen como no! Que este pelao es gamín, que este “pelao” es esto, que este “pelao” es aquello, para mí eso es lo que entiendo como identidad. (E1EI)

De pronto como uno se comporta en el colegio, como dice la compañera. Si yo tengo una personalidad en el colegio y todos me conocen, algunos me conocerán. ¡No! Aquel “man” es bien, aquel “man” es mal. Según como uno se comporte en el colegio, lo reconocen los profesores y los mismos compañeros de uno. (AL2GFES)

De las opiniones de los informantes se identifica, como lo proponen Chaux et al. (2004), que la identidad es la visión que cada persona tiene de sí no solo como individuo, sino también como miembro de grupos sociales o, inclusive, de naciones, por lo que un ciudadano competente no solamente reconoce sus múltiples identidades, sino que reconoce y valora las de los demás.

Se puede establecer, además, como lo destaca Bernal (2004), la “identidad personal” comprendida como un proceso eminentemente dinámico porque en el curso de la vida misma los elementos configuradores de la identidad pueden modificarse. Bernal considera que en todo este proceso se produce un movimiento hacia la segregación, hacia la independencia, hacia la individuación, que resulta básico para llegar a construir la identidad personal.

Identidad como sentido de pertenencia

Un factor paralelo a la concepción de identidad está relacionado con la pertenencia a un grupo, a una organización, a un colectivo que tenga características similares para poder ser reconocido socialmente. Los docentes se refieren a esto como el sentido de pertenencia.

Lo mismo el colegio es, es... el escenario donde yo estoy, que me aporta... gracias que el señor me da a mí para comer para vivir. Entonces yo estoy identificado. Todo lo que le ocurra al colegio a mí me afecta. Yo siento que me afecta. (DOC1EI)

Y lo relaciono también con el sentido de pertenencia. (DOC2EI)

Mientras tanto, los estudiantes conciben la identidad desde la forma de comportarse en el transcurso de su etapa escolar para ser identificados como estudiantes ejemplares o conflictivos, por ejemplo.

Pues mirando cómo una persona ha sido en el transcurso que ha estado en el colegio. Si ha sido problemático, bien y todo eso. Por ejemplo: han habido problemas de... que culpan a personas que no son. Entonces por esa persona pagan todos y después miran a la persona. ¡No...! ¡Pero yo no... ¡Soy así! Y no importa si tiene el comportamiento bien o mal, le echan la culpa. (AL3GFES)

Es lo que a uno lo representa. La identidad: es como los pensamientos, su forma de ser y sus cualidades. Es la identidad de una persona. (E2EI)

Considerando las ideas de los docentes y estudiantes alrededor del sentido de pertenencia como parte de la formación de identidad, es coherente retomar a Vera (2012) cuando manifiesta que es en este nivel de las relaciones entre el individuo y la realidad cuando se van activando tempranamente mediante la socialización primaria para configurar paulatinamente lo que denomina “la identidad del yo”.

Ese sentido de pertenencia mencionado por los informantes está relacionado con la visión que cada persona tiene no solo de sí como individuo, sino también en relación con los grupos sociales a los que pertenecen, como lo anotan Chaux et al. (2004).

De esta manera, Vera (2012) señala que “en términos del lenguaje de las teorías de la personalidad, la estructura en la que se manifiesta subjetiva y objetivamente recibe el nombre de Yo, Ego, Psiqué, Sí

mismo, o Estructura Cognoscitiva, dependiendo de la escuela de pensamiento” (p. 274).

Se habla de inclusión, pero en la práctica existen vacíos

Al ser consultados sobre la forma como en el desarrollo de la práctica pedagógica se promueve la inclusión, los docentes consideran que existe una política institucional para ello, pero a la hora de llevarla a la práctica, muchas veces no se ejecuta.

Bueno. Haber, eh... este algo que me... ofende mucho es eso. Porque es que nosotros no podemos... En la de semana institucional estábamos hablando de la convivencia institucional. Y yo decía: ¡Hombre! nosotros no podemos hablar de convivencia, cuando desde las directrices no generamos la convivencia. No podemos hablar de inclusión cuando desde nuestro modo de pensar somos excluyentes. Entonces eso a mí, me pone muy mal porque es que la formación que pretende que... impartamos es una, pero parecemos que a veces caminamos en contravía de esa de esa misma filosofía formativa. (DOC1EI)

Otros docentes asocian la inclusión con el manejo inadecuado de los comportamientos disciplinarios. Consideran que darle libertad a los jóvenes, genera demasiados conflictos.

Dijo: hay profesores que los dejan hacer a los muchachos lo que quieran, que no sé qué... pero le dije: profesor miré... y le conté... le dije todo lo que había dicho el estudiante. Dijo: ¡Ah! Pero yo no vi. Yo no lo vi. ¿Cómo no va ver si estaba al lado de él? Nosotros vemos que como por no llevar, o irse en contra del muchacho, entonces lo dejan a uno que... (DOC2EI)

Las apreciaciones de los docentes hasta aquí pueden asimilarse a los planteamientos de Engelken (2005), quien refiere la capacidad

explicativa que la identidad tiene sobre ideas y comportamientos y que remite al problema de la (auto) conciencia como variable independiente. Esto puede interpretarse como las ideas que una persona puede tener sobre inclusión, pero que difieren en la práctica por no ajustarse a su propio modo de actuar.

En el momento en que el docente señala que “no podemos hablar de inclusión cuando desde nuestro modo de pensar somos excluyentes”, puede ser comprendido desde Morín (citado en Engelken, 2005) en cuanto sostiene que:

la identidad debe ser entendida en un doble sentido: como epifenómeno, esto es, como aspecto de carácter secundario y dependiente (por lo tanto, “superficial”) de los “fondos” biológicos y culturales, y como proceso central de la actividad humana, fruto de la (auto) reflexión y capaz para retro actuar sobre las ideas, el comportamiento y sobre el ser mismo. (p. 275)

Es decir, proponer una acción inclusiva al interior de las instituciones debe ser coherente con la forma de actuar no solo desde los docentes, sino también desde los directivos. Esto, en la medida en que promover competencias como la inclusión implican una profunda autorreflexión que permita establecer cómo se identifica el docente respecto a su talante inclusivo en el ejercicio de su práctica pedagógica.

Entre tanto, los estudiantes, aunque entienden la necesidad de facilitar los espacios para que todos puedan participar y desarrollarse, cuando tocan temas álgidos, como por ejemplo un eventual posconflicto en Colombia, se muestran en su mayoría escépticos e incluso rechazan la posibilidad de otorgar derechos a quienes han sido parte del conflicto: “En debate en clase estudiantes señalan que no es lógico que luego de un proceso de paz, tengan los mismos derechos que quienes siempre han estado en la legalidad, dice una estudiante. Otros compañeros apoyan esta postura” (G200).

García y Mielles (2010), en su trabajo, reflexionan acerca de cómo las sociedades en algunas regiones y ciertas poblaciones se han visto forzadas a abandonar sus sitios de origen y cambiar de residencia,

viéndose obligados a adaptarse a otras costumbres e iniciar nuevos procesos de socialización que traen problemas en la construcción de identidad, en especial de los niños y niñas, los cuales generan cambios de rol de las familias en la crianza de los hijos.

Tales consideraciones hacen notar que muchas sociedades, empezando por la misma colombiana, se han visto en la necesidad de buscar caminos de reculturización, dados fenómenos como el desplazamiento forzado a causa de la violencia. No obstante, lo que se identifica en las apreciaciones de los informantes clave en esta investigación es que no existe plena conciencia de ello, y, por tanto, se resisten a la posibilidad de aceptar a miembros de una sociedad que hayan pasado por dificultades y hayan tenido que tomar el camino de la ilegalidad, con el argumento de que no sería justo ni equitativo.

Lo manifestado por docentes y estudiantes en este apartado se puede observar a la luz de la teoría de Chaux et al. (2004), quienes señalan que “las competencias emocionales son las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás” (p. 25). En este sentido, es necesario fortalecer, en el marco de la práctica pedagógica para el desarrollo de las competencias ciudadanas, competencias como la empatía, dado que por la manera como se expresan y se comportan los estudiantes, adolecen aún de la capacidad para sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros.

En la misma línea de Chaux, se requiere adicionalmente trabajar más en el desarrollo de la identificación de las emociones de los demás, entendida como la capacidad para identificar lo que pueden estar sintiendo otras personas tanto por medio de sus expresiones verbales y no verbales, como teniendo en cuenta la situación en la que se encuentran.

Concepción de pluralidad

Sobre la representación que los docentes tienen de pluralidad en el marco de las competencias ciudadanas, señalaron que la pluralidad involucra la inclusión como posibilidad de convivencia en una misma comunidad: “El ámbito... Pluralismo es un ámbito grande, que incluye, incluye a todas las cosas, así como estamos nosotros aquí como

somos; gordos, blancos, bajitos, calvos. Entonces eso se llama pluralidad, conjunto de las personas es el pluralismo que hay” (PROF1GFD).

Por su parte, los estudiantes definen la pluralidad como diversidad en una misma comunidad, en este caso escolar: “En el colegio hay pluralidad de estudiantes, pluralidad de docentes, los del servicio, pluralidad del restaurante, pluralidad de la cafetería... Una convivencia” (E2EI).

Para docentes y estudiantes de las instituciones educativas la pluralidad se puede interpretar desde la postura de Fuentes-Navarro (2008), cuando menciona que una comunicación para la inserción, la interacción y la convivencia de los sujetos en un lugar lleno de iguales-plurales-distintos, posibilita la realización de la condición humana, propiamente comunicativa. Y como expresión de pluralidad, para navarro, no es otra cosa que “vivir como ser distinto y único entre iguales” (p. 340). De tal modo lo señala un docente cuando dice que “pluralismo es un ámbito grande, que incluye, incluye a todas las cosas, así como estamos nosotros aquí, como somos”.

Por otro lado, cuando una estudiante dice que “hay pluralidad de estudiantes, pluralidad de docentes, los del servicio, pluralidad del restaurante, pluralidad de la cafetería... Una convivencia”, esta concepción se relaciona en forma directa con la forma de pensar de Bartolomé (2002), cuando expone que el lugar y el momento hacen que el ciudadano en formación se identifique con su comunidad, el Estado o la sociedad general, teniendo en cuenta el multiculturalismo, la diversidad y el surgimiento constante de ideas (p. 131).

Casos de exclusión y discriminación

Pese a que existen ejemplos relevantes que sirven como muestra de inclusión y de respeto a las diferencias al interior de las instituciones, dado que hay varios estudiantes con limitaciones físicas que reciben apoyo tanto de sus profesores como de sus compañeros, se presentan casos evidentes de discriminación que, si bien no es sistemática, sí reflejan debilidad en el proceso de desarrollo de las competencias ciudadanas. Desde la visión de los docentes, se han dado casos de discriminación cuando se van a desarrollar los procesos de participación democrática.

Pero se han presentado cosas que van en contravía de eso. Por ejemplo, eh... vamos a elegir los niños representantes al... al gobierno del municipio. Entonces, ¡bueno! vamos a buscar un niño que represente el alcalde. Entonces empiezan: ¡No! Ese niño no porque ese niño no es de aquí, es de Cornejo. Entonces empezamos y a ser excluyentes. Cuando debemos ser lo contrario: todos por igual. En la convivencia los derechos son todos iguales. (DOC1EI)

Para comprender esta actuación, es prudente tener en cuenta la propuesta de Rodríguez (2005) cuando señala que “los conocimientos entendidos como representaciones de la realidad (...) se construyen y acumulan según la formación y experiencia personal, están presentes en casi todas nuestras acciones, ya sean conocimientos elementales, complejos o de sentido común” (p. 70).

Como se observa, no hay el conocimiento suficiente requerido para evitar acciones discriminatorias. Como se puede entender, este planteamiento de Rodríguez (2005) no es aplicable a las instituciones en razón de las expresiones de los miembros de la comunidad: “¡Bueno! vamos a buscar un niño que represente el alcalde. Entonces empiezan: ¡No! Ese niño no porque ese niño no es de aquí, es de Cornejo” (DOC1EI).

Estas formas de actuar evidencian, según Perrenoud (citado en Rodríguez, 2005), una falencia en “la capacidad para actuar eficazmente en una situación definida, haciendo uso de los conocimientos, pero sin limitarse solo a ellos”. Según tal consideración, “para hacer frente a una situación de manera óptima, en general se necesita hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, tales como los conocimientos” (p. 70).

Esto significa que cuando se toman decisiones sobre situaciones que comprometen la participación de los estudiantes no se pondera la necesidad de prevenir que ellos puedan ser objeto de discriminación, así no se tenga la intención directa de hacerlo. Por su parte, entre los mismos estudiantes se reconocen actuaciones discriminatorias que buscan generalmente ridiculizar a un determinado estudiante frente a sus pares.

Pues haber. Muchas veces sí. Que no respeta las opiniones de los demás, algunos estudiantes dan opiniones y se burlan o... tratan de llevarles siempre la contraria o algún estudiante quiere ser algo y no lo dejan. Tratan de opacarlo o dicen ¡ay no! ¡Otro! y lo someten a votación y ahí es donde no cae. Entonces... (E2EI)

Entre tanto, lo que se pudo verificar en las observaciones en el aula de clase permitió evidenciar situaciones en las que no se le permite a un estudiante participar, o se le critica por cometer un error.

Un estudiante se interesa en participar. Pide la palabra y no se la dan, señalan que ya pasó el tiempo de la exposición. (G202)

Moderadora da indicaciones, se equivoca y piden que la cambien. (G200)

Lo anterior puede interpretarse desde la teoría de Chaux et al. (2004) cuando consideran que “las competencias emocionales son las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás”. En estos casos salen a la superficie debilidades relacionadas con la incapacidad de ponerse en el lugar del otro y sentir lo que otros sienten, o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros cuando son objeto de acciones discriminatorias.

Formas de identificar casos de discriminación o exclusión

La utilización de apodos es una de las principales formas de identificación de casos de discriminación, según lo manifestado por los docentes y los estudiantes, cuando se refieren a la cotidianidad de la vida escolar.

Me acuerdo la niña esta de octavo el año pasado. Ella llegó, venía de otro colegio, y ella llegó con una actitud de participar. Yo

la observé. Esta “china” pilosa. Cuando de pronto, llegó un momento...No volvió a participar. Entonces yo hablaba con ella: ¿y qué pasó? ¡No...! Es que ellos me pusieron apodo. ¿Y qué? Me llaman: “Wikipedia”. Los muchachos le pusieron “Wikipedia” porque ella era la que participaba. Ahí ya se generó un conflicto, y entonces, bueno, se habló con los muchachos, les dije, la niña se, se... cayó totalmente. (PROF6GFD)

Los estudiantes señalan que un compañero o compañera es identificable cuando es objeto de discriminación porque se convierten en estudiantes que prefieren mantenerse alejados de sus compañeros en horarios distintos a las clases.

Cuando a la persona le están haciendo *bullying* o matoneo aquí las personas como que se decaen. Las personas, o sea, ya se vuelven antisociales. Ellos quieren estar solos. O sea, ellos no quieren hablar con nadie. Dicen sí, pero a la vez no. Pues la persona, o sea, muchos cambian, cambian muchísimo. Ellos se vuelven antisociales y pues, dejan de convivir con los demás por el miedo que le dejen de hacer *bullying* o matoneo, o... lo que le estén haciendo. (E1EI)

Walzer (1996), al referirse al criterio de Estado-nación, señala como inherente la necesidad de entender la existencia de la escuela como escenario adecuado para promover la valoración de las diferencias y ejercer la tolerancia, además desde una perspectiva de los derechos humanos. Y es que “la escuela es también un escenario en el que se construyen las identidades tanto individuales como colectivas, es decir, los sentidos y lazos de pertenencia que construimos con unos u otros referentes culturales” (MEN, 2004, p. 21).

Así debería tenerse claro y aplicarse al interior de las instituciones educativas, según lo expresan los docentes. Sin embargo, en la realidad, se hacen evidentes los ejemplos de discriminación que terminan afectando el normal desarrollo de los procesos de convivencia escolar como en el caso de la estudiante que tomó la determinación de “autoexcluirse” porque sus compañeros la “tildaron”, de “Wikipedia”.

Contrario a lo considerado por Walzer, quien plantea que es necesario comprender “la escuela como una institución social, que forma a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para que tomen decisiones informadas, autónomas, responsables, placenteras y saludables que enriquezcan sus proyectos de vida”, en la práctica, las presiones de sus compañeros no permiten que tales decisiones se puedan tomar bajo tales criterios en formal cabal, en esta institución.

El Ministerio de Educación señala desde su visión de derechos humanos que

[...] los grupos humanos en todas las épocas han creado códigos y pautas de comportamiento para organizar la vida en sociedad. Dichos códigos responden a los principios y valores centrales para cada cultura en un momento determinado, se componen de normas derivadas de estos principios, e incluyen derechos y deberes de los individuos y grupos. (p. 21)

Por la evidencia obtenida, las apreciaciones obtenidas de los informantes clave y las acciones observadas en la vida cotidiana institucional, se concluye que la visión de que los derechos humanos son una construcción social, enmarcada dentro de unos determinados contextos políticos y representaciones culturales, sin las cuales su existencia habría sido impensable, deben ser reforzados a través de estrategias más agresivas desde el punto de vista pedagógico, dado que existen muy relevantes dificultades en el ámbito del respeto y la valoración de las diferencias entre los estudiantes de educación media técnica de esta institución.

Competencias integradoras: formas de intervención oportuna

En torno a las estrategias que son utilizadas tanto por profesores como por estudiantes para atender de manera oportuna y adecuada casos de discriminación que puedan presentarse en el aula de clase o en algún escenario de convivencia distinto en las instituciones, los informantes clave señalaron que una de las acciones es la planeación de actividades

que fortalezcan el conocimiento sobre lo que es la valoración de las diferencias y cómo pueden potenciarse: “¡Hombre! Eso hay que cortarlo. Eso no se puede permitir. Y aprovechar los espacios de... planeación institucional para... reforzar eso. No se puede permitir” (DOC1EI).

Una estudiante relató un ejemplo de lo que ella hace cuando identifica compañeros que tienen dificultades para ser aceptados por sus pares.

Y yo hace poquito vi a un compañero así decaído. Y yo: ¿Qué tiene? Y cuando, empecé a darle más confianza entonces, llegó y dijo: ¡No! que la vida... no tiene sentido, que la vida es injusta, que la vida hace con uno lo que le da la gana, entonces uno para que le va dar importancia. Entonces yo le dije: ¡No! que no diga eso que la vida si tiene sentido. La vida es una sola. (AL3GFES)

Algunas situaciones particulares, observadas en clase, permitieron establecer que siempre el tema de la equidad de género está presente en las conversaciones de los jóvenes estudiantes, aunque las niñas han aprendido a valorarse y a no permitir que se les estigmatice: “Sobre el tema de la clase: el maltrato, alguien pregunta sobre la opinión del sexo débil, algunas compañeras dicen que son más delicadas, pero no más débiles” (G201).

Frente a este aspecto, desde la perspectiva de equidad de género, Panchón (2007) señala que aún hoy “el centro educativo recibe y/o reproduce una cultura androcéntrica, en la que es muy difícil incorporar los puntos de vista y los saberes femeninos”. Panchón sostiene que “la escuela sigue siendo todavía una realidad insuficientemente equitativa para las niñas y las adolescentes, en la que aún no se ha conseguido la eliminación de los estereotipos de género”, y complementa con que “el primer entorno de responsabilidad educativa es la familia” (p. 159).

Panchón otorga la necesidad de “una profunda reflexión sobre el sistema educativo, la organización de los centros educativos, los contenidos que se imparten, los materiales de las diferentes asignaturas y la formación del profesorado”. En este sentido, deposita en los docentes una enorme responsabilidad cuando escribe que “la implicación

corporativa de los profesionales de la enseñanza va más allá de las posturas personales de algunos profesores y profesoras” (p. 159).

Es de anotar que las instituciones educativas, aunque no están exentas de casos de discriminación, tienen ejemplos relevantes de respeto y valoración por las diferencias, en la medida en que hay varios estudiantes, algunos con limitaciones visuales, otros con limitaciones auditivas y otras cognitivas, que han sido recibidos en el seno del colegio y que al igual que los demás compañeros reciben formación, bajo los criterios de educación inclusiva y a partir de los lineamientos de la población con necesidades educativas especiales.

Este elemento se ajusta a la postura de Chaux et al. (2004), cuando en su estudio definen que “la pluralidad y la valoración de las diferencias es en últimas el reconocimiento, el respeto y la valoración de las múltiples identidades propias y las de los demás”. Además, destacan que “la pluralidad y la valoración de las diferencias no pueden llevar a que se tolere a quienes vulneran derechos fundamentales” (p. 20).

Al encontrar ejemplos de atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales, al interior de las instituciones, se evidencia que, pese a las debilidades identificadas, se logra percibir que existe un grado de manejo de las denominadas competencias integradoras como “competencias más amplias y abarcadoras”. Los autores de esta propuesta explican que, en la práctica, tales competencias “articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas” (p. 25), sin desconocer que existen problemas y que deben ser atendidos con responsabilidad y con esfuerzos continuos y sostenidos.

Representaciones de valoración de las diferencias

Respecto a la representación que tienen los docentes sobre valoración de las diferencias, se destaca la diversidad de personalidades, formas de pensamiento y de actuación que tienen los estudiantes del grado décimo. Hay casos desde estudiantes muy extrovertidos, hasta jóvenes que prefieren mantenerse al margen del grupo. Sin embargo, todos conviven en una relativa tranquilidad a juicio de los docentes consultados.

Es la aceptación. Por ejemplo, aquí tenemos grados de estudiantes que uno nota que... por ejemplo, el grado décimo es, es... muy muy diverso, es muy diverso. Entonces hay los estudiantes, yo creo que aceptan a un estudiante que nunca sale, que no le gusta la exposición. Se calla, es demasiado quieta esa niña. ¡Sí! Hay una niña, y uno, pues, uno ha tratado dentro de la parte del aprendizaje que ella mejore, pero los estudiantes sí... uno nota que la han aceptado a ella. Que es diferente. Y otra clase de estudiantes que son diferentes entonces los comportamientos también... influyen. (PROF3GFD)

Lo aquí expresado se asume, según Walzer (1996), dado que, en la actualidad, la homogeneidad es un factor inexistente. Por ello el escenario de la escuela como institución se constituye en el espacio oportuno en el que se construyen las identidades tanto individuales como colectivas. Tales identidades hacen parte de los grupos humanos que en todas las épocas han creado códigos y pautas de comportamiento para organizar la vida en sociedad.

Entre los estudiantes, la valoración de las diferencias se concibe con la necesidad de que todos los estudiantes puedan destacarse por sus capacidades, talentos y habilidades, sin que, por sus dificultades, sean excluidos de participar en lo que a ellos les gusta:

O digamos así: digamos aquí hay mucho estudiante que es muy inteligente. Y yo siempre lo he dicho y lo sostengo. ¡Que aquí en este colegio no se toman a la persona que sabe sino por lo que lleve la persona en el cuaderno! O sea, aquí no se toma la inteligencia sino lo que usted escribió en un cuaderno y ya aquí mucho. Aquí ocurre que hay las personas que sí que sacan 5 en el cuaderno que sacan 5... en los talleres. Que sacan 1.0 en una evaluación y las personas que sacan 3, o sacan 2.0 en el cuaderno sacan siempre 5 en las evaluaciones. Esas personas no las tienen en cuenta, sino que siempre se tienen en cuenta a las personas que llevan siempre digámoslo así, llevan el cuaderno bonito no más. (E1EI)

Lo expuesto por el entrevistado se puede resumir en la posición de Chaux et al. (2004) cuando advierten que la pluralidad y la valoración de las diferencias es en últimas el reconocimiento, el respeto y la valoración de las múltiples identidades propias y las de los demás, por lo que la pluralidad y la valoración de las diferencias no pueden llevar a que se tolere a quienes vulneran derechos fundamentales. Dichos códigos responden a los principios y valores centrales para cada cultura en un momento determinado y se componen de normas derivadas de estos principios, e incluyen derechos y deberes de los individuos y grupos.

En el trabajo de observación no participante se logró establecer la opinión de algunos docentes, cuando dialogan entre ellos en horario de descanso. Sostienen que sería importante que los estudiantes que tienen tendencias homosexuales deberían manifestarlo para poder darle un trato más equitativo y no a partir de la duda: “Un docente señala que alumnos deberían decir si son de tendencia: ‘Homo’ o no para saber cómo tratarlos, y no herir susceptibilidades” (GDOC-SP).

Al respecto, partiendo desde la idea de Estado-nación del cual habla Walzer, es inherente la necesidad de entender la existencia de la escuela como escenario adecuado para promover la valoración de las diferencias y ejercer la tolerancia, además desde una perspectiva de los derechos humanos.

Ahora, desde la perspectiva de equidad de género, Panchón (2007) sostiene que “la escuela sigue siendo todavía una realidad insuficientemente equitativa para las niñas y las adolescentes, en la que aún no se ha conseguido la eliminación de los estereotipos de género” (p. 60). Hoy puede ampliarse esta postura a quienes tienen tendencias sexuales diferentes a las heterosexuales, para señalar que, pese a los esfuerzos por llegar a las aulas con un mensaje de respeto por los derechos sexuales, aún queda mucho por hacer en este sentido.

Promoción del respeto desde los derechos humanos

Los docentes manifestaron sentirse comprometidos con la necesidad de ejecutar acciones que promuevan el respeto por las diferencias en el ejercicio de su práctica pedagógica. Por ello, manifestaron que habían

programado una serie de actividades de formación para socializar con los estudiantes.

El 11 de septiembre empezamos unos talleres de competencias ciudadanas precisamente para que los mismos muchachos... Vamos a capacitar a unos muchachos de unos grados, para que ellos vayan y que, a su vez, capaciten a todo el colegio, en diferencia. El colegio está haciendo un trabajo para precisamente mostrar eso: lo que usted está haciendo. Me imagino que todos los colegios están haciendo lo mismo, ¿no? Porque es necesario que los muchachos identifiquen sus... a sus otros. Que se identifiquen primero a sí mismos, pero para que puedan identificar a las demás personas que conviven con ellos (PROF2GFD).

La justificación de Lahera (2004), cuando manifiesta que es posible definir una política pública como aquellas acciones dirigidas a mejorar la administración de un tópico nacional y que estas acciones deben ser orientadas por el Estado a través de las instituciones públicas y en el mejor de los casos deben ser apoyados por la comunidad beneficiaria (p. 5), se ajustan oportunamente en la labor que en las instituciones educativas objeto de esta investigación se viene haciendo para promover la valoración de las diferencias con un enfoque que tiene su punto de partida en los derechos humanos.

A su turno, la visión de los estudiantes al referirse a las acciones desarrolladas para promover el respeto por las diferencias entre sus compañeros, se remite a comprender las tendencias religiosas o de estrato que se dan en un mismo salón de clase y reconocer que puede haber opiniones distintas, y por ello no pueden condenar o censurar al otro.

¡Bueno! Para mí, todas las personas son iguales. O sea, cuando yo veo como que hay ofensas que porque... ¡Ah!... no que usted que es evangélico, que usted no sé, que usted no sé qué más! Yo trato, como intentar dar a reflexionar a esa persona de que todos somos iguales y que no tiene que tratarla mal por ser de diferente religión, de diferente raza, por ser de diferente estrato o que llegue

que porque es el chico popular del colegio tenemos que tratar a otro que tenga o sea su amistad no más. Entonces que porque es el popular del colegio entonces tienen que tratar mal a las personas. (E1EI)

De todos modos, pese a que los estudiantes comprenden la necesidad de respetar, y los docentes buscan estrategias para lograr que los jóvenes se apropien de tales competencias, en la práctica, se siguen dando casos en los que no se respetan las opiniones de sus compañeros: “Una estudiante (mujer) interviene, la mayoría guarda silencio y luego se ríe” (G202).

El contraste entre lo que se dice que se hace, lo que entienden los estudiantes y lo que sucede en el aula de clase, respecto de la promoción del respeto, permite establecer que, como lo señala Parsons (2007), “el enfoque de Derechos como política pública (vaya) orientado a que toda persona sin consideración de edad, color de piel, nacionalidad o convicción de Fe, sea sujeto de derechos, (y) conozca las figuras jurídicas creadas para la protección de los mismos...” (p. 15).

Sin embargo, pese a que se reconocen las intenciones, como afirman Chaux et al. (2004), hay un largo trecho aún por recorrer entre lo que se entiende por valoración de las diferencias, lo que se está intentando hacer para lograr la apropiación del respeto por esas diferencias entre los estudiantes y lo que real y efectivamente ocurre a diario en el ejercicio de la práctica pedagógica en el aula de clase.

Consecuencias originadas por discriminación y exclusión

Fenómenos como la depresión, la baja autoestima y el rechazo a la educación, son algunas de las consecuencias identificadas como parte de las acciones de discriminación que se dan en las instituciones educativas.

Depresión, se deprime. Él mismo empieza a rechazarse. Las veces que los demás lo rechazan. Él mismo se empieza a rechazar. Su autoestima queda abajo y pues yo creo que se encierra solo

empieza a rechazarse a deprimirse a sí mismo. Tiene consecuencias graves. (E2EI)

Este tipo de sentimientos obedecen a lo que Bisquerra y Pérez (2007) señalan como la competencia emocional que consiste en “un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias”. Tales procesos, cuando no están debidamente asimilados por quienes son blanco de irrespeto y de burla, generan los estados de ánimo como los narrados por el estudiante entrevistado.

En concordancia con estos resultados, los autores indican que “estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional” y argumentan –como lo define Goleman (1995)–, que es preciso dividirlas en cinco dominios: “autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales” (p. 66).

Como se evidencia en el relato del informante clave, tanto la autoconciencia emocional, como la empatía y sus habilidades sociales, han fallado, por lo que se producen los estados de ánimos narrados. Por su parte, los docentes se muestran preocupados por las manifestaciones de desmotivación que expresan algunos de sus alumnos cuando reciben voces de afecto de sus propios profesores.

En la sala de profesores: Dos docentes hablan de un estudiante de grado once. Dicen que pese a que se preocupan por él (tiene un dedo con sangre: uña encarnada) el estudiante, les responde (haciendo con la boca: pr, pr,pr y les dice, eso pa’que se preocupan por mí. Agregaron, que el mismo estudiante dice que cuando termine el colegio, no será “tan pendejo” de seguir estudiando. Profesoras explican que el alumno señala “que eso (estudiar) no sirve para nada”. (OG-JPC)

Desde la óptica de los docentes, quienes reflexionan sobre su práctica pedagógica en horas de descanso, es coherente asociar a este planteamiento de los educadores la propuesta de Saarni (citado en Bisquerra y Pérez, 2007) cuando considera que “la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales” (p. 5).

Saarni ve “la autoeficacia como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados” (p. 67).

Así que Bisquerra y Pérez (2007) consideran que, desde esta perspectiva, toma relevancia la importancia del contexto: el espacio y el tiempo, dado que son condicionantes de la competencia emocional: “Todos podemos experimentar incompetencia emocional en un momento dado y en un espacio determinado, dado que no nos sentimos preparados para esa situación” (p. 67).

Esto es precisamente lo que sucede en el caso de algunos estudiantes quienes toman la decisión de reaccionar rechazando las expresiones de preocupación de sus docentes, demostrando que no tienen una competencia emocional que les permita automotivarse para seguir adelante: “Estudiantes fijando posición en debate de clase dicen que, en una eventual reinserción, los niños serían objeto de burla y ellos podrían tomar represalias porque vienen de ser violentos y actuarían violentamente” (G200).

De este modo, Martín, Berrocal y Brackett (2008) hacen referencia no solo a la necesidad de desarrollar competencias emocionales en los estudiantes, sino que consideran como fundamental incluir la formación de competencias emocionales en los profesionales del magisterio, en su proceso inicial de formación. Palomera et al. (2008) insisten en que “las competencias emocionales son competencias básicas que nos facilitan un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral” (p. 448).

La postura de estos investigadores apunta a que es de prioritaria importancia que los docentes, como formadores de competencias emocionales, sean los primeros que deben estar adecuadamente empoderados de estas competencias para poder trasladarlas en las mismas proporciones a sus estudiantes.

Conclusiones

Convivencia y paz

Es momento entonces de dar cuenta del primer objetivo de esta investigación, consistente en identificar las representaciones de docentes y estudiantes sobre competencias ciudadanas en el nivel de educación media de las instituciones educativas. Por lo tanto, se ha recorrido una ruta que permitió conocer las representaciones sociales que tanto docentes como estudiantes, en el marco de la práctica pedagógica, tenían de las competencias ciudadanas como parte de la labor de formación diaria a ejecutar en la escuela, entendida esta como el escenario propicio para tal actividad.

Así las cosas, un conflicto ha sido definido como las situaciones que partiendo de la diferencia de opiniones generan desencuentros producto de los intereses que cada actor en el conflicto puede tener. Existen, de acuerdo con la investigación, tres clases de conflicto: los verbales, los psicológicos y los de hecho, manifestados en agresiones físicas.

Como principal conclusión respecto a representaciones sociales de las competencias ciudadanas puede considerarse que los conflictos son inherentes al ser humano, hacen parte de la convivencia en unas comunidades educativas como estas, en las cuales se desarrolló el trabajo de indagación. Los actores en la investigación comprenden que

los conflictos pueden ser incluso beneficiosos en la medida en que posibilitan opciones creativas para superarlos, por lo que es fundamentalmente necesario manejar unos conocimientos básicos de lo que significa el conflicto y su papel en los escenarios de paz y de convivencia de las instituciones.

Esto corrobora el planteamiento de Rodríguez (2005), quien dice que “los conocimientos entendidos como representaciones de la realidad (...) se construyen y acumulan según la formación y experiencia personal” (p. 70). Es evidente que en el caso de la idea de conflicto en estas comunidades educativas existe plena claridad sobre lo que es el conflicto, porque este se haya presente en las acciones cotidianas de la práctica pedagógica en las instituciones. Por tanto, el conocimiento sobre conflicto, para algunos informantes es por lo menos elemental, y en algunos otros alcanza a ser complejo, incluso por el mismo sentido común.

En las comunidades educativas en las cuales se llevó a cabo esta labor investigativa se tiene conciencia de que un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva, como lo reseña Enrique Chaux. En el marco de su práctica pedagógica, tanto docentes como estudiantes creen que esta convivencia no implica la armonía de ideas y no hablan de una total ausencia de conflictos. Las mismas comunidades educativas reconocen que la convivencia y la paz perfecta no son realistas, y entienden que ni siquiera es posible ni deseable.

Ahora, respecto al propósito de describir las prácticas pedagógicas para el desarrollo de las competencias ciudadanas en los niveles de décimo y undécimo grado de la institución educativa se concluye que en varias oportunidades los conflictos no son perceptibles a simple vista, sino que es necesario identificar actitudes de los alumnos en el aula de clase. Hay oportunidades en que al llegar al aula se perciben “ambientes pesados”; en otras palabras, cuando el docente ingresa al salón pueden identificarse posturas agresivas entre los mismos estudiantes cuando se propone trabajar en grupo, por ejemplo, o cuando los estudiantes responden alguna pregunta al docente, lo hacen en forma descortés y en ocasiones, incluso con tono de agresión verbal.

En casos como estos, no existe explicación aparente de qué razones o causas han motivado tales comportamientos.

Es en escenarios como este un docente con un buen nivel de competencias ciudadanas identifica la situación conflictiva y sabe cómo proceder para buscar alternativas de solución. Aunque no todos, ni con la plena conciencia de una actuación intencionada, varios de los profesores hacen uso de sus competencias cognitivas y de razonamiento y de sus competencias de gestión de relaciones y capacidades de conocimiento y dominio personal para hallar el origen del problema y buscar alternativas de solución.

De tal manera que el ejercicio de la práctica pedagógica, independientemente de su área de dominio curricular por parte de los docentes, tiene que ver con la forma como ponen en práctica las estrategias para la resolución de conflictos en el aula. Un sector de la comunidad de práctica señala la imposición de autoridad como estrategia para dirimir un conflicto, seguido de charlas reflexivas que conducen a generar conciencia entre los estudiantes sobre la necesidad de aportar a la convivencia con actitudes positivas.

De esta forma de actuación, se colige, como lo señalan Bisquerra y Pérez (2007), que la competencia emocional constituye todo un amplio constructo que incluye procesos de diversa índole, lo que provoca un nutrido ramillete de consecuencias. Al revisar la práctica pedagógica de estas comunidades educativas se pudo establecer que no se da en todos los casos lo que Salovey y Sluyter (citados en Bisquerra y Pérez, 2007) llaman las cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales, como cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol.

Otra forma de desarrollar las competencias ciudadanas desde la práctica pedagógica es definida a través de la vía del diálogo, considerada como la mejor forma de redimir los conflictos que se dan al interior de las aulas, ya sea entre estudiantes o entre estudiantes y docentes. De lo que se trata, a juicio de las comunidades educativas, específicamente de los docentes, es de lograr procesos de reestructuración cognitiva, lo que posibilita cambiar pensamientos negativos y convertirlos en pensamientos positivos. En torno a estas formas de resolución de conflicto señaladas por los entrevistados, se evidencia lo

anotado por Vilà (2003) al hacer referencia a los centros educativos escolares. Precisamente, dicho espacio representa un contexto diverso y multicultural, rico y complejo, privilegiado para promover unas relaciones humanas equitativas, lo que, contrapuesto a lo observado en las comunidades educativas focalizadas, se encuentra basado en una comunicación que, aunque no totalmente eficaz, sí facilita la convivencia entre sus miembros.

La práctica pedagógica en las instituciones educativas pasa igualmente por detener inmediatamente cualquier situación que pueda llegar a la agresión física, indagar por las razones que originaron el conflicto e intentar solucionarlo por la vía del diálogo. Esta forma de develación de los conflictos puede corresponder a la existencia de capacidades intelectuales, de los protagonistas de la práctica pedagógica que permiten realizar actividades cognitivas genéricas denominadas tareas no programadas o no rutinarias, las cuales son dependientes de la persona y que se dan en un entorno complejo, como lo describieran Kanungo y Misra (citados en Grau y Agut, 2001). Se convalida, asimismo, lo señalado por Grau y Agut cuando sostienen que “se centran en la importancia para atender situaciones diferentes no programadas de antemano, que están más dirigidas por la persona que por la tarea en sí” (p. 5).

Desde otra óptica, la manera más acertada de solucionar los conflictos está en la capacidad de sus compañeros para aconsejarlos cuando están pasando por situaciones difíciles. Se trata de acercarse a los estudiantes o a sus compañeros para escucharlos y reconocer los factores que pueden estar ocasionando las actitudes agresivas en el aula o fuera de ella. Tales acciones hacen evidente una competencia emocional relacionada con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales. Parafraseando a Saarni (citado en Bisquerra y Pérez, 2007), se ve aquí la autoeficacia como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados. Cuando se plantea la posibilidad de escuchar a sus compañeros y darles consejos, se está haciendo uso del conocimiento de las propias emociones y la capacidad para regularlas con miras a la consecución de unos resultados deseados.

Por su parte, los mismos estudiantes coinciden en que es mejor solucionar los conflictos buscando estrategias de entendimiento a través

del diálogo. Ese diálogo, como lo anota Martínez Boom (1990), debe entenderse como una forma de pedagogía que ha alcanzado elaboraciones sistematizadas, ha desplegado teorías, elaborado nociones o simples objetos de discurso; discurso comprendido desde la noción de estrategias como asertividad, como capacidad de escuchar al otro y como habilidad para proponer alternativas de solución. Tal diálogo puede entonces, en el marco de la práctica pedagógica para el desarrollo de las competencias ciudadanas, configurarse como un saber independiente, que de todas maneras, como sostiene Vilà, significa el desarrollo de competencias comunicativas interculturales desde el marco escolar, lo cual debe para el caso de esta investigación ser la respuesta a muchos de los interrogantes que se plantean en el interior del aula.

Entonces, si el diálogo como estrategia de solución de conflictos, es una forma de práctica pedagógica, puede reconocerse esta como una positividad que reflexiona sobre un conjunto de objetos de saber: el saber pedagógico. Es decir, el saber dialogar constructiva y asertivamente para encontrar caminos de solución.

De este modo, Martínez Boom (2010) justifica que “entre estos saberes pedagógicos está la enseñanza, pero también el niño, la escuela, el conocimiento, etc.; serían estos, objetos del saber pedagógico, entendidos como una heterogeneidad de prácticas y de nociones que se dan en una sociedad a propósito de una práctica de saber” (p. 3).

A este punto, al desarrollar la labor de contrastación entre las representaciones sociales de las competencias ciudadanas y las prácticas pedagógicas, los hechos más significativos en el nivel de educación media de las instituciones educativas permiten evidenciar que mientras los docentes conciben un conflicto como aquello que genera una diversidad de criterios, y hace que de pronto se encuentren dos polos contrarios, los estudiantes señalan que un conflicto se caracterice por la multiplicidad de facetas que pueden ir desde lo verbal, pasando por las ideas, hasta llegar a las agresiones físicas.

Entre tanto, en la práctica pedagógica al interior del aula de clase, lo que se observó es que los docentes acceden a separar a los actores en conflicto de tal manera que los espacios físicos contribuyan a disminuir los roces, mientras que otras acciones posteriores, permitieron ver cómo los docentes reconvienen a sus estudiantes cuando los

descubren hablando con sus compañeros, descuidando la atención al tema de la clase, o mientras otras compañeras exponen.

La triangulación de las ideas de conflicto como eje articulador de la competencia de convivencia y paz es concebida entonces como un factor que se genera en la diversidad de criterios, según los docentes. Mientras que para los estudiantes el conflicto, si bien no riñe con la definición de los docentes, es complementado en tanto se conciben varias maneras de conflicto, entre ellos el verbal, el físico y el de ideas, en la aplicación de tales ideas, los docentes siguen siendo tradicionales al intentar resolver los conflictos con el fin de mantener una convivencia “manejable” en el aula, separando a los actores del conflicto o llamando la atención de quienes hacen parte de un desacuerdo.

Finalmente, en este apartado, luego de todo este proceso de investigación que partió desde la identificación de una situación problemática que invitó a indagar por el estado del desarrollo de las competencias ciudadanas en las prácticas pedagógicas de los docentes y estudiantes de nivel de educación media de las instituciones educativas, partiendo de las representaciones sociales que los miembros de esas comunidades tenían de las propias competencias, se puede afirmar que el grado de desarrollo es incipiente.

Si bien es cierto que existe un factor importante en la medida en que es de norma y de ética fomentar el desarrollo de las competencias ciudadanas transversalmente a todas las áreas del currículo, y acertado, en tanto las representaciones sociales que tienen de las competencias ciudadanas, los actores de esta investigación no distan mucho de las posiciones teóricas de lo que deben ser las competencias ciudadanas en sus tres elementos: paz y convivencia, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. En el ejercicio de la práctica pedagógica existen divergencias significativas desde la perspectiva de cada uno de sus actores.

Los docentes tienen opiniones en algunos casos opuestas en cuanto a la forma en que deben formular acciones para promover la convivencia y la paz, mientras que los estudiantes sienten que, en ocasiones, son los mismos educadores quienes, con sus actitudes en el aula, promueven los conflictos. Pero por su parte, los estudiantes, con comportamientos displicentes, en ocasiones contribuyen a la alteración del

estado normal de la convivencia por causas diversas que van desde los apodos a sus compañeros, hasta el mal trato verbal entre ellos.

Participación y responsabilidad democrática

El primer objetivo, de identificación de las representaciones sociales respecto a la participación y la responsabilidad democrática, permite concluir que estas se conciben como el otorgamiento de los espacios a las comunidades educativas para que puedan cumplir con su rol y parte del poder que tiene la misma comunidad para tomar decisiones. Cuando se hace referencia a dar espacios a toda la comunidad, se está identificando la pretensión del Ministerio de Educación Nacional, al considerar la participación y la responsabilidad democrática como un espacio para la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad (MEN, 2004, p. 12).

No obstante, la participación en algunos sectores de las comunidades de esta investigación, se concibe como una metodología de acción y participación. Se entiende la metodología como la actuación de las personas a partir de normas fijadas previamente por las instituciones con base en una escala de valores, normas y preceptos dispuestos previamente. Por tanto, la participación queda circunscrita a actuar a partir de tales lineamientos. En el marco de tal metodología, todos son iguales, pero están restringidos solo a cumplir con sus responsabilidades y hacer efectivos sus derechos, pero sin tener mayor opción de disentir.

Respecto a esta visión, se observa una divergencia, en la medida en que Chau et al. (2004) señalan que “una sociedad que quiere ser realmente democrática requiere de la participación activa y crítica de todos”. En su referencia al tema, agregan que “esto implica que todos sus miembros deben poder estar involucrados en la construcción de acuerdos y en la toma de decisiones tanto en el nivel macro como en el nivel micro” (p. 19).

Al describir las prácticas pedagógicas en este segundo grupo de competencias, se estableció que, aunque existe conciencia de la importancia de la participación en los diferentes escenarios de la vida escolar, y se pretende generar una cultura de responsabilidad democrática, al interior de las instituciones, en la práctica, no se ha asumido realmente el rol que deben desempeñar los estudiantes de manera plena, según lo señalan los docentes entrevistados.

Aquí se evidencia, en palabras de Geilfus (citado en Dueñas y García, 2011), que “participar debe significar tomar parte en las decisiones y las responsabilidades desde el sitio en el que se está, desde la función que se ocupa, para ello es necesario el diálogo y por supuesto la organización” (p. 7). Sin embargo, aunque los espacios de participación se dan, los estudiantes no los asumen con la seriedad que lo deberían hacer. Es decir, que la participación ciudadana considerada como el espacio ideal para fortalecer la democracia y formar a los futuros ciudadanos participativos y con voluntad para hacer propuestas en bien de su comunidad, para el caso del establecimiento educativo es vista por los estudiantes como una mera actividad trivial, y falta de sentido y significado.

Se pudo identificar que en el grupo de competencias que involucran la participación y la responsabilidad democrática no ha sido posible avanzar satisfactoriamente, por lo que actividades como la elección del personero, o los organismos de control y de gobierno escolar, se cumplen como un proceso meramente mecánico, para elegir unos representantes, pero que en la práctica no operan. Visto el fomento de la participación en términos de competencia democrática responsable como una práctica pedagógica, desde los aportes de Zuluaga (citado en Martínez Boom, 1990), cuando explica que entendiendo que el saber permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que lo rodea, es demostrable que no existe una visión clara ni una perspectiva definida de lo que debe ser una comunidad educativa con valores democráticos ni participativos lo suficientemente desarrollados ni interiorizados.

Las razones que han llevado a que los estudiantes no participen con una conciencia plenamente responsablemente en las decisiones democráticas al interior de las instituciones, están ligadas a factores

como la falta de motivación. En este sentido, los estudiantes reconocen que existen serias falencias a la hora de tomar decisiones, puesto que cuando se dan los espacios para elegir, no siempre se hace con toda la responsabilidad. Esto implica, en palabras de Dueñas y García (2011), que para lograr esto debe tener lugar una transformación estructural, lo que implica establecer programas de acción a partir de asumirlas, tales como que la participación debe ser una preocupación de la educación escolar. Lo confirmado en la comunidad de práctica focalizada es que la participación aún está en ciernes para ser considerada una construcción social fuerte y robusta. Además, se requiere un proceso de formación de cultura de participación de aprendizaje, que debe ser considerada como una competencia (transversal) dentro de los objetivos de la educación basada en competencias.

Al contrastar lo señalado por estudiantes y docentes con las clases observadas, se registró el desarrollo de un debate sobre diferentes temas de interés, uno de ellos, el proceso de paz que se lleva a cabo en la actualidad en La Habana (Cuba). Mientras algunos estudiantes prestaban atención, otro tanto tomaban actitudes de desinterés y apatía a la temática.

En síntesis, en el ámbito de la participación y la responsabilidad democrática, los docentes tienen claro que es necesario promover espacios en los que el estudiante pueda tomar parte con el fin de ejercer una democracia responsable. No obstante, entre los estudiantes existe desinterés en vincularse a este tipo de actividades en tanto sienten que, pese a que eligen a sus voceros, estos no cumplen cabalmente lo que se comprometen a desarrollar. Adicionalmente, reconocen que muchas veces no votan por las mejores ideas, sino por quien puede significar un beneficio personal al ser elegido a nivel del aula o de la institución.

Identidad, pluralidad y valoración de las diferencias

En este apartado se logra identificar que sobre identidad, pluralidad y valoración de las diferencias existe efectivamente una representación social en una modalidad particular del conocimiento que se tiene sobre

este grupo de competencias. En efecto, tales representaciones buscan construir una especie de teoría explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico de las competencias ciudadanas del que se tiene una interpretación al interior de las instituciones educativas donde se llevó a cabo esta investigación y que pretende permear desde los docentes hasta los estudiantes. Para buscar lograr este cometido, sin poderlo justificar teóricamente, los docentes comprenden este ejercicio como una práctica discursiva que les sirve como un aparato instrumental de la ideología, en este caso de una adecuada valoración de las diferencias que implican reconocer la identidad, en la pluralidad y en la diversidad, como un sistema signifiante que elabora sus propias normas a partir de las diferentes disciplinas del conocimiento y construye una serie de instrumentos o reglas para incidir en los discursos no pedagógicos.

Al hacer referencia a las representaciones de identidad que tienen los docentes, se mencionan varias características, entre ellas, el sentirse identificado con el lugar de donde se es oriundo, o con relación a la personalidad. Para los actores de esta investigación, como lo proponen Chaux et al. (2004), la identidad es considerada como la visión que cada persona tiene de sí, no solo como individuos, sino también como miembros de grupos sociales o, inclusive, de naciones, por lo que un ciudadano competente no solamente reconoce sus múltiples identidades, sino que reconoce y valora las de los demás.

Por su parte, los estudiantes asumen la identidad mostrándose ante sus compañeros y profesores a partir de sus actuaciones y desempeños: se puede interpretar desde Bernal (2004) como la “identidad personal” comprendida como un proceso eminentemente dinámico porque en el curso de la vida misma los elementos configuradores de la identidad pueden modificarse. Bernal considera que en todo este proceso se produce un movimiento hacia la segregación, hacia la independencia, hacia la individuación, que resulta básico para llegar a construir la identidad personal.

Se concluye entonces que la práctica pedagógica, pese a que busca el desarrollo de las competencias de identidad y pluralidad como un escenario en el que se pueden incluso trascender las fronteras del aula para generar efectos transformacionales verdaderamente eficaces,

necesita poner en práctica estrategias metodológicas adicionales. En desarrollo de tales prácticas, si los sujetos que aprenden, los estudiantes, adquieren los elementos de juicio para desempeñarse exitosamente en la vida no solo desde los académicos y lo científico, sino desde sus habilidades para interactuar socialmente, lo puede generar un ejercicio que vaya mucho más allá de comprender las importancias de valorar la diferencia, y llegar a poner en práctica dicha valoración.

Pero, además, para la comunidad de práctica focalizada como lo señala Fayad (2010), la pedagogía es considerada una práctica discursiva que se comprende, por tanto, como un aparato instrumental de la ideología y como un sistema signifiante que elabora sus propias normas a partir de otras disciplinas, mientras que construye una serie de instrumentos o reglas para incidir en los discursos no pedagógicos. Tales discursos van direccionados a lograr la interiorización de la valoración de las diferencias reconociendo la identidad y aceptando la pluralidad en el seno de las instituciones educativas.

Bajo estos presupuestos teóricos, se concluye que la forma como en el desarrollo de la práctica pedagógica los docentes promueven, entre otros aspectos, la inclusión, permite ver que existe una política institucional para ello, pero a la hora de llevarla a la práctica, muchas veces no se ejecuta. Entre tanto, se asocia la inclusión con el manejo inadecuado de los comportamientos disciplinarios mientras que se considera que darles libertad a los jóvenes genera demasiados conflictos.

Estas afirmaciones se asimilan a los planteamientos de Engelken (2005), quien refiere la capacidad explicativa que la identidad tiene sobre ideas y comportamiento y que remite al problema de la (auto) conciencia como variable independiente. Esto puede interpretarse como las ideas que una persona puede tener sobre inclusión, pero que difieren en la práctica por no ajustarse a su propio modo de actuar.

Adicionalmente, aunque se entiende la necesidad de facilitar los espacios para que todos puedan participar y desarrollarse, cuando se proponen temas álgidos, como por ejemplo un eventual posconflicto en Colombia, un significativo sector de los estudiantes se muestra escéptico e incluso rechaza la posibilidad de otorgar derechos a quienes han sido parte del conflicto. García y Mielles (2010) en su trabajo reflexionan acerca de cómo las sociedades en algunas regiones y ciertas

poblaciones se han visto forzadas a abandonar sus sitios de origen y cambiar de residencia, viéndose obligados a adaptarse a otras costumbres e iniciar nuevos procesos de socialización trayendo problemas en la construcción de identidad en especial de los niños y niñas, los cuales generan cambios de rol de las familias en la crianza de los hijos.

En esta misma línea, Chaux et al. (2004) evidencian que es necesario trabajar más en el desarrollo de la identificación de las emociones de los demás, entendida como la capacidad para identificar lo que pueden estar sintiendo otras personas tanto por medio de sus expresiones verbales y no verbales, como teniendo en cuenta la situación en la que se encuentran.

Pese a que existen ejemplos relevantes que sirven como muestra de inclusión y de respeto a las diferencias al interior de las instituciones, dado que hay varios estudiantes con limitaciones físicas que reciben apoyo tanto de sus profesores, como de sus compañeros, se presentan casos evidentes de discriminación que, si bien no es sistemática, sí reflejan debilidad en el proceso de desarrollo de las competencias ciudadanas. Estas formas de actuar muestran, según Perrenoud (citado en Rodríguez, 2005), una falencia en

la capacidad para actuar eficazmente en una situación definida, haciendo uso de los conocimientos, pero sin limitarse sólo a ellos". Según tal consideración, "para hacer frente a una situación de manera óptima, en general se necesita hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, tales como los conocimientos. (p. 70)

Esto significa que cuando se toman decisiones sobre situaciones que comprometen la participación de los estudiantes no se pondera la necesidad de prevenir que ellos puedan ser objeto de discriminación, así no se tenga la intención directa de hacerlo.

Por su parte, entre los mismos estudiantes se reconocen actuaciones discriminatorias que buscan generalmente ridiculizar a un determinado estudiante frente a sus pares. La utilización de apodos es una de las principales formas de identificación de casos de discriminación. En

este caso, contrario a lo considerado por Walzer, quien plantea que es necesario comprender el escenario escolar como una institución social, que forma a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para que tomen decisiones informadas, autónomas, responsables, placenteras y saludables que enriquezcan sus proyectos de vida, en términos prácticos, las presiones de sus compañeros no permiten que tales decisiones se puedan tomar bajo tales criterios en formal cabal, en las instituciones.

En el otro elemento, concerniente a la representación que los docentes tienen de pluralidad en el marco de las competencias ciudadanas, existe la idea de que la pluralidad involucra la inclusión como posibilidad de convivencia en una misma comunidad. Desde la postura de Navarro (2008), cuando menciona que una comunicación para la inserción, la interacción y la convivencia de los sujetos en un lugar lleno de iguales-plurales-distintos, posibilita la realización de la condición humana, propiamente comunicativa, y como expresión de pluralidad. Para Navarro, no es otra cosa que “vivir como ser distinto y único entre iguales” (p. 340).

Sobre la representación de pluralidad, es definida como diversidad en una misma comunidad, en este caso escolar. Esta concepción se relaciona en forma directa con la forma de pensar de Bartolomé (2002) cuando manifiesta que el lugar y el momento hacen que el ciudadano en formación se identifique con su comunidad, el Estado o la sociedad general, teniendo en cuenta el multiculturalismo, la diversidad y el surgimiento constante de ideas (p. 131).

La representación referida a la valoración de las diferencias, destaca la diversidad de personalidades, formas de pensamiento y de actuación que tienen los estudiantes. Hay casos desde estudiantes muy extrovertidos, hasta jóvenes que prefieren mantenerse al margen del grupo. Sin embargo, todos conviven en una relativa tranquilidad. Lo aquí expresado se asume, según Walzer (1996), dado que en la actualidad la homogeneidad es un factor inexistente. Por ello el escenario de la escuela como institución se constituye en el espacio oportuno en el que se construyen las identidades tanto individuales como colectivas. Pero, además, la valoración de las diferencias se concibe con la necesidad de que todos los estudiantes puedan destacarse por sus

capacidades, talentos y habilidades, sin que, por sus dificultades, sean excluidos de participar en lo que a ellos les gusta.

Lo expuesto se puede resumir en la posición de Chaux et al. (2004) cuando advierten que la pluralidad y la valoración de las diferencias es en últimas el reconocimiento, el respeto y la valoración de las múltiples identidades propias y las de los demás, por lo que la pluralidad y la valoración de las diferencias no pueden llevar a que se tolere a quienes vulneran derechos fundamentales.

En cuanto a la forma como se refleja en las prácticas pedagógicas el trabajo para desarrollar la competencia de valoración de las diferencias, existe una marcada intencionalidad para manifestarse comprometidos en este sentido. Por ello, programaron actividades de formación para socializar con los estudiantes. En este sentido, la justificación de Lahera (2004) cuando manifiesta que es posible definir una política pública como aquellas acciones dirigidas a mejorar la administración de un tópico nacional y que estas acciones deben ser orientadas por el Estado a través de las instituciones públicas y, en el mejor de los casos, deben ser apoyadas por la comunidad beneficiaria (p. 5), se ajustan oportunamente en la labor que en las instituciones educativas objeto de esta investigación se viene haciendo para promover la valoración de las diferencias con un enfoque que tiene su punto de partida en los derechos humanos.

Pero, además, al describir las prácticas pedagógicas en el componente de valoración de las diferencias, se observa cómo es posible comprender las tendencias religiosas o de estrato social que se dan en un mismo salón de clase y reconocer que puede haber opiniones distintas, y por ello no se puede condenar o censurar al otro. De todos modos, pese a que los estudiantes comprenden la necesidad de respetar y los docentes buscan estrategias para lograr que los jóvenes se apropien de tales competencias, en la práctica se siguen dando casos en los que no se respetan las opiniones de sus compañeros.

Lo que se pudo verificar en las observaciones en el aula de clase es que hay acciones en las que no se le permite a un estudiante participar, o se le critica por cometer un error. Al triangular la información obtenida desde diferentes fuentes (docentes, estudiantes y observación no participante), se logró evidenciar que al interior de las instituciones

existe una concepción acertada de lo que se considera teóricamente como identidad, pluralidad y valoración de las diferencias. En el ejercicio diario de la labor pedagógica se intenta desarrollar tales competencias y se ponen en práctica varias estrategias, pero en el desarrollo mismo de la acción cotidiana resta mucho trabajo por hacer, dado que los estudiantes, incluso algunos docentes, no validan las representaciones que tienen de tal grupo de competencias.

En síntesis, en el escenario de la identidad, la pluralidad y la valoración de las diferencias, existe de igual manera una idea significativamente clara de qué son este grupo de competencias y cómo deben promoverse. Las instituciones han dado muestras importantes de inclusión, de valoración de las diferencias y de pluralidad, en la medida en que facilita la formación en sus aulas de niñas, niños y jóvenes que hacen parte de la población con necesidades educativas especiales. Sin embargo, en el desarrollo cotidiano de la práctica pedagógica, se dan casos de discriminación y exclusión que, si bien no son sistemáticos, ni reiterativos, para ser considerados graves, sí evidencian la necesidad de fortalecer acciones que permitan entre estudiantes y profesores una mejor comprensión y desde luego una mejor acción en la valoración de las diferencias con la población, particularmente que no hace parte de este grupo de estudiantes con limitaciones.

Impactos del proyecto

1. Empoderar nuevos conceptos de ciudadanía y de lo público como conceptos íntimamente vinculados en la formación para la democracia.
2. Concebir el espacio público como el ideal democrático (diálogo, tolerancia, pluralismo político y religioso, libertad e igualdad política y social).
3. Definir el espacio público como el escenario donde se dan las relaciones y la interacción de los actores sociales. Por ello, el proyecto aporta que el estudiar la democracia es indagar sobre el tipo y dinámica de estas relaciones. Es indagar, asimismo,

sobre nuevas interacciones sociales y su dinámica en el espacio público y democrático.

4. El proyecto considera que un ciudadano tiene derechos democráticos y exigencias de justicia; contemporáneamente, la ciudadanía ha tomado un perfil sustancial en el nivel gubernamental, como es la promoción de la ciudadanía responsable –ciudadanía activa– en la toma de las decisiones públicas.
5. El ayudar a superar la concepción del papel de receptores de derechos –ciudadanía pasiva– que representa un problema para los jóvenes, pues el acceso a los derechos sociales es cada vez más difícil por la tendencia de los gobiernos para implementar políticas “compensatorias” (coyunturales) sustituyéndolas por políticas sociales “niveladoras”. Es una tendencia propia de sistemas como el nuestro, en el que prevalece “atacar” los conflictos tangencialmente y de inmediato para evitar problemas propios de gobernabilidades no propiamente legítimas.
6. Finalmente, el gran aporte es producir una propuesta en “competencias ciudadanas” como apuesta desde el posacuerdo en Colombia.

Referencias

- Agut, S., y Grau, R. (2001). Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias. *Proyecto social: Revista de Relaciones Laborales*, (9), 13-24.
- Aleman, I., Ortiz, M., Rojas, G. y Herrera, L. (2012). Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(60), 1-12.
- Álvarez-García, D., Cerezo, R., González-Piñeda, J., Núñez, J., Rodríguez, C., Álvarez, L., y González-Castro, P. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, (1), 139-153. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116406002>
- Alzate, R., Fernández, I. y Merino, C. (2013). Desarrollo de la cultura de la paz y la convivencia en el ámbito municipal: La mediación comunitaria. *Revista Política y Sociedad*, 50(1), 179-194. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/39350>.
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Revista Orbis*, 3 (7), 23-35. Recuperado de http://scholar.google.com.co/scholar?start=30&q=Convivencia+y+paz&hl=es&as_sdt=0,5
- Arenal, C. (1989). La noción de paz y la educación para la paz. AA. VV: *Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz*. Madrid: Cruz Roja Española.

- Azcune, E. (2013). La importancia de la resolución pacífica de conflictos cotidianos en el aula. Recuperado de https://82.223.209.184/xmlui/bitstream/handle/123456789/1223/2012_11_09_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Aznar, I., Cáceres, M. y Hinojo, F. (2008). Formación integral: educar para la convivencia y la paz. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(46), 1-16. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2466Caceres.pdf>
- Bañez, T. (1999). Participación ciudadana, sociedad civil y juventud. *Revistas Acciones e Investigaciones Sociales*, 1(9), 101-124. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=participaci%C3%B3n&db=1&td=todo>
- Barragán, D., Gamboa, A. y Urbina, J. (2012). *La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas*. Bogotá: Ecoe.
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Benítez, L. (2009) Educación y construcción de culturas de paz en la escuela: de la práctica a la teoría. *Pensamiento Jurídico*, (26). ¿La Paz es Posible?: Aproximaciones Interdisciplinarias; 143-160 2357-6170 0122-1108.
- Bernal, A. (2004). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias., *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 1(15), 129-160. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/11303743/article/viewFile/3033/3066
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 2(10), 61-82.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(1), 19-29. Recuperado de: http://www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/formacion_docente/bromme_conocimientos_profesionales_profesores.pdf
- Buarque, M. (2012). La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública. *Revista Educar*, 48(2), 285-298. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2012m7-12v48n2/educar_a2012m7-12v48n2p285.pdf
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 1(3), 154-169. Recuperado de: http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n3_2010_dea5.pdf.

- Canal, A., Mosquera, J. y Flórez, C. (2012). Estrategias para la mitigación de la violencia homicida en la fronteriza ciudad de Cúcuta. *Revista Luna Azul*, 1(38), 297-317.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (Colombia). Área de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Centro Nacional de Memoria Histórica. Bogotá.
- Chaux, E., Lleras J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: MEN - Ediciones Uniandes.
- Chaux, E. (2005). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: estructura y proceso de construcción. Taller Internacional de Formación en Competencias Ciudadanas, Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: OEA, Oficina de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Clavijo, S. (2009). Formación para la profesionalización. *Mutatis Mutandis*, 2(1), 67-72.
- Coronado, J. (2008a). Artículo: mitos del aprendizaje por competencias. Recuperado de <http://ined21.com/mitos-del-aprendizaje-por-competencias/>
- Coronado, M. (2008b). *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- De Cerio, Z. (1998). Bases de una educación para la paz y la convivencia. Recuperado de http://www.comisionunesco.mec.gub.uy/innovaportal/file/29930/1/bases_de_una_ed_para_la_paz_y_la_convivencia.pdf
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1999). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Díaz-Aguado, M. (2001). Convivencia escolar & prevención de la violencia. Recuperado de http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_2_accion_tutorial/g_2_3.materiales_varios/01.Prevenccion_violencia.pdf
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de <http://riem.facmed.unam.mx/node/47>
- Díaz de Cerio, J. (1998). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura. Pamplona.
- Dodge, K., Bates, J. y Pettit, G. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250.

- Dopico, E. (2011). Conflicto y convivencia en los entornos escolares. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(26), 1-6. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/26/edr.htm>
- Dueñas, L. y García, J. (2011). El papel de la educación escolar en la construcción de cultura de participación y de ciudadanía democrática. *Revista Razón y Palabra*, 1(77), 1-16. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/varia/77%203a%20parte/52_DuenasGarcia_V77.pdf
- Eckhardt, W. (1986). The Task of Peace Research. A Future Oriented Endeavour. *Bulletin of Peace Proposals*.
- Engelken, M. (2005). La metáfora de lo uno-múltiple: una (re) concepción dialógica de la identidad personal (una crítica al reduccionismo post-modernista). *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1(7), 114-132.
- Escudero, J. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista Educación*, 2(339), 19-42. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=Responsabilidad+democr%C3%A1tica&db=1&td=todo>
- Fayad, J. (2009). Adquirir el don de la pedagogía. Significa defender la profesión del docente. En Boom, A. y Álvarez, A. (2009). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica* (Colección: pedagogía e historia). Bogotá: Editorial El Magisterio.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria - Unesco.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Siglo XXI.
- Fuentes-Navarro, R. (2008). *La comunicación desde una perspectiva socio-cultural: acercamientos y provocaciones 1997-2007*. Guadalajara: Iteso.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- García, A. (1998). Un aula pacífica para una cultura de paz. *Revista de Escuelas Normales*, 1(1), 1-16. Recuperado de [file:///Users/user/Desktop/Revista%20digital/VOLUMEN%201%20\(1\)%20DIGITAL/articulo%20garcia%20correa.webarchive](file:///Users/user/Desktop/Revista%20digital/VOLUMEN%201%20(1)%20DIGITAL/articulo%20garcia%20correa.webarchive)
- García-Hierro, M. y Cubo, S. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 51-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332004>.

- García, M. y Miele, M. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 8(2), 809-819.
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 203-221. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56724377012.pdf>
- Gijón, M. y Puig, J. (2010). Encuentros y convivencia escolar. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 35(3), 367-379.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, L. (2009). Cultura de paz en las instituciones de educación superior: un imaginario para la convivencia humana. *Laurus*, 15(29).
- Gonczi, A., y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. En A. Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* (pp. 272-273). México: Limusa/SEP/CNCCL/CONALEP.
- Grabe, V. (2006). *Pacicultores en la Vida*. Bogotá: Obserpaz.
- Herrera, M. C. (2008). Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente. *Historia de la educación-anuario*, 9, 0-0.
- Hicks, D. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Morata.
- Ilvento, M. (2005). *Las representaciones sobre el campo profesional en ciencias de la educación. La incidencia de las prácticas pre-profesionales*. Universidad Nacional de Salta. Recuperado de <http://nportal0.urv.cat:18080/fourrepo/rest/digitalobjects/DS?objectId=TDX:675&datastreamId=Memoria&mime=application/pdf>
- Jares, X. (1999a). *La educación para la paz en el umbral del nuevo siglo: retos y necesidades*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- Jares, X. R. (1999b). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Editorial Popular.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (44), 79-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/249633.pdf>

- Kanung, R. y Misra, S. (1992). Managerial resourcefulness: A reconceptualization of management skills. *Human Relations*, 45(12), 1311-1332.
- Katterman, D. y Aramayo, F. (2011). *Sistematización y aprendizajes. Gestión Constructiva de conflictos sociales en el ámbito de la gestión pública. Monitoreo, análisis y transformación de conflictos en el nivel central de Órgano Ejecutivo*. La Paz: GIZ-PADEP.
- Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, 119-134. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>
- Lahera, E. (2004). *Política y políticas públicas* (vol. 95). Santiago de Chile: United Nations Publications.
- Lederach, J. (1984). *Educación para la paz. Objetivo Escolar*. Barcelona: Fontamara.
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: educación para la paz*. Madrid: Catarata.
- Lederach, J. (2008). *La imaginación moral: el arte de construir la paz*. Bogotá: Norma.
- Mariñez, F. (2009). *La participación ciudadana en los programas de formación cívica y ética de la educación secundaria*. México: Fondo Editorial de Nuevo León.
- Martín, R., Berrocal, P. y Brackett, A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 437-454. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/ espannol/Art_15_276.pdf
- Martínez Boom, A. (1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Revista pedagogía y saberes*, (1). Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_04arti.pdf
- Martínez Boom, A. (2010). Alteraciones y diluciones en la educación de hoy. En Frigerio, G. y Diker, G. (2010). *Educación, saberes alterados. Del estante editorial*. Buenos Aires.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- M.E.C. (1992). Prólogo. *Temas transversales* (Cajas rojas). Madrid: MEC.

- Mesa, M. (2001). Educación para la paz en el nuevo milenio. En Pureza, J. (Org.), *Para uma cultura da paz*. Coimbra, Portugal: Quarteto editora.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Cartilla guía 6: Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: El Ministerio.
- Ministerio de Educación de Brasil. (2005). *Programa ética y ciudadanía: construyendo valores en la escuela y en la sociedad*. Brasília: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.oest.oas.org/colombia/presentaciones/Día%201/Presentación%20Brasil.ppt>
- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos: convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, XXXII(1), 19-37.
- Montoro, C. (2008). La convivencia escolar en nuestros centros educativos: recursos para trabajar la convivencia. *Caleidoscopio. Revista de Contenidos Educativos del CEP de Jaén*, 1(1), 101-110. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2745872>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Universidad de México. *Athenea Digital*, (2). Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/athenea/article/viewfile/34106/33945>
- Mosquera, C. (2002). Retos de la educación para la paz en Colombia: ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de paz? La universidad piensa la paz: obstáculos y posibilidades. En Mosquera, C., Fajardo, F., y Díaz, C. (2002). *La universidad piensa la paz: obstáculos y posibilidades*. Universidad Nacional de Colombia. Programa de Iniciativas para la Paz y la Convivencia, PIUPC. Bogotá.
- Muñoz, F. y Molina, B. (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista de Paz y conflictos*, (3), 44-61. Recuperado de http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai_revista508:63&oai_iden=oai_revista508.
- Naidú, M. (1986). Dimensions of peace. *Peace Research*, 18(2), 3-14.
- Organización de las Naciones Unidas. (1999). *Resolución 53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/53/243>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Resolución 61/45. Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, 2001-2010*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/61/45>

- Otálvaro, G. y Páramo, P. (2006). *Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos*. Cinta de Moebio. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102501>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15).
- Panchón, C. (2007). Modelos educativos alternativos que conllevan el reconocimiento y el respeto por el otro. *Revista de Educación*, 1(342), 147-166. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_08.pdf
- Pantoja, A. y Díaz, M. (2009). Los proyectos “Escuela: espacio de paz” como propuestas integrales para la mejora de la convivencia en el ámbito escolar. *Bordón. Revista de pedagogía*, 61(2), 121-138. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3004476.pdf>
- Pariente, J. y Perochena, P. (2013). Didáctica de la educación en valores en la ESO. Una propuesta utilizando las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. *Revista de Medios y Educación*, 1(42), 195-208. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p42/15.pdf>.
- Parsons, W. (2007). *Política social los derechos humanos como fin. Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica*. México: Flacso.
- Pascual, A. y Yudkin, A. (2004). Educar para la convivencia escolar pacífica: principios y pautas en torno a por qué, para qué y cómo. Ponencia presentada en *Primer Congreso para la Convivencia Pacífica Escolar*. Cátedra Unesco de Educación para la Paz. Universidad de Puerto Rico. Recuperado de <http://unescopaz.rrp.upr>.
- Pievi, N., y Echaverry Merino, E. (2008). *Eventos históricos, memoria social, media y representaciones sociales*. En V Jornadas de Sociología de la UNLP 10, 11 y 12 de diciembre de 2008. La Plata, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Piñero, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 7. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero_representaciones_bourdieu.html
- Quezada, V. (2004). Acerca de las competencias cognitivas. *Revista Enfoques Educativos*, 6 (1), 67-73. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Rodriguez_Quezada.pdf

- Reardon, B. (1978). El desarme y la educación para la paz. *Perspectivas*, 8(4), 443.
- Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 63-77. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numero%20h%20arts/vol10num4/art5.pdf>
- Rezola, R. (2011). *Filosofía, ciudadanía y educación*. Valencia: Asociación de la Filosofía para Niños y Niñas de la Comunidad Valenciana.
- Ríos, C. (2000). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*. 12(28), 119-123.
- Rodríguez, E. (2005). *Metodología de la investigación*. Villahermosa: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Romero, G. y Caballero, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 29-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015205004>.
- Ruiz, J. (2005). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Segovia, J., Gallego, J., García, I. y Rodríguez A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Revista de Curriculum*, 14(2), 303-323. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL7.pdf>
- Souto, J. (2010). *Contexto histórico y cuestiones actuales. Educación, democracia y ciudadanía*. Madrid: Dikynson.
- Tejada, A. (2007). Desarrollo y formación de competencias: un acercamiento desde la complejidad. *Acción Pedagógica*, 16(1), 40-47. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17298/2/articulo4.pdf>
- Tobón, S., García, J. A., López, N. M., y Fernández, B. (2004). Estrategias didácticas para la formación de competencias. En IV Congreso Internacional Virtual de Educación (pp. 9-29). Recuperado de: www.uv.mx/ecoesad/cc.pdf
- Torrego, J. (2010). La mejora de la convivencia en un instituto de educación secundaria de la comunidad de Madrid. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 251-274.
- Unesco. (2000). Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>

- Unesco. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf
- Valdemoros, M., Ponce, A., Ramos, R. y Sanz, E. (2011). Pedagogía de la convivencia y educación no formal: un estudio desde el ocio físico-deportivo, los valores y la Familia. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 33-49.
- Vela-Peón, F. (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Colegio de México - Flacso.
- Vera, J. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Revista Psicología & Sociedades*, 24(2), 272-282. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=identidad&db=1&td=-todo>
- Vergara, E., Montaña, N., Becerra, R., León-Enríquez, O. y Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 227-253. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=Participaci%C3%B3n++democr%C3%A1tica&db=1&td=-todo>
- Vilà, R. (2003). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat. Barcelona: ICE*, 259-270.
- Walzer, M. (1996). La política de la diferencia: estatalidad y tolerancia en un mundo multicultural. Recuperado de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/210/210>
- Wiese, M. (1977). *Compendium of wheat diseases*. St. Paul, American Phytopathological Society.
- Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Reice. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661293>

Sobre los autores

Ph.D. Audin Alonso Gamboa Suárez

Doctor en Ciencias de la Educación (Rudecolombia - Universidad de Cartagena). Su actividad docente e investigativa se centra en la formación de maestros en el ámbito de los estudios sociales y la pedagogía para la paz. Actualmente es docente, tutor de la línea de pedagogía para la paz y la convivencia y director de la Maestría en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander (Colombia). Se ha desempeñado como docente invitado del Doctorado en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (México), Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena (Colombia) y el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomas (Colombia).

Ph.D. Jesús Ernesto Urbina Cárdenas

Doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud (Cinde-Manizales), Decano de la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander (Colombia). Su actividad docente e investigativa se centra en la formación de maestros en el

ámbito de los estudios sociales y la pedagogía para la paz. Actualmente es coordinador de la línea de investigación en pedagogía para la paz y la convivencia de la Maestría en Práctica Pedagógica. Se ha desempeñado como docente invitado del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás (Colombia).

Ph.D. José Arles Gómez Arévalo

Universidad Santo Tomás Bogotá, su trayectoria investigativa se centra en la relación de la pedagogía, la ciencia y la espiritualidad liderando el grupo de investigación que lleva este nombre, actualmente dirige el Doctorado en Educación en la misma universidad. Es Licenciado en Teología con estudios de Posdoctorado de la Universidad Católica de Córdoba. Posdoctorado Universidad Santo Tomás en Ciencias Sociales, Educación e Interculturalidad, Doctorado en Teología de la Pontificia Universidad Urbaniana. Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Master en Dirección General de la Universidad San Pablo.



Esta obra se editó en Ediciones USTA,
Departamento Editorial de la Universidad Santo Tomás.
Tipografía de la familia Sabón.
Mayo de 2018.